

ABRALIN em Cena

IFFluminense
Campus Macaé 2016



*Língua, ensino e pesquisa:
repensando fronteiras*

ANAIS

Instituto Federal Fluminense
Macaé
13 a 16 de setembro de 2016



**INSTITUTO
FEDERAL**
Fluminense



*Língua, ensino e pesquisa:
repensando fronteiras*

ANAIS

Organização:

Fernanda Costa Demier Rodrigues

Revisão:

Aída Maria Jorge Ribeiro

Isabela Bastos de Carvalho

Olivia de Melo Fonseca

Simone de Oliveira Daumas

Design Gráfico

Alberto Carlos Paula de Souza

COMITÊ ORGANIZADOR

Fernanda Costa Demier Rodrigues (IFFluminense)

Fabiana de Pinho (IFRJ)

Felipe Vigneron Azevedo (IFFluminense)

Germano da Silva Rangel (IFFluminense)

Gláucia Felismino dos Santos (IFFluminense)

Magda Batista de Sant'Anna Martins (IFFluminense)

Telma Cristina de Almeida Silva Pereira (UFF)

Patrícia Ferreira Neves Ribeiro (UFF)

Rita de Cássia Brison Pires (IFFluminense)

COMISSÃO TÉCNICO CIENTÍFICA

Aída Maria Jorge Ribeiro

Alice de Araújo Nascimento Pereira

Andréa Gomes Barbosa

Ângela Maciel Puglia

Camila França Barros

Caroline Costa Pereira

Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi

Giselda Maria Dutra Bandoli

Marília Siqueira da Silva

Patrícia Ribeiro Corado Fernandez

Ronaldo Adriano Freitas

Thamiris de Oliveira Araújo

Macaé – RJ

2016

APRESENTAÇÃO

O evento Abralín em Cena IFFluminense *campus* Macaé, promovido pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) em conjunto com o Instituto Federal Fluminense, propiciou uma significativa oportunidade de qualificação profissional para os docentes que atuam nas áreas de Língua Portuguesa e línguas estrangeiras na educação básica do município de Macaé e arredores, assim como uma especialíssima ocasião de formação e troca de saberes para estudantes, professores e pesquisadores.

Estes anais reúnem 34 trabalhos completos resultantes de comunicações individuais apresentadas nas mesas-redondas e nos grupos temáticos dos eixos de estudo e pesquisa promovidos pelo Congresso, a saber: Gêneros textuais e ensino; Produção escrita: atividades de escrita, reescrita e avaliação; Leitura na e pela escola; O ensino da língua e o uso das TIC's; Material didático; Experiências interdisciplinares: uma pedagogia de projetos; Língua estrangeira e internacionalização do ensino.

Ressalta-se que a possibilidade oferecida pela Abralín de realização deste evento em uma cidade interiorana reflete a oportunidade da divulgação e do fomento de pesquisas linguísticas ao longo de todo o Brasil.

Comitê Organizador

SUMÁRIO

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Aquisição da LSB pelos sujeitos das comunidades surdas.....	7
Diversidade textual: aprender para ensinar.....	16
Ensinar texto e ensinar gênero: implicações dessa distinção para o ensino de língua portuguesa.....	30
Gêneros textuais no ensino de espanhol: uma experiência com estudantes do Ensino Médio.....	43
Lendo as letras, lendo o mundo: a leitura literária no ensino médio.....	57
Língua, discurso e sociedade: uma nova perspectiva de ensino da língua portuguesa ...	66
O ensino de argumentação no texto de literatura infantil.....	81
O gênero lenda: uma proposta de caracterização.....	92
O gênero textual notícia e o ensino da habilidade leitora de diferenciação entre fato e opinião.....	103
O trabalho com o gênero textual música em sala de aula: uma abordagem linguística.....	117
Os gêneros textuais no meio eletrônico e a linguagem “cyber”.....	130
Referenciação e ensino através do gênero notícia esportiva.....	147
PRODUÇÃO ESCRITA: ATIVIDADES DE ESCRITA, REESECRITA E AVALIAÇÃO	
A linguagem bélica do futebol, suas manifestações e suas implicações dentro e fora dos campos de futebol.....	153
Autoria e escrita de memórias marcantes de trajetórias pedagógicas.....	167
Relação com a escrita: uma análise no pibid pedagogia da Uenf	180
LEITURA NA E PELA ESCOLA	
A formação de leitores nos cursos técnicos do IF Fluminense.....	193
A leitura e a interpretação de textos na sala de aula: contribuições da semiótica de Peirce das leituras de (in)formação.....	203
Das leituras de (in)formação.....	214
De uma mente de lembranças e memórias: um refluxo.....	227
Escola, livros e liberdade: um estudo sobre a urgente formação de leitores a partir do poema “de quem a culpa?”, de Vitor Hugo.....	238
Manoel de Barros para crianças?.....	252
“Olha para o céu, Frederico!”, de José Cândido de Carvalho: uma fonte documental para	

a história do ciclo açucareiro em Campos dos Goytacazes.....	267
O ENSINO DA LÍNGUA E O USO DAS TIC's	
A EJA e os desafios diante das novas ferramentas digitais: a tecnologia como aliada ao processo de aprendizagem e melhora da autoestima.....	277
Literatura infantil, língua e ensino: aproximações possíveis.....	287
O gênero musical como estratégia de ensino-aprendizagem e valorização da cultura afro-latina no desenvolvimento da interculturalidade nas aulas de espanhol.....	295
O uso das NTIC em sala de aula e o duelo de docentes imigrantes e discentes nativos digitais.....	306
MATERIAL DIDÁTICO	
Análise de livro didático de português: há diálogo entre produção textual e oralidade?.....	317
Elaboração de material didático no ensino de 11 como 12 para alunos surdos na educação inclusiva.....	324
Sequências tipológicas, gêneros textuais e ensino de produção de textos: contribuições para os alunos do segundo segmento do ensino fundamental.....	339
EXPERIÊNCIAS INDERDISCIPLINARES: UMA PEDAGOGIA DE PROJETOS	
A leitura como área de confluência interdisciplinar na escola básica.....	351
Educação linguística em espaços alternativos de ensino: transdisciplinaridade e dialogismo	360
Interação verbal na escola: uma abordagem interdisciplinar em Pedagogia e Linguística.....	366
LÍNGUA ESTRANGEIRA E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO	
A capacitação dos professores de inglês como ferramenta da internacionalização dos IFs.....	374
A língua “estrangeira” dos surdos brasileiros: o caso da variação linguística da Libras.....	382
O distanciamento entre o português brasileiro e o "português português": a ótica das influências linguísticas no nível do léxico.....	395

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Aquisição da LSB pelos sujeitos das comunidades surdas

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro

Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta

Resumo

O tema selecionado para a presente pesquisa foi a “aquisição de língua de sinais”, delimitado à comunidade surda por esta possuir sujeitos surdos e ouvintes usuários da língua de sinais brasileira – LSB. Diante dessa perspectiva, a problemática levantada se deu a partir de observações que levantou a seguinte questão: qual é o caminho para os sujeitos surdos e ouvintes adquirirem a língua de sinais dentro da comunidade surda? Na comunidade surda têm-se dois grupos, aqueles reconhecidos surdos e aqueles considerados ouvintes, ambos assumem a língua de sinais brasileira, no entanto, um grupo a assume como primeira língua e outros como segunda língua criando estratégias, caminhos subjetivos às suas concepções linguísticas.

Palavras-Chave: Aquisição da língua de sinais. Comunidade surda. Sujeitos surdos.

Introdução

O tema selecionado para a presente pesquisa foi a “aquisição de língua de sinais”, delimitado a comunidade surda por esta possuir sujeitos surdos e ouvintes usuários da língua de sinais brasileira – LSB.

Diante dessa perspectiva, a problemática levantada se deu a partir de observações que levantou a seguinte questão:

Qual é o caminho para os sujeitos surdos e ouvintes adquirirem a língua de sinais dentro da comunidade surda?

Na comunidade surda têm-se dois grupos, aqueles reconhecidos surdos e aqueles considerados ouvintes, ambos assumem a língua de sinais brasileira, no entanto, um grupo a assume como primeira língua e outros como segunda língua criando estratégias, caminhos subjetivos às suas concepções linguísticas. Isso gera interesse de investigação em saber como acontece a aquisição da língua de sinais para cada um desses grupos.

O objetivo principal dessa pesquisa foi denotar como acontece a aquisição da língua de sinais pelos sujeitos surdos e ouvintes oriundos da comunidade surda.

Para isso, o estudo dispôs-se de três objetivos específicos que se deram em três momentos. O primeiro foi conceituar os sujeitos surdos e ouvintes.

O segundo momento, foi discorrer sobre a comunidade surda e o terceiro e último momento, foi detalhar como acontece a aquisição da língua de sinais brasileira pelos seus usuários.

Autores que foram fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa como Moura (2008); Fernandes (2006); Guarinello (2007); Lima, Nascimento e Alburquerque (2014); Lima, Motta e Silva (2007); Perlin (2000); Souza (2007); Silva (2010); Percegon (2005) e Kubaski (2006).

Com esses autores supracitados e com anos de experiência sobre a comunidade surda, pretendeu-se aqui responder a problemática levantada por meio de pesquisas bibliográficas.

Quem são os sujeitos reconhecidos surdos e aqueles considerados ouvintes?

Pessoa surda é reconhecida na sua comunidade por pessoa com identidade política, capaz de lutar pelos seus direitos, fazer uso da língua de sinais como primeira língua e utilização de profissionais tradutores intérpretes.

Pessoa com deficiente auditiva, geralmente é aquela pessoa que faz uso de aparelhos audiométricos por ter uma perda auditiva passível de correção. “O ministério da saúde considera como deficiente auditivo (DA) a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma” (LIMA, MOTTA e SILVA, 2007, p.106). Geralmente a pessoa com (DA) se identifica como ouvinte e raramente faz uso da língua de sinais no seu cotidiano.

O indivíduo só é considerado com DA se a perda auditiva for diagnosticada nos dois ouvidos. Indivíduos com perda auditiva leve, moderada e grave são chamados ‘deficientes auditivos’, enquanto que perda auditiva profunda é denominada surdez ” (LIMA, MOTTA e SILVA, 2007, p.106).

Pessoa “portadora de deficiência auditiva”, este termo é utilizado na área jurídica, em leis principalmente. O termo é utilizado dando ao sujeito a condição de portar ou não a deficiência, ele é quem vai escolher estar dispensado ou não das garantias de seus direitos legais. Ambos os termos “portador e deficiente auditivo são também utilizados no campo da medicina na concepção clínico-terapêutica, visto que, para esses estudiosos existem possibilidades curativa.

Deficiente auditivo é aquele indivíduo que teve acesso à cultura e a língua da sociedade majoritária que denominamos sociedade ouvinte, este não se enquadra na cultura surda, pois possui um problema que pode ser eliminado pelo simples aumento de volume de som ou o uso de aparelho de amplificação sonora AASI. (PERLIN, 2000, p.13)

A pessoa ouvinte então, é toda pessoa que se auto identifica como ouvinte mesmo

aqueles, que fazendo uso de aparelhos para corrigir a perda auditiva se consideram ouvintes. Mas há aquele ouvinte que tem afinidades com o povo surdo. Ele faz uso da língua de sinais para conviver na comunidade surda e nela partilhar suas contribuições. Há ouvintes que se tornam intérpretes profissionais e aqueles que adquiriram a língua de sinais como forma de interação com os sujeitos surdos tão somente.

Comunidades surdas

Assim como as outras comunidades étnicas e culturais, as comunidades surdas se fazem distribuídas pelas diversas regiões brasileiras; cada uma, conservando seus hábitos, costumes, língua, relacionando suas próprias identidades etc. “A comunidade surda, então, é aquela que utiliza a língua de sinais, possui identidade própria e se reconhece como diferente e não deficiente.” (GUARINELLO, 2007, p.32) Define-se ainda, por comunidade surda todo ambiente onde há um grupo de surdos reunidos e entre estes há também ouvintes usuários da língua de sinais. São exemplos de comunidades surdas as igrejas; shoppings; associações de surdos; escolas inclusivas; centros educacionais (SRM – Salas de Recursos Multifuncionais); instituições de nível superior (graduação e pós-graduação). “Essas comunidades têm aderido a serviços de mensagem, como Skype e MSN, e redes sociais, como o Twitter e o Facebook, devido ao seu apelo visual e comunicação por texto ou vídeo (que possibilita os sinais)” (VAZ, 2012, p.31); o acesso às redes sociais é atualmente muito utilizado por esses grupos.

Nas comunidades surdas, encontramos dois grupos de sujeitos distintos; aqueles reconhecidos surdos (que se identificam como surdos, fazem uso da língua de sinais como primeira língua, necessitam de intérpretes para comunicações necessárias para inter-relacionarem no dia-a-dia) e aqueles considerados ouvintes ou parcialmente ouvintes (que fazem uso da língua de sinais como segunda língua, convivem e frequentam os mesmos ambientes que os surdos).

O acesso à língua de conforto é uma condição para o desenvolvimento pleno, pois, como bem destaca Strobel (2008, p.61), ‘os sujeitos surdos que tem acesso à língua de sinais e a participação da comunidade surda, tem maior segurança, autoestima e identidade surda’. Por conseguinte, participar de uma comunidade surda é requisito indispensável para o desenvolvimento integral do indivíduo surdo. (LIMA [et all], 2014, p.85)

Há hostilidade por parte de alguns teóricos com relação aos surdos disporem de

uma comunidade, pois, segundo esses estudiosos, seria uma forma discriminatória de segregar os surdos. No entanto, quando os surdos agem militando seus direitos de preservarem suas conquistas, não há nada de mau, visto que se trata da certeza de garantir a extensão de cultura e identidade concentrados na comunidade e principalmente mantendo a língua viva.

Verifica-se que os surdos têm na sua comunidade, o seu lugar; ela (a língua) está onde os surdos reúnem-se para partilhar ideias, conhecimentos e lazer. Pode ser nas associações de surdos, nas festas e reuniões promovidas por eles e com eles, em diferentes locais. São momentos agradáveis e descontraídos, sem barreiras da comunicação. (SOUZA e GUTFREIND, 2007, p. 208)

Nestas, estão também os ouvintes usuários ou não da língua de sinais (geralmente os que não usam a língua de sinais, mas participam das vidas dos surdos são os familiares dos surdos). A comunidade surda é ainda o melhor lugar para se desenvolver e adquirir a língua de sinais; é um ambiente disposto a trocas entre ensino e aprendizagem. Ela “não está em um mesmo lugar, mas espalhada; na maioria das vezes, seus integrantes vivem, trabalham e estudam em ambientes onde a maioria é ouvinte, e sua comunicação, por isso, fica limitada.” (VAZ, 2012, p.38). Por isso, torna-se essencial a formação de comunidades surdas.

A aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, acessar os conceitos da sua comunidade, e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Já a língua portuguesa, possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação. (KUBASKI e MORAES, 2009, p. 3414)

É nessa interação desenvolvida na comunidade dos surdos que a língua de sinais ganha sua identidade e produção.

As línguas de sinais, são naturais das comunidades surdas, não são simplesmente gestos e mímicas e sim, línguas com estruturas gramaticais próprias. Não é universal, cada país possui a sua própria língua de sinais, que sofre as influências da cultura nacional. Como qualquer outra língua, possui expressões que diferem de região para região (os regionalismos), o que o legitima ainda mais como língua. As línguas de sinais possibilitam o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, uma vez que favorecem o acesso destes aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade. (KUBASKI e MORAES, 2009, p. 3416)

A língua de sinais como toda língua é viva e se estabelece em cada sujeito a partir

da sua aquisição, enaltecendo ainda mais as características socioantropológicas da comunidade surda.

O surdo que não domina a LIBRAS traz sérias consequências no fortalecimento da comunidade surda. Quando um surdo não domina a língua de sinais ele é excluído, enfraquecendo sua identidade surda e dos demais grupos que ele representa de: gênero e raça. Hoje, a campanha para a difusão e prática da LIBRAS no campo educacional estão bem amplas, várias instituições que defendem os direitos dos surdos, organizam-se para traçar estratégias de expansão da Língua de Sinais. O reconhecimento da LIBRAS como língua e assim, como uma representação de um grupo, trouxe sem dúvida contribuições a comunidade surda. É importante que ele estabeleça o contato com a comunidade surda, para que realize sua identificação com a cultura, os costumes, a língua e principalmente, a diferença de sua condição. (SILVA, 2010, p. 273)

A língua de sinais brasileira é condição para a existência da comunidade surda crescer e se constituir. O desenvolvimento, o aprendizado e a aquisição da língua de sinais neste meio é referência para que os surdos se reúnam de modo a resgatarem suas culturas regionais e lutarem juntos pelos mesmos objetivos.

Aquisição da língua de sinais brasileira pelos seus usuários

A aquisição da língua seja ela por meio oral ou sinalizada pelas mãos é uma conquista significativa na vida daquele que a adquire. Quando o indivíduo começa a processar frases em uma língua, logo ele passa a ter domínio sobre um sistema linguístico.

Neste estudo, será discutida a forma que se dá a aquisição da língua de sinais brasileira (LSB) aos indivíduos usuários da mesma; têm-se aqui, dois tipos de indivíduos distintos, os surdos que nasceram surdos e os ouvintes; estes últimos podem estar inclusos nesse grupo os ouvintes que ficaram surdos após o processo de alfabetização e ouvintes usuários da libras.

Muitas crianças ouvintes iniciam o processo de aquisição da escrita já em casa, junto aos familiares, aprendem desde bem cedo algumas das funções da escrita, o que significa o ato de ler por meio da leitura coletiva (um adulto e uma criança) de textos infantis. O contato com a escrita geralmente acontece por meio da manipulação de livros infantis e da exposição de fragmentos de escrita em jornais, na televisão, em textos afixados em ambientes em que a pessoa vive e frequenta, e de tentativas de escrita. Assim, gradativamente a criança vai estabelecendo as diferentes hipóteses sobre a relação grafema/fonema. Com a criança surda, percebemos que tais fatos não acontecem de forma natural, o que acarreta inúmeros problemas em seu processo educacional e de

aquisição da escrita. Nesse sentido, os surdos enfrentam dificuldades em seu processo de letramento que chegam te a impedir o avanço no fluxo da escolarização. (MOURA, 2008, p. 151)

Para ficar mais claro o assunto do presente estudo, faz-se necessário falar primeiramente como se dá aquisição da língua de sinais pela pessoa ouvinte já alfabetizada na sua primeira língua (a língua portuguesa) fica menos complexo posteriormente entender o processo de aquisição da língua pela pessoa surda. Quando em fase de aquisição de uma segunda língua, toda pessoa terá interferências de sua língua de origem sobre a segunda língua de aprendizado. Essas interferências acontecem de uma língua sobre a outra, isso causa desvios perceptíveis caracterizando interlíngua e por sua vez, a fossilização.

Quando um erro se torna permanente e estável no processo de aquisição de segunda língua, ocorre o que chamamos de fossilização [...] Selinker, em sua teoria da interlíngua, postula o conceito de fossilização no qual itens linguísticos e regras particulares tendem a se manter na interlíngua de um aprendiz, não importando qual a idade ou grau de instrução que aquele venha a receber na língua em estudo. Estes podem ser itens que o aprendiz nunca consegue controlar completamente ou, caso venha a domina-los, não consegue reproduzi-los, especialmente sob condições de ansiedade, excitação ou extremo relaxamento. Entre outras palavras, a fossilização é um fenômeno permanente. (PERCEGONA, 2005, p. 02)

“O termo interlíngua foi criado pelo linguista americano Larry Selinker em 1972, reconhecendo o fato de que aprendizes de L2 constroem um sistema linguístico intermediário entre a sua primeira língua e a língua em estudo.” (PERCEGONA, 2005, p. 04)

Um ouvinte ou ainda aquele surdo híbrido que já desenvolve a língua portuguesa nas duas modalidades (escrita e falada) ao aprender a língua de sinais como segunda língua, as interferências da primeira sobre a segunda ficam evidentes no momento da sinalização. Um exemplo clássico é o que chamamos de português sinalizado (quando percebemos que a língua de sinais é sinalizada passo a passo à concordância sintática da língua portuguesa). Ora, sabe-se que a estrutura gramatical da libras difere da estrutura gramatical da língua portuguesa por isso nota-se diferenças de identidades surdas no momento da sinalização de cada sujeito.

Quanto ao aprendizado da libras por sujeitos surdos, tem-se o contrário; a língua de sinais é fluentemente desenvolvida por estes, enquanto que a segunda língua

portuguesa fica fossilizada. Na forma escrita é muito comum percebermos a língua portuguesa na modalidade escrita pelos surdos. Ausência de preposições e a sintaxe é percebida na estrutura gramatical da libras.

A aquisição da língua de sinais, portanto, independe de idade para ser adquirida. Fica claro que a criança surda terá mais facilidade de desenvolver a língua de sinais que o adulto surdo híbrido.

Ao discutirmos, portanto, práticas de letramento na educação de surdos, estamos diante de um duplo desafio: por um lado, promover práticas que permitam a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, como primeira língua, e, por outro, discutir implicações do aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua. Decorre daí toda uma reflexão de um sistema de escrita pelas pessoas surdas por meio da via visual, e não oral-auditiva como ocorre com as demais crianças. (FERNANDES, 2006, p.128)

É preciso ser justo quando insistir em comparar no outro, sua língua nativa com sua segunda língua. No caso das pessoas surdas que construíram suas linguagens a partir da primeira língua – a de sinais e vêm com o tempo desenvolvendo a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua deve se ter percebido e aceito seu modo de sinalizar.

Em relação ao processo de aquisição da linguagem pela criança surda, podemos concluir que esse processo é essencial ao ser humano, portanto, as crianças surdas precisam entrar em contato com uma língua espacial-visual para ter garantida essa essência da linguagem. (MOURA, 2008, p. 151)

E esse processo de aquisição vai acontecendo por meio da convivência e prática, podendo ser em salas de recursos multifuncionais por profissionais surdos e ouvintes usuários da LSB ou pelo contato na comunidade surdo como já mencionado neste estudo.

Os surdos são pessoas que fazem parte de uma minoria lingüística e que, portanto, tem direito de participar das experiências de aprendizagem com a mediação de sua língua natural: a língua de sinais. Além disso, têm o direito de aprender a língua oficial de seu país: a Língua Portuguesa. Essa situação configura a necessidade de uma educação bilíngue para surdos. (MOURA, 2008, p. 151)

Assim, fica evidente que a aquisição da língua de sinais pelos surdos e pelos ouvintes dependem de critérios de aceitação por parte de seus usuários.

Conclusão

Vimos com este estudo que o caminho da aquisição da língua de sinais se dá para surdos e ouvintes e ouvintes a partir da convivência na comunidade surda.

A aquisição da língua de sinais acontece a partir do interesse que ambos os grupos criam para alcançarem o objetivo que é a comunicação. Ficou evidente que para os surdos o interesse é bem maior pois, eles buscam acesso a língua de sinais como primeira língua enquanto que para o segundo grupo – dos ouvintes seus interesses são secundários.

A pesquisa conceituou os sujeitos surdos e ouvintes, distribuindo a característica de cada grupo. Nesse momento foi possível perceber o sujeito mais comum no meio popular – o sujeito com deficiência auditiva ou portador de deficiência auditiva, que teoricamente não se enquadram como surdos, mas como ouvintes por serem passíveis de correção auditiva.

Vimos que as comunidades surdas são distribuídas nos diversos lugares e por diferentes formas, cada uma na sua especificidade tendo o objetivo principal de fazer com que a língua permaneça viva e possível de disseminação.

Finalmente chegou-se à conclusão de que a aquisição da linguagem independe de idade para ser adquirida e evidentemente que a criança surda terá mais facilidade de desenvolver a língua de sinais que o adulto surdo híbrido. Este por sua vez ainda que seja considerado fluente pela comunidade surda terá uma língua fossilizada e por isso internalizada.

Referências

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: **Letramento**, referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006. p. 117-144

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. Plexus: São Paulo, 2007.

KUBASKI, Cristiane. MORAES, Violeta Porto. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR: 26 a 29 de outubro de 2009.

LIMA, Elizabeth Miranda de; NASCIMENTO, Luciana Marino do; ALBURQUERQUE, Luciete Basto de Andrade. **Educação e cultura face aos desafios do mundo moderno e**

contemporâneo. Letra Capital: Rio de Janeiro, 2014.

LIMA, Marília de Carvalho; MOTTA, Maria Eugênio Farias Almeida; SILVA, Gisélia Alves Pontes da. **Saúde da criança:** para entender o normal. Editora Universidade da UFPE: Recife, 2007.

MOURA, Denilda. **Os desafios da língua:** pesquisas em língua falada e escrita. EDUFAL: Maceió, 2008.

PERCEGONA, Marcélia Silva. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua.** Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao curso de Pós-graduação em Letras – Estudos linguísticos. Setor de Ciências humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. UFPR: Curitiba, 2005.

PERLIN, Gladis. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (org.). **Surdez:** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

SILVA, Márcia do Socorro E. da. **Um olhar sobre a identidade surda.** Fórum Nacional de Crítica Cultural. Educação Básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos. Anais eletrônicos. Pós-crítica. UEB: Universidade do Estado da Bahia: BA. 18 a 21 de novembro de 2010.

SOUZA, Ana Paula Ramos de; GUTFREIND, Celso. **A saúde dos grupos:** as representações sociais na saúde coletiva. Ed. Ulbra: Canoas, 2007.

VAZ, Vagner Machado. **O uso da tecnologia na educação do surdo na escola.** Monografia submetida como exigência parcial para obtenção do grau de Tecnólogo em Processamento de Dados. Faculdade de Tecnologia de São Paulo. FATEC: São Paulo, 2012.

Diversidade textual: aprender para ensinar

Jaqueline Maria de Almeida
Dhienes Charla Tinoco
Eliana Crispim França Luquetti

Resumo: Este trabalho teve como proposta de investigação os licenciandos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), e sua relação de domínio conceitual e prático dos Textos e Gêneros Textuais. A partir da mudança de paradigmas no ensino de Língua Portuguesa, problematiza-se a ênfase dos Gêneros Textuais no ensino. Apesar de presente nos livros didáticos e nos currículos escolares, implícita ou explicitamente, o conhecimento sobre esse tema é paradoxalmente inconsistente tanto em sua forma conceitual como na prática, pelos licenciandos e docentes dos anos iniciais que participaram da pesquisa. A confirmação deste fato se deu tanto na análise dos dados da pesquisa, coletados através de questionários, como também foi verificada em diferentes livros didáticos e técnicos, utilizados como aporte teórico, em que o assunto é tratado. A principal literatura utilizada foi abordagens teóricas sobre o tema com as propostas de Travaglia (2002), Marcuschi (2008) e Santos (2012). Para efeito de verificação da hipótese foi realizada uma intervenção formativa, em diferentes turmas, mas todas com o mesmo conteúdo didático. Para realização desta comparação, foram elaborados instrumentos de coleta de dados a serem aplicados antes e após a intervenção. Entende-se que essa pesquisa poderá vir a contribuir para a melhoria da prática da escrita, em especial da narrativa e descritiva, mais utilizadas por esses profissionais da educação, inclusive junto aos seus alunos. Pretende-se também destacar a importância e diferença que cursos de formação complementar podem fazer no processo de formação docente.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Dialética. Formação de professores.

Educação na contemporaneidade

Antes da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), até dezembro de 1996, o Ensino Fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei estabeleceu como objetivo geral, tanto para o Ensino Fundamental I e II quanto para o Ensino Médio, proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, preparando os educandos para o exercício consciente da cidadania bem como para exercer atividades de trabalho.

Os PCN foram elaborados pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), do Ministério da Educação (MEC), para orientar em todo o Brasil, o ensino, não apenas da Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas. Logo, eles se “constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” e sua função é:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (PCN, 1997, p. 13).

Os PCN são resultado de inúmeras discussões e tentativas de redirecionar a educação. Embora apresentem falta de clareza quanto à sua autoria, e algumas contradições teóricas, esse documento oficial representa um avanço no que diz respeito às políticas educacionais brasileiras. Diferente das Leis de Diretrizes e Bases, os PCN se constituem não apenas de grades curriculares e objetivos pré-estabelecidos, mas buscam apresentar diretrizes de orientação para o conteúdo mínimo dos currículos, para assegurar uma formação básica comum no sistema de ensino.

O principal objetivo na criação dos PCN é que ele funcionasse como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, mas sem a intenção de resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no país. Os PCN apontam quais os conhecimentos e competências os alunos devem apreender em cada estágio de ensino, mas não qual o conteúdo e o método pelo qual esse conteúdo deve ser abordado.

Assim, é importante que o professor tenha em mente que o mais importante é promover o conhecimento de maneira mais prática, mais próxima à realidade do aluno, de maneira que essa possa ser levada para a sala de aula.

Diante deste cenário vale ressaltar que uma das principais ações a ser implantada em sala de aula não é apenas dominar a nomenclatura, os termos técnicos acerca do conteúdo, mas de fato ter conhecimento sobre o tema que se vai ensinar, pois só assim ele terá formas diferentes de apresentar o conteúdo, mudando seu discurso ou mesmo sua metodologia quando perceber que não está atingindo seus interlocutores, ou seja, seus alunos. O mais importante não é ensinar a língua, “mas os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

É a partir dessa proposta que se valoriza ainda mais o trabalho com a diversidade textual. Ainda de acordo com os PCN, apresentar uma nova visão de ensino no que concerne à língua materna, a fim de modificar, ou melhorar, o sistema educacional brasileiro é a principal forma de formar um bom cidadão.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode

aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador¹, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual². A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado³ do aluno (PCN, 1997, p. 28).

O texto, assim como diversos outros veículos de informação, são fonte de saber. É através dos textos que temos acesso às informações da história da humanidade, de acontecimentos reais ou ficcionais, assuntos atuais ou históricos. Os textos permitem conectar sala de aula e sociedade, aponta indícios de ideologias, e, muitas vezes é o caminho condutor para inovação das linguagens.

Mas para compreender todas as funcionalidades e particularidades dos textos é preciso adquirir capacidade de leitura mais aprofundada e intertextualidade, superando o vício da leitura superficial. O aprimoramento da leitura ocorre principalmente no ambiente escolar, onde o educando tem a possibilidade de desenvolver a capacidade de aprender a aprender, através de práticas pedagógicas aperfeiçoadas para este objetivo

Mas o que são textos afinal? Apesar das muitas conceituações existentes do que vem a ser um texto, neste trabalho, foi utilizado o conceito proposto por Antunes (2009, p. 51)

O texto envolve uma teia de relações [de palavras], de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência (...).

Partindo da premissa que a sociedade se comunica principalmente através de textos e que estes possuem uma infinidade de formas e conteúdos, justifica-se a importância de se aprofundar um pouco mais acerca deste tema.

Assim, não é objetivo do presente trabalho detalhar cada um dos Gêneros Textuais, pretende-se apenas apontar que “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”, como afirma Marcuschi (2008, p. 147). E ao que se pode perceber, este estudo tem ganhado espaço e cada vez mais importância no meio acadêmico.

¹ Isto é, funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros (PCN, 1997, p. 28).

² A intertextualidade é constitutiva do processo de produção e compreensão de textos. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto, oral ou escrito, é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzido e compreendido (PCN, 1997, p. 28).

³ Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento (PCN, 1997, p. 28).

De acordo com Travaglia (2008, p. 183), “gênero se caracteriza por exercer uma função sócio comunicativa específica”. Contudo, o autor ressalta que o uso do termo “gênero” é por ele utilizado com um conceito diferente de muitos outros na teoria linguística da classificação dos textos.

Diferente inclusive da proposta de gêneros discursivos de Bakhtin (2003) em que estes resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio historicamente, através da qual os sujeitos se comunicam e escrevem. Para o autor, mesmo em uma conversa informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Segundo Bakhtin (2003, p. 282), os gêneros discursivos surgem “quase da mesma forma com que nos é nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. O que Bakhtin (2003) classifica de gêneros discursivos, Travaglia (2008) denomina categoria de texto.

Segundo Travaglia (2002, p. 205)

Gênero de texto - se caracteriza por exercer uma função social específica. As funções sociais dos gêneros, embora sejam ‘pressentidas’ e vivenciadas, quase sempre não são de fácil explicitação (...). A correspondência é um gênero identificável pela função social de permitir a troca de informações por um veículo específico.

Segundo Rojo (2005), em relação às teorias dos gêneros, os trabalhos que apresentaram a nomenclatura *Gêneros Textuais* apoiam-se nos traços da composição e da materialidade linguística dos textos do gênero em questão, valendo-se de um plano descritivo que trabalha com noções da Linguística Textual, incorporando, assim, a composição dos textos no gênero. Desse modo, há uma descrição [...] textual, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais funcional/contextual, quando se trata de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao ‘conteúdo temático’ (ROJO, 2005, p. 189).

Em suas ponderações, Rojo (2005), após apresentar os aspectos da teoria dos Gêneros Textuais, ressalta quatro características similares entre elas:

- [...] todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como família de textos, sendo que famílias podem ser reconhecidas por similaridades (no dizer de Wittgenstein, por formatos). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do texto – textuais/de com-

posição; linguísticas/de estilo – ou do contexto ou situação/condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários;

- [...] todas buscam compartilhar análises textuais/da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de sequências e operações textuais (Adam, Marcuschi), seja por meio dos tipos de discurso (Bronckart);
- [...] todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do texto/situação de produção; e, por fim,
- [...] todas mencionam a obra e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano (ROJO, 2005, p.192-193).

De acordo com Rojo (2005), apesar de fundamentados na teoria bakhtiniana, muitas vezes, ao analisar os Gêneros Textuais percebe-se que estes têm suas teorias arraigadas, em grande parte, nos estudos da Linguística Textual. Em função disso, esta teoria estaria mais voltada a uma descrição da materialidade linguística no gênero, como família de textos, buscando em outros gêneros análogos, regularidades que o estruturam como tal, para, depois, colocá-lo em relação funcional com aspectos da situação enunciativa. Os Gêneros Textuais representam a diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações linguísticas de discursos textualizadas, com suas estruturas relativamente estáveis.

O trabalho com leitura de Gêneros Textuais diversos tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de bons escritores, pois a condição de se produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura e capacidade de intertextualização, entre outras atividades. “A leitura, por um lado, nos fornece a matéria prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (PCN, 1997, p. 40).

Estudar a leitura de Gêneros Textuais e, conseqüentemente, a produção textual é importante para que se possa identificar como se dá a interação entre professores, alunos/leitores e textos, no contexto de sala de aula.

Existem diversas pesquisas sobre o ensino da língua materna nas séries iniciais, mas muitas questões ainda não foram respondidas. O estudo dos gêneros, sobretudo na educação brasileira, tem mostrado a importância de se trabalhar com a diversidade textual em sala de aula, pois

[...] o estudo dos Gêneros Textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros

como modelos estanques, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (MARCUSCHI, 2008, p.151).

Logo, o conhecimento sobre os diferentes Gêneros Textuais é uma ferramenta imprescindível de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades sociais em que se inserem, principalmente para os alunos do Ensino Fundamental I, uma vez que estes indivíduos estão passando por uma transição da primeira para a segunda fase do Ensino Fundamental.

A referência a Gêneros Textuais remete diretamente a textos orais ou escritos que fazem parte de nossa vida nos diferentes âmbitos sociais, em que estamos inseridos. São textos definidos por sua composição, estilo e, principalmente por seus propósitos comunicativos. Tomando como base essa perspectiva, pode-se dizer que a partir do momento em que a linguagem começa a se preocupar com o texto, tem início o pensamento e a reflexão sobre a questão do gênero, na tentativa de identificar e organizar os textos com os quais as pessoas se defrontam no cotidiano, para melhor compreendê-los. A escolha do gênero não deve ocorrer de maneira aleatória, é necessário em primeiro lugar definir quais os objetivos comunicativos, o contexto sócio histórico e, principalmente, para qual perfil de sujeito o texto está sendo construído.

A indicação de diferentes Gêneros Textuais para a prática de leitura e produção de textos, orais e escritos, abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social. Contudo, o autor precisa adequar o gênero e a linguagem utilizada ao leitor em potencial. Essa prática evidencia a necessidade de se desenvolver com os alunos práticas sócio interacionais, mediadas pela linguagem, que vão instrumentalizá-los para os usos efetivos dos propósitos comunicativos no seu meio social. A análise dos diferentes Gêneros Textuais proporciona e favorece a aprendizagem da leitura, interpretação e da escrita dos textos.

Todas as formas de comunicação são pautadas em determinado gênero linguístico, seja ele formal ou informal. Mas qual seria o real motivo de se estudar os gêneros? [...] cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. [...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma (MARCUSCHI, 2008, p.150).

De acordo com Bazerman (2011, p. 106), cada pessoa, através da comunicação

por Gêneros Textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando. Assim, cada pessoa se torna apta a participar das situações comunicativas em que está inserida dentro de uma comunidade, entendendo e se fazendo entender de maneira clara e objetiva. Pensando no âmbito educacional, trabalhar com os gêneros é proporcionar a construção do conhecimento e viabilizar a oportunidade de aprendizagem em sala de aula, podendo transferir o conhecimento construído para o contexto social, ou seja, a vida do aluno fora da escola. Além disso, o conhecimento sobre Gêneros Textuais proporciona aos alunos situações de comunicação mais próximas à sua realidade cotidiana, de forma que a leitura e escrita de diferentes textos façam sentido para eles, é essencial para que possam dominá-las.

O domínio dos diversos gêneros cria autonomia, pois ao serem veiculados em outro lugar fora daquele em que circulam habitualmente, os textos acabam por sofrer transformações, passando de gênero de comunicação a gênero de aprendizagem. Assim, ao trabalhar com os gêneros na escola, é necessário fazer com que o aluno perceba que pode utilizá-los em suas atividades diárias e sociais. Isso ocorre porque todas as formas de comunicação são pautadas nas necessidades de seus usuários, independente do ambiente onde serão usadas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 154), os Gêneros Textuais podem ser definidos da seguinte forma:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os Gêneros Textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Alguns exemplos de Gêneros Textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião, de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

De acordo com o autor, quando se trata de gênero, o mais importante é a *função* que cada um exerce e não apenas a *forma*. Os gêneros, de certa forma, traduzem as várias formas de interlocução entre indivíduos de comunidades diferentes, mas que vivem numa

mesma sociedade.

Ao se pesquisar textos e Gêneros Textuais, parece imprescindível postular alguns pontos convergentes e divergentes em relação à teoria de gêneros, sejam eles textuais ou discursivos. Entre as décadas de 1950 e 1960, houve um desenvolvimento da linguística que deu origem, segundo (MARCUSCHI, 2008, p. 38), às chamadas “*tendências hifenizadas* ou *genitivas*, isto é, as denominações de caráter eminentemente interdisciplinares do tipo”: linguística-de-texto, análise-do-discurso, análise-da-conversa, sociolinguística, psicolinguística, etnografia-da-comunicação, etnometodologia, e assim por diante.

Essas novas correntes do século XX representavam novas perspectivas aos estudos linguísticos, buscando uma vertente mais pragmática⁴, que incluísse o contexto de uso da língua. Desta forma, faz-se importante ressaltar que a Linguística Textual, linha de pesquisa utilizada neste trabalho, tem pouco mais de 40 anos. Logo, talvez seja, justamente, por esse caráter tão jovem, que algumas delimitações, ou mesmo definições, a respeito dos gêneros, discursivos e textuais, ainda permaneçam caminhando por uma linha muito tênue.

A trajetória conceitual sobre gêneros discursivos e textuais será descrita para situar o leitor a respeito de sua importância, e, não necessariamente, qual a pertinência ou o melhor argumento utilizado por cada autor. Neste trabalho, propõe-se pontuar a materialidade linguística no gênero, seja ele discursivo⁵ ou textual⁶.

Em uma análise criteriosa, o que se percebe é que os PCN propõem que se trabalhe a diversidade textual, mas suas propostas estão centradas nos gêneros discursivos, em especial, nas teorias de Bakhtin:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero⁷. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

⁴ O termo “Pragmática” nesta pesquisa tem o sentido de prática, relativo ao uso e não da corrente Linguística Pragmática.

⁵ Gênero discursivo de acordo com a proposta de Bakhtin (2003), uma esfera da atividade humana, de classificação dos textos de acordo com as instâncias discursivas, por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso.

⁶ Gênero textual de acordo com a proposta de Marcuschi (2008) tem como foco o funcionamento da língua (do texto) e das atividades culturais e sociais.

⁷ O termo “gênero” é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly (PCN, 1997, p. 23).

Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (PCN, 1997, p. 23).

À luz dessa perspectiva, faz-se necessário estudar e analisar o uso da diversidade textual. De acordo com os PCN (1997),

[...] desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área (PCN, 2007, p. 70).

Dessa forma, pode-se perceber que é objetivo dos Parâmetros Curriculares que os alunos tenham contato e conhecimento de textos com conteúdos diversos. O uso de diferentes gêneros nas salas de aula influencia na maneira de produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. Além de auxiliar também no uso de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

A competência discursiva dos falantes/ouvintes permite que eles sejam capazes de discernir o que é adequado ou inadequado de acordo com o contexto social em que está inserido. Logo, essa competência estimula a diferenciação de determinados gêneros de textos, portanto, há o conhecimento, pelo menos indutivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto. Assim, pode-se considerar que os Gêneros Textuais são a materialização das várias práticas sociais que norteiam a sociedade e conseqüentemente são indispensáveis a ela.

Metodologia

Foi realizada uma intervenção formativa em diferentes turmas do curso de Pedagogia que ingressaram no curso pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU e duas turmas

de Pedagogia do Parfor⁸ da UENF, mas todas com o mesmo conteúdo didático. Participaram da pesquisa 48 estudantes. Para realização desta comparação, foram elaborados instrumentos de coleta de dados a serem aplicados antes e após a intervenção. A verificação do conhecimento dos participantes sobre o assunto foi feita por meio da aplicação de dois questionários semiestruturados iguais. Um aplicado antes de o minicurso ser ministrado e o outro após a conclusão deste. Desta forma, avaliamos o conhecimento dos sujeitos da pesquisa em relação aos textos e Gêneros Textuais com o objetivo de verificar se havia desconhecimento conceitual do conteúdo.

O minicurso tinha duração de quatro horas e consistia em apresentar, através de uma aula expositiva, de forma objetiva e abrangente, o conceito e diferentes exemplos de textos, dos Gêneros Textuais e algumas propostas de como se trabalhar a temática. Desta forma, vale ressaltar que não houve treinamento, nem exercícios de fixação, apenas nos concentramos em pontuar alguns conceitos e exemplos. Para a análise de dados as respostas foram categorizadas de acordo com a proximidade semântica de cada uma a respeito do tema tratado.

Análise de dados

Conceito de texto

O pensar sobre o que vem a ser um texto, em algum momento passou a ser considerado óbvio, mas apesar disso esse conhecimento não é consistente entre os licenciandos. Mas como se pode ensinar a ler e produzir textos se não há um conhecimento conceitual do que ele se constitui. Não há uma metodologia que dê conta de realizar uma transposição didática de um conhecimento que não existe ou é incipiente.

Percebemos que **antes** do minicurso, nas turmas de Pedagogia, que a maior parte das ocorrências se deu na categorização de totalidade 42%, o texto visto como conjunto, sequência, unidade de palavras. As ocorrências relativas à Função corresponderam a 25% das respostas e, Relação 21%. Apenas 9% dos licenciandos não souberam ou não responderam. **Depois** do minicurso houve uma mudança considerável nas respostas, que ficaram divididas entre Função 29%, Relação e Totalidade com 27% e 26%, respectivamente.

⁸ Parfor é um Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica.

Nas turmas do Parfor **antes** do minicurso, houve uma maior incidência de alunos que categorizaram textos em relação à Função 35% e aqueles que não souberam ou não quiseram responder, também 35%, a terceira categorização com maior ocorrência foi a de Categoria, com 25% das respostas. **Depois** do minicurso, houve uma mudança considerável nas respostas. A maior incidência foi de Totalidade, no final o número subiu de 0 para 27% e Função que subiu de 35% para 50% das respostas. Devemos ressaltar que nas turmas do Parfor, após o minicurso, o número de respostas NS/NR caiu de 35% para 18%.

Conceito de Gêneros Textuais

Em relação ao conceito dos que são Gêneros Textuais, as turmas de Pedagogia apresentaram maior índice de conhecimento em relação ao Parfor. **Antes** do minicurso, 21% dos licenciandos de Pedagogia utilizaram o conceito de Gêneros Textuais para responder à questão, enquanto nenhum licenciando do Parfor respondeu utilizando o conceito. Porém para a mesma questão, os licenciandos que responderam à questão exemplificando os Gêneros Textuais foram de 9% nas turmas de Pedagogia e 19% nas turmas do Parfor. A partir desses dados, pressupõe-se que há falta de conhecimento dos termos técnicos, mas em contrapartida, existe o conhecimento prático sobre o tema.

Depois o minicurso houve uma melhoria considerável em relação à compreensão do conceito de gêneros. Nas turmas do curso de Pedagogia houve um aumento de 21% para 70%. Em relação ao uso de exemplos para demonstrar o conhecimento sobre o tema não houve aumento na quantidade de respostas, que permaneceu em 9%. Já nas turmas do Parfor, **depois** do minicurso o número da utilização de conceituação de Gêneros Textuais foi de 0% (zero) para 25%. Mas devemos ressaltar que mesmo em relação ao uso da exemplificação para demonstrar o conhecimento sobre o tema houve um aumento na quantidade de respostas, de 9% para 38%.

Exemplificação de Gêneros Textuais

Foi solicitado que eles exemplificassem três Gêneros Textuais. O objetivo era também o de verificar se o conhecimento prático dos alunos sobre os Gêneros Textuais era, em alguns casos, inconsistente, ou se era apenas desconhecimento dos termos técnicos para a classificação deste tema.

No curso de Pedagogia **antes** do minicurso 65% dos licenciandos exemplificaram corretamente os Gêneros Textuais, 15% deles classificaram os Tipos como Gêneros Textuais e 20% não souberam ou não responderam. **Depois** do minicurso, o número de exemplificações corretas em relação aos Gêneros Textuais subiu de 65% para 88%. O número de classificações de Tipos como Gêneros Textuais caiu de 15% para 9%. E o número de licenciandos que não souberam ou não responderam caiu de 20% para apenas 3%.

Na turma do Parfor **antes** do minicurso 25% desses licenciandos exemplificaram corretamente os Gêneros Textuais. Nenhum deles classificou os Tipos como Gêneros Textuais. E expressivos 75% não souberam ou não responderam. **Depois** do minicurso, o número de exemplificações corretas em relação aos Gêneros Textuais subiu de 25% para 88%. O número de classificações de Tipos como Gêneros Textuais subiu de 0% para 6% (essa percentagem corresponde a apenas 1 aluno, de um total de 16). E o número de licenciandos que não souberam ou não responderam caiu substancialmente, de 75% para apenas 6%, demonstrando que de fato houve aprendizado e esclarecimentos sobre o tema.

Vale ressaltar que ao analisarmos as respostas, **antes** do minicurso ser aplicado, por categoria de curso, nota-se que foi no Parfor que houve a maior incidência de respostas em branco ou incorretas (75% corresponde a 12 dos 16 alunos que responderam à questão). Dado a ser considerado preocupante, uma vez que estes são os participantes da pesquisa que já atuam em sala de aula. De acordo com as análises pode-se afirmar que **após** o minicurso ser aplicado, aparentemente, o conteúdo foi apreendido pelos licenciandos, já que quase 90% dos participantes responderam corretamente. Este número corresponde tanto aos licenciandos do curso de Pedagogia quanto aos do Parfor.

Conclusão

Como foi explicitado seção de análise dos dados, a noção a respeito da temática Textos e Gêneros Textuais não está clara entre os licenciandos da UENF. Estes resultados provêm de uma pesquisa qualitativa e local, mas perante toda a “confusão” acreditamos que o conflito conceitual consequentemente deve se refletir na prática. Desta forma, podemos inferir que é bastante difícil para os professores ensinar e praticar produção textual se desconhecem o conteúdo com que vão trabalhar. E, aparentemente, no que diz respeito a esta temática, o desconhecimento ou a falta de conhecimento, não se restringe

apenas aos sujeitos analisados na UENF e, nem tão pouco, apenas aos alfabetizadores.

Analisando os dados do antes e depois do minicurso, compreendemos que esta pode ser considerada como uma forma de complementar a formação dos licenciandos paralelamente às disciplinas obrigatórias. Não foi objetivo deste minicurso, preencher qualquer tipo de lacuna na formação dos licenciandos, mas sim, buscar uma metodologia que oportunizasse a esses futuros e já atuantes profissionais uma maneira de construir e complementar os conhecimentos tão necessários à sua formação e prática pedagógica.

Em relação ao desempenho das turmas ao se comparar, como foi feito, o perfil dos graduandos do curso de Pedagogia e do Parfor, os resultados dos licenciandos em Pedagogia foram relativamente melhores do que daqueles que cursam o Parfor. Uma possível explicação é de que estes são mais jovens e cursaram o ensino médio, cujo conteúdo analisado nesta pesquisa provavelmente foi trabalhado mais recentemente. Entretanto, certamente há outras explicações que outras pesquisas interessadas no tema poderão dar conta.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ARNONI, Maria Eliza Brefere; BROCCO, Aline de Souza; CALDAS, Lilian Kely; GRANVILLE, Maria Antonia. Trabalhando com tipologia de texto na perspectiva da Metodologia da Mediação Dialética. In: Sheila Zambello de Pinho; José Roberto Corrêa Saglietti. (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp** - Artigos de 2006. São Paulo: Editora da Unesp, 2008, p. 337-374.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnal. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental, 126 p. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental, 144p. – Brasília: MEC/SEF,

1998.

KOCH, I. G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed., São Paulo: Cortez 2003.

KOCH, I. G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed.. São Paulo: Contexto, 2012.

LDBE - Art. 62 da **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SANTOS, Leonor Werneck. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. 1 ed. São Paulo: EDUC - Editora da PUC/SP, 2002, p. 201-214.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. **Revista do GELNE**, vol. 4, nº 12, p. 29-34, 2002.

Ensinar texto e ensinar gênero: implicações dessa distinção para o ensino de língua portuguesa.

Juliana Behrends de Souza

Resumo

A meta do presente artigo será apresentar a distinção entre o trabalho de texto e gênero. Com esse objetivo em mente, elaborou-se uma proposta de trabalho na qual ficou claro o trabalho focado em ora no gênero, ora no texto e ainda realizado de forma contínua, como propõe Bakhtin. Cada questão foi analisada sob as teorias de Bakhtin, Schneuwly, Dolz e Marcuschi. Destacaram-se os riscos de se elaborar práticas nas quais haja a primazia no ensino do gênero ou do texto, levando o leitor a crer no gênero e distanciar-se do texto ou crer no texto de distanciar-se do gênero. Por meio de atividades elaboradas para este trabalho buscou-se apresentar uma discussão em torno da temática em questão com o intuito de nortear a prática docente. Este trabalho surgiu da observação de livros didáticos, manuais do professor, apostilas e da observação das aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Interpretação; Gêneros textuais; Leitura

Introdução

Os estudos envolvendo os gêneros textuais parece ser algo novo, mas está bem longe disso. A observação dos mesmos começou com Platão, que iniciou a análise dos gêneros literários e foi aprofundada por Aristóteles. Hoje os estudos não mais se restringem ao campo da literatura. Reconhecem-se vários tipos de gêneros que se encaixam nas mais diversas áreas de conhecimento, possibilitando novos estudos e teorias sobre o tema.

Na sala de aula, o ensino sob a perspectiva dos gêneros modernizou-se. Antes tínhamos um ensino tradicional, desvinculado “(d) o uso autêntico da língua” como afirmam Brum e Daniel (2006, p.12), e passamos por um momento de transição. O ensino de Língua Portuguesa tem sido direcionado para um trabalho com o uso de diversos gêneros textuais. Schneuwly e Dolz (2004, p.75), afirmam que a escola, “na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, forçosamente, sempre trabalhou, com os gêneros” e ainda que “O trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não” (2004, p.51).

No final do século passado, o texto passou a ocupar um lugar de maior destaque nas aulas, mas isso não garantiu um trabalho mais efetivo com o uso de práticas sociais da escrita. No Brasil, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais mudou a visão do ensino de Língua Portuguesa. Antes, tinha-se um “ensino descontextualizado de metalinguagem” (PCN, 1998, p.18), o texto era usado como pretexto para retirar exemplos. Atualmente, busca-se seguir uma perspectiva mais crítica do ensino de língua, texto é visto como unidade de ensino

e a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola.

O objetivo desse artigo, será distinguir o trabalho de texto e gênero. No trabalho com o texto, ressalta-se que, para serem compreendidos, fatores linguísticos, sociais e culturais são fundamentais. Como afirma Marcuschi (2008) os textos podem ser considerados uma entidade de comunicação e um artefato histórico. Podem ser entendidos como uma manifestação do pensamento de um dado autor, que será decodificado por um leitor de acordo com seu conhecimento linguístico e extralinguístico. Já os gêneros, segundo Schneuwly e Dolz (2004), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais, historicamente mutáveis e, conseqüentemente, relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares.

Este estudo justifica-se, pois, um trabalho que priorize o texto ou o gênero não atenderá todas as demandas necessárias para o ensino de língua. Para exemplificar, pensemos em uma informação falsa que seja vinculada no formato do gênero textual notícia. O leitor pode crer na forma e desprezar o conteúdo, simplesmente por tratar-se de um gênero formal. Ou ainda crer no texto tendencioso de uma propaganda por não conhecer a real intencionalidade desse gênero.

A discussão é necessária, pois ensino focado no texto levará em conta aspectos referentes à compreensão do texto e não do gênero em si, e o ensino somente focado no gênero desprezará uma análise profunda e reflexiva do texto. Ao analisar uma atividade de uma professora, Santos, Mendonça e Cavalcanti (2006, p.36) relatam que o gênero em questão “...serviu apenas como motivação para a temática geral...”, ou seja, nenhum aspecto referente ao gênero textual foi explorado, foram realizadas somente atividades interpretativas sobre o texto. Realidade comum no ensino de gênero nas salas de aula.

Gêneros, textos e o ensino

Podemos dizer que a comunicação verbal só é possível através de algum gênero, que se materializa em textos e assume formas variadas para atender a propósitos diversos. O gênero será definido por Bakhtin como “tipos relativamente estáveis de enunciados” e que “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (2003, p.279). Na mesma obra, o autor justifica o uso dos gêneros textuais em sala de aula, já que os mesmos estão naturalmente inseridos no dia a dia dos usuários da língua.

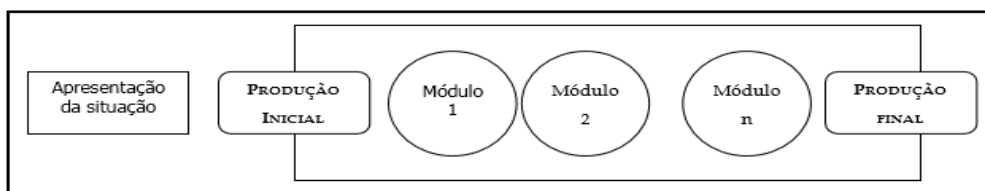
Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamos com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. (BAKHTIN, 2003, p.301)

Com o intuito de entender as dimensões ensináveis dos gênero textuais, partimos da pressuposição de que todo gênero se define por três dimensões essenciais (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 171-172): os conteúdos que se tornam dizíveis por meio dele, a estrutura comunicativa singular dos textos pertencentes ao gênero; as configurações específicas das unidades linguísticas: marcas da posição enunciativa do enunciador, sequências textuais e tipos de discurso que formam sua estrutura e marcas linguísticas do plano do texto.

Para apoiar o trabalho do professor foi desenvolvido um procedimento denominado sequência didática que é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Tais atividades têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de auxiliá-los a dominar os vários gêneros textuais que cercam nossa vida em sociedade, preparando-os para a utilização da língua nos diversos contextos, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de leitura e escrita. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.97-98).

A estrutura de base de uma SD é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como demonstra o esquema abaixo:

Fig. 1: Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

A apresentação da situação é o momento da representação da situação de comunicação e possui função diagnóstica. Os alunos produzem um texto (escrito ou oral) do gênero a ser trabalhado. Os módulos são atividades/exercícios para se trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção. Na produção final, o aluno coloca em

prática o conhecimento apropriado durante a realização das atividades nos módulos.

Nas aulas de Língua Portuguesa, qualquer texto pode ser explorado tanto do ponto de vista do texto, quanto do gênero. Muitas vezes, o gênero é destacado, mas é usado somente como uma motivação para atividades ligadas à interpretação e gramática. Marcuschi (2008, p.161) diz que os gêneros são “a nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia”, eles estão a serviço do controle social e ao exercício do poder. O bom domínio dos gêneros e a sua precisa manipulação, atuarão como mecanismos de inserção e poder na sociedade. Ou seja, saber utilizar bem certos gêneros textuais constitui uma forma de ascensão social.

Atualmente, não podemos desprezar o que Marcuschi (2002, p.13) chama de gêneros emergentes, que ele define como “um conjunto de gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais” e que é fonte de novos e ricos exemplos. Grande parte desses, não tão novos, gêneros emergentes têm similares em outros ambientes, tanto na oralidade, quanto na escrita. Sendo assim, não há motivos para desprezarmos os exemplos oriundos desse contexto.

Tomemos o exemplo de uma propaganda veiculada na internet. O texto verbal prometia o fim das rugas em apenas trinta segundos. Com ajuda do texto não verbal, um rosto dividido ao meio demonstrava a eficácia do produto. Antes, um rosto de uma mulher com muitas rugas, depois, um rosto jovem. Se o interlocutor desconhece que o gênero propaganda tem como intenção vender seus produtos através de mensagens atraentes ou divertidas e que buscam convencer para conseguir consumidores, ele acreditará somente no texto, não reconhecerá a “função persuasiva na linguagem publicitária” (CARVALHO, 1997, p.19).

Como outro exemplo, observemos que diversos sites de humor utilizam o mesmo formato de sites jornalísticos para veicularem notícias falsas na rede. Nesse caso, o interlocutor acredita na forma do gênero notícia, já que esse modelo busca fornecer informações verdadeiras. Não questiona o conteúdo do texto, por mais absurdo que seja. Ignora a análise da semântica texto e abraça a superficialidade da forma do gênero.

O que os exemplos anteriores querem deixar claro é que trabalhar com texto não significa, necessariamente, trabalhar com gêneros (vice-versa) e, de alguma forma, discutir as implicações dessa distinção para o ensino de Língua Portuguesa é necessário.

De acordo com Santos, Mendonça e Cavalcanti (2006, p.30-36), o trabalho

focado no texto ultrapassa o limite das frases soltas e faz uso de textos variados; analisa um determinado exemplo, identificando aquele exemplar e só ele; realiza questionamentos relativos ao mesmo (interpretação textual) e atua diretamente com a formulação/resolução de questões de interpretação/compreensão. Percebe-se que não há um compromisso social, histórico ou ideológico, se abrangesse tais aspectos, o trabalho envolveria gêneros textuais.

Os autores afirmam ainda que o trabalho focado nos gêneros textuais faz uso de textos variados, mas comparando-os e levando, neste caso o aluno, a conhecer o que distingue um gênero de outro; analisa características genéricas que se repetem nos textos agrupados; realiza questionamentos relativos a forma, conteúdo, estilo e atua diretamente com a formulação/resolução de questões de identificação/compreensão do gênero estudado. O ideal não seria um trabalho que envolva uma ou outra visão, mas que mescle ambas focando na continuidade proposta por Bakhtin.

Alguns autores demonstram preocupação quando ensino dos gêneros estão focados somente na forma.

Os formalistas geralmente definem gênero como um certo conjunto específico e constante de dispositivos com uma dominante definida. Como os dispositivos básicos já tinham sido previamente definidos, o gênero foi mecanicamente compreendido como sendo composto desses dispositivos. Dessa forma, os formalistas não apreenderam o significado real do gênero. (MEDVEDEV, 1928, *apud* FARACO, 2003, p. 115)

Esse raciocínio objetiva somente a identificação da estrutura do gênero e espera-se incluir, cada vez mais, também momentos para a reflexão do conteúdo do texto. Percebe-se um esforço nas atualizações dos livros didáticos, para direcionar o trabalho para esse aspecto. O ensino deve objetivar o propósito do gênero, sua função, intenção, interesse, não a forma, tendo em vista que a noção de gênero textual prioriza a natureza funcional e interativa, não o aspecto formal e estrutural.

Fig. 2: Exemplo de tirinha.



Fonte: Folha de São Paulo².

O texto da figura 2 possui uma crítica ao meio de comunicação televisão, comparando os seres humanos a zumbis. As possibilidades de atividades em torno desse texto são várias, tanto do ponto de vista do texto, quanto do gênero. Cavalcante Filho e Torga afirmam com base em Bakhtin que “O que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais” (2011, p.4), sendo assim são desnecessárias questões que explorem somente a forma composicional e desprezem o seu propósito real.

Marcuschi (2005, p.19) afirma que os gêneros textuais não podem ser considerados rígidos ou estanques da ação criativa. Um exemplo disso é a própria tirinha ter sido utilizada para expressar a opinião da personagem. Imaginemos que a *tirinha* presente na figura 2 fizesse parte de uma atividade que solicitasse ao aluno que identificasse a qual tipo de gênero pertence a mesma. Fica claro que não temos um *artigo de opinião*, mas certas propriedades podem ser percebidas na tirinha. Definir um gênero com base em uma ou outra característica, parece insuficiente. Marcuschi afirma ainda que qualquer gênero tem forma, função, estilo e conteúdo e que “...sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (2008, p.150). Partindo daí, entendemos por que não focarmos somente na forma composicional do gênero.

Proposta e análise de questões

Os livros didáticos trazem os mais variados exemplos de trabalho texto/gênero. Apresentam sugestões didáticas que visam auxiliar os professores. Após uma análise crítica de diversos materiais de Língua Portuguesa, especificamente, 6º ao 9º ano, vimos a necessidade de propormos uma atividade que atenda as duas dimensões já ditas anteriormente. Fazendo uso das palavras de Pasquier e Dolz (1996, p.8), “A transformação destes materiais em sequências didáticas adaptadas aos problemas de escrita de um grupo de alunos constitui uma responsabilidade do professor”.

O desafio, contudo, está na elaboração e aplicação de atividades pedagógicas que promovam o reconhecimento do estilo, da forma composicional e do seu conteúdo. As atividades foram pensadas para alunos de 8º ano do Ensino Fundamental. O gênero a ser trabalhado será o *conto*, especificamente *A moça tecelã* de Marina Colassanti. As situações propostas serão pensadas, principalmente, para possibilitar que os alunos ultrapassem os seus próprios limites com base nos objetivos definidos pela atividade

proposta. (*vide apêndice*)

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas tem sido norteado por documentos oficiais que possuem habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula. A atividade que será proposta busca partir de uma habilidade específica, denominada “Identificar o gênero em questão” (neste caso, o *conto*) presente nas Orientações Curriculares (SME/RJ)¹ e no Currículo Básico (SEEDUC, 2013). Ambos documentos foram selecionados como referenciais, tendo em vista minha atuação e experiência docente nas duas redes de ensino.

Todas as ações a seguir descritas são apenas sugestões. Partiram das orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96-122), da atuação em sala de aula, bem como da observação de livros didáticos, de manuais do professor, apostilas e da observação das aulas de língua materna, especificamente, de Língua Portuguesa.

Em um primeiro momento, o gênero *conto* será apresentado pelo professor, construindo a representação do gênero em questão, percebendo o conhecimento que o aluno traz sobre a temática, fornecendo informações sobre quem produziu, a quem se destina, quais suportes em que circula.

Realizada a apresentação oral, abre-se o espaço para a interação. Os alunos expressam, agora de forma sistemática, suas opiniões sobre como percebem esse gênero, narram *contos* de seu repertório, tecem comentários sobre os suportes nos quais tais contos circulam, a que público é direcionado, a percepção da intertextualidade (muito presente no *conto* trabalhado), a finalidade, a forma e espaços em que circulam socialmente e quais temas são frequentes nesse gênero de texto.

Durante a execução dos exercícios, será realizado um comparativo do gênero *conto* com o gênero *notícia*. De acordo Orientações Curriculares (SME/RJ) e no Currículo Básico (SEEDUC, 2013) o gênero *notícia* já fora, hipoteticamente, trabalhado no 7º ano do Ensino Fundamental, sendo pertinente sua retomada no 8º ano.

O *conto* selecionado para elaboração dessa proposta de trabalho, possui inúmeras possibilidades de aplicação. Outras atividades poderiam ser elaboradas, tais como a exploração da intertextualidade com os contos de fadas, a comparação entre gêneros de mesma natureza, a possibilidade de alteração de partes do enredo, análise da personagem feminina dentro do *conto* realizando um contraponto com a realidade, entre outros projetos mais complexos no qual o conto *A moça tecelã* poderia ter sido a temática central.

Focaremos em algumas questões que exemplifiquem claramente o trabalho texto/gênero.

Analisaremos cada questão com o objetivo de deixar claro a distinção dessa relação e não usaremos o *conto* como pretexto para retirar exemplos. Como dito anteriormente, devemos buscar uma perspectiva mais crítica do ensino de língua, ver o texto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros uma prioridade na escola.

Nas questões 1 e 2 há a priorização da compreensão do texto somente. O aluno deve produzir sentido, perceber as intenções contidas na narrativa para responder as questões. Não há relação com a forma composicional ou seu estilo, somente com o conteúdo.

A questão 3 explora o trabalho texto/gênero. No enunciado da questão, há a indicação de que *A moça tecelã* é um exemplo de gênero textual *conto*. Ao solicitar que o aluno indique a finalidade do *conto*, ainda que não tenha estudado as características do gênero em questão, ele pode responder por meio da compreensão do texto.

Bakhtin diz que “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (279, p.2003). Na questão 4, o aluno estará exercendo seu papel de enunciatador. Com base nas informações relatadas no texto, inferirá a resposta. Tal tipo de questão, pode trazer informações oriundas “duma ou doutra esfera da atividade humana” e gerar respostas que vão variar de acordo com a visão de mundo de cada um, trabalhando também com a alteridade. Há um trabalho realizado com o texto, não o usando como pretexto, mas relacionando-o com a realidade.

Assim como a questão 3, a questão 5 também explora o trabalho texto/gênero. O aluno para limitar a introdução, o conflito gerador, o clímax e o desfecho, precisa entender o texto com um todo e depois perceber que o *conto* possui uma estrutura divisível.

Um outro texto é apresentado na questão 6, uma notícia com temática afim. A intenção aqui é ligar o *conto* com a realidade, e isso é informado no enunciado da questão. É solicitado que o aluno identifique o gênero do texto presente na questão 6, não só por sua forma, mas também por sua finalidade. Mais uma vez, o aluno com o apoio da interpretação e dos dados fornecidos conseguirá responder. Temos um trabalho texto/gênero.

Na questão 7, há possibilidade que uma resposta aberta, ainda sim se trabalha texto/gênero. Os alunos podem partir de diversos elementos da narrativa e encontrar

interseções. Eles podem comparar do ponto de vista do gênero, mas encontrarão similaridades do ponto de vista do conteúdo.

Retoma-se uma das partes do enredo, o desfecho. A questão 8, fará uma comparativo entre os dois textos novamente, só que agora por meio da diferença. O aluno deverá observar o desfecho do *conto* e a *notícia*. Na verdade, a *notícia* apresenta somente o desfecho de uma história que desconhecemos, que poderia ser da tecelã. A questão aponta para essa diferença pede para que o aluno a descreva. Como trabalha com uma parte estrutural do *conto* e ao mesmo tempo a análise dos dois textos, há um trabalho texto/gênero.

A análise da forma é solicitada na questão 9. Cavalcante Filho e Torga dizem, com base em Bakhtin, que “os gêneros discursivos não devem ser concebidos apenas como forma [...] pois não é a forma em si que “cria” e define o gênero” (2011, p.4). Tal questão foi inserida com o objetivo de exemplificar o trabalho somente com o gênero. Os alunos não precisam necessariamente ler nenhum dos dois textos para respondê-la. O assunto será aprofundado mais à frente.

Na questão 10, os alunos farão uma produção textual que explorará o conhecimento sobre a estrutura composicional dos dois gêneros em questão: o *conto* e a *notícia*. Terão que a partir do clímax, criar uma *notícia*. Fica evidente o trabalho texto/gênero. Nesta parte do trabalho, é interessante utilizar o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98). Eles oferecem referências bem objetivas para que o professor possa organizar as suas atividades.

Essa questão pode desdobrar-se em uma sequência didática independente. Torna-se necessário explicarmos um pouco (e superficialmente) cada fase desse esquema de acordo com a questão 10. O professor fará a *apresentação inicial* do que está sendo solicitado no enunciado da questão. Detalhará tudo o que está sendo pedido e tirará as possíveis dúvidas que possam surgir. Orientará os alunos para que produzam um *texto inicial*, uma *notícia* com as informações do *conto*. Nesse momento, é interessante verificar se os alunos localizaram corretamente o clímax. Os *módulos* podem ser análises individuais de cada elemento constitutivo da *notícia*. No *módulo 1*, pode ser observada a forma do gênero, como o tipo de letra da manchete, subtítulo, recuo do parágrafo, entre outros. Já no *módulo 2*, uma análise focada no lide pode ser interessante, devido a quantidade de informações que devem estar neste parágrafo. Por fim, o *módulo 3* poderá

analisar se as informações mais importantes do clímax realmente entraram na *notícia* para estabelecer uma relação de continuidade. A *produção final* poderá ser utilizada para uma avaliação de cunho somativo, e deve levar em conta todo o processo de trabalho executado durante a sequência didática. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.99)

Considerações finais

A continuidade texto/gênero proposta por Bakhtin, deve ser o alicerce de todo o trabalho escolar. Os gêneros textuais são essenciais, pois sem eles, não há comunicação e sem comunicação não há trabalho. As características apresentadas tentaram unificar o trabalho texto/gênero e retirá-lo de dimensões opostas. O desafio é realizar esse trabalho contínuo e sempre atualizar a prática pedagógica. Isso demonstra que “falar não é apenas atualizar um código gramatical vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade” (FARACO *apud* MARCUSCHI, 2006, p.28).

Santos, Mendonça e Cavalcanti, sintetizam todo esse pensamento na seguinte citação:

[...] o trabalho com textos e a exploração da constituição dos gêneros são parceiras inseparáveis para a realização de um trabalho de qualidade já que, como dissemos ao longo deste trabalho, não podemos separar um do outro, pois a textualidade se manifesta num gênero textual específico e, obviamente, os gêneros se materializam em textos. (SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTI, 2006, p.41)

Após definirmos, por meios de exemplos e apoio teórico, como é realizado o trabalho com texto e com gênero de forma híbrida e indissociável, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa deve buscar uma perspectiva mais crítica, ver o texto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros uma prioridade na escola.

Notas

1. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>> Acesso em: 13 ago. 2016.

2. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/?cmpid=menutopo#14/8/2016>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRUN, E.P; DANIEL, M.E.B. **Da gramática da frase à teoria dos gêneros**. Papéis, Campo Grande, MS, v.10, n.19, p. 11-30, jan./jun. 2006.
- CARVALHO, N. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1996.
- CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V.L.M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gênero discursivos na concepção dialógica sócio histórica e dialógica da lingua(gem). *In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, 1, 2011, Vitória. **Anais do Congresso Nacional de Estudos Linguísticos**. Vitória: UFES, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/conel/issue/view/176/showToc> >. Acesso em: 01 ago. 2016.
- COLASSANTI, M. A moça tecelã. São Paulo: Global, 2004.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo**: Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2013.
- SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. e CAVALCANTE, M.C.B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? *In: SANTOS, C. F., MENDONÇA, M. e CAVALCANTE, M.C. B. (Orgs.). Diversidade textual os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *In: CULTURA y Educación*, 2: 1996, p. 31-41. **Madrid: Infancia y Aprendizaje**. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível em:

<<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2016

Apêndice

Proposta de trabalho (texto/gênero)

1. Diga qual era a fantástica habilidade da moça tecelã?
2. Explique por que o comportamento do marido decepcionou a tecelã?
3. Sobre o conto *A moça tecelã*, podemos dizer que tem como finalidade:
(A) informar. (C) contar uma história.
(B) defender um ponto de vista. (D) fazer humor.
4. A tecelã ao tecer o seu destino, faz escolhas e as concretiza. Ao se decepcionar com suas escolhas ela as destece. O que atitude da tecelã ao destecer o marido revela em relação ao casamento e ao seu papel como mulher?
5. Escreva com suas palavras o que ocorre em cada momento do conto:
a. introdução: c. clímax:
b. conflito gerador: d. desfecho:
6. Leia o texto a seguir:

12/08/2016 17h34 - Atualizado em 12/08/2016 17h34

Mulher morre esfaqueada em Belo Horizonte; ex é suspeito

De acordo com a PM, outras duas pessoas também foram feridas. Após o crime, homem conseguiu fugir.

Do G1 MG



Uma mulher, de 32 anos, morreu, na tarde desta sexta-feira (12), após ser esfaqueada na Região Noroeste de Belo Horizonte. De acordo com a Polícia Militar (PM), o ex-companheiro é o suspeito do crime.

Segundo a corporação, o homem invadiu a casa da vítima, localizada no bairro Santo André. Além da mulher, uma idosa, de 72 anos, e um adolescente, de 16, foram feridos por golpes de faca.

De acordo com a PM, o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu) foi acionado. A equipe de resgate tentou reanimar a mulher, mas ela não resistiu e morreu no local. A idosa e o jovem foram socorridos e levados para o Hospital de Pronto-Socorro João XXIII.

Após o crime, o homem conseguiu fugir.

Fonte: Disponível em <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2016/08/mulher-morre-esfaqueada-em-belo-horizonte-ex-e-suspeito.html>> Acesso em: 13 ago. 2016.

No **desfecho** do conto, ocorre uma situação atípica, pois na maioria das vezes, em nossa realidade, as mulheres não conseguem se desvencilhar das amarras de um homem autoritário. É o que percebemos no texto acima, que é na verdade:

- (A) um outro conto, por tratar-se basicamente da mesma temática
- (B) uma crônica, por retratar um dado da realidade.
- (C) um artigo de opinião, pois apresenta o ponto de vista de alguém sobre o assunto retratado.
- (D) uma notícia, por apresentar um fato ocorrido.

7. Comparando o conto *A moça tecelã* com o texto na questão 6, escreva o que há de comum entre os dois:

8. O que há diferente no **desfecho** do conto do que foi relatado no texto da questão 6?

9. O que há diferente na forma dos dois textos apresentados?

10. Localize o *clímax* do conto. Agora produza uma notícia com base nas informações fornecidas no clímax. Não esqueça a **manchete** ou título principal (costuma ser composto de frases pequenas e atrativas), o **subtítulo** (sua função é complementar o título principal), o **lide** (esta parte precisamos encontrar todas as informações necessárias para responder às perguntas: Onde? Com quem? O que aconteceu? Quando? Como? Por quê? Qual foi o assunto?) e **corpo da notícia** (há um detalhamento maior dos fatos, de modo a destacar os detalhes mais importantes, fundamentais à compreensão do leitor).

Fonte: Elaborado para este trabalho.

Gêneros textuais no ensino de espanhol: uma experiência com estudantes do Ensino Médio

Rebeca Sales Pereira

Resumo: A língua espanhola é uma disciplina ofertada no sistema público de ensino no Estado do Ceará, geralmente, ingressando na grade curricular apenas do último ano, em razão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sendo assim, é possível vislumbrar as dificuldades pelas quais o estudante passa para apreender noções de interpretação de texto nesta língua estrangeira e em tempo reduzido. Considerando o caso, este trabalho advém de uma experiência didática realizada com 40 alunos de uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola estadual, no período de 2016.1. As atividades foram desenvolvidas a partir de interpretação e produção de textos que contemplaram gêneros instrucionais, narrativos e argumentativos, de acordo com temáticas específicas selecionadas. Como aporte teórico, utilizamos os estudos de Koch (2006); Marcuschi (2005;2007); Santos (1999), Abadía (2000), Baralo (2004); dentre outros autores relevantes em nossa pesquisa. Os resultados indicaram que os estudantes conseguiram apreender noções de base linguística a partir da leitura individual e em grupo dos diversos gêneros textuais trabalhados e da participação em atividades orais, que os colocaram em situações contextualizadas de comunicação, como a execução de pequenas peças de teatro. As atividades foram desenvolvidas de maneira a promover a autonomia e o crescimento dentro de grupos de trabalho, o que obteve mais facilmente o interesse dos estudantes na aquisição de conhecimentos e habilidades requeridas para o ENEM e outras formas de avaliação.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; Espanhol; Ensino de E/LE

Considerações iniciais

São correntes as mudanças, reformas e adaptações no campo do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) em busca de sua melhoria. Particularmente nos últimos anos, evidenciamos uma preocupação em tornar esse ensino mais eficaz e completo. Pensou-se e efetivaram-se mecanismos de ensino e aprendizagem que se aproximassem da melhor forma possível de uma aprendizagem real da língua meta.

A partir desta reflexão sobre novas formas de ensino-aprendizagem de LE, propomos um trabalho didático em sala de aula com o uso de material autêntico, método que trata da utilização de textos reais expostos às pessoas nativas sem fins didáticos, como panfletos, anúncios, canções, receitas, tirinhas em quadrinhos entre outros, na tentativa de contextualizar o estudante a realidade da língua meta, da maneira como estará exposto quando em uma experiência de imersão cultural.

Com base nesta perspectiva de contextualização, esta investigação tem por objetivo apresentar o uso do gênero textual *cómic* (tirinhas em quadrinhos) como estratégia de ensino da língua espanhola, focalizando essencialmente a competência leitora. Nosso interesse pelo tema partiu da observação dos resultados de um simulado de leitura em Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), no modelo do ENEM, aplicado com a turma

e que revelou dificuldade dos alunos em relação a esta competência. Decidimos utilizar o gênero textual *cómic* como material autêntico, como estratégia de aperfeiçoamento da compreensão leitora dos estudantes, já que este gênero desperta muito interesse nos alunos, além de ser um recurso motivacional e de sentido globalizador no processo de ensino, possibilitando um trabalho com diferentes abordagens e conteúdos.

Sabemos que o ensino de LE, fora do contato real com falantes nativos e com a cultura vivenciada, é de elevada complexidade, mas se feito um trabalho de contextualização nos vários âmbitos de ensino, essa prática pode ser refletida positivamente com trabalhos didáticos e inovadores, como o uso do *cómic*, apresentado como uma das tentativas de aproximar o aluno da realidade da LE.

Para que nosso intento seja alcançado de maneira mais efetiva, dividimos esta investigação em dois momentos. Primeiramente, discutiremos questões teóricas relacionadas ao uso do material autêntico no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), materializado no gênero *cómic*, tais como sua importância e sua funcionalidade para o ensino, e mais adiante analisaremos os dados coletados com as atividades com este gênero aplicadas em sala de aula.

O uso do material autêntico no ensino de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE)

O ensino de Língua Estrangeira (LE) é caracterizado por um processo bastante complexo e por uma batalha árdua, tanto por parte do professor como do aluno, já que este ensino materializa-se fora do contexto de falantes nativos. Por isso, como forma de melhorar esse processo, estudiosos defendem que tornar o ensino de LE mais próximo do mundo real é fazer com que o processo ensino-aprendizagem seja efetivado de forma contextualizada.

Dominique (2006, p. 162, tradução nossa) aponta, por exemplo, que:

A língua é algo vivo e mutável e, todavia, o aprendizado de uma L2 ocorre, geralmente, em uma situação irreal, no âmbito da aula, resulta indispensável contextualizar o ensino de língua estrangeira, para o que se torna vital a incorporação de conteúdos específicos relacionados também com contextos culturais tanto do país, do aluno como da língua estudada.

Isso significa uma aliança no ensino de LE entre a realidade sociocultural da língua meta e o mundo do qual o estudante faz parte, ou seja, faz-se necessário relacionar os conhecimentos de mundo que o aluno tem do seu país, em termos de língua, cultura,

sociedade, com o dos países da língua meta, porque o ensino de LE não deve ser compreendido somente pelo aspecto linguístico, mas também sócio-cognitivamente.

Assim, a pergunta a que nos propomos refletir neste artigo é, essencialmente: de que maneira o uso de material autêntico, materializado no gênero textual *cómic*, pode colaborar no processo de aprendizagem da Língua Espanhola como Língua Estrangeira?

Para respondê-la, é importantíssimo tratar de não dissociar os conceitos de língua e cultura no ensino de LE. Ao ensinar uma Língua Estrangeira, entendendo língua, neste contexto, como um instrumento de comunicação, ensina-se uma série de práticas sociais de valores culturais, que são um “[...] conjunto de conhecimentos, crenças, atitudes e expressões da atividade ou ocupação de uma sociedade ou grupo social determinados.” (SÁNCHEZ, 2009, p. 308, tradução nossa).

Nos próprios documentos nacionais norteadores do ensino de línguas, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p. 67), já é possível evidenciar essa postura metodológica quando asseveram que neste ensino é importante:

[...] vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, em que se refere às novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de atuar e as visões de seu próprio mundo, possibilitando um maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadãos de seu país e do mundo.

O material autêntico, portanto, atende a esta função, já que é uma das formas de melhor contextualização, porque nele estão incorporados todos os aspectos que compõem o processo de comunicação a serem explorados, sejam eles sociolinguísticos, culturais, ideológicos etc. Observa-se que o uso deste em sala de aula permite que o professor contextualize mais rapidamente o seu ensino, porque o texto apresentado é um gênero 'vivo', ou seja, genuíno de um processo comunicativo da realidade dos falantes nativos. De acordo com Mendoza (2007, p. 27), os materiais autênticos são “materiais que apresentam e representam atos comunicativos e recorrem recursos expressivos integrados e contextualizados pensados para nativos”. O autor defende ainda que o uso efetivo deste tipo de material é motivado porque ele “é um documento em si mesmo, suscetível de ser trabalhado didaticamente segundo os interesses específicos de professores e de alunos; é um material que se adapta a qualquer enfoque que elejamos” (idem, p. 62, tradução nossa).

Assim, o processo deste material configura-se como uma metodologia da aplicação planejada para facilitar a aprendizagem do estudante de línguas, organizada na

interatividade entre aluno e texto, permitindo que o primeiro faça suas próprias análises, diferenciações e relações com a sua língua materna, isto é, este trabalho ativa sua curiosidade e o incentiva a aprender mais sobre a língua que está estudando, como forma de motivação de ensino.

O Gênero textual *cómic*

O gênero textual *cómic* é precisamente novo. Este surgiu no fim do século XIX, 1895 a 1905, em meio a uma série de produções artísticas norte-americanas de personagens como *The yellowkide Happy Hooligan*, por exemplo. Muitos investigadores acreditam que este gênero é uma forma atualizada de ver as manifestações de desenhos das épocas rupestres, já que eles tinham como propósito ilustrar cenas de caça, de rituais, do cotidiano, e expressar, por meio dessa linguagem, conceitos, símbolos, valores e crenças daquele período.

De acordo com Fernández & Díaz (1990, p. 15), o gênero *cómic* é “uma forma de expressão, frequentemente um meio de comunicação de massas, que integra imagens desenhadas de maneira sequenciadas, textos e uns códigos ou recursos específicos, tendo como finalidade persuadir entretendo”.

Corroborando a essa concepção a ideia de Rodriguez (2008, p. 56),

o cómic é um meio de comunicação de massa de tão grande alcance, tanto geográfico como no que se refere ao público leitor, elas se apresentam de inúmeras formas, em variados estilos, com diversos propósitos e dirigidas a diferentes leitores de faixas etárias e culturas distintas.

De acordo com esses autores, a união entre o texto e a imagem visual deste gênero faz com que os alunos compreendam mais rapidamente a essência do texto porque a leitura deste tipo de gênero é lúdica, compacta, impactante, além de muito motivadora.

Quanto a suas características mais marcantes, o *cómic* é um gênero que se apresenta com caráter narrativo, integra elementos verbais e não-verbais, utiliza códigos e convenções (vinheta, balões, onomatopeias, indicações de movimentos, gestos, etc.) e tem linguagem cômica. Todos esses elementos estruturam-se a partir do propósito e do assunto tratado.

Este gênero é um dos que compõe o grupo de textos essencialmente narrativos, ou seja, prevalece o acontecimento sequencial de ações, em tempo e espaços determinados,

além de apresentar personagens e uma unidade temática. Além disso, ele tem por sua essência a linguagem verbal, texto escrito, e a não verbal, imagens. É importante destacar ainda a utilização de códigos e de convenções (vinheta, balões, onomatopéias, indicações de movimentos, gestos, etc.) para sua efetivação, que são minimamente estabelecidos com uma gramática.

As vinhetas podem configurar-se de acordo com o estilo de traços, que demarcam realidade, estilo e caricatura. Os balões também seguem essa dinâmica: balões para fala natural são circulares e em linha completa; os de grito se configuram em balões com caixa pontiaguda; os balões para representar pensamentos são colocados em nuvem; e os de sussurros em balões de fala tracejados. Já as onomatopeias, figura de linguagem na qual se reproduz um som por meio de fonemas ou palavras, concedem veracidade ao que está acontecendo na ação, por exemplo, bang (tiro), au! (latido).

O gênero *cómic* tem uma finalidade muito específica de entreter e divertir, e como tal desempenha uma função social importantíssima, porque integra o elemento cômico com temáticas importantes que levam o leitor a uma reflexão crítica do que está lendo.

O gênero textual *cómic* como recurso didático em sala de aula de E/LE

Sendo a língua um código e devendo o ensino ser da comunicação e expressão através de códigos variados, o ensino de E/LE propõe justamente essa manifestação de diferentes textos para efetiva aprendizagem da língua. Textos variados e interessantes com base em um contexto, aportando dados de valor cultural, de ordem pragmática e sociolinguística.

Partindo desta ideia, a escolha do gênero textual *cómic* é motivada, principalmente, porque este gênero utiliza-se de vários recursos para sua efetivação, que segundo Koch (2006) vão muito além das simples palavras que compõem as estruturas frasais. Permite um trabalho sofisticado da língua, em termos de conhecimento cultural e pragmático, aproximando assim, mais rapidamente o estudante da realidade e do cotidiano dos nativos da língua em estudo.

Este gênero, como já mencionado anteriormente, possibilita um trabalho didático sob os vários aspectos em sala de aula. A ampliação de vocabulário é um destes elementos, que terá grande ênfase no ensino por tratar de um gênero com diálogos curtos e assuntos variados. O maior contato que o aluno tiver com *cómic*s que tratem de temas

diversificados o ajudará a captar palavras novas e re-significar outras tantas no meio oral e escrito do uso da língua meta.

A percepção de tratar de diferentes conteúdos é uma forma também de ampliar o leque cultural dos alunos com relação a sua própria cultura. De acordo com Vergueiro (2009, p.22) "cada história em quadrinhos oferece um variado leque de informações passíveis de serem discutidas em sala de aula, dependendo apenas do interesse do professor e dos alunos". Neste sentido, este gênero apresenta um caráter globalizador justamente por sua veiculação mundial, ou seja, costuma trazer temáticas que podem ser compreendidas por qualquer leitor ou aprendiz, sem necessidades de um conhecimento anterior específico ou familiaridade com o tema (VERGUEIRO, 2009, p.24). Isso é um dos principais elementos de facilitação da leitura pelos alunos. É um gênero que cresce cada vez mais em nossa sociedade, inclusive nos meios publicitário e educacional.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 74), o trabalho com os gêneros textuais, orais ou escritos, deve ser escolhido a partir da familiarização dos alunos com estes gêneros, ou seja, é importante que o professor eleja diferentes tipos de textos do contexto real do aluno como "pequenas histórias, *cómic*s, tiras, instruções de jogos, trava línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartões, canções, pequenas notícias etc".

Isso evidencia que o professor precisa se adequar às necessidades e às preferências dos alunos para que consiga uma aprendizagem satisfatória dos diversos gêneros textuais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O *cómic*, atualmente, é o meio de comunicação de maior aceitação por parte dos alunos em sala de aula, mediante nossa experiência docente; e, desta forma, precisamos atender a essas novas possibilidades. Assim sendo, aproveitamos o mesmo para motivar a aprendizagem de E/LE, fomentar a leitura e melhorar a imaginação e a capacidade crítica.

De acordo com Gandía (2012, p.2), ele apresenta as seguintes vantagens:

Constitui um material breve, rico linguisticamente, com sintaxe simples e muito acessível a qualquer leitor; Trata de temas atuais e outros que não o são, mas guardam entre si certa vigência e são facilmente tratáveis no âmbito de aula; Possui um suporte gráfico, que permite a leitura da mensagem gestual, de movimento, da imagem, etc; Facilita o desenvolvimento de diversas capacidades: compreensão, interpretação, sínteses, sentido temporal e espacial, indagação; Dota a aula de um ambiente ameno; e Motiva os alunos por sua fácil leitura e seu humor.

Neste sentido, o uso deste gênero em sala de aula faz com que os alunos se aperfeiçoem na leitura em E/LE, trabalhando intrinsecamente aspectos outros como cultura, vocábulo etc.

Barrero (2012) confirma esta perspectiva afirmando, por meio de sua investigação prática, que o uso do gênero *cómic* em suas aulas estimula a criatividade, favorece a aprendizagem, facilita a aprendizagem da linguagem icônica e abre a porta para outro mundo. Nossa defesa, portanto, atende a efetivação deste gênero no ensino de língua estrangeira, especificamente no de língua espanhola, pelo seu aspecto formal e principalmente comunicativo. Ele consegue exceder às expectativas dos alunos por seu caráter dinâmico e ampliar um interesse pela leitura e pelo estudo da língua meta.

Procedimentos metodológicos

Tendo definido como objetivo principal de pesquisa comprovar que o gênero tirinha (*cómic*, em espanhol), por ser um material autêntico que é constituído por textos verbais e não-verbais e que possui caráter humorístico, pode suscitar maior interesse dos alunos do último ano do ensino médio e que os propicia melhores condições de interpretação textual, buscamos uma metodologia que nos fornecesse respostas concretas. Neste sentido, organizamos uma atividade de leitura e interpretação textual com cinco *cómic*s, como forma de trabalhar a leitura do texto escrito e das imagens, além de aspectos linguísticos e culturais hispânicos.

A atividade, composta de uma pergunta de múltipla escolha (a,b,c,d,e) para cada uma das cinco tirinhas, foi desenvolvida com vinte alunos de uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola estadual no período de 2014.2. Nosso interesse pelo tema partiu da observação dos resultados de um simulado de leitura em espanhol como língua estrangeira, no modelo do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), aplicado com a turma e que revelou a dificuldade dos alunos em relação a esta competência. Portanto, a atividade que idealizamos tem características estruturais baseadas no estilo do ENEM, com a intenção de prepará-los para tal tipo de avaliação e que requer alto grau de compreensão textual. Para realizar uma boa prova ENEM, os estudantes devem demonstrar domínio de competências e habilidades exigidas a partir da designação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), cuja versão mais atualizada data de 1999 e que requer que os estudantes comprovem suas habilidades de associar vocábulos e

expressões, conhecimentos sobre a diversidade cultural e sua influência nas produções textuais em línguas estrangeiras modernas.

Decidimos utilizar o gênero textual *cómic*, que é um material autêntico, como estratégia de aperfeiçoamento da compreensão leitora dos estudantes. Realizamos primeiramente uma abordagem a respeito do gênero textual em questão e trabalhamos estratégias de compreensão de leitura, com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura durante duas aulas. Logo após, apresentamos a atividade com as tirinhas e, em seguida, um instrumento de avaliação com perguntas subjetivas para uma melhor comprovação da interpretação dos alunos e para verificar se, de fato, o material autêntico contribuiu para a excelência da interpretação textual. Após o recolhimento dos dados e sua análise, apresentaremos resultados que visam a comprovação de nossa premissa.

Nossa pesquisa, portanto, classifica-se como quantitativa e qualitativa, pois conferiremos ênfase à quantidade de questões acertadas pelos alunos na atividade, mas principalmente à sua avaliação subjetiva após a leitura, na qual irão expressar mais concreta e livremente sua opinião a respeito da compreensão dos textos.

Análise e resultados

A seleção dos *cómic*s que compuseram a atividade proposta foi feita buscando uma diversidade de estilos de personagens e de temas atuais representados em tirinhas de língua espanhola: *Condorito*, do cartunista chileno René Ríos, conhecido como Pepo; *Mafalda*, do autor argentino Joaquín Lavado, mais conhecido como Quino; *Gaturro*, do cartunista argentino Cristian Dzwonik, conhecido como Nik; *Isleño*, do autor porto-riquenho Efraín Franchy Morales; e ainda uma tirinha da série *Mulheres alteradas*, da autora argentina Maitena Inés Burundarena.

A aplicação da atividade ocorreu durante os 50 minutos (1 hora/aula) destinados à disciplina de espanhol na escola. Os estudantes foram instruídos a simular que estavam realizando a prova do ENEM e não deveriam fazer perguntas à professora a respeito do significado das palavras, pois era necessário que eles realizassem a tarefa exclusivamente mediante sua interpretação individual dos textos. Após responder às questões objetivas, deveriam responder aos questionamentos subjetivos sobre a atividade, esclarecendo pontos importantes sobre sua interpretação, já que o fato de ser uma atividade de múltipla escolha não nos permitiria ter uma visão ampla das dificuldades e estratégias de

interpretação utilizadas pelos sujeitos de pesquisa. Após a entrega de todas as atividades completas, corrigimo-las juntamente com os estudantes e realizamos uma discussão sobre sua avaliação da atividade, o que foi condição essencial no processo da análise ora realizada.

Nosso ponto principal de discussão foi sobre a escolha de um material autêntico (não produzido com fins didáticos) e sua influência na compreensão dos alunos de uma língua estrangeira que eles têm contato apenas durante o último ano escolar, o espanhol. Dos vinte alunos que participaram, 13 afirmaram que o fato de este material autêntico ser um *cómic* facilitava sua compreensão textual e as explicações mais recorrentes foram a respeito dos aspectos visuais (11 alunos) que auxiliavam quando não se tinha conhecimento total do léxico presente nos balões de fala e também por esse gênero textual comumente abordar temas cotidianos, mais próximos de sua realidade (2 alunos). Apenas dois alunos afirmaram que o gênero escolhido lhes trouxe dificuldades por ser em uma língua estrangeira que eles tinham pouco contato (1) ou que o gênero era pouco abordado em sala de aula (1), tornando o teste uma das poucas oportunidades em que tiveram contato com o gênero. No entanto, cinco alunos afirmaram que o material escolhido não influenciou na compreensão textual, pois o fato de ser outro idioma era uma dificuldade maior (1), por não saber interpretar o gênero (1) ou porque o humor e o raciocínio lógico do leitor são ferramentas suficientes para a interpretação textual. Apesar das declarações dos alunos nesta questão, as seguintes elucidarão ainda mais os obstáculos na realização da atividade e a comprovação ou refutação da premissa de nossa pesquisa.

Partindo das dificuldades encontradas na realização da atividade, voltamos nossa atenção para outro dado: a maioria dos alunos acertou entre três e cinco questões. Porém, consideramos ainda mais relevante o número de alunos que acertaram cada questão, o que será representado pelo gráfico a seguir:

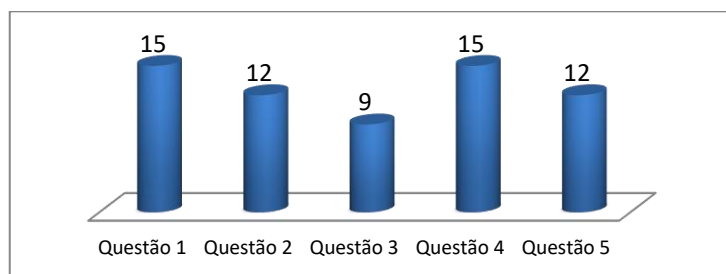


Gráfico1: Número de alunos que acertaram cada questão.

O número de acertos por questão configurou-se como importante dado, principalmente após a leitura da avaliação subjetiva dos alunos sobre cada questão e suas peculiaridades que, em suas opiniões, influenciaram na escolha da alternativa marcada.

Onze alunos afirmaram que consideraram importante conhecer o estilo do autor e as características dos personagens para a compreensão completa das tirinhas porque isto lhes ajudou a entender mais rápido a mensagem. Nove alunos afirmaram que não consideraram importante porque a surpresa era um fator intrínseco na leitura deste gênero textual; ou as imagens já auxiliavam bastante essa compreensão; ou ainda porque o fato de abordar temas cotidianos torna a compreensão destes textos mais simples e rápida por associação com suas próprias experiências de vida.

Após a aplicação da atividade, discutimos com os alunos sobre o que eles conheciam do estilo dos autores das tirinhas e da relação com as características de seus personagens. A maioria conhecia a personagem Mafalda e sabia que deveria esperar da produção de Quino uma menina inteligente e crítica, mas não sabiam que apesar de parecer bem atual, deveriam ler suas tirinhas com os olhos de uma pessoa de cinquenta anos atrás, contexto no qual a tirinha foi produzida, o que influenciaria diretamente na interpretação textual. Gaturro era pouco conhecido, mas pela associação com o personagem de outra tirinha de língua inglesa, mais conhecida, Garfield, e pelas características comumente associadas aos gatos (preguiça, desinteresse etc), puderam compreender um pouco sobre este personagem. Os outros personagens não eram conhecidos pelos alunos, mas eles puderam apreender pelo contexto das tirinhas as características principais dos personagens e os temas abordados pelos autores: Condorito, como um personagem que sabe ser dissimulado para garantir seus interesses; Isleño, que retrata a realidade tecnológica na modernidade e a sua influência nas relações familiares ou humanas, de maneira geral; assim como o tratamento dado na tirinha da série *Mujeres alteradas*, que aborda temas mais femininos e seus problemas existenciais, também dentro da modernidade.

A conclusão a qual o grupo de alunos chegou após as novas informações foi que, apesar de ser possível a compreensão de algumas tirinhas sem conhecer previamente o autor ou os personagens, o fato de conhecê-los tornaria sua interpretação mais eficaz.

Em resposta à pergunta sobre a(s) tirinha(s) que seria(m) de impossível compreensão sem o auxílio da linguagem não verbal (característica básica do gênero em questão),

a maioria referiu-se aos textos 1 e 5 (9 menções de cada), os textos 2, 3 e 4 foram mencionados cinco vezes cada. É importante ressaltar que alguns alunos citaram mais de um texto, tornando ainda mais significativa a escolha pelas tirinhas 1 e 5 como de mais complicada compreensão.

As explicações dadas a respeito das dificuldades oferecidas por cada uma das tirinhas estavam relacionadas a vários aspectos, que pudemos apreender mediante comentários dos alunos. O *cómic1* exigia do leitor pressuposições acerca do motivo pelo qual Condorito teve determinada reação no quadrinho final, ou seja, uma interpretação que estava além do estritamente textual ou até mesmo da informação não-verbal da tirinha, pois a resposta estava mais na característica psicológica do personagem. O *cómic2* também estava relacionado com o psicológico da personagem Susanita, mas era facilmente compreendida com o auxílio do texto escrito nos balões e a leitura contextual apresentada nos quadrinhos. O *cómic3* causou bastante discussão, pois este era o que apresentava menos textos e a imagem não pareceu indicar facilmente a intenção do autor, na visão dos alunos; estando a compreensão comprometida pelo fato de nenhum deles conhecer as palavras *olvido* e *ganas*, que conferem o sentido e teor humorístico a este texto especificamente. O *cómic4* foi o que os alunos compreenderam mais facilmente, de maneira geral, principalmente por se identificarem com a história e temperamento do personagem mais jovem. O *cómic5* ofereceu um pouco mais de dificuldade aos alunos, pois era o que possuía mais texto, mas cada quadrinho possuía uma imagem explicativa que atenuava possíveis dúvidas, sendo considerada uma das mais difíceis porque a resposta à questão referente a este *cómic* consistia na interpretação basicamente do quadro final, sendo necessárias algumas suposições a respeito da reação da personagem.

A última pergunta estava direcionada para a tirinha que lhes chamou mais a atenção, o que demonstrou estreita relação com aquelas que foram melhor compreendidas, pois as explicações foram quase as mesmas: o fato de serem temas cotidianos ou polêmicos lhes auxiliou na compreensão e lhes chamou a atenção. Um dado a ser ressaltado é que a maioria dos alunos (8) sinalou o texto cinco como mais interessante por ser divertida, retratar o cotidiano e ser polêmica; algo que contrastou com a pergunta anterior, quando foi citada como uma das mais complicadas de serem compreendidas. Apenas com a conversa no

final da atividade pudemos perceber que os alunos a consideraram complicada de compreender ao início, mas que as pistas indicadas pelas imagens os fizeram interpretá-la e compreender sua mensagem, que julgaram muito interessante e atual.

Considerações finais

Partindo das reflexões realizadas e dos dados coletados nesta investigação, constatamos uma aceitação efetiva do material autêntico *cómic* por parte dos alunos, principalmente pelo estímulo visual que contribuiu efetivamente para a compreensão leitora. A união entre texto e contexto visual permitiu um trabalho eficaz, com a participação da grande maioria dos alunos, que ao lerem o texto mesmo não sabendo o significado de uma ou outra palavra aliavam a leitura das palavras à da imagem, fazendo um jogo de inferências e predições entre o que entendiam da situação comunicativa do seu mundo e do mundo do E/LE.

O número de questões acertadas pelos alunos participantes está diretamente relacionado ao gênero escolhido e à familiaridade e aceitação dos alunos com esse. Desta forma, ratificamos a necessidade de se trabalhar atividades didáticas e atrativas em sala de aula com gêneros textuais que motivem os alunos ao estudo pleno da língua, entendendo plenitude como recurso da não dissociação de língua e cultura, já que o gênero escolhido para trabalhar em sala será selecionado pela necessidade real de comunicação.

É importante salientar, ainda, que o professor precisa conhecer as características de cada gênero trabalhado em sala e fazer-se entender pelo aluno. No caso do *cómic*, é fundamental o conhecimento e exercício não somente das características verbais, mas também das características não-verbais. Além disso, o exercício contínuo com este e outros gêneros textuais facilitará sobremaneira a compreensão dos alunos, por seu contato com este tipo de texto não ocorrer apenas em testes como o ENEM.

Outro importante dado observado na investigação foi perceber a questão dos conteúdos que portam este tipo de texto. Conforme os dados coletados, a diversificação de conteúdos pode apresentar maior atração pela aprendizagem. De acordo com o que foi colocado pelos alunos, os assuntos tratados facilitaram bastante no processo de interpretação, porque são temas atuais, do cotidiano e globalizadores. O professor, para tanto, deve levar em consideração as características de seu grupo de alunos no momento da escolha do tipo de texto e os conteúdos tratados.

Observamos, por fim, que esse trabalho, cujo objetivo era apresentar o uso do gênero textual *cómic* (tirinhas em quadinhos) como estratégia de ensino da língua espanhola, focalizando, essencialmente, a competência leitora, só será eficaz se o professor fizer um bom planejamento das atividades leitoras, didaticamente pensadas de acordo com as necessidades de cada turma. Desta maneira, o estudo do *cómic* faz-se essencial no processo de ensino-aprendizagem de E/LE, não somente como atividade preparatória para testes como o ENEM, mas para auxiliar na aquisição de competências necessárias para uma compreensão instrumental de uma língua, como é o caso dos estudantes de ensino médio; ou, até mesmo, em cursos de idiomas, onde os objetivos de aprendizagem são bem mais audaciosos.

É importante ressaltar que realizar atividades com o gênero *cómic* é apenas uma das estratégias para o trabalho a ser realizado pelo professor e pelo aprendiz em busca da excelência no processo de ensino-aprendizagem. Cada grupo de alunos tem suas idiosincrasias e objetivos e cabe ao professor identificar as estratégias ideais a serem utilizadas no empreendimento de algo tão complexo que é o conhecimento.

Referências

- ABADÍA, Pilar Melero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.
- BARRERO, M. Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. **Jornadas sobre Narrativa Gráfica**, 2002. Disponível em: <http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1998.
- DOMINIQUE, Nilma Nascimento. Análisis de libros de texto bajo una perspectiva intercultural. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, n. 1. Madrid, 2006.
- FERNÁNDEZ, M. y DÍAZ, O. **El cómic en el aula**. Madrid. Alhambra Longman, 1990.
- GANDÍA, J. B. **La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE**. Revista foro de profesores de ELE, v.18. Universidad de Valencia. 2012.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. Contexto: São Paulo, 2006.

- MAZA, Fernanda Thomaz. O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva. In: CELANI, Maria Antonieta Alba, LOPES, Amália de Melo et al. **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: Educ, 1997, p. 87-105.
- MENDOZA, A. F. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. Horsori Editorial: Barcelona, 2007.
- OLIVEIRA, Ana Paula Martins et al. La comprensión lectora en E/LE: un médio o un fin? In: **II Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2002, São Paulo. II Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2002.
- PONTES, Sandréa de O. A abordagem da leitura no material didático **Hacia el español** - nível avanzado. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/5/01.htm>> Acesso em: 12 maio 2009.
- RODRÍGUEZ. D.J. **Proposta de análise de adequação didática e sugestão de exercício**. Programa de Pós-Graduação em língua e literatura alemã. (Dissertação de Mestrado) Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.
- SILVA, Kátia Cilene David da. Producción de actividades a traves de material auténtico en la enseñanza/aprendizaje de E/LE. In: **I Congreso Nordestino de Español**, 2008, Recife. Cuaderno de Resúmenes Expandidos, Programación del Evento, Otras Informaciones. Recife: APEEPE, 2008.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos e educação popular no Brasil: considerações à luz de algumas produções nacionais. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª Arte**. São Paulo: Devir, 2009. p. 83-102

Lendo as letras, lendo o mundo: a leitura literária no ensino médio

Simone Lopes Benevides
Josiane de Souza Soares

Resumo: Este artigo objetiva relatar atividades realizadas na primeira etapa do projeto de leitura literária realizado com alunos de ensino médio de uma escola técnica, o CEFET-RJ. Trata-se de uma pesquisa-ação (Tripp, 2005) que busca contribuir para a formação de leitores literários no ambiente escolar. O projeto – “Leitura literária: ler as letras é ler o mundo” - desenvolveu-se semanalmente a partir da leitura de contos. A escolha justifica-se por seu caráter narrativo-ficcional e por sua extensão, que propiciam, mais facilmente, a identificação com nosso público-alvo. Nosso *corpus* – composto não-exclusivamente por textos da literatura brasileira - apresentou aos alunos o mais variado leque de temas, estilos, épocas e culturas: Machado de Assis, Clarice Lispector, Mia Couto, Guimarães Rosa etc. O objetivo do projeto era focar na importância da palavra literária enquanto prática fundamental para a compreensão de si e do mundo e na sua especificidade enquanto objeto artístico. Por isso, nossas leituras buscavam a compreensão do texto a partir de suas relações intertextuais e interdiscursivas, atentando-se também para o aspecto linguístico, tecendo comentários sobre o estilo dos diferentes escritores e a estrutura composicional dos contos, evidenciando os recursos empregados pelos autores na constituição de seus textos. Sem minimizar a importância dos conteúdos de cada disciplina, nossos alunos devem amar ler, devem entender o que leem, devem relacionar o que leram ao que vivem, devem ser críticos das leituras que fizeram e críticos do mundo. Por isso inserimos nosso trabalho na perspectiva do “letramento literário” nos moldes propostos por Rildo Cosson (2016). Não há melhor maneira de formar leitores: é preciso estar em contato com a palavra em estado expressivo e estético – a literatura.

Palavras-chave: leitura, letramento literário, contos

Fundamentação Teórico-Methodológica

“Mas é só ler?” Essa pergunta, feita por um aluno durante a apresentação do projeto de leitura literária a alunos do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica (doravante CEFET-RJ), é bastante reveladora do espaço ocupado pela leitura na vida de jovens que em toda a trajetória escolar, pelo menos, 13 anos, seguem negligenciando a importância do ato de ler. Ao mesmo tempo, esses questionamentos, reforçam a necessidade de conquistar adeptos para essa prática tão essencial às suas vidas, qualquer que seja a sua formação.

Por isso nasceu o projeto de extensão “Leitura literária: ler as letras é ler o mundo”. A realidade da leitura em uma escola técnica, embora siga os mesmos padrões do alunado em geral, apresenta um agravante: o viés mecanicista da educação profissional tende a rechaçar ainda mais a leitura literária, que não está comprometida com os imediatismos da vida moderna, mas sim com as questões humanas, mediadoras de nossa relação com o mundo.

A dificuldade que iríamos enfrentar manifestou-se imediatamente na quantidade

de alunos inscritos: em universo de 150 estudantes de turmas de primeiro e segundo anos do ensino médio, apenas 12 alunos do primeiro ano inscreveram-se e compareceram à primeira aula. Desse grupo, já na segunda aula alguns haviam desistido por motivos que oscilavam entre desinteresse e questões financeiras (nossos encontros eram no contra turno e muitos iam para a escola de carona e/ou não tinham dinheiro para almoçar). Houve também o ingresso de alunos e a saída de outros e, ao final, contávamos com 9 alunos, regulares e atuantes.

Inicialmente pretendíamos estabelecer parceria com a biblioteca a fim de que nossos encontros ocorressem lá, pois acreditávamos ser este o espaço ideal para a formação de leitores. Acreditamos que a relação docente-biblioteca-discente possibilitaria que os alunos percebessem a biblioteca como um espaço de discussões interdisciplinares e formação de senso crítico para além dos muros da escola: “(...) a importância da biblioteca escolar como incentivadora da prática da leitura, não só da leitura didática, mas também a leitura lúdica e prazerosa” (CARDOSO, 2015, p. 27)

No entanto, a biblioteca escolar conta apenas com meia dúzia de títulos da área de língua e literatura, dentre os quais apenas dois exemplares literários. O espaço destinado a estudos é pequeno e maciçamente ocupado por estudantes de engenharia (além do ensino médio regular, o CEFET-RJ também oferece cursos de graduação). Conseguimos, então, a sala de estudos ao lado da biblioteca, nada mais do que uma sala de aula comum, trancada à chave, cujo acesso era controlado pelas bibliotecárias, que passaram a fazer parte do projeto, cedendo o espaço, indo aos encontros e até mesmo selecionando textos. Uma vez por semana pela manhã usávamos esta sala por cerca de uma hora e meia.

Outra parceria foi construída com o professor de filosofia. O registro literário em geral e, em particular, os autores trabalhados no projeto são uma fonte inesgotável de questões filosóficas e, portanto, de reflexão crítica. A partir da leitura dos contos pudemos refletir sobre, por exemplo, questões de gênero, a natureza da liberdade e o sentido da existência, trazendo para nossas rodas de leitura literária autores como Simone de Beauvoir, Sartre e Camus (MARCONDES, 2009).

O objetivo do projeto era despertar nos alunos o gosto pela leitura literária a partir da percepção de que os textos literários, além de manifestações artísticas, dialogam com a sociedade em que vivemos, com a nossa época e com todas as outras, evidenciado assim as funções social e crítica da literatura. Também era nosso objetivo destacar a importância

da palavra literária. De acordo com Leahy-Dios (2001, p.43), “o que é a literatura, senão arte, cultura, representação sociopolítica por meio da língua, veículo de autoconhecimento e reconhecimento do outro? ” Sendo a língua instrumento para a compreensão e a produção do objeto artístico literatura, ela requer atenção especial:

A educação literária está imbricada no estudo da linguagem, esse *constructo* poderoso, “perigoso” e seletivo de conscientização. Educar pela literatura implica refletir sobre a palavra como construção artística [...] (LEAHY-DIOS, 2001, p. 56).

A leitura de LEAHY-DIOS levou-me a um questionamento essencial para a estruturação do projeto: educar pela literatura é o mesmo que ensinar literatura? Isso nos fez pensar sobre o espaço dedicado ao texto literário na escola: no ensino fundamental é usado como meio para alcançar alguns objetivos, dentre os quais destacam-se o ensino da forma culta da língua e de tópicos gramaticais. Soma-se a isso a obrigatoriedade da leitura para o cumprimento de tarefas burocráticas, como a elaboração de resumos e a realização de testes de livro. No ensino médio, a esses itens agrega-se o caráter historiográfico da leitura literária, que é realizada para comprovar características de autores, estilos e épocas.

Como vemos, a escolarização da literatura retira dela o seu caráter artístico, transformando-a, apenas, em um conjunto de textos que servem de meio para a apreensão de algum conteúdo. Talvez por isso a leitura não seja atividade cara a nossos alunos, que, embora até leiam alguns livros, não podem ser considerados leitores, ao menos em sua maioria. Assim, retira-se do aluno a possibilidade de (re)conhecer o papel humanizador da literatura e, com isso, reafirmamos a tendência mecanicista de algumas escolas e do mundo, negligenciando o poder criador e transformador da palavra literária.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2016, p. 17)

Nosso projeto de leitura literária enquadra-se na categoria de pesquisa-ação, conforme Tripp (2005). Trata-se de uma estratégia que, visando ao aprendizado dos alunos, busca o desenvolvimento de pesquisas por parte de pesquisadores e professores. Possui natureza pragmática e distingue-se da pesquisa e da prática tradicionais porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo em que altera o objeto da pesquisa é limitada pelo

contexto e pela ética da prática.

No livro *Letramento literário: teoria e prática* (2016), Rildo Cosson apresenta-nos uma proposta bastante lúcida e objetiva para o trabalho com a literatura na escola. Ele nos apresenta o conceito de “letramento literário”, conjunto de atividades que propiciam a escolarização da literatura ao mesmo tempo em que a concebem como objeto artístico. Cosson propõe que o letramento literário pode ser feito a partir de duas sequências básicas, uma simples e outra expandida, que apresentariam basicamente quatro etapas comuns: a motivação (espécie de introdução ao texto, que pode ou não ser temática), a introdução (apresentação do autor e da obra), a leitura e a interpretação. (p. 52).

Embora compartilhemos desta ideia e inicialmente nossa proposta fosse aplicar atividades de leitura literária em sequências básicas e, posteriormente, expandidas, logo no início nos demos conta de que teríamos de alterar um pouco nosso trajeto. Durante a apresentação para as turmas, a pergunta “Mas é só ler?” conduziu-nos por outro caminho. Para Cosson, as etapas da motivação e da interpretação, dependendo da idade do aluno, não poderiam prescindir do registro escrito como forma de estabelecer diálogo com a comunidade escolar; nós, por outro lado, percebemos que, primeiramente, era preciso apenas ler.

O autor relata que um de seus alunos da graduação, na disciplina de Teoria da Literatura, certa vez chamou-o e perguntou: “Professor, por que não podemos apenas ler os textos literários?” (p. 26). Entre meu aluno do ensino médio e o outro da graduação há um ponto convergente: a importância dada à leitura. Mesmo os poucos que aceitaram participar o fizeram por motivos diversos como: não sei explicar, gosto de ler, sou boa em português, sou ruim em português, quero aprender português, preciso aumentar minha nota. Então, optamos por transformar os primeiros meses do projeto em rodas de leitura cujo objetivo era, sim, “só ler”.

Por isso discordamos de Cosson quando ele afirma não ser “possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária” (p. 26). De fato, há muito mais a se fazer; no entanto, três argumentos embasam a nossa proposta: 1) embora estivéssemos em um ambiente escolar, não se trata de aulas regulares, mas sim de um projeto de extensão; 2) a leitura guiada pelo professor, discutida e analisada em conjunto, pode constituir-se fonte de prazer, despertando o gosto pela leitura literária; 3) se apenas 6% do alunado ingressou no projeto, antes de mais nada eles

precisavam gostar de ler a partir da leitura de bons textos.

A escolha dos textos literários guiou-se, sobretudo, pelo critério da atualidade e não da contemporaneidade: “Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independente a época de sua escrita ou publicação” (Cosson, p. 34). Por isso buscamos textos que refletissem culturas e estilos diversos, cujas temáticas, atuais, pudessem atrair o interesse dos alunos de alguma forma. Recorremos ainda a outros dois critérios:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. (...) precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização do texto e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade que fazem da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2016, p.36)

Ressaltamos que partimos do princípio de que a leitura é uma atividade social, resultado da interação entre texto, autor e leitor. Ler é muito mais do que decifrar o código, e ser leitor vai muito além de ler alguns livros. Só nos tornamos leitores, de fato quando, ao compreendemos a importância dessa prática na transformação e na mediação das relações humanas.

Lendo contos

Para a leitura de todos os contos selecionados utilizamos a estratégia da leitura em voz alta feita pela professora. Como alguns textos eram longos e todos possuíam certo grau de dificuldade, nossa leitura era pausada em pontos estratégicos a fim de levantarmos hipóteses baseadas no título e no que já havíamos lido, e também para sanarmos dúvidas que poderiam impedir a compreensão do texto. Nessas pausas também chamávamos atenção para aspectos linguísticos e fazíamos inferências, motivando-os a fazerem as suas próprias. No retorno ao conto, testávamos nossas hipóteses e era muito interessante a forma como eles reagem ao “acertar” ou “errar” suas previsões. Reações catárticas eram nítidas bem como o estabelecimento de relações intertextuais, seja com a própria vida, seja com as mais variadas áreas do conhecimento humano. Também eram muito produtivas as contribuições filosóficas, que nos permitiam olhar o texto de outra forma, tecendo o elo entre o conhecido e o desconhecido que os encantava.

Como acreditamos que literatura e encantamento andam juntos, julgamos estar no caminho certo. Sobretudo porque nosso projeto começou a ser tão importante na vida deles, que rompemos as barreiras da salinha de estudos e chegamos à sala de aula: os alunos do projeto contavam a outros sobre os textos lidos, citavam frases, comentavam enredos, enfim, a experiência literária estava circulando, como no processo de interpretação defendido por Cosson, embora em registro oral e não escrito.

A seguir apresentaremos os textos lidos e breves comentários sobre a leitura dos mesmos. Por limitações impostas pela própria escola, os textos chegavam aos alunos em folhas impressas e cabia aos professores levarem os livros para que pudessem manuseá-los, caso fosse possível. No material que recebiam, além do conto, havia também uma imagem do autor e uma breve historiografia do mesmo, que era lido por nós antes ou depois do conto. Não trataremos, de acordo com os objetivos desse artigo, dos aspectos linguísticos evidenciados em cada conto.

“Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles

A escolha desse conto justifica-se tanto pelo seu caráter de suspense, essencial para o trabalho com as inferências, quanto por sua atualidade: crimes passionais.

“A terceira margem do rio”, Guimarães Rosa

Como os alunos do projeto já tinham lido um conto desse autor em sala de aula (“Fita verde no cabelo”), a escrita de Guimarães Rosa não lhes causou tanto estranhamento. A dificuldade deteve-se no enredo e seu desenvolvimento, e atestamos que textos de verossimilhança interna causam certa dificuldade de compreensão. No entanto, foi uma das leituras que o grupo mais gostou.

“Zito Makoa, da quarta classe”, de Laudelino Vieira

Sem dúvida, o texto que mais os marcou. Durante semanas usaram uma frase do texto como bordão - “A Angola é dos angolanos” - em sala de aula e fora dela. Essa frase sintetiza a discussão política que perpassa o conto, escolhido por ser um exemplar da literatura africana que trouxesse para eles questões atuais da África.

“Amor” e “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector

Lemos primeiro o conto “Amor” e as inquietações da personagem foram compreendidas pelo grupo, que se caracteriza por ser bastante politizado e comprometido com causas contemporâneas, como a igualdade de gêneros. Eles perceberam a importância do monólogo interior na composição da personagem e “dissecaram-na”,

tentando compreendê-la à luz de nossa época e auxiliadas pela filosofia. Da mesma forma, penetraram a fundo no drama das meninas de “Felicidade clandestina”, propondo, inclusive, que se a história fosse contada por outro personagem seria diferente.

“A moça tecelã”, de Marina Colassanti

Novamente, o contato com a verossimilhança interna causa dificuldades na compreensão, o que não impede que gostem do texto. O viés feminista permite amplas discussões e a intertextualidade com textos já lidos no grupo, como “Amor”.

“Conto de escola”, Machado de Assis

Nenhum texto rendeu tanta discussão quanto este, prova cabal da atualidade de Machado de Assis. Surgiram reflexões bastante maduras e acaloradas sobre a educação brasileira e, sobretudo, sobre a escola em que estudam. Contaram suas experiências com a escola atual e com as anteriores e refletiram criticamente sobre o papel desempenhado por professores e alunos no processo educacional.

“O taumaturgo das planícies”, fábula africana

Esse conto foi escolhido pelas bibliotecárias e a princípio não agradou aos alunos, que o leram segundo os ideais de igualdade de gênero que fazem parte de nossa cultura e de nossa época. A forma como a mulher é tratada no texto reflete uma situação específica que só pode ser compreendida se nos atentarmos ao seu contexto de produção. Por isso acreditamos ser importante para o letramento literário lermos textos de posicionamentos diversos dos nossos a fim de evidenciarmos que a literatura reflete as crenças de uma época e/ou cultura.

“A menina sem palavras”, de Mia Couto

Novamente um representante da literatura africana, temos agora um texto que nos apresenta uma situação impasse: verossimilhança externa ou interna? Na tentativa de compreender a narrativa de Mia Couto, referências à psicanálise e ao inconsciente surgiram, além das referências filosóficas e das experiências/leituras pessoais.

Considerações finais

Sem dúvidas, despertar nos alunos o gosto pela leitura e torná-los leitores é a tarefa mais importante da escola, e também a mais difícil de ser realizada. Em tempos atuais, rivalizando com aparatos tecnológicos dos mais variados tipos e, sobretudo, com a internet, parece ser impossível conseguir a atenção para a literatura, mas não é. Cremos

que um trabalho bem feito, organizado no sentido de mostrar aos alunos que a literatura trata de questões humanas e por isso faz parte de suas vidas, queiram ou não, pode ser a motivação inicial para a elaboração de um projeto de leitura literária. A escola não pode prescindir dessa responsabilidade, afinal, se devemos formar cidadãos críticos e usuários eficientes da língua portuguesa, não há nada melhor do que explorar as potencialidades estético-expressivas da palavra literária.

Pensamos que a passagem do primeiro para o segundo segmento do ensino fundamental é determinante para o afastamento dos alunos da leitura literária. A ida para o ensino médio solidifica ainda mais esse rompimento com a literatura e isso fica claro no momento em que os alunos do grupo têm dificuldades para aceitar e entender os textos com verossimilhança interna. Parece-nos que os contos marcados por essa característica trazem consigo certa infantilização que desejam reprimir por já fazerem parte do universo adulto. Na infância, aceitam a fantasia da literatura, mas se afastam dela à medida que crescem: não seria esse o comportamento que a sociedade moderna espera de nós?

O gosto pela literatura, com o passar dos anos escolares, é rechaçado: o letramento literário é abandonado, o ludismo sai de cena, e é substituído por leituras e tarefas burocráticas, destituídas de prazer e da capacidade de produzir algum benefício para os alunos. Todos sabemos que nossos alunos não gostam de ler. Alguma vez nos perguntamos qual é o nosso papel nisso ou como poderíamos reverter essa situação?

Igual dificuldade temos com a escrita. De forma geral, todos afirmam não saber escrever e não saber português, ainda que esta seja sua língua materna; ainda que se comuniquem com sucesso em todas as áreas de sua vida; ainda que estejam há, pelo menos, treze anos na escola. Por isso fizemos uma escolha: primeiro cativar para a leitura, depois, em outra etapa, partir para a escrita.

O comportamento de nosso grupo de alunos ao final da primeira etapa do projeto ratifica nossa crença de que apenas a leitura, no nosso contexto específico, foi a estratégia mais coerente. Já antevendo a próxima etapa do projeto, quando pretendemos seguir as estratégias para o ensino de literatura propostas por Rildo Cosson, decidimos introduzir algumas atividades de escrita como forma de registrar o texto lido ou antecipar possíveis significados a partir da análise dos títulos. Nenhuma delas surtiu o efeito desejado e ainda afastou alguns do projeto, pois os mesmos faltavam para não ter que cumprir a tarefa. Por isso defendemos o caminho seguido por nós como o mais viável para trabalhar com os

leitores que já tínhamos conquistado desde a etapa da criação do projeto.

Pretendemos dar continuidade ao nosso projeto de extensão, agora com os alunos mais amadurecidos e já imersos no universo literário. Aos poucos pretendemos inserir atividades de escrita e dar-lhes a oportunidade de escolher textos literários para serem lidos por nós em sala.

Todos temos direito à arte e, portanto, à Literatura. Não é à toa que regimes ditatoriais cerceiem a liberdade artística e condenem os que tentem burlá-los. O professor não pode deixar a literatura de lado sob pena de estar contribuindo para o silenciamento de vozes que devem ser ouvidas, que podem contribuir para a transformação do mundo. Então, ler literatura é o pontapé inicial para formação de leitores, cidadãos, humanos.

Referências

CARDOSO, Maria do Carmo Neves et al. Biblioteca viva: plantando leitura, colhendo cidadãos. **ETC: Educação, Tecnologia e Cultura: Revista do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**, Salvador, n. 13, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

LEAHY-DIOS, Celina. **Língua e literatura: uma questão de educação?** São Paulo: Papyrus, 2001.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia**. Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

Língua, discurso e sociedade: uma nova perspectiva de ensino da língua portuguesa

Jefferson dos Santos de Freitas

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar propostas para o ensino da língua portuguesa, no ensino regular, sob uma perspectiva funcional e utilitária no cotidiano dos alunos. Acreditando que o uso da língua seja de caráter social, a perspectiva a qual propomos é de ampliação das habilidades linguísticas dos alunos, de modo que os mesmos se sintam capacitados a materializarem suas ideias através da produção de múltiplos discursos. Assim, a proposta final deste trabalho é de fazer com que os alunos percebam o uso da língua como importante ferramenta de força ideológica e social na produção e interpretação do texto e também na interação entre os diferentes sujeitos do discurso.

Palavras-chave: Ensino. Língua. Discurso. Sociedade.

Introdução

Um dos principais desafios de um professor, ao entrar em sala de aula, é de despertar o interesse dos seus alunos à disciplina e aos conteúdos que serão ministrados. É constante nos depararmos com a desmotivação dos alunos, por não perceberem a utilidade, em seu cotidiano, do que está sendo ministrado em sala e o professor, por conseguinte, desorientado e por vezes também desmotivado por não conseguir exercer com êxito a sua função e atingir seu objetivo primário, que é atrair os discentes para o conhecimento o qual é pretendido construir.

São vários os fatores que deixam esta lacuna entre professor e aluno no exercício do ensino e aprendizagem: a falta de recursos, investimentos que vão além de um quadro e giz, por exemplo, é um deles. Mas o principal e que está sob total domínio do docente é a sua performance em sala. Sem dúvidas, o que os alunos esperam e almejam é um ensino dinâmico, revelador e funcional. Sim, de maneira geral e para todas as disciplinas (sem exceção), se faz necessário uma nova proposta de ensino de caráter não só pedagógico, mas, sobretudo, utilitário.

Tomemos como foco o ensino da língua portuguesa, eixo temático central desta pesquisa e principal disciplina integrante da grade curricular do ensino educacional básico. Por ser a língua materna dos falantes brasileiros, a língua portuguesa é a disciplina que mantém a maior carga horária na grade de ensino, porém, tornar o ensino da gramática, redação e interpretação textual (principais esferas no ensino da língua) atrativo e transformador, sem dúvidas, é um desafio constante que os profissionais de letras enfrentam. Primeiro, pois os conteúdos são espirais, ou seja, os alunos os veem várias vezes em séries diferentes, sendo que, leitura e interpretação não devem se limitar apenas ao jogo de perguntas e respostas meramente, mas sim, levar os alunos à reflexões críticas

e estimulá-los a produzirem seu próprio discurso e, por último, o ensino da produção textual não se restringe à regras estruturais de produção, é necessário que o professor trabalhe temas relevantes que também tornem o aluno sujeito crítico do seu próprio discurso e reconheça a sua função de ser, estar e agir no mundo.

Diante dessas considerações, questiona-se: como tornar o ensino da língua portuguesa funcional e instigante? Quais são os instrumentos inovadores que os profissionais da área devem adotar para centralizar o ensino da língua? Ensinar a língua materna deve-se resumir apenas ao ensino tradicional da gramática, com suas infinitas regras exaustivas e por vezes traumatizantes aos discentes? Para o ensino da língua portuguesa deve haver um objetivo em mente? Qual?

O que se pretende nesta pesquisa é justamente apresentar outro olhar voltado para o ensino e aprendizagem da língua. Esta, por sua vez, deve ser entendida, primeiramente, como um conjunto de códigos, organizados sistematicamente e produtores de sentido na interatividade discursiva entre diferentes sujeitos. Sendo assim, considera-se que a língua exerce, funcionalmente, um papel social. A mesma é capital simbólico, moeda de troca, agenciamento das negociações cotidianas.

A perspectiva deste trabalho não é a de fazer somente uma crítica, por exemplo, ao ensino da gramática, como dito acima, mas sim, apresentar os seus entraves ao ensiná-la e propor o ensino da língua como produtor de discurso e de força ideológica nas relações sociais. Pensa-se, então, que há necessidade de que os alunos ativem suas habilidades e competências linguísticas a partir da capacidade crítica de produzirem múltiplos discursos.

Na tentativa de responder aos questionamentos acima e de trabalhar na perspectiva ideológica desta pesquisa, serão elencados teóricos atuantes do campo da linguística textual, análise do discurso, linguística aplicada e da sociolinguística.

Arcabouço teórico

Língua, discurso e sociedade são as palavras-chave que balizam este artigo. Como já fora dito nos parágrafos iniciais, trabalhar a interpretação textual em sala de aula não deve se resumir apenas a um processo simples de perguntas e respostas. Ler e interpretar

o sentido do texto exige do leitor habilidades e competências linguísticas e textuais⁹ que por vezes não são estimuladas e desenvolvidas pelo professor. Ingedore Villaça Koch, em seu livro *Ler e compreender os sentidos do texto* (2010) define em três esferas a concepção de língua no processo de produção e interpretação textual.

Para ela, a *língua como representação do pensamento* está centrada na intenção discursiva do autor, sendo este considerado como “um sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e ações” (KOCH, 2010, p.09), uma vez que o seu material-texto é produto de sua representação mental. O leitor, por sua vez, deverá captar os ideais psicológicos inseridos no discurso pelo autor e exercer o papel de sujeito passivo, ou seja, sem a sua interferência crítica-discursiva. Então, a concepção de leitura que se tem através deste olhar sobre a língua é de que o texto está a serviço apenas do autor, este é autônomo para criar as suas próprias ideias e deseja que o leitor as receba sem questioná-las. Então, o texto torna-se apenas suporte e não ponte-interacional-discursiva entre autor e leitor.

A segunda concepção apresentada é a da *língua como estrutura*. Nesta concepção, Koch considera que o leitor esteja pronto somente para a decodificação do texto. Fala da relação entre o emissor e receptores do texto, mas, sem a interação discursiva. O emissor (autor) é um produtor de códigos, o texto é o material concreto da organização sistemática desses códigos, o receptor (leitor) reconhece o código utilizado, ativa sua capacidade linguística para reconhecer o sentido das palavras e as estruturas do texto, pois, neste sentido, no texto “tudo está dito no dito” (KOCH, 2010, p.10). O texto não é um enigma a ser descoberto e o leitor torna-se apenas um reproduzidor, uma máquina de leitura, somente.

A terceira concepção é a que nos mais interessa, pois sustenta a temática desta pesquisa, está voltada para a interação autor-texto-leitor e, em alguma medida, opõem-se as outras concepções apresentadas. Nesta perspectiva, o texto funcionaria como uma ponte que integra dialogicamente autor e leitor. Os dois são sujeitos ativos do discurso, ou seja, o autor é um produtor de discurso, geralmente faz a representação do seu pensamento através do material-texto, enquanto que o leitor, diferentemente das outras

⁹ Segundo Travaglia, em seu livro *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*, “a **competência gramatical** ou **linguística** é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas de uma língua em questão. A **competência textual** é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas.” (TRAVAGLIA, 2009, p.17)

concepções, detém a capacidade linguística, cognitiva e crítica para dialogar e produzir seu próprio discurso como resposta.

Essa última perspectiva de Ingedore nos interessa pelo fato de observarmos o uso da língua, na construção do texto, como produtora de sentido e ativadora da capacidade crítica do enunciatário produzir seu próprio discurso. No âmbito da escola, é de extrema importância que o profissional de educação, sobretudo o atuante da área de língua portuguesa, ative em seus alunos esta capacidade. O mesmo deve ser incentivado a ler o texto, concebê-lo, refletir sobre ele e construir o seu próprio discurso.

A relação que podemos estabelecer entre o interacionismo de Ingedore e o ensino da língua portuguesa no Brasil é justamente que a perspectiva de Ingedore, por ser interacionista, conta com a participação ativa do leitor na atribuição de significados, ao apontar para o caminho de um ensino da língua portuguesa em que o aluno perceba a efetiva circulação, o efetivo uso da língua em situações concretas de comunicação.

Então, neste sentido, o interacionismo ajuda formar leitores críticos e que atribuam por si só significados na decodificação desses códigos. É um ensino efetivo da gramática para que ele, enquanto usuário da língua esteja munido de instrumentos para se comunicar melhor, adequar a sua linguagem a cada situação comunicacional com a que se depara e fazer os usos linguísticos apropriados para cada uma delas. Enfim, é o ensino efetivo e prático da língua. Quanto a isto, Travaglia nos diz que:

[...] se deve propiciar o contato e o trabalho do aluno com **textos** utilizados em situações de interação comunicativa o mais variado possível. Portanto, se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que, se o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 2009, p.19)

Luiz Carlos Travaglia, em seu livro *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*, desenvolve ideias significativas acerca do ensino da língua portuguesa, sobretudo, no que se refere à gramática. São questionamentos que apontam para a mesma direção desta pesquisa, buscando um caminho alternativo para o exercício do ensino e aprendizagem da língua portuguesa nas escolas. Dessa forma, o autor apresenta reflexões sobre os objetivos do ensino de língua materna, concepções de linguagem e o ensino da gramática.

Para ele, objetiva-se ensinar a língua materna, primeiramente, para desenvolver a **competência comunicativa** do falante em situações concretas de comunicação. Progressivamente, o falante nativo da língua portuguesa vai desenvolvendo habilidades e a capacidade de adequar o ato verbal em situações concretas de fala. Uma vez que o mesmo está inserido numa esfera social, a língua é a principal ferramenta de negociação, troca, agenciamento dos múltiplos discursos os quais promovemos e/ou fazemos parte.

Além disso, o autor aponta para a necessidade de levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita dela. Posto isso, pensa-se que se a principal perspectiva de se ensinar a língua materna é por meio de um viés social, do qual o aluno é parte integrante, é interessante que o mesmo tome conhecimento da variedade escrita dela e seja também instruído quanto ao uso da norma culta, para que assim, o mesmo tenha a capacidade e discernimento necessário para fazer o seu uso em diferentes situações de comunicação.

Sobre as concepções de linguagem, Travaglia aponta para duas modalidades. A primeira vê a **língua como expressão do pensamento**. Nesse sentido, o autor considera que “as pessoas não se expressam bem porque não pensam” (p.21). A organização do discurso depende de fatores externos como (quem fala, para quem, onde, como), trata-se de uma criação individual, psicológica e subjetiva (monológica) no momento da enunciação. Assim, a linguagem é a ferramenta utilitária para a exteriorização do pensamento, devendo ser organizada de maneira lógica e articulada.

Assim como Ingedore, já visto anteriormente, o autor apresenta a ideia **da língua como forma** ou **processo de interação**. Diferente da concepção anteriormente apresentada, o sujeito da enunciação não faz o uso da língua somente com o propósito de exteriorizar o pensamento, mas, principalmente, na tentativa de agir sobre o seu interlocutor. Nessa perspectiva, ela é o instrumento fundamental no processo da interação do discurso entre os sujeitos envolvidos. O interlocutor não é apenas um mero receptor-ouvinte, todavia, um agente, assim como o enunciador, que detém a capacidade de ouvir, conceber e produzir o seu próprio parecer em resposta, “o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem”. (p.23)

Antes de abordarmos sobre o ensino da gramática de acordo com Travaglia, é válido ressaltar, de antemão, que esta pesquisa não tem como objetivo se opor ao ensino da gramática nas escolas, pelo contrário. Acredita-se que seja de extrema importância que

os alunos, uma vez que são nativos à língua portuguesa, tenham o conhecimento necessário acerca das estruturas que compõem a língua que fala. Haja vista que, se a pesquisa em questão se desenvolve na ideologia do uso da língua em diferentes esferas da interação entre sujeitos do discurso, como ferramenta social em situações concretas de comunicação e do uso do texto como suporte necessário para a efetivação da mesma, certamente, deseja-se que os alunos tenham o conhecimento sobre a gramática, que o auxiliará na organização lógica do discurso, para que o mesmo tenha a capacidade de adequar a sua fala (discurso/texto) em diferentes situações concretas de comunicação.

Entretanto, o que se discute em relação ao ensino da gramática é a sua forma de aplicação, as abordagens feitas mecanicamente, sem denotar utilidade e funcionalidade no cotidiano do aluno.

Geraldi (1993, p.17) diz que o ensino e aprendizagem da língua deve ser levado à reflexão sobre o uso da linguagem, atribuição de hipóteses sobre o funcionamento da língua. Acredita-se que o objetivo principal do professor, ao ensinar a língua portuguesa, é de querer que o aluno tenha o conhecimento necessário sobre ela, mas, o que observamos, como via de regra, é o ensino de uma língua na qual o aluno deve aprender inúmeras regras gramaticas, desenvolver infinitas sentenças, conhecer às várias estruturas necessárias para a produção de um texto, etc. Tudo isso é transmitido a ele, ao discente, de maneira mecânica, reproduzida, sem levá-lo à questionamentos e reflexões acerca do uso cotidiano. Então, o ensino da língua, sobretudo da gramática, deva ser utilitário, ou seja, estar a serviço da interação comunicativa e na produção de efeito (s) de sentido (s) dos múltiplos discursos, pois como o próprio Travaglia diz “impossível, pois usar a língua e aprendê-la sem reflexão sobre ela” (p.107).

Ele nos diz que há vários tipos de gramáticas para o ensino em sala de aula e cada uma pode ser utilizada com objetivos distintos. Dentre as listadas por ele, é interessante para esta pesquisa destacar apenas três: a **gramática normativa/prescritiva**, a **gramática descritiva** e a **internalizada**.

A primeira é focada nos cânones da gramática tradicional, dita normas e regras para o seu uso corretamente e despreza toda e qualquer variante que não seja de conhecimento dela. Considera apenas uma variedade da língua como verdadeira e soberana, pois é ela quem prescreve os caminhos que devem ser seguidos no exercício do bem falar e escrever. O professor, ao ensinar a gramática normativa, deve ter em mente

que o objetivo para esta modalidade de ensino é de que o aluno substitua, gradativamente, suas práticas linguísticas consideradas “erradas”, “insuficientes”, pelas que são “aceitáveis”, “corretas” e saiba adequá-las nos diferentes discursos.

Dessa forma, o ensino da gramática normativa não levará o aluno à reflexão quanto ao uso da língua, tão pouco a sua funcionalidade, pois a mesma servirá apenas como ferramenta de instrução para o seu uso corretamente.

A **gramática descritiva**, ao contrário da primeira, procura trabalhar com o funcionamento da língua, na tentativa de explicar o seu funcionamento. Não privilegia apenas uma variedade, como a padrão, mas sim, a partir da observação do linguista sobre o seu uso, independente da variedade, descreve, pois, o seu funcionamento e suas condições de uso. Dessa maneira, o professor que trabalha com esta modalidade de ensino da gramática, objetiva estimular o pensamento do aluno, desenvolver o seu raciocínio crítico, para que o mesmo observe o funcionamento da língua e como esta se manifesta de diversas maneiras na sociedade. Em outras palavras, como diz Travaglia, levar o conhecimento de sua “estrutura e funcionamento, sua forma e função” (p.39).

Por último, porém, não menos importante, a **gramática internalizada** é o objeto de estudo das outras gramáticas, principalmente, a descritiva. É considerada o próprio mecanismo da língua, pois como já fora dito nos parágrafos anteriores, todo falante de uma língua já nasce com suas competências linguísticas ativas para o desenvolvimento de sua comunicação. Gradativamente, esses mecanismos linguísticos vão se desenvolvendo, se (re) formulando, a partir do contato e da troca do falante com sua comunidade linguística, do acesso à escola e da aprendizagem sistemática da língua nativa.

Enfim, a gramática internalizada ou **competência linguística do falante**, termo definido por Travaglia, é a responsável por encaminhar o falante de uma língua ao processo de interação comunicativa, pois, visto que, se o mesmo já nasce com uma gramática universal inata, o conjunto de regras, a competência linguística/comunicativa será dominada pelo falante a partir de suas trocas sociais, ou seja, da sua relação com o outro.

Para esta gramática, não há uma modalidade de ensino em sala de aula, como nas outras elencadas, mas, pode-se associar ao ensino **produtivo**, que, segundo Halliday e McIntosh:

“[...] não quer alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal adquiriu, mas aumentar os

recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as situações em que tem necessidade delas.” (HALLIDAY e MCINTOSH, 1974, p.276)

Sendo assim, o ensino produtivo da língua vai ao encontro da proposta inicial desta pesquisa, que é a de desenvolver a competência comunicativa do falante. O aluno, ao chegar à escola, apresenta competência para a ação verbal, porém, não detém habilidades concretas e formadas no exercício da fala, da interação comunicativa. Então, o ensino produtivo abre margem para a aquisição de novas habilidades de uso da língua, sendo estas, na perspectiva do desenvolvimento da normal culta, como também, na modalidade de variação da língua.

Enfim, esta modalidade de ensino não privilegia ou despreza um ou outro tipo de ensino da língua, mas sim, vale-se dos artifícios oferecidos pelas diferentes modalidades e utiliza-os de maneira que o aluno desenvolva as suas habilidades linguísticas e saiba utilizá-las em diferentes situações concretas de comunicação.

Posto isso, ao fazermos a distinção entre os diferentes tipos de gramática, chegamos à conclusão de que o professor, em seu currículo, não deverá privilegiar uma ou outra modalidade, mas sim, trabalhar com as mesmas mutuamente, pois, cada uma exercerá uma função, um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social do falante aprendiz, sobretudo, em situações de interação comunicativa.

O objetivo de distinguir uma da outra, não é de trabalhar com o processo de separação entre elas, pelo contrário, pois, como já dito, a forma de se trabalhar dependerá única e exclusivamente dos objetivos e metas que o professor pretende alcançar com os seus alunos e numa visão geral, deve-se sempre focar na utilidade e funcionalidade da língua na produção dos diferentes discursos.

Da teoria à prática: o ensino da língua portuguesa como importante ferramenta na produção do discurso

Esta seção tem como objetivo principal exemplificar o ensino da língua portuguesa em sua *práxis*, de acordo com a perspectiva a que se propõe esta pesquisa, que é o ensino e aprendizagem da língua como importante ferramenta de produção dos múltiplos discursos sociais e de formação de um sujeito crítico, através da interação discursiva entre enunciador, texto e aluno (leitor). Como já dito anteriormente, seu ensino

deverá apresentar utilidade, funcionalidade usual para os seus falantes e não apenas ser apresentado por meio de um sistema repetitivo de regras que não despertam o interesse do aluno pelo conhecimento.

O texto que segue foi publicado no jornal O Globo, no dia 22/03/2014, da autoria de José Miguel Wisnik. É referente à fatalidade ocorrida com a moradora do Morro da Congonha-RJ, Cláudia Silva Ferreira, que foi baleada por motivos desconhecidos, colocada no porta-malas do carro da polícia militar e arrastada até a morte ao cair dele. A proposta de utilizar o texto como exemplo é de identificar a maneira que a língua portuguesa é utilizada como ferramenta na produção do discurso e da formação ideológica da voz enunciativa do texto. Dessa forma, pretende-se observar as marcas de subjetividade, as estratégias de argumentação e os recursos retóricos que auxiliam na delimitação das ideias proferidas pelo enunciador.

É válido, de antemão, deixar claro que não se pretende meramente fazer a análise dos recursos e estratégias argumentativas, mas sim, apresentar um modelo de tipo de análise que pode ser realizada na prática de ensino e como que esta contribui para o processo de aprendizagem do aluno, alargando os sentidos reais da gramática em seu uso, denotando, então, a sua funcionalidade enquanto produtora de sentido.

Texto

O ARRASTÃO

O porta-malas que escancarou uma realidade acostuada a existir na sombra

por José Miguel Wisnik

Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/cultura/o-arrastao-11947359> >

¹Estarrecedor, nefando, inominável, infame. Gasto logo os adjetivos porque eles fracassam em dizer o sentimento que os fatos impõem. ²Uma trabalhadora brasileira, descendente de escravos, como tantos, que cuida de quatro filhos e quatro sobrinhos, que parte para o trabalho às quatro e meia das manhãs de todas as semanas, que administra com o marido um ganho de mil e seiscentos reais, que

*paga pontualmente seus carnês, como milhões de trabalhadores brasileiros, é baleada em circunstâncias não esclarecidas no Morro da Congonha e, levada como carga no porta-malas de um carro policial a pretexto de ser atendida, é arrastada à morte, a céu aberto, pelo asfalto do Rio. ³**Não vou me deter nas versões apresentadas pelos advogados dos policiais. Todas as vozes terão que ser ouvidas, e com muita atenção à voz daqueles que nunca são ouvidos. Mas, antes das versões, o fato é que esse porta-malas, ao se abrir fora do script, escancarou um real que está acostumado a existir na sombra.***

⁴O marido de Cláudia Silva Ferreira disse que, se o porta-malas não se abrisse como abriu (por obra do acaso, dos deuses, do diabo), esse seria apenas “mais um caso”. Ele está dizendo: seria uma morte anônima, aplainada pela surdez da praxe, pela invisibilidade, uma morte não questionada, como tantas outras. Noto que a família foi econômica em adjetivos, soube tratar acontecimentos tão terríveis e dolorosos como substantivos, e inspira uma dignidade que nos coloca, infelizmente através da tragédia, diante da força de alguma coisa que podemos chamar ainda, apesar de tudo que advoga em contrário, de povo brasileiro.

Que a pessoa agonizante seja colocada num porta-malas, e que esse porta-malas, por ironia, por um lapso analítico, por incompetência cósmica, se abra com o carro em movimento, que ainda assim essa pessoa tombada fique presa por um fio de roupa, por um trapo que não se rompe pela força do atrito nem pela velocidade do veículo, que nesse lapso de tempo haja alguém que filma esse filme surreal exposto às nossas retinas fatigadas — toda essa cadeia de acasos produz um espetáculo sinistro que nos diz respeito pelo que tem de não familiar e de profundamente familiar. É uma imagem verdadeiramente surreal, não porque esteja fora da realidade, mas porque destampa, por um “acaso objetivo” (a expressão era usada pelos surrealistas), uma cena recalcada da consciência nacional, com tudo o que tem de violência naturalizada e corriqueira, tratamento ⁵degradante dado aos pobres, estupidez elevada ao cúmulo, ignorância bruta transformada em trapalhada transcendental, além de um índice grotesco de métodos de camuflagem e desaparecimento de pessoas. ⁶Pois assim como Amarildo é aquele que desapareceu das vistas, e não faz muito tempo, Claudia é aquela que subitamente salta à vista, e ambos soam, queira-se ou não, como o verso e o reverso do mesmo. O acaso da queda de Claudia dá a ver algo do que não pudemos ver no caso do desaparecimento de

Amarildo. A sua passagem meteórica pela tela é um desfile do carnaval de horror que escondemos. ⁷*Aquele carro é o carro alegórico de um Brasil, de um certo Brasil que temos que lutar para que não se transforme no carro alegórico do Brasil*

O deputado Iranildo Campos, do PSD, relator da proposta do novo código disciplinar para a PM e o Corpo de Bombeiros, afirma, comentando o ocorrido, que ⁸ **“presídio foi feito para bandido, não para policial”**. **Seria bom se a frase significasse que policial foi feito para ser policial, não para ser bandido. Mas ao desconhecer, ou ocultar, o fato de que esses polos opostos se cruzam numa zona de sombra, que é preciso identificar, esclarecer, erradicar, então a frase passa a significar que a lei é só para uns, e não para outros.** Sendo que a lei é, por definição, a instância impessoal que se aplica a todos, a começar por aqueles que a efetuam como representantes do monopólio da violência pelo Estado, violência regulada pela lei. ⁹ **“Sou pobre, no particular. Mas eu quero é a lei...”**, diz um personagem de Guimarães Rosa, em **“Primeiras estórias”**. **É o que eu sinto na família de Claudia, firme e não movida pelo ódio. No Brasil, a aplicação da lei, por si só, já seria revolucionária.**

A cena filmada no último domingo sinaliza uma espécie de situação-limite. É preciso refundir a instituição, é preciso desmilitarizar a polícia. Muitas são as forças capazes de contribuir para isso, de forçar o sistema político a sair dos seus mecanismos crônicos de autorreferência, e de lançar luz na confusão fusional brasileira.

No primeiro momento, nos detemos em identificar as estratégias de argumentação, os recursos retóricos que são utilizados na intenção de persuasão do enunciatório do texto, todas marcadas por números. Logo depois, mapeamos as falácias, estratégias de argumentação que podem ser contestadas. Primeiramente daremos conta de explicar cada marcação das estratégias e depois das falácias que pudemos identificar.

Tabela 1

ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO	DE VALOR DISCURSIVO / IDEOLÓGICO
1- Seleção lexical; Metalinguagem crítica.	Seleção de palavras impactantes que caracterizam de maneira negativa o fato ocorrido e que demarcam o ponto de vista

	<p>subjetivo da voz enunciativa em relação ao fato.</p> <p>Insuficiência vocabular para descrever o ocorrido que, do ponto de vista do enunciador, é inominável.</p>
3- Metalinguagem sobre a polifonia.	Explicação sobre a necessidade de outras vozes serem ouvidas para o esclarecimento dos fatos e não apenas se deter a uma única versão.
4- Polifonia.	Voz do marido da vítima, acerca do fato, apresentada de maneira indireta pelo enunciador.
5- Seleção lexical.	Seleção de palavras impactantes que deflagram o posicionamento ideológico do enunciador em relação ao fato.
6- Antítese e exemplificação.	Exemplificação de outro fato ocorrido no Rio de Janeiro, o caso Amarildo, a fim de evidenciar que a ação ocorrida com a Cláudia não é inédita. Mas, ao mesmo tempo que ambos se encontram, se distanciam, em decorrência de Amarildo ter sumido no carro da polícia e Cláudia aparecer nele e ser arrastada até a morte.
7- Diálogo com o leitor, repetição e metáfora.	Compara o carro – cenário da fatalidade – a uma alegoria e convida o leitor, através do uso da primeira pessoa “temos”, para compartilhar da mesma ideologia do enunciador, que é a de lutar para que o Brasil não se torne um país impune quanto às ações de violência que ocorrem.

Tabela 2

FALÁCIAS	VALOR ARGUMENTATIVO
2- Apelo à piedade	Apela à ascendência e origem humilde da vítima e a coisifica “como carga”, durante a ocorrência do fato, a fim de emocionar o seu enunciatário para que o mesmo compre os argumentos do enunciador e se coloque na mesma posição ideológica-discursiva que ele.
8- Falácia de explicação (parcialidade)	O enunciador vale-se da fala de outra pessoa, de grande representatividade social, para generalizar a ideia de que as leis neste país são válidas apenas para alguns. Trata-se de uma explicação tendenciosa, indutiva, uma vez que o enunciador generaliza um caso particular.
9- Citação fora de contexto	O enunciador cita um trecho de uma obra literária em um texto jornalístico, deixando implícita a ideia de que a lei não funciona para quem é pobre. Ou seja, vale-se de um trecho literário para reforçar suas ideologias acerca de um caso particular.

Posta a análise acima, o que podemos inferir como leitura do texto é que o enunciador se apropria de estratégias argumentativas que defendam seu ponto de vista em relação ao fato narrado. Podemos observar que a todo momento ele se encontra em desconformidade com o que aconteceu com a protagonista da história e como foi que aconteceu.

Por conta disso, vale-se do uso de palavras impactantes que marcam seu posicionamento negativo sobre o acontecimento, ele não aceita que haja apenas uma única versão sobre o fato e deseja que outras vozes sejam ouvidas para que assim ocorram os

devidos esclarecimentos. Além disso, utiliza recursos figurativos da linguagem como metáforas, comparação e ironias, a fim de estabelecer a comparação entre o caso Cláudia e outro e fazer indiretamente uma crítica ao sistema de segurança do país, dando a entender que o mesmo é inacessível aos pobres.

Considerações finais

A proposta desta pesquisa foi de fazer uma reflexão crítica acerca do ensino da língua portuguesa, sobretudo da gramática, de maneira produtiva e utilitária, rompendo, assim, com os paradigmas de ensino mecânico de uma gramática tradicional. O que propomos, através do arcabouço teórico utilizado, uma perspectiva docente que tenha como foco principal o ensino e aprendizagem de uma língua materna a qual os alunos saibam utilizá-las em diferentes situações concretas de comunicação.

Além disso, elucidar os docentes de línguas quanto a necessidade de capacitação do aluno para que o mesmo compreenda e saiba como utilizar a língua a seu favor no processo de produção e interpretação textual. Ou seja, caberá ao professor o ensino de uma língua que potencialize as competências dos alunos (usuários da língua) para que possam efetivar suas habilidades linguísticas nas diferentes interpelações discursivas.

No texto apresentado a título de exemplo, fizemos uma análise das estratégias argumentativas utilizadas como força de posicionamento ideológico de uma voz enunciativa que atua sobre o discurso. A materialidade das ideologias que nos são apresentadas se concretizam através do uso de palavras impactantes relacionadas ao contexto discursivo, da organização lógica do pensamento e das sentenças que compõem o texto, do uso de figuras de linguagem que denotam um sentido, mesmo que de maneira conotativa, da citação de elementos externos ao texto que reforçam os argumentos apresentados pelo enunciador, etc.

A proposta de analisar um texto tão polêmico e forte na argumentação é de mostrar na prática o uso da língua portuguesa como uma importante ferramenta utilitária na produção do discurso social e ideológico. Dessa forma, vamos ao encontro do que nos propusemos no início deste trabalho, contribuir ao aluno com o ensino de uma língua dinâmica e interativa, de modo que o mesmo se sinta à vontade e autônomo para utilizá-la na produção do seu próprio discurso e na interação com os múltiplos discursos que circulam na sociedade, sabendo adequá-la às diversas situações comunicativas das quais

ele faz parte.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo, (org.). **Manual de linguística**. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O ensino de argumentação no texto de literatura infantil

Marcia Andrade Morais Cabral

Resumo: O presente trabalho parte da premissa de que em todo texto é possível encontrar argumentação, mesmo em textos de natureza literária, já que o objetivo de todo ato de comunicação é persuadir, convencer o outro a aceitar o que está sendo comunicado (FIORIN, 1992). Assim, partindo da teoria semiótica de linha francesa, que observa especialmente as estratégias utilizadas no texto por meio de um caminho gerativo de sentido, a pesquisa aqui empreendida busca apontar possíveis leituras do texto da autora de livros infantis Sylvia Orthof, partindo de alguns recursos argumentativos que constroem o sentido no texto. Por meio da observação das projeções de pessoa e da ironia, o trabalho pretende indicar como o docente pode se apropriar dessas questões para mostrar como o significado se instaura e capacitar os pequenos leitores a uma leitura mais eficiente, que abarque as diferentes possibilidades de construção de sentido. As escolhas de projeção de pessoa podem indicar um efeito de maior objetividade ou subjetividade, que orientam para um teor argumentativo e apontam para uma leitura do texto, assim como a ironia, que, à medida que diz no enunciado e nega na enunciação, indica o modo como a cena enunciativa deve ser lida, considerando o acordo entre enunciador e enunciatário. Portanto, por meio da identificação e compreensão dos recursos que encaminham para a adesão dos valores veiculados, é possível levar os alunos a uma leitura mais crítica do texto, de maneira a proporcionar aos discentes uma interpretação mais perspicaz das obras de literatura infantil.

Palavras-chave: Argumentação; literatura infantil; projeções enunciativas; ironia.

Introdução

Os recursos utilizados pelo enunciador para conquistar a adesão do enunciatário são essenciais para compreender como se estabelece o teor argumentativo nos textos. É possível notar que a própria escolha desses recursos determina a forma como o enunciado deve ser lido e como deve ser a interpretação do enunciatário. Ou seja, a opção por determinados recursos constrói, por um lado, a imagem desse enunciador e, de outro, também indica como o enunciado deve ser interpretado para ser tomado como verdadeiro, construindo, assim, essa cumplicidade entre enunciador e enunciatário.

Tais recursos argumentativos podem ser encontrados em qualquer gênero textual, tendo em vista que a função de qualquer texto é, em sentido amplo, convencer o outro a aceitar como verdadeiros os valores postos em jogo pelo enunciador. Assim, não seria diferente no texto literário, ainda que guardadas as devidas características desse gênero, em que o sensível se faz predominante e o elemento estético tem fundamental importância na construção do sentido.

Para tanto, parte-se da premissa, proposta pela teoria semiótica, de que a produção de sentido se faz por meio de um percurso gerativo do sentido, que parte de um nível mais abstrato para um mais concreto, haja vista as etapas percorridas até a produção de significação dos textos – nível das oposições fundamentais, nível narrativo e nível discursivo.

Para esta análise, então, o foco será no último nível, o discursivo, uma vez que é nele que se podem observar as projeções enunciativas e a ironia considerada como um recurso da manifestação textual.

Assim, serão sustentáculos fundamentais de análise os estudos de José Luiz Fiorin sobre as projeções enunciativas, sobretudo a obra *As astúcias da enunciação* (1996), em que o autor esmiúça a questão das projeções, bem como os mecanismos em que se projetam no enunciado as instâncias de tempo, pessoa e espaço, além das assertivas de Landowski (1995) e Bertrand (1989) para o tratamento da ironia nos textos.

Como objeto de análise, abordaremos duas obras da escritora de livros infantis Sylvia Orthof. São elas *Manual de boas maneiras das fadas* (1995) e *Maria vai com as outras* (1986), em que os recursos argumentativos serão relacionados à leitura eficiente do texto, de modo a indicar como o docente pode apontar caminhos de leitura no texto infantil.

As projeções enunciativas

A partir os diferentes níveis de projeção, é possível distinguir como as vozes são ordenadas, seja no fio do discurso do narrador, seja pela projeção do dizer dos actantes no enunciado, sujeitos instalados pelo narrador do texto. Para entender, portanto, de que maneira ocorre a projeção destas vozes e a quem se delega a responsabilidade por determinados discursos, cumpre analisar que instâncias enunciativas são essas que se diferenciam da voz do enunciador e que se instauram na enunciação com finalidades específicas.

Impossível tratar da questão das projeções sem fazer referência à importante obra de Fiorin, *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo* (1996), em que o autor faz extenso inventário das categorias enunciativas de pessoa, tempo e espaço e seus efeitos no discurso. Para esta análise, serão consideradas as categorias actanciais, somente.

A instauração das pessoas no texto corresponde, então, aos mecanismos de debreagem e embreagem actanciais. A debreagem indica a separação da instância da enunciação, projetando para fora de si elementos ligados a sua estrutura original, no caso estudado, a pessoa, e divide-se em enunciativa, em que se instalam no enunciado os actantes da enunciação (*eu/tu*), e enunciva, em que se inscreve no enunciado o actante *ele*. Já a

embreagem é a operação oposta, de efeito de retorno à enunciação a partir da neutralização da categoria de pessoa.

São fundamentais, então, as marcas a instauração de um narrador e de um observador (no caso das projeções actanciais) e como contribuem para a crença no discurso. Importam também as projeções da enunciação no enunciado para a análise de um efeito de aproximação / afastamento, que cria a imagem desse sujeito da enunciação, instaurando a confiança no enunciador, não só pelo seu dizer, mas também pelo modo como o faz.

O narrador é o actante da enunciação responsável pelo saber pragmático, considerando que é dele a responsabilidade de organizar as estruturas narrativas, ou seja, relatar a história como um todo, assumindo determinadas funções na narrativa, como a função ideológica, o direcionamento, a atestação da veracidade dos fatos e a comunicação. Nesse sentido, de acordo com Fiorin (1996, p.107), as funções do “falar” e do “relatar” cabem ao narrador, enquanto o papel de saber sobre os fatos compete ao observador, instância responsável pelo saber cognitivo. É importante, neste momento, contrapor os diferentes conceitos a respeito da instância do narrador no discurso. Para Barros (1988, p. 81), explicita-se a figura do narrador apenas nas narrativas em primeira pessoa, ou seja, quando quem toma a palavra no discurso diz eu, cabendo à figura do observador os casos de narrativa em terceira pessoa. Já para Fiorin (1996, p. 104), toda narrativa pressupõe um narrador uma vez que, como já foi dito anteriormente, a ele cabe a dimensão pragmática na enunciação. Assim, inclusive nas narrativas de terceira pessoa, há a instância do narrador, tendo em vista que, nesse contexto, as narrativas em terceira pessoa seriam não aquelas em que o narrador diz ou não eu, mas aquelas em que o narrador não participa dos fatos narrados, até mesmo pelo fato de que, segundo o autor, “toda narração é virtualmente feita em primeira pessoa” (*idem*). Ao narrador, então, corresponde todo o direcionamento da narrativa, pois é ele quem conduz os fatos narrados, relatando o que o observador sabe. Entende-se, então, que as funções de observador e narrador são distintas, podendo, todavia, haver um sincretismo entre os dois actantes.

Para ilustrar como as projeções actanciais enunciativas são recursos escolhidos pelo enunciador para o efeito de verdade no texto literário, elegeu-se a obra *Maria vai com as outras* (1986). A narrativa explora o aforismo "Maria vai com as outras", em que, no início, há um grupo de ovelhas que reproduzem as mesmas ações, com exceção de

Maria que, ao longo da obra, retoma uma consciência de individualidade e ao invés de se jogar do penhasco como as demais ovelhas, entra em um restaurante para se deliciar com uma feijoada.

Há uma projeção actancial primeira, que é a debreagem enunciativa de pessoa, o que, a princípio, cria o efeito de objetividade e a imagem de que os fatos se desenrolam sozinhos, sem a intervenção do narrador. Trata-se da debreagem enunciativa da enunciação, em que os actantes da enunciação não estão projetados no enunciado. O plano narrado se inicia, inclusive, com o enunciado característico das narrativas tradicionais: "Era uma vez uma ovelha chamada Maria...". As projeções enunciativas também ajudam a criar a ideia da reconstrução do ditado popular "Maria vai com as outras", exatamente para relativizá-lo, posteriormente. A ideia de generalização e de ausência de uma subjetividade que marcaria a individualidade é reiterada pela ausência de inscrição de actancial de pessoa "Um dia, todas as ovelhas foram para o Polo Sul. Maria foi também [...]. Depois todas as ovelhas foram para o deserto. Maria foi também" (p. 8,10,12) e o modo como o enunciado é organizado, de maneira a estabelecer a configuração temática das ovelhas que seguem o mesmo caminho, é construído sempre por meio da colocação em destaque, primeiro plano, da coletividade ("As ovelhas iam pra baixo"; p. 4) pra depois instaurar um traço de individualidade, de particularização de um actante ("Maria ia pra baixo", p. 4), como se o enunciado organizado dessa maneira reforçasse a ideia de subserviência, do coletivo em sobreposição ao particular, enfatizando a perda de uma singularidade. Esse efeito é construído, também, pelo paralelismo sintático que marca, primeiro, as ações realizadas pelas ovelhas e, posteriormente, as reproduzidas pelo actante Maria, a fim de reiterar esse efeito de continuidade e de repetição.

Já em determinado momento da obra, é possível perceber a inscrição de uma outra voz, a de um actante, mas sem a separação clássica por verbos *dicendi* ou por meio de aspas ou travessão. Trata-se do discurso indireto livre, em que uma debreagem actancial instala no texto um narrador, que delega a voz a um actante, havendo, posteriormente, uma neutralização entre a primeira e terceira pessoas, configurando uma debreagem enunciativa de segundo grau. Isso é observado nos trechos "Ai, que lugar frio! As ovelhas pegaram uma gripe!!! Maria pegou gripe também. Atchim" [...] "Ai, que lugar quente! As ovelhas tiveram insolação. Maria teve insolação também. Uf! Puf!" (p. 9 e 13). Nesses

enunciados, as vozes são discordantes, pois há dois observadores diferentes, um observador social, cujo ponto de vista é o das ovelhas que reiteram os mesmos comportamentos, e outro instaurado por um ponto de observação individual, em sincretismo com o actante do enunciado Maria.

Essas vozes discordantes são observadas no texto ao verificar a inscrição, então, da debreagem actancial de segundo grau, em que há, no enunciado, marcas explícitas que delimitam a voz do narrador e a do personagem, como o uso de dois pontos, aspas e verbo de valor descritivo "Maria pensou: se eu não gosto de jiló, por que é que eu tenho que comer salada de jiló?" (p. 17). Aqui, a subjetividade se inscreve por meio do discurso reportado, criando o efeito de realidade, já que, por meio da projeção de segundo grau, simulando a voz do actante (mesmo a do pensamento) sem a aparente intervenção do narrador.

O que se pode perceber, então, é uma primeira inscrição de pessoa, por meio da debreagem enunciativa da enunciação, que passa a uma gradativa inscrição da enunciação no enunciado, por meio do discurso indireto livre, em que a voz avaliativa do outro aparece inscrita na fala do narrador, e, por fim, uma debreagem enunciativa em segundo grau, em que há a inscrição da voz do actante Maria no enunciado. Levando essas reflexões para a sala de aula, o professor pode mostrar como a projeção enunciativa gradual de pessoa cria um efeito argumentativo de uma retomada gradual de uma consciência individual, não à toa a inscrição da projeção da voz de um actante não coletivo, por debreagem enunciativa, acontece no momento em que os valores ideológicos de libertação e de individualidade sobrepujam aos de coletividade, conformismo e alienação.

A partir do modo como as projeções são organizadas no texto, é possível perceber como se inscrevem os pontos de vistas contrários, subjacentes a um observador que assume o ponto de vista social, da coletividade, e outro que, em sincretismo com a actante Maria, que nega os valores construídos socialmente, especialmente a ausência de singularidade, para buscar os valores da individualidade e da escolha autônoma.

Os recursos de projeção enunciativa, que se caracterizam, nessa obra, pela inscrição progressiva da enunciação no enunciado, levam o enunciatário a crer nos valores estabelecidos pelo enunciador, de modo que a adesão seja em relação aos valores buscados por Maria - a singularidade - em detrimento dos valores buscados pela coletividade, a acomodação aos comportamentos estereotipados. O trecho final "Chegou

a vez de Maria pular, ela deu uma requebrada, entrou num restaurante e comeu uma feijoada. Agora, mé, Maria vai pra onde caminha o seu pé!" (p. 28-32) faz sobressaltar o ponto de vista do observador que toma esse valor ideológico da individualidade como verdadeiro. É esse, então, o plano de leitura instaurado no texto, metaforizada pela ovelha, a criança também deve seguir seus próprios passos, de acordo com seus gostos e seus desejos.

O papel do docente em sala é, portanto, mostrar como a argumentação se constrói no texto literário, levando os alunos a observarem qual é o valor tido como positivo, ao fim da leitura do texto, e que elementos permitem esse tipo de leitura. Esse caminho permite uma leitura mais concreta do texto literário, uma vez que é pautada sobre os elementos da própria manifestação, no modo como o texto diz o que diz, sem que a interpretação e o plano de leitura estejam associados a uma intuição, a elementos que não se podem comprovar no texto.

A ironia

A princípio, cumpre definir o que se entende por ironia, estabelecendo uma diferença entre esse recurso e o humor. É tênue e, por vezes, confusa a linha que difere esses dois recursos, mas é possível traçar elementos característicos que os diferem, considerando também os efeitos produzidos no discurso. Bertrand propõe uma distinção hierárquica e estratificada entre esses dois componentes, observando que a ironia opera em uma ordem paradigmática, enquanto o humor atua no eixo sintagmático, já que a primeira é definida como uma forma de expressão, em que a interpretação do discurso reside na possibilidade de fazer surgir o valor contrário (ou contraditório) àquilo que é enunciado. Já o humor rearticula a ordem dos encadeamentos que perturba a lógica previsível (BERTRAND, 1989, p. 94).

Fiorin compreende a ironia como um alargamento semântico, à medida que um significado tem seu valor invertido, abarcando o sentido e seu oposto. Ela "apresenta uma atitude do enunciador, pois é utilizada para criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo [...]. São duas vozes em conflito, uma expressando o inverso do que disse a outra; uma voz invalida o que a outra profere". (FIORIN, 2014, p. 70)

Já Landowski, ao tratar do riso nas charges políticas, faz referência ao jogo entre o ser e o parecer, que opera sobre uma desconstrução em que há, de um lado, a imagem

criada, que se quer mostrar de si mesmo e, de outro, a verdade escondida sob o "parecer". Essa mudança de ponto de vista é responsável por provocar o riso (LANDOWSKI, 1995, p. 66). Para diferenciar o humor e a ironia, o autor contempla uma distinção entre o mais velado, suspeito e dúbio, que seria pertencente ao primeiro, e o mais explícito, mostrado e direto, a que corresponderia o último. Ou seja, o humor, por seu caráter mais implícito, abriria a possibilidade de duas ou mais interpretações possíveis, deixando o enunciatário em dúvida sobre um possível caminho de interpretação. Já a ironia compreende um discurso mais transparente, em que é possível captar uma "verdade claramente assumida pelo enunciador" (*ibid*, p. 72). A diferença entre os dois recursos reside, portanto, entre um universo perturbador e inquietante, que definiria o humor, e entre um discurso inteligível e mais direto, que representaria a ironia.

Como exemplo para ilustrar de que maneira a ironia é contemplada como um recurso argumentativo em Orthof, observar-se-á a obra *Manual de boas maneiras das fadas* (1995). Trata-se de uma aparente manual de etiquetas para boas fadas, em que se ensina como as fadas devem se comportar, mas que, ao longo do texto, revela-se uma verdadeira brincadeira em relação àqueles que buscam uma normalidade ou uma regularidade nos comportamentos, zombando daqueles que ditam o que é certo ou não fazer.

Há, na obra, um sujeito destinador - actorializado pela sociedade - que busca manipular o sujeito destinatário – actorializado pela fada – por um dever-fazer de modo que este entre em conjunção com o objeto refinamento, comedimento, como se pode perceber em:

"Um gnomo ensina que toda fada
deve mastigar de boca fechada"

[...]

"Uma fada não palita os dentes nem com varinha de condão!

Há o perigo de dar disse-que-disse,
estragar a fama de fadice,
arrancar alguma obturação "

(ORTHOF, 1995, p. 2 e p. 7)

Observando a configuração figurativa nos trechos, é possível um plano de leitura que diz respeito ao universo lúdico e fantasioso das fadas, instaurando o plano de leitura

do maravilhoso e do faz-de-conta, como é possível perceber nas figuras "gnomo", "fada", "varinha de condão", e que figurativizam a temática do universo dos contos de ficção infantis. No entanto, também é possível verificar outras figuras que instauram essa quebra da isotopia no texto, a partir das figuras "mastigar de boca fechada", "palita os dentes", "arrancar a obturação", inscrevendo um outro percurso temático, relacionado ao humano e das ações esperadas pelos seres "do mundo real". Essa quebra isotópica, na verdade, indica que essas ações desejáveis são humanas e, portanto, dizem respeito às "boas maneiras" que se esperam das crianças. Ainda nesse aparente conflito isotópico no texto, é possível destacar o trecho:

Uma fada boazinha, coitadinha,
deve saber dobrar sem dar nó na linha,
ser criatura pura,
comer muita verdura,
nunca ficar gripada.
Se possível,
não usar dentadura.

(ORTHOF, 1995, p. 26)

Pelas figuras "nunca ficar gripada" e "não usar dentadura", mesmo considerando o percurso temático que representa as ações desejáveis ao humano, as figuras não se ajustam, já que há um embate entre aquelas ações que são controladas e almejadas para que se alcance as "boas maneiras", como "dobrar sem dar nó na linha" ou "comer verdura" e aquelas sob as quais não se tem controle e são fruto de uma ação exterior às vontades humanas como "nunca ficar gripada". Essa "quebra" que se percebe, tanto no cruzamento de um percurso temático do "fantasioso" e do "humano", bem como entre o que se pode regular e o que não é passível de controle, instaura a surpresa e o riso, causando um efeito cômico ao texto.

Esse efeito cômico permite que o plano de leitura da criança, metaforizada pela fada que segue as regras de comportamento e etiqueta, seja lido de maneira oposta, levando a interpretação do enunciado como o contrário do que está dito, configurando, portanto, a ironia no texto. Ou seja, ao misturar as figuras do mundo fantasioso ao humano, ao ponto de elencar as ações que são, inclusive, impossíveis de controlar, o enunciador inscreve um plano de leitura em que se deva ler o contrário do que se diz e esse tom jocoso

expressa as duas vozes em conflito, invalidando o que se diz no enunciado, em detrimento do que se instaura na enunciação, gracejando com as tais boas maneiras que, a princípio, o manual parecia querer infundir nas fadas e nos leitores crianças.

Assim, o sujeito destinatário recusa esses valores de comedimento e refinamento proposto pelo destinador, pois não crê neles, e o modo de concretização dessa interação no discurso faz interpretar os valores ideológicos de liberdade, como se pode ver no trecho:

"Se um certo dia de agonia,
a fada suspirar assim:
- Boas maneiras, nem sempre, certamente,
são tão boas pra mim!
Se em tal hora o Sol da liberdade
se escancarar no céu,
se uma estrela de fada, libertada,
pular fora do chapéu...
é hora de ficar contente."

(ORTHOF, 1995, p. 28)

Ou seja, aqui a possível polêmica entre a enunciação e o enunciado se dá entre o nível do parecer e do ser, e a verdade que o enunciador quer mostrar é uma reflexão sobre o que seriam essas “boas maneiras”, relativizando os valores subjacentes às figuras que concretizam as regras de etiqueta, já que “boas maneiras, nem sempre, são tão boas pra mim”. Embora o texto se organize no plano do enunciado de maneira que se observe um objeto de busca como eufórico – as boas maneiras da fada construídas socialmente -, o fazer crer do enunciador gira em torno de levar o enunciatário a exatamente refletir sobre os valores ideológicos transmitidos e questioná-los, a partir de como o enunciador encaminha o modo de ler e interpretar o discurso.

O exame da ironia nessa obra permite ao docente levar o aluno a perceber como os valores podem ser complexificados no texto literário, de maneira a negar aqueles valores tradicionalmente tidos como positivos, como a subserviência e uma submissão aos ditames do senso comum, e tomar como verdadeiros os valores de liberdade, autonomia e independência. No entanto, é preciso um leitor perspicaz que perceba o jogo enunciativo entre o enunciado e a enunciação, em que se deva ler ironicamente o suposto manual de

boas maneiras, de modo a compreender como o enunciador leva o enunciatário a entender quais são os verdadeiros valores buscados. É papel do professor, portanto, examinar a ironia nos textos, bem mais do que uma simples figura de linguagem, tomada isoladamente dos textos, mas demonstrar como discursivamente ela pode servir como um eficaz recurso de manipulação e instauração de valores.

Considerações finais

A ironia, por meio do riso e do cômico, cria uma empatia entre os sujeitos em interação e, conseqüentemente, uma proximidade que permite uma confiança no enunciadador, tornando mais fácil a adesão dos valores em jogo, construindo a argumentação. Já os recursos de projeção de pessoa permitem inscrever o ponto de vista sob o qual se deva ler o enunciado e, portanto, orientam para determinado valor a que se deva aderir. Ambos os recursos possibilitam verificar os caminhos escolhidos pelo enunciador para fazer crer, de maneira que o contrato entre enunciadador e enunciatário, portanto, a argumentação, ocorra de maneira satisfatória e efetiva.

Nesse sentido, é importante que o docente apresente aos alunos outros gêneros em que se possam verificar recursos argumentativos, além dos textos reconhecidamente argumentativos, uma vez que, quando se parte da noção que a argumentação é persuadir e levar o outro a crer nos valores empreendidos no discurso, todo texto é argumentativo, inclusive o texto literário.

Nos textos analisados, a ironia marca o elemento sensível no texto literário e as projeções apontam para a gradualidade entre a objetividade e a subjetividade, ambos utilizados como estratégias de fazer crer. Assim, o exame desses recursos no texto literário permite, de um lado, que o professor oriente, de maneira mais adequada, como se constroem a subjetividade a objetividade no texto e como eles se relacionam à argumentação e, de outro, como a ironia pode ser entendida discursivamente como um recurso elegido pelo enunciadador para instaurar um jogo enunciativo entre o ser e o parecer, fazendo prevalecer o valor em que se deva crer.

Então, por meio da identificação e compreensão dos recursos que encaminham para a adesão dos valores veiculados, é possível levar os alunos a uma leitura mais crítica e mais reflexiva do texto, de maneira a proporcionar aos discentes uma interpretação mais perspicaz das obras de literatura infantil.

Referências

- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BARROS, D. L. **Teoria do discurso**: Fundamentos semióticos. 3ª ed. São Paulo: Humanitas / FLLCH / USP, 2002.
- _____. **Teoria semiótica do texto**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2008.
- BERTRAND, D. L. Humour et ironie. Note sur le sens dessus-dessous. In: **Semiótica concreta** : Conhecimento de Objectos, Cruzeiro Semiótico, nº 10, Porto: Associação Portuguesa de Semiótica, 1989.
- _____. **Caminhos da semiótica literária**. São Paulo: EDUSC, 2003.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido II**: ensaios semióticos. Tradução Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Edusp, 2014.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Da imperfeição**. Tradução Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- LANDOWSKI, E. Não se brinca com o humor: a imprensa política e suas charges. In: **Face**, v. 4, n. 2, São Paulo, 1995, p. 65-101.
- _____. **Interações arriscadas**. Tradução Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.
- ORTHOFF, Sylvia. **Manual de Boas Maneiras das fadas**. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- _____. **Maria vai com as outras**. Belo Horizonte: Lê, 1986.
- TEIXEIRA, Lúcia. **Argumentação e Semiótica**. Apresentação no Congresso Internacional da ABRALIN, Fortaleza, março 2001.

O gênero lenda: uma proposta de caracterização

Marcelo de Oliveira Nascimento

Resumo

O trabalho com os gêneros tem se mostrado eficaz para o ensino de leitura e escrita. O professor de língua materna tem a responsabilidade de conduzir o aluno à aquisição ou desenvolvimento das habilidades relacionadas aos conteúdos previamente estabelecidos pelos sistemas de educação, e o trabalho com os gêneros constitui-se uma opção viável e eficaz para que os alunos alcancem o domínio de tais habilidades. A presente pesquisa apresenta uma proposta de trabalho a partir do estudo do gênero lenda, para que o aluno construa a percepção de que o texto lido é a manifestação de um conjunto de fatores sociointeracionais, que permite a um grupo construir sua identidade linguística e social a partir das demandas comunicativas que se apresentam.

Palavras-chave: Gênero. Lenda. Leitura e escrita.

Introdução

Quando pensamos em lendas, somos automaticamente remetidos a narrativas fantásticas que povoam a lembrança daqueles que travaram contato com este gênero ainda na infância e foram, certamente, influenciados pelas histórias que lhes eram contadas pelos pais ou professores. Mais que histórias baseadas na imaginação, as lendas remontam a uma tradição que não se pode precisar quando começou, entretanto pode-se afirmar que o macrogênero que as comporta, as narrativas míticas, estava presente na antiguidade clássica, sobretudo na rica mitologia grega.

A partir de Aristóteles, estabeleceu-se um sistema de análise da realidade fundamentado na formalização do pensamento filosófico-racional e, por conta da adoção desse método, a filosofia foi alçada ao lugar mais alto do conhecimento e as narrativas míticas perderam espaço progressivamente até a modernidade. Sua sobrevivência só foi possível por conta da resistência de pensadores medievais que se dedicaram a cultivar tal tradição.

Contraopondo-se a isso, também desde a Idade Média, houve pensadores, como Rabelais, Giordano Bruno ou Marsilio Ficino, que desempenharam o importante papel de fazer chegar até nós a tradição, centrada no MYTHOS, (originária de Sócrates e mesmo dos Pré-Socráticos), que havia sido substituída pelo LOGOS, consagrado pela razão. (COELHO, 2003, p.8)

As narrativas míticas só recuperaram forças com o advento do Romantismo, pois este estilo de época, com sua natureza contestadora da razão, seu resgate do sentimento nacionalista, sua paixão pela liberdade expressiva e seu apreço pela cultura popular, tornou-se um terreno fértil para a revalorização do pensamento mítico.

O macrogênero narrativa mítica e a problemática da caracterização de gêneros

Entretanto, conforme dito anteriormente, a designação de narrativa mítica não contempla apenas o gênero lenda. Há ainda o gênero mito que pode ser enquadrado na mesma designação, pois como afirma Coelho:

[...] tanto o mito quanto a lenda podem ser classificados como “narrativas míticas” que se propõem a explicar a origem ou a razão de um fenômeno. Neste caso, lenda e mito tendem a confundir-se, o que denota a dificuldade de traçar com nitidez as fronteiras entre eles. (COELHO, 2003, p. 9)

Como se pode perceber, mito e lenda apresentam um território conceitual comum, pois “mitos e lendas são conceitos que se referem às narrativas de cunho popular, cuja origem é oral, meio pelo qual elas são passadas de geração em geração. Ambos são a história miraculosa do sobrenatural” (COELHO, 2003, p. 9)

Faz-se necessário, portanto, nesta pesquisa, estabelecer as diferenças entre os dois gêneros para, dessa forma, caracterizar o gênero lenda. Para isso, precisamos evocar reflexões acerca dos gêneros textuais e, neste artigo, optamos pela perspectiva bakhtiniana. É importante frisar que um determinado gênero textual não possui características rígidas e intransponíveis, antes, compartilham algumas semelhanças com outros gêneros de modo que, não raramente, torna-se difícil estabelecer uma distinção clara.

Para Bakhtin, os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.262). Marcuschi (2011) tece um comentário provocador a respeito dessa afirmação:

[...] parece que para Bakhtin era mais importante frisar o *relativamente* que o *estável*. Contudo, para muitos, o aspecto mais interessante foi a noção de *estabilidade*, tida como essencial para a afirmação da forma, mas [...] a noção de *relatividade* parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros. (MARCUSCHI, 2011, p. 18)

Diante das palavras de Marcuschi, percebemos que a estabilidade da forma não pode ser o único critério para a distinção entre dois ou mais gêneros. Marcuschi, citando Bazerman, prossegue em sua advertência a respeito do apego à estabilidade sob pena de desconsiderarmos os aspectos contextuais da consolidação de uma forma como gênero textual:

[...] apesar de nosso interesse em identificar os gêneros e classificá-los, parece impossível estabelecer taxonomias e classificações duradouras, a menos que nos entreguemos a um formalismo reducionista. [...] gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia. (MARCUSCHI, 2011, p. 18)

Entretanto, os gêneros não são entidades completamente livres. Pelo fato de refletirem escolhas dos usuários da língua em determinados contextos, é de se esperar que alguns padrões sejam encontrados em artefatos textuais pertencentes a um mesmo gênero. Isso ocorre porque “os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal” (MARCUSCHI, 2011, p. 23). Isto é, há um movimento ondulatório e interacional entre determinados gêneros que os aproxima e assemelha em alguns aspectos e, simultaneamente, os distingue em outros e que ocasiona dificuldades em estabelecer a diferença entre eles. Tal é o caso em que se enquadram os mitos e as lendas.

Tendo em vista as considerações acerca das dificuldades de caracterização de um gênero, optamos neste trabalho por acolher a tendência de se considerar os aspectos sociais, processuais e interacionais na caracterização do gênero lenda de modo a distingui-lo do gênero mito, pois uma investigação meramente estrutural e formal poderia conduzir a conclusões equivocadas sobre um e outro gênero.

Proposta de caracterização do gênero lenda

Diante da impossibilidade de determinação de fronteiras rígidas entre um e outro gênero e valendo-se da maleabilidade advinda da plasticidade e interação que se constata entre os mesmos, torna-se mais adequado, nesta pesquisa, adotarmos o critério de distinção baseado em características compartilhadas entre mito e lenda e características específicas das lendas, dessa forma, evita-se a cristalização das características de um determinado gênero e, simultaneamente, valorizam-se os aspectos contextuais que dão origem ao gênero como forma de atender a uma demanda comunicativa de uma determinada comunidade.

Primeiramente apresentaremos as características compartilhadas por ambos os gêneros.

A primeira característica compartilhada entre mito e lenda é seu potencial de influenciar o comportamento humano e, simultaneamente, explicá-lo. Nas coletâneas de ambos os gêneros, seres humanos estão, geralmente, envoltos em situações que servem de arquétipos para o comportamento desejado em uma dada sociedade e, ao mesmo tempo, tentam explicar a necessidade da adoção daquela conduta por meio da apresentação das consequências de uma possível ou concretizada quebra da obediência.

Uma segunda característica compartilhada é a estreita relação de mitos e lendas com outras formas de manifestações artísticas. A respeito desta característica, percebemos que ambos os gêneros, de uma forma geral, relacionam-se à figuras heroicas ou divinas que assumem, a despeito de sua individualidade, um caráter coletivo.

A terceira característica, diz respeito ao caráter imaginário dos mitos e lendas. Prova disso é a importância que a mitologia assumia (e ainda assume) nas sociedades pré-científicas. Nesse sentido, a linguagem assumida pelo mito opõe-se diametralmente à linguagem assumida pelo discurso racional, científico. As narrativas míticas são vistas como uma forma simbólica cujo único vínculo que mantém com a realidade é a tentativa de representação desta por meio de personagens imaginários cuja função é personificar forças da natureza ou apresentar os conflitos do ser humano contra essas mesmas forças.

A próxima característica das narrativas míticas é a impossibilidade de determinação do autor, uma vez que as narrativas têm base na tradição oral, pertencem à cultura coletiva de uma sociedade e acabam por ser incorporadas, originalmente, em contextos religiosos (muito mais os mitos que as lendas), servindo de elementos de formação ética do grupo que as assimila.

A presença de seres sobrenaturais constitui-se a quinta característica compartilhada. Acredita-se que a recorrência de divindades e seres sobrenaturais validando ou reprovando os comportamentos humanos serviu aos propósitos de fortalecimento do senso de identidade, pois, debaixo da autoridade de uma divindade que fosse comum a vários indivíduos, as possibilidades de unificação social aumentariam de forma significativa.

A sexta característica dos mitos e das lendas é o fato de ser uma resposta a uma inquietação humana. No processo de compreensão do universo que o cerca, o homem acaba por perceber-se como um ser histórico que comunga de tradições com outros

homens e isto lhe remete à consciência de que partilha de origens comuns com esses outros homens.

Uma sétima característica compartilhada surge em decorrência da anterior: proporcionar a consciência histórica do indivíduo e da coletividade da qual esse indivíduo faz parte. Ao mesmo tempo em que descobre verdades até então desconhecidas a respeito do universo, o ser humano, consegue organizar essas descobertas.

A última característica dos mitos e lendas que se percebe é seu potencial para transmitir ensinamentos para uma sociedade:

[...] eles se configuram como uma forma privilegiada de se passarem ensinamentos para a própria cultura em que emergem ou para fora dela, apresentando um conjunto considerável de formulações sobre como devemos nos comportar (COELHO, 2003. p. 17).

As sociedades que faziam (e as que ainda fazem) uso das narrativas míticas conhecem na prática seu valor como instrumentos sociais pedagógicos, uma vez que algumas dessas sociedades sequer apresentam sistemas educacionais formais.

Não obstante as semelhanças e ao território conceitual comum, as lendas apresentam algumas características distintas daquelas constatadas nos mitos, pois, originalmente, tratam-se de narrativas propostas a um público que está diretamente envolvido com o contexto em que a história foi produzida de modo a despertar o sentimento de credulidade no destinatário mesmo que para este fique claro (ou implícito) que o relato não corresponde à realidade. A história é contada como se realmente tivesse acontecido, embora esteja permeada por acontecimentos que carecem de explicações lógicas que o narrador não oferece aos interlocutores. Lopes (2008, p. 378) defende a ideia de que lendas são narrativas que apresentam “elementos imediatamente reconhecíveis e cotidianos (mundano), mas que estão de algum modo ‘fora de ordem’ (extraordinário)”.

É preciso atentar ainda para mais um detalhe: considerando a perspectiva bakhtiniana, podemos afirmar que a lenda, em sua origem, encaixa-se na categoria dos gêneros primários, pois serve a propósitos sociais comunicativos bem específicos para um determinado contexto. Porém quando os propósitos do gênero são modificados e seu meio de circulação passa a ser o livro (didático ou não), estamos diante de um processo de secundarização do gênero. Relações mais complexas entre enunciador e leitor se formam e a distância interacional aumenta.

Não se pode perder o foco de que a lenda, enquanto gênero primário, configura-se de modo diferente da lenda enquanto gênero secundário. No decorrer da apresentação das características distintivas da lenda em relação ao mito, estaremos considerando-a como um gênero primário, ao passo que as considerações sobre lendas enquanto gênero secundário serão feitas posteriormente.

Como primeira característica da lenda podemos dizer que, diferentemente do mito, ela não está necessariamente associada a contextos religiosos. Lendas como a do Curupira, por exemplo, mesmo apresentando elementos fantásticos ou sobrenaturais, não se remetem à participação de divindades de um panteão.

Uma segunda característica da lenda é a sua pretensão de explicar fenômenos naturais e, simultaneamente, influenciar comportamentos por meio de ensinamentos morais ou suscitar meditação acerca das realidades circundantes. Diferentemente dos mitos, as lendas se ocupam das explicações de realidades não universais. A lenda da vitória-régia, por exemplo, explica uma realidade local das comunidades indígenas da região amazônica.

Outra constante na lenda é a presença de personagens que representam as aspirações de uma sociedade ou o anseio desta para que um determinado comportamento seja assumido como padrão. Em contrapartida, nos mitos, o comportamento dos personagens, mesmo sendo contrário às determinações da divindade pode configurar-se em benefício para quem transgredir e, justamente esse fato, passa a ser digno de admiração.

As lendas, como formas de narrativa, ainda trazem em sua constituição características argumentativas latentes, pois, uma vez que uma lenda é a narração de ações dignas ou indignas de imitação por parte do grupo social, implicitamente, os destinatários das narrativas concluem que um dos objetivos dos enunciadores é argumentar, de forma indireta, acerca de quais ações desejam que os destinatários da narrativa acabem por assumir. Essa afirmativa pode parecer incoerente, pois é comum estabelecer uma oposição entre argumentação e narração. Entretanto, é possível encontrar elementos argumentativos em textos narrativos, pois, segundo Adam:

As ações são dotadas, no grupo social em que se inserem de um valor moral relativo: uma determinada ação vale mais ou menos que outra. O valor de uma ação ou de um comportamento é muitas vezes julgado pela frequência com que ocorre, aceitando a opinião comum de que o que se faz habitualmente – o “normal” – é o que é conveniente fazer – a “norma”. É, pois, em função das normas próprias de uma determinada cultura que as ações podem ser aprovadas ou desaprovadas, segundo

uma escala que vai do “bem” ao “mal” ao “injusto”. Nos dois extremos dessa escala, um comportamento fora do normal pode ser avaliado como “abominável” ou “sublime” (ADAM, 1997, apud COELHO, 2003, p. 28)

Dessa forma, podemos concluir que lendas e mitos, apesar de partilharem características comuns, constituem-se gêneros distintos, uma vez que os processos interacionais na construção de um e outro gênero são, conforme demonstrado, diferentes em vários aspectos.

Proposta de atividade de ensino de leitura e escrita a partir do gênero lenda

A caracterização de um gênero torna-se sobremaneira útil quando se submete aos propósitos de ensino de leitura e escrita, pois como afirmam Cristóvão e Nascimento:

[...] o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos. (CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2011, p. 43)

Ciente dessa realidade, o professor de língua materna tem a seu dispor uma ferramenta extremamente eficaz para o ensino de leitura e escrita se utilizar adequadamente os gêneros textuais no trabalho em sala de aula.

Em nossa proposta de atividade de ensino de leitura e escrita, utilizaremos lendas indígenas, por se tratar de um dos componentes do currículo básico do 9º ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, série para a qual a atividade foi planejada. São necessários, pelo menos, seis tempos de cinquenta minutos para a execução da atividade. Uma outra razão para a escolha de lendas indígenas é o fato de que tais narrativas configuram-se como construções coletivas que promovem comportamentos éticos, geralmente por meio da ação de uma divindade ou ser sobrenatural que age em um passado remoto daquela sociedade, mas são contadas em qualquer época por qualquer indivíduo daquele grupo e, nesse processo, acabam por funcionar como reconfiguradores da consciência coletiva, pois, na tentativa de explicar os fenômenos, apresentam convenções sociais esperadas de seus membros.

Todavia, uma questão precisa ser observada e esclarecida antes da realização da atividade: estamos diante de um gênero que obrigatoriamente passou pelo processo de

transposição didática. Na transposição de lendas indígenas para a sala de aula, a noção de que o enunciador é uma comunidade indígena fica obscurecida, assim como em sua origem, o gênero era pensado e produzido para circular por meio da oralidade. No livro didático, fica claro que o enunciador credita a autoria da lenda às comunidades indígenas, mas atua como enunciador secundário quando inicia a narrativa com construções do tipo “os índios contam...”. Da mesma forma, o destinatário das narrativas lendárias indígenas transpostas para o livro didático passa a ser não-índios. É preciso estar atento a tal detalhe para que não se invalide uma percepção do aluno a respeito do gênero. Cabe ao professor desfazer qualquer possível equívoco dessa natureza se, porventura, vier a ocorrer.

Diante dessa informação, devemos considerar a lenda, na forma como chega aos não-índios, um gênero secundário, pois os propósitos comunicativos, os interlocutores, as situações de produção e transmissão são completamente distintas das originais.

O objetivo geral da atividade é ensinar o gênero lenda de modo que o aluno se aproprie do conhecimento acerca do contexto de produção e da função social das lendas em uma comunidade.

Etapas da atividade:

1- Apreciação coletiva de lendas indígenas: Os alunos, dispostos em grupos, receberão três lendas diferentes e realizarão a leitura dos textos. Uma sugestão de coletânea de lendas indígenas é a obra *Lendas do índio brasileiro*, de Alberto da Costa e Silva, publicado pela editora Ediouro e pertencente ao acervo das salas de leitura da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. As histórias não devem ser muito extensas para que o tempo das três leituras não ultrapasse trinta minutos, bem como para minimizar a necessidade de consultas posteriores ao texto durante a execução das atividades.

2- Após a leitura, os alunos terão a oportunidade de apresentar suas opiniões gerais a respeito dos textos, mediante perguntas direcionadas pelo professor. Esta etapa não deve durar mais que dez minutos e cada grupo deve expressar apenas uma opinião.

3- Cada grupo receberá uma série de perguntas a respeito do gênero lido de forma que tais perguntas direcionem uma discussão no grupo (o tempo nesta etapa não poderá exceder trinta minutos):

- Os textos lidos eram, originalmente, uma produção escrita, necessariamente, ou podem ter sido uma manifestação da oralidade?

- Quem seriam os prováveis receptores desse texto?
- Quem seriam os prováveis produtores do texto?
- Por quais razões, provavelmente, esses textos circulavam entre o grupo que o produziu?

- Quais são os aspectos semelhantes entre os textos lidos?
- Quem são os personagens do texto lido e quais suas principais características?
- Onde as narrativas ocorrem? De que forma isso influencia na história contada?
- É possível determinar em que época se passa a história?

4- Os grupos apresentarão oralmente suas percepções e o professor realizará o registro das impressões dos alunos no quadro. É aconselhável dividir o quadro em colunas para facilitar a visualização das percepções dos alunos. Recomenda-se não exceder o tempo de quinze minutos nesta etapa.

5- O professor destacará, entre as percepções dos alunos, aquelas que estejam alinhadas com as características das lendas e fará esclarecimentos sobre o gênero. Esta etapa poderá ser realizada em até quinze minutos.

6- Após o esclarecimento sobre a natureza do gênero lido pelos alunos, o professor fará a apresentação da proposta de trabalho: Os alunos deverão, por meio de uma produção escrita do gênero lenda, explicar um fenômeno natural presente em sua realidade social. Serão fornecidos exemplos do que vem a ser um fenômeno natural e os mesmos podem funcionar como sugestões a serem seguidas. Os textos produzidos serão lidos para as séries iniciais do ensino fundamental da mesma escola ou, na impossibilidade, de outra escola na mesma região. Preferencialmente, todos os alunos deverão participar da atividade, porém pode-se oferecer a possibilidade de participação voluntária. Recomenda-se utilizar até oitenta minutos nesta etapa.

7- Os textos produzidos serão avaliados em conjunto com os alunos, de acordo com as percepções dos alunos destacadas pelo professor na etapa 5 e, então encaminhados para uma segunda redação conforme a necessidade verificada na avaliação conjunta. Recomenda-se dedicar até setenta minutos nesta etapa.

8- Os textos, reescritos, serão reunidos em uma coletânea e lidos, pelos próprios autores, para turmas de séries iniciais do ensino fundamental da própria escola ou de uma outra escola da região. Reservar até cinquenta minutos nesta etapa. Pode-se optar pela leitura de toda a coletânea em uma única turma, ou pela leitura de diferentes textos

produzido pelos alunos em várias turmas das séries iniciais, caso haja esta possibilidade. Recomenda-se reservar cinquenta minutos para a realização da etapa.

Considerações finais

O trabalho de caracterização de um gênero pode oferecer oportunidades ímpares para que o aluno perceba e se aproprie do conhecimento que envolve a satisfação de uma demanda comunicativa. Entretanto, apenas a confecção de uma lista de características desejáveis em um determinado gênero não atende às expectativas nem de alunos, nem de professores, por não refletirem a natureza fluida de um gênero. Aqueles que cedem à tentação de enveredar pelo caminho das construções reducionistas encontram, inevitavelmente, a frustração de não verificar, ao término de um período de ensino, a construção de conhecimentos sólidos acerca do gênero trabalhado. Por outro lado, acredita-se que a caracterização de um gênero por meio da investigação de seus contextos de produção, agentes envolvidos, propósitos e objetivos, proporciona a construção de modelos que auxiliarão o aluno a solucionar as dificuldades que surgirem quando um novo gênero textual lhes for apresentado.

Na certeza de que a complexidade do assunto não se esgota em um trabalho tão curto, espera-se ter oferecido uma modesta contribuição àqueles que pretendem iniciar o trabalho de ensino de leitura e escrita por meio do estudo dos gêneros textuais, especialmente pelo estudo do gênero lenda.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- COELHO, M.C.P. **As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- CRISTÓVÃO, V.L.L. e NASCIMENTO, E.L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A.C.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial, 2011. pp.33-52.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. et alli. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LOPES, C.R. **Em busca do gênero lenda urbana.** *Linguagem em Discurso – LemD*, v.8, n 2, p. 373-393, maio/agosto. 2008.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros textuais:** configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.C.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo, Parábola Editorial, 2011. (17-31).

O gênero textual notícia e o ensino da habilidade leitora de diferenciação entre fato e opinião

Claudia Almeida Ferreira Amaro

Resumo

A partir das considerações de Adam (2011) sobre discurso, e na compreensão de gêneros por meio de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), nos propusemos a analisar a enunciação no gênero textual notícia, com base nos estudos de Koch (2003) e Fiorin (1996) sobre linguagem e argumentação. Investigaremos o papel dos modalizadores na construção da enunciação e como se concerne neste gênero a apreensão de fato e opinião por parte de alunos de ensino fundamental.

Palavras-chave: Gênero. Habilidade. Enunciação.

Os gêneros do discurso

Bakhtin (2003) argumenta que os gêneros do discurso são eventos historicamente construídos e multiformes em suas realizações, pois correspondem à multiplicidade de formas da comunicação humana por meio da linguagem, o que conduz Marcuschi (2010) a defender que é, pois, necessário compreender a flexibilidade dos gêneros textuais, que se constituem em gêneros específicos dada a sua função social e não estritamente por sua forma. Marcuschi afere, então, com base em Bakhtin e Bronckart (1999), que a comunicação humana se dá com base em um gênero, pois estes regulam tais práticas comunicativas. Em virtude de a comunicação humana ser multiforme, os gêneros estão sempre em constante transformação e o surgimento de novos parte de bases anteriores, como, por exemplo, a notícia, nos moldes jornalísticos, que possui características do relato pessoal.

Adam (2011) ao postular sobre a linguística textual e análise do discurso, demonstra que os gêneros são constituídos por sequências textuais e esquemas linguísticos que participam das diversas formas da enunciação do discurso. Ao analisar o caso da mudança na materialidade discursiva proposta por Blaise Cendrars ao transformar uma notícia em poema, Adam discorre a respeito do papel das sequências textuais e da situação comunicativa. Seu trabalho abre campo para refletir como a escolha de determinados gêneros está associada ao objetivo discursivo do locutor. E nesse sentido, como postulado por ele, a transformação utilizada por Cendras, objetivando uma abordagem poética, foge da intenção informacional da notícia.

Em análise relativa ao texto de Cendras, o autor pontua características da notícia em questão - argumentando que o trecho analisado “está semanticamente submetido à lei vericondicional da informação: ou relata fielmente os fatos ou mente, deformando-os.”

(ADAM, 2011, p. 6) - e dispõe sobre os recursos linguísticos utilizados na transmutação da notícia ao poema. Observando, então, que embora o compromisso da notícia seja com o relato fiel, ela também pode manipulá-lo, por assim dizer, deformando-o.

Não é novo perceber que de acordo com o objetivo comunicativo, o locutor faz uso do gênero que melhor atenda aos seus objetivos comunicativos, todavia é interessante observar, no campo de análise sobre gêneros, que as distinções entre eles se dão pelo objetivo atrelado ao discurso e ao modo como os determinados tipos textuais predominam ou mesmo de que modo os esquemas de uso da língua, como modalizadores do discurso, se configuram na enunciação que se propõe.

O gênero notícia, o fato e a opinião

No âmbito do ensino escolar, Schneuwly e Dolz (2004) defendem o trabalho com gêneros, por intermédio de uma sequência didática, visando propiciar aos alunos domínio e compreensão dos gêneros em suas atitudes comunicativas. Nas discussões apresentadas, os autores fazem o agrupamento dos gêneros orais e escritos de acordo com suas características tipológicas.

O gênero notícia é caracterizado pelos autores, em quadro descritivo (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 102), como pertencente ao domínio relacionado à “documentação e memorização de ações humanas”, o qual apresenta como capacidade de linguagem dominante “relatar - representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”, inserindo-se ao lado de gêneros como o testemunho, relato de viagem, reportagem. Um gênero, portanto, fortemente ligado ao ponto de vista do locutor, que relata acontecimentos situados em determinado tempo, os quais passam ainda pelo ponto de vista da memória e observação, e ao interlocutor que se dispõe a compreender os fatos.

Com base na compreensão das sequências linguísticas - ou tipos textuais defendidos, por Marcuschi (2008), em que temos narração, argumentação, exposição, descrição, injunção – compreendemos que em dado gênero possui sequências tipológicas subjacentes, nas quais predominam uma determinada sequência. No gênero notícia temos a descrição a serviço da busca de um relato o mais próximo possível da veracidade, que concorre com escolhas argumentativas que demonstram pontos de vista sobre o fato, os quais podem e são mediados por escolhas linguísticas como o uso de modalizadores ou indicadores modais.

Assim, o gênero notícia se insere no domínio, do relato, da exposição sobre um fato, todavia numa perspectiva da enunciação, assumimos a posição baseada em Koch (2003) de que todo texto é essencialmente argumentativo, pois a linguagem objetiva atuar sobre o entendimento do outro:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos *atuar* sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa. (KOCH, 2003, p. 29)

Deste modo, a notícia mesmo visando à objetividade do fato, possui na perspectiva da enunciação, um caráter argumentativo, uma vez que é a seleção de um recorte na maneira de relatar o real. Embora sua função, se nos ativermos à compreensão que temos dos parâmetros estabelecidos por Roman Jakobson, seja referencial, isto é, capaz de transmitir uma informação objetiva sob a realidade, ela traz pontos de vista do locutor e de outras vozes, uma vez que no próprio texto temos uma *polifonia* com perspectivas que se cruzam, com as quais o locutor-editor pode ou não se identificar, e mesmo assim as assinala, pois elas contribuem para a construção do seu discurso. O uso, por exemplo, do discurso direto é uma marca dessa *polifonia*.

Silva (1997), em seu livro dedicado às incursões sobre o fato no gênero jornalístico, adverte que o fato *o é em si*, independente da análise sobre ele, é um evento real; todavia no discurso jornalístico o que se apresenta é na verdade um relato do fato - um fato novo, que instaura uma anormalidade sobre o cotidiano - construído com base em testemunhos, seja o testemunho de pessoas que protagonizaram ou presenciaram o fato, ou o de pessoas, pesquisadores e técnicos, que se pronunciarão sobre o evento ocorrido, mesmo com ou sem participação neste. Com base em Russel, o autor pontua que fato e proposição são diversos, uma vez que a proposição busca referir-se à realidade do fato, sendo a proposição uma crença e estando, portanto, sujeita a ser verdadeira ou falsa, temos por vezes proposições sendo aferidas e não o fato como na perspectiva filosófica.

Em relação à objetividade e a imparcialidade no gênero notícia, Silva (1997)

assume que atualmente a objetividade é uma “meta-mito”, pois não é possível que o real seja transmitido fielmente pelo relato de uma notícia, muito embora os jornais ainda busquem formas de minimizar a subjetividade, utilizando modelos de formatação da opinião, como o uso das aspas no discurso direto, como outrora revelava Nabantino Ramos

[...] a informação concisa de fato jornalístico, com referência, sempre que possível, a lugar, modo, causa, momento, e pessoas ou coisas nele envolvidas. Limita-se à narração do fato, sem nenhuma análise, interpretação, comentário ou pormenor dispensável. O fato deve refletir-se nela como essencialmente é: bom ou mau sério ou jocoso, solene ou pitoresco, agradável ou desagradável, sem nenhuma preocupação do autor em ser favorável ou contrário à pessoa ou situação de que se trate. A notícia pode veicular opinião ou apreciação de pessoas que participaram do fato, mas sempre entre aspas. (RAMOS, 1970, p. 171, *apud* SILVA, 1997, p. 26)

Sabemos que isso não se concretiza, na medida em que a subjetividade e a tomada de posição encontram-se até mesmo na seleção do que se constituirá como a notícia em determinado jornal, pois o mesmo fato receberá uma apreciação diferente.

As escolhas linguísticas feitas pelo locutor se constituem como modalizadores - compreendendo com base em Costa (2003), a modalidade relacionada às estratégias e usos linguísticos feitos pelos falantes em suas proposições – como, por exemplo, o caráter epistêmico e deôntico dos verbos, advérbios e locuções adverbiais, auxiliares modais, construções de auxiliar mais infinitivo, orações modalizadoras, os tempos verbais e o discurso direto demonstram essas estratégias de enunciação que todo texto abarca, uma vez que como define Ingedore Koch “(...) há o *modo como* o que se diz é *dito*: a enunciação deixa no enunciado *marcas* que indicam (“mostram”) a que título o enunciado é proferido.” (KOCH, 2003, p. 12). Um texto nunca é neutro e sempre há pontos de vista do editor, locutor da notícia, ou mesmo da perspectiva editorial que o subjaz.

O leitor proficiente em língua portuguesa é capaz de identificar no texto fato e opinião, por intermédio de seu conhecimento de mundo, cognição e conhecimentos gramaticais referentes ao uso da língua. Todavia, por vezes, quando fato e opinião aparecem imbricados no contexto, relacionando-se em suas aparições, como num *continuum*, a apreensão por parte do leitor pode ser prejudicada.

Embora assumamos o papel enunciatório e argumentativo no gênero notícia, sabemos que sua leitura se insere numa prática *presente*, uma vez que a notícia *o é no*


agora e tem como intenções, por parte do interlocutor a busca pela informação, fazendo com que a centralidade do direcionamento de leitura seja a apreensão do fato e suas complicações. A notícia, em sua função comunicativa, estrutura composicional e estilo, é apreendida pelo leitor, que possui uma capacidade *metagenérica*, como defendida por Koch (2015), para a compreensão do objetivo comunicativo do gênero. Essa apreciação do caráter da objetividade da notícia e de sua possível imparcialidade ao relatar os fatos é o que por vezes gera no leitor até mesmo a aceitação de notícias falsas, ou tendenciosas, como verdadeiras e irrefutáveis, uma vez que gênero carrega sobre si essa carga do real e há uma espécie contrato social na aceitação de sua veracidade. Esse aspecto está ligado ao que defende Silva (1997) discorre, ao pontuar que o fato é na verdade um acordo social, tornando-se fidedigno de aceitação à proporção que outros interlocutores o configuram como tal. Este caráter também estaria ligado às fontes que autorizam o fato, sendo algumas mais críveis do que outras por parte do leitor.

A notícia e as marcas de enunciação

Em busca de observar como se constroem na notícia as marcas de enunciação e como as escolhas linguísticas corroboram para tal, selecionamos um texto para análise. A notícia escolhida figura no quadro destinado ao Mundo e Ciência. Sabemos que embora ela se constitua como tal na presentificação, há que refletir ainda que as que figuram nos eixos de ciência, saúde e bem estar adquirem um papel informacional capaz de influenciar práticas e comportamentos. Fato é que se observam, por vezes, pessoas assinalarem mudanças em seus hábitos em virtude da informação adquirida por meio de uma notícia. Logo, a notícia veiculada nesse eixo, ainda pode figurar consequências futuras, respaldadas na objetividade e veracidade de relato aceito.

Em nosso trabalho, decidimos investigar como se dá a enunciação e apresentação de fato e opinião em uma notícia veiculada no domínio virtual, em site de ampla divulgação. O texto foi transcrito de modo a procurar manter uma configuração para enquadramento e análise.

Fig. 1

<p>(1) Estudo: Pessoas que postam rotina fitness no Facebook têm problemas psicológicos</p> <p>(2) Objetivo deles seria 'se gabar' de sua aparência. Posts atraem mais 'likes', mas isso não significa que todos estejam realmente curtindo a publicação</p> <p>15/09/2016 13:08:02</p> <p>O DIA</p> <p>(3) Inglaterra - Pesquisadores da universidade de Brunel, em Londres, Inglaterra, se dedicaram a desvendar o motivo de tanta "exposição fitness" nas redes sociais, especialmente no Facebook.</p>  <p>O resultado do compartilhamento em excesso, segundo eles, é devido a problemas psicológicos como falta de autoestima, vício em atenção e narcisismo.</p> <hr/> <p>'Rotina fitness' compartilhada no Facebook é sinal de narcisismo, aponta estudo</p> <p>Via internet</p>	<p>(4) Todo mundo tem um amigo na rede social que sempre publica imagens contando quantos quilômetros correu. O post pode até incentivar alguns, mas também irrita muita gente. Segundo os pesquisadores, o objetivo deles é "se gabar" do quanto investem em sua aparência. Aparentemente, esses posts resultam em mais "likes".</p> <p>(5) "Narcisistas atualizam com frequência seus avanços, o que é motivado por sua necessidade de atenção e validação da comunidade do Facebook", conclui o estudo.</p> <p>(6) No entanto, os pesquisadores alertam que o número alto de likes não necessariamente significa que as pessoas que estão curtindo "amem" o post. "Muitas vezes os amigos da pessoa estão curtindo e secretamente odiando aquela exposição egoísta", afirmou a Dra. Tara Marshal.</p> <p>(http://odia.ig.com.br/mundoecien- cia/2016-09-15/estudo-pessoas-que- pos- tam-rotina-fitness-no-facebook-tem-pro- blemas-psicologicos.html)</p>
--	---

A seção jornalística na qual a notícia se insere engloba amplamente categorias de

uma macro divisão, Mundo e Ciência, sendo comum, no que se refere ao eixo específico da Ciência, noticiar fatos científicos embasados em pesquisas, o que na configuração contratual e cognitiva da validação do fato pelo interlocutor, já conduz à credibilidade, fazendo com que a verdade inicial seja tida com tácita de aceitação.

Observa-se que em (1) o locutor (compreendido aqui como o redator da notícia) utiliza o vocábulo “Estudo”, remetendo à possível pertinência do que será noticiado. Adiante a afirmativa, por meio do uso do verbo ter no tempo presente do indicativo, demonstra o comprometimento do locutor, pois como salienta Koch (2003), com base em Weinrich, os verbos no presente pertencem ao *mundo comentado* no qual o locutor se compromete e se responsabiliza ao máximo pela assertiva feita, demonstrando então seu posicionamento, “É por se tratar de mundo comentado que as manchetes de jornal, em sua maioria, trazem o verbo no presente, ainda que o fato a ser discutido tenha acontecido no passado ou deva acontecer futuramente.” (KOCH, 2003, p.54).

Em (2) temos o uso inicial da anáfora com “deles” que demonstra, além da referenciação, o distanciamento do locutor em relação aos sujeitos participantes do ato estabelecido. Temos uma sequência com o *mas*, que se enquadra no que Koch denomina *operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias* (KOCH, 2003, p. 35). O locutor introduz um *argumento possível*, “Posts atraem mais ‘likes’”, e em seguida introduz um *argumento decisivo* para o posicionamento contrário “mas isso não significa que todos estejam realmente curtindo a publicação”, argumento este que encaminha para as futuras análises dos pesquisadores referidos na matéria em relação ao estudo proposto. E, temos ainda, em “se gabar” o uso das aspas que corroboram para que o locutor mantenha o distanciamento requerido pelo relato deste tipo de texto, pois as aspas representam um modo de manter distanciamento da afirmativa feita, colocando o que se diz “na boca de outros” (KOCH, 2003, p. 65).

No lide desta notícia, há o fenômeno da *polifonia*, em que vozes se entrecruzam reproduzindo discursos de diferentes perspectivas e pontos de vista, como defende Fiorin “a questão da polifonia concerne ao fato de que várias vozes se apresentam no interior de um discurso. Essas vozes aparecem objetivadas ou não.” (FIORIN, 1996, p. 62).

Há a perspectiva de relato escolhida pelo locutor - que como vimos nunca é neutra, pois a subjetividade é refletida na escolha linguística feita. Há a menção às pessoas que postam rotina fitness, referidos como “deles”, e ao público-interlocutor como o “todos”,

que pode não curtir de fato a publicação. Intrínseco a isto há ainda a referência aos pesquisadores, pois a notícia se pretende como relato objetivo do estudo.

Em (3) temos o que poderíamos chamar de apresentação do fato gerador do estudo feito – demarcando-se os autores e o lugar de realização do ato, como é pertinente ao gênero notícia - e o resumo das conclusões a que os pesquisadores chegaram. Novamente o locutor faz o uso das aspas para mostrar seu distanciamento de uma possível opinião, e faz uso do operador discursivo e referencial “segundo eles” para demonstrar que está reproduzindo a análise feita pelos especialistas.

No trecho assinalado como (4) temos inicialmente nova polifonia na qual se introduz e legitima a presença do locutor e do interlocutor. Postula-se, em nível de fato, uma afirmativa, supostamente verdadeira e partilhada por todos, que na verdade é um ponto de vista do locutor: “Todo mundo tem um amigo na rede social que sempre publica imagens contando quantos quilômetros percorreu.”. O uso de “todo mundo” generaliza a afirmativa, pois se almeja demonstrar que a situação é partilhada por muitos sujeitos, e insere o locutor e o interlocutor como observadores da situação, à medida que legitima que o terceiro participante, “o amigo”, o qual possuiria problemas psicológicos, não é nem o locutor, nem o interlocutor. E por fim, o uso do advérbio “sempre” reforça o caráter de observação da situação por parte do locutor.

Ainda no trecho (4), em “O post pode até incentivar alguns, mas irrita muita gente”, novamente temos o uso do *mas* como marcador de argumento contrário, conduzindo ao *argumento decisivo*, que é a opinião do locutor de que o post pode irritar muita gente. Na oposição feita entre “alguns” e “muita gente”, observa-se o juízo de valor do locutor sobre o tema, através da gradação, reforçando assim a premissa estabelecida no argumento decisivo.

Buscando aproximar-se do relato objetivo dos fatos, o locutor utiliza o marcador discursivo e referencial “segundo os pesquisadores” e introduz as aspas no termo “se gabar”, procurando, como dito anteriormente, demonstrar que não é seu ponto de vista e sim o dos pesquisadores, o qual não é propriamente o fato e sim à análise do fato por parte dos pesquisadores. E, como também já foi mencionado, em “deles” o locutor referencia e também marca seu distanciamento em relação aos que postam a rotina fitness.

Em (5) o locutor traz o discurso direto com a fala referente à conclusão do estudo, e percebe-se que não há declaração de que é a conclusão de um especialista e sim a

conclusão do estudo, “conclui o estudo”, o que insere mais impessoalidade e credibilidade à afirmativa. Constrói-se para a análise do fato, o status de fato, impondo-lhe objetividade, muito embora na notícia não tenha sido exposto os parâmetros que comprovam a cientificidade do estudo.

Em (6), ao concluir a matéria, o locutor, demonstra que “os pesquisadores alertam” que o número de “likes” não significa efetivamente a aprovação a uma postagem. E faz uso do discurso direto para demonstrar a análise da pesquisadora sobre o tema. É interessante observar que as conclusões finais corroboram com o ponto de vista demonstrado pelo locutor em (4), de que os posts desagradam a muitos.

Vimos, portanto, que em uma notícia, embora o objetivo principal seja a objetividade e a informatividade do fato, o locutor se faz presente demonstrando escolhas linguísticas que ora marcam seu ponto de vista, ora o ponto de vista de outros e ora procuram distanciá-lo do relato do fato.

Análise diagnóstica sobre a apreensão do fato e da opinião por parte de estudantes

A habilidade “Diferenciar fato da opinião relativa a um fato” faz parte dos descritores da Matriz de Referência elaborada pelo INEP e é adotada no âmbito municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro como componente curricular dos anos letivos do ensino fundamental. Em busca de observar nesse âmbito escolar como se dá por parte do leitor-estudante a identificação de fato e opinião e visando a analisar a proficiência na leitura e percepção destes elementos no gênero notícia, propusemos uma avaliação diagnóstica a alunos 7º ano do ensino fundamental.

A notícia, a mesma analisada na seção anterior, foi apresentada a 20 estudantes do 7º ano regular. Como a verificação visa ao caráter de diagnose da habilidade, inserindo-se num eixo de pesquisa quantitativa, o trabalho centrou-se numa breve contextualização da proposta aos alunos. Os estudantes foram indagados oralmente sobre o objetivo de uma notícia, que segundo eles é a informação, manter-se a par de acontecimentos relevantes; foram apresentados às suas partes estruturais (título, lide, corpo da notícia, imagem, legenda, fonte, data); e a professora definiu o significado de fato – ato, evento ou acontecimento comprovável – e opinião – análise ou ponto de vista relativo a um fato.

Posteriormente, foi pedido que respondessem, individualmente e de modo escrito, a duas questões relativas à notícia:

Fig. 2

Questão 1- A notícia retrata um fato, isto é, um ato ou evento que aconteceu na realidade. Na notícia lida temos um fato referido como principal, gerador da notícia. Que fato é este?

Questão 2 - Observe abaixo uma opinião relativa a um fato da notícia:

“Todo mundo tem um amigo na rede social que sempre publica imagens contando quantos quilômetros correu.”

Agora, identifique no texto mais uma marca de opinião e transcreva- a abaixo:

Assumimos a posição de que para a primeira questão (ver fig.2), não há somente uma resposta entendida como válida, desde que as possibilidades se centrem no aspecto de que o fato gerador da notícia é o estudo feito por pesquisadores para investigar o motivo da exposição fitness nas redes sociais. Deste modo, o título da notícia não se referiria ao fato gerador e sim às considerações sobre ele, feitas pelos pesquisadores e consequentemente pelo locutor da notícia.

Observamos que na delimitação desse esquema, de apreensão do fato que originou a notícia, definido por nós como principal, quatro alunos foram capazes de apontar precisamente o fato gerador, dos quais se obtiveram as seguintes respostas transcritas integralmente: I - “o que deu origem à notícia foi que os pesquisadores dedicaram a desvendar a exposição fitness no facebook.”; II – “Estudos apontam que pessoas que postam rotina fitness nas redes sociais gostam de se gabar.”; III – “rede social e rotina fitness.”; IV – “exposição na internet”.

As respostas acima se aproximaram mais do que definimos como fato gerador da notícia, as demais oscilaram em: codificar somente um aspecto da notícia (V); transcrever o título e defini-lo como fato gerador (VI), o que de acordo com nosso posicionamento implica em uma vicissitude do fato; comentar o assunto e expor o facebook como gerador (VII), o que não deixa de se articular com o motivo da pesquisa, mas se liga mais a uma interpretação sobre um tema do que ao atendimento do que foi proposto; confundir o fato gerador como o posicionamento do locutor ou dos pesquisadores (VIII), (IX) e (X); transcrever o discurso direto sobre a conclusão do estudo (XI), o qual se refere a um ponto de vista e não ao fato gerador; expor conclusão própria sobre o tema com base nos argumentos da pesquisa (XII), (XIII), (XIV), (XV), (XVI) e (XVII); apreender fatos menores como principais, fatos dissidentes do gerador, com ou sem juízo de valor sobre eles (XVIII), (XIX) e (XX). Como pode ser observado pelas respostas: V – “rotina

fitness”; VI - “Pessoas que postam rotina fitness no Facebook têm problemas psicológicos”; VII – “O facebook é o principal gerador se uma pessoa mexe no face por meia hora ela já tá sabendo de todas as coisas que acontecer no mundo.”; VIII – “Todo mundo tem um amigo na rede social que sempre publica imagens contando quantos quilômetros correu.”; IX – “Post pode até incentivar alguns, mas também irrita muita gente.”; X – “O fato principal é que nem todas as pessoas que curtem gostam do que veem ou leem.”; XI - "Narcisistas atualizam com frequência seus avanços, o que é motivado por sua necessidade de atenção e validação da comunidade do Facebook."; XII – “a falta de autoestima, o problema com o psicológico.”; XIII - “Os problemas psicológicos e nas redes sociais especialmente no facebook.”; XIV – “se gabar e vício em atenção.”; XV- “o fato é que na rede social todas pessoas gostam de posta foto no facebook e tem pessoas que curtir e não curtir.”; XVI - “O fato da notícia e pessoas que vão a academia tirão foto deles botão no facebook e ficão se achando.”; XVII - “Que as pessoas gostam de se gabar nas redes social para ganha curtida.”; XVIII - “A pessoa postano quantos quilômetros ela corre”; XIX – “e que ela postou no facebook para ganhar curtidas pra dize que e diva e que precisa emagrece.”; XX – “porque as pessoas posta nas redes social quantos quilos perderam.”.

Observou-se então, que apenas uma parcela de 20% dos alunos foi capaz de identificar o fato principal da notícia adequadamente, enquanto a maior parcela, 30%, não compreendeu adequadamente a proposta, pontuando sobre o assunto, ou escassamente reiterando análises referidas no texto, não sendo capaz, portanto, de identificar o fato principal. Uma parcela de 15% demonstrou também dificuldades de percepção do objetivo principal do texto, identificando fatos ou elementos menos relevantes como principais.

Outra parcela de 15% demonstrou dificuldades de apreensão entre fato e opinião, determinando pontos de vistas como fato principal, o que é preocupante à medida que em um discurso fato e opinião podem ser “mascarados” para moldar diversas ideologias.

Se nos ativermos ainda à parcela de 5% que transcreveu o discurso direto, do estudo como o fato principal, a da parcela de 5% que expôs percepção de apenas um aspecto do fato da notícia, a 5% que transcreveu o título e o definiu como fato principal, e a 5% que pontuou uma leitura distante da proposta, observamos que dificuldades de leitura associadas à identificação do fato principal e adequação à proposta foram recorrentes.

Em relação à segunda questão (ver fig.2), os alunos demonstraram maior facilidade na identificação da opinião nos trechos presentes entre aspas - já que uns dos critérios ensinados para a identificação da opinião em notícias postula justamente a observação de que a opinião neste tipo de texto comumente vem entre aspas - e nos trechos assinalados pelo marcador “segundo eles”. Apenas 5% dos alunos perceberam que em “O post pode incentivar alguns, mas também irrita muita gente.”, há uma opinião demarcada pela voz do locutor-redator da notícia e não, como é comum no gênero, de outras vozes que compõem o relato.

Os alunos que tiveram suas respostas identificadas anteriormente pelos números II, IV, IX, X, XII e XVII transcreveram o trecho “‘Narcisistas atualizam com frequência seus avanços, o que é motivado por sua necessidade de atenção e validação da comunidade do Facebook’, conclui o estudo.” Os que anteriormente responderam I, VI, XVI e XX assinalaram o trecho “‘Muitas vezes os amigos da pessoa estão curtindo e secretamente odiando aquela exposição egoísta’, afirmou a Dra. Tara Marshal.”

Os estudantes das respostas XI e XVIII selecionaram o trecho o “‘Objetivo deles seria ‘se gabar’ de sua aparência.’”. Os das respostas VII, VIII e XV pontuaram o trecho “‘No entanto, os pesquisadores alertam que o número alto de likes não necessariamente significa que as pessoas que estão curtindo “amem” o post.’” E os das sentenças XIII e V reproduziram o trecho “‘(...) nas redes sociais, especialmente no Facebook. O resultado do compartilhamento em excesso, segundo eles, é devido a problemas psicológicos como falta de autoestima, vício em atenção e narcisismo.’” Os alunos das sentenças III e XIV não compreenderam a proposta. O primeiro afirmou “‘que a rede social atrapalhou muito.’” e o último opinou sobre o assunto, afirmando “‘Quer dizer que todo mundo viu os fatos.’”.

Esses dados demonstram que há dificuldade de apreensão do fato, especialmente o fato principal, e da opinião, quando não demarcadas diretamente por aspas ou marcadores discursivos padrões. Urge o trabalho de leitura que estabeleça caminhos e critérios para que “a habilidade de diferenciar fato da opinião relativa a um fato” seja trabalhada e discutida, a fim de que os alunos se tornem leitores hábeis, compreendendo as vicissitudes do fato e da opinião nos discursos.

Acredita-se que uma proposta pedagógica que oportunize a leitura de notícias associada a discussões dialogadas sobre seus objetivos discursivos, exposição e análises linguísticas a respeito das modalizações que o locutor de um texto utiliza, possam ser

caminhos para oportunizar ao aluno tornar-se um leitor proficiente.

Neste sentido, nosso trabalho se insere como uma reflexão e análise sobre a situação para que posteriormente se pensem caminhos para o trabalho com a habilidade e o gênero notícia. Uma vez que compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa precisa estar atrelado ao desenvolvimento de habilidades e capacidades, visto que a proposta curricular nacional, referida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais defende que “A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e seleciona os conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às várias vivências a que são expostos em seu universo cultural.” (BRASIL, 1997, p. 48).

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- COSTA, Sueli. Entre o deôntico e o epistêmico: o caráter camaleônico do verbo modal ‘poder’. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009. Disponível em <http://www.lettramagna.com/deonticoepistemico.pdf>
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996,
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.
- KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, Marconi Oliveira da. **O mundo dos fatos e a estrutura da linguagem**: a notícia jornalística na perspectiva de Wittgenstein. Porto Alegre: Edpucrs, 1997.

TOLEDO, Dionísio de Oliveira. **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

O trabalho com o gênero textual música em sala de aula: uma abordagem linguística

Iago Pereira dos Santos

Tatiane Almeida de Souza

Bárbara Viana Villaça

Eliana Crispim França Luquetti

Resumo: O trabalho com a música em sala de aula além de possibilitar uma nova abordagem para o ensino, também propicia o contato do aluno com algo que condiz com a sua realidade. Esta quando usada de maneira reflexiva pelo professor de língua materna pode propiciar o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita. Logo, este trabalho busca abordar como foi desenvolvido o trabalho com o gênero textual música no contexto de uma escola pública municipal de Campos dos Goytacazes – RJ por alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. A fim de atingir nossos objetivos elaboramos uma sequência didática (SD) pautados em RAFAEL (2007) para o trabalho com o gênero textual música em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I. Além disso, selecionamos autores que contemplam a temática, como: MARCUSCHI (2010), GERALDI (2000), MATENCIO (1994/2004), COSTA E FARIA (2008), dentre outros, e também utilizamos a metodologia da pesquisa-ação proposta por THOLLENT (1985). Os resultados da pesquisa demonstraram que com o auxílio da música como recurso metodológico em sala de aula, houve uma melhor mediação do conhecimento e a interação professor/aluno nas aulas de língua portuguesa tornou-se menos confusa.

Palavras-chave: Música. Ensino de Língua Portuguesa. Linguística. Texto.

Introdução

A Educação é marcada por inúmeras mudanças no decorrer de sua história, ora mudanças em sua forma de se organizar, ora em questões concernentes a gestão de políticas públicas educacionais. Todavia, o que parece não acompanhar as mudanças no campo educacional é a maneira que se forma os professores nos bancos universitários, bem como a prática do professor em sala de aula. Temos observado que ainda estamos repetindo os velhos métodos, como se o processo de formação de um professor, como também dos educandos se resumissem a uma fôrma de bolo.

O cenário de ensino e aprendizagem mostra-se cada vez mais caótico, de um lado está o professor que ao praticar as abordagens teóricas apreendidas em seu ambiente de formação acadêmica acaba por fracassar, do outro lado está o aluno da escola pública fadado ao fracasso nos conhecimentos mais básicos de sua formação.

É justamente por isso que à medida que a escola muda, os professores precisam está em mudança. A formação de professores para atuação na Educação Básica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, necessita de bastante atenção, pelo fato de que os educandos nessa faixa etária estão dando os seus primeiros “passos”

em sua jornada escolar. Sem dúvida, nesta fase marcada pela aprendizagem do sistema grafocêntrico, da leitura da palavra, da ampliação do vocabulário, os professores que atuam no ensino de língua portuguesa precisam estar em processo formativo constante, para que possam acompanhar as transformações que surgem, de acordo com a sua demanda.

É no bojo dessa discussão, no que tange os métodos utilizados em sala de aula, atualmente pelos professores de língua estamos caminhando em direção contrária ao êxito no ensino de língua materna. Presenciamos concepções errôneas de língua e linguagem, pautadas em preconceitos linguísticos, o que dificulta um trabalho reflexivo juntamente com os educandos. O que estamos dizendo nessa passagem é que o ensino da linguagem está sendo pautado no mero ensino de normas de alto prestígio social, consagrada pelos manuais literários. Logo, as diversas formas languageiras, sobretudo, as variações linguísticas e as questões concernentes à oralidade estão sendo esquecidas pelo professor.

Não obstante, as questões sociais em torno da língua portuguesa estão sendo esquecidas das políticas linguísticas empreendidas pelo Estado. Embora a Teoria Sociolinguística esteja em grande difusão no Brasil e pesquisas estarem sendo realizadas no país, os governantes têm desprezado esta ciência e ridicularizado os seus profissionais, adotando medidas insatisfatórias de políticas linguísticas.

Sob forma de exemplo, as questões que envolvem a oralidade no ensino de língua portuguesa, só vieram a ser divulgadas no ano de 1997 com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997/1998), os quais orientam os profissionais que ensinam a língua portuguesa a seus falantes que trabalhem numa perspectiva interdisciplinar, com o intuito de levar o educando ao êxito de sua abordagem comunicativa. Em virtude disso, os gêneros textuais, que emergem das situações de comunicação, se mostram eficientes para se trabalhar a língua de forma que o aluno entenda que a língua é produto das relações de uso. Ademais, o texto que segue pretende aprofundar-se nessa discussão do trabalho com os diversos gêneros textuais em sala de aula, adotando a sequência didática (RAFAEL, 2007) como metodologia e também a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985).

O PIBID e a formação de professores para o ensino de língua materna

No cenário das políticas educacionais, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma iniciativa do ano de 2010 do governo federal sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para educação básica e para melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, o qual fornece bolsas para estudantes de licenciatura em nível superior, para que estes desenvolvam projetos em escolas da rede pública de ensino.

O decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, publicado no Diário Oficial da União, explica em seu Art. 3º que o PIBID possui alguns objetivos específicos, a saber:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Assim, o programa cumpre com os seus objetivos e complementa a formação inicial do professor, levando esses licenciandos para sala de aula, para desenvolver projetos que buscam a melhoria da Educação Básica. Podemos dizer que o Pibid enquanto política de ação formativa, que contribui para o fortalecimento da formação prática dos graduandos dos cursos de licenciaturas do Brasil cumpre com o seu objetivo, uma vez que vem propiciando uma melhor intimidade dos educandos em formação superior com a prática docente.

Outra disposição que o referido decreto traz à tona em seu artigo nº 4 é a questão dos que estarão aptos a participar do programa, a saber:

O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência *a alunos de cursos de licenciatura* que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos *professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades*. (grifos nosso)

Serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa no âmbito do PIBID:

I - bolsa para estudante de licenciatura;

II - bolsa para professor coordenador institucional;

III - bolsa para professor coordenador de área; e

IV - bolsa para professor supervisor.

Como pode ser visto na citação acima os profissionais habilitados a estarem participando do programa são bem explicitados, tendo cada um a sua especificidade e atribuições enquanto bolsista. Quanto às instituições que poderão participar do programa, o documento também é incisivo alegando que só podem participar dos editais as instituições de esfera pública estadual ou federal, todavia essa vertente foi revista e previu que as instituições privadas que oferecem cursos de licenciatura também poderiam participar do programa de iniciação à docência.

O Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em vigor na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF desde o ano de 2010, quando foi criado o programa, encontra-se em seu segundo mandato, sob a coordenação institucional da professora doutora Eliana Crispim França Luquetti. O projeto “Ações investigativas na formação docente”, desenvolvido pela UENF em 11 escolas públicas municipais e estaduais dos municípios de Campos dos Goytacazes e São João da Barra, ambas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, começou em março de 2014 e, desde então vem cumprindo seu papel na contribuição do fortalecimento da formação docente juntamente com a melhoria da qualidade da Educação Básica nesses municípios. Estão envolvidos nessa empreitada 5 cursos de licenciatura da universidade, a conhecer: Pedagogia, Física, Química, Biologia e Matemática, os quais possuem seus coordenadores. Cada curso possui seus objetivos e métodos de ensino, funcionando como subprojetos do projeto submetido a CAPES.

Quanto ao número de bolsistas envolvidos nos projetos, podemos dizer que são aproximadamente 104 bolsistas, divididos em áreas de atuação e modalidade de ensino, sendo que 100 são alunos dos cursos de licenciaturas e 4 são alunos dos cursos de pós-graduação em cognição e linguagem e ciências naturais da UENF. Esses bolsistas atendem a cerca de 3100 alunos da Educação Básica.

No que se refere ao ensino de língua materna, o subprojeto do Pibid Pedagogia intitulado “Escrita solidária” é uma solução encontrada pelo professor doutor Gerson Tavares do Carmo de inserir os graduandos do curso de licenciatura em pedagogia

envolvidos no programa no contexto educacional, mais especificamente no da escrita na escola. Este funciona da seguinte maneira, os bolsistas e os seus respectivos supervisores, as terças-feiras de cada semana, assistiam a um minicurso que elucidavam questões acerca da escrita, autoria, criatividade, autoestima, gêneros e tipologias textuais e, assim se direcionavam as quintas-feiras de cada semana as escolas parceiras do Pibid, para que fossem postos em prática todos os conhecimentos adquiridos nos minicursos. Dessa forma, a concepção do subprojeto faz-se plausível, pois de acordo com LAJOLO (2005, p. 18) “faz tempo que não se sabe qual a formação necessária ao professor de língua materna, porque também não se tem claro a função da escola no que se refere a competência linguística que o aluno deve dominar ao abandonar os bancos escolares”.

Nessa perspectiva, o objetivo principal do subprojeto se ancorava nos pressupostos da linguística, ou melhor, no ensino de língua materna, o qual pretendia verificar as práticas de escrita que estavam sendo desenvolvidas na escola, bem como as nuances desse processo. Também era objetivo do subprojeto ultrapassar as barreiras que impediam que os alunos da rede pública municipal de ensino se consolidassem como escritores de seus próprios textos.

Para isso foram selecionadas 4 escolas da rede municipal do município de Campos dos Goytacazes – RJ para que fossem postas em prática as ações dos “pibidianos”. Os encontros que aconteciam nas escolas eram louvados pelos professores e equipe pedagógica da escola, embora tenha havido alguns percalços, os quais não serão abordados nesse texto. Os alunos selecionados para que fosse trabalhada a escrita autoral foram os do 5º ano do ensino fundamental, pelo fato destes terem uma vivência maior com a cultura escrita e estarem fechando o primeiro ciclo fundamental de sua formação.

Os gêneros textuais, escrita e ensino de língua portuguesa

É de sabedoria de todos especialistas em linguística que a partir do final da década de 90, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacional – PCN’s (1997/1998), os gêneros textuais (GT’s) passaram a ser o fio condutor do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Contudo, o que podemos observar no ensino de línguas é que há uma grande confusão ao se propor o trabalho com os diversificados gêneros discursivos. Não se sabe se o motivo dessa confusão dá-se pela falta de preparo do docente quanto aos pressupostos da ciência linguística, no que tange os gêneros orais e discursivos, ou se

os profissionais que atuam com as disciplinas de línguas ainda desconhecem os pressupostos de orientação trazidos pelo PCN. Dessa maneira, fazem necessárias pesquisas que tem por objetivo apresentar, em sua forma teórica e prática, como se pode utilizar o texto como recurso facilitador do processo de aquisição da língua falada e escrita.

Para Luiz Antônio Marcuschi (2010) os gêneros textuais são produtos históricos que emergem da vida cultural e social da humanidade, servindo para fomentar as atividades sócio comunicativas do cotidiano. Logo, eles “surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais” (p. 19).

Nas palavras de Bakhtin (1953/1992), os gêneros textuais são unidades enunciativo-discursivas das práticas sociais institucionalizadas.

Desse jeito, os GT's cumprem funções de comunicação, cognição e de instituição de ideias, e também cumpre funções de suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Sendo assim, este não deve ser utilizado apenas para enfatizar questões concernentes à língua no contexto escolar, todavia devem-se utilizar os diversos textos para elucidar a questão da formação para utilização da língua nas diversas situações de comunicação, uma vez que o principal objetivo exposto nos PCN's para o ensino de língua é ampliar a competência comunicativa do educando.

Novamente, utilizando os argumentos de Marcuschi (2010) podemos dizer que é impossível o ato da comunicação sem utilizar algum gênero textual, ou seja, algum texto. Assim, salientamos que a comunicação só se dá por meio de algum texto. Segundo o autor já citado, “é nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo de algum modo” (p. 23).

Com o intuito de orientar os profissionais da educação que conduzem o processo de ensino de línguas, sobretudo, língua materna, quanto à confusão que se instaura em sala de aula acerca das definições de gêneros textuais e tipologias textuais, a qual pode provocar desequilíbrio no ensino, Marcuschi (2010, p.23) traz a definição das duas noções, a saber:

- (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*.
- (b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir a textos materializados que encontramos em

nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gênero textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante.

O estudo a partir dos diversos tipos e gêneros textuais possibilita um maior diálogo entre a língua escrita e falada, pois eles além de formas de interação constituem-se também como formas de comunicação escrita, através dos textos autorais que podem ser desenvolvidos em sala de aula pelos alunos em processo de letramento e letramento literário.

Matencio (2004, p. 28-29) nos revela que:

[...] o aluno deveria ser levado a trabalhar conscientemente com a língua(gem), em função de seus propósitos comunicativos e, para isso, seria preciso que tivesse clareza das possibilidades que as condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos lhes proporcionam. É necessário, portanto, que o aluno tenha consciência das razões que o levam a escolher determinados recursos, em detrimento de outros, a selecionar uma certa configuração textual e não outra, enfim, a construir o texto de uma forma e não de outra.

Vemos, pois que, o ensino de língua nos pressupostos da linguística textual possui recursos extralinguísticos para aquisição da língua escrita e falada. Esta teoria apresenta o texto como estrutura dotada de sentido e ideologia que em interação no ato da leitura possa transferir para o leitor conhecimentos de compreensões linguísticas, de comunicabilidade, de interpretação de mundo, de desalienação, de escrita, de síntese, entre outros.

Como podemos observar e considerar, a escrita de textos pode possibilitar inúmeras habilidades sociodiscursivas para o educando agir sobre o meio que está inserido. São por meio da escrita que se dão as relações sociais, sobretudo, as relações de poder. Ser letrado em um mundo que domina os processos de leitura e escrita significa possuir poder sobre o outro que está em situação de sujeito não escolarizado. Logo, passar pelo processo de entendimento da língua escrita faz-se necessário para garantir sobrevivência digna em nossa sociedade atual. É por isso que Britto (1997, p. 12) diz que “a dispersão e a frag-

mentação do conhecimento – exigências do desenvolvimento social e econômico do moderno e, por isso mesmo, inevitáveis – fazem com o que indivíduo perca o controle das coisas mais comuns em seu cotidiano, tornando-se ignorante do meio circundante”.

Ainda de acordo com Britto (1997, p. 20-21)

a prática escolar, contudo, tem funcionado sob outros princípios, desconsiderando tanto a diversidade de interesses quanto seu papel formador. Por isso mesmo, a atual organização escolar é anacrônica e ineficiente, tanto para os segmentos socialmente mais favorecidos, como também, e ainda mais, para a maioria excluída, que não dispõe de outra forma de acesso ao saber letrado.

Não há relação entre as disciplinas, nem entre estas e a realidade social; não há relação entre o que se aprende na escola com a prática-científica efetiva; todo o programa é rijo, excessivamente seriado e não considera a ação dos envolvidos no processo pedagógico. O sistema de promoção (autorização institucional para passagem de nível de escolaridade), fundamentado em teses e provas periódicas, não avalia nem o trabalho do professor ou da escola, nem o conhecimento construído pelo aluno, nem o processo de formação. O aluno é julgado e premiado ou punido, em uma espécie de transação comercial (nesta ótica, a palavra *nota* adquire uma interessante ambiguidade) (grifos do autor).

Com a leitura da citação acima que crítica o que vem sendo oferecido de ensino de língua pela escola, faz-se necessária uma nova abordagem das questões linguageiras, a qual vai ao encontro dos anseios dos desvalidos da fortuna da aprendizagem. Vemos, pois que, a escola anda desinteressante para o professor, devido a fatores internos e externos a ela, e, conseqüentemente, esse desinteresse do docente pela escola reflete na vida do aluno, pois o desinteresse se revela em sala de aula sob a forma de omissão no momento em que o professor não reflete sobre a sua prática pedagógica.

O professor Wanderley Geraldi (2000, p. 128) vai dizer que “qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem – com as atividades desenvolvidas em sala de aula”, por isso o professor deve se ater a questão de que quando está ensinando linguagens está ensinando uma concepção política ao aluno, mostrando a ele as diversas formas de abordagens de sua língua materna, e não uma única abordagem – gramática normativa -. O professor de língua portuguesa precisa reforçar em sua formação a concepção de que ele é professor de abordagens linguísticas e não de gramática tradicional.

1. A pesquisa-ação em sala de aula: o gênero textual música

A iniciativa de se trabalhar o gênero textual música em sala de aula partiu dos bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, a fim de fomentar as discussões sobre leitura e escrita em sala, uma vez que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, da escola pesquisada, possuíam sentimentos de medo, vergonha, receio, bloqueio, dificuldade, insegurança, intolerância e desconhecimento em relação à escrita.

Partindo da concepção de práticas de ensino de língua portuguesa evidenciado em Geraldi (2000, p. 88): “leitura de textos; produção de textos; análise linguística”, propomos o trabalho com o gênero textual música, por possibilitar o trabalho com todos os pontos esperados no ensino de língua elencados pelo autor.

Segundo os estudos de Costa e Faria (2008) o gênero textual música “quando bem aplicado à prática da linguagem, resulta em um trabalho de leitura, interpretação, compreensão e discussão de textos, e não apenas como um pano de fundo para o ensino de gramática nas aulas de português ou para restringir o estudo a estilos de gêneros musicais”. Nessa perspectiva, a música funciona como estratégia pedagógica para elucidar questões concernentes à linguagem, fazendo com que o educando, em processo de letramento, se aproprie por meio de textos musicais – que vão ao encontro de sua realidade social – dos conhecimentos linguísticos, a saber: interpretação textual, ortografia, leitura reflexiva e produção textual.

Com a finalidade de praticar o trabalho com escrita em sala de aula, partimos do conceito de pesquisa-ação explicitados em Thiollent (1985, p. 14), a qual o autor caracteriza da seguinte maneira:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Partindo dessa perspectiva fomos definindo a ação, os agentes, os nossos objetivos e percalços, e os conhecimentos que seriam produzidos mediante o problema que evidenciamos.

Como material para produção de conhecimento e aproximação dos sujeitos que compõem essa pesquisa foi selecionada a estratégia de sequência didática ou “didatização” exposta em Rafael (2007).

O autor citado acima relata em artigo, que o termo didatização no ensino e aprendizagem de leitura e escrita é entendido “como um processo de ‘transposição didática’, ou seja, como um processo complexo de transformação e adaptações dos saberes diversos, que tem em vista a construção de situações didáticas de ensino-aprendizagem, e não apenas com o repasse ou aplicação mecânica de saberes acadêmicos (RAFAEL, 2007, p. 199)”. Prontamente, selecionamos todo o material que seria trabalhado em sala de aula, a partir do conceito de sequência didática.

Dessa forma, partimos da música “Mostra Tua Força Brasil” que servia de tema para propaganda do Banco Itaú durante a Copa do Mundo de 2014, realizada no Brasil. A utilização da música justifica-se pelo fato de todos os brasileiros estarem eufóricos com o evento da Copa do Mundo, conseqüentemente refletindo no trabalho pedagógico da escola.

Vejamos a letra da música:

Mostra Tua Força Brasil

Itaú

Vamos soltar o grito do peito
Deixar o coração no jeito
Que aí vem mais uma emoção
Vamos torcer e jogar todos juntos
Mostrar novamente pro mundo
Como se faz um Campeão
Pois só a gente tem as cinco estrelas
Na alma verde-amarela
E só a gente sabe emocionar
Cantando o hino à capela
"Pátria amada, Brasil"
Mostra tua força, Brasil
E amarra o amor na chuteira
Que a garra da torcida inteira
Vai junto com você, Brasil!

Mostra tua força, Brasil
E faz da nação sua bandeira
Que a paixão da massa inteira
Vai junto com você, Brasil!

Mostra tua força, Brasil
E amarra o amor na chuteira
Que a garra da torcida inteira
Vai junto com você, Brasil!

A partir da música, foram pedidas atividades coletivas de compreensão textual. Os alunos a sua vez, foram desafiados a reescrever partes da música, em uma folha de papel pardo preparada pelos bolsistas, dando significado ao texto que a priori estava totalmente confuso. Logo, puderam-se trabalhar noções de semântica, ortografia, coerência, coesão, interpretação textual, produção textual, entre outros conhecimentos linguísticos, juntamente com os alunos.

É no bojo dessa discussão, que salientamos que o trabalho com o lúdico, com objetivos pré-estabelecidos, em sala de aula, fugindo da concepção tradicionalista de ensino, a qual o aluno não se faz sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, constitui-se como uma forma de provar ao aluno que a língua portuguesa não é algo dissonante de sua realidade, tornando o seu aprendizado mais prazeroso.

Partimos da concepção de Matencio (1994, p. 16) que nos revela que “a leitura é vista como a forma ideal para que o aluno reconstrua seus conhecimentos prévios e a produção escrita como o momento para que ele aprenda a referir-se aos novos conhecimentos”. Por um lado, a escola vem, ao longo de sua história, valorizando apenas uma faceta da moeda, a saber: a produção escrita. Contudo, pauta-se em normas linguísticas estabelecidas pelos grandes mestres da literatura, esquecendo-se dos aspectos reais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, ou melhor, do aluno e suas dificuldades perante as inúmeras regras que regem a nossa língua materna. Sendo assim, as práticas discursivas de leitura e escrita devem ultrapassar o contexto escolar, tendo em vista os seus efeitos sociais.

Considerações Finais

É certo que à medida que acontece os avanços na área da educação, no que tange as metodologias de ensino, sobretudo, as medidas pedagógicas voltadas para o ensino da língua portuguesa também devem passar por significativas transformações, uma vez que esta disciplina por tratar, primordialmente, de assuntos concernentes a leitura e escrita possui caráter político, estabelecendo relações de poder entre os atores da sociedade.

Portanto, com a experiência em sala de aula, pudemos perceber que a linguagem escrita se torna um pouco confusa quando não trabalhada em conjunto com a linguagem oral dos alunos. Logo, construir uma interação baseada no processo de sequência didática, faz com que os alunos, em processo de aquisição da leitura e da escrita, se tornem auto eficazes e criativos, logo sua autoestima eleva-se para o aprendizado desses saberes.

Sob a ótica da observação, percebemos também que o medo de escrever é corriqueiro, contudo o professor tem o dever de trabalhar a escrita com seu alunado, permitindo que os discentes sejam autores de seus próprios textos.

Por fim, percebemos que com o auxílio da música, como recurso metodológico em sala de aula, houve uma melhor mediação do conhecimento e, a interação professor/aluno nas aulas de língua portuguesa tornou-se menos confusa e mais prazerosa, pois os alunos aprenderam questões de linguagem a partir de uma metodologia lúdica e que faz total sentido com o que estão acostumados a encontrar em sua comunidade linguística.

Referências

- BAKHTIN, M. 1992 [1953]. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua portuguesa**. Brasília: 1998.
- BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua portuguesa**. Brasília: 1997.
- BRITTO, P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. 1997. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 1997.
- COSTA, F. C. V; FARIA, M. A. Música na sala de aula: recurso didático para o ensino de língua portuguesa. **Revista Nucleus**, Ituverava – SP, v. 5, nº 1, p. 20-27, abril, 2008.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M^a. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 19-38.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas, S.P.: Mercado da Letras, 1994.
- _____. Letramento, competência comunicativa e representações da escrita. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, p. 23-33, jan./jun., 2004.
- RAFAEL, E. L. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados, Inovação, Ensino, Língua Portuguesa, Formação, Professores**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. P. 197-210.
- REPÚBLICA, Presidência da. **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 14/09/2016.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

Os gêneros textuais no meio eletrônico e a linguagem “cyber”

Tharlles Lopes Gervasio (UERJ)

Resumo: Temos visto, a cada instante, o eclodir de novas formas de expressão que tentam dar conta do estilo de todo aquele que se lança na vida virtual. A internet tem sido grande propagadora de novas formas de expressão por todo o mundo devido a sua fluidez. Nesse sentido, a *web* se constitui como um espaço de múltiplas vozes, onde tudo se torna famigerado muito rapidamente. A grande rede permite, assim, que encontremos textos que se aproximam da linguagem falada por ser aberta a todas as gerações e, sobretudo, por promover uma interatividade que ultrapassa as barreiras de diferentes classes sociais e econômicas. Desse modo, podemos reconhecer essa forma escrita de uso da linguagem na internet, vulgarmente chamado de “internetês”, como um elemento em constante construção, se levarmos em consideração que muitas alterações têm ocorrido na própria língua inclusive por meio dos ambientes virtuais. Posto isso, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um panorama geral sobre o que tem sido discutido por diversos estudiosos a respeito do “internetês”, visto que, para os mais tradicionais, esse modo de manifestação escrita utilizada na virtualidade poderia afetar, de alguma maneira, o uso da língua tido como padrão em sua totalidade. Semelhantemente, buscamos, também, apresentar uma discussão em torno dos variados gêneros textuais que surgiram no seio das mídias digitais. Para tanto, pautaremos nossas observações na difundida rede social *Facebook*, que tem se revelado, cada vez mais, não só como um eficaz canal de uso da língua enquanto elemento de interação, mas também como um ambiente capaz de abrigar outros gêneros.

Palavras-chave: Linguagem virtual. Gêneros digitais. Gramática.

Introdução

A internet permite que encontremos textos que se aproximam da linguagem falada por ser aberta a todas as gerações e, sobretudo, por promover uma interatividade que ultrapassa as barreiras de diferentes classes sociais e econômicas. Acrescentemos, ainda, como assevera Ferrari (2012, p.7), que, com a mídia eletrônica, mesmo a informação “perde sua característica unívoca, de relação um para um, para transformar-se em dado com múltiplos significados e leituras”.

Nesse espaço de múltiplas vozes, onde tudo se torna famigerado muito rapidamente, temos visto, a cada instante, o eclodir de novas formas de expressão que tentam dar conta do estilo daquele que se lança na vida virtual. Vemos não só uma concatenação de gêneros textuais que se sobrepõem e se completam, como também o aparecimento de textos que necessitam de imagens para ter seu sentido completo e *vice-versa*.

Generalidades sobre a linguagem “cyber”: o “internetês”

O espaço cibernético parece requisitar inovações que ultrapassam os limites da tecnologia e esbarram em questões sintático-semânticas e, também, discursivo-

pragmáticas, influenciando muito na forma como usuários da língua passam a vê-la e vivenciá-la. Um exemplo bastante claro são as redes sociais, ambientes virtuais nos quais observamos que o gramatical se mistura ao agramatical e ambos, com frequência, se misturam ao situacional.

A internet, por conseguinte, tem sido grande propagadora de novas formas de expressão na linguagem por todo o mundo devido a sua fluidez. Algumas palavras são abreviadas sem que se sigam padrões; letras e símbolos são mesclados e, por meio de tudo isso, falares – nem sempre compreensíveis num primeiro instante – são construídos e geram novas significações, as quais podem se renovar em função de um dado contexto. A essas novas formas de expressão, grafia, ou neologismos que aparecem na rede, portanto, deu-se o nome de “internetês”, sintetizado por Rajagopalan (2013, p. 40) da seguinte forma

Para alguns estudiosos de internet, o internetês é nada mais que uma forma de transmitir mensagens, utilizando escrita reduzida e “truncada” que imita a modalidade da fala. E, por conseguinte, eles entendem que os efeitos do internetês são, em larga medida, nocivos à norma culta e prejudiciais à juventude, que, uma vez “viciada” no novo linguajar da moda, fica impedida com eficiência as regras da escrita culta.

Como pudemos observar na citação mencionada, o modo de expressão utilizado por muitos nos meios virtuais parece ser, ainda, para algumas pessoas, tema de estigma. Entretanto, notamos que, no interior da *web*, essa comunicação “truncada”, isto é, privada de algumas de suas partes essenciais e responsável por possíveis vícios na escrita culta nem sempre é vista de forma rechaçada, como considera a ótica tradicionalista da língua.

Assim, o internetês, apontado por Rajagopalan (2013, p. 37) como a “linguagem ou linguajar que os internautas estão espalhando pelo mundo”, ainda gera muito debate, sobretudo, na Academia e divide opiniões. Para alguns estudiosos mais puristas da linguagem, esse modo de manifestação da língua faria sentido apenas em ambiente virtual e não haveria nem mesmo uma remota possibilidade, fora do seu meio de propagação, isto é, a *web*, de afetar o uso da língua tida como padrão em sua totalidade (cf. CIPRO NETO, 2009). Talvez, esse pensamento seja o mais confortável para os mais tradicionais, os quais ainda julgam como precária a comunicação em que se lança mão do uso internetês, pois, para eles, essa forma de utilização da língua estaria pondo em risco, além do conteúdo da mensagem, a linguagem padrão.

Algo a ser considerado, com efeito, é que, se por um lado escrita canônica já

possibilita múltiplas intepretações; por outro, a escrita virtual, por ser menos monitorada, torna-se ainda mais passível a ambiguidades. Isso se deve ao fato de que, na escrita proposta na virtualidade, devido à rapidez tão característica desse meio, os sentidos também passam a ser produzidos pelos interactantes de modo bem similar à oralidade.

Mencionemos, porém, que, embora por vezes truncado, o internetês tem como diferença o seu aspecto bastante fluido. Podemos considerá-lo uma linguagem em constante construção, se levarmos em consideração que muitas alterações têm ocorrido na língua inclusive por meio dos ambientes virtuais. O internetês, na realidade, é fruto da criatividade dos usuários da língua na *world wide web*. Não se constitui como língua artificial como o “esperanto”, que possui um criador, mas real como português, inglês ou francês.

Posto isso, na internet, esse “linguajar” é, então, aceito, bem-vindo e até faz parte da formação do riso, da ironia ou coopera para a construção da imagem daqueles usuários que procuram se mostrar legais, divertidos e ganhar “curtidas” ou “seguidores” das mais variadas partes. Na linguagem virtual, estar afeito às regras gramaticais nem sempre significa escrever bem. Na *web*, escrever bem representa, verdadeiramente, alcançar a aderência do interlocutor às teses propostas por meio dos efeitos de sentido que se intenta produzir.

O internetês consiste, assim, em uma espécie de código linguístico aberto a receber mudanças provenientes da interação de seus usuários, os quais, muitas vezes, por não terem disponíveis recursos prosódicos ou expressivos próprios da fala, inovam com esses usos na escrita.

Seguramente, os novos meios eletrônicos não estão atingindo a estrutura da língua, daí que sua interface com a linguística não se dá precisamente no que toca aos aspectos nucleares do sistema, como a fonologia, a morfologia e a sintaxe. Mas estão atingindo o aspecto nuclear do **uso** pela manifestação mais importante que é o **texto**. São novas formas de textualização que surgem e devem ser analisadas com cuidado, em especial quanto aos processos de condução tópica, produção de sentido e relações interpessoais. (MARCUSCHI, 2010, p. 79)

Assim sendo, a linguagem da internet é utilizada muitas vezes para dar conta de intenções comunicativas emergentes no momento da interação entre seus usuários. Ela não pode ser considerada um jargão utilizado com a finalidade de excluir pessoas ou fazer

inacessível um discurso como muitos puristas preferem acreditar e difundir.

Para Crystal (2005), o advento da internet permite a existência de uma revolução na linguagem sem afetar as formas previamente atuantes na língua. Trata-se de uma comunicação distinta da fala até mesmo em termos de troca de informações e depreensões de sentidos. O texto escrito no papel acaba, de certa forma, se tornando imutável; ao passo que o texto virtual abre espaço para variações a cada busca feita na *web*.

Reduções, faltas de acentuação gráfica, ausência de letras maiúsculas em inícios de sentenças ou mesmo erros ortográficos não são tomados, na escrita cibernética, como inabilidade do autor. Na escrita internetiana, então, esses são considerados erros de escrita pela normatividade, são “perdoados”, visto que são frutos de um processo escrito sagaz e frugal. Tais usos têm, ainda, a possibilidade de serem efêmeros, uma vez que podem surgir objetivando atender necessidades momentâneas para o estabelecimento ou a manutenção da comunicação.

O uso do internetês, dessa maneira, faz-nos perceber, tal como já observou Crystal (2001, p. 170) a respeito da linguagem utilizada nos *chats*, que a nossa língua é muito versátil entre os interactantes, sobretudo os mais jovens. Isso nos faz constatar que o uso funcional da língua na internet muito se afasta das proposições feitas pelos manuais gramaticais. Assim, vemos uma ação mais fluida, menos monitorada ou revisada, estando mais sujeita a erros ortográficos e discrepâncias sintáticas.

Contudo, temos de admitir que essa discussão não deveria ser voltada apenas para a questão do internetês, mas para a própria oposição linguagem oral X linguagem escrita como um todo. Nas redes sociais, temos, então, uma interação estabelecida por meio de um hibridismo linguístico, em um cruzamento da modalidade oral com a escrita, possível razão pela qual o cânone tome tal uso como forma depreciativa da linguagem (cf. SOUZA; DEPS, 2007).

Muitas vezes, esse uso linguístico cibernético chega a refletir a celeridade do processamento cognitivo *online*, ou seja, em um *status* natural da produção, da elaboração da linguagem na mente. Logo, isso pode elucidar, ainda, cognitivamente, para os interlocutores das mensagens um traço estilístico, isto é, uma expressão pessoal do autor da mensagem escrita na qual o internetês é aplicado.

Considerações sobre os gêneros textuais no meio eletrônico: um olhar pautado no

Facebook

A *web* vem ganhando volume e inovações a cada dia. Nesse ambiente eletrônico, como dissertado anteriormente, fala, escrita e imagem mesclam-se, compondo, nesses termos, gêneros próprios e de caráter multimodal. Isso pode ser observado no modo como se configura tal meio midiático. Nele, encontram-se associados textos, áudios, vídeos e imagens, além da sobreposição de hipertextos, *hiperlinks* ou mesmo propagandas que se espalham pela interface de uma página virtual. Como termo já dicionarizado, segundo Ferreira (2008, p. 296), o termo *internet* diz respeito a um:

Conjunto de redes de computadores ligadas entre si. Rede de computadores de âmbito mundial, descentralizada e de acesso público, cujos principais serviços oferecidos são o correio eletrônico e a Web.

Dessa forma, a *internet* interliga computadores, constituindo uma rede global e sistemática de comunicação. Sabemos que muito de seu sucesso se deve propriamente ao seu caráter multimodal. Segundo Erickson (1997; 2000), o ambiente virtual sugere a emergência de novos gêneros que deem conta da interação *online*. Semelhantemente, Crystal (2001) também aponta para o fato da *internet* mesclar, por exemplo, novos e velhos gêneros.

Na interação nas redes sociais, muitas vezes, para ganhar a adesão do interlocutor no que é proposto, faz-se uso do que chamaremos de “textualização multimodal”, isto é, utilização dos múltiplos recursos disponíveis, tanto de escrita quanto semióticos, nas mídias digitais. Reside aí a razão de termos, em grande escala, uma junção de texto, imagem, som, *hashtags*, *emoticon*, tal como se tem no próprio *Facebook*, a título de exemplificação, em que podemos contemplar uma junção de diversos gêneros – ou subgêneros, se considerarmos o próprio *Facebook* um “macrogênero” – ali dispostos: *post*, comentários, *hiperlinks*, *chat*, propagandas, entre outros.

Foi por meio das grandes conexões promovidas pela *internet* e pela inovação de cunho multimodal da rede que se abriu espaço para a chamada “Conversação Mediada por Computador” (CMC). Nesse tipo de interação, como salienta Herring (2013, p. 99), as mensagens são transmitidas em forma de blocos de informação, “sem que os destinatários possam ver o processo de digitação”. Acreditamos, tendo por base o estudo proposto em Erickson (2000) – a respeito do sistema denominado *Babble* – e Marcuschi (2010), que o *Facebook* é, na realidade, um eficaz sistema e ambiente para a CMC.

Erickson (2000, p. 4), ao analisar o já citado sistema de CMC denominado *Babble*, afirma que ele opera como uma “ecologia de gêneros”. Do mesmo modo, consideremos que o sistema *Facebook* também promove a formação de uma ecologia de gêneros, visto que, nele, há uma concatenação de diversos gêneros virtuais dispostos em sua interface, os quais objetivam atender uma gama de gostos de seus usuários e atrair novos adeptos.

Vale mencionarmos que a interação pelo *Facebook* – por concatenar em si diversos gêneros digitais – pode ser estabelecida de modo tanto síncrono quanto assíncrono, se levadas em conta todas as ferramentas disponíveis nesse sistema. Isso porque, como comentado anteriormente, há diversos gêneros disponíveis nessa mídia virtual, os quais, embora atuem de modos distintos para o bom funcionamento do sistema como um todo, são interdependentes. Exemplo disso se dá na relação *post X comentário*, em que não existe a possibilidade de se publicar um comentário sobre um assunto sem um *post* previamente elaborado.

Consoante Carvalho e Kremer (2013, p. 80), tomando por base a pesquisa do *Ibope Nielsen Online*, do ano de 2011, o *Facebook* representa, na atualidade, o *site* de relacionamentos de maior uso no Brasil. A mesma pesquisa indicou, ainda, que 750 milhões de pessoas em todo o mundo utilizam a página citada. O *Facebook* possui uma interface de grande interação que facilita a comunicação entre seus adeptos, daí uma gama tão grande de usuários das mais diversas faixas etárias, gêneros e classes sociais. Lembremos, ainda, que, no início de sua divulgação no Brasil, algumas ferramentas da interface do *site* não possuíam versões em português, o que corroborou uma maior difusão e familiarização dos usuários de língua portuguesa com os termos em inglês.

A imagem abaixo, extraída por meio do *site Google Images* de uma página de humor, ilustra um “print” da interface de um usuário – embora fictício no caso abaixo – *online* do *Facebook*:

Figura 1 – Print para exemplificação da tela de um usuário do Facebook



Fonte: Humor com bobagem, 2015.

Como se pode observar na figura apresentada, a rede social em pauta se diferencia de outras por seu aspecto visual robusto. Ela forma um espaço em que os interactantes podem apresentar, sempre que quiserem, por meio de fotos, vídeos, texto ou, simplesmente, *emoticons*, seu estado de espírito e atividades do cotidiano.

Alguns dados do perfil de um usuário podem ser – além de visualizados – curtidos, comentados ou compartilhados, normalmente, apenas por amigos ou seguidores (*followers*) do dono do perfil. Já nas páginas ditas “públicas ou abertas ao público”, torna-se possível um espraiamento maior das postagens mais rapidamente, o que pode fazer do conteúdo dessa postagem algo incontrolável.

Interessante é que, na interação mediada por *Facebook*, os participantes ou, vulgarmente, “amigos do *face*”, caso queiram se engajar em determinado assunto abordado em alguma página do sistema, podem consultar as postagens anteriores que ficam disponibilizadas a um *click* de um recurso denominado *feed de notícias*.

É no item “mural”, uma das principais ferramentas da *timeline*, ou “linha do tempo” em português, que os integrantes dessa rede social expõem seus *posts*, os quais possuem as mais variadas temáticas. Normalmente, esses textos – ora escritos, ora imagéticos apenas – vão desde saudações rotineiras como “bom dia, amigos do *face*!” ou fotos de

um simples passeio a anúncios informativos de cunho político-social e de interesse geral.

Na *timeline*, o alerta de algo novo que foi postado é a visibilidade. A informação nova ganha, na ordem cronológica dos eventos postados pelos amigos usuários da rede, o *status* de primeiro plano, o que a torna mais visível e motiva a feitura de subsequentes curtidas, comentários e compartilhamentos. Em geral, para que os comentários sejam feitos abaixo de uma postagem de uma *timeline* particular, faz-se necessário que laços sociais existam – ainda que minimamente – entre os interactantes, com o objetivo de que o estabelecimento da interação se torne possível.

Apesar de termos descrito diversos itens e ferramentas dispostas no Facebook, para nossos propósitos, focaremos nosso interesse no já brevemente comentado *post* – conhecido como “postagem” em português. Nele, um usuário pode fornecer para seus amigos virtuais uma nova informação escrita ou visual a respeito de uma opinião, pensamento ou nova atividade.

Os *posts* realizados no *Facebook* são das mais diversas ordens. Podem ser políticos, formais, informais, lúdicos, sarcásticos ou, ainda, informativos, os quais podem fazer com que algo simples e desconhecido ou não-intencional tome dimensões imensuráveis devido à fluidez do sistema virtual em pauta. Vale ressaltarmos também que as postagens informativas tendem a ser mais longas e a apresentar mais utilização dos recursos gráficos da língua, apresentando, assim, maior zelo na escolha dos termos como recursos de estilo.

Por outro lado, em postagens de caráter mais irônico, observamos um estilo de escrita que, embora, mormente literário, apresenta menor formalidade em termos contedutísticos. Em outras palavras, constatamos uma menor preocupação com a pontuação e recursos gráficos, além do uso de recursos relativamente tidos como orais e marcadores discursivos como “aham”, “uhum”, “huuum” etc. Outro ponto observado é que as postagens irônicas tendem a ser, em termos de extensão, mais curtas que as demais.

Os *posts* e comentários aparecem no *Facebook* na sequência temporal em que foram emitidos e geram, com isso, uma ideia de turnos conversacionais em produção. A linguagem presente nesses “turnos” é, em geral, informal e não monitorada, podendo receber imagens, *emoticons* ou mesmo vídeos. Quanto aos *posts*, no geral, não possuem limite de tamanho e nem número de caracteres a ser utilizados em sua elaboração.

É interessante comentar que os *posts* presentes na *timeline* funcionam como força

motivadora para os comentários e ações posteriores por parte de seus leitores. As postagens funcionam, portanto, como estímulos discursivos que podem desencadear a atividade de outros usuários do *Facebook*. Isso, na verdade, estimula a interação entre os usuários dessa mídia digital, uma vez que, ao curtirem, comentarem ou compartilharem um *post* inicialmente feito, contribuem para a vivacidade e dinamicidade dessa rede social.

Abaixo do *post* realizado, situam-se as opções já comentadas, *like*, *comment* e *share*, traduzidas em língua portuguesa como, respectivamente, “curtir”, “comentar” e “compartilhar”. Para que um texto escrito ou visual seja acrescentado à postagem, o amigo virtual deve se utilizar da ferramenta “comentário”, que, por vezes, acaba dando origem a novas postagens por parte de outros usuários, como forma de apoio ou debate do texto inicialmente elaborado e postado.

Em dados momentos, podemos perceber que o gênero *post* ou a própria escrita do *Facebook* em geral apresenta traços que se fazem presentes em textos pertencentes a gêneros mais formais de escrita. Todavia, encontramos, ainda, nesse novo modelo de escrita, um incremento de novos elementos ao corpo do texto, sobretudo daqueles elementos que mantêm estreita relação com a oralidade.

A escrita maiúscula nos *posts*, por exemplo, sugere que seu escritor está gritando ou xingando seu receptor. Por questões de decoro, esse tipo de utilização gráfica tem sido evitada. Isso nos faz perceber que, no contexto virtual, mesmo simples letras maiúsculas recebem uma nova função para além daquelas propostas pelos tradicionais manuais de regras ortográficas.

Acreditamos, ainda, tal como aponta Marcuschi (2010, p. 5), ao analisar a interação em *chats*, que, também no *Facebook*, existe uma relação mais hiperpessoal que interpessoal entre os pares. As participações em um *post*, por exemplo, muitas vezes, não são pautadas no indivíduo e suas relações de um para um. Pelo contrário, essas participações são pautadas em uma visualização coletiva do que foi postado, o que pode tornar isso algo fora do controle, divergindo, por conseguinte, de uma interação face a face. No *Facebook*, dessa maneira, as interações são personalizadas e não se dão, no geral, sob forma anônima. Quando isso acontece, têm-se os perfis denominados *fakes* ou falsos.

Considerações Finais

Sabemos que não há um consenso a respeito da definição de gêneros textuais. Por

outro lado, devemos admitir que o âmbito digital é muito mais flexível e maleável que o discurso falado ou mesmo posto no papel. Isso, de certo modo, acaba por gerar influência nos gêneros em sua totalidade e trazer o foco da atenção para o debate da questão dos gêneros digitais, os quais podem apresentar uma refacção constante no seu emanar discursivo.

Podemos afirmar, assim, que a escrita eletrônica, usualmente, apresenta uma aparência que muito faz rememorar os gêneros mais próximos da realidade oral, como é o caso da rede social *Twitter* por exemplo. Entretanto, o *Facebook* tem apresentado, em maior escala, uma escrita bem mais icônica e idiossincrática se comparado ao *Twitter*.

Em síntese há, nesses termos, no *Facebook*, uma grande sobreposição de recursos semióticos e, em seus textos mais formais, notamos, como apontam Carvalho e Kremer (2013, p. 86), uma “relativização do rigor linguístico”, visto que os textos produzidos nas redes sociais têm se mostrado mais livres e fluidos. Observamos, ainda, que, mesmo com recursos imagéticos e sonoros distribuídos em todo seu sistema, existe, na rede social em pauta, uma preponderância da escrita em detrimento de qualquer outra modalidade discursiva.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CARVALHO, N. **Empréstimos Linguísticos**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- CARVALHO, N.; KRAMER, R. Linguagem no Facebook. In: SALIÉS, T. G., SHEPHERD, T. G. (Org.). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CIPRO NETO, Pasquale. **Entrevista Interativa**, 26 fev. 2009. Disponível em: <http://www.educacional.net/entrevistas/interativa/educadores_pais/entrevista019.asp>. Acesso em: 14 out. 2015.
- CRYSTAL, D. **Language and the internet**. Cambridge: CUP, 2001.
- _____. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- ERICKSON, T. Social Interaction on the Net: Virtual Community as Participatory Genre. In: NUNA-MAKER JR., J.F.; SPRAGUE JR., R. H. (Org.). **Proceedings of the Thirtieth Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences**. IEEE Press, 1997.
- _____. Making sense of Computer-mediated Communication (CMC): Conversations as genres, CMC systems as genre ecologies. In: NUNA-MAKER JR., J.F.; SPRAGUE JR., R. H. (Org.). **Proceedings of the Thirty-Third Hawaii International Conference on**

Systems Science. IEEE Press, 2000.

FACEBOOK. **Rede social.** Disponível em: <www.facebook.com>. Acesso: maio 2014 a dez. 2015.

FERRARI, P. (Org.). **Hipertexto, hipermídia:** as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

HERRING, S. Piso conversacional e gênero na CMC. In: SALIÉS, T. G., SHEPHERD, T. G. (Org.). **Linguística da internet.** São Paulo: Contexto, 2013

HUMOR COM BOBAGEM. Página de conteúdo humorístico. Disponível em: <http://www.humorcombobagem.com/categoria/prints-do-facebook.html> Acesso em: 16 set. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística do Texto:** o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, R. A.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Pontes, 2008.

RAJAGOPALAN, K. Como o internetês desafia a linguística. In: SALIÉS, T. G., SHEPHERD, T. G. (Org.). **Linguística da internet.** São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, L. P.; DEPS, V. L. A linguagem utilizada nas redes sociais e sua interferência na escrita tradicional: um estudo com adolescentes brasileiros. **II Congresso Internacional TIC e Educação.** Rio de Janeiro: UENF, 2007.

TWITTER. **Rede social.** Disponível em: <www.twitter.com>. Acesso: maio 2014 a ago. 2014.

ULLMANN, S. **Lenguaje y estilo.** Madrid: Aguilar, 1968.

Referenciação e ensino através do gênero notícia esportiva

Margareth Andrade Morais

Resumo: Neste trabalho, pretendemos analisar processos referenciais presentes em notícias esportivas sobre futebol, publicados em jornais específicos de esporte (*Lance!*) e no jornal *O Globo*. Objetivamos verificar como os interlocutores se apropriam de conhecimentos compartilhados pelo entorno sociocognitivo para reconstruir os objetos de discurso e, assim, construir os sentidos no texto, mostrando como o gênero atua nessa construção. Dessa forma, propomos, como método de trabalho, analisar as expressões referenciais, tendo em vista os sentidos que trazem para dentro do texto. Pretendemos observar a trilha de sentidos no texto e como a imagem do referente que o coenunciador constrói em sua memória vai sendo alterada, à medida que se desenvolve o discurso. Trabalhamos com o aporte teórico da Linguística do Texto, enfocando o estudo dos gêneros e da referenciação, assumindo o pressuposto de que, para a construção da referenciação, são necessários conhecimentos socioculturalmente partilhados, passíveis de complementação e/ou de reformulação, o que interfere diretamente na atividade de leitura. Assumimos também o pressuposto teórico de que a leitura é uma atividade na qual a produção de sentidos é guiada pelo acervo sociocognitivo dos leitores, que atuam na formulação de hipóteses e inferências para a compreensão. Por isso, é necessário que na escola mostremos como se constrói a cadeia referencial, pois a leitura depende, conforme apontam Koch e Elias (2006) da nossa bagagem cultural, do nosso conhecimento linguístico, conforme já foi dito. Para concluir, ressaltamos que a associação entre referenciação e leitura é um caminho de pesquisa muito profícuo e importante para o ensino.

Palavras-chave: Leitura. Conhecimento partilhado. Referenciação.

Introdução

O escopo deste trabalho consiste em apresentar como os processos de referenciação podem ser atrelados à atividades que contribuam para um ensino mais eficiente de leitura, associando dois temas de grande relevância para a Linguística de Texto: referenciação e leitura.

Apesar do grande avanço nos estudos relacionados à referenciação e à sua importância como mecanismo de construção de sentidos dentro dos textos, muitas vezes, os livros didáticos e manuais de leitura ainda trabalham com uma noção superficial de referenciação, restringindo-a à seção de coesão textual. Nesse caso, o foco recai sobre as estratégias de substituição de um termo por outro para evitar repetição de palavras – emprego de pronomes, hipônimos, hiperônimos – pouco contribuindo para demonstrar a construção de referentes dentro do texto. Soma-se a esse quadro, conforme demonstra Santos (2005), o fato de que a leitura e a interpretação, muitas vezes, são abordadas, em contexto escolar, apenas como pretexto para que o professor discuta questões gramaticais, sem trabalhar, de fato, a construção daquele gênero textual e seus aspectos discursivos, como intencionalidade, orientação argumentativa, finalidade, por exemplo. É nesse

contexto que surge a motivação para a discussão aqui proposta, como forma de incentivar um trabalho mais qualificado com a leitura em sala de aula, oferecendo sugestões para isso.

Para atingir tais propósitos, adota-se a noção de referenciação como atividade cognitivamente situada, de acordo com os trabalhos Cavalcante (2011), Santos e Cavalcante (2014), dentre outros. Utilizam-se também os conceitos de texto e leitura já bem delimitados e estruturados aqui no Brasil por Koch (2002, 2006), Marcuschi (2008). Todos esses trabalhos convergem para entender o texto, a leitura e as formas de referenciação como atividades cognitivas e construídas na interação. Característica fundamental, já delineada nos PCN's de língua portuguesa, porém ainda pouco estruturada nos livros didáticos.

Como *corpus* para este trabalho, foi utilizada uma notícia esportiva do jornal *Lance!*, gênero textual de grande apelo entre os alunos; entretanto, pouco utilizado nos manuais didáticos. Tal gênero foi escolhido não só pela empatia dos alunos, mas também por ser um ótimo exemplar de como os conhecimentos compartilhados são importantes no ato da leitura. A metodologia de análise consistirá no exame das formas de referenciação, a saber - anáforas diretas, anáforas diretas recategorizadoras, anáforas encapsuladoras e introdução dos referentes – demonstrando como essas estratégias contribuem para a progressão temática e para orientação argumentativa dos textos.

Texto e referenciação sob a perspectiva cognitivista

Como a proposta deste trabalho integra aspectos cognitivos, sociais e linguísticos na construção de sentidos do texto, não podemos analisar a materialidade linguística como simples resultado de escolhas lexicais ou sintáticas, mas como marcas enunciativas, ações dos sujeitos na sua relação com e sobre o mundo. Deste modo, o texto passa a ser visto, conforme Koch (2006, p.65), como um “mapa da mina”, o que permitirá ao leitor percorrer caminhos que o aproximem da ideia do produtor ou o desviem dela, por meio do levantamento de hipóteses de sentido.

De acordo com Koch & Elias (2006), a Linguística de Texto tem se apoiado, ultimamente, em uma perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem, partindo do pressuposto de que a leitura e compreensão textuais dependem do acionamento de conhecimentos prévios, estando, portanto, atreladas a aspectos sociocognitivos. Desse

modo, o texto é entendido como um fenômeno comunicativo associado ao contexto sociocultural dos interlocutores (CAVALCANTE, 2011). Por essa razão, não se fala em um sentido para o texto, uma vez que valores culturais atuam na interpretação deste processo.

Podemos dizer, então, que o processamento textual, seja para a produção de um texto ou para a sua leitura, depende da interação entre os interlocutores que atuam em conjunto, mobilizando uma série de conhecimentos – de ordem cognitiva, interacional, cultural e textual – para produzirem sentido. Esse processamento envolve um movimento por parte do leitor para estabelecer pontes entre informações novas e outras já fornecidas dentro do texto. Cabe ressaltar que essa relação não é simples nem explícita: exige inferências, interpretação de expressões referenciais e de outros mecanismos linguísticos.

De acordo com Koch (2002, p. 30):

O sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma. Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo Princípio da Economia, não explicita as informações consideradas redundantes. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação.

Portanto, para a LT, o texto é o lugar da interação, no qual circulam as intencionalidades, pistas e informações compartilhadas, imbricados em uma relação estreita, por isso é difícil falar em conhecimentos linguísticos e extralinguísticos; já que não se pode distinguir quais conhecimentos estariam dentro e quais estariam fora do texto, visto que todos eles atuam em igual medida na construção de sentidos. Dessa forma, o texto não pode ser entendido como uma materialidade que leva ao discurso. Pelo contrário, se é resultado de uma situação discursiva, o texto é indissociável do discurso. Segundo Marcuschi (2008, p.58), a distinção entre texto e discurso, além de complexa, não se mostra interessante, já que hoje as duas noções podem ser vistas como intercambiáveis.

Os processos de referenciação auxiliam na percepção dos percursos de sentido dentro dos textos, colaborando, diretamente, para representação das intencionalidades e objetivos que compõem o ato da leitura. A referenciação se constitui como uma atividade discursiva, uma vez que o texto é o próprio lugar da interação entre sujeitos sociais, que

compartilham todos os seus conhecimentos com a finalidade de atingir as suas propostas comunicativas. São atribuídas à referenciação as funções de introduzir novos referentes no texto, além de contribuir para a sua progressão temática – atividades importantes para a construção de sentidos nos textos.

Desse modo, a referenciação ocupa um lugar importante dentro da LT e os estudos sobre esse fenômeno, hoje, vão além do reconhecimento das cadeias e mecanismos de referenciação dentro dos textos para atrelar esse conhecimento ao estudo dos gêneros textuais. Esse tem sido um objeto de investigação muito importante, já que permite a interrelação entre a leitura e as estratégias de referenciação. Como dissemos acima, a leitura depende da nossa bagagem cultural, do nosso conhecimento linguístico e do conhecimento sobre as coisas do mundo. Nesse sentido, como já mostramos em Morais (2012), a observação das cadeias referenciais é uma pista importante para a elaboração de significados.

A nomeação de referentes envolve uma reflexão sobre o próprio ato de nomear seres ou entidades, sendo uma atividade ancorada em função do receptor, dos propósitos comunicativos do texto e do gênero textual em questão. Portanto, é natural que a ação de nomear aconteça de maneira instável, ou seja, os referentes não são nomeados e/ou representados por palavras isoladas, pois não há uma ligação direta entre as palavras e as coisas. Dentro dessa perspectiva, não cabe mais usar o termo referência, mas sim referenciação. A noção de referenciação engloba as formas de introdução e retomada de referentes, o que garante a progressão temática. São constituídos objetos de discurso que vão se mantendo e/ou modificando ao longo do discurso, por isso a instabilidade desses referentes é uma característica intrínseca a esse processo, visto que esses objetos vão se construindo no texto e não fora dele.

A rigor, as estratégias de referenciação consistem na introdução dos referentes no texto, passíveis de serem retomados por uma estratégia anafórica, que pode ser retrospectiva ou prospectiva. Quando há a correferencialidade, diz-se que se trata de uma anáfora direta (AD) e, quando não é possível identificar essa relação correferencial, tem-se uma anáfora indireta. Há ainda um outro tipo de anáfora, que estaria entre esse *continuum* correferencialidade – não correferencialidade, as chamadas anáforas encapsuladoras. Segundo Conte (2003), essas anáforas possuem um papel de sumarizar/resumir porções do cotexto ao mesmo tempo em que podem atribuir um rótulo

a essas porções, estabelecendo uma avaliação. Por essa razão, pressupõem inferências na sua interpretação, não sendo uma estratégia de correferencialidade como a anáfora direta.

Embora não seja o escopo deste artigo discutir questões teóricas sobre referenciação, nesse ponto, é importante destacar que a noção de correferencialidade é bastante discutível. Como já estabelecido em Ciulla e Silva (2008) e Morais (2012), não se trata de uma ligação direta entre o objeto de discurso e seu referente, isto é, não se trata de “puxar setas”, como tradicionalmente se entende o processo de coesão textual. A correferencialidade é construída de acordo com as relações de sentido estabelecidas no texto, muitas anáforas diretas recategorizam os referentes de tal modo que a necessidade de inferências seja bastante grande, como verificado no uso de anáforas indiretas. No gênero notícia esportiva, por exemplo, as anáforas diretas recategorizadoras se revelam estratégias muito elaboradas na arquitetura textual.

Pode-se, então, concluir que compreender o sentido de um texto depende dos diversos processos referenciais. É um processo dinâmico que depende de relações intertextuais e interdiscursivas.

Para além da teoria: a referenciação no ensino

De acordo com Gonçalo (2013), as atividades de leitura associadas aos processos referenciais ainda são escassas nos livros didáticos, a autora mostra que o conceito de coesão é empregado, geralmente, em atividades de produção textual ou em atividades descontextualizadas em relação ao emprego de conectivos.

Trabalhar a referenciação atrelada à leitura é uma das formas de concretizar os postulados dos PCN's de língua portuguesa, que postulam a integração entre o tripé leitura – análise linguística – produção de textos. Não se pode negar o esforço que alguns materiais didáticos já fazem nesse sentido, mas é importante que, cada vez mais, essa discussão também seja colocada no ensino superior.

De acordo com Cavalcante e Santos (2012, p. 679), “trabalhar com referenciação em sala de aula significa formar leitores e produtores críticos e envolvidos com a importância sociocognitiva e histórica das estratégias textual-discursivas”. Nesse sentido, o exame das cadeias referenciais dentro do texto, das recategorizações e encapsulamentos é uma ferramenta útil para desenvolver tais habilidades leitoras. É comum, por parte dos alunos, sentirem necessidade de “apontar para o texto”, isto é, de perceber como os

sentidos estão engendrados nos textos.

As formas de introdução, manutenção e retomada dos referentes podem orientar a percepção dos leitores em diferentes gêneros textuais. Em geral, as atividades são baseadas nas anáforas, tendo em vista relações de correferencialidade, levando o aluno a analisar somente a superfície do texto (GONÇALO, 2013). Ademais, há a preocupação em analisar as formas de referenciação com vistas a produzir textos sem repetição de palavras. Muitas vezes, tais atividades desprezam as características do gênero textual utilizado nos exercícios, solicitando “evitar repetições” que têm uma função dentro dos textos.

Os estudos atuais sobre referenciação, por outro lado, conforme demonstra Cavalcante (2011), já mostram que o par coesão/coerência são indissociáveis na leitura/compreensão textuais. Embora ainda haja uma separação desses conceitos, com fins didáticos de facilitar o aprendizado, é preciso propor estratégias para que os alunos percebam e possam analisar essa relação nos diferentes textos para, assim, também perceber essa relação na prática de produção de textos. Acredita-se que seja importante que os discentes tenham uma experiência de análise de textos mais criteriosa e deixem a impressão de que se trata de uma disciplina de “achismos”.

Dentro dessa perspectiva, Santos e Colamarco (2014) propuseram a análise de contos de terror e fábulas – gêneros largamente utilizados nos anos finais do ensino fundamental – demonstrando como fazer um trabalho de leitura consistente por meio do enfoque das forma de referenciação, expondo ainda como é possível criar uma metodologia de análise de textos.

A seguir, há a proposta de análise de uma notícia esportiva, destacando os processos de referenciação mais importantes bem como suas funções no texto e como atuam para progressão temática e orientação argumentativa. A ideia é que essa análise seja uma possibilidade de trabalho com a leitura em sala com um determinado gênero textual.

A construção de sentidos nas notícias esportivas

Antes de começar a análise, cabe caracterizar brevemente o gênero notícia esportiva. A notícia, de acordo com Chareadau (2010), pode ser compreendida como um conjunto de informações que integra um mesmo espaço temático, ou seja, o

acontecimento é um fato que se insere num certo domínio público.

A notícia esportiva é o texto em que se narra os lances de determinada partida, não é um texto assinado e não apresenta uma estrutura opinativa de modo claro e proposital. Ademais, esse gênero cobre todos os jogos de um dado campeonato. O léxico é bem marcado com termos utilizados dentro do meio futebolístico bem como é bastante comum o uso de expressões populares e metáforas. Em relação à linguagem, Barbeiro e Rangel (2006) destacam que o texto esportivo, de modo geral, detém maior liberdade no tratamento da matéria. Segundo os autores, na editoria de esportes, é perceptível humor e leveza, e o vocabulário, muitas vezes, consagra expressões populares, sendo mais criativo. Essa criatividade no vocabulário e o uso de recursos narrativos como a construção de vilões ou heróis, por exemplo, têm a função de emocionar o leitor/consumidor desses textos. O apelo à emoção é também uma característica constitutiva desse gênero.

Exemplo 1

Depois do bombardeio, Bélgica 2X1 Estados Unidos

Anheuser – Busch, Duvel, Stella-Artois. Qual delas os belgas vão escolher para comemorar a dramática vitória sobre os Estados Unidos? Ou tomarão todas? Pois é os Diabos Vermelhos deixaram de lado todo o futebol pragmático da primeira fase, reviveram na Fonte Nova alguns dos melhores momentos nas Eliminatórias e só não enfiaram uma goleada no adversário porque Tim Howard, mesmo com a derrota, foi um autêntico herói, com 16 defesas em 27 das 38 bolas chutadas a gol, os norte-americanos fizeram um esforço extraordinário para manter a *Star-Splanged Banner* tremulando.

Os Estados Unidos entraram mais cautelosos, permitindo que os belgas ficassem mais tempo com a bola, para surpreendê-los nos contra-ataques. E, embora houvesse uma correria desenfreada, e o jogo fosse interessante, as equipes erravam quase sempre o último passe e as conclusões, daí as raras oportunidades e o lógico 0 a 0.

O segundo tempo foi diferente. O time europeu voltou pressionado, disposto a decidir, e criou um punhado de chances, obrigando Howard a praticar várias intervenções. Os americanos quase não conseguiam superar o próprio campo, abusando dos chutões, aceitando o domínio belga. Marc Wilmots trocou Mertens por Mirallas, que tornou os Diabos Vermelhos ainda mais ousados. Mas as tentativas morriam nas mãos e nos pés do goleiro. Mirallas e Hazard, livres de marcação, desperdiçaram oportunidades incríveis.

Besler evitou o pior no complemento de Van Buyten. Origi tentou de fora da área e o monstro deu um tapa para escanteio.

E lá veio a prorrogação. Nesta, os belgas acabaram ganhando com a arma dos norte-americanos: aos dois, Lukaku, que entrou com o próprio diabo no corpo, rolou para De Bruyne fazer 1 a 0. Aos 15, De Bruyne lançou Lukaku, que fuzilou: 2 a 0. Aos 17, no entanto, o jovem Green, 19 anos, mostrou que não está verde: entrou em campo e diminuiu para 2 a 1. Foi um final imprevisível, mas ficou nisso. (ASSAF, Roberto. *Depois do bombardeio, Bélgica 2X1 Estados Unidos*. Jornal *Lance!* Rio de Janeiro, 2 de julho, p. 12).

A notícia acima narra a partida entre Bélgica e Estados Unidos pelas oitavas de final da Copa do Mundo – fase eliminatória, que garantiria classificação e continuidade da equipe no campeonato.

Observando o objeto de discurso “Bélgica”, introduzido no discurso logo no título, percebe-se como esse referente vai ser caracterizado positivamente no texto. Logo no primeiro parágrafo, a seleção belga é retomada através anáfora direta recategorizadora “diabos vermelhos”. Esse epíteto já evidencia a orientação argumentativa da notícia no sentido de valorizar as ações da seleção belga em oposição à seleção norte-americana, o que pode ser confirmado através de outras pistas dentro do texto, como “domínio belga”, “disposto a decidir”, ao passo que as ações da seleção norte-americanas foram caracterizadas como ineficientes, como nos exemplos “não conseguiam superar o próprio campo”, “entraram mais cautelosos”, “abusaram dos chutes”.

É interessante notar também, logo no início do texto, a referência, através de anáforas indiretas, às cervejas belgas, sublinhadas no excerto abaixo:

Anheuser – Busch, Duvel, Stella-Artois. Qual delas os belgas vão escolher para comemorar a dramática vitória sobre os Estados Unidos? Ou tomarão todas?

Essas anáforas inserem um novo objeto de discurso no texto – as cervejas belgas – ancorado pelas pistas no cotexto, como a informação de que serão utilizadas em uma comemoração, por exemplo, e pela frase “tomarão todas”, que, de acordo com conhecimentos compartilhados culturalmente, já sugere o uso de bebidas alcoólicas. É curioso como essas amarras anafóricas vão construindo um valor de superioridade belga,

sugerindo que eles “merecem a comemoração”. Nesse sentido, o sintagma nominal “dramática vitória” funciona como uma anáfora encapsuladora prospectiva, pois retoma a vitória belga enunciada no título do texto, mas antecipa, através do adjetivo “dramática”, uma avaliação da partida, que será evidenciada ao longo da notícia, em que será exposto, dentre outras informações, que a vitória só veio na prorrogação da partida, o que contribui para a dramaticidade da vitória. Para Conte (2003, p.186) a anáfora encapsuladora “funciona simultaneamente como um recurso coesivo e como um princípio organizador, e pode ser um poderoso meio de manipulação do leitor”, pois o fato de o produtor do texto rotular um conteúdo contribui para sua força argumentativa.

Esses encapsulamentos desempenham papel importante para a coesão textual, organizando informações já mencionadas no texto e, ao mesmo tempo, apontando para novas informações, mantendo em estado de ativação determinado objeto de discurso, transformando-o, indicando o estágio seguinte, funcionando também como elo entre os tópicos. São, portanto, formas que garantem a progressão textual e merecem destaque na análise de textos, tanto em atividades de leitura quanto de produção de textos. É importante ressaltar que a reflexão e o entendimento de como esses elementos funcionam nos textos é o que possibilita o uso consciente por parte dos alunos enquanto produtores de seus próprios textos.

Sobre esse texto, embora haja outros recursos interessantes, cabe destacar, por fim, a evolução do referente Tim Howard ao longo da notícia esportiva. Esse objeto de discurso, introduzido logo no primeiro parágrafo, é recategorizado como herói e foi o jogador que mereceu mais destaque da seleção norte-americana por conta de sua atuação como goleiro. Contudo, já no final do texto, foi novamente recategorizado por meio da anáfora direta “o monstro”, comprovando como, de fato, a referenciação é um fenômeno dinâmico e a construção dos significados é negociada.

Analisando esse parágrafo, percebe-se ainda que há outros nomes de jogadores citados que poderiam confundir ou dificultar o estabelecimento da correferência. Para interpretação dessa anáfora, o leitor teria de se apoiar nas pistas textuais, como, por exemplo, “deu um tapa”, que já aponta que “o monstro” teria de ser um goleiro, além de conhecer o nome dos jogadores e suas funções no campo – informação que requer um conhecimento mais específico do esporte. Nas palavras de Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012, p. 20)

não basta identificar a que elemento no texto determinado pronome ou substantivo se refere, porque, muitas vezes, há mais de um elemento morfossintaticamente capaz de associar-se a esses termos. Para compreender um texto, é necessário relacionar os elementos de retomada à construção de seu sentido.

Chama atenção também a relação entre as palavras herói e monstro. Fora do texto, poder-se-ia pensar em uma relação de oposição; entretanto, dentro do texto, as relações estabelecidas levam esses vocábulos a designar a mesma entidade, qualificando-a positivamente. Esse exemplo mostra como é importante tomar o texto como unidade de ensino, pois é através dele que as formas da língua se concretizam como formas de ação.

Nesse caso, pode-se inferir, inclusive, um valor argumentativo no uso dessas formas que comprova como a escolha lexical não é aleatória, fato que deve ser sempre discutido nas análises textuais em sala de aula a fim de demonstrar como essas escolhas se associam ao projeto de dizer dos textos.

Para finalizar, é importante destacar a importância de inserir o estudo da referenciação dentro da escola. Pontuar questões como ideologia/construção de pontos de vista na referenciação, mostrar, por exemplo, como o uso do encapsulador ou anáforas indiretas, com as devidas adaptações segundo o nível de cada série, exigem raciocínio mais profundo do que simplesmente indicar referentes ou realizar exercícios para “evitar repetição”. Discutir esses casos também dentro do estudo da morfologia, como nos exemplos em que a criação de nomes a partir de verbos ou no sentido contrário se faz por conta de uma necessidade de referência e não para evitar repetição.

Ademais, o estudo da referenciação não deve ser abordado só como forma de trabalhar a coesão textual, mas também como uma estratégia para melhorar as atividades de leitura, demonstrando as intencionalidades veiculadas pelas escolhas lexicais dos autores.

Considerações Finais

O gênero notícia esportiva é bastante atrelado ao contexto sociocognitivo, por isso as formas de referenciação nele verificadas dependem extremamente de conhecimentos compartilhados para sua interpretação. Construir a coerência desse enunciado, portanto, depende sempre de os interlocutores partilharem conhecimentos.

Considerou-se, como pressuposto deste trabalho, o texto como um processo e

como os processos de referenciação são importantes na construção dos sentidos. Por esse motivo, analisamos os exemplos de modo a observar esse complexo processo de interação, tentando descrever como os referentes vão sendo construídos dentro do texto.

Através de pistas contextuais e cotextuais, os participantes da enunciação vão ativando os sentidos e interpretando os referentes como velhos ou novos. Soma-se a isso a intencionalidade e os propósitos comunicativos do gênero textual em questão, pois, como foi possível perceber, a notícia esportiva procura destacar ou enfatizar lances, detalhes mais importantes do jogo, valorizar uma determinada seleção, por exemplo, de modo a garantir uma adesão emocional do seu interlocutor. Nesse sentido, os processos de referenciação são ferramentas que também contribuem para que esse propósito seja alcançado.

Considerando que a referenciação é uma prática discursiva, marcada por estratégia sociocognitivas e interacionais, torna-se indispensável destacar na escola o papel do leitor na construção de sentidos, sendo cada vez mais urgente inserir a análise dos processos referenciais no ensino para colaborar com a formação de um leitor crítico e com a prática escrita dos discentes. Finalmente, é necessário levar até os alunos as descobertas do meio acadêmico por meio de metodologias e materiais a serem desenvolvidos.

Bibliografia

BARBEIRO, H. ; RANGEL, P. **Manual do jornalismo esportivo**. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALCANTE, Mônica. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não-ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. Mônica; SANTOS, Leonor. Referenciação e marcas de conhecimento compartilhado. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 657-681, set./dez. 2012.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Tradução de Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2010.

COLAMARCO, M. **Os processos anafóricos no gênero relato esportivo**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CONTE, Maria-Elizabeth. Encapsulamento Anafórico. In.: CAVALCANTE, Mônica. *et.*

al. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 177-190.

GONÇALO, Fabiana da C. **Referenciação em atividades de leitura com crônicas**: uma análise dos livros didáticos de português. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Argumentação e linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MONDADA, L. & DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B., CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MORAIS, M. **Processos de referenciação nos relatos esportivos**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, L. W. dos, RICHE, R. C., TEIXEIRA, C. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

PRODUÇÃO ESCRITA: ATIVIDADES DE ESCRITA, REESCRITA E AVALIAÇÃO

A linguagem bélica do futebol, suas manifestações e suas implicações dentro e fora dos campos de futebol

Carlos Renato Mascoto Rocha

Resumo: Neste trabalho, a metáfora será abordada segundo a concepção cognitiva de Lakoff e Johnson (1980) para os quais ela exerceria no cotidiano, além da função estética, também uma função cognitiva. A partir do trabalho de Lakoff e Johnson e do desenvolvimento da Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), ela passou a ser vista como uma figura de pensamento. Esse deslocamento teórico do lócus da metáfora, da linguagem para o pensamento foi um dos mais importantes fatores acarretados por essa mudança que ficou conhecida como “virada cognitiva” e resultou na TMC, na qual se baseia esta pesquisa. Neste trabalho também será abordada a questão da influência que o linguajar bélico, trazido pela inserção da metáfora estrutural ESPORTE É GUERRA no linguajar futebolístico, que por sua vez, acarretou o surgimento da metáfora conceptual FUTEBOL É GUERRA, exerce sobre o comportamento, não apenas dos torcedores, mas de todos aqueles envolvidos com o evento esportivo do futebol dentro e fora dos campos, visto que os reflexos de tal influência já puderam, em diversas ocasiões, ser observados no discurso, através das marcas na linguagem de jogadores, de dirigentes de clubes e federações, de auxiliares e árbitros de futebol e até no comportamento da população e dos governantes de alguns países.

Palavras-chave: Metáfora conceptual. Futebol. Guerra. Esporte.

Introdução

De acordo com Lakoff e Johnson “os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto, pois eles governam também nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais” (1980, p. 8). Isso significa que, por mais que não nos demos conta desse fato, a organização do nosso pensamento é basicamente estruturada por intermédio de metáforas.

Sendo assim, muitos estudiosos do assunto percebem a linguagem coloquial, aquela usada pelo homem no seu cotidiano, como sendo repleta de metáforas. Apropriamo-nos dessas metáforas de forma tão natural e automática que, na maioria das vezes, não nos damos conta, sequer, de sua existência (COHEN, 1979:05; LAKOFF & JOHNSON, 1999). Coracini (1991) declara que até a linguagem científica, que supomos ser literal, faz uso constante de metáforas. Como exemplo, a autora cita a biologia em que as células são classificadas como idosas, mães, filhas e companheiras (CORACINI, *ibid.*).

A observação de que a linguagem está impregnada de metáforas levou muitos estudiosos a desenvolverem uma nova concepção da mente. Dessa forma, a metáfora começou a ser vista como um elemento extremamente importante no processo de

entendimento da própria compreensão humana, deixando de ser vista como um simples ornamento do discurso (LAKOFF & JOHNSON, 1980, LAKOFF & TURNER, 1999; ORTONY, 1993; KÖVECSES, 2002).

A Metáfora Conceptual

Na visão da linguística cognitiva, a metáfora é um fenômeno conceptual que se refere basicamente ao que acontece na mente. Lakoff propõe que a metáfora consiste em um mapeamento de domínios cruzados no sistema conceitual, em que se compreende ou se pensa uma coisa em termos de outra. (Lakoff, 1993 p.203). O conceito de metáfora conceptual foi mais tarde definido por Kövecses como a situação em que um domínio conceptual (A) pertence a um domínio conceitual (B) (Kövecses 2002 p. 4). Os dois domínios envolvidos na metáfora conceptual são chamados de domínio fonte e domínio alvo, respectivamente. Domínio fonte refere-se ao domínio conceitual usado para ajudar a compreender outro domínio conceitual. Domínio alvo refere-se ao domínio conceitual que tentamos compreender através do domínio fonte (Kövecses 2002 p.12). Em outras palavras, um conceito abstrato é utilizado como alvo, enquanto um conceito mais concreto é empregado como sua fonte. No caso do presente estudo, o domínio fonte é GUERRA e o domínio alvo trata-se do FUTEBOL.

Segundo Lakoff & Turner (1989), a metáfora seria uma figura de linguagem que compara seletivamente, destacando as qualidades de um termo (uma coisa) que são importantes para aquele que o (a) usa. Para eles, a metáfora seria um elo entre domínios semânticos diferentes fazendo, assim, com que novos caminhos para a compreensão do sujeito sejam apreendidos. Ela seria, portanto, uma maneira de expandir os significados de palavras para além do literal ao abstrato e, também, uma maneira de expressar o pensamento abstrato em termos simbólicos.

Na TMC, o termo metáfora conceptual, refere-se à compreensão de uma ideia ou domínio conceptual em termos de outro. Por exemplo, pode-se entender quantidade em termos de direcionamento através da metáfora linguística ou instanciação "a temperatura está subindo", pois esta seria licenciada pela metáfora conceptual MAIS É PRA CIMA. Um domínio conceptual pode ser entendido como qualquer organização coerente e estruturada da experiência humana. A regularidade com que diversas línguas utilizam-se das mesmas metáforas, que geralmente aparentam ser

baseadas na percepção corporal, levou à consideração da hipótese de que o mapeamento de domínios conceituais pode corresponder a mapeamentos neuronais no cérebro.

Há um paralelo entre dois domínios conceituais em nossas mentes: o de guerra e o de futebol. Embora, naturalmente, esse paralelo tenha ramificações interessantes em muitas disciplinas e diferentes contextos culturais, seu efeito mais notável é provavelmente visto no campo de futebol, onde ambos, conceituação e expressão linguística costumam tomar um rumo militarista, bélico (Dankert, 1969, p.123; Seddon 2004, p.25). É dessa forma que os envolvidos em tal evento tendem a descrever as atividades relacionadas ao campo de futebol em termos de uma zona de guerra informal, provocada, sem dúvida, pela semelhança entre esses dois domínios conceituais, e realizada, normalmente, através da utilização de várias formas de linguagem simbólica e dramática, incluindo desde a clara expressão metafórica até meras alusões a sequências, estratégias e comportamento agressivo em geral. Chapanga, (2004) com base em Lakoff (1980), afirma que “o futebol, assim como a guerra, é um esporte competitivo, onde normalmente há um vencedor e um perdedor explícitos. Há também o pensamento estratégico, o trabalho em equipe, a preparação e o comportamento do espectador, além da glória e prazer da vitória e da vergonha e decepção da derrota”. (Chapanga, 2004, p. 62).

Berth (2011) afirma que tem sido demonstrado que o futebol, na atualidade e já há bastante tempo, contém um amplo espectro de expressões relativas ao domínio GUERRA em um sentido amplo. O pesquisador destaca também que, se em uma extremidade da escala, encontram-se mapeamentos metafóricos de conceitos clássicos de guerra, como capitão (substantivo agente), atacar (verbo de ação), tiro (substantivo de atividade) e defensivo (adjetivo); no outro extremo há expressões mais vagas ou gerais, relativas à extensão do mesmo domínio, sejam palavras de luta, violência ou competição, como vencedor (substantivo agente), bater (verbo de ação), falha (substantivo de atividade) e perigoso (adjetivo).

De acordo com Sun (2010), assim como muitos outros esportes e, particularmente, o futebol, a guerra é cruel, perigosa e cheia de estratégias. Sempre ocorrem lesões em uma guerra. O esporte é como uma guerra, uma vez que são necessárias estratégias e os participantes também podem se ferir. A única finalidade dos jogadores que se dedicam à atividade esportiva é ganhar o jogo. A meta de alcançar a vitória em uma partida de

futebol, por exemplo, é semelhante ao objetivo de ganhar uma guerra, uma vez que glórias serão alcançadas nos dois casos. Para vencer, nenhuma das duas equipes poupará esforços para competirem uns com os outros. Assim como a atividade esportiva em geral, o futebol pode ser entendido em termos de guerra, tais como ataque e defesa. Se um grupo deseja alcançar uma meta, ele constantemente vai atacar ou abater; enquanto o outro grupo deve defender se não quiser perder seu território. Portanto, o processo de alcançar a meta em um jogo esportivo não é complicado, uma vez que dois grupos vão atacar uns aos outros constantemente. Os jogadores são vistos como defensores que farão o seu melhor para proteger seu próprio território, assim como soldados a proteger seu país. O resultado de um jogo futebol pode ser compreendido através de duas expressões pertencentes ao domínio da guerra que são “vitória” ou “derrota”.

Ainda segundo Sun (2010), com a análise acima, o mapeamento de GUERRA no ESPORTE pode ser representado da seguinte forma:

Domínio fonte: GUERRA - domínio alvo: ESPORTE

- (a) tropas em uma guerra. - grupos em um evento esportivo
- (b) os soldados - jogadores
- (c) as batalhas - jogos entre dois grupos
- (d) os comandantes liderando as tropas - treinadores encarregados de dirigir o grupo
- (e) a vitória em uma guerra. - o sucesso em uma partida esportiva
- (f) a perda de uma guerra - A derrota em uma partida esportiva
- (g) estratégias em uma guerra - táticas em um evento esportivo

Tais mapeamentos, assim como o tema principal acima, indicam que a metáfora estrutural ESPORTE É GUERRA não se realiza de forma aleatória; em vez disso ela se baseia em correlações sistemáticas dentro da experiência popular com o tema da guerra. (SUN, 2010) Assim como os soldados em uma guerra estão lutando pelos interesses de seus países, os jogadores participantes de um jogo de futebol, por exemplo, também estão lutando pela vitória na partida para ganhar glórias para seu país (ou clube). O papel dos jogadores em uma partida do esporte pode ser entendido através do conceito de soldados em uma guerra. O processo de atividade no futebol também pode ser entendido de termos de guerra, tais como ataque e defesa.

Com base no mapeamento da metáfora estrutural acima (ESPORTE É GUERRA),

um outro, mais especificamente direcionado ao futebol, ilustrando a metáfora conceptual gerada a partir dela (FUTEBOL É GUERRA), pode ser feito:

Domínio fonte: GUERRA – Domínio alvo: FUTEBOL

- (a) a batalha – o jogo de futebol
- (b) os soldados (combatentes) – os jogadores
- (c) países (Estados, nações) – clubes (times)
- (d) Generais (comandantes) – técnicos de futebol
- (e) artilheiros – atacantes goleadores
- (f) táticas de guerra – táticas de jogo
- (g) vítimas (mortos) – derrotados
- (h) Clubes (times) em desvantagem – feridos
- (i) Vencedores da guerra – ganhadores do jogo (partida)
- (j) arrasar o adversário – golear (vencer por uma diferença grande no placar)
- (l) fuzilar – chutar com violência (força) contra a meta (o gol) adversária
- (m) canhão – chute potente desferido contra o gol (meta) adversária
- (n) bala (balaço) – bola chutada em alta velocidade contra o gol adversário

Futebol, um Fenômeno Mundial da Atualidade

Quando falamos de metáfora conceptual é importante ressaltar que há uma projeção de um domínio fonte para um domínio alvo. Alguns aspectos relevantes de determinado domínio fonte são projetados em um domínio alvo específico, já que não há, na metáfora, a correspondência de todos os elementos, pois caso assim fosse, ocorreria a sinonímia em seu lugar. Dessa forma, não é, obrigatoriamente, necessário que esses domínios estejam perfeitamente adaptados ao mundo, uma vez que têm sua origem na cognição e na realidade, e são, assim como ela, determinados por crenças, valores e necessidades. Modelos diferentes para a compreensão de uma situação podem ser idealizados, permitindo-se até que sejam, inclusive, contraditórios entre si. Faz-se necessário observar que o MCI, segundo Lakoff (1987), é uma estrutura diferente de frame, pois este se trata de um recorte de um MCI que, por sua vez, seria um conjunto complexo de frames distintos.

Nada melhor do que, para reforçar a forte presença dessa metáfora conceptual nos

“domínios” do futebol, descrever como esse clima de disputa e essas metáforas, que remetem à guerra, os quais são absorvidos e difundidos através da imprensa e, também, por outras pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o futebol, podem influir, e realmente já colaboraram para que uma guerra saísse do plano abstrato para o concreto.

Uma Guerra de Fato

Em um momento da história de nossa civilização, já ocorreu, de fato, uma guerra real entre países, que foi fortemente fomentada pelo futebol. O episódio ficou conhecido como “A Guerra do Futebol” e envolveu dois países da América Central: El Salvador e Honduras, em 1969”. Na verdade, ela também foi chamada de “A guerra das 100 horas”. Não se pode deixar de mencionar que havia uma série de outros fatores que, também, faziam parte da raiz do conflito: migração, comércio e disputas de terras na fronteira conspiravam para provocar agitação social entre os dois países, mas não foi antes da disputa de uma fase de melhor-de-três jogos das eliminatórias para a Copa do Mundo de 1970, realizados em 1969, que o conflito alcançou seu ponto máximo.

No primeiro jogo, Honduras venceu por 1 a 0 em Tegucigalpa e a população foi à loucura. Lutas irromperam-se entre os respectivos torcedores e o estádio foi incendiado. Jornais de ambos os lados, antes do jogo, empreenderam uma campanha de ódio, calúnia e abuso, chamando uns aos outros de nazistas, anões, bêbados, sádicos, agressores e ladrões. Conseqüentemente, as coisas se deterioraram completamente a partir da segunda partida, em San Salvador quando os jogadores da equipe visitante, tiveram de suportar uma noite sem dormir antes do jogo, com ovos podres, ratos mortos e trapos fedorentos, todos sendo jogados pelas janelas quebradas de seu hotel. Torcedores hondurenhos foram brutalizados no jogo, além de a bandeira e o hino nacional do país também terem sido ridicularizados. “Sob tais condições, os jogadores de nossa seleção não conseguiram, compreensivelmente, ter a mente voltada para o jogo”, admitiu o treinador da equipe Hondurenha, Mario Griffin, depois que seu time perdeu por 3-0. “Eles tinham em suas mentes apenas o objetivo de saírem vivos. Tivemos muita sorte de perder”. Depois do jogo, carros foram incendiados nas ruas, vitrines foram quebradas e os hospitais locais estabeleceram novos recordes de público. Contudo, “milagrosamente, a equipe hondurenha, ainda assim, conseguiu chegar ao outro lado da fronteira sem perder um único homem.” afirmavam os jornais locais na ocasião.

A tensão continuou a aumentar antes do terceiro jogo decisivo, no México, com a imprensa incentivando ainda mais o clima de guerra. Como cada país/seleção tinha vencido um jogo, não havia ilusões sobre o que iria acontecer quando eles se encontraram na Cidade do México para o confronto final. Rádio, televisão e jornais de ambos os lados “gritavam por sangue”. E em 27 de junho, o dia do último e decisivo jogo, Honduras rompeu relações diplomáticas com o país vizinho. El Salvador, ganhou por 3 a 2 após prorrogação, e garantiu seu lugar na Copa do Mundo de 1970 (em que perderiam todos os seus três jogos sem marcar um único gol). Em 14 de julho, El Salvador já havia invadido Honduras.

Quando a Organização dos Estados Americanos negociou um cessar-fogo em 20 de julho daquele ano, cerca de 1.000 a 2.000 pessoas já haviam morrido e mais de 100.000 tinham se tornado refugiados. As tropas de El Salvador foram retiradas em agosto daquele ano, mas apenas 11 anos depois um tratado de paz entre as nações foi assinado. A guerra civil em El Salvador se estendeu de 1980 até 1992, quando a Corte Internacional de Justiça concedeu grande parte do território originalmente disputado a Honduras.

É possível perceber, neste texto, que metáforas linguísticas de guerra se confundem com o relato literal dos acontecimentos reais. Os termos acima sublinhados, pode-se dizer, são todos pertencentes ao MCI e ao *frame* de guerra e confronto violento. Disso, é possível depreender que essas metáforas linguísticas licenciadas pela metáfora conceptual FUTEBOL É GUERRA, contribuíram, de certa forma, para essa materialização, ou seja, para a saída do plano abstrato para o concreto e para a consequente eficácia dessa incitação, desse aticamento realizado pela imprensa dos dois lados, levando por fim à referida guerra entre os dois países.

FUTEBOL É GUERRA em Textos Jornalísticos em Geral e na Crônica Esportiva Brasileira

Alguns trechos de textos sobre futebol foram selecionados para ilustrar a grande ocorrência da metáfora conceptual FUTEBOL É GUERRA na mídia em geral e mais especificamente na crônica esportiva brasileira.

O primeiro deles é um trecho de um texto de Armando Nogueira intitulado “México 70” e que discorre sobre a vitória da seleção brasileira na Copa do Mundo de 1970.

(1) “Trinta e duas batalhas, nenhuma baixa. Dezesseis países em luta ardente, durante vinte e um dias – ninguém morreu. Não há bandeiras de luto no mastro dos heróis futebol.” (México 70, Armando Nogueira)

No trecho em questão, pode ser observada a representação da partida de futebol como uma batalha em que cada jogador representa um soldado lutando para defender a honra do seu país. O destaque para não ter havido ‘nenhuma baixa’ ilustra o fato de a seleção brasileira não ter perdido nenhum jogo. Tal metáfora significa não ter sofrido nenhuma derrota, assim como também significa a instanciação ‘ninguém morreu’. Os países em luta ardente são as seleções em disputa ferrenha pela Copa do Mundo. Todas almejam esse objetivo maior do futebol que é a conquista do título mundial de seleções. O fato de não haver bandeiras de luto no mastro dos heróis do futebol é destacado pelo escritor no intuito de observar que apesar de o evento ser representado como uma guerra e haver ‘dezesseis países em luta ardente’, ninguém sai perdendo visto que a disputa em si já é uma vitória. A vitória do esporte em questão que, assim como a guerra, é capaz de gerar “heróis”.

(2) “O ‘artilheiro’ passou por cima da bola e o zagueiro ‘capitão’ soltou um ‘canhão’ para o fundo das redes. (Diário de Pernambuco online, 01/02/2009)”

Pode-se notar nesse segundo excerto que o termo artilheiro substitui “atacante” que, por sua vez, já remete ao linguajar relacionado à guerra. Quando se fala em zagueiro ‘capitão’, logo se faz possível lembrar de um capitão como comandante em uma batalha de guerra. Por fim, para representar a força, ou seja, o vigor, a violência com que o referido capitão ou comandante desferiu um ‘canhão’ (mais um termo relacionado à guerra) ou, em outras palavras, o seu ‘chute’ em direção ao lado adversário. Este, por sua vez é representado no texto pela expressão ‘à meta adversária’, que, por sua vez, é representada metonimicamente no texto pela palavra ‘redes’ na expressão ‘para o fundo das redes adversárias’.

(3) “Dominou no peito ‘e fuzilou!’ Atacante da Chape tem o golaço da rodada”

(SporTV, 30/09/2014).

(4) Cruzeiro faz nova vítima, goleia o Náutico e se aproxima ainda mais do título. ESPN futebol, 06/10/2013).

(5) “O time de guerreiros do Fluminense orgulhou o Brasil. Essa classificação é dedicada aos trogloditas do Argentinos Juniors. (Cosme Rímoli, R7, 21/04/2011)

Nos exemplos acima (3,4 e 5), o MCI de guerra está muito claramente representado através dos termos ‘fuzilou’, ‘vítima’, ‘time de guerreiros’. Quando se diz que o atacante fuzilou (3), deseja-se representar o ímpeto com que ele desferiu o seu chute na bola contra o gol adversário. No segundo exemplo (4), outro termo referente ao modelo cognitivo idealizado de guerra é empregado. A palavra vítima, usada para fazer referência à equipe perdedora remete aos mortos em uma guerra, às baixas sofridas pelo país ou nação derrotada. Por fim, em (5) temos a clara personificação da guerra representada pela expressão ‘time de guerreiros’ a qual representa claramente os jogadores como ‘soldados’ combatendo em uma guerra, ou seja, uma equipe de ‘guerreiros’.

Metáfora Situada e Nicho Metafórico

De acordo com Vereza (2015) um texto inteiro pode ser formado como desdobramento de uma metáfora situada, a qual, por sua vez, organiza o encaminhamento do texto. Tal metáfora organiza o nicho metafórico que se trata de um texto elaborado a partir de uma ou mais delas. Ainda segundo a pesquisadora, a metáfora situada é sempre instável (online) e deliberada. e a metáfora conceptual que dá origem a ela precisa ser abrangente para criar a possibilidade do surgimento de outras, ou seja, de suas instanciações.

Pode-se observar que o trecho abaixo trata-se de um nicho metafórico organizado a partir da metáfora situada TIME/CLUBE/SELEÇÃO DE FUTEBOL É PAÍS/NAÇÃO/PÁTRIA que, por sua vez, é licenciada pela metáfora conceptual abordada neste trabalho FUTEBOL É GUERRA.

(6) “O Time é de Guerreiros, mas quem é o inimigo?

Da projeção de uma ideia de que a seleção não é a manifestação, mas a própria identidade de ‘nação’. Antes e depois dos jogos, a confirmação de que o ‘nacionalismo’ é de fato o

último reduto dos idiotas parece claro quando nós (este escriba, inclusive) reproduzimos um discurso segundo o qual “aqui é Brasil, somos os donos dessa Copa e ninguém vai vir aqui ‘pisar em cima da nossa bandeira sem passar em cima dos nossos cadáveres’.”

Por isso vemos jogadores como David Luiz, ótimo zagueiro da seleção, correr para a torcida com os olhos cheios de lágrimas e o antebraço quase esfolado de tanto bater com a palma da mão para mostrar que ali corria sangue. Porque nada menos do que a salvaguarda dessa ideia esperamos dos ‘guerreiros’, digo, jogadores da seleção.

Sobrou para os chilenos, adversários dignos e vizinhos respeitáveis que durante 120 minutos foram nomeados ‘inimigos maior da pátria’ e sofreram a descortesia de ouvir as vaias dos anfitriões durante a execução de seu hino. Naquele momento estava claro que o Brasil havia levado a sério demais a ideia de que nós (nós: eu, você, a seleção, o vizinho, o dono da padaria e até o dono do jornal que você detesta) somos um time de ‘guerreiros’, que não desiste nunca, que não se dobra jamais e blábláblá. Por isso foi insuportável assistir à partida. Porque vimos no ‘campo’ (de batalha) ‘soldados’, e não jogadores de futebol, os artistas capazes de arrancar a graça em um jogo calculado por meio do drible, do improvisado, da surpresa, da leveza e da amplitude. É quando o futebol deixa de ser uma concessão pra sorrir para se tornar uma ‘batalha’, triste como a mais ordinária das rotinas, em que só vence quem ‘mata’ mais e ‘morre’ menos.

Ao fim do jogo, ainda confuso entre alívio, alegria e certa tristeza, assisti à exaustão a entrevista do goleiro Júlio César, ‘herói’ da partida com dois pênaltis defendidos. Fosse uma ‘guerra’, seria ‘laureado’ com ‘medalhas de honra’, ‘palmas’ e ‘aplausos’, sem perceber que na próxima sexta-feira será empurrado novamente para o ‘front’, de novo na ‘linha de frente’, e que ‘condecoração’ alguma o salvará da ‘saraivada de tiros’ em caso de fracasso. Por isso, ao ouvi-lo falar de ‘orgulho’, ‘honra’ e ‘reconquista’, senti apenas pena. Pena pelos quatro anos em que viveu como um ‘apátrida’ por ter falhado nos gols contra a Holanda, na já distante Copa de 2010. Aquelas lágrimas não pareciam ser de alegria, como afirmou, mas de um ódio por tudo o que ouviu e pensou em ouvir em caso de novo fracasso: de todos os que colocariam às suas costas o projeto do que poderíamos ter sido e não fomos. Senti pena como sinto pena dos ‘soldados’, ‘condecorados’ ou não, ‘vitoriosos’ ou não, que colocam a ‘valentia’ em teste e perdem sua vida por uma causa: a ‘honra’, o ‘orgulho’, a ‘bandeira’, a ‘glória’, a ‘nação’. É em nome desses termos, tão abstratos como o vento, que os homens ‘vão à luta’ não para

espalhar a liberdade, como prometeram a eles, mas para ‘morrer’. (CARTA CAPITAL, Matheus Pichochelli, 29/06/2014)

É possível observar que no texto acima diversas instanciações da metáfora conceptual FUTEBOL É GUERRA, são organizadas através da metáfora situada TIME/CLUBE/SELEÇÃO DE FUTEBOL É PAÍS/NAÇÃO/PÁTRIA. Na metáfora situada presente no texto, um time, clube ou seleção de futebol é entendida(o) através do conceito de um país, uma nação ou uma pátria. Na representação em questão, quando se está disputando uma partida de futebol, não se está apenas disputando um jogo de forma amigável, porém muito mais do que isso, estão em jogo valores pessoais e nacionais que vão muito além do esporte. Tais ocorrências são evidenciadas pelas várias metáforas linguísticas presentes no texto, tais como ‘mata mais quem morre menos’, ‘inimigo maior’, ‘pisar em cima da nossa bandeira sem passar em cima dos nossos cadáveres’, ‘herói’, ‘soldados condecorados ou não’, ‘vitoriosos’, ‘que colocam a valentia em teste’, ‘perdem sua vida por uma causa’ ‘honra’, ‘orgulho’, ‘bandeira’, ‘glória’, ‘nação’ e apátrida entre outros. Tais instanciações mostram perfeitamente a organização do texto em um nicho metafórico surgido a partir da metáfora situada citada acima que por sua vez está inserida na metáfora conceptual FUTEBOL É GUERRA.

Considerações Finais

Como foi destacado ao longo desta pesquisa, o MCI de guerra se mostra bastante fértil e um dos mais evocados quando se trata de “empréstimos” ao linguajar futebolístico. Dele, vários termos são constantemente tomados emprestados e utilizados quando se fala de futebol. Termos já citados acima, como confronto, batalha, embate, bomba, artilheiro, canhão, massacrar, fuzilar, petardo, tiro, defesa, ataque e uma série de outros, fazem parte do MCI de Guerra. Seja em narrações de jogos, reportagens televisivas ou crônicas esportivas, diversas palavras relacionadas à guerra são frequente e exaustivamente adaptadas para serem introduzidas no jargão do futebol. Desse emprego, surgiram várias metáforas ou marcas linguísticas que evidenciam a existência da metáfora conceptual abordada nesta pesquisa e que as licencia: FUTEBOL É GUERRA.

Ao longo deste trabalho, procurou-se demonstrar e evidenciar as várias instanciações dessa metáfora tão essencial ao jargão do futebol. Durante a pesquisa, foi

possível perceber que, na atualidade, tornou-se praticamente impossível falar ou escrever sobre futebol com naturalidade sem, ao menos em algum momento, utilizar-se de termos que remetam à metáfora cognitiva em questão. Tal metáfora mostra-se tão difundida que, ao se falar sobre o evento futebolístico nas mais diversas situações, quase sempre se é surpreendido utilizando termos pertencentes ao MCI de guerra, os quais, portanto, levam a criação de instanciações da metáfora conceptual analisada. Sendo assim, termos como os mencionados acima são muito difíceis de serem evitados, seja quando se está escrevendo um texto sobre futebol ou mesmo quando se está travando uma conversa informal sobre tal tema no cotidiano. Tais evidências apenas confirmam e reforçam a produtividade plena da metáfora conceptual FUTEBOL É GUERRA que, por sua vez, deriva de outra ainda mais abrangente: JOGO É GUERRA.

Referências

- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: SOUZA, E. de: Editora Globo, Porto Alegre, 1996.
- BERGH, G. (Mid-Sweden University), **Football is war: A case study of minute-by-minute football commentary**. Veredas on-line, – Metáforas na Linguagem e no Pensamento. Temática – 2/2011, P. 83-93 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora, 2011. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/artigo-72.pdf>>: Acesso em 26 de agosto de 2015.
- BANDINI, P. DART, J. **Has football ever started a war?** The Guardian online. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/football/2007/feb/21/theknowledge.sport>>: Acesso em: 23 de jul. 2015.
- CARVALHO, S. N de. **A “guerra” nas palavras: uma análise crítica da metáfora conceptual na retórica do presidente G.W. Bush Jr. e de seus colaboradores**. UFF, Tese de doutorado, 2006.
- CARVALHO, S. N. de. **A metáfora conceitual: uma visão cognitivista**. Disponível em :<<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno12-04.html>>. Acesso em: 23 de julho de 2015.
- CHAPANGA, E. An Analysis of the War Metaphors Used in Spoken Commentaries of the 2004 Edition of the Premier Soccer League (PSL) Matches in Zimbabwe. **Zambezia** 31.1 (2004): 62-71. University of Zimbabwe Publications, 2004. Disponível em:

<<http://www.ir.uz.ac.zw/handle/10646/512>> Acesso em: 23 ago. 2015.

COHEN, Ted. *Metaphor and the cultivation of intimacy*. In: S.Sacks (ed.) **On Metaphor**. The University of Chicago, Chicago, 1979.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Educ.: Campinas: Pontes, 1991

DANKERT, H. **Sportsprache und Kommunikation**. Untersuchungen zur Struktur der Fussballsprache und zum Stil der Sportberichterstattung. Tübingen: Verein für Volksleben. 1969.

DIÁRIO DE PERNABUCO. **Náutico e Santa Cruz empatam em 2x2 e se complicam no Estadual**, Diário de Pernambuco online, 1º de fevereiro de 2009. Disponível em: <<http://www.old.diariodepernambuco.com.br/esportes/nota.asp?materia=20090201180748>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

FERREIRA, L.C. **A conceitualização da violência no Futebol**. Antares (UFMG), Vol.4, nº7, Jan./Jul. 2012.

KÖVECSES, Z. **Metaphor: a practical introduction**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2002.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago and London. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G. & TURNER, M. **More than cool reason: a field guide to poetic metaphor**. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

_____. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

LIMA, P.L. Costa. **Desejar é ter fome: novas ideias sobre antigas metáforas conceituais**. Campinas. UNICAMP, Tese de doutorado, 1999.

NOGUEIRA, A. **México 70**. Releituras. Disponível em: <http://www.releituras.com/anogueira_mexico70.asp> Acesso em: 30 ago. 2015.

ORTONY, A. **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge U. Press 1993.

PICHONELLI, M. O time é de guerreiros. Mas quem é o inimigo? **Carta Capital**, Revista digital. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-time-e-de-guerreiros-mas-quem-e-o-inimigo-7553.html>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

RÍMOLI, C. **O time de guerreiros do Fluminense orgulhou o Brasil.** R7. Disponível em: < <http://esportes.r7.com/blogs/cosme-rimoli/o-time-de-guerreiros-do-fluminense-orgulhou-o-brasil-essa-classificacao-e-dedicada-aos-trogloditas-do-argentino-juniors-e-a-muricy-ramalho-21042011/>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

SEDDON, P. **Football Talk.** London: Robson Books, 2004.

SPORTV.COM. **Dominou no peito e fuzilou!** Atacante da Chape tem o golaço da rodada. Disponível em: <<http://sportv.globo.com/site/programas/e-gol/noticia/2014/09/dominou-no-peito-e-fuzilou-atacante-da-chape-tem-o-golaco-da-rodada.html>>. Acesso em: 30 de ago. 2014.

SPORTV FUTEBOL. **Cruzeiro faz nova vítima, goleia o Náutico e se aproxima ainda mais do título.** Disponível em: <http://espn.uol.com.br/noticia/360659_cruzeiro-faz-nova-vitima-goleia-o-nautico-e-se-aproxima-ainda-mais-do-titulo> Acesso em: 30 ago. 2015.

SUN, L. **A cognitive study of war metaphors in five main areas of everyday English:** Politics, Business, Sport, Disease and Love. Kristianstad University, 2010.

TOOTS. **The Soccer Wars: Honduras and El Salvador, 1969.** Disponível em: < <http://www.soccerblog.com/2006/04/the-soccer-wars-honduras-and-e.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

VEREZA, S. **Anotações e seminários realizados durante o curso:** metáfora e metonímia na interface entre cognição e discurso (Dissertação de Mestrado). Niterói, UFF. 1º semestre, 2015.

Autoria e escrita de memórias marcantes de trajetórias pedagógicas

Jackeline Barcelos Corrêa
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva
Dhienes Charla Ferreira

Resumo

O presente trabalho buscou analisar as contribuições que o uso da escrita com o recurso da autoria e memórias marcantes de suas trajetórias pedagógicas, junto à turma do 1º período do Curso de 1ª Licenciatura do PARFOR da Universidade Estadual do Norte Fluminense, RJ. Nela constatamos que dentre as vinte e seis alunas da turma, (84,6%) explicitaram algum sentimento negativo em sua relação à escrita. A metodologia utilizou-se de uma análise exploratória através de entrevistas, questionários e aplicação de trabalhos escritos, amparados e validados conforme os estudos sugeridos por David Tripp (2005), que apontam recomendações a respeito da pesquisa-ação. Recorreu-se à pesquisa qualitativa por ela possuir caráter exploratório, descritivo, indutivo e envolver atividades como análise de dados secundários, questionários e fotografias. Para coleta de dados, buscou-se suporte em procedimentos/instrumentos como entrevistas, questionários, observações sistemáticas e aplicações de atividades de produção textual aos alunos da referida turma. Com base nestes primeiros estudos, observou-se que os resultados obtidos não poderiam servir como suportes para atender o objetivo principal da pesquisa, pois os alunos não haviam experimentado a autoria literária. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a relação das alunas com a escrita e o quanto esta relação pode melhorar a partir do exercício da autoria envolvendo narrativas orais e escritas de experiências marcantes. O estudo concluiu que apesar da satisfação com a experiência da autoria, as alunas mantiveram resistências em escrever e participar de novas experiências com a produção textual.

Palavras-chave: Escrita. Autoria. Memórias narrativas.

Introdução

Para iniciar a pesquisa foi realizada uma sondagem exploratória junto à turma do 1º período do Curso de 1ª Licenciatura do PARFOR da Universidade Estadual do Norte Fluminense, RJ. Nela constatamos que dentre as vinte e seis alunas explicitaram algum sentimento negativo em sua relação à escrita.

O PARFOR PRESENCIAL é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

Os tipos de cursos oferecidos são:

- I. Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;

- II. Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; e
- III. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

Acreditamos que os futuros professores precisam vencer o bloqueio frente à escrita, eles precisam resgatar o gosto por escrever e a intimidade com a escrita, somente assim poderá semear o gosto de outros escritores. Dessa maneira, vivenciando o processo de autoria, poderá abrir espaços para a autonomia de seus próprios pensamentos e para o pensamento de seus alunos. Só dessa maneira, a escrita fará sentido.

Compreendemos, também, que por meio da criatividade e da autoria, a construção dos processos de escrita possam ser trabalhados de forma significativa com os professores em formação. Propomos uma atividade de autoria, no sentido de trabalhar a formação docente, de forma crítica e criativa em um trabalho individual e coletivo que possa contemplar a dialogicidade, a troca de memórias de experiências pedagógicas.

A presente pesquisa justificou-se pela necessidade de se investigar como a autoria pode melhorar a relação das alunas com a escrita. Conforme nosso levantamento exploratório, a experiência das alunas com a escrita é de muita insegurança e desconforto.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a relação das alunas da Licenciatura de Pedagogia do PARFOR com a escrita e o quanto esta relação pode melhorar a partir do exercício da autoria envolvendo narrativas orais/escritas de experiências marcantes.

Os resultados confirmaram que a autoria pode contribuir para um melhor desenvolvimento da escrita e por isso acreditamos que possa se entendida com estratégia ou mesmo ferramenta imprescindível no âmbito educacional as quais estão inseridas tanto como professoras em exercício, quanto alunas em formação, garantindo melhores resultados na sua comunicação.

A metodologia utilizou-se de uma análise exploratória através de entrevistas, questionários e aplicação de trabalhos escritos, amparados e validados conforme estudos sugeridos por David Tripp (2005), que apontam recomendações a respeito da pesquisa-ação e as teorias do Walter Benjamin (1975) com a metodologia da autoria, também foi feita aplicação de questionários, com sugestões de tarefas e cuidados a serem tomados para que este instrumento de coleta de dados tenha eficácia nos resultados dos objetivos propostos.

Para essa análise utilizamos os pressupostos teóricos do uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as perspectivas na Educação na atualidade e valemos dos autores como marco referencial, foram escolhidos autores/pesquisadores importantes que vêm tecendo posicionamentos pertinentes às questões abordadas neste estudo como Barthes (1970), Benjamim (1996), Possenti (2002), Freire (2002), Charlot (2002), Bagno (2003), dentre outros, que estudam a cerca da autoria literária e memórias como ferramentas imprescindíveis nos trabalhos pedagógicos, com o intuito de salientar a necessidade de esses elementos estarem presentes de forma dinâmica e coerente no processo de ensino, refletindo as transformações educacionais. Foi feita uma proposta de produção textual sobre a autoria de memórias marcantes de suas trajetórias pedagógicas, que elas escrevessem um livro.

Autoria

A Autoria é um espaço permanente de criação, fruição e desenvolvimento literário, de se encontrar e se perder, de ousar, onde as reflexões discorrem sem esbarrar em limites formais, podendo ser pela análise individual, recriação, invenção artística onde se acrescenta, se inventa, se reinventa ou até mesmo retrate a imagem real, que transmita através da língua escrita, transforma-se em forma e cria vida, seja ela profissional, verídica ou não, ou apenas memórias, ou as duas juntas como foi o caso, a partir do contato com o apreciador, que tem nos atos de pensar e comunicar, seja ele verbalizando ou escrevendo, o poder de transformar aquelas memórias em um livro, em uma história em quadrinho, em um texto ou simplesmente em uma imagem

Buscamos reunir discutir algumas definições sobre a autoria, baseado em diferentes concepções teóricas, tais como a de Foucault, Sírío Possenti, Roland Barthes, Walter Benjamim, assim como outros autores.

O gramático Sírío Possenti (2002), afirma que é necessário que aquele que escreve seja “dono” de seu discurso e que se inscreva em alguma instância de poder capaz de inserir-se no campo literário. Esse autor ressalta que embora o conceito de autoria não seja uniformemente empregado, embora talvez, nem tenha sido seja objetivamente definido, se trata de uma noção de interesse, em seu artigo *Indícios de autoria* ele diz que esta noção seja ainda intuitiva, até mesmo para que possa ser criticada.

Ele destaca suas afirmações (*ibidem*, p. 110-112): Creio que se deve fazer algumas afirmações mais ou menos categóricas, para começar. Elas podem, no mínimo, provocar polêmica e trazer à luz a novos dados e exigir um refinamento de análise. Vamos às afirmações, começando do começo:

- a) Não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical- isso é mais do que sabido, mas, com maior frequência do que se supõe ainda se sustenta que o conhecimento da língua - das regras de gramática - é que faz de um texto, um texto (pontuação adequada, por exemplo). Ora, se um "texto" não for mais que uma soma de frases, então ainda não temos um texto.
- b) Não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual - ou seja, mesmo que a um texto tido se possa reprovar a ausência dos nexos necessários de coesão e da obediência às regras de coerência, perfeitamente possível que não se trate de um texto de qualidade; o texto pode ser absolutamente insofocável (o que não quer dizer apenas desleigante), p. ex., porque não marca a posição do autor; em suma, por não se assemelhar em nada aos textos que foram consagrados como bons textos.
- c) As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, lido do texto ou da gramática - veja-se que se tentou sumariamente, dar objetividade a autoria; ela nem cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade - seja o barco, seja o menino, seja o ancoradouro, sejam suas lembranças, seja o medo de morrer de barriga cheia. Trata-se de eventos e de coisas que têm sentido.

Possenti diz ainda, que assim [...] pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes, *dar a voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto*.

Para Mello (2009) autoria, ou a responsabilidade de um autor sobre um discurso, começou quando a sociedade passou a exigir que alguém assumisse juridicamente sua fala. Em muitas culturas, incluindo a nossa, o discurso era uma ação entre o sagrado e o profano, o legal e o ilegal, ou que se situava no campo do religioso e daquilo que estava

entre as blasfêmias.

Segundo o sociólogo Pierre Bourdieu (2009) entende que os dois – escritor e autor – são um só. Aquele que escreve é, ainda que minimamente, responsável por seu texto, o que o tornaria o “autor” deste – a autoria considerada como o “fazer consciente” e, segundo ele, o campo literário é o lugar universalmente definido como apropriado para a definição e análise legítima do que seja um escritor/autor. A autoria exige, desse modo e, sobretudo, uma responsabilidade que não se restringe ao sentido jurídico do termo, mas que se estende, também, e com igual rigor perante a sociedade, à história e ao meio.

Isto é, perante o contexto sócio-histórico em que se insere o autor. Isso faz com que, para que alguém se apresente como autor, seja preciso assumir diante às instituições (visto que a própria autoria é uma função institucionalizada) o papel social que se constitui a partir de sua relação com a linguagem e o mundo. Isto se torna um dos princípios para o agrupamento, o domínio sobre as várias posições nas quais se instaura o sujeito, imprimindo a ele significações coerentes e dando sentido aos fatos.

De volta ao autor citado acima, assim pensado, passa a ser analisado como função complexa do próprio discurso, e não como seu fundador originário. Aqui, discurso, bem entendido, tem a conotação que lhe dá Sírio Possenti (2002, p.18) [...] “como um tipo de sentido – um efeito de sentido, uma posição, uma ideologia– que se materializa na língua, embora não mantenha uma relação biunívoca com recursos de expressão da língua”. E são com os sentidos da autoria que se aprende, que se constrói e reconstrói novos pensamentos. E foi assim que as alunas se sentiram autoras de suas experiências pedagógicas, elas produziram juntas um livro.

De acordo com os estudos do Paulo Freire (2002, p.77) um importante referencial pedagógico brasileiro: [...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. [...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura a o risco e à aventura do espírito.

Pfeiffer (1998) mostra como a escola não possibilita aos alunos sua constituição enquanto autores de um texto, exigindo, contraditoriamente, que os alunos se coloquem como autores (determinados por todas as exigências específicas dessa posição - objetividade, clareza etc.) ao mesmo tempo em que, pela própria dinâmica do funcionamento escolar, nega tal possibilidade.

Se pensarmos que para que haja autoria do lado do aluno é preciso que o professor

se coloque como autor. No entanto, não é preciso ir muito longe a considerações teóricas para que se perceba que ao professor, muitas vezes, está reservado o papel de aplicador ou comentador de um saber originado fora dele.

Para que as alunas saibam produzir certo tipo de texto se fez necessário propiciar-lhes ferramentas para a sua elaboração e para sua confecção. Devemos oportunizar um estudo prévio acerca da estrutura do texto. Também é importante usarmos textos que sirvam de parâmetros para confeccioná-lo. Como nos sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais: "Para uma boa parte das crianças e jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção." (PCNS, 1998, p. 25).

Em seguida, o grupo discutiu como poderiam ampliar e melhorar as passagens apresentadas, a fim de melhorar a estrutura dos seus textos. Para que a prática de produção de textos escritos nessa nova perspectiva obtenha bons frutos, é imprescindível que o professor liberte-se da maneira tradicional de avaliar um texto. Marcos Bagno (2003) nos aponta uma reflexão sobre o olhar avaliativo do professor de português em relação ao texto: "É uma preocupação quase exclusiva com a forma, pouco importando o que haja ali de conteúdo" (BAGNO, 2003, p. 131). Foi de suma importância a motivação do mediador para orientar a escrita e a reescrita dos textos sem que elas tivessem medo de escrever, e sim a segurança da mediação e da colaboração do grupo envolvido na elaboração do livro.

A contribuição do mediador é de grande relevância é o momento que ele acredita no potencial das alunas e busca o melhor de suas memórias e oportuniza a ampliação do texto. E propõe a reescrita mais elaborada, mais detalhada. A reescrita é o momento final do trabalho. Após todas as etapas anteriores cumpridas finalmente o texto é passado a limpo.

Como afirmam os autores Guedes e Souza no seu artigo: Finalmente, é preciso que o professor seja professor e examine esses textos para orientar minuciosamente as reescritas que vão qualificá-los. Orientar a reescrita não é apenas adequar o conteúdo às verdades estabelecidas da ciência nem a forma do texto ao modo consagrado de escrever [...], é principalmente levar o autor a repensar a pertinência dos dados com que está lidando [...] perguntar-se para que vai servir o que está escrevendo. (GUEDES E SOUZA, 2001, p. 149).

Escrever não é igual a falar, cantar, amar, apaixonar-se, sorrir, dormir, quando você escreve, você automaticamente se descreve e deixa um registro para ser analisado posteriormente por alguém. Não é o erro gramatical, como muita gente diz, que faz com que muitos tenham medo de escrever, por receio ou vergonha de cometer algum delito contra o português nosso de cada dia, talvez esse não seja o motivo principal. Nas palavras de Graciliano Ramos “A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita pra dizer” (2005). E muitas pessoas temem a exposição que a escrita muitas vezes proporciona.

De acordo com Bernardo (2011, p. 3), “Quem escreve despe mais do que as próprias roupas, porque enquanto escreve ainda não sabe o que mostra para os outros”. Para o autor, esses “outros” são a razão do porque “todo aluno não quer que ninguém leia sua redação enquanto a escreve ou faz questão de colocá-la debaixo da pilha de redações na mesa do professor, não importa se suas notas são boas ou não na matéria” (id. p. 2). Bernardo é incisivo ao explicar tais reações, simplesmente “Porque escrever definitivamente não é fácil, expondo-nos no momento mesmo de fazê-lo” (id. *ib.*).

A romancista Clarice Lispector (1978, p.6) ressalta que escrever e ler algumas coisas é um caminho sem volta. Ela pensa que é neste ponto que a vida pulsa intensamente e transforma:

[...] "tenho medo de escrever". É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto, e o mundo o não está á tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Nesse vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tenho medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras - quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo.

Do momento de escrever, destacou: “No momento em que escrevo minha nudez é casta. É bom escrever: é a pedra passando enfim. Entrego-me toda a esses momentos” (2010, p. 32) E também destacou (*ibidem*, p. 85), apontando para o caráter meta-cognitivo da escrita:

Às vezes tenho a impressão que escrevo por simples curiosidade intensa. É que ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente das coisas, das quais, sendo inconsciente, eu não sabia que sabia.

São dos nossos medos que nascem as nossas coragens. E se escrever é estar no extremo de si mesmo, quem está assim se exercendo nessa nudez das fragilidades no que

se refere à escrita é porque o desejo e o esforço estão presentes. E as alunas se esforçaram e conseguiram realizar a tarefa. Com mais segurança, domínio e autonomia.

Escrita

A escrita está intimamente relacionada a esses artefatos, ou seja, ao mundo de papel – com toda sua força e suas limitações. O domínio da escrita é útil e importante e há quem afirme e sustente que esse domínio, tal como a circuncisão, o batismo ou a formação em escola privada, representa o acesso a uma elite privilegiada; havendo também quem garanta que, além de útil e importante, o domínio da escrita contribui para o desenvolvimento da racionalidade e da consciência. É necessário ampliar os conhecimentos da leitura e a escrita por meio de motivações.

Destacamos o questionamento de Kramer (2001, p. 103): "É possível tornarmos nossos alunos pessoas que leem e escrevem se nós mesmos, professores, não temos sido leitores e temos medo de escrever?". Ao mencionar sua pesquisa "Cultura, modernidade e linguagem", na qual investigou o que leem e escrevem os professores, a autora afirma que conheceu "histórias de desprazer, indisposição, obrigatoriedade e vontade de não ler", depoimentos de professoras com "pavor e vergonha de escrever seus relatórios escolares". Mais uma vez, deparamo-nos com a relação restrita do professor com a escrita, possivelmente adquirida no contexto escolar de sua infância e adolescência. E é por esse motivo que precisamos valorizar e estimular a autoria da escrita entre todos os alunos em formação.

Nos estudos teóricos foi de suma importância às contribuições teóricas de Charlot (2000) sobre o desejo e o esforço para a aprendizagem corroboram com a pesquisa quando questionamos a relação do sujeito com a escrita, seja na universidade, seja no cotidiano escolar da educação básica. De maneira geral, os discursos das alunas do PARFOR/UENF mostraram reações de dificuldade, medo e até mesmo de pavor em relação ao ato da escrita. Faz-se necessário ampliar o olhar, potencializar as reflexões sobre o desejo em relação à escrita. Sem considerar esse desejo, essa pré-disposição na qual a pulsão vem do próprio sujeito, de sua relação consigo mesmo e com o mundo, como elemento necessário à autoria textual, não haverá a libertação da escrita – toda a educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo.

Mas, só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre

“desejo de”. A criança só pode construir-se porque “o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis” (ibdem, p. 54). Fato que nos faz refletir: o que desperta esse esforço nas professoras só pode acontecer dentro delas mesmas. E foi com muito esforço que elas foram tecendo suas memórias e suas narrativas.

Memórias, narrativas e relatos da vida no cotidiano da escola

A narrativa, como elemento constitutivo da ação nos possibilita pensar a prática educativa como um processo de reconstrução pessoal e de reconstrução da cultura, através da palavra e do diálogo com a memória individual, social e coletiva. Lembrar é rememorar, atitude crítico-reflexiva, que nos possibilita recuperar no passado promessas não cumpridas no presente. Fazer da rememoração uma arqueologia da memória, é uma ação rebelde, que se traduz numa prática instituinte de formação de professores, que procura, ao articular memória e conhecimento, resgatar saberes que a memória social popular registra. Saberes de coisas heterogêneas, sem um enunciado geral abstrato, nem lugar próprio: memória, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição (Certeau, 1998).

Para Carmem Lúcia Perez (2009) as memórias, narrativas, relatos da vida cotidiana e as discussões que suscitam, traduzem um compartilhar afetivo necessário à transformação das práticas cotidianas e a construção de conhecimentos novos.

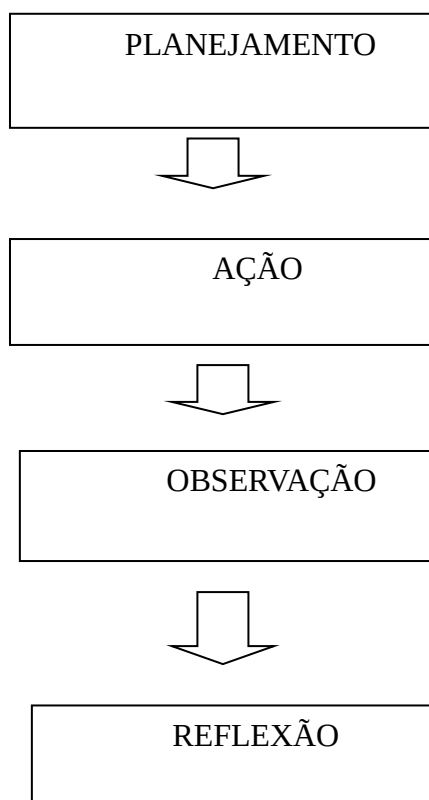
Aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. E assim vão aprendendo todos os que sabem o valor de restituir, ao outro o saber que não resulta de pertencimentos ou apropriações, mas de envolvimento com o que se vê o, com o que se vive.

Metodologia

Depois da leitura de várias metodologias existentes neste universo definimos a pesquisa e ação com mais pertinente e coerente. A pesquisa-ação, em essência é um dos inúmeros tipos de investigação-ação. Investigação-ação é “um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito desta prática” (Tripp, 2005).

Toda a pesquisa sobre investigação-ação ocorre de forma cíclica, cujos ciclos de investigação-ação se concretizam em quatro etapas: planejar, agir, descrever e avaliar, sendo as duas primeiras etapas relacionadas à ação e as duas últimas à investigação.

A investigação com a pesquisa-ação se dá através de uma sequência metodológica que envolve quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão (figura 1).



Contamos também com a proposta de uma metodologia de autoria a partir de narrativas de experiências deve-se a Walter Benjamin.

Conclusões

Através dos questionários aplicados, pudemos apreender que as alunas se viam imersas num mundo novo e cheias de desafios. As alunas participantes da fase exploratória nossa pesquisa demonstraram uma insegurança em relação à escrita, seus sentimentos eram de medo.

Embora inicialmente as alunas PARFOR/UENF tenham afirmado em sua maioria uma relação negativa com a escrita, a autoria tornou-se fecunda, e por meio das próprias resistências o texto foi surgindo com formas plurais de suas vivências.

No segundo momento foi feita a sistematização do livro, elas conseguiram de maneira colaborativa produzir o livro “Lembranças profissionais”. As alunas se sentiram mais autônomas em relação à escrita produzindo seus próprios textos, suas próprias histórias de maneira colaborativa.

Após a reflexão proporcionada pela presente pesquisa, constatamos que há muito a ser feito em prol da autonomia intelectual das alunas, as quais não estão acostumadas a interpretar e criticarem sozinhas seus escritos. Isso se deve ao fato de passarem uma vida escolar, aprendendo disciplinas da língua materna de maneira formal e conteúdos descontextualizados, memorizados, as tolhendo da criatividade e da autonomia da escrita. A reescrita é uma proposta que pretende auxiliar na busca dessa autonomia, e oportunidade de poder escrever acertando e errando é onde se ousa.

As alunas salientaram a dificuldade de acompanhar as transformações advindas com o uso das novas linguagens e reconheceram a falta de uma formação para o uso dessas tecnologias, o que os colocou “à margem” do que se passa na realidade social e profissional.

A partir dos dados analisados, viu-se a grande necessidade que as alunas têm de inserir-se no mundo tecnológico, de forma mais aberta a mudanças e adaptações para uma nova educação.

Sendo assim, pode se concluir que a relação negativa com a escrita que interfere na comunicação, expressar-se e comunicar-se com destreza. Elas não tinham experimentado orientações de professores que estimulassem a escrita autoral, mas foram capazes de aprender bem rápido como fazê-los, mesmo que não os fizessem com a qualidade desejada. Os alunos não adquirem essas habilidades e competências, por si mesmos. Daí, a necessidade do suporte do professor, com papel muito maior de mediador do que de transmissor do conhecimento.

Sugere-se uma ajuda mútua, em que os discentes possam auxiliar as alunas e as alunas possam ajudar umas as outras. Até que se sintam mais seguras para desenvolverem suas habilidades e competências necessárias, para o mundo, para a vida, para si mesmos e para que possam usar com eficiência todos estes recursos disponíveis na sociedade tecnológica e grafocêntrica.

O principal desafio que o professor encontra hoje é o de descobrir novas formas de ensinar, explorando os recursos da comunicação para motivar o aluno à escrita,

apontando as diferenças entre as diferentes formas de narrar e escrever um texto, explicando a finalidade e a utilidade da escrita, uma vez que para utilizá-las, os usuários precisam ler e escrever de maneira segura.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 27 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1986.
- BOURDIEU, Pierre, **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, 1999.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre Artes Médicas Sul, 2000.
- FERREIRA, Jerusa Pires. Os desafios da voz viva. In: RODRIGUES, Olga von Simson (Org.). **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas: UNICAMP/ Associação brasileira de História Oral, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GUEDES, Paulo Coimbra, SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (org.) et alii. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência-notas sobre o seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 2001.
- LARROSA Bondia, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **I Seminário Internacional de Educação de Campinas**. Campinas, SP, julho de 2001.
- LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**: pulsações. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

MELLO, F. A. da Silva; MELLO, W. C. Corrêa de. **Autores, autoria e poder**: aspectos da constituição de campo literário em Mato Grosso, Polifonia, Cuiabá, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In NÓVOA. Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2005.

OLSON, David R. **O mundo do papel**. São Paulo: Ática, 1997.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. **O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores**: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa – UFF GT: Formação de Professores/n.08. 1994.

PICARD, George, **Todo mundo devia escrever**. a escrita como disciplina do pensamento. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar, 2002.

POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. São Paulo: Florianópolis, v.20, n.01.105-124, jan/jun. 2000.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica, Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Relação com a escrita: uma análise no PIBID pedagogia da UENF

Rysian Lohse Monteiro
Luciana da Silva Almeida
Eliana França Crispim Luquetti

Resumo: Este trabalho objetiva discutir as relações dos futuros docentes dos anos iniciais com a escrita. A partir de uma revisão bibliográfica sobre a autoria escrita entre professores, utilizando alguns autores como Kramer (1999), Pécora (1992), Freire (1996) e Bohn (2003), e os dados de dois questionários sobre relações com a escrita junto a 24 bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), problematiza-se a recusa em relação à escrita autoral. Os resultados obtidos mostraram que os futuros professores têm medo de escrever e vergonha de mostrar o que escrevem para outras pessoas, entretanto, as ações promovidas pelo projeto “Escrita Solidária” conseguiram mudar positivamente a relação que os futuros docentes têm com a escrita. **Palavras-chave:** Linguagem. Escrita. Formação docente. PIBID.

Introdução

Esse trabalho pretende realizar uma análise da relação dos alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com a escrita autoral sob o âmbito do Projeto do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – Escrita Solidária: Sistema de suporte à escrita docente e discente sob a perspectiva da linguagem, das artes e das ciências naturais.

O PIBID é mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em desenvolvimento em diversas universidades públicas do país. Seu foco é a qualidade e a valorização das práticas escolares, possibilitando a distribuição de bolsas a estudantes de licenciaturas e professores de escolas públicas.

O programa visa assim antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Dessa forma, ocorre uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

O projeto Escrita Solidária: sistema de suporte à escrita na Licenciatura em Pedagogia e quatro escolas municipais do Ensino Fundamental, iniciado em março de 2014, foi elaborado devido às recorrentes dificuldades dos alunos que ingressam no Curso de Licenciatura em Pedagogia dessa universidade para realizar atividades acadêmicas que envolvem a escrita autoral, muitas vezes até demonstrando medo de escrever, assim como ocorreu com as professoras do Ensino Fundamental em uma turma do Curso de 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no primeiro semestre de 2011, conforme apresenta Correa (2014).

Em uma turma com vinte e seis professoras matriculadas, vinte e duas (84,6%)

evidenciaram algum sentimento negativo em sua relação com a escrita. O medo de escrever *errado*, *besteira* ou de *passar ideias para o papel* foi recorrente na sondagem feita. Como geradoras de insegurança, a ortografia e a gramática foram igualmente citadas, sendo relacionadas ao *branco* na hora de escrever alguma coisa que será lida por alguém. Porém, 50% delas declararam que escrever para si mesma era algo mais fácil, que lhes dá prazer ou lhes permite desabafar ideias e sentimentos (CORREA, 2014). A partir desses resultados, presume-se que a Instituição, aparentemente, está sendo encarada por seu público como a geradora de seus receios e dificuldades, pois o maior problema está em considerar que esta escrita será avaliada e não em escrever para si. Diante desse questionário, foram iniciados seis projetos de pesquisa, dois deles concluídos, com os objetivos de investigar: o medo de escrever por um e/ou autoria escrita, que formaram a base para constituir o Grupo de Pesquisa/CNPQ “Escrita: poder e subjetividades”.

Assim, a idealização do projeto Escrita Solidária visou construir um *lócus* de discussão em torno da naturalização do medo de escrever que, de maneira paradoxal, ocorre em qualquer nível de escolaridade e mais, se dá em silêncio, fazendo com que tanto estudantes quanto professores dos primeiros níveis de ensino acreditem que os pares dos níveis seguintes não têm os mesmos receios e dificuldades.

A partir dessa análise buscamos identificar os desdobramentos da experiência de participação no PIBID: Escrita Solidária e de que forma isso influenciou na relação com a escrita autoral dos bolsistas. Pretende-se também enumerar os motivos que envolvem a recusa em relação à escrita autoral e evidenciar de que maneira essa recusa pode interferir na futura ação docente desses bolsistas.

O medo de escrever

A base desse estudo é a percepção de que, para formar leitores e pessoas que gostem e desejem escrever, os professores também devem possuir afinidades com a linguagem, vivenciando como prática social e cultural a leitura e a escrita. Então:

Como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita? Inversamente, se o professor ou professora gosta de ler e de escrever, se é contador de casos e de histórias, o que (na sua trajetória de vida) favoreceu esse gostar, essa prática? Que relação professoras e professores têm com a linguagem no seu cotidiano?

O que contam, leem, escrevem? Como ocorreu essa relação com a escrita ao longo de suas histórias de vida construídas na coletividade? De que maneira esta experiência acumulada influencia a relação desses professores com seu trabalho? (Kramer; Jobim e Souza, 1996, p.18).

Destacando a importância que damos à escrita, estas questões são muito relevantes, principalmente quando pensamos na formação de professores. Os futuros profissionais precisam gostar de ler e não ter medo ou vergonha de escrever. Dessa forma, refletir sobre a formação implica conhecer, no presente, aquilo que dá indícios para o futuro. Sobre isso, Kramer (1999) diz que:

[...] cada vez se enfatiza mais a necessidade de aprender a ler e a escrever e não a importância de aprender com a linguagem, com a leitura, com a escrita, compreendidas como experiências, como práticas sociais e culturais, mais do que como práticas escolares. A escola tem a obrigação de assegurar a todos o acesso ao conhecimento e, nesse sentido, garantir condições para práticas reais de leitura e escrita é seu dever. Por outro lado, entendemos que a formação é direito e a concretização de práticas de leitura/escrita precisa ser parte da formação de professores. Nesse processo, aprender com a experiência, rever a própria trajetória com a leitura e a escrita, reler aquilo que foi escrito em cada um de nós — e não só aquilo que aprendemos a escrever e a ler — podem se constituir em ações formadoras da maior importância. (Kramer, 1999, p.150)

Essa discussão é importante, pois a perpetuação dessas dificuldades e receios da escrita vivida pelos docentes, como já citado, pode acarretar consequências negativas, visto que isso possivelmente atingirá seus alunos, gerando um ciclo vicioso de pessoas com problemas em relação à escrita.

Em relação às dificuldades de escrever, Bonh (2003, p.83), em sua pesquisa, considera que o professor “não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores”. Em contrapartida, fica angustiada com essa situação e não vê maneiras de solucioná-la. Da mesma forma que seus alunos, que também apresentam o medo de escrever, medo que possivelmente originou-se em sua formação no ensino fundamental e não foi solucionado nas fases seguintes, uma vez que, como o autor ressalta, não é de estranhar que “alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos quando confrontados com a produção textual entram em pânico.” (Id, p.81)

Outros especialistas como Pécora (1992) e Geraldi (2008) também trataram de questões relacionadas à produção de textos. O primeiro identificou que os problemas na produção de textos são recorrentes também entre estudantes do ensino superior, o que o fez diagnosticar como possível causa um rebaixamento da qualidade de todos os níveis (PÉCORA, 1992, p.7). Já o segundo, ao pensar saídas para esses problemas, lembra que a produção de textos ainda no ensino fundamental foge totalmente ao uso da língua, ou se dá em uma situação de emprego da língua artificial, uma vez que os estudantes escrevem exclusivamente para um único leitor: o professor, que corrigirá essa produção para dar nota (GERALDI, 2008, p.65). Dessa forma, tanto esse aspecto artificial do uso da língua, quanto o sensível rebaixamento da qualidade de ensino colaboram para que estudantes apresentem dificuldades, mesmo aqueles que possuem alto nível de escolaridade.

Resultados e discussão

O presente trabalho foi desenvolvido com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, localizada na cidade de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro.

O programa possuiu vinte e quatro bolsistas, porém, para essa análise foram considerados apenas dezessete. O critério usado foi o de permanência de pelo menos 1 (um) ano no projeto. Esse critério se justifica pela experiência adquirida por meio das intervenções na escola, participações nas oficinas e ações voltadas para o desenvolvimento da escrita autoral, do desbloqueio, criatividade e autoestima, por isso, cremos que este período de tempo daria embasamento e suporte aos relatos dos entrevistados de suas experiências e aprendizados adquiridos por meio das vivências de ação/intervenção, proporcionados pelo PIBID Escrita Solidária.

Para a coleta de dados foi desenvolvido um primeiro questionário dividido em dez blocos de perguntas e aplicado no segundo mês do projeto. Os blocos são: Socioeconômico; Histórico escolar com a escrita; Qualidade da escrita; Escrita na universidade; A escrita fora da universidade; Ações e reações; Universidade; Relação com os colegas de sala; Relação no trabalho; Comportamento. O questionário mescla perguntas fechadas com abertas e todas as respostas foram tabuladas numa planilha do

aplicativo Excel.

A análise do primeiro questionário nos mostra que, dos dezessete bolsistas, quinze são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Desses, doze vieram da rede pública de ensino e cinco da rede particular.

Quando perguntados se na época da escola participaram de algum projeto que visava promover a escrita 47% disseram que sim. Sobre terem tido o hábito de escrever diários ou blogs 41% também responderam afirmativamente. Quando questionados se acreditavam que a relação deles com a escrita ao longo da vida influenciou em seu desempenho acadêmico atual 100% dos entrevistados responderam que sim, dos quais 23% ressaltaram que os problemas que possuem hoje em relação a escrita são fruto de dificuldades que começaram na escola.

Indagados se já tiveram que ler algo que escreveram em voz alta para turma e como se sentiram apenas 11% declararam não ter problemas com a situação, entre os outros 89% as palavras citadas para definir como se sentiram estão apresentadas no gráfico a seguir:

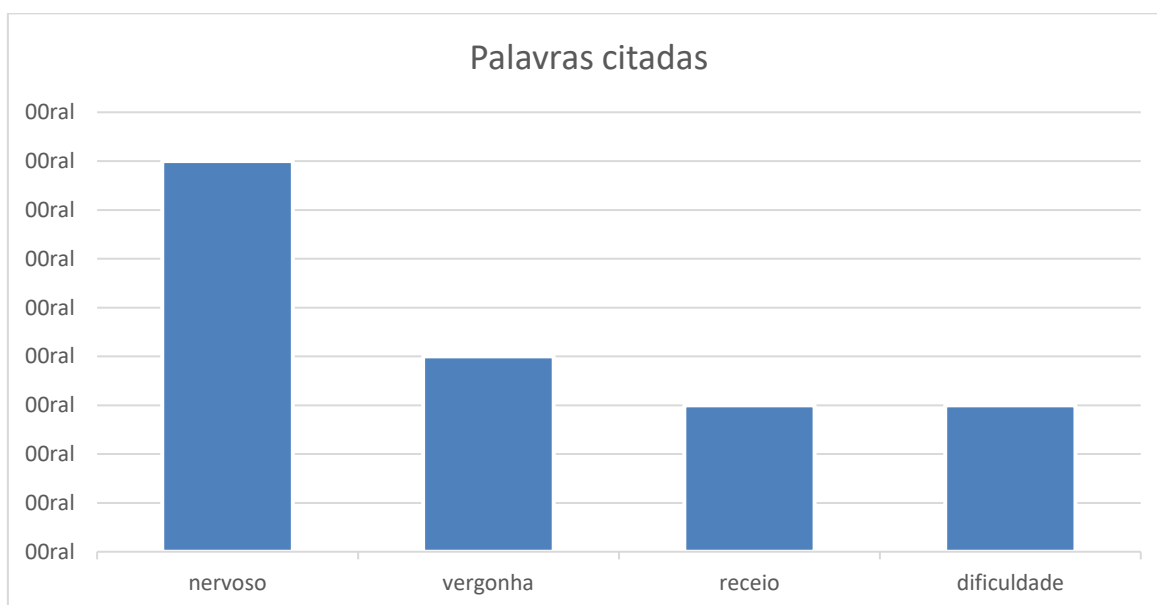


Gráfico 1

Quando questionados sobre como se sentem quando um professor pede um trabalho escrito, os sentimentos mais citados foram:

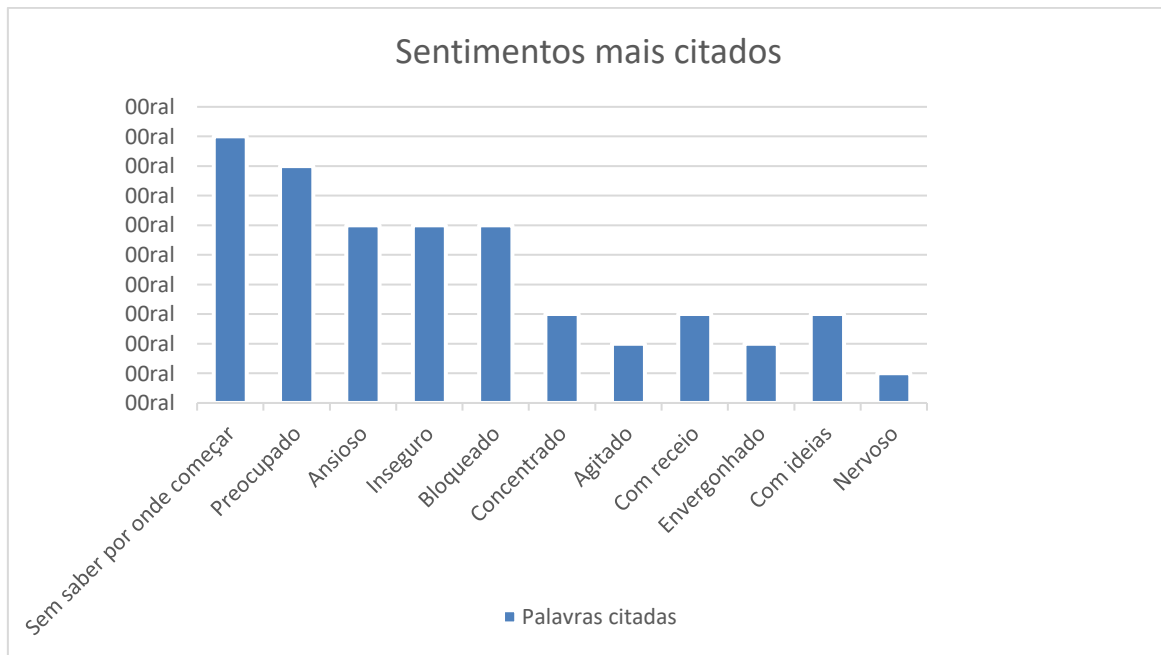


Gráfico 2

Sobre o que tinham escrito nos últimos dois meses fora da faculdade as respostas foram:

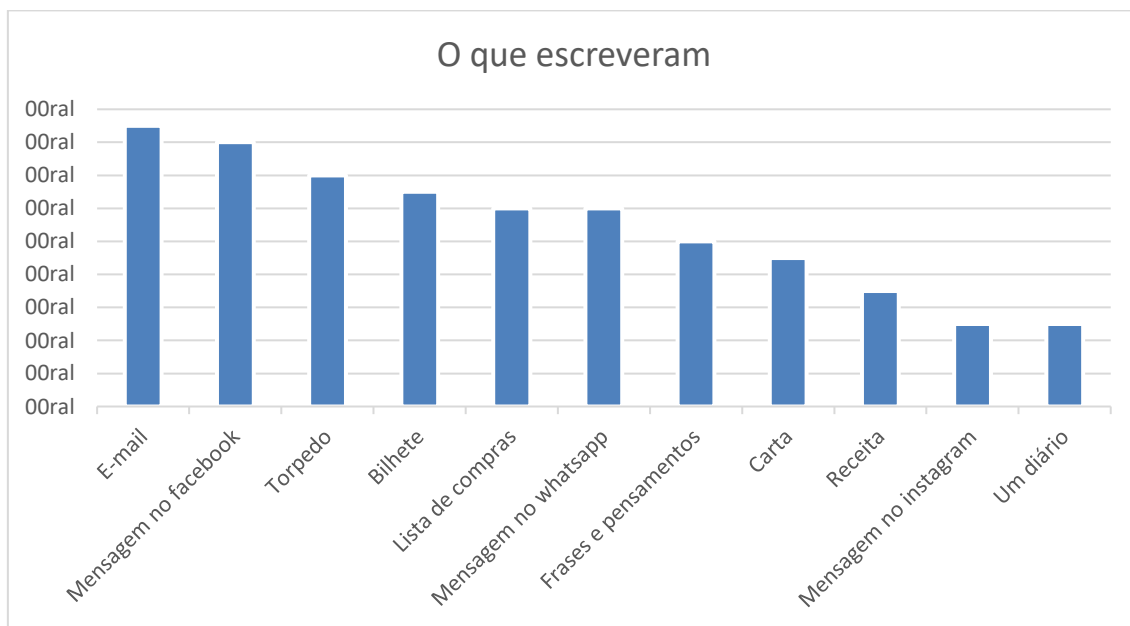


Gráfico 3

Depois, foram perguntados, dos itens citados acima quais mais gostaram de escrever. E os mais citados foram estes:

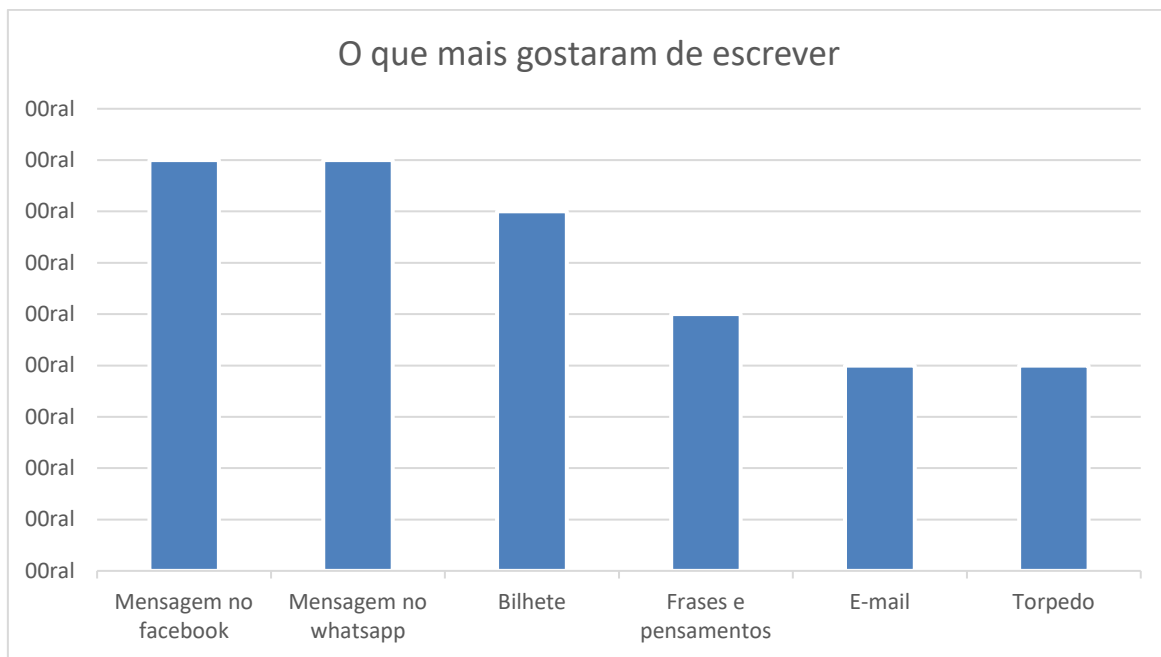


Gráfico 4

Após um ano de trabalho focado em melhorar a relação dos bolsistas com a escrita, outro questionário foi aplicado. O segundo questionário foi composto de seis questões abertas, a fim de averiguar as principais mudanças e permanências em relação ao início do projeto.

O primeiro questionamento feito foi como eles se sentiam e se sentem agora quando se trata de escrever respostas em provas discursivas e trabalhos acadêmicos. E o resultado obtido foi:

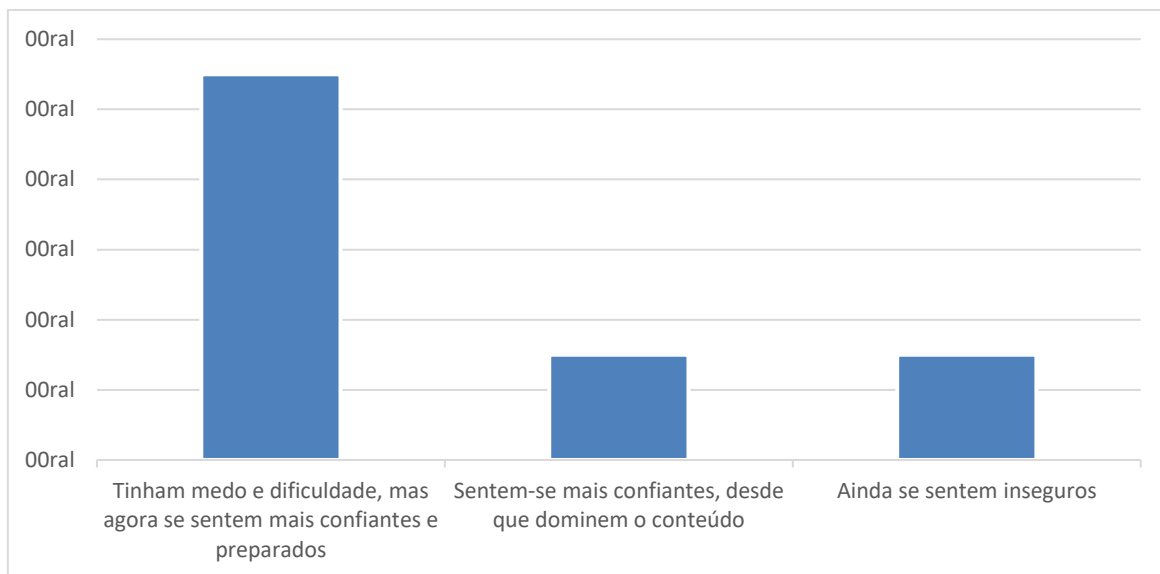


Gráfico 5

Quando perguntados se a disciplina oferecida pelo Pibid ajudou a melhorar a escrita, grande parte disse que sim:

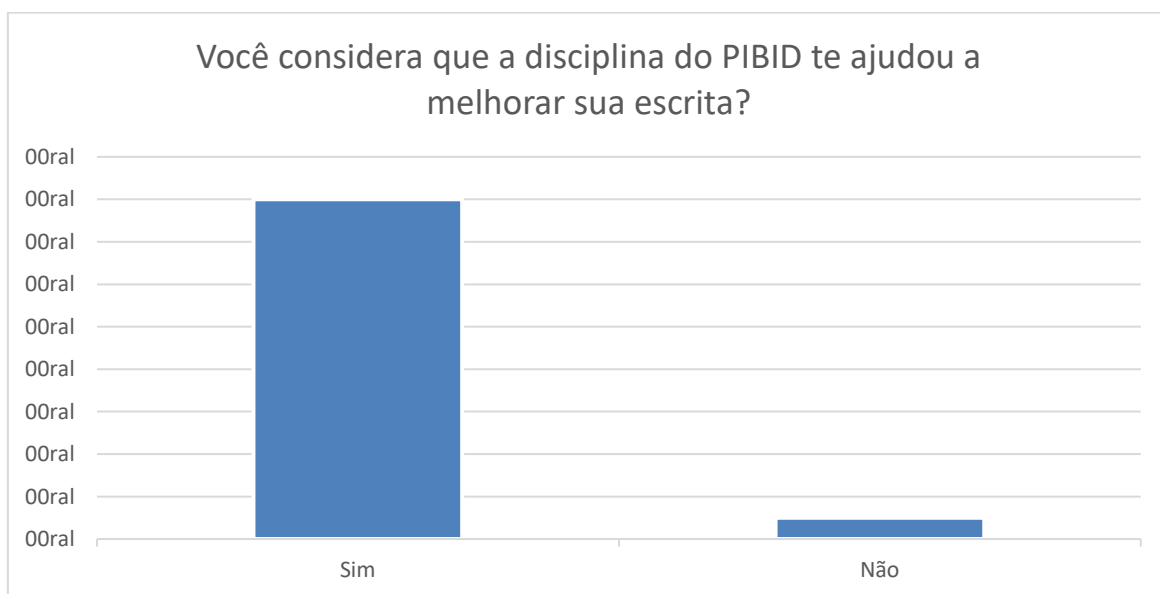


Gráfico 6

Além disso, muitos bolsistas também citaram que perceberam melhoras em seus textos acadêmicos e em textos narrativos e argumentativos.

Em relação ao medo de escrever antes de participar do projeto o que se verificou foi:

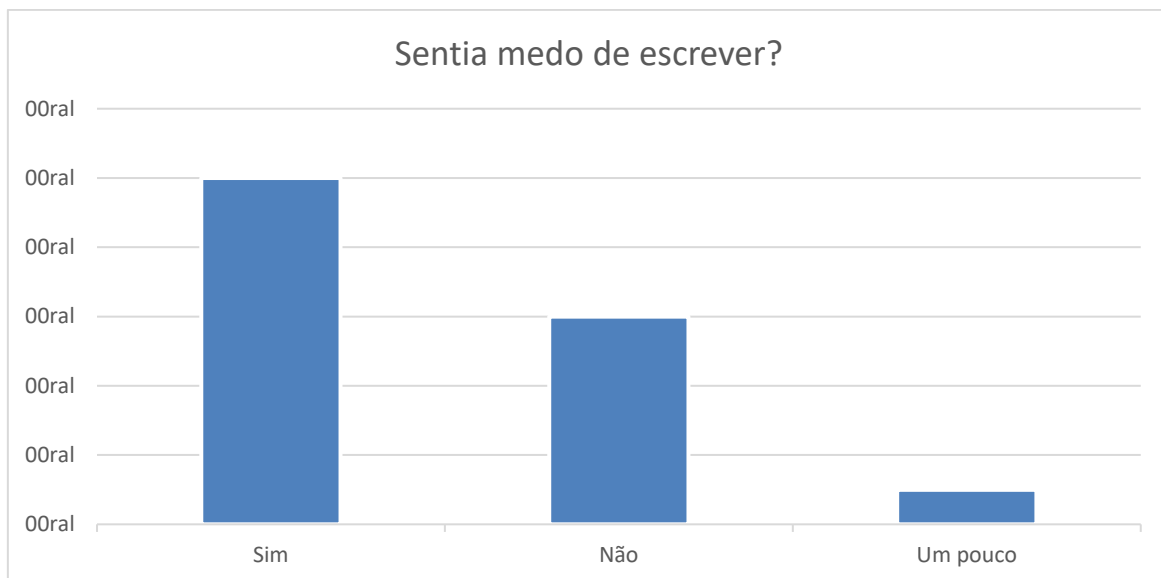


Gráfico 7

E quando questionados se atualmente se sentem mais seguros para escrever, o resultado foi muito promissor:

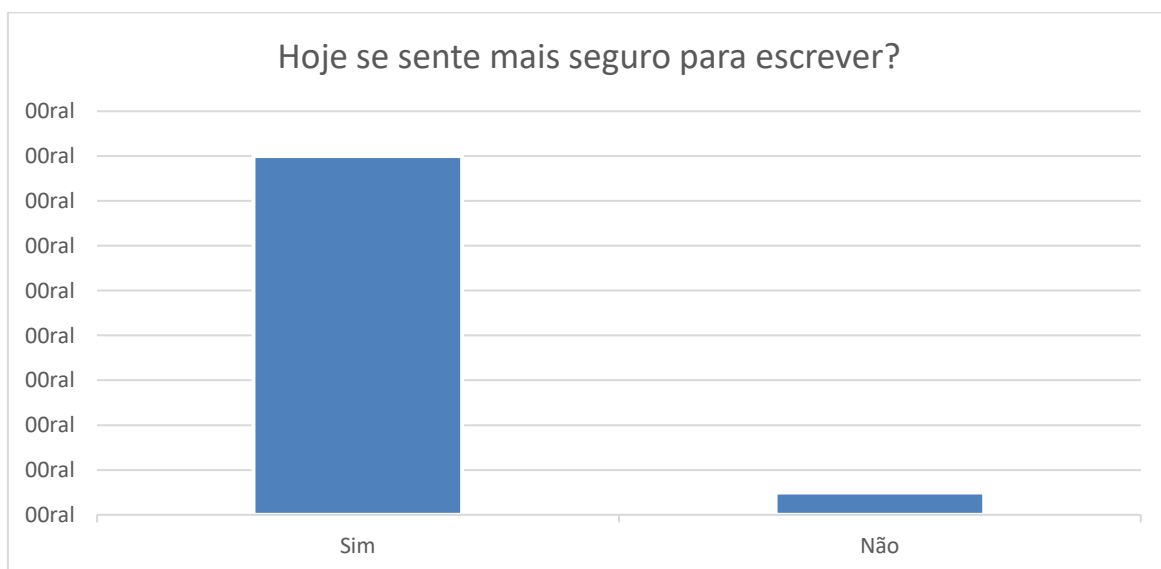


Gráfico 8

Mesmo aqueles que afirmavam não ter medo de escrever dizem se sentir mais preparados e confiantes agora. Apenas uma bolsista disse ainda não se sentir segura em relação a sua escrita.

Entretanto, quando os bolsistas foram perguntados se ainda sentem vergonha de mostrar seus textos para outra pessoa, o resultado foi este:

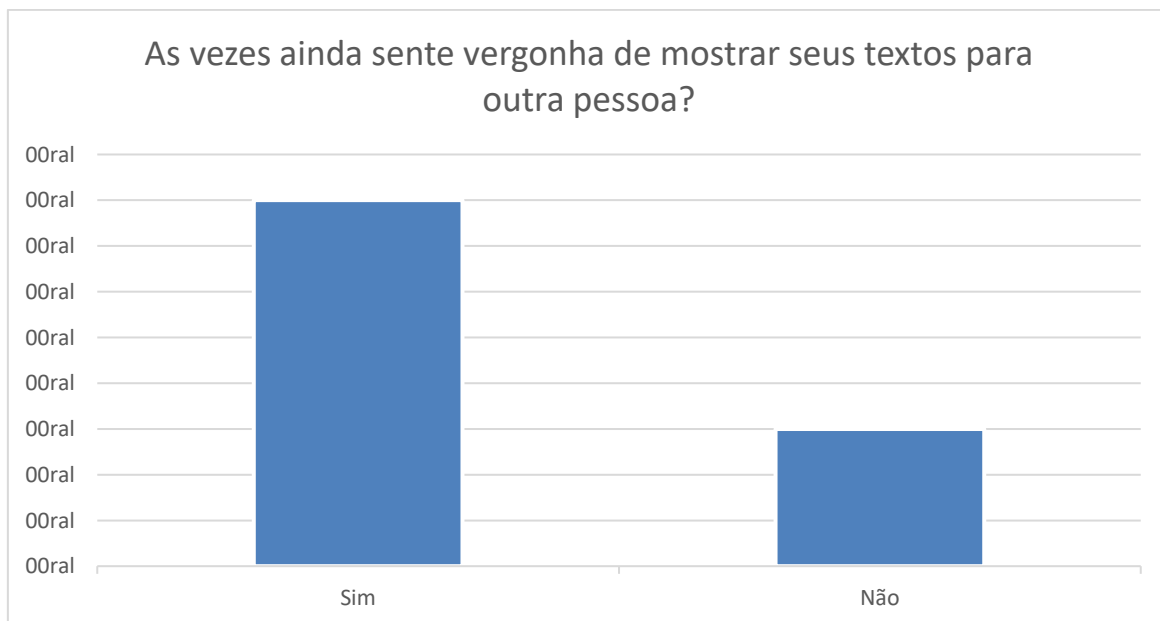


Gráfico 9

O motivo mais citado para essa vergonha foi o medo de ortografia errada. Esse resultado mostra que apesar de se sentirem mais seguros para escrever, a vergonha de mostrar o texto para outra pessoa ainda é um problema para os bolsistas e precisa ser mais trabalhado no projeto.

Outro dado importante é quando os bolsistas foram questionados se elaborar um texto ficou mais fácil depois de participarem das oficinas do projeto, a maioria respondeu que sim. Como mostra o gráfico a seguir:

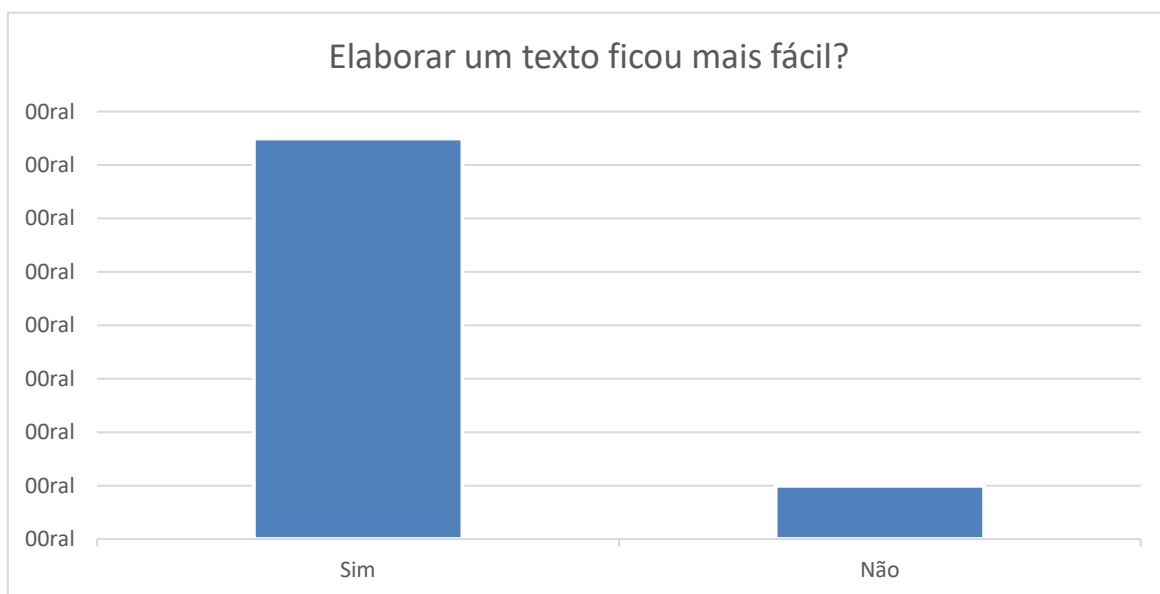


Gráfico 10

Além disso, os bolsistas também foram questionados se acharam importante conhecer melhor os tipos textuais:

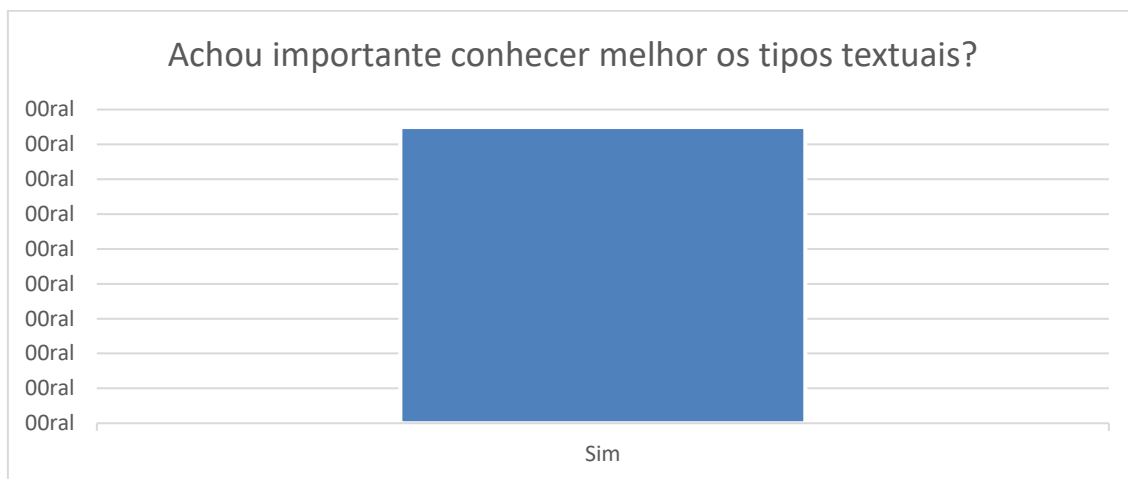


Gráfico 11

A maioria dos bolsistas afirmou que conhecer os tipos textuais contribuiu para desenvolver autonomia e confiança na hora de escrever, além de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto.

Essas respostas nos dão um pequeno indício de como escrever pode sim ser um problema, mesmo para aqueles que trabalharão diretamente com a escrita, os futuros professores.

Conclusões

Partindo da concepção de que o domínio das práticas de escrita é essencial para futuros professores, este estudo visou discutir a formação docente pelo prisma da linguagem com enfoque na escrita.

Sendo assim, a proposta do projeto Escrita Solidária se apresentou muito acertada, visto que o medo de escrever é real e está presente no dia a dia dos futuros professores. Portanto, este é um problema que merece atenção e deve ser vencido na formação de professores.

Além disso, pudemos notar a evolução dos bolsistas participantes através de suas produções escritas apresentadas a cada oficina, assim como no comportamento na hora

de expor suas ideias e textos para os outros colegas.

Constatamos também que houve o desenvolvimento da autonomia dos bolsistas, dentro de sala de aula e nos momentos de discussão. De maneira geral, a autonomia se destacou, principalmente, em meio às experiências por meio das intervenções realizadas nas escolas ou na participação das reuniões coletivas, momento no qual havia discussões sobre as experiências vividas, pensando coletivamente possíveis soluções para impasses que surgiam e/ou mudanças que precisavam ser concretizadas.

Diante disso, conclui-se que existe a possibilidade de mudar positivamente à relação que os futuros docentes têm com a escrita, através de um trabalho a longo prazo, que envolve à autoestima, o autoconceito, o desbloqueio, à criatividade e que esse processo é de extrema relevância para avançarmos no campo da formação docente.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOHN, H. I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária da construção do saber. In: SOUZA S. de BOHN, H. I (Orgs.) **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular: 2003.
- CORREA, Jacqueline Barcelos. **O medo de escrever: problemas da narrativa entre alunas/professoras do PARFOR/UENF**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense - Campos dos Goytacazes, RJ, 2014.
- CARMO, Gerson Tavares; TOTTI, Maria Eugênia Ferreira. **Escrita solidária: sistema de suporte à escrita docente e discente sob a perspectiva da linguagem, das artes e das ciências naturais**. Campos dos Goytacazes, 2013. 14p.
- GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3.ed. Cascavel: Assoeste, 1984
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência-notas sobre o seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.) **A magia da linguagem**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A: SERPE, 2001, p.101-121
- KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação**. *Cad. Pesqui.* [online]. 1999, n.106, pp. 129-157. ISSN 0100-1574.
- PALHARES-BURKE, M.L.G. Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes. In: PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. P.87-112.

Portal MEC. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467> Acesso em: 09 jul. 2015.

LEITURA NA E PELA ESCOLA

A formação de leitores nos cursos técnicos do IF Fluminense

Marília Siqueira da Silva

Resumo

Acreditando em leitura crítica e em mudanças a partir dela, esta pesquisa discute a construção de leitores nos cursos técnicos do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) *campus* Campos Centro. Que perfil possuem esses leitores e como se relacionam com a leitura são algumas das questões levantadas. Além disso, apresentam-se falas de professores envolvidos nessa formação e busca-se perceber o papel da escola, mais especificamente da sala de aula de língua portuguesa e literatura, no desenvolvimento do que Jean Foucambert denomina práticas educativas, nas quais se devem inserir de forma mais direta todos os envolvidos no processo de leiturização, objetivando mostrar que se trata de um processo que extrapola os muros escolares. Para esse debate escrito, são convidados, num primeiro momento, autores que trazem sua contribuição por meio de diferentes concepções de leitura. Seguem-se a essas abordagens depoimentos de professores do *campus* Campos Centro do IFFluminense quanto à sua visão do assunto e suas iniciativas para promover a participação dos alunos nesse processo. A voz discente também ecoa no presente trabalho, sendo ela importante para a elaboração do perfil de educandos da instituição bem como para se verificar a influência escolar na formação de leitores em espaços destinados a ofertar metade de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, conforme orienta a lei de criação dos institutos federais.

Palavras-chave: Leitura. IFFluminense. Curso técnico.

Este trabalho discute a formação de leitores no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro (IFFluminense) a partir de comparativos entre os dados levantados pela autora na sua dissertação de mestrado defendida em 2005 e os resultados de uma pesquisa realizada em 2016.

É importante esclarecer que, em 2005, foram consideradas as respostas de 46 alunos da terceira série do ensino médio (uma turma da manhã e três da noite). Esses estudantes passavam pelo processo seletivo para a formação geral e, a partir da segunda série ou mesmo quando concluíssem as três séries do médio, poderiam também ser selecionados para um dos cursos técnicos da instituição, conforme seu rendimento escolar – era a chamada concomitância interna. Nesse caso, um turno era preenchido pelas disciplinas do técnico e outro pelas do ensino médio.

Em 2016, não existe mais a concomitância interna nem o ensino noturno uma vez que o IFFluminense *campus* Campos Centro oferece vagas no diurno para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Automação, Edificações, Eletrotécnica, Informática e Mecânica. O questionário foi preenchido, então, por 4 turmas de 3ª série,

totalizando 78 alunos, assim distribuídos: 30 de Edificações, 12 de Eletrotécnica, 17 de Informática e 19 de Mecânica.

Em sua maioria, são jovens de 17 anos de idade que não trabalham. Quanto ao local de moradia, o corpo discente sempre foi bem diversificado. Embora Campos dos Goytacazes apresente o maior percentual de estudantes, há moradores de inúmeras localidades do Norte Fluminense os quais viajam, todos os dias, 70, 120 ou mais quilômetros, em ônibus alugados por eles ou cedidos pela prefeitura de seu município.

Na primeira etapa da pesquisa, em 2005, quanto ao nível de instrução dos pais, ocorreu uma diferença significativa entre os números do diurno e os do noturno. Os pais dos alunos da turma 303, manhã, possuíam, predominantemente, formação média, de graduação e de pós-graduação, enquanto que os das turmas da noite, em geral, cursaram somente o fundamental (grande parte de 1^a a 4^a série) e o médio.

Como os pais do diurno, a formação das mães desse turno também teve maior concentração no nível médio, na graduação e na pós. Entre os responsáveis dos discentes do noturno, observa-se que os do sexo feminino concentram sua instrução no fundamental I (38%) e no médio (33%), diferentemente dos do sexo masculino os quais possuem predominância no fundamental I (35%) e no fundamental II (25%), ficando o nível médio com apenas 15%. Assim os pais do noturno, em sua maioria (60%), ainda não alcançaram as formações média e superior. Entre as mães desse turno, entretanto, ocorre um equilíbrio maior, tendo em vista que a formação média e a superior somam 58% contra 52% do nível fundamental e do analfabetismo.

Trazendo o olhar para a atualidade e concentrando-o nos percentuais apenas do diurno, já que não existem turmas de integrado à noite, percebe-se não haver significativa alteração de escolaridade dos pais se considerarmos os níveis médio e superior (incluindo as pós-graduações *lato* e *stricto sensu*): em 2005, eram 73%; em 2016, 68%, enquanto que o percentual do fundamental subiu de 20% (2005) para 32% (2016).

Em relação às mães, observam-se alterações tanto nos níveis médio e superior (incluindo as pós-graduações *lato* e *stricto sensu*) que, em 2005, chegaram a 80%, mas, em 2016, passam para 85% quanto no fundamental, que desceu de 20% em 2005 para 15% em 2016.

Cabe ressaltar que, entre homens e mulheres, o nível de escolaridade predominante desde 2005 é o do médio, não se percebendo significativa alteração dos percentuais,

mantidos na casa dos 40%. Curioso foi verificar o despontar do pós-doutorado como formação de um pai e de uma mãe de um mesmo aluno.

Aos seis pais com pós-graduação relacionam-se quatro mães também com pós-graduação, uma com mestrado e uma com fundamental incompleto. Em contrapartida, às dez mães com pós-graduação ligam-se quatro pais com o mesmo grau de escolaridade, dois com superior (completo e incompleto), três com médio, sendo um incompleto e dois

Nível	Pai	Mãe
Fundamental	23	12
Médio	36	34
Superior	12	19
Pós-graduação	6	10
Mestrado	0	2
Doutorado	0	0
Pós-doutorado	1	1

completos, e um com fundamental incompleto.

Fig. 1: Nível de Instrução dos Pais e das Mães (2016)

Paralelamente a algumas pesquisas, as quais revelam ser a média de anos de estudo das mulheres maior do que a dos homens, este artigo, por meio dos números levantados, constata ser maior do que a do sexo masculino a busca do sexo feminino pelo aumento de seu nível de instrução. São 32 mães e apenas 19 pais com cursos de superior ao pós-doutorado, ao passo que 23 são os pais e apenas 12 mães com formação fundamental.

O nível de instrução dos pais interfere no perfil de leitor? Analisemos um caso: o do aluno cujos pais possuem pós-doutorado. Atualmente, com dezoito anos, escolheu o IFFluminense porque queria aprender informática no curso técnico e porque acredita na qualidade do ensino propedêutico da instituição. Ele prefere leitura de livros e de jornais on-line e leu, em sua trajetória de 18 anos de vida, de 11 a 20 livros, dois dos quais em 2016. Não sabe, no entanto, informar o que o motivou a ler, mas admite que, após o seu

ingresso no Instituto Federal Fluminense, leu mais textos literários (contos e romances), apontados como os mais exigidos por seus professores. Seria ele um aluno-leitor?

Entre as preferências de leitura dos estudantes, no ano de 2005, apareceram destacadamente o livro e o jornal, seguidos das revistas e dos gibis.

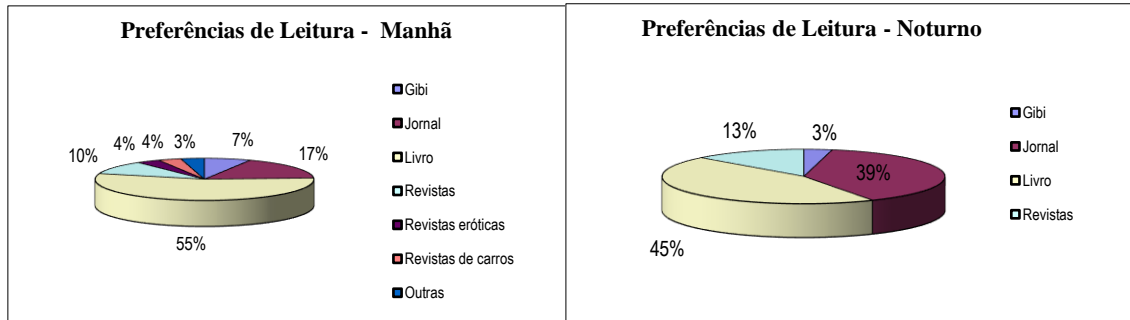


Fig. 2: Preferências de Leitura – Manhã **Fig. 3:** Preferências de Leitura – Noturno

Fato surpreendente é o livro continuar como o preferido em 2016, apesar de o seu percentual ter diminuído, o que se pode justificar em parte pela variedade de opções de leitura apresentadas atualmente ao educando conforme se vê na figura 4.

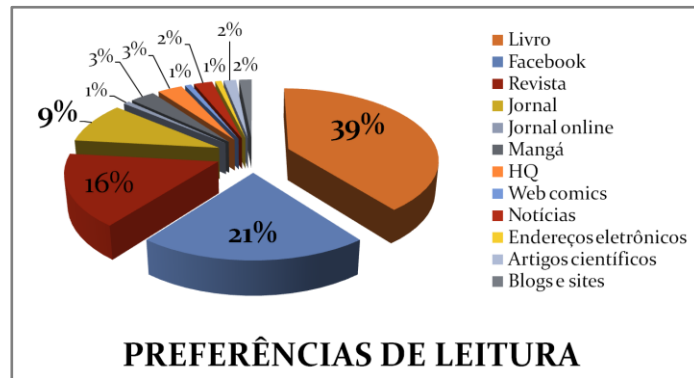


Fig. 4. Preferências de Leitura (2016)

Agora, uma nova preferência surge e com bastante expressão, o Facebook, enquanto o jornal impresso vai perdendo terreno e cedendo espaço para o on-line, blogs e sites, entre outras opções da internet.

Devido à permanência do livro no topo das preferências, uma pergunta faz-se necessária: Que tipo de livro seria o preferido: romance romântico, romance policial, de poemas, de ficção científica, de autoajuda?

Confirmando pesquisas recentes quanto ao interesse da população por livros religiosos, quando perguntados sobre o livro que mais os marcou, 14 discentes declararam

não terem sido marcados por nenhum, aparecendo a Bíblia como o mais mencionado (7 vezes), à frente de *Harry Potter* (3 vezes) e *Capitães da Areia*, *Percy Jackson*, *O Pequeno Príncipe*, *A cabana*, *Perdida* (2 vezes). Outros títulos tiveram apenas uma menção. Houve ainda 4 alunos que não responderam e 2 que não se recordaram, além de respostas como “Não tenho o hábito de ler”, “É pessoal”, “Não sei”.

	ALUNOS
Nenhum	14
Bíblia	7
Harry Potter	3
Capitães da Areia, Percy Jackson, O Pequeno Príncipe, A cabana, Perdida	2
Outros	32

Fig. 5: Livro que mais marcou

Nesse contexto, surgem algumas perguntas: Na formação do leitor, importa o que se lê? Não é suficiente que se desenvolva a prática da leitura, que se adquira o gosto pelo ato de ler?

Em 2005, a escola foi apontada como a grande motivadora da leitura entre os estudantes: de 46 respondentes, 20 declararam ser somente ela a responsável; 15 disseram que leram, tanto por iniciativa própria quanto por influência dela; 9 admitiram terem lido exclusivamente por escolha própria. Somando-se as ocorrências da escola – 35 alunos, o correspondente a 76% dos entrevistados –, observou-se sua forte influência na trajetória leitora do indivíduo.

Esse quadro, no entanto, sofre profunda alteração em 2016, uma vez que a instituição educacional perde sua primeira posição, pois a maioria (64%) relata que se dedica à leitura por escolha própria, cabendo à escola apenas 22% de responsabilidade. Interessante é o despontar da família (2%), da internet e dos amigos (4%) como incentivadores da prática leitora.

Dos participantes do questionário do então Cefet, 87% declararam que leram mais após seu ingresso nele. No atual IFFluminense, 46% dos estudantes leram menos; 30% leram mais; 23% leram a mesma coisa; 1% não respondeu.

Diante desses dados, pode-se dizer que o perfil dos leitores da escola de formação técnica mudou. Quais seriam as causas? Podem-se levantar algumas hipóteses tais como: o perfil familiar, especialmente o nível de instrução dos pais e das mães – estas com crescente escolaridade; a mudança do ensino técnico concomitante ao médio para o técnico integrado diminui a disponibilidade de tempo do educando já que o número de disciplinas aumenta de forma espantosa – as turmas da primeira série do integrado têm que dar conta de 14 ou mais disciplinas; a variedade de mecanismos ou instrumentos de leitura torna o aluno mais independente da sala de aula.

Apesar disso, a escola continua intervindo no tipo de leitura realizada pelo aluno, pois, na lista dos respondentes do questionário, aparecem notadamente o título de clássicos como *Lucíola* (25 menções), *Dom Casmurro* (11 menções), *A Moreninha* (3 menções), normalmente solicitados pelos docentes de Língua Portuguesa e Literatura. Nesse sentido, mesmo que esses alunos não prossigam com a leitura de livros, em particular romances, contos, crônicas, vale a pena o professor inserir, em seu planejamento, obras com as quais esses estudantes talvez jamais teriam convivido se não fosse pela mediação do espaço escolar.

Em face a essa realidade, outros são ainda os questionamentos: Basta levar as pessoas a terem contato com livros? Não é preciso, como educadores, nos preocuparmos mais com o prazer pela leitura, de acordo com os indícios dados pela professora Rosângela Caldas?

Em minhas aulas, e sempre preferi trabalhar com o primeiro ano, dei liberdade ao meu aluno de ler o que lhe desse prazer, com a intenção de contaminá-los positivamente com o vício da leitura. Infelizmente, o pouco tempo para comentar e corrigir as resenhas solicitadas não permitia a expansão do meu trabalho para uma maior quantidade de livros por ano letivo. Dois, no máximo.

Em meio a esse panorama, existe outra inquietação: Temos contribuído de fato para a formação de leitores? Que leitor é esse? As palavras da professora de teatro Kátia Macabu podem ajudar a tecer uma resposta.

Eu acho que é mais um leitor de mundo, porque a leitura de manuais é lógico que ele vai precisar sempre, mas hoje as informações chegam de uma maneira tão rápida, pela internet, quer dizer, não precisa ficar muito naquela coisa do papel e tal.

Como seria esse leitor de mundo mencionado pela professora Kátia?

Partindo do pensar de Freire (1996) de que ser leitor da palavra nem sempre significa ser leitor da “palavramundo”, chega-se a Foucambert (1994), defensor do ato de ler como o ser questionado pelo mundo e por si mesmo.

Se os alunos dos cursos técnicos do IFFluminense aprenderam a se questionar e se permitem fazê-lo, se vão além da junção de letras para formar palavras, se sua compreensão se estabelece a partir das relações entre o texto e o contexto, podem ser tidos como leitores de mundo que articulam essas leituras à leitura da palavra.

Embora acredite que o Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro venha contribuindo para a formação de leitores de mundo, Kátia acrescenta que o aluno ainda lê muito porque o professor manda ler. É o que se denomina leitura tutelada. Em suas palavras: “Eu vejo muito poucos alunos nossos lendo por conta própria”. Para a professora, a leitura de textos literários só acontece, em grande parte, enquanto esses educandos se encontram sob a orientação docente. Com a conclusão do curso, os alunos se sentem livres da tutela e passam a ler, se é que leem, o que querem, o que gostam, ou o que precisam. E, nesse caso, nem sempre a literatura é privilegiada.

A constatação está feita. Cruzemos os braços e deixemos as circunstâncias levar-nos? Não parece ser isso o que deseja Kátia ao declarar:

Se nós conseguíssemos trabalhar... não é pegar um texto de biologia e dar na aula de português, mas é você perceber como o aluno, trabalhar com ele a interpretação, como é que ele vai conseguir perceber aquilo e como nós não temos uma formação em biologia, com a profundidade que temos em português e literatura, nós temos dificuldade disso. Talvez se a gente conseguisse essa transdisciplinaridade que já deixou de ser inter, se a gente conseguisse fazer a polidisciplinaridade, se a gente desse conta disso no dia a dia, no cotidiano da escola, esse aluno seria melhor leitor.

A proposta da referida professora se aproxima da de Frigotto (2000, p.180) que diz ser necessário trabalho interdisciplinar, não na sua perspectiva vulgar de uma “sopa metodológica ou uma técnica de relacionar conteúdos ou processos educacionais”, porém

no que se refere tanto à identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto aos processos, aos métodos, às técnicas que não podem ser determinados, segundo ele, nem pelo teorismo, nem pelo tecnicismo, mas pela unidade dialética de ambos, ou seja, na e pela práxis.

Estaria, ainda, a professora Kátia vislumbrando esse trabalho transdisciplinar na perspectiva de Kuenzer (2001)? Esta inicia a abordagem desse assunto, elucidando os significados dos termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Segundo Kuenzer (2001, p.86), são vários os autores que pesquisam esses conceitos e que “identificam dois eixos: o multi ou interdisciplinar e o transdisciplinar.”

Em um trabalho multi ou interdisciplinar, cada disciplina apresenta sua contribuição sem, contudo, perder sua autonomia, seus métodos, seu ponto de vista.

De maneira oposta se dá a transdisciplinaridade, pois nela a participação de diferentes disciplinas acontece de forma tão integrada que não há como reconhecê-las separadamente. Sendo assim, a transdisciplinaridade só é possível através de trabalho coletivo.

A autora diz ainda não ser possível trabalhar de forma transdisciplinar sem tratamento disciplinar rigoroso, ou seja, a transdisciplinaridade só poderá ser bem-sucedida se houver, por parte de cada professor das diferentes disciplinas, responsabilidade e rigor. Ela acrescenta que um trabalho transdisciplinar deverá articular escola e sociedade, respondendo a uma demanda dos alunos, não das disciplinas, sendo esse trabalho possível somente se fizer parte do projeto político-pedagógico da instituição. Assim, não bastaria uma simples união entre as abordagens e práticas de cada um dos professores do curso técnico integrado ao ensino médio.

Na perspectiva de uma mudança radical, encontram-se, em Foucault (1994, p.115), outras pistas para que o trabalho transdisciplinar se concretize.

A transformação radical da escola não pode ser realizada nem por ela mesma, nem pelos professores, que são recrutados, formados e regidos por um outro projeto, mesmo que parte importante deles tenha papel determinante no questionamento do corpo social, na procura de alianças e na sacudida de que o sistema precisa desde dentro.

Então o que se fazer diante desse posicionamento? Deve-se aguardar passivamente que as transformações externas aconteçam? O que Foucambert (1994, p.116) propõe não é a supressão da escola desse processo, mas o suscitar de “práticas de leitura nas camadas sociais que até aqui foram apenas alfabetizadas” (ibidem, p.116). Pensa ele na leiturização e na transformação da escola, processos que dependem de uma política de ação comunitária por parte de instâncias tais como empresas, associações de bairro, grupos de lazer, bibliotecas, meios de comunicação e movimentos de educação popular.

Parece haver, nesse aspecto, aproximação com o modo de pensar de Frigotto (2000) ao declarar que os processos educativos não podem ser inventados por gênios, não são frutos de idéias mirabolantes, mas dependem da “construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais” (ibidem, p.176).

Assim, para que haja a transformação da escola, Foucambert (1994) apresenta três direções nas quais a ação comunitária deveria avançar, a saber: o desenvolvimento das estratégias de leitura e abandono dos comportamentos meramente alfabéticos; multiplicação dos encontros com diversificados tipos de escritos sociais; reapropriação comunitária das práticas educativas.

É necessário, portanto, repensar mais uma vez o papel da escola. Tem ela seguido a primeira direção apontada pelo autor no sentido de dar continuidade aos comportamentos alfabéticos, os quais consistem no fazer mecânico, na repetição pela repetição, na fragmentação, no pouco envolvimento, no pouco questionar? Ou estaria mudando o rumo para a segunda direção conduzindo seus alunos pelos escritos mais variados, pelos caminhos da leiturização onde ocorre a multiplicação dos encontros com diversificados tipos de escritos sociais, com acesso a livros, revistas, jornais nos mais variados espaços, fazendo “os livros viverem no cotidiano” (ibidem, p.116)? Nesse contexto, Foucambert alerta que não se trata simplesmente de promoção do objeto livro, de modo a sacralizá-lo como se houvesse nele um poder sobrenatural, mas de se promover um comportamento – a leitura.

No IFFluminense, há uma biblioteca equipada, até informatizada, que oferece à sua comunidade exemplares de revistas, jornais, livros, mas seria essa iniciativa suficiente para a formação de leitores?

Para esse questionamento, mais uma vez busca-se respaldo em Foucambert (1994, p.114): “Ir ao encontro dos não-leitores em seu terreno de vida e de exclusão da escrita,

e não no território de uma biblioteca que, nas bases atuais, eles não têm muitas razões para frequentar. ”

De fato, é lamentável que, mesmo estando no espaço escolar, a biblioteca não seja local de muita frequência. Conforme declarado acima, tal fenômeno pode ser explicado pelo fato de os não-leitores não terem razões para frequentá-la, por isso o autor propõe que se vá ao encontro dessas pessoas “em seu terreno de vida e de exclusão da escrita” (FOUCAMBERT, 1994, loc.cit.).

Partindo desse raciocínio, Jean Foucambert (1994) apresenta a terceira direção: reapropriação comunitária das práticas educativas, o que significa apoiar e informar todos os envolvidos no processo de leiturização, fazendo-os entender que o assunto não é exclusivo da escola, não se restringe às quatro paredes de uma sala de aula, de uma biblioteca. Para que um indivíduo se construa como leitor de mundo, leitor de fato, não é suficiente a escola executar a tarefa, antes é necessário que os participantes da sociedade - a quem Foucambert chama de coeducadores - também estejam engajados com ela. O autor destaca a participação dos pais nesse processo, pois a escola não muda, porque os pais se satisfazem em ver seus filhos falarem o texto que está diante de si e porque, para eles, isso é leiturização. Devido a essa concepção equivocada e à necessidade de divisão de tarefas, considera-se importante a informação e o apoio aos coeducadores a fim de que a pesada responsabilidade que recai sobre os educadores suavize-se, tornando possível o alcance do objetivo de se adquirir intimidade com a leitura, tornando-a parte da vida, da rotina de cada um e, conseqüentemente, formando cidadãos-leitores.

Referências

- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A leitura e a interpretação de textos na sala de aula: contribuições da semiótica de Peirce

Otávio de Oliveira Castelane
Joane Marieli Pereira Caetano
Sonia Maria da Fonseca Souza

Resumo

Este estudo tem como objetivo verificar como a aplicação de uma sequência didática tendo como norteamento a teoria Semiótica de Peirce (1999) pode refletir ou contribuir para a leitura e interpretações de textos verbais e não-verbais por alunos. Especificamente, pretende-se analisar a teoria da Semiótica de Peirce, apontar a distinção linguagem verbal e não verbal e discutir como a semiótica pode contribuir no processo de aprendizagem em sala de aula. Para tanto, foi utilizado como método para coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, uma pesquisa aplicada e a construção de uma sequência didática pautada nos pressupostos da Semiótica para se trabalhar a interpretação de textos por parte dos alunos. A partir da análise de dados foi possível perceber a importância de elucidar novos olhares a procedimentos básicos como a interpretação, ainda que o pouco conhecimento docente na área se impõem como o maior desafio educacional. Enfim, por meio de todo estudo realizado e das sugestões pedagógicas apresentadas foi possível confirmar que a utilização da semiótica pode permitir o desenvolvimento de capacidades e habilidade durante a leitura e a interpretação de textos verbais e não-verbais pelos alunos.

Palavras-Chave: Peirce. Semiótica. Linguagem verbal e não verbal.

Introdução

Um olhar acima do comum. Dessa maneira a semiótica é basicamente caracterizada por Charles Sanders Peirce na busca por novas diretrizes interpretativas a respeito de fenômenos cognitivos sobre os signos, tratados nesta pesquisa por linguagens verbais e não-verbais.

De forma geral a teoria semiótica de Peirce (1999), reflete cuidadosamente seus estudos lógicos, filosóficos e psicológicos na linguagem ou na análise que o cérebro realiza na intenção de interpretar o signo baseado em mínimos detalhes e por ele explicitado cuidadosamente.

Diante da rapidez que se exige o aprendizado do aluno, pressupõe-se na mesma proporção que existam inúmeros problemas de aprendizagem. Com isso, busca-se soluções intensivas para a correção de tais déficits como: projetos, revisões de conteúdo, sequências didáticas. Ainda como alternativas, tem-se propostas de mudança de didáticas, permeada aqui como semiótica.

Portanto, buscou-se reunir informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a aplicação de uma sequência didática tendo como norteamento a teoria semiótica de Peirce (1999) pode refletir ou contribuir nas leituras e interpretações de textos verbais e não-verbais por alunos?

O principal objetivo é investigar como uma sequência didática baseada na teoria semiótica Peirciana pode atuar em processos de aprendizagem que envolvam a leitura e interpretações de textos verbais e não-verbais. Tendo como estratégias a análise da teoria semiótica de Peirce e apontá-la no uso da linguagem, reconhecer nesta suas atribuições verbais e não-verbais e por fim traçar e apresentar propostas didáticas relacionadas a melhoria da aprendizagem.

Devido às dificuldades referentes a interpretações de textos verbais e não-verbais por alunos de escolaridade diversificada, essa pesquisa se justifica pela procura de novas técnicas de ensino a serem exploradas contribuindo assim para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e a possibilidade do crescimento do conhecimento docente sobre assuntos ainda não muito explorados.

Esse estudo tem por finalidade realizar uma pesquisa aplicada, uma vez que utilizará conhecimento da pesquisa básica para resolver problemas. Para um melhor tratamento dos objetivos e melhor apreciação desta pesquisa, observou-se que ela é classificada como pesquisa explicativa. Detectou-se também a necessidade da pesquisa bibliográfica no momento em que se fez uso de materiais já elaborados: livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias na busca e alocação de conhecimento sobre a Semiótica de Peirce, correlacionando tal conhecimento com abordagens já trabalhadas por outros autores como Lucia Santaella (1983).

A pesquisa assume sendo explicativa, por sua vez, identificar os fatores que causam um determinado fenômeno, aprofundando o conhecimento da realidade explicando o porquê de como se dá o fenômeno. Explicar os fatos de forma científica. Estudar um cenário problema e através do experimento e tentativa e erro, identificar e explicar o que contribuiu para a ocorrência do fenômeno.

A abordagem do tratamento da pesquisa bibliográfica como procedimento técnico será bibliográfica, uma vez que, a pesquisa bibliográfica implica em que os dados e informações necessárias para realização da pesquisa sejam obtidos a partir do apuramento de autores especializados através de livros, artigos científicos e revistas especializadas, entre outras fontes. O problema foi direcionando a pesquisa para as áreas de leitura e interpretações de textos verbais e não verbais por alunos e, sendo este com a apresentação de uma sequência didática hábil tendo como norteamento a teoria semiótica de Peirce.

O presente artigo estrutura-se em seis capítulos, apresentando-se no primeiro a

história de Charles Sanders *Peirce*; o pai da semiótica; abordando sua biografia, explicitações a respeito de sua importância, seus conceitos e características da semiótica e suas impressões acerca da linguagem. No capítulo dois, tratamos da linguagem verbal e não verbal, no terceiro e quarto definimos o Corpus de análise e fazemos a mesma e no quinto propomos a sequência didática de acordo com o objetivo de responder o problema apresentado acima.

Os pressupostos teóricos da Semiótica

A semiótica é uma área que busca interpretação de linguagem, de imagens, de sons baseadas em seus signos sendo que existem diferentes teorias como a da União Soviética e da Europa Ocidental; a tratada aqui será a idealizada por Charles Sanders Peirce. Santaella (1983) a conceitua como a ciência dos signos pela raiz grega *Semeion*. Por exemplo, tal área permite a identificação dos signos e suas relações existentes em uma embalagem de um produto a ser comercializado a fim da melhor compressão visual por parte do cliente.

Essencialmente, a semiótica permite ao conhecedor novos moldes de análises interpretativas de situações já existentes e a mudança do olhar no processo criativo. Seu conhecimento, propriamente dito, requer cuidados e perseverança vista a sua não divulgação ampla e seu escasso recurso bibliográfico.

A Semiótica de Peirce

Adquirir o conhecimento a respeito da semiótica de Peirce exige do aprendiz noções a respeito de sua história e suas habilidades cognitivas como retratado a seguir.

Charles Sanders Peirce foi diretamente influenciado a estudar por seu pai cientista de Harvard; Benjamim Peirce; diante disso adquiriu com o estudo a compreensão de diferentes áreas como constata Santaella (1983, p. 16) que cita seus feitos na “física, matemática, Geodésia, Metrologia, Astronomia, Biologia, Geologia e Espectroscopia” e “No campo das ciências culturais, ele se devotou particularmente à Lingüística, Filologia e História ” (SANTAELLA, 1983, p. 17).

O constatado conhecimento de diferentes áreas explicita um dos motivos pelo qual ele não ter se tornado excepcional em algumas delas, porém para Santaella (1983, p. 18) sua “[...] quase inacreditável diversidade de campos a que se dedicou pode ser explicada,

portanto, devido ao fato de que se devotar ao estudo das mais diversas ciências exatas ou naturais, físicas ou psíquicas, era para ele um modo de se dedicar à lógica. ”

Sua teoria de semiótica, antes de tudo era lógica, porque lidava com os aspectos lógicos da consciência humana, tal dedicação a algo não aceitado como ciência fez com que ele pagasse “o preço da solidão, da miséria de uma vida sem qualquer tipo de glória. ” (SANTAELLA, 1983, p. 18).

Lúcia Santaella, escritora e pesquisadora das obras de Peirce, define seu legado por

Trata-se da obra de um pensador solitário e incansável, figura de uma rara e inimaginável envergadura científica, que passou praticamente entre os últimos 30 anos de sua vida estudando 16 horas por dia, e que deixou para a posterioridade nada menos do que 80 000 manuscritos, além de 12 000 páginas publicadas em vida. (SANTAELLA, 1983, p. 21).

Ainda em vida, levou seus questionamentos lógicos para a filosofia e por fim assim ficou conhecido, como filósofo. E mesmo com um número alto de publicações, poucos foram divulgados.

Conceitos e características da Semiótica

Com todo o conhecimento de Peirce sobre a lógica e a filosofia, se deu início a semiótica. Inicialmente ele redefiniu conceitos ao seu olhar sob o seu objeto de análise, sendo assim, definiu signo como

Uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade (SANTAELLA, 1983, p. 58).

Isto difere da visão apresentada pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure como “ [...] uma entidade de duas faces ou combinatória de dois elementos, o significante e o significado. O signo relaciona o objeto com o significado que denota. ” (GUIMARÃES, 2004, p. 69).

Juntamente da filosofia e a lógica, Peirce se fundamentava igualmente na fenomenologia que segundo exprimi uma (CARDOSO, 2008, p. 44) “[...] crença de que existem três elementos formais e universais em todos os fenômenos que se apresentam à

percepção e à mente. [...] *Primeiridade, secundidade e terceiridade.*” Ou seja, o signo é analisado pela mente em três etapas quase imperceptíveis, sendo assim uma análise isolada de cada etapa como a realizada pela mente requer não muita observação para estabelecer a naturalidade do processo.

A primeiridade busca no signo sua qualidade, o sentimento no presente imediato e que passa despercebido pela percepção.

Qualidades de sentimento estão, a cada instante, lá, mesmo que imperceptíveis. Essas qualidades não são nem pensamentos articulados, nem sensações, mas partes constituintes da sensação e do pensamento, ou de qualquer coisa que esteja imediatamente presente em vossa consciência (SANTAELLA, 1983, p. 45).

A reação, o efeito causado sobre o outro é a chamada secundidade do signo; portanto “quando qualquer coisa, por mais fraca e habitual que seja, atinge nossos sentimentos a excitação exterior produz seu efeito em nós.” (SANTAELLA, 1983, p. 48) já a terceiridade, tem o foco da interpretação, ou melhor da sua representação de mundo.

Por exemplo: o azul, simples e positivo azul, é um primeiro. O céu, como lugar e tempo, aqui e agora, onde se encarna o azul, é um segundo. A síntese intelectual, elaboração cognitiva – o azul no céu, ou o azul do céu -, é um terceiro (SANTAELLA, 1983, p. 51).

Existem outras definições a respeito da interpretação dos signos, como “o objeto imediato (dentro do signo, no próprio signo) diz respeito ao modo como objeto dinâmico (aquilo que o signo substitui) está representado no signo (SANTAELLA, 1983, p. 9). Há ainda definições quanto ao interpretante, como o próprio nome diz, aquele que interpreta o signo de forma particular. Ainda assim, Peirce usou de categorização para os signos, no caso, três segundo Santaella (1983):

No relacionamento do signo com ele mesmo, o signo pode ser quali-signo (qualidade), sin-signo (singular) ou legi-signo (lei). Já entre o signo com seu objeto, o ícone é a representação do quali-signo, o índice do sin-signo e o símbolo do legi-signo. E por último, o signo com seu interpretante segue respectivamente o rema, dicente e argumento. Portanto, se o quali-signo é apenas uma qualidade, como um quadro vermelho, ele é um ícone visto que não representa nada, ele apresenta e por não imprimir um significado e sim abrir possibilidades de significados representa para o interpretante uma rema ou seja um comentário.

O sin-signo é o signo que existe, que tem relação com outra coisa existente.

Chamado de índice, deve ser assim considerado apenas se o interpretante perceber a sua ligação com outro objeto, ao raciocínio considera-se dicente apenas pelo fato de existir. Por último, o legi-signo não é uma coisa singular, mas uma lei, uma convenção representada por um símbolo e necessariamente do cérebro produz argumentos referente a sua representatividade.

Contribuições da Semiótica no estudo do texto

A semiótica ainda é pouco conhecida como proposta de novas diretrizes como auxiliadora de leitura/interpretação/produção de textos. Ocasionalmente, surgem estudos que permeiam a área na busca pela estimulação do conhecimento. Dessa forma, é de grande valia o estudo de Darcília Simões (1999) em que, segundo ela, a teoria da iconicidade ou primeiridade é responsável por permitir ao aluno/leitor em imagens uma gama de véis interpretativos que auxiliam na assimilação de conhecimentos de base para novos textos.

A linguagem verbal e não verbal

A linguagem é definida por Fiorin (2013) como a capacidade inata da espécie humana se comunicar usando signos linguísticos, sendo assim ele deve ser aprendido pela necessidade básica da comunicação e interação, refletindo essencialmente na forma que o falante enxerga o mundo ao seu redor.

A linguagem verbal é uma “[...] linguagem de sons que veiculam conceitos e que se articulam no aparelho fonador, sons estes que, no Ocidente receberam uma tradução alfabética[...]” (SANTAELLA, 1983, p.11), visão que vai de acordo com a proposta por Fiorin (2013, p. 14) “[...] linguagem verbal, ela deve ser aprendida sob a forma de uma língua, a fim de se manifestar por meio de atos de fala. ” Por conseguinte, a linguagem não verbal é pautada no não uso de sons e palavras e que segundo Jagnow (2003, p.61) tem a função de oferecer outro canal de comunicação e de exprimir novos significados.

O Corpus: Motel Charm

A análise terá como Corpus principal as propagandas do Motel Charm, disponíveis na internet, que retratam a sexualidade do local de forma subjetiva e sugestões ao cuidado da saúde.

Análise

A análise que se dará aqui, partirá da Figura 1 sobre o cuidado com a saúde e a Figura 2 sobre a analogia sexual à esportes.

Figura 1



Fonte: <http://tudibao.com.br/2010/04/propagandas-de-motel.html> (Adaptada)

O signo apresenta no geral uma cor vermelha escura, que se assemelha com a cor da forma oval na lateral esquerda, que tem textura lisa, mas com imperfeições, a paleta de cor vai do branco no topo, o vermelho escuro no meio e o preto no fim, tal forma tem uma ponta no meio de tal lateral. No restante desta cobertura vermelha escura, verifica-se uma logomarca de cor branca na lateral baixa direita. No topo direito há duas frases, a primeira em caixa alta em cor branca, a segunda mais abaixo em cor amarela comum, tais frases são paralelas uma com as outras. Mais abaixo ao lado da logomarca 4 números brancos maiores que as frases.

Já como índice, percebe-se uma ligação entre a forma oval e o título em caixa alta alinhado à direita se referindo à uma fruta e os números que indicam um valor com a logomarca do estabelecimento comercial, no caso o Motel Charm.

Como legi-símbolo cabe ao interpretante perceber essa ligação da aparente fruta junto ao *slogan* que se refere a cuidados com a saúde, mas igualmente pode se referir a saúde, mas de modo sexual por ser uma propaganda de motel e a fruta fazer um significado paralelo entre a fruta e o seio feminino e reforçado pela cor que faz referência sexual. Já a frase em amarelo é apenas uma informação burocrática do estabelecimento juntamente com seu preço da estadia.

Segue a análise da Figura 2:

Figura 2



Fonte: <http://blogtecodomarketing.blogspot.com.br/2007/07/criatividade-no-motel.html> (Adaptada)

Primeiramente, $\frac{1}{3}$ da imagem na borda direita é retratado em azul royal, uma frase em cor branca com espaçamentos, uma outra imagem branca com informações sobre o estabelecimento (logomarca) e do seu lado uma frase em cor amarela, uma figura branca retratando dois corpos conectados, do lado de tais corpos na lateral esquerda é preenchida pela cor verde e embaixo dos corpos a cor laranja.

É verificável a relação das cores, os corpos e a frase destacada como sendo esporte. E a frase em amarelo, sua ligação com a logomarca. A cor apresentada compõe a escala de cores referencial dos Jogos Pan-americanos do Rio de Janeiro de 2007 e a imagem dos corpos retrata intencionalmente primeiramente o esporte citado pela frase em destaque, a ginastica rítmica. Outra visão, é que os corpos fazem referência a outro esporte, no caso à relação sexual, mesmo que tenha contra o fato de a ginastica rítmica se um esporte praticado individualmente ou coletivo apenas por participantes do sexo feminino.

Tal referência sexual se liga à frase em amarelo que indica o valor da estadia e a logomarca relaciona o serviço prestado, no caso Motel Charm.

A construção didático-metodológica da sequência didática

Sequência didático-metodológica com o objetivo da difusão da semiótica de Peirce na leitura e produção de textos de linguagem verbais e não-verbais e tempo total de uso de oito aulas.

Módulos	Objetivos	Atividades	Material	Tempo
Introdução à	1) Sondar o	1) Definir nas	1) Propagandas	1h 40m

Primeiridade	<p>conhecimento a respeito da linguagem verbal e não verbal.</p> <p>2) Apresentar conceitos e usos dos quali-signos.</p>	<p>propagandas onde está presente o uso da linguagem verbal e não-verbal.</p> <p>2) Apresentar todas as qualidades dos signos existentes nas imagens.</p> <p>3) Fazer uso das semelhanças entre os signos no processo de criação de ideias (Brainstorm).</p>	<p>existentes com uso de linguagem verbal e não-verbal</p> <p>2) Data Show</p> <p>3) Quadro Branco</p> <p>4) Canetas</p> <p>5) Folhas Brancas A4</p>	(2 Aulas)
Introdução à Secundidade	<p>1) Apresentar o funcionamento dos ícones.</p>	<p>1) Identificar os relacionamentos e o não-relacionamento entre os ícones.</p>	<p>Mesmos materiais do modulo 1</p>	1h 40m (2 Aulas)
Introdução à Terceiridade	<p>2) Apresentar o funcionamento dos símbolos.</p>	<p>2) Propor diferentes interpretações acerca dos ícones.</p> <p>3) Identificar os símbolos e seus</p>	<p>Mesmos materiais do modulo 1</p>	1h 40m (2 Aulas)

		objetivos.		
Momento Avaliativo	1) Medir o grau do conhecimento dos alunos.	1) Propor um exercício individual acerca das habilidades semióticas sobre uma propaganda. 2) Promover a produção textual verbal e não verbal com auxílio de Brainstorm.	Mesmos materiais do modulo 1	1h 40m (2 Aulas)

Considerações Finais

O desenvolvimento do presente estudo traz uma análise completa a respeito da teoria semiótica de Peirce e sua visão sob os signos linguísticos, que permitiu verificar sua não divulgação no meio escolar e constatar a maneira que esses recursos podem auxiliar na aprendizagem de diferentes conteúdos.

De um modo geral, verificou-se o uso de tais análises em textos selecionados e sua aplicação em uma sequência didático-metodológica a fim da aplicabilidade da teoria em sala de aula. Com a construção de uma sequência didática, verificou-se que seu uso pode se dar até mesmo de forma natural, visto os recursos utilizados por elas sendo necessário nada a mais que o conhecimento de tal teoria e de tal modo se constatou também a possibilidade na compressão de mensagens em linguagem verbal e não verbal e sua distinção.

A pesquisa bibliográfica aqui utilizada, trouxe o benefício da compreensão da teoria de Peirce sob o olhar de Lúcia Santaella. A análise, possibilitou a compreensão prática de tais teorias que de forma premeditadas foram propostas a fim de se juntarem na sequência didático-metodológica.

Dado a importância do tema, torna-se necessário a compreensão da atualização de

possibilidades da aprendizagem e de ir mais a fundo em suas análises. Nesse sentido, a teoria semiótica desenvolvida por Charles Sanders Peirce propõe seu uso na leitura e na interpretação como alternativa ao ensino-aprendizagem sobre a linguagem verbal e não verbal e estímulo a dissipação de tal conteúdo na área docente.

Referências

- CARDOSO, João Batista Freitas. **A semiótica do cenário televisivo**. São Paulo. Annablume. Fapesp. USCS – Universidade de São Caetano, 2008.
- GUIMARÃES, Dinara Machado. **Vazio Iluminado: O olhar dos olhares**. Rio de Janeiro. Garamond, 2004.
- FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?** São Paulo. Contexto, 2013.
- JAGNOW, Dieter Joel. **O diálogo pastoral: princípios da comunicação no aconselhamento cristão**. Série teologia. Porto Alegre. Concórdia, 2003.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**, trad. José Teixeira Coelho Neto. Tradução de: The Collected Papers of Charles Sanders Peirce.3ed. São Paulo: Perspectiva,1999.
- RAPOSO, Leonardo **Criatividade no Motel**. Imagem Adaptada2007.Disponível em:<
<http://blogtecodomarketing.blogspot.com.br/2007/07/criatividade-no-motel.html>>
Acesso em: 09 Set 2016.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** Coleção primeiros passos, 103. 1. ed. São Paulo. Brasiliense, 1983.
- SIMÕES, Darcilia. **Aulas de Português: Perspectivas inovadoras/André Valente (org.)**. Petrópolis. Vozes, 1999.
- ZAMPAR, Silvia.**Propagandas de Motel**. Imagem Adaptada.2010.Disponível em:<
<http://tudibao.com.br/2010/04/propagandas-de-motel.html>> Acesso em: 09 Set 2016

Das leituras de (in)formação

Felipe da Silva Ferreira
Marcela Tavares de Mello

Resumo

A expansão das possibilidades tecnológicas trouxe uma dimensão e intensidade maiores de leitura do que se fazia há algum tempo. No entanto, aquele que não se forma para leituras, pode reduzir seu campo de conhecimento. Outra questão é a importância do reconhecimento do outro, de tipos e possibilidades de leituras, dos fundos de conhecimento (MOLL, 2000) que se trazem à cena. Posto isso, esse estudo tem por objetivo perceber *se* e *como* se dá o processo de formação de leitores em dois contextos específicos: uma escola pública estadual e uma escola de nível técnico. Buscamos verificar que histórias de leitura os alunos carregam para sala de aula e ainda, se há espaço para que sejam narradas. Esses ambientes e as ações cotidianas específicas que ali foram realizadas constituíram o material-base neste processo de pesquisa que foram analisadas com base nos pressupostos de Lüdke (2001), Lüdke e Boing (2012), Manguel (1997, 2001), Moll (2000) e Rouxel (2012). Tem sido possível observar o avanço das metodologias que advogam o desenvolvimento de técnicas e práticas de leitura para a obtenção de informações rápidas, resumidas, restritas e objetivas. Não cabe dizer que tais procedimentos não são válidos, mas, se realizados em detrimento das possibilidades amplas, dos sentidos variados e da elaboração do óbvio em busca do que não está dito, há que se considerar que os estudantes dos contextos analisados podem estar deixando de ter as únicas experiências de leitura ampla de seu caminho escolar, passando, assim, para outras fases de sua educação formal sem requisitos, sendo vítimas de práticas educativas não-libertadoras, não geradoras de autonomia e simplificadoras.

Palavras-chave: Leitura. Ensino de literatura. Fundos de conhecimento.

A fim de contextualizar os porquês e motivos deste estudo acerca das leituras, formação docente e releituras em espaços e tempos de educação, faz-se necessário registrar fatos que situam os agentes desta pesquisa-análise neste campo leitor-formador.

As casas e histórias de onde surgimos, por elas mesmas, são docentes. Desde que sabemos ler, o fazemos, por necessidade de passar o tempo, por curiosidade de descobrir o que havia dentro dos livros empoeirados nas estantes, para agradar as mães, que os traziam com capricho, buscando oferecer algo de bom às crias. Acabamos sendo incapazes de ler, com gosto, as leituras que serão aqui nomeadas “técnicas” – as quais explanaremos a seguir. Ousamos anunciar que lemos mais – talvez não em número de páginas, mas no que podemos capturar das diferentes leituras no mundo – do que quem nos encaminhava por essa estrada. Mantemo-nos inconformados por (não) sabermos o que as nossas mães, vistas hoje, e tantos outros leitores não conseguem ler em suas experiências ledoras/leitoras, pois, assim, confirmamos a ideia de que também não somos leitores, e sequer ledores, de tantas coisas que aí estão não apenas escritas com letras.

Há que partir do princípio de que a conquista de formas de ler é libertadora. É possível trazer de Manguel (1997, p.18), esse sentido de poder e libertação: “Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler.”

O objetivo deste estudo tem sido o de investigar processos de formação que são distintos, mas estão interligados. Deseja-se analisar o processo de formação do leitor de leituras diversas na Educação Básica e em segmentos educacionais que estão além deste estágio. Indicamos “leituras” para que seja possível distinguir o que tradicionalmente se considera leitura: a capacidade ou prática de ler textos escritos. Com “leituras”, deseja-se, aqui, avançar para um conceito mais amplo, para a capacidade de se compreender o significado em diversos tipos de textos e contextos, no e do mundo. Juntamente a isso, analisamos a formação dos professores que atuam neste processo de estímulo às leituras, suas responsabilidades, trabalho e necessidade de formação.

A análise investigativa segue, assim, com foco em diversos atores: naqueles que se iniciam, ou caminham, ou são apresentados às leituras em sua jornada de educação formal, assim como naqueles que estimulam, promovem, sugerem esses processos.. Há perguntas que pairam sobre o formador de leitores, suas responsabilidades e, principalmente, sua formação. Há essa formação? É relevante destacar a reflexão acerca das autorias de leituras que se deseja estimular para que sejam elaboradas, uma vez que, conforme aponta Manguel (2001, p.28), os registros de uma determinada (in)formação tendem a se perpetuar na organização de supostamente novos discursos:

Construímos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho.

Faz-se necessário entender o leitor aqui analisado como mais autor de suas leituras em uma dimensão e intensidade muito maiores do que se poderia fazer há algum tempo. As possibilidades midiáticas e tecnológicas, em sua expansão, trouxeram essa realidade. Não se descartam os riscos de redução de significados e de compreensões inteiras frente à velocidade e quantidade de ofertas de textos a serem lidos a que esse leitor-autor-de-sua-leitura é exposto hoje. O hipertexto físico e virtual empodera o leitor contemporâneo. No entanto, aquele que não se forma para *leituras*, corre o risco de reduzir ou fechar seu campo de conhecimento. O hipertexto e o intertexto precisam estar articulados.

O reconhecimento do outro, de outros tipos e possibilidades de leituras, dos fundos de conhecimento (MOLL, 2000) que se trazem à cena têm espaço que precisa ser garantido, mas cabe questionar se as práticas e a formação experienciada, ainda que sempre contínuas, contribuem para a ampliação de experiências com mais textos ou se são estabelecidos circuitos já previstos que não promovem avanços e elaborações. Que histórias se carregam para uma sala de aula? Há espaço para que sejam narradas?

Estão destacados, neste trabalho, dois contextos escolares distintos, dentro da Educação Básica. Esses ambientes e ações cotidianas ou específicas que ali foram/são realizadas constituem o material-base neste processo de pesquisa.

Em síntese, a análise de situações cotidianas, estudos e leituras aqui apresentados investiga a formação de leitores críticos e autônomos, de leituras distintas, inseridos em sua caminhada de educação formal – escolar, mais especificamente – assim como dos sujeitos que são seus formadores em leituras, e o quanto (não) há de espaço nas bagagens de conhecimento que carregam para a) verdadeiros outros; b) mais leituras; c) outros significados. E, antes de tudo isso, busca-se perceber *se e como* se dá todo esse processo.

1) Um caso de muitas leituras e alguma não-leitura

Para este estudo, terá destaque um exemplo de tantos possíveis entre as diversas ocasiões de leituras. Trata-se de uma ação de desenvolvimento da leitura de literatura nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Em resumo, tem sido colocada em prática a parceria de pelo menos um instituto de iniciativa privada com o governo estadual, em uma ação que estimula que as escolas desenvolvam projetos, em nível local, a fim de ampliar o acesso dos estudantes ao mundo da leitura de textos escritos. No campo da legislação, essas práticas buscam responder ao Projeto de Leitura Escolar (PLE), em vigor na unidade que será descrita neste artigo desde 2013.

Este caso aqui apresentado adquire valor especial pela forma com que foi desenvolvido, desde o início da ação na unidade escolar selecionada, situada na zona rural de Nova Friburgo – RJ.

O cenário que é trazido à tona é o de um bem sucedido investimento na formação leitora de todos os professores da escola, o que contribui para desmistificar a proposta do senso comum que coloca os professores de línguas e linguagens como responsáveis ex-

clusivos pela formação dos leitores – inclusive não apenas dos textos escritos, mas, conseqüentemente, das imagens estáticas e em movimento, das artes plásticas, música e outros, fazendo com que optemos por considerar essa uma formação para “leituras”. É sobre o que se traz de antes de alguma leitura e o que se alonga para um depois que trazemos todos os agentes promotores de leituras à cena. Afinal, essa articulação de saberes, entre conteúdos curriculares e o mundo se dá (ou deveria) em todas as aulas, de todas as disciplinas. Com Manguel (2001, p.27), é possível justificar essa evidente amplitude de leituras, comum e de responsabilidade estendida a todos:

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.

Quanto à necessidade de envolvimento de todos os docentes no desenvolvimento das habilidades leitoras, e, mais especificamente no PLE, aqui apontado como exemplo, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro especifica e se compromete em seu website¹⁰:

O PLE consiste em um conjunto de propostas e orientações que visam a garantir o acesso e a permanência de diferentes práticas leitoras, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de nosso aluno, já que a leitura é essencial na contextualização dos conteúdos, em todas as disciplinas das áreas do conhecimento.

Considerando isso, e destacando a capacidade de desenvolver *leituras* para o avanço do conhecimento nas diversas áreas, pode-se reforçar a importância de que essa seja uma tarefa interdisciplinar, comum a todos os agentes do processo, função de todos. Nesse sentido, Lüdke (2001, p. 77) indica que “não há dúvidas de que, como grupo profissional, os professores compartilham de um mundo comum vivido, onde reside um reservatório cultural, que torna possível a integração de cada indivíduo, geradora de identidade grupal”.

Assim, cabe apontar que os espaços educacionais – a escola? – precisam passar a ser entendidos e realizados efetivamente como portos de formação de todos os atores

¹⁰<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2380038>

envolvidos nos processos de desenvolvimento de leituras. Pode-se afirmar isso ao partir do princípio que os estudantes estão, obviamente, no centro de todas as ações e, ao mesmo tempo, formam-se os docentes – não apenas são formados, passivos, mas se formam, agentes – em um movimento de alongar os seus saberes, buscando *elasticizar* seus campos de atuação, buscando meios e formas de articular ideias, compor blocos de conhecimento, integrar linguagens, enfim, fomentar leituras amplas.

Os fundos de conhecimento trazidos nas bagagens de cada ator desses processos, uma vez integrados, podem promover a existência de uma bagagem cultural sempre mais vasta e aberta, à qual todos podem passar a recorrer em seus caminhos de leituras, tornando-as amplas, inteligíveis, possíveis de serem expandidas em significados. Esse conceito de “fundos de conhecimento” (*fundsofknowledge*) foi desenvolvido na pesquisa de Luis Moll (2000), propondo um estudo acerca da importância do reconhecimento das redes de saberes que envolvem a escola – não apenas ela – e fazem parte das realidades dos alunos muito antes de que eles cheguem lá. Esses saberes constituem, verdadeiramente, aquilo que pode dar sentido à aprendizagem, trazendo significados relevantes que conduzem à integralidade do que se aprende, de forma consistente e coerente com a vida cotidiana. O pesquisador mencionado adjectiva essas redes como “verdadeiramente formidáveis”.¹¹ Em diálogo, nessa mesma perspectiva, trazemos Morin (2002), que indica que “a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”.

Certamente, continuamos alinhavando este texto com o questionamento acerca da formação que os docentes, em suas diferentes disciplinas, recebem quanto à amplitude da prática leitora. No entanto, somos interpelados e, ao mesmo tempo, afagados por Lüdke e Boing (2012) com relação à tarefa/responsabilidade do docente em relação ao receptor de seu trabalho e fruto de suas ações, assim como ao quanto difícil pode ser tal função:

Ao professor compete introduzir o grupo de jovens sob sua responsabilidade no mundo cultural próprio de sua sociedade, procurando combinar os estágios tão distantes em que se situam ele, o professor e o grupo que chega cheio de energia, inteiramente aberto a todas as impressões que vêm ao seu encontro e devem ser canalizadas para determinados pontos, determinados objetivos, determinados produtos ou frutos, o que representa um desafio para o mestre.

¹¹ Tradução dos autores

Esse envolvimento de professores de diferentes disciplinas no projeto de desenvolvimento de leitura, na unidade escolar em questão, contribuiu para que também fosse diminuída a ideia de que a literatura, em suas diversas formas e tipos, é um tipo de arte “para alguns”. Dessa forma, os professores das diversas áreas puderam começar a se tornar agentes de leitura em suas salas de aula e fora dela. Vale destacar pelo menos dois itens a serem registrados nesse caminho: 1) a professora responsável pelo desenvolvimento do PLE naquela escola é docente de Matemática – assumiu as funções da biblioteca escolar em suas horas extraclasse e, com isso, foi responsável pelo projeto e diversas ações e, ao mesmo tempo, colaborou com a ideia e personificação do fato de que formar leitores do mundo para o mundo é papel de todos; 2) o passo inicial da formação da equipe de professores envolvidos no processo de leitura se deu com o estudo de “O Clube do Livro: ser leitor – que diferença faz?” (MARIA, 2009).

Dentre diversos exemplos registrados em fontes físicas e memórias possíveis de serem contadas a partir de tal experiência, seria possível alongar essa narrativa com os casos das aulas de Ciências que começavam com contação de histórias, das aulas de História que cediam um espaço a outras histórias, sem abrir mão do contexto, ou ainda a muitos outros registros. No entanto, torna-se significativo alongar algumas linhas de texto acerca do caso da “menina que não quis ler o livro de capa amarela”.

Tratar de uma situação de não-leitura, pelo menos uma não-leitura oficial, pode significar traçar um caminho de busca ao entendimento de possíveis não-capacidades de apreensão de sentidos importantes. Tal situação veio de dentro de uma sala do primeiro ano do Ensino Médio, quando o professor de (justamente) Literatura se viu em uma situação complexa ao enfrentar o caso de uma aluna que se recusava veementemente a levar para casa um livro de capa amarela, a fim de cumprir a tarefa que lhe coube no projeto de leituras escolares. Antes de detalhar o caso, recorreremos novamente a Lüdke e Boing (2012) que destacam a importância da articulação entre docente e discente em cada passo de qualquer processo de educação. A não finalização, a não recepção e desenvolvimento de uma proposta por qualquer um dos atores deste cenário torna o processo, simplesmente, não existente. Os autores apontam:

Diferentemente de outras profissões, nas quais o "serviço" pode ser feito, e é feito em geral, pelo profissional e "entregue" ao cliente, que deverá pagar por ele, no magistério, como em algumas outras profissões, como a psicoterapia, o "serviço" só será bem completado, ou seja, o trabalho só será bem-sucedido, se o cliente fizer bem a sua parte. No

caso do magistério este é um aspecto essencial, já que se não houver aprendizagem, por parte do aluno, não foi completada a tarefa de ensinar, eixo central do trabalho do professor.

A situação em que a estudante se recusava a desenvolver a tarefa apresentada a ela tornou-se um objeto de investigação pelas possibilidades – especuladas a partir de nossa experiência cotidiana em diversos espaços escolares – de justificativa para a recusa. Seu motivo *proferido* era o de que ela não leria um livro que tivesse uma capa amarela. A justificativa não-proferida poderia ser de diversas naturezas, como a) sem justificativa específica, apenas “coisa” de adolescente; b) alguma experiência negativa com o autor anteriormente; c) desejo de ter recebido algum livro com outro tipo de texto, em uma tentativa frustrada de troca; d) a alternativa que veio a se confirmar posteriormente, uma incapacidade – transitória – de lidar e capturar o tipo textual que ali se apresentava, o que estava relacionado a sua falta de experiência com leituras amplas. Sobre isso, recorremos a Manguel (1997, p.33), em busca de uma justificativa, quando afirma: “aprendi rapidamente que ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes.”

O título que estava nas mãos da estudante era “Minhas Histórias dos Outros”, de Zuenir Ventura (Editora Planeta, 2005). Segundo as conversas investigativas que se deram em torno do caso, foi possível apurar que o professor não esperava, naquela altura do processo, a familiaridade da aluna daquela série e idade com a) o tipo de texto e vocabulário contidos no livro e b) com os fatos históricos e contextos importantes de serem conhecidos para que houvesse a fruição da leitura. Tudo isso, pretendia-se, surgiria e seria encaminhando a partir da experiência da estudante com aquele material.

A esse respeito, é possível trazer Rouxel (2012), que confirma a ideia de que experiências distintas como o mesmo texto permite leituras amplas e diversas, trazendo, de alguma forma, avanços e promoção do leitor – neste caso, ainda que seja uma não-leitura:

a submissão às prescrições do texto importa menos que o interesse e o proveito pessoal que o leitor pode extrair de sua leitura e que esses leitores não hesitam em “utilizar” o texto, até mesmo distorcendo seu sentido, para pensar o mundo e conferir algo mais a sua própria existência.

Apesar de todos os indícios de avanço e formação em leitura, ainda que às avessas, este caso de não-leitura fez com que se corresse o risco, no desenvolvimento do projeto, de reforço do pensamento de que a literatura não é possível para todos.

Como conclusão desta ideia, é importante apontar que o caso da menina e do livro de capa amarela vem sendo tratado, aqui, como um de não-leitura em parte, pois a saída utilizada foi a de pedir que a estudante trabalhasse com o material em questão da forma que pudesse para, pelo menos, apresentar os porquês de não querer ler. Feito isso, é possível afirmar que ela teve contato ainda que parcial com aquele tipo de leitura. Segundo Manguel (1997, p.19), “nossa mente e nossa percepção trabalham atentamente, com rapidez e concentração, executando numerosas operações ao mesmo tempo, mas muitos leitores já nem se dão conta de que executam essas operações”. Assim, mesmo que de maneira rasa, iniciou-se ali um caminho de letramento – afinal, acreditamos que é possível aprender a olhar de forma diferente do que se olha imediatamente, pela primeira vez.

2) Da leitura técnica e suas implicações

Um outro contexto que vem sendo analisado neste estudo que envolve leituras, formação de docentes leitores e formadores de leitores e outras causas deste campo é o do ambiente técnico, em nível escolar.

O ensino técnico na educação básica vem sendo ampliado e difundido nas diferentes redes de ensino do Brasil. Seja de forma complementar, no contraturno, ou de forma integrada, inclusive no formato de tempo integral, o tecnicismo vem voltando com alguma força.

Ainda que não seja este o espaço desta discussão, cabe o registro da importância de se revisitar a história da educação brasileira e contar as “vantagens” – sim, entre aspas – e as numerosas desvantagens do caminho técnico que se experimentou nas décadas de 1960 e 70 quanto aos processos, contextos e sentidos em educação. É fundamental que o referido crescimento atual esteja sendo ressignificado, em todos os aspectos.

Neste sentido, com essa forma de olhar, cabe o questionamento quanto à valorização do que se pode chamar de leitura técnica, tão presente e tão difundida nos meios em que se esperam resultados concretos, rápidos, contáveis. Para este estudo, estamos considerando “leitura ampla” o conceito oposto a este. Dialogamos, também, com Larrrosa, em entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto em 1995 (COSTA, 2002), ao afirmar que “a leitura não se reduz a um meio de se conseguir conhecimentos.”

A leitura técnica tem objetivos, na maioria das vezes, não complexos e apenas denotativos. A compreensão de manuais, a busca de informações específicas nos textos, o recorte de informações, a liquidez dos dados são alguns dos aspectos que se destacam quando a leitura dos textos escritos não precisa transcender, não precisa tanto das outras leituras de e no mundo trazidas pelo leitor. Essa leitura técnica é mais imediata, evidente e decodificável, por não ter mais sentidos do que aqueles que são óbvios – por isso pode-se dizer que é um tipo de leitura mais pobre, sem ser menor.

Dessa forma, é relevante apontar que o incentivo ao desenvolvimento de capacidades leitoras diversas, de textos complexos e ricos em significados, de textos cuja compreensão demanda uma busca do leitor ao seu campo de entendimentos e bagagens do mundo é fundamental. Se não for assim, com o possível e provável crescimento do tecnicismo, em sua busca por resultados rápidos e grandes e por sujeitos que saibam produzi-los, trará também mais leitores que se restringem a ser leitores, sem capacidades elaborativas amplas. Morin (2002) destaca os riscos das velocidades aceleradas e exageros das especificidades e tecnicismos na educação:

O século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas.

Tais circunstâncias recolocam a leitura de textos escritos com sentidos diversos e conotativos no centro do estudo, uma vez mais, além dos outros tipos de textos e leituras. Em primeiro lugar, pode-se afirmar que a leitura ampla – e a literária, mais especificamente – surge nesses circuitos que denominamos técnicos como um diferencial, uma habilidade a mais, tarefa que demanda elaboração. Em segundo lugar, devido ao que se considera difícil e restrito para a leitura ampla, e também pelo pragmatismo típico dos caminhos de produção técnica, há fatores que ratificam a colocação da literatura e da leitura de textos escritos e não-escritos com significados conotativos como tarefa e coisa para a capacidade de alguns, afastando possibilidades de ampliação do campo de sentidos, conhecimentos e significados por parte daqueles ainda não-leitores desses textos.

Ainda, tem sido possível observar o avanço das metodologias que advogam o desenvolvimento de técnicas e práticas de leitura para a obtenção de informações rápidas, resumidas, restritas e objetivas. Não cabe dizer que tais procedimentos não são válidos,

mas, se realizados em detrimento das possibilidades amplas, dos sentidos variados e da elaboração do óbvio em busca do que não está dito, há que se considerar que um estudante dos contextos educacionais aqui analisados – Educação Básica – podem estar deixando de ter as únicas experiências de leitura ampla de seu caminho escolar, passando, assim, para outras fases de sua educação formal sem requisitos, tendo sido vítimas de práticas educativas não-libertadoras, não geradoras de autonomia, robotizadas e exageradamente simplificadoras.

Neste contexto, permanecemos com a defesa da ideia de que é necessário cuidar para que as leituras amplas tenham espaço garantido nos diversos circuitos da Educação Básica – e não somente nela. Tal preocupação se justifica a partir do crescimento das vertentes técnicas no ensino e, neste contexto, de um possível prevalecer das “disciplinas sábias” – de Larrosa (COSTA, 2002) – sobre as não-técnicas, nas quais se tem maiores chances de desenvolvimento dos sentidos conotativos, hiper e intertextos, enfim, leituras amplas.

Algumas (breves) considerações: o senso de estética e as (não) capacidades de leitura: quem pode (trans)formá-los?

Dentre os malefícios da restrição do desenvolvimento de capacidades de compreensão de diferentes leituras, está o abalo no senso de estética, que advém com o que se pode chamar de maturidade leitora, considerando-se, aqui, sempre, textos para além dos textos escritos. À medida que o sujeito tem experiências diversas, passa, gradativamente, a distinguir o belo – totalmente discutível, ao contrário do que prega o senso comum acerca do “gosto” – o feio, o apropriado, o texto com significado. Com Manguel (1997, p.19), temos essa ideia destacada em um apontamento referente à responsabilidade que assume o leitor de textos escritos: “...em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo.”

O processo, descrito no item 1 deste texto, feito pelo professor de Literatura que insistia para que a estudante aceitasse conhecer o livro de capa amarela, ou o que realmente importava nele, pode ser considerado um exemplo de um exercício para a ampliação dessas capacidades estéticas. É relevante grifar que tais práticas cabem em diversos

momentos e etapas da educação escolar e que, não sendo feitas, podem privar os estudantes de oportunidades únicas de seu desenvolvimento pessoal. Há que se pensar que, talvez, ou provavelmente, nenhum outro ator deste cenário de leituras venha a motivar o mesmo estudo, a mesma análise de um determinado tipo de texto. Comumente, imagina-se que algum outro formador já o tenha feito, ou venha a fazê-lo. Reside aqui uma questão séria: o que cabe a cada agente de um processo educacional, especialmente na formação do leitor crítico, frente às leituras, que não pode ser deixado para um depois que pode não haver.

É importante pensar, com esses motivos, sobre o que o estudante já traz – seus fundos de conhecimento. Com isso, queremos dizer que o que o senso comum apresenta, aquilo que a cultura de massa oferece, o que a grande mídia traz de maneira fácil já é garantido. Não se advoga, neste estudo, que tais elementos venham a estar fora do circuito de desenvolvimento de capacidades de leituras, mas, sim, que não estejam sempre e únicos no centro.

A massificação do pensamento com o que não é estético precisa ser evitada através de outras motivações, impedindo, assim, que se crie uma massa cega e surda, incapaz de elaborar o pensamento, ler o que não está evidente. Oferecer grandes quantidades de leituras comuns e não complexas pode ser, ao contrário do que se pretende, uma situação em que se amplia para menos – ampliam-se os textos e se diminuem ou se mantêm os significados. Quanto a isso, recorreremos a Benjamin, via Larrosana entrevista já mencionada, quando este aponta: “Walter Benjamin tem um texto que se chama “experiência e pobreza”, no qual faz uma reflexão sobre a abundância de estímulos e a pobreza de experiências que caracteriza nosso mundo.” (COSTA, 2002, p. 136)

Nesta discussão cabe destacar não somente o papel dos professores das diferentes áreas neste árduo – mas não árido – processo de formação, como também buscar entender e criticar as origens de formação e de leitura de mundo destes profissionais. Seria válido atribuir-lhes a função de desenvolvimento do senso estético e da capacidade de leituras dos estudantes sem que lhes fossem oferecidas oportunidades de formação, discussão, debate com pares? Os docentes envolvidos nesses processos tiveram as oportunidades, em sua trajetória leitora, que aqui se defende como causa a ser desenvolvida com os estudantes no presente? Lüdke e Boing (2012) apontam que, frequentemente, muitas etapas da formação do docente, não apenas referentes a especificidades de sua disciplina, mas

também aqueles referentes a sua atuação e a articulação necessária com outros saberes acabam por se dar quando já se veem atuando, desenvolvendo os processos:

O exercício da ocupação dentro da sala de aula, entre quatro paredes, reforça a ideia de uma autoformação, ou um desenvolvimento profissional centrado predominantemente na prática do dia a dia, nas lições aprendidas individualmente, ao procurar vencer os obstáculos enfrentados, contando com a ajuda de um colega mais experiente ou recorrendo à lembrança dos exemplos, dos "bons professores", de sua própria infância.

Ainda que muitas/todas leituras sejam bem-vindas ao campo, que todos os tipos de outro precisem ser considerados, há que se ocupar, sistematicamente, da capacitação dos capacitadores. Quanto a isso, pode-se trazer Larrosa, novamente, que afirma: “pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também, com aquilo que ele é”(COSTA, 2002, p.133). Nesse sentido, pensar “aquilo que é” o possível formador do leitor, qual é sua formação e que autorias de leitura poderão ser estimuladas a partir desse relacionamento é fundamental.

Referências

- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (et. al.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In COSTA, Marisa Vorraber (org.) – **Caminhos investigativos** (novos olhares na pesquisa em Educação). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, pp. 133/160
- LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 77/96
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Do trabalho à formação de professores**. Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.146
- MANGUEL, Alberto. A última página. In: **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia da Letras, 1997, pp. 15/38
- _____ O espectador comum: a imagem como narrativa. In MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, pp. 15/33.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?** São Paulo: Globo, 2009.

MOLL, L., AMANTI, C., Neff, D. and GONZALEZ, N. **Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms.** *TheoryIntoPractice*, XXXI, 2, 132-141, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.145, pp. 272-283

De uma mente de lembranças e memórias: um refluxo

Lara Prazeres Ribeiro Gomes

Lucas Simão da Silva Manhães

Anna Carolina Baur

Resumo

Este artigo tem como objeto de análise a obra *Os sêres*, de 1963, do campista Thiers Martins Moreira. Tenciona mostrar como o aspecto linguístico se insere numa narrativa histórico-memorialista, observando o prefixo “re-”, apoiado no conceito de memória de Maurice Halbwachs. Sabendo que muitas palavras são acompanhadas desse prefixo, listam-se aquelas cujo prefixo colabora com a intenção de recuperar traços da lembrança do narrador. Apresentam-se os personagens principais e o tipo de narrador, atentando para a influência dessa escolha na trama; situam-se o momento histórico, fazendo um panorama sócio-histórico de Campos dos Goytacazes, cenário do romance, atrelando o contexto da época ao registro feito pelo autor. Por meio de uma revisão literária, observam-se os sentidos que esse prefixo pode imprimir ao texto e faz-se uma análise do livro e da forma como é escrito, destacando palavras cujo prefixo recupera traços da memória do narrador. Assim, conclui-se que mesmo duas frases sintaticamente semelhantes, possuindo o prefixo no mesmo sentido, podem ter interpretações diferentes, porque o contexto e o momento mnemônico interferem na carga semântica do prefixo. Então, é fundamental atrelar o ensino de literatura ao de gramática, para que a leitura atinja um grau de compreensão maior. Essa pesquisa pode contribuir para o trabalho de profissionais da área de Língua Portuguesa e Literatura, pois apresenta uma forma de trabalhar leitura na escola articulando o ensino da gramática normativa, aproximando aspectos gramaticais, culturais e literários presentes nas obras.

Palavras-chave: Prefixo. Literatura. Memória.

Introdução

O presente trabalho terá como objeto de análise a obra *Os sêres*, romance escrito pelo autor campista Thiers Martins Moreira em 1963, e pretenderá mostrar como o aspecto linguístico se insere numa narrativa histórica e memorialista. *Os sêres*, segundo romance do escritor, retrata a volta do narrador, que pode ser entendido como o próprio Thiers, ao Palacete, um hotel que pertencia a seus pais durante sua infância. Para ajudá-lo a relembrar quem eram as pessoas que frequentavam o estabelecimento da família, o narrador lança mão da única ferramenta que possui: a memória. É ela que o guiará durante a visita ao casarão, ora sendo eficiente ora sendo falha, mas tendo um papel fundamental ao longo de toda a trama.

Thiers Martins nasceu em Campos dos Goytacazes em 1904, próximo ao fim da escravidão na cidade, época em que a população escrava chegava em 60%, contendo o maior contingente de escravos africanos da província do Rio de Janeiro. Campos foi a última cidade a abolir a escravidão no Brasil. Foi em 1981 que ganharam força os movimentos pelos direitos dos escravos, mas, com a produção açucareira em crescimento

aumentando e incentivando o comércio de escravos na cidade, até o século XIX essa mão de obra foi utilizada.

Esse é um assunto abordado na narrativa, devido a se tratar de uma prática recente para o contexto retratado pelo autor. A escravidão foi abolida na cidade em 1888, e o personagem só começa a ter noção de suas experiências na década de 1910. Nesse período, não havia mais escravos no Palacete, mas é perceptível, durante a leitura do livro, que esta não é uma realidade distante, já que a casa guarda resquícios da presença dos escravos que são percebidos pelo Menino. Na página 27 do livro, há o trecho “o Menino tinha-os como fantasmas de sacrificados, vítimas de uma crueldade desconhecida” (MOREIRA, 1963). Dessa maneira, percebe-se que autor busca ser fiel ao contexto histórico das épocas em que o livro se passa. A escravidão era forte, deixara marcas e, embora o Menino não tivesse compreensão do que se passara, entendia que era uma crueldade.

Assim se contextualiza parte da obra, fazendo menção a personagens e momentos históricos característicos da época. O que se quer mostrar nesse trabalho é como essa memória se materializa na linguagem, já que a narrativa e as lembranças desse narrador se dão por meio de palavras. Dessa forma, escolheu-se o prefixo latino -re (que tem por concepção: 1- repetição; 2- reforço e 3- retrocesso, 4-recuo) para fazer a associação do fato linguístico atrelado à temática histórica e memorialista. O retorno ao passado é percebido principalmente pelos prefixos que fazem a ponte entre o presente e o passado da obra. Sendo assim, o domínio linguístico e semântico é fundamental para a compreensão da obra.

Aspectos da narrativa

Os personagens principais

Durante a leitura do livro, é interessante notar como Thiers vai construindo sua narrativa em cima de, basicamente, dois personagens principais, mas que, na verdade, é um só: ele mesmo. O Homem e o Menino, ambos sendo escritos com letra maiúscula como um símbolo - não é qualquer homem nem qualquer menino, mas é ele, o próprio autor personificado nesses dois personagens -, é que vão atuar; o Homem é o personagem atual, presente, aquele que depois de anos vai visitar o palacete, e o Menino representa o

passado, aquele que viveu e que permanece no hotel como um ser quase fantasmagórico e que é tratado como um personagem em 3ª pessoa pelo Homem.

Continuo no saguão. Ao lado, há a porta do quarto número um, a que se segue uma alcova. Passo por ela. O Menino entrava sem a timidez que agora tenho. Prevejo que sempre temerei as criaturas que vou recriar, já que de algum modo as estou julgando, ao dar-lhes presença em palavra e sintaxe. (MOREIRA, 1963, p. 17)

Conforme se observa no fragmento acima, é como se o narrador se desdobrasse em dois: um em primeira pessoa, que vive o presente, e outro em terceira pessoa, visto de forma distanciada por esse narrador. Talvez seja perigoso afirmar qual dos dois tipos é predominante, uma vez que toda a narrativa seja conduzida oscilando entre os dois momentos. Nos trechos cujo foco paira sobre o Homem, a narrativa é feita em primeira pessoa pois o indivíduo adulto que retorna é o ator das ações e o próprio narrador delas, porém, ao voltar o olhar para o passado, o narrador muda, como se expusesse as ações de um outro ser alheio a sua própria história. O narrador não diz “quando eu era pequeno”, seu eu infantil representa outra pessoa. O autor usou a troca de pessoas para acentuar uma divisão entre os dois personagens, no espaço da memória o narrador se comporta como observador desligado dos fatos e acontecimentos que vivera.

Além desses dois personagens, há o Palacete, que provê os elementos necessários para estimular a memória do Homem. Não é o Homem, quem, por sua necessidade de relembrar, revisita seu passado; o que ocorre na narrativa é que os caminhos da casa, um espírito por si só, trazem os seres os quais o personagem busca. Cada ambiente provoca uma lembrança. O Homem não busca apenas uma experiência de estar no lugar enquanto relembra, ele precisa estar lá para relembrar e reencontrar os seres, esta é uma experiência que o Palacete possibilita. Dessa maneira, a casa deixa de ser apenas palco e ambiente em que se passa a história, mas é também um personagem; ganhando vida, representando o coletivo e interagindo com o Homem através da conexão existente por meio da memória recriada.

A memória

Ao dizer que “recriará” essas criaturas, o Homem deixa claro que recorrerá à memória, objeto tomado como “fragilidade teórica” para ajudá-lo nesse percurso. Para tanto,

é importante retomar o conceito de memória individual e coletiva postulado pelo sociólogo Francês Maurice Halbwachs em seu livro *A memória coletiva*. Segundo Halbwachs (1990), a memória individual só existe a partir de uma história coletiva, uma vez que as lembranças são constituídas no interior de um grupo. Essa definição vem bem a calhar na obra *Os seres*, pois a narrativa memorialista do Homem só é possível por meio da interação que ele teve com tais seres na sua infância.

O livro de Thiers Martins, conforme observado, aborda a experiência de um personagem que volta à casa onde cresceu a fim de encontrar, no cenário da sua infância, todas as formas das lembranças que habitam sua memória. Sendo uma narrativa que se desenvolve com base em um universo mnemônico, o enredo é classificado como uma narrativa memorialista, ou seja, aquela que se lança às reminiscências de um indivíduo.

A memória abarca sempre aspectos diversos de um contexto o qual nem sempre se pode ter noção e compreensão completas. A isso damos o nome de memória coletiva, a de que fazem parte as contribuições e desdobramentos tanto de todos aqueles que tiveram participação direta nos acontecimentos que formam essas lembranças, como dos que participaram de forma secundária, seja esse participante um indivíduo, seja ele a situação política ou social da época em questão. A memória geral, que é compartilhada por um grupo de pessoas - e por isso é coletiva -, sempre apresenta uma infinidade de olhares, que são os pontos de vista dos que compartilham tais lembranças, afinal, cada ser possui experiências diversificadas, portanto, encaram as mesmas situações vividas de maneiras variadas; denominamos memória individual a que partilha as referências de um indivíduo e desenvolve, por meio delas, uma imagem única da recordação do coletivo, particularizando-a.

Como o livro é um desenvolvimento das lembranças de um homem específico, a memória será trabalhada de acordo com o olhar lançado por ele; logo, o livro traz o relato de uma memória individual que visita, estuda, lembra e dá significação ao passado, compreendendo, pois, aspectos antes não compreendidos devido a pouca idade, o que impossibilitava certas leituras sociais.

O autor coloca um narrador-personagem para tornar mais íntima e intensa a experiência de voltar ao passado e utiliza a linguagem de forma a reforçar sempre o regresso a um tempo que já passou. A linguagem funciona como mecanismo da narrativa

memorialista não apenas por ser ela o signo por meio do qual a história é desenvolvida, mas por ser empregada a favor da reconstrução das recordações do narrador.

O prefixo em função da recuperação da memória

Durante a leitura, é possível encontrar uma quantidade significativa de palavras com o prefixo -re, como “reencontro”, “retorno”, entre outras. A leitura desse prefixo, segundo Alexandro Boechat, é restitutiva, já que remete à ideia de algo que já foi feito, à ideia de voltar a algum estado, como uma espécie de sensação constante de *déjà vu*, a reação psicológica da transmissão de ideias de que a pessoa já esteve em certo local antes, que já viu tais pessoas, ou viveu determinado momento.

Na história, podemos distinguir o Homem do Menino mesmo sendo duas representações da mesma pessoa só que em etapas diferentes da vida. A narrativa desdobra-se como se o narrador (o Homem) fosse um fantasma que, ao retornar à sua antiga casa, se desloca no tempo, viaja para a época de seu passado e assiste a si mesmo; então, tudo o que o menino, seu eu infantil, faz, leva o homem a ver seu passado sendo realizado, já que as ações de outrora são observadas sincronicamente pelo processo de recordação.

Para servir à narrativa memorialista, o prefixo é sempre aplicado aos momentos de confronto com o passado vividos pelo Homem, já que sempre que ele observa ou age no presente de acordo com os fazeres do passado, os objetos que sofrem as ações são os mesmos objetos que sofreram as ações pretéritas, tornando os resultados dessa vivência uma releitura de sua própria vida.

Por assim dizer, temos três momentos que compõem o enredo: são os momentos vividos pelo Menino, as primeiras experiências, que representam fatos alheios às ações do homem, ou seja, são os fatos que apenas o menino viveu e que o homem viveu somente no passado, narrados em terceira pessoa de forma distanciada pelo narrador; os momentos vividos pelo Homem os quais o menino não pode fazer parte, já que existe apenas na lembrança e é o Homem no presente, narrados em primeira pessoa; e as experiências compartilhadas entre o menino e o homem, as experiências do passado que se repetem no presente, que são narradas também em primeira pessoa e, muitas vezes, sinalizadas pelo prefixo -re na função memorialista.

Há, é claro, ocorrências de palavras com o prefixo -re nos outros dois momentos, porém não atuam na restituição das ações vividas entre Homem e Menino, como é o caso da palavra “retorno”, na página 23. Esse sintagma é um dos mais recorrentes na narrativa, e quase sempre está se referindo ao Homem que retorna aos cenários antigos, como seu retorno à casa, ao quarto, ao quintal, ou seja, são retornos a lugares onde o personagem já havia ido. Na página 23, “retorno” está ligado a um personagem do passado, um dos fantasmas que, em sua própria época, saía de casa para trabalhar e retornava ao lar. O retorno empregado no texto não aparece como uma experiência de reconstituição, e sim como o ato cotidiano de voltar para casa. Outro exemplo é verbo “reconstituir” lido na página 37, “os adultos, com suas experiências, pretendiam reconstituir a vida que porventura tivera antes de aparecer no hotel” (MOREIRA, 1963). A reconstituição à qual se faz menção é uma ação que se encerra no passado, faz parte da narração do que aconteceu e não é retomado mais. O mesmo não acontece em o “retorno” da página 54, na qual o narrador diz “Retorno à casa e à janela”. O ato de retornar agora retoma uma ação antes exercida pelo Menino que é feita agora pelo Homem em seu tempo atual.

O Homem se lembra de algo que viveu na infância de forma tão vívida a ponto de ver diante de seus olhos sua imagem infantil realizando - tornando real - sua memória, e experimenta de modo tão vigoroso a relação com o passado a ponto de não apenas estar nos locais como sua versão adulta, mas seus passos são remetidos aos passos que dera quando criança. Ele refaz suas pegadas, revive as situações; poderia apenas caminhar como o adulto que se tornou pelo Palacete, mas prefere caminhar como a criança que foi. Não observa suas ações como atitudes autênticas, considera-as retratos de seus fazeres de menino e busca nessa relação o ponto crucial entre o que é lembrado enquanto adulto e o que ocorreu enquanto criança. Em síntese, é uma experiência de conferência do passado: “confiro o passado. E confiro, exatamente, com o que o menino viu” (MOREIRA, 1963, p. 99).

Seguindo a linha de raciocínio de considerar a carga semântica dos prefixos, que ora funcionam a favor da retomada da memória, ora não possuem essa função, olhamos para os sintagmas prefixados como um sinal de uma experiência partilhada entre dois tempos, como se observa nas palavras listadas a seguir:

I) Página 15: Revê: Sentido de ver outra vez a paisagem a qual via diariamente.

II) Página 16: Reencontro: Encontro com as pessoas com quem ele se encontrava diariamente; outro encontro.

III) Página 17: Recriar: O menino, em sua compreensão de menino, julgava as pessoas de seu convívio e, a partir de sua visão de mundo, preenchia as lacunas e criava realidades para seus companheiros do Palacete; o homem, ao deparar-se com o Palacete, cria novas realidades a partir do ato de trazer a tona aqueles indivíduos e preencher as lacunas com a visão de mundo que possui depois de crescido.

IV) Página 20: Reencontro: Ver II.

V) Página 21: Repovoam: As pessoas que viviam na casa antigamente, voltam por meio da imaginação do narrador para povoar a casa vazia.

VI) Página 22: Retorno: Voltar a pensar, a falar de determinado coisa (pessoa ou objeto).

VII) Página 24: Reencontro: Ver II.

VIII) Página 25: Reencontro: Ver II.

IX) Página 26: a. Reconstituição: Representação dos seres que se faz novamente.

b. Retorno: Ver VI.

X) Página 27: Renascer: O narrador faz nascer outra vez os elementos da imaginação da realidade do menino.

XI) Página 38: Reouvi: Ouvir passos dados no passado, imaginariamente mas como se fossem reais.

XII) Página 54: a. Retorno: Voltar a um local antes frequentado.

b. Retorno: Mantém o sentido anterior.

XIII) Página 57: Retorno: Ver VI.

XIV) Página 62: Renova-se: Um pensamento do passado é pensado outra vez e renova-se, vem mais vivo e mais forte, devido à nova visão de mundo do personagem.

XV) Página 66: a. Retorno: Ver XII.

b. Reabro: O quarto que já fora aberto pelo menino é aberto agora pelo homem.

XVI) Página 68: Recontar: O narrador não consegue contar certas coisas do passado que antes ele era capaz de contar.

XVII) Página 74: Revendo: Vendo outra vez um gesto realizado apenas no passado, mas com novas impressões.

XVIII) Página 83: Reexiste: Uma criatura tinha existência no passado e na lembrança do que o menino viu ela reexiste, o processo de construção da memória do homem provoca uma reexistência das coisas, ou seja, existem de novo.

XIX) Página 89: a. Recordo: Captura uma lembrança do menino, pinça-a e torna o que o menino viu no que o homem sabe.

b. Readquirir: O Homem quer tomar para si a curiosidade infantil do Menino para poder ter a mesma visão da criança.

XX) Página 90: Reencontro: Deparar-se com o mesmo rio com o qual anos antes ele se deparava.

XXI) Página 99: Revejo: Ver outra vez o que, quando menino, já vira.

XXII) Página 105: Reviver: Trazer as lembranças dos seres, dar vida aos homens do passado por meio da memória, dar, “em escrito, a realidade que tiveram em carne”.

XXIII) Página 119: a. Reviver: Ver XXII.

b. Refluxo: O fluxo segundo, aquele que se difere do primeiro e original por ser fruto da memória.

XXIV) Página 120: Recriá-los: Ver III.

XXV) Página 122: Retorno: Voltar ao espírito da época, ao mundo de sentimentos que só se pode conhecer quem já viveu.

XXVI) Página 124: Rever: Ver XXI.

XXVII) Página 126: a. Revejo: O personagem experiencia um encontro com os seres de seu passado tão forte que chega a vê-los pela força de sua imaginação.

b. Revejo: Mantém o sentido anterior.

c. Reconstituo: O personagem está organizando as memórias de um tempo de forma a refazê-las.

XXVIII) Página 127: Reencontrado: São reencontrados todos aqueles que nascem no tempo presente, sendo transportados por meio do processo mnemônico.

XXIV) Página 136: Renascidos: Aqueles que só existiam na lembrança e são transportados do tempo do Menino para o tempo do Homem, como se nascessem outra vez.

XXV) Página 139: Recriei: Ver III.

XXVI) Página 140: Repô-los: O Homem, além de recuperar a lembrança das pessoas e das coisas, coloca cada coisa em seu lugar. Ele faz questão de que a manifestação lembrança seja posta no lugar original.

XXVII) Página 141: Ressurgiram: Todos os seres indicados na narrativa têm sua primeira aparição no tempo do Menino, é lá que surgiram; quando o Homem, em seu tempo de homem, extrai de sua memória todas aquelas existências, os seres têm sua primeira aparição repetida, revivida, repassada, por isso, eles ressurgiram.

Dessa forma, verifica-se no texto que é em um considerável número de vezes que palavras prefixadas aparecem com o objetivo de conectar as experiências do presente e do passado. O prefixo por si só não encerra nele próprio uma ideia, o contexto é primordial quando se trata da língua, especialmente da literatura.

A literatura e a gramática em conjunto

O intuito deste trabalho de propor uma reflexão sobre a utilização e função do prefixo –re numa narrativa histórico-memorialista está muito ligado não somente à parte gramatical e estrutural da língua, mas também em como o conhecimento destes aspectos linguísticos servem de ferramenta para uma leitura mais competente. Sabe-se que, atualmente, com a separação de Língua Portuguesa e Literatura do currículo, principalmente nas escolas particulares, ambas as disciplinas parecem andar desencontradas, independentes.

Segundo o que é dito em *Gramática e literatura: desencontros e esperanças*,

Difícilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. As aulas de língua sempre tiveram tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar. (CHIAPPINI, 2002, p. 17)

É possível perceber que, muitas vezes, ter um bom domínio da língua quanto às suas normas e estruturas ajuda numa melhor compreensão daquilo que está sendo lido, ou seja, é necessário que a gramática e a literatura se complementem e que o professor de Língua Portuguesa - não o de língua nem o de literatura separados - percorra um perfil homogêneo, em que ambas as disciplinas estejam vinculadas uma à outra.

Confirmando esse questionamento, GUEDES (2006, p. 64) afirma que “a aula de

português [...] só faz sentido se for dada por um leitor para leitores, pois só para leitores [...] o estudo da língua escrita não se apresenta como problema, mas como solução para o problema”. É por isso que, ao abordar o prefixo “-re”, o qual faz parte de um aspecto morfológico da língua, na obra memorialista *Os sêres*, é importante que o professor faça o aluno compreender que é aquele prefixo que ajuda a dar o tom memorialista da obra, que é uma palavra carregada de carga semântica e importante linguisticamente para a narrativa histórico-memorialista.

Considerações finais

Fica claro que o autor, por meio dessas palavras com prefixo -re, cria um campo semântico muito necessário para viagem que ele faz ao passado. Durante toda a narrativa esse homem e esse menino se encontram e redescobrem em conjunto as histórias de infância do personagem. Como pequenas pistas linguísticas que vão levando autor e leitor por esse caminho de reencontro de uma história particular.

Todos os indícios levantados ao longo desse trabalho apontam que a partir da linguagem, que é a matéria prima do nosso objeto de estudo, e do movimento de busca no passado com as palavras começadas com -re, nosso autor concretiza seu passado e história nessa obra. Com isso, quis-se dar um exemplo de como os aspectos gramaticais num determinado texto querem dizer muito sobre o gênero e como reconhecê-los pode ajudar o aluno leitor a ter uma leitura mais atenta e competente. É por isso que língua e literatura devem ser trabalhadas juntas, uma vez que não há literatura sem palavras.

Referências

- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. 189 p.
- MEDEIROS, Alessandro Boechat. **Considerações sobre o prefixo re-**. São Paulo: Alfa. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5539/4351>>. Acesso em: 25 mar. 2016.
- SAUTCHUK, Inez. **Prática de morfossintaxe**. São Paulo: Manole, 2004.
- OLIVEIRA, Thiers Martins. **Os sêres**. Rio de Janeiro: São José, 1963.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1999.
- SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa gramática contemporânea**. São Paula: Ed. Escala.

INSTITUTO HISTORIAR. **Comunidades Quilombolas de Campos dos Goytacazes** (Conceição do Imbé, Aleluia, Batatal e Cambucá) reconhecidas pela Fundação *Palmares*.

Disponível em: <<http://institutohistoriar.blogspot.com.br/2010/12/comunidades-quilombolas-de-campos-dos.html>>. Acesso em: 27 de out. 2016.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2006. 103 p.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 4, p. 43-52, 1986.

Escola, livros e liberdade: um estudo sobre a urgente formação de leitores a partir do poema “De quem a culpa?”, de Vitor Hugo

Ângela da Silva Gomes Poz
Michelle Silva dos Santos

Resumo

Para o francês Vitor Hugo (1802-1885), o poeta era um homem capaz de revelar verdades a outros homens. A partir de seu poema “De quem a culpa?”, este trabalho objetiva elucidar falhas ainda recorrentes que precisam ser superadas e atitudes possíveis para o alcance do alvo primeiro daqueles que são matriculados e adentram os muros escolares: aprender a ler. No limiar do terceiro milênio, a escola ainda encontra-se diante do desafio de formar leitores letrados. Mesmo com o avanço das tecnologias e do acesso à informação, o gostar de ler e a prática da leitura como prioridade parecem cada vez mais distantes da vida cotidiana. O problema se amplia com o mundo atual requerendo mais competência leitora, à medida que o fracasso escolar aumenta e a escola confere à sociedade um número vultoso de analfabetos funcionais. Como a nossa era enfrenta esse drama? Onde começa o problema? Quem são os responsáveis? Quando e de que maneira é possível agir em busca de soluções? Como conquistar pessoas de quaisquer idades e nível escolar para a literatura? Por que os livros são insubstituíveis? São questões que ululam na e para a escola, à qual cabe a definição de *locus* principal na formação de leitores. Abordamos os teóricos BAUMAN (2013), FOUCAMBERT (1994), FREIRE (2006), MARIA (2016), YUNES (2009), entre outros.

Palavras-chave: Livros. Leitura. Formação. Escola. Liberdade.

De quem a culpa?

_ Tu foste incendiar a biblioteca?

_ Sim,

Queimei-a.

_ Mas é um crime inaudito e ruim,

Que mesmo contra ti, infame, praticaste!

A luz que tua alma aclara, intrépido, apagaste!

É tua própria luz que acabas de soprar.

Isso que teu ódio ímpio e louco ousa queimar

É teu bem, teu tesouro, a herança de tua alma.

O livro te protege, instrui, anima e acalma.

O livro toma sempre a tua defensiva.

Vale uma biblioteca o ato de fé que, agora,

Cada uma geração, nos livros rediviva,

Presta: é a noite rendendo um testemunho à aurora.

Oh! Nesse venerando acervo de verdades,

Nessas obras geniais jorrando claridades,

Tumba da antiguidade erguida em repertório,
Nos séculos de luz, nesse genuflexório,
No passado, lição que soletra o porvir,
Nisso que se criou para não se extinguir,
Nos poetas, nos heróis, belos, imarcescíveis,
Na ruma divinal dos Ésquilos terríveis,
Dos Homeros, dos Jobs, de pé sobre o arrebol,
Em Molière, em Voltaire e Kant, à luz do sol,
Ímpio! foste chegar uma tocha inflamada!
Todo o espírito humano em cinza, em fumarada!
Esqueceste que o livro é o teu libertador?
Lá na altura ele está, como altivo condor:
Brilha. Porque ele brilha é que nos ilumina;
Destrói o cadafalso, a miséria, a chacina.
Ele fala, e nos diz: _ Nada de escravo ou pária.
Abre um livro, vai ler: _ Platão, Milton, Beccária,
Esses profetas: _ Dante, e Corneille, e Shakespeare;
A alma imensa que têm, em ti sentes surgir;
Lendo-os, sentes-te igual a eles todos, altivo;
Lendo, tornas-te meigo, austero e pensativo.
Eles, em tua mente, aumentam de grandeza.
À escuridão de um claustro e alva vem dar clareza.
À proporção que ele entra e afunda em tua mente,
Tornas-te mais feliz, tornas-te mais vivente.
Tua alma torna-se apta a, arguida, responder.
Reconheces-te bom e sentes derreter,
Como a neve ao calor, a vaidade sombria,
O mal, o preconceito, o dogma, a tirania!
Pois, no homem, o saber é o que chega primeiro;
Depois a liberdade. Esta divina luz
É tua, e foste tu que, de pronto, a apagaste.
O livro atinge os fins que tu próprio sonhaste.

Entra em teu pensamento e solta e desenleia
Os grilhões com que o erro a verdade aperreia.
A consciência é um nó górdio horrível, que asfixia.
O livro é teu guardião, teu médico, teu guia.
Tua raiva ele acalma e tira-te a demência.
Eis o que perdes, tu, por tua intransigência.
O livro é teu tesouro; é a riqueza, é o saber,
O direito, a verdade, a virtude, o dever,
A razão, aclarando a tua inteligência.
E tu queimaste tudo, infame!...

_ Eu não sei ler!

(HUGO, Vitor. In: *O livro de ouro de poesia da França*. Trad. Modesto de Abreu.
Rio de Janeiro: Ediouro, s.d. p. 164-5.)

“De quem a culpa?”: Breve análise retórica

De um lado, um exímio conhecedor da arte literária que se empenha em demonstrar a importância vital da literatura; do outro, alguém que não sabe ler.

No entanto, antes de ser revelada essa condição do incendiário de não leitor, seu interlocutor profere um longo e esmerado discurso a fim de persuadi-lo sobre a importância do ato de ler. A análise dessa argumentação será, justamente, o ponto de partida no desenvolvimento deste artigo, que objetiva elucidar falhas ainda recorrentes por parte da escola, que precisam ser superadas, e atitudes possíveis para o êxito na formação de leitores letrados.

O poema inicia com a interrogação “Tu foste incendiar a biblioteca?”, à qual o incendiário responde com afirmação. Em seguida, sem mesmo investigar o que motivou tal prática, há o início da tentativa de persuadir o “infame” ao reconhecimento de sua insensatez e, para isso, foram utilizados variados recursos retóricos. Alguns serão explicitados a seguir.

Durante todo o texto, é possível notar a utilização de figuras retóricas. A metáfora, por exemplo, aparece em vários versos como em “A luz que tua alma aclara, intrépido, apagaste!”. Nessa passagem, a biblioteca é descrita como a luz que aclara a alma, como fonte de sabedoria, conhecimento, libertação; contudo, no momento em que a biblioteca

foi destruída, essa luz se apagou. E o discurso segue com outras metáforas para demonstrar a grandiosidade dos livros, bem como a terribilidade do ato cometido contra si mesmo, conforme mostram os versos “É tua própria luz que acabas de soprar”, “É teu bem, teu tesouro, a herança de tua alma”. Nesse último verso, valeu-se, outrossim, de uma gradação crescente. A biblioteca é vista como um bem, um tesouro e, em sentido ainda mais elevado, como a herança da alma.

Adiante, há a presença de outra figura retórica: a personificação - “O livro te protege, instrui, anima e acalma. / O livro toma sempre a tua defensiva”. Nesses versos, traços inerentes ao ser humano são atribuídos ao livro, a fim de intensificar o bem que ele pode proporcionar à vida de um leitor. Ele pode, sim, proteger, defender, tal qual se espera de um amigo.

A comparação também aparece no poema em “Lá na altura ele está, como altivo condor”, conferindo ao livro características condoreiras: libertário, elevado, ilustre. A ideia de liberdade, já expressa no verso anterior por meio da interrogação retórica “Esqueceste que o livro é o teu libertador?”, é retomada, mais adiante, no verso “Ele fala, e nos diz: _ Nada de escravo ou pária”. Com a leitura, alcança-se a liberdade, a altivez, a inclusão social, “Pois, no homem, o saber é o que chega primeiro; / Depois a liberdade. Esta divina luz”.

O modo imperativo aparece também como recurso persuasivo. Quando se diz “Abre um livro, vai ler: _ Platão, Milton, Beccária, / Esses profetas: _ Dante, e Corneille, e Shakespeare”, há uma tentativa de convencer o interlocutor a aderir à prática da leitura. Para isso, renomados autores também são mencionados, o que pode ser compreendido como um argumento de autoridade. E acrescenta que, lendo-os, será possível sentir em si a imensa alma que eles têm. Lendo, a pessoa se torna “mais feliz”, “mais alegre”, “apta a, arguida, responder”.

Quase no fim do discurso, mais uma vez aparece a metáfora exaltando o valor do livro em “O livro é teu guardião, teu médico, teu guia”. Com ele, é possível ter proteção, cuidados, um seguro caminho... “O livro é teu tesouro; é a riqueza, é o saber, / O direito, a verdade, a virtude, o dever”.

No discurso em questão, é possível notar, entre outros recursos, a importância dos argumentos de ordem afetiva, sobretudo do *pathos*. Segundo Aristóteles, as paixões (*pathos*) “são todos aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem

variar seus julgamentos”. (ARISTÓTELES, 2000, p. 5). Há a constante tentativa de mostrar ao incendiário a gravidade de sua ação e de fazê-lo perceber a preciosidade dos benefícios de ser leitor, bem como as trágicas consequências na vida de quem não é. As palavras são trabalhadas a fim de comovê-lo e, conseqüentemente, mudar o seu julgamento.

O discurso é finalizado com uma exclamação “E tu queimaste tudo, infame!...”, pontuação que gera mais emoção ao que está sendo expresso. O vocativo é praticado com função apelativa, busca-se a exclusividade do discurso. Nesse caso, o termo “infame” está semanticamente carregado de desonra. Entretanto, para assombro do discursante, eis que surge a breve e comovente resposta “_ Eu não sei ler!”. Essa segunda exclamação traz uma quebra da expectativa, um espanto, um pasmo e uma reflexão.

Nos estudos sobre Retórica, é sabido que, na elaboração do discurso, deve-se considerar as peculiaridades do auditório, de modo que a argumentação seja eficaz e que o propósito discursivo seja alcançado. Ao auditório “cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores”. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 27). Reboul afirma que “sempre se argumenta diante de alguém. Esse alguém, que pode ser um indivíduo ou um grupo ou uma multidão, chama-se auditório, termo que se aplica até aos leitores”. (REBOUL, 2004, p. 92)

Assim, diante do desconhecimento do discursante acerca do seu auditório, urge refletir: será que muitos alunos (e até professores!) não estão, em tantas escolas, no papel do incendiário?

A partir do poema: De quem é a culpa?

Mais de um século separa o poema de Vitor Hugo (escritor francês, 1802-1885) deste texto. No entanto, sua atualidade é tanta que o escolhemos como arcabouço para este estudo, que visa a tratar da urgência de formar leitores em nosso tempo. Além de a poesia hugoana compor a literatura clássica universal, ou seja, os livros que, transpondo os limites do tempo, sempre são atuais, “livros que conseguem ser eternos e sempre novos” (MACHADO, 2002, p. 24), essa composição poética nos remete à reflexão sobre o poder da leitura e a democratização do mesmo, ou as tragédias que podem ocorrer quando se mantém uma parcela de pessoas que o ignora e, diante desse apedutismo, comete

barbáries, muitas vezes contra si mesma.

O poema “De quem a culpa?” explicita uma situação absurda de um incêndio de uma biblioteca que poderia ter sido evitado, caso o incendiário tivesse noção do incalculável prejuízo de sua ação. Contudo, importa lembrar que em muitos momentos da História, livros foram incinerados, não por pessoas que não tivessem o conhecimento de seu poder libertário, mas exatamente por tê-lo. Pelos Séculos das Trevas e do Nazismo alemão e em outros momentos da História, em diferentes lugares, visando ao cerceamento de direitos ou à censura de ideias, os livros foram literalmente queimados, como registra Jean Marie Goulemot, em *O amor às bibliotecas*:

As fogueiras alimentadas pelos livros não pertencem somente à Idade Média. A história contemporânea nos lembrou, e não só pelas brutalidades nazistas, que os livros queimam para a imensa alegria dos carrascos e de seus sectários, que a alegria das chamas une-se à do público, procurando perceber aí talvez as ideias más se torcendo de dor. Guardas vermelhos durante a revolução cultural, Khmers Vermelhos, talibãs e outros loucos por Deus ou por Marx acenderam fogueiras incessantemente. (GOULEMOT, Jean Marie, 2011, p. 155).

Os livros, esses agentes da liberdade de pensamento, podem ter por alzo o ignorante ou o ditador ciente do poder libertário da leitura. Numa dubiedade, queimar livros e vidas podem ter relação de consequência ou de sinonímia. Um dos famosos romances distópicos do século XX, *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury (adaptado para o cinema por François Truffaut, com filme homônimo, em 1966), que tem como tema central a obsessiva ação de incendiar todos os livros para a dominação das mentes, retrata “uma sociedade policialesca, com propensões totalitárias, em que a individualidade é sacrificada a razões do Estado”. Nela, os bombeiros já não têm mais a função de apagar incêndios, como num passado remoto, mas a de queimar livros, num lugar onde “as casas têm murais televisivos que transmitem ininterruptamente ‘novelas’ com as quais os moradores podem interagir”. O personagem principal, Guy Montag, é um bombeiro que, depois de muito cumprir à risca seu papel de queimar livros, após determinados acontecimentos que o marcam, passa a se perguntar por que os livros exercem tanto poder sobre algumas pessoas obstinadas que enfrentam quaisquer perigos pelo prazer de ler (PINTO, Manuel da Costa, apud BRADBURY, 2016, p. 14).

É claro que essa distopia, que nos parece tão próxima da realidade atual, aponta para o verdadeiro alvo da combustão: não só a mente, mas o coração dos que se almeja

dominar, uma vez que a relação com a literatura não envolve apenas o intelecto, mas a emoção, como bem define Rubem Alves (escritor brasileiro, 1933-2014): “O lugar da literatura não é a cabeça: é o coração.” (CARRENHO e DIOGO, 2005, p. 43). Vale ressaltar aqui o alerta que se se alardeia nessa barbárie, segundo Heinrich Heine (poeta romântico alemão, 1797-1856): “Onde se queimam livros cedo ou tarde se queimam homens.” (SILVEIRA e RIBAS, 2004, p. 14).

Em Berlim, no dia 10 de maio de 1933, milhares de estudantes desfilaram pelas principais ruas, carregando tochas acesas, e incineraram milhares de livros, à frente de um público de quarenta mil pessoas, que ao ver as chamas, aplaudiu e jubilou. Após a mensagem desse espetáculo ígneo, outras 93 queimas de livros se sucederam no país. “Como a Alemanha, país de povo instruído, conhecido por seus filósofos e pensadores, podia tolerar o expurgo de suas bibliotecas e a destruição de seus livros?” (VILLORO, 2011, p. 37). A História, aproximadamente oito décadas depois, responde a essa pergunta, registrando que enquanto se queimavam livros de escritores e intelectuais como Freud, Steinbeck, Marx, Zola, Hemingway, Einstein, Proust, H. G. Wells, Heinrich Mann, Jack London, Bertold Brecht e centenas de outros (MANGUEL, 2010, p. 316), que favoreciam a diversidade de pensamento, o *Mein Kampf (Minha luta)*, de Adolf Hitler, era promovido e adotado como livro didático, tornando-se leitura imposta pelo Estado, dessa forma, mostrando que a queima de livros era apenas uma das peças de um extenso plano de manipulação da cultura alemã, arquitetado por Hitler, assim que chegou ao poder. (MARIA, 2016, p. 76). Aqui, limitados pelo espaço do trabalho, resumimos essa reflexão com as palavras de Alberto Manguel, em *Uma história da leitura*:

Como séculos de ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar; uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, o segundo melhor recurso é limitar seu alcance. Portanto, como nenhuma outra criação humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras. Os poderes absolutos exigem que todas as leituras sejam oficiais; em vez de bibliotecas inteiras de opiniões, a palavra do governante deve bastar. Os livros, escreveu Voltaire no panfleto satírico ‘Sobre o terrível perigo da leitura’, ‘dissipam a ignorância, a custódia e a salvaguarda dos estados bem policiados. A censura, portanto, de qualquer tipo, é o corolário de todo poder, e a história da leitura está iluminada por uma fileira interminável de fogueiras de censores, dos primeiros rolos de papiros aos livros de nossa época. (MANGUEL, 2010, p. 315).

Voltando o olhar para o nosso país, onde em tempos de totalitarismos também

foram promovidas fogueiras públicas de livros, como fez a Ditadura de Getúlio Vargas em 1937, incinerando publicamente milhares de livros, especialmente de Jorge Amado, refletimos: Poderíamos hoje estar convictos de nunca mais ver um nefasto espetáculo como esse? Lendo muitos livros e a realidade do Brasil atual, neste estudo questionamos, a partir do poema gerador e nos estendendo por sua dimensão metafórica: Quem é o incendiário dos livros hoje: o aluno, que não lê nem as obras indicadas pelo professor de Língua Portuguesa e sequer visita a biblioteca escolar ou o professor que, também não sendo frequentador de bibliotecas, impõe leituras para os alunos que, ainda não leitores, passam a encarar o ato de ler como enfadonho e desestimulante? Os pais que investem altos valores em TVs cada vez maiores e repletas de recursos, nos “ipads” e “iphones”, nas roupas e calçados “de marca” mas reclamam – muitas vezes na presença dos filhos - quando veem o preço de um livro, até deixando de adquiri-lo com a justificativa de “ser muito caro” ou a Escola, que, negligenciando o poder da literatura, sequer a inclui em seu programa, cujos objetivos só contemplam extensos conteúdos de gramática e outras ciências, alegando que o seu tempo é insuficiente? O funcionário da escola que atua na biblioteca (geralmente um professor que não assume turmas por algum motivo) e, em muitos casos, não estimula o encontro da comunidade escolar com os livros ou os professores regentes que, assim como o que está na biblioteca, em sua maioria, não são leitores e, portanto, não conseguem formar leitores, sequer conscientizar-se dessa imperativa necessidade? O governo que não acessibiliza os livros à população em geral, especialmente aos mais carentes ou a grande parte da população, que ainda desprovida do conhecimento desse seu direito básico, ignora os ricos acervos que chegaram às bibliotecas públicas e escolares nos últimos anos, via Ministério da Cultura e Ministério da Educação, entre outros? O professor que assume a turma com alunos não leitores e não retoma à supressão dessa carência por se tratar de uma “série avançada” ou o professor do ano anterior, do nível anterior, e assim sucessivamente, que não cumpriu o seu papel?

A despeito da impossibilidade que culpar um grupo por todo o tempo e de admitir que todos, em algum momento, têm sua parcela de responsabilidade na ineficiência da formação de leitores, precisamos, antes de mais nada, frisar que livros possibilitam a liberdade do pensar, porque são disseminadores de cultura. E é a cultura letrada que tem o maior potencial de humanização, além de despertar as pessoas à emancipação de ideias e iniciativa à busca pelo conhecimento. Também Vítor Hugo é quem afirma: “Ler é comer

e beber. O espírito que não lê emagrece como um corpo que não come.” (CARRENHO e MAGNO, 2005, p. 51).

Ser pessoa e enxergar o outro como pessoa, eis a humanização que a literatura pode promover. No calor do momento em que encontra a biblioteca em cinzas, admoesta o discursante que a defende ao mesmo tempo que acusa o incendiário: “Esqueceste que o livro é o teu libertador?” e “Pois no homem, o saber é que chega primeiro; / Depois a liberdade. Esta divina luz / É tua, e foste tu que, de pronto, a pagaste”. Essa pessoa tinha convicção do poder libertador dos livros e a declara. Mas não percebe que não soube também ler o mundo ao seu redor. Não percebeu que diante de si havia um analfabeto, uma pessoa que ainda não tivera oportunidade de conhecer essa luz. Apesar da erudição que demonstra diante do interlocutor, ao final, com a inesperada resposta, demonstra faltar-lhe, para além da leitura da palavra, a leitura do mundo. A leitura carece da mobilização do universo do conhecimento do outro – do leitor – para atualizar o universo do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar onde o texto realmente está. Em *A importância do ato de ler*, Paulo Freire afirma que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p. 09).

Freire, em *Pedagogia da autonomia*, nos deslinda essa essencial compreensão: “Como educador, preciso ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte.” (FREIRE, 2001, p. 90). Vítor Hugo, que acreditava que o poeta era um homem capaz de revelar verdades a outros homens, no poema “De quem a culpa?”, leva-nos a perceber que mediante a carência da leitura de mundo de um (o admoestador) e do desconhecimento da leitura da palavra de outro (o analfabeto incendiário), mesmo que o primeiro tente culpar o outro pelo “crime inaudito e ruim”, ele mesmo poderia ter evitado a tragédia. Porque havia, antes dela, uma tragédia muito maior, que a provocou: o fato de o incendiário não saber ler.

Não é razoável que fiquemos num mesmo ponto, apontando culpados pela carência de leitura na escola, embora existam e talvez estejamos entre eles. É urgente assumirmos o nosso papel de educadores-educandos, de mediadores, de leitores – do

mundo e da palavra – para tomar iniciativas em prol da reversão dessa perigosa realidade. E quem nos guiará nesse processo? Nós mesmos, “educadores-educandos”, que, oprimidos, percebemos tão de perto a tragédia dos alunos que se formam sem gostar de ler – por isso não praticando a leitura de livros – e do fracasso da escola ao conferir à sociedade um número vultoso de analfabetos funcionais. É também o patrono da educação brasileira que nos ensina, em seu clássico *Pedagogia do oprimido*:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2015, p. 43).

Escola, livros e liberdade: A urgente formação de leitores

Neste tempo chamado por Zygmunt Bauman de “modernidade líquida”, em que o que o antes estrutural se torna volátil, ainda mais que em outras eras e em que o consumismo e o descarte são desenfreados, urge a necessidade de a escola adequar seus métodos às novas gerações, mas com maior cuidado para não esvair-se em suas propostas. Pensamos que uma delas é essencial: a de formar cidadãos livres, pessoas capazes de valorizar o que aprendem, independentemente de ter outra para ensinar. É preciso pesquisa, é preciso conhecimento, é preciso leitura, por parte dos alunos, dos professores e de todos os envolvidos no processo educacional. É preciso aprender a aprender. Afinal, “As aprendizagens existem sem ensino, e o ensino existe sem escola; mas a escola seria preciosa, se ela conseguisse ajudar todas as crianças nas suas aprendizagens.” (FOUCAMBERT, 2008, p. 52). À escola cabe o ensino como ajuda do aprendizado. Nesse sentido, com relação a formar leitores, é preciso despertar no aluno o gosto pela leitura, visando à sua liberdade de ler o que quiser, a fim de ser o que quiser e de não ser o que não quiser – sempre respeitando o outro e a si mesmo, ou seja, aprender a ser protagonista de sua história e participante da construção de uma história de bem-estar coletivo.

Há alunos que já vêm de casa com a rica experiência da leitura. Mães e pais, ternos avós ou outros mais velhos de sua convivência que leem com eles e/ou lhes contam histórias desde a primeira infância, já permitindo que eles cheguem à escola com a paixão pela leitura. Todavia sabemos que a maioria de nossos alunos chegam para estudar sem essa singular experiência, por isso a escola constitui o *locus* principal para sua formação

leitora. O momento ideal para começar a ler para uma criança? Quando se descobre um coração batendo no ventre. Ainda na gestação, a criança sente a satisfação que sua mãe sente ao ler. Quando bebês, é preciso estímulo – livrinhos de pano no berço, livros de banho na banheira, o ler para eles, sempre, e poder-se-á acompanhar seus olhinhos brilhantes ao virar das páginas e à ternura da voz. Práticas bem sucedidas de leitura com crianças de 0 a 3 anos, quando as bases da organização emocional da criança se organizam, vêm sendo realizadas. Nessa fase, a criança evolui de tal maneira que abrange alguns aspectos, como os físicos, neurológicos, cognitivos, afetivos, perceptivos, dentre outros, que juntos contribuirão para a formação da personalidade. PIAGET (1974, p. 95) afirma que a criança nessa fase passa por um estágio chamado sensório-motor, caracterizado pela aquisição de conhecimento por meio dos sentidos. Cientes disso, TUSSING e ROSING (2009) desenvolveram a obra *Programa Bebelendo – uma intervenção precoce na leitura*, na qual apresentam a importância da formação de pequenos leitores desde a vida intrauterina. MARIA (2016, p. 130-155), em seu mais recente livro, *Amor literário – 10 instigantes roteiros para você viajar pela cultura letrada*, explana sobre a plasticidade do cérebro e a relevância das experiências no desenvolvimento cognitivo desde o início da vida. Segundo a neurociência, nosso cérebro é plástico e progride com a novidade. Dessa forma, nos dias atuais, com a tecnologia tão presente no cotidiano, o que nos leva inevitavelmente à renovação constante, essa sofisticação cerebral permite-nos, mais do que nunca, receber os estímulos para aprender cada vez mais, em quaisquer fases da vida, desde o útero de nossa mãe até o fim de nossa vida. Sabemos, contudo, que hoje, a educação das crianças é quase exclusivamente entregue às escolas, e apesar dos clamores destas para que a família participe, não obtêm êxito nessa parceria. Ressaltando ainda que tudo passa pela questão da desigualdade social, inclusive, é claro, a leitura e seu aprendizado. FOUCAMBERT (1994, 75) denota que “em uma sociedade hierarquizada com base em classes sociais, a distribuição desigual das técnicas de acesso aos bens simbólicos reforça e realimenta as características excludentes dessa sociedade.” Em nosso país, são poucos os letrados diante dos muitos apenas alfabetizados. Numa sociedade assim, desigual, os alfabetizados e os analfabetos são frutos do mesmo processo de exclusão, e nessas condições, o destino de ambos é a “não-leitura”.

A elite intelectual sempre esteve ciente de que leitura é poder e por isso estimula seus filhos à convivência com livros desde cedo. Mas se a maioria, como já dissemos,

não goza desse privilégio, qual o papel da escola que visa a promover a liberdade e a igualdade? Assumir a função maior de formar leitores – professores, alunos e todos os envolvidos no processo educacional. Aqui, destacamos o papel do professor como principal mediador nesse processo. Ele só conseguirá atuar eficazmente como formador de alunos leitores se ele, antes, for leitor. Não conseguirá fazê-lo indicando um livro por bimestre e aplicando uma prova ou trabalho sobre ele. Não conseguirá obter sucesso se definir as leituras para os alunos. Precisarás conquistar os alunos para o desejo de querer ler. Ciente de que “a leitura de um texto hoje pode nos desenvolver de forma mais autônoma ao mundo, como queria Freire e se propõe como um exercício que escrevemos com a vida, abrindo-nos os olhos cada vez mais amplo sobre o código de que nos servimos” (YUNES, 2003, p. 12), o professor não hesitará em buscar formar-se leitor, visitar bibliotecas, formar a sua, encantar seus alunos com sua paixão, em vez de cobrar-lhes apenas ou até reprová-los por sua ine/deficiência na leitura. Afinal, as reprovações vêm dessa falha. O fracasso escolar provém, geralmente, da incapacidade de interpretação, que depende da leitura. Ler não é apenas decodificar os sinais gráficos. É preciso entender o que se lê, caso contrário não há leitura. Seja em qualquer nível de Ensino – do Maternal à Pós-Graduação, se o aluno chega até nós sem ainda ser sujeito de suas leituras, faz-se necessária nossa intervenção, a fim de conquistá-lo para os livros, para a literatura. E se o professor, inseguro diante de tamanha responsabilidade, teme por não ser capaz “por não ter sido formado para isso”, que se lembre da opressão que sente ao saber que é também protagonista num sistema que muitos chamam de fracassado, por não conseguir reverter resultados negativos. Sendo leitor – o professor de qualquer área – poderá salvar-se e salvar seus alunos também. O premiado escritor e professor Daniel Pennac, aluno considerado “lerdo” e que esteve no banco dos mais atrasados em sua vida escolar, em sua obra *Diário de escola* nos brinda com lições inesquecíveis a esse respeito:

Mas deixemos de subestimar a única coisa com relação à qual podemos pessoalmente agir e que data da noite dos tempos pedagógicos: a solidão e a vergonha do aluno que não entende, perdido num mundo em que todos os outros entendem.

Somente nós podemos tirá-lo dessa prisão, quer sejamos ou não formados para isso.

Os professores que me salvaram – e que fizeram de mim um professor – não eram formados para isso. Eles não se preocuparam com as origens da minha enfermidade escolar. Eles não se preocuparam com as causas nem em passar sermões. Eles eram adultos confrontados com adolescentes em perigo. **Eles se disseram que havia urgência.** Eles mergulharam. Perderam-me.

Mergulharam de novo, dia após dia, mais e mais... Acabaram me tirando de lá. E muitos outros, comigo. Eles literalmente nos resgataram. Nós lhes devemos a vida.” (PENNAC, 2008, p. 33. Grifos nossos.)

Longe de finalizar a discussão sobre a importância da leitura e a formação de leitores, buscamos, neste texto, instigar à reflexão, a partir de um poema forte e impactante e explorando outras leituras, sobre os prejuízos decorrentes da falta de leitores letrados, algumas causas e consequências dessa triste realidade – especialmente neste momento histórico, o poder singular dos livros e da literatura e sobre como a escola, especialmente nós, professores, precisamos de nos conscientizar acerca disso e livremente tomar iniciativas para também formar livres cidadãos. Importa que não apenas repreendamos os que desprezam os livros, mas que evitemos esse mal, incentivando o amor pela leitura, a fim de que a única chama envolvendo livros advenha do desejo de saber, cuja luz só pode ser acesa por quem lê.

Referências

- ARISTÓTELES. **Retórica das Paixões**. Tradução do grego: Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- _____. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451: a temperatura na qual o papel o papel fogo e queima do livro pega fogo e queima**. tradução Cid Knipel; prefácio Manuel da Costa Pinto. – 2. ed. – São Paulo: Globo, 2012.
- CARRENHO, Carlo; MAGNO, Rodrigo Diogo. (org.). **O livro entre aspás: “o que se diz do que se lê”**: frases para escritores, leitores, editores, livreiros e demais insensatos. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.
- FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor: aprendizagens e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. ed.

São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOULEMOT, Jean Marie. **O amor às bibliotecas**. Tradução Maria Leonor Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda.: 2010.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

_____. **Amor literário: dez instigantes roteiros para você viajar pela cultura letrada**. Rio de Janeiro: Ler & Cultivar editora, 2016.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: a nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PIAGET, J. **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVEIRA, Julio; RIBAS, Martha. (Orgs.) Tradução Julio Silveira et al. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004.

TUSSI, Rita de Cássia; ROSING, Tania M. Kuchenbecker. **Programa Bebelendo – uma intervenção precoce de leitura**. Brasil: Globo, 2009.

VILLORO, Juan. **O livro selvagem**. Trad. Antonio Xerxenesky. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Manoel de Barros para crianças?

Rodrigo da Costa Araújo

Resumo

Este ensaio volta-se para as representações da infância no discurso lírico de Manoel de Barros (1916-2014), além de falar da estética do fragmento, alguns paratextos e ludismo, na obra do poeta pantaneiro. Como *corpus* de análise para essa leitura, utilizaremos, essencialmente, os livros infantojuvenis *Poeminha em língua de brincar* (2007), *Poeminhas pescados numa fala de João* (2008), *Cantigas por um passarinho à toa* (2003), *Exercícios de ser criança* (1999) e *O Fazedor de Amanhecer* (2001), além de outros textos.

Palavras-chave: Memória - Infância - Manoel de Barros - Paratextos

Da infância e da escrita

A infância da palavra já vem com o primitivismo das origens. (BARROS, Manoel de. 2010, p. 458)

Fico pensando que estou condenado a me ser em cada palavra. Penso que fugir disso é liberdade. Mas logo penso que é suicídio. As palavras me controlam. Se passo por elas, me chamam. Se paro, me possuem. Quem guarda a poesia em qualquer lugar e em qualquer tempo é a palavra. Não é o amor, não é a dor, não é a flor. Mas é a palavra: se a gente a escreve com o sentido de ouvir o equilíbrio sonoro das letras. O equilíbrio sonoro da frase. Tenho a sedução de ouvir o equilíbrio sonoro das letras. Esse é meu campo de desejo. Esse é o porto onde eu quisera aportar. Fazer com as palavras, harmonia. (BARROS, Manoel de. 2009. p.70)

A infância na poesia de Manoel de Barros admite um caráter lúdico e inovador. Lúdico, por escrever com a inocência e a felicidade do discurso infantil, por incorporar seu próprio personagem para retratar um tempo de ‘menino’, cuja memória está internalizada no jogo discursivo do poeta; e também inovador, por apresentar uma escrita intrigante quando desconstrói termos simples e primitivos para construir o “novo”. Em cada palavra inventada é destacável a “recordação” como volta a um passado, fazendo da poesia lugar da esfera lúdica, remetendo-nos, ainda, a uma complexidade de indagações sobre a memória e o ato de escrever.

Criador de um léxico envolvente e responsável por deslocamentos discursivos, sua obra (re)apresenta uma linguagem dissimulada, que vira os sentidos pelo avesso – num bom sentido –, transforma a ordem dos elementos da natureza, demonstrando, de maneira implícita, uma irreverência à norma padrão. Utilizando a metalinguagem, Manoel de Barros compõe seus poemas com versos curtos, onde o insólito, o que não é habitual a nós, faz fruir no seu discurso lírico, reforçando algumas características da modernidade e a evidente paixão pela escrita. Na poética barreana, “há uma ressonância verbal que

encanta. Esse encantamento é o que o poeta procura” (BARBOSA, 2003, p. 17). Para alcançar, pois, esse encantamento, busca-se o “criaçamento” da palavra, fruto de imagens trazidas no artista, num retorno insistente à infância.

A linguagem infantil, por outro ângulo, surge, também, como instrumento encantatório para arquitetar a obra do poeta e a metáfora da criança é, muitas vezes, quem lhe dá a “semente da palavra”. Operando com esta “semente” na escrita, a poesia procura criar casamentos com a gramática surreal, àquela fora da realidade da qual estamos habituados a lidar no cotidiano. É por essa e outras razões que, para o leitor incorporar-se à sua poesia, como ele mesmo propõe, deve assumir uma única opção: o caminho da sensibilidade.

O poeta vê na criança uma parceria perfeita e, não é à toa que ela é sugerida como “doador de fonte” para a sua poética. O que interessa a ele é a linguagem da infância, a espontaneidade desse gesto para a construção de metáforas e a criação de formas linguísticas, manifestadas por influência desse ser inquieto, inventivo e transgressor. Seu trabalho, em parceria com a criança, distancia-o da compreensão de um “ser ingênuo”, pois, se assim o fosse, não serviria como seu “parceiro”, “colaborador” e “doador” no processo de construção lírica. Nesse labor escritural, portanto, entrelaçam-se esses fios condutores responsáveis para compor sua poética, reforça-se, de alguma maneira, a memória da “criança-parceiro”, da imagem de criança que ele tanto busca e tece no seu jogo poético, pela maneira mais lúdica.

De alguma forma ou de outra, nesse dissimulamento discursivo, Manoel de Barros reforça, pela memória, que nunca esqueceu as lembranças de ser criança. Pela poesia, retoma-se uma infância na qual a linguagem dessa fase é a sua referência. Seu prazer é brincar com as palavras para, a partir daí, alcançar o “grau de brinquedo”, a “língua de faz-de-conta”. E, por não ter sido um menino peralta, ele “faz peraltagens com as palavras” e “enche os vazios” com elas. O poema, pelas máscaras do sujeito, alude as suas “raízes crianceiras, à visão comungante e à oblíqua das coisas”, opta, portanto, pela inversão da sintaxe usual, ou seja, tem preferência pela recriação da língua para se comunicar com as pessoas.

Manoel de Barros, como percebemos, assume, criativamente, a ousadia em brincar com os sentidos, apresenta-se como uma criança que não se cansa de descobrir e buscar o “novo”, numa aventura constante. As percepções da infância, nesse caso,

comandam o seu poema, pois crianças “são atores” capazes de se manifestar através da palavra e da imaginação. Ao traçar essas proximidades, da criança com a poesia, vamos percebendo que, além do recurso da metalinguagem, há certo reforço do discurso imaginário e memorialístico. Se as palavras têm poder de encantar e emocionar o sujeito poético num retorno ao passado, ela, também, rememora a infância para assegurar sua presença na obra e para formar o repertório vocabular e imagético, pois “crianças desescrevem a língua. Arrombam as gramáticas” (BARROS, 1990, p. 256).

Carregar “água na peneira”, conforme fazem os poetas, faz parte do mundo que Manoel de Barros penetra. Jogar “pedrinhas no bom senso” permite a ele usar a infância da palavra para pautar sua imaginação singela, porém altamente inspiradora e voltada para o exercício de “transver”, possibilitando-o des-aprender, des-ler, enfim, reensinar a ler um mundo, que o apresenta a virgindade das palavras e dos sentidos. Buscando esses intuitos e através de vários mascaramentos, o poeta é múltiplo em significados. Os movimentos criados pelos sujeitos líricos, em suas palavras, encantam, de maneira bastante lúdica, cada leitor que mergulha em suas obras, e percebe nelas uma forma diferente de se fazer poesia, de reconstruir para construir algo criativo.

Como se vê, a presença infantil na obra manoelina é visivelmente notória. Em sua lírica, situada dentro da esfera lúdica, é destacável a recordação de um passado distante que encaminha o poeta a uma dimensão inventiva e descobridora, permitindo-lhe múltiplas e surpreendentes linguagens, que o transporta para esse universo extremamente motivador e poético.

A poética barreana, repleta de neologismos, apresenta uma diversidade de vocábulos explorados pelo próprio autor quando reinventa a linguagem e aproveita a inocência da palavra para transmitir encantamento ao seu leitor. Uma das características dos seus textos é o antropomorfismo, que atribui formas humanas às entidades abstratas, a seres não humanos, como: homens transfigurados em pedra, emoções humanas dadas a uma formiga, por exemplo. Seu estilo de escrever mostra, portanto, intimidade linguística suficiente para tal, um caráter ilógico que vem como consequência da rememoração da infância e da necessidade de ser criança.

Para atingir o “criançamento” do idioma, o poeta usa a “sintaxe torta das crianças, dos bêbedos e dos loucos” desarrumando sintaticamente a palavra; e, de maneira criativa, busca o “desaprender pra chegar ao grau da infância”, apreendendo em si esse olhar da

infância, porque ele, como o ser criativo, é quem pode ser o mensageiro desse universo poético e mirabolante. Através dessas manifestações, jogos e figuras de linguagem, Manoel de Barros vê a poesia como espécie de “loucura da palavra”, não assumindo, contudo, o compromisso com as regras padronizadas da nossa língua. Seu trabalho é em defesa da “desexplicação”, de palavras não convencionais, e encaminha-se a “um movimento consciente ao contrário, em que o prefixo ‘des’ – o mais utilizado em sua obra – evidencia essa inversão: “desfunção”, “descomeço”, “desimportância”, “despalavra” (CAMPOS, 2010, p. 223).

O autor de *Gramática Expositiva do chão* teve uma infância de brincadeira com “criaturas”, tipo: sapos, formigas, lesmas, etc. Escreve seus versos curtos porque usa a mesma inocência de criança quando brincava com essas “criaturas”. Hoje, ele se vê sustentado pela “entoação” da palavra para compor a sua poesia e, por ter crescido em lugar onde não tinha brinquedo pronto, “brincava de palavras descomparadas. Tipo assim: céu / sol, têm três letras. O inseto é maior. Tem seis letras. Parecia, mas era despropósito”. Brincava, também, de brinquedos fabricados por ele mesmo, como: boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata, que, ao longo dos tempos, vêm sendo suprimidos do mundo infantil, mas, na visão do poeta, são de suma importância para desenvolver a capacidade criativa da criança e por serem “medidos pelo encantamento”.

O menino que era ligado em despropósitos

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –

O verbo tem que pegar delírio.

(BARROS, Manoel de. 2001, p.15)

Nascido em Cuiabá, a 19 de dezembro de 1916, Manoel Wenceslau Leite de Barros, neto de bugres e de portugueses, logo foi levado para o Pantanal de Corumbá, no Mato Grosso do Sul, onde cresceu rente às cercas que seu pai fazia, descobrindo o mundo ao brincar com os bichos de sua “gramática expositiva do chão”, as árvores e cenários exuberantes que mais tarde iria registrar em sua poética. Aos oito anos de idade, vai estudar em Campo Grande. Aos treze anos, vai para o Rio de Janeiro estudar em colégio interno – “estudei dez anos em colégio interno. Interno é preso. Se você prende uma água, ela escapará pelas frinchas. Se você tirar de um ser a liberdade, ele escapará por metáforas”, diz o poeta.

Dessa experiência, teve contato e conheceu Camões, Camilo, Bernardes e todo Antônio Vieira, principalmente esse último, a quem considera um pregador da palavra, um artesão e não apenas pregador da divindade. Dessas leituras, percebe-se seu dom para gostar de frases, para admirar as sintaxes, a construção do discurso: “Lendo Vieira, descobri que qualquer palavra pode tornar-se poética, desde que você a coloque no lugar certo. Com o Vieira aprendi o valor da construção na poesia”.

Nessa mesma época, percebeu sua timidez, manifestada através de um bloqueio, um *tremuleio* para falar, pelo qual as conversas surgem meio cortadas, o que lhe deixava um saldo mortal de angústia. Por isso mesmo afirma ser um bom escutador e um vedor melhor. Mas, pelo visto, é só trancado e sozinho que consegue se expressar. Apesar dessa timidez, aos vinte e três anos, forma-se em Direito – carreira que, salvo algumas tentativas frustradas, nunca exerceu. Aos trinta e um anos, após abandonar a militância do Partido Comunista, decide “vagabundear em Nova Iorque”, onde morou mais de um ano. Em suas andanças, correu boa parte do mundo, desde pequenas cidades da América Latina, alcançando a Itália, Portugal e Paris. De volta ao Rio de Janeiro, casou-se e teve filhos. Desde 1960, após herdar uma fazenda de gado em Corumbá, viveu entre a mesma e Campo Grande e com poucas extravagâncias.

Sua obra demorou a ganhar sucesso junto ao grande público. Em parte, também devido à sua reclusão e timidez. Seu primeiro livro “Poemas concebidos sem pecado”, é de 1937. Mas o reconhecimento só começou a se desenhar nos anos 1980, quando

admiradores famosos, como Millôr Fernandes e Antônio Houaiss, começaram a divulgá-lo. Carlos Drummond de Andrade chegou a declarar que o cuiabano era o “maior poeta brasileiro”. O filme “Caramujo-flor” (1989), de Joel Pizzini, ensaio visual, baseado na vida e obra do poeta, também é responsável pelo reconhecimento tardio.

O sucesso se consolidou nos anos 1990 e o poeta recebeu diversos prêmios pela sua linguagem própria criada para transmitir o desregramento dos sentidos. Infelizmente, e para a tristeza de todos os seus leitores e admiradores, Manoel de Barros faleceu no dia 13 de novembro de 2014.

Da estética do fragmento e da poesia

Há pessoas que se compõem de atos, ruídos,

Retratos.

Outras de palavras.

Poetas e tontos se compõem com palavras.

(BARROS, Manoel de. *O Guardador de águas*. 1989, p.51)

Além da metalinguagem, há ainda, nos poemas de Manoel de Barros, a utilização do fragmento como processo crítico e marca da modernidade em busca de uma nova maneira de apresentação de sua arte poética. A fragmentação reforça certo comprometimento com o lirismo às avessas, pondo em evidência um mundo onde, nos voos da imaginação, articulam-se de modo ambíguo palavras e erros, aproximam-se em comunhão realidades distantes, diversificam-se dissonantemente o popular e o erudito, desencadeiam-se caoticamente novos entendimentos, sem se preocuparem com as amarras das normas gramaticais e da ordem estabelecida pelo pensamento lógico.

Latuf Isaias Mucci, quando teoriza o conceito de fragmento, ressalta que ele é:

Testemunha do passado, que ajuda a compreender e a reconstituir, extrato de um livro, de um discurso, índice de uma crise do gênero, da totalidade, da obra, do sujeito, do autor e do leitor, espécie de gênero que engendrou uma estética do fragmento.[...] ele ressurgiu como signo de certa modernidade em busca de uma nova linguagem num mundo onde a unidade e a certeza não são, definitivamente, evidentes onde vigem a aporia, as contradições, a fluidez, inscritas, como modos de dispersão e justaposição, no texto.

Acompanhando esse raciocínio, *O Fazedor de amanhecer* é construído por

fragmentos, de articulações de instantes que vêm picar, ferir, como o *punctum* barthesiano, o leitor, no momento de ler, desmontando o oral em proveito do imaginário da escritura. O poeta-esteta, nesse sentido, reflete, em suas múltiplas máscaras e rubricas e na polifonia de suas referências artísticas e culturais, uma marca singular em relação ao discurso poético. É a singularidade desse discurso, o registro do cotidiano e as miríades de conexões por ele viabilizadas que pluralizam a leitura das descobertas.

O fragmento, portanto, marca inconfundivelmente da poética barriana, presta-se em alto grau ao objetivo do autor, o de escapar à organização retórica, o que equivale a dizer, dada a explicitação desse objetivo, que o autor não tem ensinamentos a transmitir e tampouco tem a pretensão de criar, com sua produção literária, um modelo que possa ser seguido ou imitado. Isso se comprova tanto pela pluralidade de sua obra como um todo, quanto pelo fato de dela não se poder extrair nenhuma metodologia aplicável ao tratamento dos textos. A pluralidade do autor espelha a pluralidade do leitor e essa relação especular está na própria raiz do conceito de poesia que nasce desse processo.

Nesse livro, os fragmentos exibem-se como espetáculo das impressões dos acontecimentos, dos testemunhos literários e poéticos, da observação minuciosa, da infância e da vida pessoal, transcritas, inscritas, reescritas nesse livro. A estética do fragmento, para Latuf Isaias Mucci, recria um “espaço literário”, postulado por Maurice Blanchot (1907-2003), em que cintilam, significam, reverberam resíduos, traços, marcas discursivas. Dele, resulta um relativismo estético e histórico, que amalgama o criador e o leitor no desenho da rede escritural, onde bailam os objetos percebidos, os signos lidos, relidos, interpretados e reinterpretados.

Na poética barriana, tornam-se evidente esse pensamento e o extermínio da chamada “lógica”, características de um determinado discurso e uma maneira de pensar. Os fragmentos e o desprezo pela pontuação correspondem à revelação de uma liberdade como recorrência à sua própria poética, onde os poemas são construídos por conexões de fragmentos, “como um brinquedo de montar, passível de decomposição e recomposição” (NETO, 1997, p.76). Apesar dessas transformações, “a composição fragmentária tende assustar os leitores que estão habituados a imagens e estilos tradicionais” (ROSENTHAL, 1975, p. 156).

Segundo Osmar Calabrese e Latuf Isaias Mucci, as novas tecnologias propõem-nos hoje maneiras renovadas de compreender o pormenor e o fragmento, sobretudo nos

meios de comunicação social. É desse modo que Calabrese reforça: “observar o (ou os) critérios de pertinência segundo os quais se opera por pormenores ou por fragmentos pode dizer-nos algo acerca de um gosto no estabelecimento de estratégias textuais, quer de gênero descritivo, quer criativo” (1988, p. 84). O fragmento, explica Calabrese em *Idade Neobarroca* (1988), deriva do latim *frangere* e significa quebrar. Para ele, “o fragmento pressupõe, mais do que o sujeito romper-se, o seu objecto” (1988, p. 88). O fragmento, embora fazendo parte de um inteiro anterior, não contempla, para ser definido, a sua presença. Nesse caso, “o inteiro está *in absentia*”. A geometria do fragmento, ensina Calabrese, “é a de uma ruptura em que as linhas de fronteira devem considerar-se como motivadas por forças [...] que produziram o “incidente” que isolou o fragmento do seu todo de pertença” (1988, p. 88). É a partir dessa noção que o autor caracteriza o *fragmento* como parte de uma obra de re-construção de um sistema, ao contrário do *detalhe* que produz uma obra de re-constituição. O fragmento é, de modo geral, “uma porção presente que reenvia para um sistema suposto como ausente” (1988, p. 90).

Manoel de Barros, assumindo essas características em sua poética, dialoga com esses princípios. Segundo a pesquisadora Goiandira Camargo, em *A Poética do Fragmentário*:

Da colisão entre os fragmentos, surgem as centelhas do poético, os sortilégios da poesia. O procedimento do poeta desorganiza o código comum, cria obstáculos para a leitura, estabelecendo novas relações entre as palavras que privilegiam o novo e instauram uma linguagem ambígua, precária e evanescente, enraizada na desestabilização do sentido (CAMARGO, 1996, p. 235).

Portanto, reforçando a fragmentação, a linguagem poética em Manoel de Barros, ao criar novas hierarquias, faz aumentar a dificuldade da percepção, levando o leitor a ter acesso ao desconhecido, singularizando a visão das coisas, que, pelas suas rupturas, o verso não se completa sintática e semanticamente. A esse respeito, quando Manoel de Barros foi questionado sobre o processo de sua criação, respondeu: “O próprio mundo está obrigando a gente a se fragmentar. É uma falta de unidade, o homem moderno não tem mais as grandes unidades, como Deus. A gente não tem crença em mais nada, aliás, toda a arte deste século é fragmentada, ninguém defende mais uma ideologia, hoje” (BARROS, *apud* CAMPOS, 2010, p. 160).

Os livros, a literatura infantil e a aventura da infância

Exercícios de ser criança (1999) foi o primeiro livro do autor destinado especificamente ao público infantil. Lendo-o, delicadamente, verifica-se uma reflexão metatextual, explorada no percurso da palavra em sua capacidade de “dizer o indizível”, de reforçar o que caracteriza a literatura como jogo de brincar e eclodir outras significações. Ilustrado pela família Diniz Dumont, num trabalho inovador, com desenhos bordados, realçando a força imagética das palavras, o livro, em prosa poética, enreda o leitor em duas histórias – *O menino que carregava água na peneira* e *A menina avoadada*, que relacionam o fazer poético com a infância. Nessa etapa, o conhecimento da realidade efetiva-se pelo sensível, pelo emotivo e pela intuição, com predomínio do pensamento mágico, razão porque é considerada fase decisiva para a formação do futuro leitor e a interação com obras literárias cujas temáticas abordem questões de seus interesses e necessidades.

Na primeira história, um menino “que carregava água na peneira” dialoga com a mãe que compara essa atitude com o mesmo que “roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos”, “o mesmo que catar espinhos na água”, “o mesmo que criar peixes no bolso”. Em resumo, se para o narrador, “o menino era ligado em despropósito”, para a personagem/mãe cabe a constatação: “meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda”. Assim, aquele menino “cismado e esquisito”, “quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos”, “gostava mais do vazio do que do cheio”, “falava que os vazios são maiores e até infinitos”, “foi capaz de modificar uma tarde botando uma chuva nela”, “até fez uma pedra dar flor!” e descobriu que escrever era tudo isso, e mais: era “fazer peraltagens com as palavras”.

Num segundo momento e em outra narrativa, uma menina, juntamente com o irmão, “pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada. “A gente ia viajar”, isto é, “imitava estar viajando” de carro, “puxado por dois bois”, numa tarde em que “as cigarras derretiam... com seus cantos”, rumo à cidade porque o irmão tinha uma namorada, “isso ele contava”. Na travessia de “um rio inventado”, “o carro afundou e os bois morreram afogados”, porém chegavam sempre “no fim do quintal”.

O autor, nessa delicada obra, combina imagens relacionadas ao pensamento mágico e, levemente transgressor, em ações situadas no âmbito do insólito, comunicando uma realidade através de comparações, desenhos e alegorias, mostrando que literatura é representação, linguagem imagística que, como nenhuma outra, tem o poder de

concretizar o abstrato, criando um universo lúdico, ao mesmo tempo em que veicula elementos questionadores sobre o mundo, a memória infantil e sobre o próprio homem. Tais recursos conferem à obra unidade semântica que relembram, semioticamente, o mundo infantil carregado de expressividade.

Impregnado de questionamentos, brincadeiras, adivinhas, imagens e outras manifestações do brincar-jogar, comuns a crianças de todos os tempos, mas esquecidos atualmente por diversos motivos, encontramos diversas manifestações da lírica no universo infantil. A oralidade, as ilustrações carregadas de aviões, anjos, pipas, barcos, peixes, pescaria, violão remontam ludicamente o universo da infância como signos entoados pelas próprias crianças e por seus pais. A prosa poética deve ser entendida aqui não somente como ponto de vista estético, mas, sobretudo, como função lúdica, como jogo memorialístico da infância. Nesse sentido, as palavras/imagens são tocadas como objetos, como algo corpóreo que participa do mesmo universo dos brinquedos da criança.

Já o livro *O Fazedor de amanhecer* (2001), extremamente fragmentário, reúne dois grandes e estimados artistas: Manoel de Barros, o poeta “fazedor”, e Ziraldo, o artista da ilustração, da imagem, cor e forma. A obra, numa visão inicial, é composta de comentários sobre a maneira como se descobre o “amor”, este traduzido, simbolicamente, por um coração vermelho, e a revelação de três máquinas de sua criação: “uma manivela para pegar no sono, um fazedor de amanhecer para usamentos de poetas e um platinado de mandioca para o fordeco do meu irmão”, bem como a “solidão” citada na figura mitificada do avô, além de outros.

Neste livro, além das galerias por onde desfilam vários personagens, poemas e imagens se dialogam e se interagem constantemente, de tal forma que esses paratextos completam o sentido da obra e do tema da infância que é peculiar ao poeta sul-matogrossense. Através de rememorações, o sujeito lírico dos poemas em *O Fazedor de amanhecer* adota a “infância” para ser a base discursiva das discussões e o sustentáculo da poesia. Ele aproxima-se do ser infante, a partir do momento em que desperta em si o interesse por coisas que não têm utilidades. Então, ele planta as sementes das palavras e logo se dá ao luxo de explorar os neologismos, além das linguagens carregadas de imagens e metáforas não intelectualizadas, mas de extrema delicadeza no jogo linguístico e metafórico. Por meio dessas imagens da “infância” é que a fantasia persiste no adulto-poeta. É essa característica do ser infante que desperta em Manoel de Barros a

sensibilidade para a aproximação que faz entre a criança e o poeta, a infância e a poesia, ligação primitiva, mas não distanciada do esteta e “fazedor” de versos.

Em *Cantigas por um passarinho à toa* (2003), não há uma história, uma narrativa linear, o que se representa ao leitor são muitas considerações, observações de um passarinho que estava à toa, que voava pelo mundo sem objetivo específico. Ele apenas ia pelos ares a reparar aquilo que acontecia a seu redor. Diferentemente de *Exercícios de ser criança* e *Poeminhas em língua de brincar*, esta obra não possui um enredo central.

As cantigas entoadas pelo passarinho parecem estar mais relacionadas ao significado popular de conversa. Não há, nesse caso, uma narrativa composta por versos, há espécie de “cantigas” que não se relacionam umas com as outras, são desprendidas, sendo seu enunciador o único traço que as mantém ligadas.

Poeminhas pescados numa fala de João (1999), de Manoel de Barros, inspira-se nas travessuras, nas brincadeiras e na memória da infância e inscreve-se, essencialmente, nas rememorações da fala cotidiana recheada de neologismos inusitados, carregada ainda em seu corpus de uma sucessão de agramaticalidades e transgressões imagéticas. O próprio título do livro – paratexto condutor e instigante – confessa e encaminha esse olhar.

Peixes, jacarés, passarinhos, cobras, piranhas e capivaras compõem o jogo imagético desse livro infanto-juvenil e aproximam o leitor mirim do fantástico mundo do Pantanal. Todos esses bichos e outros elementos ajudam a figurar certo retrato da poesia de Manoel de Barros e, por isso mesmo, ele reforça:

o que escrevo resulta de meus armazenamentos ancestrais e de meus envolvimentos com a vida. Sou filho e neto de bugres andarejos e portugueses melancólicos. Minha infância levei com árvores e bichos do chão. Essa mistura jogada depois na grande cidade deu borá: um mel sujo e amargo. Se alguma palavra minha não brotar desse substrato, morrerá seca (BARROS, 1990, p.315).

Diferentemente de ver, todos esses mecanismos da ilustração e da poesia de Manoel de Barros, exigem uma aproximação atenta e sensível. O olhar implica mesmo uma atitude. Pomo-nos em posição não apenas de ver, mas de participar no espetáculo total da paisagem. Quando olhamos os barcos que passam, os fragmentos de paisagens, os elementos que formam certo cenário ou lembrança, tudo isso passa em nossa mente e entramos numa atmosfera. Por isso mesmo essa postura fez José Gil afirmar a diferença entre ver e olhar: “A distância que o ver impõe, enquanto decodificação do percebido, dissolve-se com o olhar” (1996, p.46).

Alguma conclusão, conversa de poesia

Em Manoel de Barros, aplica-se o pensamento de Octávio Paz: “cada imagem - ou cada poema composto por imagens – contém muitos significados contrários e díspares, aos quais abarca ou reconcilia sem suprimi-los” (PAZ, 2005, p.38). A desconexão das ideias só se justifica por “um elevado grau de absurdez imediata” que admite ceder espaço a tudo que há de admirável, de legítimo no mundo. Enfim, importa ao poeta, nos livros infantojuvenis em questão, a tessitura das imagens que lhe propiciará a criação de uma linguagem original, sem se ater a nenhum tipo de sentido que, uma vez liberta, encontra espaço para revitalizar fatos e objetos esquecidos pela existência, condição que a faz atingir a substância das palavras, principalmente, as abandonadas ou execradas de sua essência.

Nas poesias e nos livros utilizados para esse recorte, não são de se estranhar que, nas relações entre homem, mundo e linguagem, a infância emerge como estado potencial de todas as invenções. Essas mesmas imagens, também, podem ser percebidas no livro *Memórias Inventadas*, onde o poeta, ao falar de si e de suas errâncias, não apresenta propriamente relatos de sua vida como acontecimentos reais que descrevem os fatos: “[...] eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e, comunhão com ela. Era o menino e as árvores” [BARROS, 2008, p.11]. Essas memórias de infância apresentam-se de maneira fragmentada e à deriva, sem que obedeçam a um movimento ou a limites de tempo e espaço. Apresentam-se como *flashes* memorialísticos, fragmentos de lembranças livres, soltos, inventados.

Sua escritura poética apresenta-se, assim, calcada no trabalho com o uso dos significantes, os quais extrapolam os lugares comuns ao serem trabalhados de maneira tal que se ajustam ao texto, sempre que o poeta deseja extrair dele a essência de seu significado semântico ou metafórico. Nesse sentido, o Manoel-poeta, nesse livro, elege o Pantanal como o espaço em que se constitui fazendo comunhão: “[...] de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago em minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2008, p.11).

Essa comunhão ou transfusão semiótica com a natureza, ou a relação direta com ela, então, revela o “chão da língua”, sempre estrangeiro, mesmo que nativo, mas nunca sem perder a delicadeza e a virgindade das palavras: “Penso que trago em mim uma

pobreza ancestral que me eleva para as coisas rasteiras” (BARROS, 2003, p.123). E é aí, nesse lugar de materialização do significante, da desconstrução da língua e da coisificação do sujeito poético, que podemos escutar, na voz, os ecos de Fernando Pessoa ou Guimarães Rosa, mas também de outros “sussurros da mata”, gorjeio de pássaros que, desse chão de letras, podem irradiar.

Em Manoel de Barros, temos explícita a evocação da infância como um estado de percepção da realidade pelos sentidos que, por sua vez, possibilita atravessar o universo da linguagem, da memória e do discurso infantil. Lendo-o, amorosamente, como sua produção pede para ser lida, lembrando Barthes, o leitor não apenas atravessa essas indagações, mas também o debate sobre o gênero “literatura infantil”, discutindo os limites entre prosa e poesia, entre arte e educação, entre memória e infância, entre criação e lembrança.

Nesses livros, e no conjunto de sua obra, tornam visíveis em sua escritura o múltiplo olhar para a infância: o avesso delicado de sua poesia, a trama que urde entre linguagem e vida, a escritura leve e rápida que encena visivelmente o contato com a natureza e sentimentos da alma, as relações entre poesia e filosofia. Enfim, nesses cruzamentos de lembranças, costumam-se a memória também ilustrada, frutos de imagens criadas em retorno permanente, na multiplicidade polifônica de vozes e estilos. Ao costurá-la nas palavras e imagens, a infância remonta o fio poético tão sofisticado e simples a um só tempo do mundo e dos “exercícios de ser criança”.

Referências

ARAUJO, Rodrigo da Costa. Delicadezas da poética barriana. **Mosaicum**. Teixeira de Freitas: Faculdade do Sul da Bahia, 2010, p. 83-85.

_____. Encenações de ser criança em Manoel de Barros. **Querubim**, ano 07, nº 14, Niterói- RJ, 2011.

_____. Diário de Luto de Roland Barthes ou a estética do fragmento. **Cadernos do CNLF**, vol. XIV, nº 4, t. 3, XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2010.

BARBOSA, Luiz Henrique. **Palavras do chão**: um olhar sobre a linguagem adâmica em Manoel de Barros. São Paulo: Annablue, 2003.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

- _____. **O Livro das Ignorâncias**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- _____. **Memórias Inventadas**. As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2008.
- _____. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.
- _____. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- _____. **O Fazedor de Amanhecer**. Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- _____. **Cantigas de um passarinho à toa**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- _____. **Poeminha em Língua de brincar**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- _____. **Poeminhas pescados numa fala de João**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- _____. **O guardador de águas**. São Paulo: Art Editora, 1989.
- _____. **Manoel de Barros**. Caderno I. Coleção Amor Ímpar. Prólogo de Lucia Castelo Branco. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- BARTHES, Roland. **Le plaisir du texte**. Paris: Seuil, 1977.
- _____. **A Câmera clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. Por uma estética em língua de brincar: breves reflexões acerca da literatura de Manoel de Barros e de Mia Couto. In: **Revista Atlântica**. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, USP, 2008, p. 81-100.
- BLANCHOT, Maurice. **O Espaço Literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- CALABRESE, Omar. **A Idade Neobarroca**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- CAMARGO, Goiandira de F. Ortiz de. **A poética do fragmentário**: uma leitura da poesia de Manoel de Barros. Tese de Doutorado em Literatura Brasileira, UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.
- CAMPOS, Cristina. **Manoel de Barros**, o demiurgo das terras encharcadas: educação pela vivência do chão. Cuiabá: Ed. Carlini & Caniato, 2010.
- GIL, José. **A imagem-nua e as pequenas percepções**. Estética e Metafemenologia. Relógio D'Água: Lisboa, 1996.
- MEDEIROS, Regina Lúcia de. **Fabrincando o amanhecer**: Infância e criação poética em Manoel de Barros. Departamento de Letras-UFRN. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT31/31.2.pdf>. Acesso em: 22 ago.

2014.

MUCCI, Latuf Isaias. *Fragmento*. "Verbete", **E-Dicionário de Termos Literários**, coord. de Carlos Ceia. Disponível em: <<http://www.fesh.unl.pt/edtl>>. Acesso em: 22 ago.

2014.

MÜLLER, Adalberto (org.). **Manoel de Barros** (encontros). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

PAZ, Octávio. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ROSENTHAL, E. Theodor. **O universo fragmentário**. São Paulo: Cia Editora Nacional, USP, 1975.

SANCHES NETO, Miguel. **Achados do chão**. Ponta Grossa-Paraná: Ed. UEPG, 1997.

SILVA, Elizabete da. **O Lúdico e a infância em Manoel de Barros a partir do livro *O Fazedor de Amanhecer***. Trabalho de Conclusão de Curso. FAFIMA, Macaé, 2011.

“Olha para o céu, Frederico!”, de José Cândido de Carvalho: uma fonte documental para a história do ciclo açucareiro em Campos dos Goytacazes

Adriana Cleusa de Miranda

Resumo

Na década de 1920, surgiu na França um movimento de renovação historiográfica que pretendia ampliar o repertório das fontes históricas com a intenção de construir uma história que fosse mais ampla, abrangendo, entre outras áreas, a Literatura. O presente trabalho abordará, a partir da obra “Olha para o céu, Frederico!”, de José Cândido de Carvalho, a contribuição da literatura na construção da história do ciclo açucareiro em Campos dos Goytacazes, município do estado do Rio de Janeiro, lugar de nascimento do autor e cenário do romance, que durante muito tempo foi um dos principais produtores de açúcar do país. Uma análise teórica acerca da disciplina de História e sua relação com a Literatura, desde meados do século XIX até início do século XX, iniciará o trabalho. Na sequência, será abordada a história de Campos dos Goytacazes e seu ciclo açucareiro desde a fase áurea até a crise no setor, depois, um pouco sobre a vida e obra de José Cândido de Carvalho e sua relação com a produção de açúcar na região e um breve resumo do romance “Olha para o céu, Frederico!”. Por fim, relacionaremos a obra com a história da indústria canavieira em Campos dos Goytacazes, destacando elementos do romance que possam contribuir como fonte documental para a história dessa época. Todas essas relações interdisciplinares possibilitam um trabalho de leitura mais competente e prazeroso por parte do educando sob a mediação do professor de Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Literatura. História. José Cândido de Carvalho. Interdisciplinaridade.

Introdução

Quando a História tornou-se disciplina, na metade do século XIX, o emprego da palavra “fonte” estava fundamentado na ideia de que os documentos utilizados pelo historiador deveriam ser oficiais (atas públicas, relatórios, correspondência diplomática, decretos, entre outros). “De acordo com esse ponto de vista, o texto literário, bem como outras fontes artísticas, não eram considerados fidedignos para comprovar a verdade histórica” (FERREIRA, 2009, p. 63).

Surge, porém, na França, na década de 1920, um movimento de renovação historiográfica, liderado pelos professores da Universidade de Estrasburgo, Marc Bloch e Lucien Febvre, que pretendeu ampliar o repertório das fontes históricas. Dessa maneira, Bloch e Febvre investiram seus esforços no sentido de construir uma história que fosse mais ampla, a qual incluiria todas as atividades humanas, atingindo outras áreas como a Literatura, a Linguística, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia.

O presente trabalho, primeiramente, tratará da Literatura e sua relação com a História, de como elas caminham para a construção de uma identidade social e pessoal.

Em seguida, abordaremos a história de Campos dos Goytacazes, dando ênfase ao desenvolvimento do ciclo agroaçucareiro, responsável pelo crescimento da economia

regional, que chegou a possuir, no início do século XIX, “mais de 245 engenhos de açúcar, com cerca de 3.600 fazendeiros” (NEVES, 2013, p.87).

Faremos uma breve exposição da trajetória da vida do autor José Cândido de Carvalho, suas origens e suas principais obras literárias.

Faz-se necessário, para melhor entendimento da proposta desse trabalho, um resumo do romance a ser trabalhado, “Olha para o céu, Frederico!”.

Por fim, relacionaremos o romance à história do ciclo açucareiro em Campos dos Goytacazes, mostrando ser capaz essa interdisciplinaridade entre a Literatura e a História.

O texto literário como fonte histórica

Tanto a história como a literatura têm como objetivo captar a realidade humana, colocando em evidência as representações do passado.

Os caminhos da história e da ficção são diferentes, mas convergem para a construção de uma identidade social e pessoal.

Nas últimas décadas, os textos literários passaram a formar parte do repertório dos materiais que possibilitam múltiplas leituras, devido à sua riqueza de significados para a compreensão do universo cultural dos valores sociais e das experiências subjetivas dos agentes do tempo (FERREIRA, 2009, p.61).

Compreender que a literatura é uma fonte de saberes e que não é só um fenômeno estético, mas, também, uma manifestação cultural, tem permitido ao historiador considerá-la como fonte de pesquisa.

A literatura assume muitos saberes. Se, por um excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no momento literário. (BARTHES, 1978, p. 16).

Para PESAVENTO (1998), a história, tal como a literatura, constrói seu discurso pelos caminhos do imaginário. No caso da história, o passado é reconstruído e os fatos são selecionados; no entanto, trata-se de uma produção “autorizada”, circunscrita pelas “fontes” e pelos critérios de cientificidade dos métodos. Já na narrativa literária, o componente liberdade é mais amplo, e as fontes não têm a mesma importância.

O texto literário não diz respeito ao real, mas, por muitas vezes, se assemelha a ele, e pode ser capaz de interferir na vida de quem o lê.

Campos dos Goytacazes e sua produção açucareira

O Município de Campos dos Goytacazes, situado ao norte do Estado do Rio de Janeiro, foi fundado em 28 de março de 1835, mas sua história pode ser contada desde meados do século XVI, quando Dom João III doou a Pero Gois da Silveira a capitania de São Tomé, cujo nome posteriormente passou a Paraíba do Sul.

Com a chegada dos portugueses na região, começou a luta com grupos indígenas da etnia goitacá, que habitavam as aldeias lacustres, porém não se desenvolveu um processo ocupacional. Em 1627, por ordem da Coroa Portuguesa, a Capitania de São Tomé foi dividida em glebas, doadas a sete capitães portugueses, alguns deles donos de engenho na região da Guanabara, efetivando a ocupação. Em 1650 foi implantado o primeiro engenho em solo campista.

No ano de 1677, Visconde d'Asseca funda a vila de São Salvador dos Campos dos Goytacazes, dominando a região por quase um século. Neste período há grande expansão pecuária. A queda dos Assecas ocorre em 1750 e a partir daí há a expansão da cana-de-açúcar, possível pela divisão dos grandes latifúndios. A introdução do primeiro engenho a vapor na região, em 1830, trouxe grande transformação no processo de produção de açúcar.

O aparecimento da ferrovia, em 1837, com a inauguração do trecho Campos-Goitacazes; e posteriormente em direção ao trecho Norte-Sul, facilitou a circulação, transformando o município em centro ferroviário da região.

Em 1877, são implantadas as usinas, e inicia-se o processo de urbanização. Em 1890, o território do município já estava reduzido praticamente as fronteiras atuais, e a partir desta época o comando da vida cultural da região passa dos solares rurais para o núcleo urbano.

As usinas tinham uma vantagem em relação aos engenhos: funcionavam com uma quantidade menor de estoque de matéria prima. Dessa maneira, a cana-de-açúcar demandada pela usina poderia ser abastecida pelo próprio usineiro, ficando em suas mãos o controle total do processo até a exportação.

Na transição dos séculos XIX-XX, o Município de Campos dos Goytacazes, passou por transformações de natureza diversa. Dentre as modificações ocorridas no âmbito da produção sucroalcooleira nesta transição, houve o processo de declínio dos engenhos e engenhocas que foram sendo substituídos por modernas usinas de açúcar e álcool, desencadeando a emergência da figura dos denominados “usineiros” substituindo os senhores de engenho. Ocorreram também, nesta época

profundas mudanças no mercado de trabalho, marcadas pelo retorno dos ex-escravos aos canaviais como trabalhadores assalariados (SOUZA FRANCISCO, 2009, p.24).

Aos poucos os engenhos e seus “senhores” foram desaparecendo e as usinas passaram a dominar o setor canavieiro em Campos dos Goytacazes.

José Cândido de Carvalho: vida e obra

José Cândido de Carvalho (1914-1989) nasceu em Campos dos Goytacazes, estado do Rio de Janeiro, no dia 5 de agosto de 1914. Filho de Bonifácio de Carvalho e de Maria Cândido de Carvalho, lavradores emigrados do norte de Portugal, que aqui no Brasil se dedicaram ao pequeno comércio.

Transferiu-se muito jovem com a família para a cidade do Rio de Janeiro, onde trabalhou como estafeta, mas logo voltou a Campos e trabalhou no comércio de aguardente e açúcar. Iniciou sua carreira de jornalista no final da década de 1920. Foi revisor do jornal O Liberal, foi redator do jornal O Dia, Gazeta do Povo e Monitor Campista, todos de Campos.

Ingressou na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, concluindo o curso em 1937. Começou sua vida literária publicando, em 1939, o romance "Olha para o Céu, Frederico!". Em 1942 foi convidado pelo interventor do Rio de Janeiro, Amaral Peixoto, para dirigir o jornal O Estado, e muda-se para Niterói. Em 1957 passa a trabalhar para a revista O Cruzeiro.

Em 1964 lança o romance "O Coronel e o Lobisomem", obra que causou grande impacto quando apareceu. Conta a história de Ponciano de Azevedo Furtado, proprietário de fazendas de gado do interior fluminense, que, atraído pela vida da cidade e pelo comércio, emigra para Campos de Goytacazes, não conseguindo se integrar ao meio urbano, perde toda sua fortuna e enlouquece. Na obra Ponciano narra sua própria história, inclusive a loucura final.

Em 1970, assumiu a direção da Rádio Roquete Pinto. Quatro anos depois dirigia o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Em 1974 foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, para a cadeira nº 31. Entre os anos de 1976 e 1981, foi presidente da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), órgão do Ministério da Educação.

Seu romance "O Coronel e o Lobisomem", foi traduzido para vários países e

reeditado diversas vezes. Recebeu o Prêmio Jabuti, Prêmio Coelho Neto e o Prêmio Luísa Cláudio de Souza.

José Cândido de Carvalho faleceu em Niterói, no dia 1 de agosto de 1989.

Obras de José Cândido de Carvalho: Olha Para o Céu, Frederico!, romance, 1939; O Coronel e o Lobisomem, romance, 1964; Porque Lulu Bergantim não Atravessou o Rubicon, contos, 1970; Um Ninho de Mafagafos Cheio de Mafagafinhos, contos, 1972; Ninguém Mata o Arco-Íris, crônicas, 1972; Manequinho e o Anjo Procissão, contos, 1974; Se eu Morrer, Telefone Para o Céu, contos, 1979; Notas de Viagem ao Rio Negro, 1983; Os Mágicos Municipais, 1984.

Resumo do romance

“Olha para o céu, Frederico!” foi publicado em 1939, e o cenário para o romance é o município de Campos dos Goytacazes, estado do Rio de Janeiro, mais precisamente a atual Baixada Goitacá, também conhecida como Baixada Campista, composta por cinco distritos: Goitacazes, Santo Amaro, São Sebastião, Mussurepe e Tócos.

Eduardo, nosso narrador, um menino órfão, vai morar com o tio Frederico e nunca chega a entender o velho. Não percebe como o tio era uma raposa velha, sempre comendo pelas beiradas, parecendo um “cordeirinho”, mas que na hora “H”, dava o bote certo arrancando tudo do vizinho, do parente mais próximo, de quem fosse mais fraco, mesmo sem o saber. Frederico era um estrategista, com homem com olho grande, matreiro, conhecedor das fraquezas humanas.

Tendo passado os primeiros anos de sua vida na família de outro tio, Eduardo, chega à casa de Frederico cheio de orgulho por seus antepassados, nobreza brasileira, dona de terras e de gente. Depois de quase quinze anos no engenho São Martinho, com Frederico, ele recebe uma vistosa herança quando o tio morre. Mas Eduardo mostra que todo o tempo passado nessa usina de açúcar, pouco o atingiu. Só mesmo o aprendizado de sem-vergonhice vingou. No mais, ele que parece aberto à modernidade, às máquinas para melhor aproveitamento da cana de açúcar, logo mostra que em seu íntimo ainda vive de um esplendor imaginado da época de seus antepassados e espalha arrogância e desprezo pelos outros.

O nome do romance vem de uma expressão que Padre Hugo, responsável pela educação de Eduardo, falava para Frederico, que só se importava em manter e ampliar

sua fortuna e não fazia nada pelas coisas do eterno. Ele dizia: “Frederico, olha para o céu!”.

O romance, aparentemente, parece ingênuo, porém há nele uma forte crítica à sociedade dos usineiros, aos donos das terras e aos decadentes baronatos.

Vendo na ficção um pássaro que pousa no real, observa-o e depois em ziguezagueantes voos e imaginários horizontes planta uma outra realidade, entendemos que a obra inaugural carvalhiana não é ingênua. Ela preserva a memória de um tempo marcado por um embate econômico entre os alambiques em processo de decadência e as usinas que comendo caminhões e caminhões de cana vomitavam fumaças, através de suas chaminés, signos de progresso (SENDRA, 2011, p. 01).

“Olha para o céu, Frederico!”, não teve tanta repercussão como “O coronel e o lobisomem”. É uma obra ainda a ser descoberta e apreciada, para deixar de ser considerada apenas como uma obra de estreia.

“Olha para o céu, Frederico!” – uma relação interdisciplinar entre a história e a literatura

Antes de destacar a relação interdisciplinar existente entre o romance e a história do ciclo açucareiro em Campos dos Goytacazes, faremos um breve resumo sobre o que é interdisciplinaridade e sua importância.

Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento; dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existente e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados. (SUERO, 1996, p. 18-19).

Ivani Fazenda diz que:

Hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto (...). (FAZENDA, 2003, p. 50).

Diante dessas declarações, podemos perceber que além do diálogo entre as pessoas é preciso que haja, no ambiente educacional, um diálogo entre as disciplinas.

Embora a obra aqui escolhida seja uma ficção, podemos perceber muito das memórias do autor impressas nela, e são exatamente essas memórias que nos fornecem elementos que contribuem com a interdisciplinaridade entre a literatura de José Cândido e a história do ciclo açucareiro em Campos dos Goytacazes.

No fragmento de uma nota de introdução da quarta edição de “Olha para o céu,

Frederico!”, José Cândido escreve:

Quando escrevi *Olha para o céu, Frederico!* Morava eu em nação de pasto e canavial, numa cidadezinha de nome Mussurepe, perto de Campos dos Goitacases. De noite, eu pegava conversa com trabalhadores de canavial e de carro de boi. Um deles, o carreiro José Magro, era meu ouvido de cabresto para as cenas que eu maquinava no papel. Se José Magro torcia o nariz, eu cortava a prosa. Se José Magro abria o riso, eu conservava o riscado. Não sei que fim levou esse crioulinho de dentes limpos. De uma coisa sei. Sempre que ouço, no distancial, o chiado de um carro de boi, paro, pulo para 1937, de modo a dizer de um ouvido para o outro ‘É o carrinho de José Magro que está chamando (CARVALHO, 1974, p.7-8).

Mussurepe, localidade que o autor menciona no fragmento acima, é o quinto distrito do Município de Campos dos Goytacazes, situado na Baixada Goitacá, uma das regiões mais produtivas do setor açucareiro do Estado do Rio de Janeiro na década de 1930.

O autor utiliza-se do cenário e das memórias de seus conterrâneos, e de um linguajar próprio dos campistas para contar toda a história:

Despedida dura. Não sei como não poquei de tanta saudade. Minha prima Nilze na varanda, minha tia Nica de lágrimas nos olhos, os empregados de cabeça baixa, todo o Limão na minha despedida. Olhei a chaminé do engenho. Saía de sua convivência como se deixasse um amigo de muitos anos. De longe, ainda me acenava com os braços de fumaça. No São Martinho, eu não teria os cuidados de algodão da minha tia Nica. (CARVALHO, 2009, p.19-20).

“Poquei” é uma expressão muito usada pelo campista, que quer dizer: “estourei, explodi, arrebentei”.

O “São Martinho” é um lugarejo que pertence a Baixada Goitacá, cenário do romance.

José Cândido de Carvalho nos dá, nessa obra, um panorama da sociedade campista da época, início do século XX, com seus grandes latifundiários, e relata como se deu a transformação dos engenhos em usinas.

Era como Gonzaga dizia no artigo de *O Monitor Campista*: “Com a fundação da Usina de São Martinho, a família Sá Meneses dá um avanço na folhinha. Recupera o tempo perdido” (CARVALHO, 2009, p. 113).

Nesse trecho, temos a referência ao “O Monitor Campista”. Tal menção traz ao romance certo tom de verossimilhança, pois esse jornal realmente existiu em Campos e inclusive o autor, José Cândido, trabalhou nele.

A descrição de Frederico como “um homem que viveu cinquenta anos fazendo dinheiro na boca das fornalhas, espichando a casa dos Meneses” (CARVALHO,2009, p. 14), faz referência a uma geração de donos de engenho que enriqueceram com a produção de açúcar.

O período de implantação das usinas fica evidenciado no romance quando há a menção da São José, mesmo nome dado a uma das usinas mais importantes da região norte fluminense.

As turbinas da São José trabalharam em açúcar limpinho mais que farinha-de-pau. Em pequeno tempo aquela gangorra, nascida em terra de formiga, tomou grandeza. As moendas de Quincas de Barros mofam de verdade. Esbagaçavam, por dia, a comida de cem engenhos (CARVALHO, 2009, p. 44).

Alberto Lamego, em sua obra “O homem e o brejo”, fala um pouco sobre esse tempo:

O homem pode vencer o homem, mas não a máquina. É isto o que vai acontecer. Desde o advento dos engenhos a vapor o que se passa na planície nada mais é que a luta da enxada contra o maquinismo, do dono da engenhoca contra o senhor de engenho e deste contra o usineiro (LAMEGO, 1974, p. 118-119).

A crise no setor açucareiro na Região Norte Fluminense teve início por volta dos anos de 1930, quando vários engenhos foram fechados por causa da implantação das usinas, e “Olha para o céu, Frederico!” foi escrito em 1939. Podemos então concluir que José Candido de Carvalho viveu de perto todas as transformações do setor, o que explica sua obra ser fortemente influenciada por esses acontecimentos.

Considerações finais

A proposta deste pequeno estudo é mostrar a utilidade do texto literário para a investigação de fatos históricos relevantes para uma determinada sociedade em determinado tempo e espaço.

Em “Olha para o céu, Frederico!”, observamos as memórias do autor confundindo-se com as do narrador. O escritor foi influenciado pelas experiências do seu passado e as transmitiu para o papel, portanto o que ele escreveu traduz a sua identidade e, conseqüentemente, a identidade de uma sociedade e representa a realidade da época.

O romance revela o prestígio e o poder que a figura do usineiro imprimiu na vida e no imaginário campista durante a maior parte do século passado. O autor traz, com suas

memórias, subsídios suficientes para entendermos os valores morais, sociais e políticos da época do ciclo da cana de açúcar em Campos dos Goytacazes, que em muitas famílias ainda perduram.

A obra de José Cândido faz-nos refletir sobre como Campos dos Goytacazes e sua indústria canavieira chegou até aqui, e como todos os acontecimentos influenciaram no que ela é hoje política, social e economicamente.

Após a leitura da obra, o aluno, mediado pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura, será capaz de associar fatos do romance à história de Campos dos Goytacazes e seu ciclo açucareiro. Ele perceberá a relação interdisciplinar existente entre a Literatura e a História. Essa percepção acarretará num aprendizado mais completo e contextualizado

O que se pretende com essa prática é ir além da tarefa de repassar os saberes, formando assim indivíduos mais reflexivos diante da sua história e da sociedade em que vive, despertando neles o sentimento de pertencimento à cidade, sendo eles nascidos ou não em Campos dos Goytacazes.

Referências

- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- CARVALHO, José Cândido de. **Olha para o céu, Frederico!** 4 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1974.
- CARVALHO, José Cândido de. **Olha para o céu, Frederico!** 9 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2009.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo: Paullus, 2003. _____. In: **O que é interdisciplinaridade?** Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.
- LAMEGO, Alberto Ribeiro. **O homem e o brejo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lidador, 1974.
- LUCA, Tania Regina de (org). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- NEVES, Alan Rene Lopes. Análise do telos estético do empresariado da região norte fluminense sobre design. In: _____. **VÉRTICES**/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Vol. 15, n. 2. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2013.
- NINA, Claudia. **Abc de José Cândido de Carvalho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- PEDROSA, Paulo; TOTTI, Maria Eugenia Ferreira. Região Norte Fluminense: terra de

contraste In: CARVALHO, Ailton Mota de e TOTTI, Maria Eugenia Ferreira (orgs.). **Formação histórica e econômica do Norte Fluminense**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: _____; LEENHARDT, Jacques (orgs.). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas, SP: UNICAMP1998.

_____. História & literatura: uma velha-nova história, Nuevo Mundo Mundos [Emlínea] **Nuevos Debates**, 2006. Documento disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SENDRA, Arlete Parrilha; RANGEL, Ingrid Ribeiro da Gama. “Olha para o céu, Frederico!” Entre a memória e a ficção: uma possível releitura de José Cândido de Carvalho. **VÉRTICES**/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/2036/1192>.

Acesso em: 25 mar. 2016.

SOUZA FRANCISCO, Quésia de. **A agroindústria canaveira de Campos-RJ e os royalties do petróleo a partir da percepção dos atores**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes-RJ, 2009.

SUERO, Juan Manuel Cobo. Inter disciplinaria y universidad. Madrid: Universidade Pontifícia Comillas, 1986. _____ In: FAZENDA, Ivani (org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

O ENSINO DA LÍNGUA E O USO DAS TIC's

A EJA e os desafios diante das novas ferramentas digitais: a tecnologia como aliada ao processo de aprendizagem e melhora da autoestima

Cristiane Melo Alves

Resumo

O presente artigo tem como objetivo destacar o impacto das novas ferramentas digitais – entendidas com o conceito de multiletramentos - no ensino de produção de texto na Educação de Jovens e Adultos. Entendemos ser imprescindível o letramento digital no meio escolar, visto que a internet revolucionou as formas de comunicação e muitas mudanças surgiram no mundo. Logo, os sujeitos envolvidos no processo educacional também foram atingidos por estas mudanças, surgindo, então a necessidade de adequação tecnológica ao ambiente escolar. Sendo assim, o artigo apresenta várias etapas de um trabalho desenvolvido na VII fase do Ensino Fundamental da EJA do CIEP Municipalizado 465 Dr. Amílcar Pereira da Silva do município de Quissamã. A primeira etapa foi a apresentação do projeto ao grupo expondo sua importância. Em seguidas várias atividades pedagógicas foram aplicadas – na sala de vídeo, na biblioteca e na sala de leitura -, na sequência, trabalhou-se o gênero textual notícia. Pretende-se com este trabalho estimular a leitura e produção de textos breves – em tela ou papel – e fazê-los buscar o prazer na leitura e escrita.

Palavras-chave: Multiletramentos. Letramento digital. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Com a globalização e esse advento tecnológico, muitas mudanças surgiram no mundo e, com isso, nossos hábitos de comunicação mudaram. É certo que a tecnologia está muito presente em nosso cotidiano, impulsionando-nos a permanentemente adaptar nossos conhecimentos às novidades que surgem. Essas novidades se fazem sentir de forma marcante, inclusive no contexto educacional, alterando nosso modo de aprender e de ensinar. Isso porque os sujeitos envolvidos no processo educacional, tanto do ensino regular, quanto na Educação de Jovens e Adultos, também foram atingidos por estas mudanças, isso tem gerado a necessidade de adequação tecnológica ao ambiente escolar.

Nesse contexto, emergiu a demanda pelo letramento digital que, segundo Soares (2002) dá-se quando a prática de leitura e escrita é possibilitada pelo uso do computador (ou ferramentas tecnológicas) e pela internet. Assim, ao contrário do que se supôs inicialmente, o letramento digital promoveu o uso intenso da escrita. Segundo Marcuschi (2001), é como se a sociedade tivesse se tornado mais ‘textualizada, ou melhor, mais envolvida para o plano da escrita. E neste panorama as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) assumiram um patamar privilegiado. De acordo com Roxane Rojo:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático (...). (ROJO, 2012, p. 8)

Assim, com o advento das novas tecnologias, a facilidade em se obter um aparelho celular e de mais fácil acesso à internet, as pessoas passaram a utilizar mais as redes sociais de comunicação e as muitas possibilidades que se tem em um ambiente virtual. Nunca se comunicaram tantas palavras como agora, há uma imensidão de textos curtos e de todos os tipos; escrever na internet se tornou uma prática diária e quase obrigatória.

Tal prática também é percebida no contexto escolar onde há grande interesse dos alunos em manusear e acessar a internet por meio dos seus eletrônicos. O presente projeto surgiu da reflexão sobre esta realidade e da busca por uma iniciativa que incentivasse e proporcionasse a melhoria da prática de leitura e escrita voltada ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao aliar as novas ferramentas digitais ao dia a dia de maneira democrática dentro do ambiente escolar, procurou-se favorecer o processo de ensino aprendizagem, melhorando a autoestima dos referidos alunos.

No entanto, a desigualdade de acesso aos bens culturais também se faz sentir nesse aspecto, por isso, muitos alunos inseridos na modalidade EJA não tiveram oportunidades de ter contato com essas tecnologias. Sendo assim, e faz-se pertinente a incorporação das novas tecnologias às práticas pedagógicas, de modo não só a oportunizar esse acesso, mas também para trazer suporte ao processo de aprendizagem.

Pressupostos Teóricos

Uma definição ampla de tecnologia, segundo os PCN é: “Tecnologia é o estudo das técnicas, isto é, da maneira correta de executar qualquer tarefa.” (PCN 1998, p.130). Já o termo Tecnologia Educacional remete ao emprego de recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino. “É usar a tecnologia a favor da educação promovendo mais desenvolvimento sócio-educativo e melhor acesso à informação.” (Portal da Educação).

Sabemos que o uso de celulares, computadores e *tablets* é cada vez mais comum nas escolas, por isso nós precisamos buscar a incorporação de tais recursos ao planejamento, para tornar nossas aulas mais dinâmicas e interessantes, valendo-nos desse

espaço para que os alunos se apropriem das tecnologias disponíveis e delas façam um uso útil. Parece-nos importante considerar que, embora muitas tecnologias estejam acessíveis aos alunos, que utilizam celulares cada vez mais potentes, com acesso à internet, pouco ainda se faz/ou se sabe com relação à incorporação desses meios ao processo pedagógico. Acerca disto, Soares pondera:

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] a hipótese é de que essas mudanças tenham conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento - dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 146)

Acompanhando o percurso do raciocínio de Hernández Sancho a principal dificuldade em incorporar as tecnologias diversificadas de informação e comunicação no ensino é que parece que o ensino dominante na escola ainda é centrado no professor e se esquece que os alunos de hoje são ‘nativos digitais’. Neste sentido, entra em plano os multiletramentos que apontam para dois tipos específicos de multiplicidade: a cultural das populações e a semiótica dos textos

Junto com a internet surgiram também os gêneros digitais, que podem ser valiosas ferramentas no processo educacional, como *e-mail*, *fanfiction*, *hipertexto*, *blog*, *youtube* etc., e postagens em redes sociais e de informação como o *twitter*, o *facebook*, e os *chats* de bate-papo muito usados como o *whatsApp*, o *Messenger*, *Telegram* e outros, que, de certa forma, substituíram as cartas pessoais, os bilhetinhos, os diários, os cadernos de anotações e a boa conversa face a face.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Por certo, precisamos de antemão, conhecer os sujeitos envolvidos neste processo, diagnosticar o conhecimento prévio dos aprendizes, quem eles são, como vivem, o que fazem, por que resolveram voltar a estudar ou por que foram levados a estudar na EJA. Isso porque observamos que recentemente o perfil dos alunos desta modalidade vem se modificando, ou seja, vem sofrendo um rejuvenescimento. Esse fenômeno decorre do fato de a EJA ter passado a receber um contingente maior de alunos oriundos do ensino regular que não tiveram êxito no diurno. Constata-se que ou pela defasagem idade-série, ou por

apresentarem algum problema de indisciplina, esses alunos passam a frequentar o curso de jovens e adultos, muitas vezes tendo sido aí matriculados pela gestão escolar para resolver problemas do ensino regular diurno. Por esse motivo, a cada ano esses alunos são mais jovens e, por uma característica geracional, já estão imersos neste mundo virtual, portanto, entendemos que eles também precisam ter acesso às ferramentas digitais como aliadas ao processo de ensino aprendizagem.

Diante do cenário brevemente descrito acima, nossa proposta nesta pesquisa foi investigar de que maneira as novas ferramentas digitais podem favorecer o letramento na EJA, considerando as especificidades que caracterizam essa modalidade de ensino. Giovanetti nos traz uma apreciação sobre os sujeitos da EJA:

Uma das caracterizações existentes ao nos referirmos à população pobre, aquela que vivencia o não-atendimento a questões básicas de sobrevivência (saúde, trabalho, alimentação, educação). E para o campo da EJA, são jovens e adultos que, não tendo dito o acesso e/ou permanência na escola na idade que lhes era de direito, retornam hoje, buscando o resgate do mesmo. (GIOVANETTI, 2007, p. 244)

Ao voltar os olhos para a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) percebemos que não é uma história “de ponta” ou de destaque, ao contrário é uma história pouco lida, de poucos encantos, tentativas e investimento. Apesar disso muitas reflexões foram levantadas nas últimas décadas, alimentando a necessidade de investimento pedagógico para que se chegue a uma proposta ‘produtiva para a Educação de Jovens e Adultos. Entendemos que para se chegar a esta proposta deve-se levar em conta a realidade atual, as experiências cotidianas, as aprendizagens discentes e docentes, para que assim tenhamos como repensar a prática docente, traçar estratégias e, conseqüentemente, transformar a realidade.

E quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos, a voz mais forte que conhecemos é a de Paulo Freire, que sempre lutou incansavelmente pelo fim da educação elitista apoiando uma educação democrática e libertadora, pregando que o conhecer pode interferir na realidade. Segundo Freire ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996)

Letramento e seus conceitos

Hoje o termo letramento já se tornou familiar aos nossos ouvidos, no entanto este termo é um tanto recente no meio acadêmico, foi por volta dos anos 80 que ele surgiu e

tomou importância no campo da Educação e das Ciências Linguísticas e a partir de então é usado cada dia com mais frequência no meio acadêmico e escolar. Foi introduzido de início nos países desenvolvidos, que apresentavam um satisfatório número de alfabetizados, no entanto a qualidade era preocupante. Inúmeras discussões foram levantadas sobre as terminologias alfabetização/letramento e este campo de discussão ainda não se esgotou. Como sabemos na prática de leitura e escrita está envolvido o domínio das práticas linguísticas, discursivas, sociais e pragmáticas. Entende-se que não basta apenas saber ler e escrever, mas sim fazer uso da leitura e escrita como prática social.

Para Soares dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas que também saibam fazer uso dela, incorporando-a em seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequências do domínio dessa tecnologia. (SOARES, 1995, p. 6)

Mary Kato (1986) traduzindo o termo inglês *literacy*, refere-se à capacidade do sujeito de fazer o uso significativo da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais, ou seja, refere-se àquele que se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais. Segundo Kleiman (2008, p.19), o letramento é visto como “(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Segundo Terra (2013) letramento é um fenômeno social, complexo e heterogêneo e a principal preocupação do letramento insere-se na escrita e seus efeitos para a sociedade (TERRA, 2013). Neste contexto, Street é citado por Terra “O letramento é percebido como uma habilidade que é adquirida por um indivíduo, geralmente, dentro de um contexto educacional, tendo como base o uso da linguagem oral”. E hoje, é possível realizar este letramento através de inúmeras maneiras e práticas.

O termo multiletramentos é mais recente ainda, Magda Soares (2009) nos traz uma apreciação destacando que isto acontece quando um indivíduo se apropria efetivamente da leitura e escrita em um espaço virtual. Neste prisma, a perspectiva dos multiletramentos aliada às práticas de ensino possibilita uma incorporação mais produtiva de práticas digitais, pois o professor pode fazer uso de diversas ferramentas ligadas ao ambiente virtual e aplicá-las em sua sala de aula de forma pedagógica e eficiente para aprimorar o aprendizado dos alunos, Hermont cita BALADELI:

[...] a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais,

digitais veiculados na Internet, domínio discursivo em crescente evolução (...) e a habilidade de interpretar a língua(gem) em suas diferentes representações. (BALADELI, 2011, p. 9)

Recebemos em nossas salas de aulas jovens cada vez mais imersos no mundo digital, passear no ciberespaço da internet é uma atividade diária e quase obrigatória. Quem não o faz, acaba, muitas vezes, se sentindo isolado. Por conta de toda esta imersão no mundo virtual o termo *letramento digital* surge no meio acadêmico e que, segundo Xavier, seria “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços tecnológicos de informação e comunicação” (XAVIER, 2010). Ainda segundo Xavier:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas nos livros, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2010, p. 2)

Metodologia

Pensando na realidade em que vivo no CIEP 465 Dr. Amílcar Pereira da Silva do município de Quissamã e buscando uma iniciativa que proporcionasse a melhoria da prática de escrita é que fui impulsionada a aliar as novas ferramentas digitais ao nosso dia a dia, principalmente, o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no que se refere à produção de textos. Dessa maneira, a implementação da sequência de atividades pedagógicas teve início com uma conversa com os alunos sobre a importância de se utilizar as ferramentas digitais para auxiliá-los no processo ensino aprendizagem.

Para conduzir essa conversa, partimos das seguintes indagações

- 1 – Qual é o seu sonho?
- 2 - Já parou de estudar? Por quanto tempo? Quais motivos o levaram a isso?
- 3 – O que pode ser feito para melhorar o processo ensino aprendizagem?
- 4 – Quais novas tecnologias você mais utiliza no seu cotidiano?



Fig. 1: Os alunos respondem às indagações propostas

A partir desses questionamentos conversamos com os alunos sobre a importância de se fazer uso do computador e de outras ferramentas tecnológicas no ambiente escolar como aprimoramento das práticas de letramento. Assim, algumas atividades pedagógicas foram aplicadas, como discriminadas a seguir:



Fig. 2 e Fig. 3 Na biblioteca os alunos escolhem livros e contam as histórias uns para os outros.



Fig. 4: Os alunos assistem ao vídeo “**Herói Guerreiro**”,

Fig. 5: Os alunos compartilharam após várias considerações, respondem outra indagação: as histórias uns com os outros.

O que te pode impedir de realizar seus sonhos?



Fig. 6 e 7 : Os alunos digitam no laboratório de informática os textos produzidos

Por fim trabalhamos o gênero textual ‘notícia’, e para exemplificação levamos para aula a polêmica causada pela notícia da campanha da Revista Vogue sobre a Paralimpíada publicada em seu Instagram. Consistia em dois atores famosos que foram “transformados”, através do aplicativo *Photoshop*, em pessoas com deficiências físicas e eleitos os embaixadores da Paralimpíada. Como estávamos no momento desta competição, entendemos ser considerável e pertinente trazê-la para debate.

#SomostodosParalímpicos

“Para atrair visibilidade aos Jogos Paralímpicos e ressaltar a relevância dos paratletas brasileiros no panorama do nacional, Cléo Pires e Paulo Vilhena aceitaram o convite para serem embaixadores do Comitê Paralímpico e estrelam a campanha ‘Somos Todos Paralímpicos’.” Página do *Instagram* da Revista Vogue

O objetivo desta atividade pedagógica foi levantar o questionamento sobre a polêmica e despertar o posicionamento crítico nos alunos. Ainda assim, pudemos utilizar recursos tecnológicos diversos – vídeo, televisão, computadores, também da ferramenta digital como o *Instagram*.

Considerações finais

Com este estudo, procura-se trazer uma reflexão de como as novas ferramentas digitais podem auxiliar no processo de letramento de turma de Jovens e Adultos, principalmente quando estes não foram contemplados com tais ferramentas durante sua passagem no ensino regular. Sabe-se que esta clientela apresenta especificidades próprias, e sendo assim, entendemos que o atendimento pedagógico aos mesmos precisa ser diferenciado e ajustado para que possamos alcançar os objetivos que a escola propõe para

os mesmos. Assim, ao aliar os recursos tecnológicos ao seu dia a dia estaremos, de forma democrática, oportunizando-os as facilidades e recursos que obtemos através da internet, dos gêneros digitais emergentes e, principalmente, de motivá-los a produzir mais textos, seja por meio de uma tela ou de um papel.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; SOARES, Leôncio; GOMES, Nilma Lino, (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**, 2ª edição, Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 244.

HERMONT, Thiago. **Multiletramentos, letramentos digitais e ensino**: novas práticas em busca da sabedoria digital. Artigos relacionados. Revista Unibh.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática 1986.

KLEIMAN, A.B. (Org.). Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula**. Linguagem e Ensino, v 4, n. 1, 2001.

PCN, Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174, p. 1.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. Disponível em <www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: ago. 2016.

ROJO Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. Parábola, 2012.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, D. A Globalização numa perspectiva sociocibernética, **Revista Contracampo**, nº1. Mestrado da UFF, jul/dez/1997.

STRRET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo:

Parábola Editorial, 2014.

XAVIER, Antonio C. dos Santos. Letramento Digital e Ensino. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> Acesso em: 29 out. 2016.

Literatura infantil, língua e ensino: aproximações possíveis

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos

Resumo

A diversidade de suportes textuais trouxe alterações não só na materialidade do texto mas também nos modos de leitura e difusão deste, fomentando discussões que se tornam cada vez mais expressivas, especialmente a partir da popularização das transmissões eletrônicas. Com o emprego de recursos digitais, autores têm utilizado uma *hiperlinguagem* sonora-visual-verbal-cinética como matéria-prima de conteúdos literários destinados tanto a adultos quanto a crianças. Inquietando-se com tal contexto, esta pesquisa tem por finalidade identificar alguns aspectos em que a literatura infantil tem sido influenciada pela linguagem eletrônica e como isso pode interferir nos modos de leitura e circulação do texto. A fim de discutir tal questão, serão tomadas como referências obras digitais produzidas pela escritora e artista plástica brasileira Angela Lago.

Palavras-Chave: Literatura Infantil. Tecnologia. Experimentação. Materialidade.

Introdução

Entre as revoluções provocadas pelo surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação, estão as alterações nos modos de produção, circulação e leitura dos textos, diante das quais a forma física impressa cede espaço para a digital, totalmente fluida e desterritorializada. Procedimentos característicos do pensamento humano passam a ser executados por máquinas, em velocidade e eficiência similares – senão superiores. Notas de rodapé e palavras remissivas são potencializadas pelo hipertexto eletrônico, demarcando novos horizontes inclusive para o texto literário.

No ciberespaço, a escrita frequentemente digitalizada, ou seja, reprodutora do texto impresso, passa a receber configurações eletrônicas, tornando-se digital e possibilitando novas formas de criação literária. Origina-se, então, uma escrita e uma leitura palimpsesticas, sempre organizadas em camadas que exigirão tanto do criador quanto do receptor a destreza e a sensibilidade de um arqueólogo – não de fósseis, mas de signos. Uma problematização, então, emerge: a adoção de métodos computacionais no processo de produção e de edição textual trouxe novas possibilidades de criação para a Literatura Infantil? Para analisar tal questão, tomou-se como referência uma obra da escritora e ilustradora brasileira Angela Lago, que, em vez de tinta e papel, tem como materialização – ou seria desmaterialização? – do texto, os bits e a tela informática.

Produção, transmissão e recepção textual

As mudanças de suporte textual acarretaram alterações na transmissão e na recepção do texto e deram origem a novos modos de ler. Segundo Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (1998, p. 26), em termos de formato, a imprensa de Gutenberg apenas atribui uma continuação ao códex, uma vez que mantém o princípio das folhas dobradas e reunidas em caderno por meio de uma capa. A primeira revolução da leitura, entretanto, se dá antes da invenção da prensa, entre os séculos XII e XIII, com a mudança na função do texto escrito, quando deixa o papel monástico – arquivo de memórias históricas, sem preocupação com a leitura – para ser escolástico – objeto e instrumento intelectual; ocorria uma *leitura intensiva* – limitada a poucos livros.

Outra revolução da leitura corresponderia à segunda metade do século XVIII, também em tempos anteriores à industrialização da fabricação do livro, quando a *leitura extensiva* – em grande quantidade de livros – teria substituído a *intensiva*. O leitor extensivo consumia impressos numerosos, diferentes, efêmeros; lia com rapidez e avidez: “Uma relação com o escrito, comunitária e respeitosa, feita de reverência e obediência, daria assim lugar a uma leitura livre, desenvolta, irreverente” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 28).

A transmissão eletrônica dos textos e as maneiras de ler por ela impostas evidenciam uma terceira revolução da leitura, a *leitura de navegação*. A leitura na tela traz novidades na noção de contexto, modifica a materialidade que liga o texto ao objeto impresso, transformando todo o sistema de identificação e de manejo dos textos. Alteram-se, ainda, as categorias estéticas que caracterizam as obras e as noções de biblioteconomia. Coerções inquestionáveis são rompidas: o leitor pode realizar no texto múltiplas intervenções, como indexá-lo, copiá-lo, recompô-lo, entre outras; o texto pode atingir qualquer pessoa, não importa o lugar, possibilitando a formação de uma biblioteca universal, isto é, com todos os livros do mundo. Com o século XIX, a história da leitura entra na época da sociologia das diferenças (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 36).

A diversidade escrita alcança as produções destinadas à infância e se distingue das demais especialmente pelo uso de uma linguagem eletrônica. A natureza híbrida que se forma na literatura infantil pela junção da linguagem verbal e não verbal – as ilustrações –, desdobra-se com a introdução de várias mídias em um único suporte. É nessa perspectiva que está o site de Angela Lago, uma produção que supera a efemeridade do ciberespaço e que, pelo seu valor literário e, portanto, artístico, se autentica como obra

perpassando pelo tempo.

Literatura infantil e a materialidade do texto

A partir dos livros ilustrados, também denominados livros de imagens, álbuns coloridos, álbuns de imagens ou álbuns de figuras¹², o texto torna-se acessível às crianças pequenas (a partir dos 2 ou 3 anos) que iniciam sua relação de prazer e conhecimento entre elas e o mundo que as cerca. Uma tendência que nasceu em decorrência da Escola Nova (ou da Educação Renovadora), que procurou criar atividades didáticas que levassem a criança a uma participação mais ativa no processo educativo. Embora não seja literatura infantil no sentido tradicional do termo, o livro de imagem pertence tanto ao campo da arte literária como ao da arte pedagógica, conforme demarca Nelly Novaes Coelho (1993: 170). Perfila, assim, o que Jean Perrot (2002) chama de *livros-vivos*, isto é, livros de imagem semelhantes a brinquedos, em que a aparente gratuidade e a feição de brinquedo tiram do objeto livro o contexto das obrigações e dos trabalhos escolares: “Os ‘livros-vivos’ e as imagens são ferramentas e mediadores que entram no lúdico, ajudando o leitor a ‘deslizar’, por assim dizer, pelo ‘prazer do texto’ [...]” (Perrot, 2002: 34). Os *livros-vivos* de Perrot estariam entre as categorias de livros infantis que tendo sua materialidade impressa substituída pela digital resultaria na perda potencial da afetação do receptor, pois a tela não supriria a ludicidade planejada para o papel. Neste caso, seria necessário um replanejamento do livro sob a perspectiva da tela, de modo a agregar às palavras e imagens elementos como links, sons e movimentos.

Definitivamente, os livros destinados às crianças já não são pensados exclusivamente pelo viés da palavra escrita, ampliando-se para técnicas que exploram as diferentes linguagens que compõem o texto. A literatura infantil passa, então, a utilizar a palavra desenhada, isto é, a ilustração e a imagem¹³, compondo tanto narrativas visuais quanto verbo-visuais, híbridas, podendo ainda se basear na própria linguagem, partindo da intertextualidade e da metalinguagem. Tal procedimento não denota, contudo, que o

¹² Uma das mais significativas e mais divulgadas experiências entre os álbuns de figura é o *Álbuns du Père Castor*, com uma de suas séries traduzida no Brasil, em 1980, para a Editora Ática: a *Série Realejo* cf. Coelho, 1993: 170.

¹³ Por convenções, compreende-se que a ilustração se distingue da imagem na medida em que esta é autônoma, tem significação completa, enquanto aquela depende do texto.

livro ilustrado contemporâneo seja um minimizador de narrativas, mas, ao contrário, assinala a complexidade que as ilustrações podem assumir enquanto inferências implícitas a dados culturais do universo adulto, levando em consideração o mediador da leitura. A espacialidade do suporte textual impresso é ressignificada com a ilustração e com os formatos do livro infantil. Assim, o texto fica arquivado, registrado em objetos que mais se aproximam do brinquedo do que do livro convencional, assumindo a forma de carrinhos e bichinhos, entre outras materialidades.

Disseminadas as tecnologias digitais de informação e comunicação, não só a multimodalidade impressa se aperfeiçoou e se tornou graficamente mais atrativa, como a literatura infantil passou a ocupar espaço também no ambiente digital. Muitos escritores brasileiros, entre consagrados e iniciantes, se motivaram a transportar para o ciberespaço a literatura que há tanto se manteve preservada nos encadernados. Assim, é possível citar Roseana Murray, Ziraldo, Marisa Prado, Anna Cláudia Ramos, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira e Ricardo Azevedo, entre tantos outros escritores. Contudo, poucos, como é o caso da escritora e ilustradora Angela Lago, apropriaram-se da hipermídia e do hipertexto para construção de textos eletrônicos, enquanto autora-designer-programadora.

Angela Lago e a literatura infantil: do hipertexto impresso ao digital

Angela Lago nasceu em Belo Horizonte, em 1945, e dedica-se há mais de 30 anos à literatura infantil como escritora e ilustradora. Premiada, no Brasil e no exterior, a artista utiliza as tecnologias de seu tempo em prol de uma literatura que dialogue com o universo infantil. Suas obras trazem a proposta de associar a brincadeira ao aprender e, por isso, seus livros impressos não dispensam ilustrações muito bem dissolvidas nas narrativas. Angela rompe os limites consagrados pela literatura impressa e utiliza um site, *angela-lago.com.br*, para contar algumas histórias, dando um novo suporte a suas produções e proporcionando novas experiências aos jovens leitores, ainda no final da década 1990 – uma ousadia quando se tem em vista que a internet ainda estava sendo introduzida no Brasil.

A experimentação hipertextual e intersemiótica não é uma particularidade do site de Angela Lago, mas da própria autora – por isso, seu destaque neste estudo. Em 1986, por exemplo, com o livro *Chiquita Bacana e as Outras Pequetitas*, produz ilustrações que se integram à linguagem verbal, a qual por sua vez se incorpora aos enunciados não

verbais em um procedimento que resulta em uma duplicação da leitura. Nele o texto verbal está dentro do desenho de um livro em folhas soltas e espalhadas por uma casa, sugerindo a presença de um enunciador sobreposto à personagem narradora. Em *Cena de rua* (1994), a autora conta a história de um menino que vende frutas no semáforo e, para isso, vale-se da materialidade do livro – a dobra das folhas – para narrar essa história, resultando, segundo Marisa Lajolo (2010, p. 103), no que se poderia chamar de um “livro rigorosamente interativo cuja materialidade de objeto tridimensional também participa da construção dos sentidos da história: virar suas folhas faz seu protagonista mover-se”.

Angela Lago traz uma linguagem híbrida capaz de provocar o leitor, estabelecer horizontes textuais impregnados de criatividade e gerar um discurso intersemiótico ocultado em camadas *linkadas*. Partindo das capacidades oferecidas pelo computador, novas visualidades e materialidades são atribuídas à Literatura Infantil, compondo um experimentalismo que faz com que ao autor, assim como o poeta experimental descrito por Rui Torres (2014, p. 18), passe a ser aquele que se volta para a materialidade sígnica, por compreender que a escrita é um desenho de letras e de símbolos, isto é, um sistema de notação que põe em crise a própria linguagem, trabalhando a palavra como material de composição verbal, sonoro e visual.

Uma escrita em camadas: a obra digital

No formato eletrônico, a literatura deixa de ser linguagem verbal e amplia seus horizontes, suas delimitações, tornando-se texto verbal, sonoro, visual, audiovisual, digital (ANTONIO, s.d). Assim, a literatura eternizada em códice e disseminada pelo impresso passa a compor arquivos digitais e a circular em outras velocidades. Torna-se uma criação destinada a um público imerso no mundo digital, uma obra com aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede (HAYLES, 2009, p. 21).

No *site* de Angela Lago, a Literatura Infantil que nos impressos já comungava com as ilustrações ganha elementos possíveis somente com a tecnologia digital: hipertexto, som e movimento se unem às palavras e às imagens constituindo uma nova linguagem, a hipermídia. Um conjunto de textos cinéticos ricos em detalhes compõem metáforas que tornam singular o que aparentemente seria apenas mais um endereço eletrônico. Enquanto carrega, na parte superior, em linha branca como o risco de giz, aparecem na tela o nome

e o sobrenome da autora: Angela Lago. Rapidamente, *Angela* é permutado pela imagem de um *anjo* e *Lago* retoma seu sentido denotativo e submerge a figura angelical. É dessa forma que as imagens, ao contrário de antecipar ou descrever o texto verbal, integram-se à escrita compondo um sugestivo hibridismo.

As imagens sonorizadas e animadas da tela principal cedem espaço a novas situações de leitura, conforme os links escolhidos pelo pequeno leitor. A conectividade de ideias e de textos antes restrita ao pensamento é instigada e potencializada pela máquina. Além das remissões construídas pelas experiências leitoras, tem-se o hiperlink para efetuar as ligações textuais, instaurando velocidades indiscutíveis. É dessa forma que, na tela inicial do site de Angela Lago, o leitor decidirá se seguirá *A interminável Chapeuzinho* (ou *la Interminable*), se descobrirá o terror de *Oh!* (ou *oh!terrorgame*), se brincará com as palavras em *ABCD de Angela-Lago* (ou *brasillianABCbrasileño*) ou se viajará pelo *Ciberespacinho* (ou *ciberespacinhomyoldhtmsite*). Ainda escolherá entre o acesso a informações sobre a autora, a visita a uma amostra de livros impressos e um espaço reservado aos professores. Cada *link*, labirinticamente, permitirá outras possibilidades de leitura, desterritorializadas, abertas, livres.



Fig. 1: Tela inicial do site de Angela Lago

Fonte: <<http://www.angela-lago.com.br/>>

Os recursos utilizados por Angela Lago funcionam como precursores de uma Literatura Infantil em que prevalecem as matrizes numéricas, envolvendo processos infográficos de produção de linguagens sonoras, visuais e verbais. Há o emprego de uma tecnologia que altera as possibilidades de suporte para o texto, permitindo a escritores como Angela Lago um exercício de criatividade e literariedade que torna o suporte eletrônico uma excelente porta de entrada para a riqueza semiótica de obras – por assim dizer – multilíngues e polifônicas:

Ilustradora de seus próprios livros, a autora manifesta neles uma precoce percepção das múltiplas linguagens da modernidade. Manifesta também a pavimentação de um itinerário cuidadoso que a leva das páginas do livro à tela do computador, encontrando na Internet suporte e linguagem para trabalhos altamente instigantes (LAJOLO, 2010, p. 103).

Considerações finais

As obras digitais endereçadas ao público infantil ainda são muito limitadas. Mas, mesmo assim, é possível identificar manifestações que se perpetuam e se lançam para a posteridade, como acontece com o site de Angela Lago. Desdobram-se inclinações para a visualidade e para a interação entre o verbal e o não verbal, mas sem reducionismos ou limitações. Há assim, uma Literatura Infantil rica em estruturas verbo-visuais que está se apropriando de recursos digitais que tornam o texto cinético, híbrido e distribuído em camadas que retomam os princípios do palimpsesto.

Nesse contexto, a internet tem motivando autores consagrados e iniciantes a transportar para o ciberespaço a criação literária, há tanto preservada nos encadernados, requerendo, portanto, o domínio de novos mecanismos de produção. O computador passa a permitir que o autor rompa os limites do texto impresso, apropriando-se de novas experimentações para recriar o próprio fazer literário, fazendo com que na Literatura Infantil o lúdico seja completado pelo lúdico (CUNHA, 1997, p. 182).

A literatura infantil quando eletrônica traz novos mecanismos de leitura que devem ser explorados em contexto escolar, não só como meio de atrair um propenso leitor mas também de contribuir para o seu desenvolvimento enquanto leitor em formação. Tudo isso sob estratégias lúdicas intrínsecas na hipermídia.

No site de Angela Lago, a literatura infantil que nos impressos já comungava com

as ilustrações ganha elementos possíveis somente com a tecnologia digital: hipertexto, som e movimento se unem às palavras e às imagens constituindo uma nova linguagem, a hipermídia.

Entre a virtualização e a atualização, encontra-se a figura do leitor enquanto aquele que determinará se o texto será ou não atualizado e em que grau isso ocorrerá. Leitura sem intervenções do leitor não constitui uma atualização, mais próximo estaria de uma neutralização de sentidos.

Referências

- ANTONIO, Jorge Luiz. **Sobre poesia digital**. Disponível em: <<http://arteonline.arq.br/museu/ensaios/ensaiosantigos/jlantonio.htm>>. Acesso em: 14 mai. 2014.
- CAVALLO; Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes (1993). **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 6ª edição. São Paulo: Editora Ática.
- CUNHA, Maria Zilda da. **Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.
- HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica**: novos horizontes para o literário. São Paulo: Global, 2009.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira e estudos literários**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 97-110.
- PERROT, Jean (2002). **Os 'livros-vivos' franceses**: Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. O brincar e suas teorias. Org. de Tzuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 33-53.
- TORRES, Rui. Visualidade e expressividade na poesia experimental portuguesa. In: TORRES, Rui (Org.). **Poesia experimental portuguesa**: contextos, ensaios, entrevistas, metodologias. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2014. p. 9-31. Disponível em: <<http://www.po-ex.net>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

O gênero musical como estratégia de ensino-aprendizagem e valorização da cultura afro-latina no desenvolvimento da interculturalidade nas aulas de espanhol.

Stefany Silva Vieira de Almeida

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de destacar a importância de inserir tópicos culturais no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola por meio da música e mostrar a possibilidade de usar o gênero musical nas aulas de espanhol para desenvolver a interculturalidade e valorizar a cultura afro-latina. Em sua maioria, os ambientes de aprendizagem de ensino de espanhol enfatizam os tópicos linguísticos suprimindo os tópicos culturais. Deve-se compreender que o processo de ensino-aprendizagem é amplo e que, para acontecer, precisa ser significativo, apoiado num contexto cultural e social, no cotidiano do aprendiz. Pressupondo-se que a escola é lugar de interação social onde são passados não somente uma soma de valores e conhecimentos, mas também a representação do conhecimento, as práticas de linguagem e os valores sociais que seleciona ou exclui particularidades da cultura. Com base nas estratégias de aprendizagem de línguas e sua relação com o uso da música propõe-se acentuar a compreensão de relevância do estudo de uma segunda língua a partir da música e constando que a música é um elemento cultural que naturalmente cativa as pessoas. Sugere-se fomentar as singularidades da cultura afro-latina ao trabalhar com atividades musicais nas aulas de espanhol para considerar essa cultura e desenvolver a interculturalidade no ambiente de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Cultura afro-latina. Interculturalidade. Música. Ensino de espanhol.

Introdução

Em sua maioria, o ensino da língua espanhola, no Brasil, é realizado de forma superficial, enquadrando, muitas vezes, apenas a cultura da Espanha, como as danças, os pratos típicos e os pontos turísticos seguidos de listas verbais e áudios de diálogos e músicas fora do contexto social dos estudantes.

O objetivo deste artigo é mostrar a possibilidade de usar o gênero musical nas aulas de espanhol para desenvolver a interculturalidade e valorizar a cultura afro-latina.

Em um país tão miscigenado, como o Brasil, vale tentar compreender e respeitar esse multiculturalismo existente e tratar da interculturalidade no ambiente escolar como a sala de aula.

O Brasil, em sua imensidade, traz a divergência da língua nas suas fronteiras, porém sua cultura se converge com as dos países vizinhos, pois carregam também a mistura dos povos indígenas, africanos e europeus.

Frente a tanta diversidade e em contrapartida ao ensino de uma língua estrangeira, como alcançar êxito e desenvolver o ensino-aprendizagem que vá para além da sala de aula? Como desenvolver a interculturalidade e valorizar a cultura afro-latina? Como criar um ambiente saudável em que a cultura do “eu” seja valorizada sem menosprezar a

cultura do “outro” ou vice-versa? Uma dessas estratégias seria o uso do gênero musical de forma contextualizada.

A música está inserida em todas as culturas, seus benefícios são inúmeros e ela exerce várias funções na sociedade, dentre as quais se destacam: função emocional como a expressão de sentimentos; função de divertimento e entretenimento; função de comunicação ao transmitir informações para aqueles que entendem seu idioma; função de contribuição da interação da sociedade, pois favorece a cooperação, coordenação e unidade; função de representação simbólica de outras coisas, significados afetivos ou culturais: representação de comportamentos, valores culturais e princípios universais. (MERRIAM, 1964)

A escola é lugar de interação social onde são passados não somente “um conjunto comum de valores e conhecimento”, mas também a representação de conhecimento, as práticas de linguagem e os valores sociais que seleciona ou exclui particularidades da cultura. (GIROUX, 1997, p. 162, apud SILVA, 2011, p.117)

Partindo desse problema, foi realizada uma revisão bibliográfica apontando para autores que trabalham as temáticas sobre a valorização da cultura afro-latina, interculturalidade e música no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, como José Veiga Viñal Junior, Catherine Walsh, Allan Merriam, Marilena Chauí, Reinaldo Matias Fleuri e Vera Maria Ferrão Candau, Néstor Garcia Canclini, Clifford Geertz, Edward B. Taylor, além de artigos extraídos dos dados como Google Acadêmico e Scielo (*Scientific Electronic Library Online*).

Desenvolvimento

Edward Taylor sintetizou os termos germânicos “*Kultur*” e “*Civilization*” no vocábulo inglês *Culture* que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem com membro de uma sociedade”. (LARAIA, 2009, p. 25)

Laraia (2009) menciona alguns neo-evolucionistas, tais como Sahlins, Harris, Carneiro, Rappaport, Vayda que concordam com o conceito:

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos

seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante. (LARAIA, 2009, p. 61)

Citando Taylor e Kroeber, Laraia (2009) afirma que a cultura é resultado de um comportamento aprendido, independente da transmissão genética, havendo um afastamento progressivo do cultural e do natural.

Stuart Hall (2000) atesta:

Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados... Esses sistemas partilhados de significados são na verdade, o que se entende por “cultura”. (HALL, 2000, p. 41)

O termo “afro-latino”, segundo Andrews (2009), foi criado pelos cientistas políticos Anani Dzidzienyo e Pierre-Michel Fontaine, no final dos anos 1970. Palavra composta, “afro-latino” é uma síntese e reunião das referidas expressões: afro-brasileiros, afro-cubanos, afro-venezuelanos, entre outras, sendo usada por Fontaine para “designar todas as regiões da América Latina em que são encontrados grupos significantes de pessoas de conhecida ascensão africana”. (ANDREWS, 2009, p.29)

A América Latina é caracterizada por sua diversidade cultural basicamente formada pelos índios nativos, escravos africanos e colonizadores europeus oriunda do hibridismo desses povos, como afirma Canclini (2000, p. 60): “*La latinidad siempre fue una construcción híbrida, en la que concluyeron las contribuciones de los países mediterráneos de Europa, lo indígena americano y las migraciones africanas*”.

Candau (2010) reforça a afirmativa acima esclarecendo que portugueses e espanhóis deixaram sua marca quando fixaram, em terras americanas, homens brancos que eliminaram os indígenas e tornaram os negros africanos escravos. É nesse dramático palco que nasce o povo latino-americano tão diverso em sua etnia quanto em sua cultura. Canclini, conclui que:

Os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas (sobretudo nas áreas mesoamericana e andina), do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas. Apesar das tentativas de dar à cultura de elite um papel moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais. (CANCLINI, 2011. p 73-74)

As formas de expressão cultural negra, de acordo com Andrews (2009) eram consideradas pelas elites locais e nacionais como primitivas e bárbaras, porém foi a partir delas que se formou a base da cultura popular conhecida atualmente.

A definição de identidade tem ressaltado como prioridade nas discussões atuais sobre questões culturais. Há uma indagação e preocupação relacionadas às identidades nacionais e étnicas no desencadeamento da reafirmação da identidade pessoal e cultural.

É por meio da cultura que se constrói uma identidade. A cultura é formada a partir de processos inconscientes enquanto a identidade é baseada em oposições simbólicas. Kathryn Woodward (2001, p. 19) certifica que a cultura “molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”.

Com relação à cultura, há uma “tensão entre igualdade e diferença”. As culturas distribuem as pessoas em dois grupos sociais baseando-se em dois princípios de pertença: o princípio da igualdade e o princípio da diferença. Candau afirma que:

[...] a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito a diversidade e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. (CANDAU, 2010, p. 40)

Na América Latina, a construção de uma identidade foi sinônimo de exclusão e de invisibilidade para indivíduos que não se reconhecem na cultura europeia, como os afrodescendentes que não encontravam espaço na educação escolar (CANDAU, 2010), todavia essa questão não é igual em todos os países; alguns, como a Argentina, extinguiram completamente a população negra, outros, como Haiti e Cuba, têm a maioria da população formada por descendentes de africanos. No Equador, Bolívia, Colômbia e Brasil, o quantitativo de negros está concentrado em regiões e/ou núcleos inseridos tanto nas zonas rurais quanto nas urbanas.

A situação dos afrodescendentes na maior parte do continente tem sido configurada por processos de violência e exclusão física, social e simbólica. No entanto, em diferentes nações, foram muitas as lutas de grupos afrodescendentes por condições de vida dignas e combate à discriminação e ao racismo. Esses grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais. (CANDAU, 2010, p.158)

A interculturalidade tem o desafio de desconstruir esses estereótipos que florescem na sociedade, no imaginário social e foram disseminados a partir do processo colonizador, no entanto, o conceito de interculturalidade é algo novo e de múltiplas perspectivas. Candau (2008) concebe a perspectiva intercultural como formação deliberada das inter-relações entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nesse aspecto, as culturas estão em constante processo de elaboração, de construção e reconstrução.

Fleuri atesta que:

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. (Fleuri, 2005, p.91)

O conceito intercultural é utilizado para sinalizar “realidades e perspectivas incongruentes entre si” (FLEURI, 2005, p. 93), no entanto, algumas vezes, essa definição é banalizada ou singularizada, ampliada ou reduzida, equiparada aos sinônimos de “folclórico, diferente ou mestiçagem”. Independente das significações, terminologias ou conceitos, Fleuri defende que o crucial nesse pluralismo é a oportunidade de respeito, integração em unidade sem nulificar as singularidades e respectivos contextos dos indivíduos, embora isso também seja a maior problemática que envolve a concepção de interculturalidade.

Fleuri (2005, p. 93) esclarece que a definição de interculturalidade surge no final do século XX, com a finalidade de “indicar um conjunto de propostas de conviver democraticamente em diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade”. O termo surgiu inicialmente no campo educacional, nas teorias e ações pedagógicas, mas ganhou amplitude para caracterizar a convivência, tolerância e respeito entre culturas distintas, aspecto marcante na América Latina.

Catherine Walsh (2012, p. 62) retrata a interculturalidade no continente latino-americano que surge da diversidade ético-cultural proveniente de um cenário de escravidão, inferioridade, mestiçagem e superação dos indígenas e negros. Elucida que atualmente

La nueva atención a la diferencia y diversidad parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontar la discriminación,

el racismo y la exclusión y formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo. (WALSH, 2012. p.63)

Para Walsh (2009, p.23) deve-se

Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação.

Candau sustenta uma perspectiva intercultural que promova “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Seria uma educação

[...] que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p.52)

A valorização da identidade cultural afro-latina é fundamentalmente importante e deve ser abordada e incorporada “nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras” (CANDAU:RUSSO, 2010, p.160) para que haja o reconhecimento e desenvolvimento da interculturalidade.

Ultimamente as escolas estão se preocupando com a temática da diversidade cultural. Candau aborda essa realidade.

Tanto na Europa como na América Latina e nos Estados Unidos, as propostas que visam articular a educação e a diversidade cultural nascem do reconhecimento da pluralidade de experiências culturais que moldam a sociedade contemporânea e suas relações. (CANDAU, 2010, p. 53)

A América Latina é marcada por inúmeras manifestações culturais resultante da diversidade cultural e da fusão de basicamente três povos. Entre esses povos, um exemplo foram os escravos africanos que, apesar da aniquilação sofrida e desejada por parte do processo colonizador, resistiram e passaram a compor o cenário múltiplo já existente no continente latino-americano. Miguel Bartolomé¹⁴ (2007, apud SOUZA, 2007, p. 16) assegura que

a cultura africana produziu relevantes exemplos dessa diversidade alcançada através da apropriação e transformação. A chegada de navios negreiros criou um tipo especial de comunidades etnolinguísticas na América. Esse é o caso dos Caribes Negros da Guatemala, resultado da mescla de nativos com descendentes africanos.

Uma dessas manifestações culturais mais populares e comuns entre os países latino-americanos é a música. Muitos estudiosos e pesquisadores não chegaram a um consenso em relação à definição de música. Divergem, indagando se ela é uma linguagem, manifestação artística ou apenas um amontoado de sons.

A música é definida com “arte de combinar sons, e formar com eles melodia e harmonia. A linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos. (BRITO, 2003, p. 26).

De acordo com Theodor Adorno, em seu artigo “*Fragment über Musik und Sprache*” (Fragmento sobre música e linguagem) a música se equipara à linguagem uma vez que é composta de

sequência temporal de sons articulados, que são mais do que meros sons. Eles dizem algo, frequentemente algo humano. Dizem tão mais enfaticamente, quanto mais à maneira elevada estiver a música. A sequência de sons converteu-se em lógica: existe certo e errado. Porém, aquilo que foi dito não pode se depreender da música. Ela não compõe nenhum sistema de signos. (ADORNO, 2008. p. 167)

Segundo Weigel (1988, p. 10), a música é composta basicamente por:

Som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído. Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos. Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons. Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

¹⁴ Seminário Internacional sobre Diversidade Cultural, realizado pelo Ministério da Cultura nos dias 27 a 29 de junho de 2007, em Brasília.

Ainda assim, ela está inserida na cultura e é inerente à ela. Então, não é possível mencionar cultura, manifestações culturais, diversidade cultural, interculturalidade, língua e linguagem sem aludir à música.

A música é repertoriada em um contexto social, cultural e ideológico; igualmente definida por um tempo e uma época (nem sempre cronológicos, mas também um tempo e uma época de antecipações); é fundamentada em teorias, princípios e leis que garantem sua identidade (gênero, etilo e forma); e é sustentada por uma sintaxe semântica autônoma que responde por sua legitimidade. (ZAMPRONHA, 2002, p.21)

Dessa forma, a música contribui para a interação social do indivíduo e conseqüentemente para aprendizagem de conceitos, visto que ela auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo.

Assim, infere-se que a música pode ser uma ótima estratégia estimuladora de ensino-aprendizagem para as aulas de espanhol.

Segundo Fernandez & Callegari (2009, p. 12, apud FUNGHETO & BARREIROS, 2014, online), atividades que envolvem músicas são muito motivadoras. A música como estratégia de ensino-aprendizagem auxilia no conhecimento de aspectos linguísticos, da variante linguística usada na canção, do momento histórico-cultural em que foi composta, além de colaborar para o enriquecimento de referência sobre costumes, hábitos, características da sociedade em que está inserida e registro linguístico.

A música nas aulas de espanhol coopera para apresentar e praticar as estruturas linguísticas e o vocabulário; ajuda na entonação e na pronúncia; introduz a cultura de um país falante do espanhol e, de acordo com o enfoque desse artigo, enfatiza as associações culturais entre o nosso país e os outros falantes do espanhol.

Ao atentar para essas singularidades, deve-se também buscar um elo que poderá unir a estratégia ao ensino-aprendizagem, uma vez que será por meio da música que o educando irá apreender a língua ensinada, compreenderá e respeitará a cultura envolta nesse idioma.

Tanto na música como na linguagem, as habilidades receptivas antecedem as habilidades reprodutivas, ou seja, primeiro se aprende a entender estruturas usando determinados processos, para que depois seja possível produzir estruturas originais. Crianças aprendem com a

mesma habilidade a falar e a cantar, através de exemplos. [...] Tanto habilidades musicais quanto linguísticas permitem gerar uma gama quase ilimitada de novas sequências. O meio natural de seu aprendizado é auditivo vocal, ou seja, primeiro se precisa ouvir para depois reproduzir e/ou criar. (LAZZARIN, 2007, p. 73).

A música utilizada como ferramenta de ensino-aprendizagem nas aulas de espanhol promove a interação, pois, para a comunicação, é necessário o contato com o outro, com outras culturas. Assim, por meio da música, o docente pode inserir tópicos culturais afro-latinos com o objetivo de promover a interculturalidade e valorizar a cultura afro-latina.

Para tal questão, podem-se selecionar estilos musicais que propagam essa temática ou músicas cujas letras retratam e valorizam essa cultura.

Conclusão

Desse modo, a música é um elemento cultural que naturalmente cativa as pessoas, uma vez que é capaz de divertir, despertar recordações e sensações, acalmar, ensinar, distrair, unir.

Assim, a música auxilia também na inclusão desses tópicos culturais e do conhecimento da cultura afro-latina promovendo a interculturalidade já que pode ser usada como ferramenta motivadora no ensino da língua espanhola.

Com isso podemos perceber que é possível dar uma dimensão intercultural às aulas de espanhol e, a partir disso, valorizar as manifestações e tópicos culturais provenientes do processo de mestiçagem da cultura afro-latina por meio do gênero musical. A relevância de se preocupar com a inserção de tópicos culturais nas aulas de espanhol é que tal atitude contribui para a sintonização histórica do estudante brasileiro com os países próximos em relação à cultura afro-latina presente neles.

Referências

ADORNO Theodor. **Fragmento sobre música e linguagem**. Trans/Form/Ação, São Paulo, 2008.

ANDREWS, George Reid, **América afro-latina, 1800-2000**. Tradução Magda Lopes Edufscar- Editora Da Universidade Federal De São Carlos . São Carlos, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. Notícias recientes sobre la hibridación. In: BUARQUE DE

HOLANDA, H.; RESENDE, B. (Org.): **Artelatina**: cultura, globalização e identidades. Rio de Janeiro: Aeroplano/Mam-RJ, 2000.

_____, Néstor Garcia. Contradições latino-americanas: modernismo sem modernização? In:_____. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Educação, sociedade & culturas**, nº 23, 2005, 91-124.

FUNGHETO, Andréia Carla; BARREIROS, Ruth Ceccon. **A canção infantil como recurso motivador de aprendizagem nas aulas de língua espanhola na Educação Básica**. Os Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE. Paraná, 2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LAZZARIN, Luís Fernando. Analogias entre música e linguagem: significado e sentido na experiência com música. In: ANDRADE, Roberto Carlos de; CRUZ, Maria Odileiz Souza. **Letras & outras letras**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2007.

MERRIAM, A O. **The anthropology of music**. USA. North – West University Press, 1964.

SILVA, Stays Santana da. Formação de Professor Reflexivo: a lógica da racionalidade dialógica. **Pergaminho**. Patos de Minas: UNIPAM, (2): 115-120, nov. 2011

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 18,15-20, out. 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia ddecolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. 2009.

_____, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y

políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. P.61-74.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

O uso das NTIC em sala de aula e o duelo de docentes imigrantes e discentes nativos digitais

Simone Rodrigues Barreto
Domingos Caxingue Gongá

Resumo

Esse trabalho problematiza a dificuldade de professores imigrantes digitais e alunos nativos digitais durante o processo de ensino-aprendizagem. Esse conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web. A reflexão teórica fundamentou-se em princípios da perspectiva sócio-cultural proposta por Vygotsky e pedagógicas, a partir de Durkheim, também entrelaçando autores que abordam a necessidade de inovação, a chegada da cultura participativa na sociedade moderna e o uso da NTIC, como por exemplo, Hall e Castell. Acredita-se que há um distanciamento do interesse dos alunos em aprender mais nas salas de aula amparados apenas pelo discurso e narrativa do professor. A análise visa contribuir para o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas motivadoras que considerem a aplicação de tecnologias e recursos digitais à vida escolar. Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem é recíproco entre docentes e discentes, no qual ambos constituem valores para vida e que a disponibilidade dos recursos tecnológicos nas escolas por si só não significa garantia de que levará mais aprendizagem ao aluno. Acredita-se que é necessário ponderar o que precisa mudar para que alunos possam demonstrar mais interesse e concentração durante o processo educacional.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem. NTIC. Nativos e imigrantes digitais.

Introdução

A evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente nos últimos 30 anos, tem afetado profundamente a sociedade em todas as suas dimensões. Mediada pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), a formação do homem moderno é, em parte, classificada pelo nível de acesso e interatividade sobre as ferramentas tecnológicas ao qual fora submetido no decorrer de sua vida.

A transformação veloz da sociedade, mediada pelo avanço tecnológico abriu as fronteiras, proporcionou mudanças significativas na maneira como os indivíduos se relacionam e chegou aos bancos escolares. Participar do processo ensino-aprendizagem das gerações X, Y e Z tem sido desafiador para professores imigrantes digitais. As práticas convencionais que antes eram a receita de sucesso dentro da sala de aula já perderam seus espaços e conquistar esses alunos tem sido, muitas das vezes um martírio para docentes.

Este trabalho busca analisar essas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, ponderando a necessidade de mudanças na abordagem docente para despertar o interesse dos educandos. Para tanto, em um primeiro momento, será apresentado um breve histórico dos conceitos de Imigrantes e Nativos Digitais, bem como das gerações *Baby boomers*, X, Y e Z. Em seguida, serão bordadas as reflexões teóricas fundamentadas na perspectiva sócio-cultural proposta por Vygotsky e pedagógicas, a partir de Durkheim. Por fim, serão apresentadas

algumas sugestões de ferramentas como estratégia de ensino na sala de aula, como por exemplo, os vídeos. Destaca-se que não se pretende, de forma alguma. Nesse artigo, esgotar o tema, mas conhecer e discutir brevemente alguns pontos que abordam a educação e o uso do vídeos e outras ferramentas multimídias em sala de aula para despertar o interesse dos educandos.

Explosão de gerações no ambiente escolar

Assumir a sala de aula no Século XXI não é tarefa fácil, principalmente quando o grupo de educandos pertence a uma geração tecnológica que conhece e domina o ciberespaço e suas ferramentas muito mais do que os docentes. Mas essa intimidade com a NTIC por parte dos educandos é abordado por Pierre Lévy (1999, p. 23). O autor explica que foi na década de 1980 que a informática começou a fundir-se com as telecomunicações, a editoração, o cinema e a televisão, e tornou-se presente em atividades cotidianas das pessoas, tanto na vida profissional, quanto na vida privada. Esses avanços possibilitaram interligar os computadores em rede.

Bem antes de Lévy, McLuhan (1964) afirmou que as tecnologias não são simplesmente invenções que as pessoas empregam, mas são os meios pelos quais as pessoas se reinventam. Ele também dizia que essa mesma tecnologia “se tornou a extensão do corpo, seu prolongamento – e por afetá-lo, moldaria também as mentes que o geram.” (MCLUHAN, 1964, p.59)

Não é preciso pensar muito longe para confirmar o pensamento de McLuhan. Basta observar as funções de um *smartphone* na vida das pessoas. É nele que está contida a maioria dos contatos profissionais ou pessoais, sendo a extensão da memória, funcionando como um HD externo. Isso é o que disse a antropóloga americana Amber Case, durante uma conferência em Austin, no EUA, em 2015. O assunto foi publicado pela revista Galileu¹⁵. Amber Case diz que “somos todos ciborgues”, e nossa parte robótica não está num braço mecânico ou numa visão infravermelha, mas sim nos celulares. Tadeu (2009) afirma que a realidade do ciborgue não é uma metáfora, pois sua presença em nosso meio é inegável:

Ironicamente, a existência do ciborgue não nos intima a perguntar sobre a natureza das máquinas, mas, muito mais perigosamente, sobre a natureza do humano: quem somos nós? (TADEU, 2009, p. 11)

¹⁵ <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI298573-17770,00.html>, acessado em 10 fev.2016.

Com a revolução da tecnologia eletrônica, o próprio homem entrou em metamorfose. Com o novo universo globalizado, tudo se tornou mais rápido e mais fluido. O homem inventou um mecanismo onde a transmissão de informações fosse facilitada.

André Lemos (2004) também classifica o uso dos múltiplos dispositivos tecnológicos. O autor diz que o celular passa a ser um “teletudo”¹⁶, um equipamento que é ao mesmo tempo telefone, máquina fotográfica, televisão, cinema, receptor de informações, difusor de e-mails e SMS, WAP, atualizador de sites (*moblogs*), localizador por GPS, tocador de música (MP3 e outros formatos), carteira eletrônica:

Podemos agora falar, ver TV, pagar contas, interagir com outras pessoas por SMS, tirar fotos, ouvir música, pagar o estacionamento, comprar tickets para o cinema, entrar em uma festa e até organizar mobilizações políticas e/ou hedonistas (caso das smart e flash mobs). O celular expressa a radicalização da convergência digital, transformando-se em um “teletudo” para a gestão móvel e informacional do cotidiano. De media de contato interpessoal, o celular está se transformando em um media massivo. (LEMOS, 2004, p. 24)

Segundo o Lévy (1999, p. 11), a criação desse ciberespaço possibilita que formas organizacionais baseadas na inteligência coletiva constituam-se. Com o desenvolvimento da Internet e a sua utilização globalizada, a oportunidade de contribuir para fóruns baseados na comunidade do conhecimento, como a *Wikipédia*, por exemplo. Essas redes de computadores dão aos usuários a possibilidade de compartilhar conhecimento e também usufruir da base de dados por meio do acesso coletivo à rede. Este contexto “inteligência coletiva” é muitas vezes confundido com o conhecimento compartilhado. O primeiro é o conhecimento geralmente disponível a todos os membros de uma comunidade; enquanto o segundo é a informação conhecida por todos os membros de uma comunidade.

Assim, percebe-se que o ciberespaço proporciona um ambiente dotado de velocidade, que oferece a seus usuários a possibilidade de aproximação e interação com outro ser que se encontra fisicamente distante (ou não) e cada vez mais indivíduos migram para as relações interpessoais neste novo ambiente. A comunicação mediada pelo computador cada vez mais atinge setores e construções sociais, na economia, na educação, na comunicação, na saúde, entre outros. É quase impossível o jovem que nasceu depois da década de noventa do século

16

<http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n41/alemos.html>

XX imaginar um mundo não virtual, totalmente analógico. É a partir daí que surge a Cibercultura. O novo termo “*ciber*” representa o diminutivo de cibernética — coisa ou local que possui grande concentração de tecnologia avançada —, a cultura dos indivíduos que migraram para este novo espaço: o virtual.

Os conceitos de cibercultura e ciberespaço são centrais na obra de Lévy e deles derivam todas as suas reflexões. A cibercultura abrange os fenômenos associados às formas, ao ciberespaço, mediada por computadores e outras tecnologias. Ela transforma a relação das pessoas, economizando tempo e aproximando espaços. Essa nova cultura tem sua dinâmica no hipertexto, organizada em torno de práticas reconfigurantes e cultura *remix*. Para o autor, com a cibercultura, o indivíduo tem a capacidade de transformar quase tudo e pode ter acesso a uma infinidade de informações.

Pierre Lévy (1999) traça suas percepções sobre o crescimento do ciberespaço, novo meio de comunicação que surge da interconexão de computadores e o consequente surgimento da cibercultura. Segundo ele, nenhuma forma de cultura se assemelha à cibercultura. Lévy ressalta que:

a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer (LÉVY, 1999, p. 15).

Num cenário com tanta mudança, as tecnologias digitais não se restringiram ao exterior do ser humano, mas à sua concepção de mundo ao se relacionar com praticamente tudo ao seu redor. Pode-se observar que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) se tornaram um divisor de águas entre as distintas gerações. Os que nasceram após o *boom* tecnológico possuem verdadeira intimidade com os ambientes tecnológicos, enquanto os que nasceram anteriormente às décadas de 80 e 90 procuram entender como funciona a tecnologia que domina o mundo, mas nem sempre se sentem tão a vontade. Se o Brasil está à frente no *ranking* dos que mais usam as Redes Sociais Digitais (RSD), isso quer dizer que quase 100% de sua população nativo-digital domina as ferramentas tecnológicas.

O termo “Nativos Digitais” define a geração que já nasceu cercada pela tecnologia. Marc Prensky (2001, p. 2), estudioso da área da tecnologia da educação, classificou esses indivíduos nascidos após 1983. Computadores, celulares, videogames e *webcams* fazem parte do cotidiano dessa geração, passando do status de ferramentas para o status de

linguagem comum e falada fluentemente por essa geração.

Imigrantes Digitais e Nativos Digitais são termos cunhados por Prensky (2001) utilizado para descrever duas gerações de indivíduos. A primeira geração é constituída por indivíduos que nasceram antes da potencialização das NTIC, em uma época em que a pesquisa era feita em bibliotecas, enciclopédias, e não em *sites* de busca como o *Google*. Esses indivíduos foram denominados por Prensky (2001) Imigrantes Digitais. A segunda, que Prensky (2001, p. 6) denominou de Nativos Digitais, é formada pelos que não conseguem imaginar o mundo sem a tecnologia, e que quando nasceram, tecnologias como o computador e celular já faziam parte da realidade global.

Outro autor subdivide ainda mais este conceito de Prensky. Para Fava (2014, p. 12), nas últimas décadas houve diminuição do intervalo de tempo da mudança entre uma geração e uma nova geração. Pela primeira vez, observa-se em maior número diferentes gerações coexistindo na sociedade, e conseqüentemente nas instituições escolares. O autor explica que atualmente convivem entre si, a geração *baby boomers*, nascidos entre 1945 e 1960; a geração X, dos nascidos entre 1961 e 1982; a geração Y, dos nascidos entre 1983 e 2000; a geração Z, dos nascidos entre 2000 e 2009; e por último a geração Alfa, estes nascidos após 2010 (FAVA, 2014, p. 47)

Observe as características de cada uma delas:

* **Baby Boomers** - Os jovens baby boomers eram contestadores, transgressores e rebeldes por essência. Queriam uma sociedade onde os paradigmas fossem superados, e lutavam pelo amor livre e pelo sexo sem compromisso, na mesma proporção que defendiam o uso de drogas. Festival de *Woodstock*, em 1969, serviam como emblemas destes jovens, que nas ocasiões praticavam nudismo, o amor livre e o consumo desenfreado de drogas (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

* **Geração X** - Com tendência individualista e inconformada, a geração X é fortemente influenciada pelo *marketing* e a publicidade. Apaixonados por clichês, frivolidades, estereótipos, em seus lares são donos de seus quartos e gostam de tudo a sua maneira. “Diferente do idealismo dos *baby boomers*, a geração X é individualista, menos confiável, pouco transparente, mais preocupada com seus interesses pessoais”, comenta Fava (2014, p. 48).

* **Geração Y** - Netos dos *baby boomers*, filhos da geração X, os integrantes que compõem a geração Y, também conhecidos como *Millennials*, *Generation Next* ou *Echo Boomers*,

são diferentes, únicos, díspares. Nascidos depois de 1983 e antes de 2000, essa geração é marcada pela grande utilização dos recursos tecnológicos disponíveis. Esse contexto cria um novo horizonte social. O jovem da geração Y segue uma maneira de ver o mundo até então não vislumbrada pelos indivíduos que os antecederam:

acreditam em um orbe não bipolarizado, adotam uma cultura de participação, mentalidade de integração e não de segregação, ideias e conceitos abertos, flexíveis, múltiplos, buscam a criação coletiva (FAVA, 2014, p. 51).

* **Geração Z** - Se a geração Y foi dominada pela tecnologia, a geração Z é dominada pela velocidade da tecnologia, por este motivo tendem ser extremamente impacientes e querem tudo instantaneamente. As crianças e jovens Z crescem vendo o desenvolvimento da *Web 2.0*, marco na história da tecnologia. Com a *Web 2.0* o ambiente *online* torna-se mais dinâmico, ativo e colaborativo aos usuários, aperfeiçoando a troca de conteúdos. Fava descreve os integrantes da geração Z como:

Garotos com muita atitude e limitado conteúdo, que apreciam ser assentidos, bajulados, reconhecidos pelo grupo. Jovens sem discernimento de que não basta começar um movimento, é preciso saber terminar. Desconsideram o perigo de que, nas redes sociais, basta pouco para pequenos grupos se tornarem grandes e saírem do controle. (FAVA 2014, p. 59)

Para Prensky (2001, p. 13), os Nativos Digitais convivem diariamente com computadores, videogames, música digital, celulares de última geração. Não se preocupam com a leitura de manuais de instrução, atrevem-se a descobrir por si o funcionamento da tecnologia, têm habilidades para usar as tecnologias virtuais e uma característica: a tecnofilia (sentem atração por tudo que for associado às novas tecnologias). Os nativos digitais perceberam a evolução tecnológica, estando esta integrada ao seu desenvolvimento psicossocial.

Já os Imigrantes Digitais, indivíduos que nasceram num período “analógico”, acostumados com papel, livros, jornais impressos, característica esta que Prensky (2001) conceitua como “Sotaque dos Imigrantes Digitais” - terão sempre que se adaptar ao ambiente tecnológico atual.

Reflexões proposta por Vygotsky e Durkheim

Vygotsky e a teoria de desenvolvimento humano fundada por ele e intitulada de teoria

sociocultural ou sócio-histórica é bastante conhecida no Brasil. Na Linguística Aplicada, essa perspectiva respalda teoricamente trabalhos na área de formação de professores (Magalhães, 2004) e de gêneros textuais, na escola do interacionismo sociodiscursivo (Cristóvão, 2002; Cristóvão et al 2006), por exemplo. Vygotsky utilizou os pressupostos do materialismo histórico-dialético (Cole e Scribner, 1996; Lee, 1987) para explicar que o homem se desenvolve em interação com outros homens por meio da linguagem, instrumentos mediadores e em situação de trabalho. As funções mentais superiores advêm da interação social, da cultura, da história. A cognição, dessa forma, não advém de um funcionamento biológico somente, mas sim da integração deste com as práticas sociais. Pela mediação, material (de um instrumento qualquer) e, principalmente, pela linguagem, o homem adquire essas funções mentais superiores e um comportamento mais controlado, regulado (Vygotsky, 1996).

O autor russo reafirmou que o homem se desenvolve também através da mediação; o comportamento mediado constitui-se numa forma mais desenvolvida do que o direto (por exemplo, os reflexos). Para ele, a mediação pode ocorrer por instrumentos materiais, como um computador utilizado para escrever ou para estudar, ou pela linguagem. Essa mediação é dada pelo grupo social que possui suas práticas culturais e ao qual o indivíduo pertence. Ter uma visão conceitual de um termo seria apreendê-lo como um conceito científico (Vygotsky, 1996), ou seja, pelo pensamento teórico, cuja definição será dada posteriormente.

De acordo com Vygotsky (1996, p. 18), o processo ensino aprendizagem acontece com a interação entre professor e aluno, aluno com aluno e de ambos com a sociedade, ocorrendo uma reciprocidade onde o ensino impulsiona a aprendizagem.

Para Émile Durkheim (1978, p. 68), outro importante pensador da área da Educação, a humanidade evolui no sentido de um gradual aperfeiçoamento, impulsionada pela lei do progresso. Segundo ele, a Educação consiste numa socialização metódica das novas gerações e se torna Una – devendo inculcar no indivíduo ideias que fazem parte do meio social em que vive. Durkheim (1978), também afirma que a Educação também é múltipla porque ademais dos valores comuns a todos os indivíduos de uma sociedade existe uma soma de conhecimentos distintos, que variam de classe para classe social ou de profissão. Segundo o autor, a educação apesar de ser Una, pode existir dentro dessa unidade certa diversidade ou especialização de conhecimentos.

Para Bruner (1986, p. 51) e Vygotsky (1996, p. 19), o processo de ensino-

aprendizagem é recíproco entre docente e discente no qual ambos constituem valores para vida. Valores estes que não se esvanecem no primeiro vento da vida, mas sim, que sirvam de manual para a eternidade. Algo que não se esfume tão liquidamente na simultaneidade da vida moderna, ou seja, um conhecimento que transcenda as fronteiras dos tempos.

Observando o cenário atual escolar, o processo de aprendizagem e, sobretudo o encontro de pelo menos duas gerações distintas dentro da sala de aula, é possível perceber um universo modificado tanto para ensinar, quanto para aprender. Percebe-se que o papel do professor, que era basicamente o de transmitir aos alunos os assuntos contidos nos livros, se reconfigurou ao longo dos últimos anos, principalmente por meio das NTIC. O profissional de educação tem recebido mais exigências na compreensão e disseminação de seu conteúdo com o uso de novos recursos e ferramentas. Ao docente, coube envolver novos temas e conhecimentos contextualizados, com os quais os alunos deparam-se em meio a tantas possibilidades no ciberespaço. As redes sociais bombardeiam todos os dias seus usuários de vídeos, textos, fotos e a ideia principal é preparar e lançar no mar cibernético conteúdos atrativos. É desse jeito que os nativos digitais chegam às salas de aula, tendo visto o mundo e suas discussões na palma da mão em seus smartphones de forma dinâmica e rápida.

O uso não só da informática, mas das diversas ferramentas que as NTIC trouxeram para o mundo pós-moderno, é fundamental na atualidade e por esta razão o professor precisa estar preparado para utilizar esses recursos para dinamizar a aula e proporcionar troca de conhecimento, de maneira que traga bons resultados no aprendizado do aluno.

O Fenômeno dos vídeos na web e o uso como ferramenta pedagógica

As mídias podem ser consideradas excelentes ferramentas de potencialização da educação e da instrução, principalmente, o cinema explorado na escola. Este recurso extrapola o campo da educação formal em virtude dos arranjos fílmicos funcionarem intrínseco aos arranjos didáticos, levando o educando a concentrar-se na história humana e aprender a olhar o mundo com outros olhos.

Anacleto, Michael e Otto também comungam desse ponto de vista e acrescentam:

Os caminhos do cinema e da educação se cruzam no horizonte das expectativas pedagógicas e é irrefutável a contribuição de um ao outro ao longo da história, e enquanto a educação prepara o cidadão ao futuro, o cinema pode auxiliar a mostrar os vários caminhos para que esta jornada termine a contento. (ANACLETO, MICHEL & OTTO, 2007, p. 2)

Mas as práticas pedagógicas apoiadas nas mídias e NTIC vão além do cinema. As bibliografias recentes já trazem vários exemplos de estímulo de aprendizagem a partir do uso das Redes Sociais Digitais, como é o caso do projeto e-jovem, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc)¹⁷, utilização de vídeos pelo *Youtube*, entre outros.

Outro que defende o uso de vídeos como ferramenta pedagógica é Moran (1995). Ele explica que o vídeo entrelaça o imaginário, a intuição com a razão, tornando o processo ensino-aprendizagem mais emocional, mais intuitivo e sedutor:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. (...) o vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORAN, 1995 p. 2).

Retomando o conceito de Sociedade da informação, usada por Manoel Castells, percebe-se que os educandos das últimas décadas têm mais dificuldades com os métodos tradicionais de ensino, se comparado às gerações anteriores e não é preciso ir muito longe para entender essas diferenças. As crianças do século XXI já abandonaram os brinquedos tradicionais e físicos, pelos virtuais a muito tempo. Os adolescentes estabelecem suas relações com o mundo através de dispositivos tecnológicos. A Internet potencializa cada vez mais todas essas práticas, então não é de se admirar que haja cada vez mais o desinteresse pelos métodos tradicionais. O grande desafio desta década e das futuras para os profissionais de educação é descobrir o caminho para estimular a busca de conhecimento teórico e proporcionar a experiência da aprendizagem.

Considerações Finais

O presente estudo indicou que o sucesso em sala de aula se traduz na harmonia existente entre o profissional interdisciplinar preparado e a relação intrapessoal/interpessoal do professor com os seus alunos, a partir desses pensamentos, já se observa várias iniciativas

¹⁷ O Projeto e-Jovem, criado em 2007, é uma ação do governo estadual do Ceará, executada pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), que oferece formação semipresencial em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para alunos concluintes do ensino médio e egressos da rede pública estadual de ensino, utilizando Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's). Maiores informações, vide:<www.projetojovem.com.br>

docentes para atrair discentes nativos digitais e despertar o interesse da reflexão e debate, propostos pelos conhecimentos construídos em sala de aula. Além da utilização de vídeos como ferramenta de ensino, pode-se citar as salas invertidas, o uso de plataformas *Moodle*, entre outros muitos dispositivos que as NTIC trouxeram como opção para o ensino, mesmo assim, observa-se que ainda é necessário que docentes se tornem mais flexíveis na reconfiguração de suas aulas. Acredita-se que para se buscar êxito no aprendizado do aluno em sala de aula neste século, é necessário que o docente seja preparado ainda nas cadeiras da universidade, tendo como foco o perfil do aluno. Observa-se que a universidade também necessita reconfigurar esse olhar e buscar acrescentar nas matrizes curriculares de seus cursos de licenciatura disciplinas que contemplem o estudo e uso das NTIC.

As NTIC são apenas recursos que dependem de o docente saber usufruir dos benefícios destas. Se não bem utilizadas, os benefícios existentes nelas jamais serão vistos. O uso de vídeos como ferramenta docente é uma nova forma de repensar o ensino. A utilização da mídia como recurso educativo não é nova como recurso educativo. Sabe-se que o uso e produção do vídeo quando explorado de forma adequada torna-se uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, pode-se afirmar que o uso das NTIC na sala de aula aproxima o aluno do docente e torna o aprendizado mais prazeroso e eficiente.

Referências

- ANACLETO, A.; MICHEL. S. A.; OTTO, J. **Cinema e Home Vídeo Entertainment: o mercado da magia e a magia do mercado.** Ponta Grossa, Np, 2007.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professauros.** Editora: Vozes, Rio de Janeiro: 2007.
- BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- CASTELS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** A Era da Informática: Economia, Sociedade e Cultura. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Vida, 1999.
- _____ **A Galáxia: reflexões sobre negócios e sociedade.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora, 2001.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In. Vygotsky, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes. 1996.
- CRISTÓVÃO, V.L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos na construção e avaliação de material didático.** Tese de doutoramento. LAEL/PUCSP, 2002.

- DALLACOSTA, Adriana. **Possibilidades educacionais do uso de vídeos anotados no youtube**. Rio de Janeiro -RJ -Abril 2004.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**, 12ª ed. São Paulo, Moraes, 1978.
- FAVA, Rui. **Educação 3.0** – aplicando o DPCA nas instituições de ensino. São Paulo. Ed. Saraiva. 2014
- FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** – São Paulo, Cortez, 2008.
- GIDDEN, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago editora Ltda. 1976.
- LEMOS, A. **Cibercultura**. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Sulina, Porto Alegre., 2002.
- _____, A. Cidade Ciborgue. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica**. ISSN 1982-2553, Galáxia, 2004.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MAGALHÃES, M.C.C. (coord). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.
- MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula**. 1995. Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/moran>
- _____. **O Que é Virtual?** Rio: Editora 34, 2004.
- OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y: era das conexões, tempo de relacionamentos**. São Paulo: Clube de Autores, 2009.
- PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a).
- TADEU T. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: Haraway D, Kunzru H, Tadeu T (org.) **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 7-15.
- VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development. In: **Mind and Society**, Cambridge, MA: Harvard University, p. 79-91, 1996.

MATERIAL DIDÁTICO

Análise de livro didático de português: há diálogo entre produção textual e oralidade?

Davidson Martins Viana Alves

Resumo

Objetiva-se apresentar, descrever e analisar o livro didático (LD) “Português - De olho no mundo do trabalho” (TERRA & NICOLA, 2008) com foco na parte de produção textual e nas propostas de desenvolvimento da oralidade. Observa-se que um bom LD configura-se como um andaime da interação de um estudante com o outro e com o mundo ao seu redor, como sujeitos sociais concebidos sócio-historicamente (KOCH, 2011) e como entidades psicossociais atuantes na atividade constitutiva do ser, a linguagem (FRANCHI, 1977). É importante ressaltar que o livro possui *boxes* que fazem uma conexão com o conteúdo explorado e uma determinada profissão, sendo distribuídos ao longo dos capítulos. A avaliação da seção Produção de Textos pautou-se, principalmente, na análise dos aspectos negativos e positivos referentes ao trabalho com textos em português. O levantamento dos aspectos negativos e positivos deu-se a partir da observação de alguns dos elementos constituintes da obra: a seleção de textos, os exercícios de leitura, as propostas de produção textual, a exposição do corpo discente aos tipos textuais existentes, a uma grande variedade de gêneros textuais e vocábulos, o trabalho com a oralidade e, finalmente, a abordagem interdisciplinar. Será que o referido livro didático cumpre com o propósito para o qual foi desenvolvido, com as diretrizes do PNLD e, ainda, com os propósitos dialógicos propostos neste presente trabalho? São essas e outras indagações que estruturam e constroem este trabalho.

Palavras-chave: Livro didático. Oralidade. Produção textual.

Introdução

Este trabalho busca apresentar e descrever detalhadamente a seção de produção de textos do livro didático de Português, cujo tema é *De olho no mundo do trabalho*. Este livro foi lançado em 2008, pela editora Scipione, e construído pelos autores Ernani Terra e José de Nicola. É importante ressaltar a preocupação da obra autores em preparar os alunos para o vestibular e à vida profissional, visto que, em todas as seções ocorre o acréscimo de um capítulo destinado às questões de vestibulares, intitulado separadamente: *Leitura e produção de textos nos exames, a gramática nos exames e a literatura nos exames*, todos no apêndice de cada capítulo.

A partir dessa discussão, faz-se necessário evidenciar a visão teórico-metodológica do guia PNLD 2012 (Programa Nacional do Livro Didático) e as afirmações de que o PNLD atende universalmente o ensino médio do Brasil e de que o LD realmente deve ser considerado como ferramenta didático-pedagógica fundamental para o ensino formal de qualquer disciplina regular. Nesta perspectiva, observa-se que o livro didático deveria preencher lacunas primeiramente do professor para que este

transmitisse aos seus alunos algo efetivamente substancial e completo, que os tornassem capazes de interagir com o outro e com o mundo ao seu redor, como sujeitos sociais concebidos sócio-historicamente e como entidades psicossociais atuantes na atividade constitutiva do ser, a linguagem (FRANCHI, 1977).

Síntese avaliativa da obra

Em princípio, cabe ressaltar que a obra se destaca pela seção de produção textual, pois esta parte explora grandemente a variação de tipos e gêneros textuais. Fato que, conseqüentemente, ajuda o aluno a desenvolver suas competências de leitura e melhorar, propriamente, sua produção textual. A obra possui uma perspectiva tradicional em relação à parte gramática, como evidenciado na apresentação da obra, que se distribui em intensos capítulos de conteúdos da perspectiva normativa da língua caracterizados por um enfoque prescritivo.

Por outro lado, a seção de literatura é amplamente explorada tendo seu início na literatura portuguesa medieval e chegando aos autores do século XX. Além disso, a seção é estudada em paralelo com os movimentos históricos, o que possibilita uma nítida transdisciplinariedade, entretanto o excesso de informações históricas se sobrepõe às informações estilísticas e propriamente literárias, tornando os conteúdos bastante exaustivos.

É importante, também, ressaltar a preocupação dos autores em preparar os alunos para o vestibular e à vida profissional, visto que, em todas as seções ocorre o acréscimo de um capítulo destinado às questões de vestibulares, intitulados: *Leitura e produção de textos nos exames, a gramática nos exames e a literatura nos exames*, todos no apêndice de cada capítulo.

Além disso, o livro possui *boxers* que fazem uma conexão com o conteúdo explorado e uma determinada profissão, sendo distribuídos ao longo dos capítulos e intitulados: *de olho no mundo do trabalho*. Trata-se, portanto, de um livro didático que realmente se preocupa com a formação dos alunos, porém não de forma efetiva, pois a partir de uma abordagem demasiadamente tradicional acaba não explorando a diversidade linguística e muito menos problematizando o conceito de variação linguística.

Quanto ao bloco produção e leitura de textos, o aluno possui um acervo bastante vasto de conceitos bem elaborados e desenvolvidos, como: intertextualidade, polifonia,

coesão e coerência, níveis de linguagem, modalidades expressivas e adequação sociocomunicativa, sendo a única seção que os autores adotam de maneira eficaz uma ótica mais inovadora.

Análise do sumário da obra

A obra está organizada em volume único e é constituída de três seções: Produção de textos com 23 capítulos, Gramática que está subdividida em três unidades (Fonologia, morfologia e sintaxe) com 16 capítulos e Literatura com 19 capítulos. Além dos capítulos de exposição teórica, há os capítulos destinados às questões de vestibular.

A primeira seção (pp. 9-186) trabalha com importantes teorias sobre o texto além de exercícios sobre a obra apresentada no início do capítulo e depois exercícios ligando a teoria à prática. A segunda seção (pp. 187-336), subdividida em três unidades, trabalha: em fonologia: fonemas, grafemas, ortografia e acentuação; em Morfologia: estrutura, forma e classificação das palavras e em Sintaxe: termos da oração, período composto, concordância e regência. Já a terceira seção (pp.337-564) focaliza os aspectos históricos e trabalha os movimentos literários em sua variedade de representações. A literatura respeita uma ordem cronológica dos movimentos expondo tanto a literatura brasileira quanto a literatura portuguesa.

A obra possui um formato padrão de capítulos em todas as seções, exceto em literatura que não possui a parte de junção de teoria à prática, mas todos iniciam com um texto, depois exercícios, teoria e mais exercícios.

Analisando os aspectos formais, a edição do livro atende aos critérios exigidos tendo ótima legibilidade e colocando todas as referências de obras adequadamente. Todavia, é necessário ressaltar alguns erros na edição que comprometem a qualidade da forma. Como, no sumário, em que é sinalizado que um poema de Carlos Drummond de Andrade está na página 46 e, de fato, é lá sua localização, porém na página 23 do livro está escrito que esse poema inicia a seção de gramática, o que não ocorre. Outro problema também ocorre com um poema de Carlos Drummond de Andrade, “*Sinal de apito*”, que tem seus últimos versos em outra fonte e até entre parênteses, parecendo não comporem o poema. De maneira geral, o sumário está bem organizado e proporciona ao aluno a possibilidade de encontrar qualquer conteúdo desejado.

Análise qualitativa do bloco “Produção de textos”

A avaliação da seção *Produção de Textos* do livro didático *Português – de olho no mundo do trabalho* pautou-se principalmente na análise dos aspectos negativos e positivos referentes ao trabalho com textos em Língua Portuguesa. O levantamento dos aspectos negativos e positivos deu-se a partir da observação de alguns dos elementos constituintes da obra: a seleção de textos, os exercícios de leitura, as propostas de produção textual, a exposição do corpo discente aos tipos textuais existentes, a uma grande variedade de gêneros textuais e vocábulos, o trabalho com a oralidade e, finalmente, a abordagem interdisciplinar.

Os textos selecionados para compor a seção destinada à produção textual não estão na íntegra na maioria dos casos. Ainda que a leitura de fragmentos não seja a mais indicada, apresentar os textos dessa forma possibilita colocar os alunos frente a uma exposição de textos e de gêneros dentro de cada capítulo.

Com isso, certamente, o referido livro ajuda a ampliar o conhecimento acerca dos gêneros e dos tipos textuais, fornecendo, inclusive, as instruções necessárias para que os discentes tornem-se proficientes em leitura e escrita nas diversas situações comunicativas. Ademais, o vocabulário dos estudantes também entra nesse processo de adição, pois a seleção de textos e as estratégias desenvolvidas nos exercícios propiciam a aquisição de novas palavras da Língua Portuguesa. Essa adição pretendida pela obra, porém, não valoriza a bagagem cultural e as referências que os alunos já possuem e as que adquirem fora do ambiente escolar. É indiscutível a pertinência desse contato com diversos gêneros textuais e vocábulos, mas não considerar o universo de referências culturais do estudante de ensino médio pode tornar-se um obstáculo para a apreensão e aceitação dos assuntos e conteúdos que constituem a obra.

Os exercícios de leitura incentivam a busca pela compreensão dos significados possíveis e dos recursos gramaticais utilizados para alcançá-los. Contudo, os textos não são esgotados em suas múltiplas possibilidades de leitura.

Em *Produzindo texto*, as propostas de produção textual, por sua vez, não perpassam as suas etapas essenciais: planejamento, execução e revisão. Privilegia-se apenas a realização do texto, enquanto produto final; prática coerente com os exames de vestibular. Outro aspecto negativo é o fato de que nem todas as propostas de produção textual consideram os elementos de contextualização (destinatário, situação, finalidade).

Algumas propostas limitam-se apenas a propor temas para as redações.

Por outro lado, em alguns capítulos, a produção textual leva em conta os elementos de contextualização. Os temas sugeridos são atuais e de legítima importância para a sociedade brasileira, além de que dentro das propostas existe um trânsito por diversos gêneros textuais escritos, tendo até um capítulo específico sobre tipo e gênero textuais. Além disso, a seleção textual é bem feita, assim como os exercícios retirados de exames vestibulares.

Sobre a prática da oralidade em ambiente escolar, a obra não propõe atividades de desenvolvimento dos diversos gêneros orais relacionadas ao conteúdo de cada capítulo. Dentro da seleção de textos, existe a reprodução de textos da modalidade oral, mas esta é desconsiderada na elaboração / execução dos exercícios e na proposta de produção textual. Vale ressaltar que a sala de aula é a primeira oportunidade que crianças e jovens têm de desenvolver o registro culto da modalidade oral. Mencionado livro, que tem como título *de olho no mundo do trabalho*, deveria atentar para a exigência de uso do registro formal culto na modalidade oral por parte do mercado de trabalho e preparar, também nesse aspecto, os discentes para a realidade futura.

No que se refere à abordagem interdisciplinar proposta pelos PCN's, a seção *Produção de Textos* limita o seu diálogo à gramática da Língua Portuguesa. Contudo esse diálogo realiza-se de modo muito apropriado não só para o entendimento do manejo da língua, mas também para aprimorar o senso crítico dos alunos.

Tanto as conceptualizações quanto os exercícios presentes em cada capítulo revelam que os conhecimentos de gramática apresentam finalidades claras dentro da produção textual. Os elementos gramaticais são entendidos como recursos que contribuem para a construção do sentido textual. Maximizando o foco da análise dos textos, os autores entendem a estruturação interna dos parágrafos e a articulação destes como o ponto de partida para elaboração do texto global. Explora-se a estrutura dos tipos básicos de texto (descrição, exposição, narração, injunção e argumentação) e sua presença predominante em diversos gêneros textuais.

Ademais, por fim, cabe dizer que não há nenhuma preocupação em trabalhar com a literatura oral. Toda a leitura é feita em cima de textos escritos formais. Também não há nenhuma sugestão de informação complementar como sites, livros e filmes ou de atividades educativas que possam vir a instruir e interessar os alunos.

Considerações finais

Considera-se que os escritores de livros didáticos precisam habitar uma região de fronteira e nem sempre é fácil conciliar tradição e modernidade. Pelo pensamento Iluminista, uma excluí a outra, pois, a tradição é entendida como cheia de obscurantismo e misticismo enquanto a modernidade prima pela razão e tecnicidade.

Conforme os argumentos apresentados na análise qualitativa deste trabalho explicitam, a reflexão sobre o funcionamento da língua é empreendida de forma satisfatória pela seção *Produção de textos* do livro didático em questão. Em linhas gerais, o livro consegue executar o que se propõe a fazer. A abordagem segue a linha tradicional, por isso, a presença de exercícios com sentenças soltas autônomas do texto. Sendo assim, o autor condiz plenamente com sua abordagem.

Outro aspecto interessante é trazer o *box* intitulado *De olho no mundo do trabalho*, em que é mostrado a aplicabilidade dos conteúdos apresentados. Mostrar as profissões nesse momento do ensino é importante, porque é o momento em que o jovem deve decidir os rumos em relação ao Ensino Técnico ou Ensino Superior. Além disso, os alunos surgem com a célebre pergunta: “para que eu devo aprender isso? Para que servirá isso na minha vida?”. Receber respostas a tais perguntas auxilia no despertar de vocações e também retira a sensação de vazio que invade os estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem.

Como educadores, então, é preciso pensar sobre o seguinte postulado: o livro didático é um instrumento e tudo dependerá do uso que o professor fará dele. Tal concepção apontada pela professora encontra eco no próprio Guia PNLD 2012 que denomina o livro didático de “ferramenta didático-pedagógica”.

É importante que o professor adote uma postura crítica em relação ao material. Levar os alunos à reflexão de cada conteúdo para além da gramática e, quando possível, pois o tempo das aulas, o número de alunos em sala e o desejo por aprender são fatores que podem atrapalhar bastante o fluxo da construção de conhecimento. Deve-se fazer com que os alunos analisem a língua que eles usam para todas as situações cotidianas, pois, ainda que não se aprofunde o livro didático, tangencia assuntos interessantes que estabelecem diferenças entre fala e escrita.

Levando em conta tudo o que foi descrito e comentado neste trabalho, estabelecendo uma proporcionalidade entre aspectos positivos e negativos da presente

obra e, ainda, verificando que aspectos positivos sobrepujam aos negativos, opta-se por conferir ao referido livro didático o *status* de recomendado.

Referências

FANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. Sírio Possenti (org). 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Texto e coerência**. 13ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

NICOLA, José de; TERRA, Ernani. **Português: de olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

PNLD. Guia de Livros Didáticos: Língua Portuguesa. Ensino Médio. 2012.

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>

Elaboração de material didático no ensino de L1 como L2 para alunos surdos na educação inclusiva

Aline Thomaz de Oliveira Teixeira
Osilene Cruz

Resumo

Considerando-se que a Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos deve ser ensinada diferentemente da forma como se ensinam os alunos ouvintes, este trabalho tem por finalidade refletir sobre estratégias eficazes para ensinar leitura e escrita com um aluno surdo dentro de uma escola inclusiva. A partir do questionamento “Que tipo(s) de estratégia(s) deve(m) ser usada(s) para ensinar o aprendiz surdo?” e do que propõem alguns pesquisadores sobre o ensino de LP como L2, com relação ao uso de estratégias e recursos visuais e imagéticos, e da importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua desse aprendiz (QUADROS, 2006; LODI, 2013; ALMEIDA, SANTOS e LACERDA, 2015, entre outros), foi elaborada uma Unidade Didática, contendo atividades de leitura e escrita, com base no livro *O Pequeno Príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 1943), dentro de um projeto desenvolvido no sexto ano do segundo segmento do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu - RJ. A UD foi trabalhada em 2015 e em 2016, com um aluno surdo em uma turma com quarenta ouvintes. Os resultados mostram a importância de estratégias diferenciadas de ensino para alunos surdos e os desafios do ensino de LP dentro de uma escola/turma inclusiva. A UD apresenta resultados positivos, possibilitando-se contemplar a diferença linguística e não, exclusivamente, as deficiências no espaço escolar (SOARES, 2000).

Palavras-chave: Ensino de LP para surdos. Material didático. Escola inclusiva. Educação bilíngue.

Introdução

A proposta de “escolarização inclusiva” teve grande visibilidade em 1994, quando delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, reunidos em Salamanca, na Espanha, elaboraram a Declaração de Salamanca, documento que representa um marco para a educação inclusiva no Brasil, reafirmando, inclusive, diretrizes estabelecidas durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, quando foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, que propõe oferta de educação adequada para toda a população, independentemente do nível escolar.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças e as escolas inclusivas devem atender às necessidades dos alunos, assegurando-lhes uma educação de qualidade.

No caso deste artigo, serão considerados os desafios em atender alunos surdos, pois muitos deles chegam ao ambiente escolar com um déficit linguístico acentuado, o que impede ou atrapalha a comunicação adequada com seus pares. Nesse sentido, o desafio começa pela não apropriação de uma língua, seja ela a língua de sinais (L1 do

sujeito surdo) ou a língua portuguesa (L2).

No campo da educação inclusiva, envolvendo alunos surdos ou com deficiência auditiva, a lei 10.436/2002, que institui a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e sua regulamentação, anos mais tarde, pelo Decreto nº 5.626/2005, constituem conquistas importantes, como se pode ver no trecho do referido decreto, ao estabelecer que “o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental” (BRASIL, 2005), promovendo, dessa forma a socialização do sujeito surdo e o seu acesso à informação.

Fernandes e Moreira (2014, p. 59) reconhecem a importância dos documentos legais supracitados e destacam que, mesmo com todo avanço sociopolítico e legal que o Brasil vivencia no âmbito da surdez, entre eles atribuir à criança surda o direito ao bilinguismo desde o seio familiar até o ambiente escolar e social, isso não tem sido suficiente para o sujeito, no seu contexto individual, por não estabelecer seus primeiros contatos com a linguagem escrita e menos ainda com a língua de sinais.

De acordo com Bakhtin (1992), para os membros de uma determinada comunidade linguística, o processo de assimilação de uma nova língua é equivalente ao aprendizado de uma língua estrangeira (estranha). Assim deve ser então, o ensino de LP, visto como segunda língua. Seguindo os pressupostos de Bakhtin (1992), Almeida, Santos e Lacerda (2015) quando defendem recursos que propiciem trocas dialógicas com alunos surdos, cujo ensino deve ser baseado em didáticas apropriadas e embasadas em língua de sinais e em recursos imagéticos, possibilitando-lhes o amplo letramento, principalmente na aquisição de leitura e de escrita.

Pereira (2014), também preocupada com estratégias e metodologias adequadas para a educação de surdos, defende o desenvolvimento da habilidade de compreender e produzir textos e não apenas palavras e frases soltas, descontextualizadas, primeiramente em Libras, levando-os à prática de formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas. Após a compreensão e produção textual na L1, o aluno deve ser estimulado para o mesmo exercício na L2.

Considerando-se o contexto da escola inclusiva e da importância de estratégias adequadas para o atendimento das necessidades do aluno surdo e, também, considerando-se a Libras como sua primeira língua (L1) e a LP sua segunda língua (L2), foi elaborada

uma unidade didática (UD) a partir da leitura do romance *O Pequeno Príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 1943) para trabalhar compreensão e produção textual em uma turma inclusiva, composta por 40 alunos ouvintes e 01 aluno surdo, no primeiro semestre de 2016. A escolha do livro justifica-se pela temática, interessante e atemporal, além de que o romance apresenta recursos visuais e diálogos entre os personagens, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem com os alunos, principalmente com o aluno surdo.

O objetivo deste artigo, portanto, é relatar e analisar estratégias de ensino de LP em um ambiente escolar inclusivo, em que a Língua Portuguesa é ministrada como L1 a alunos ouvintes e como L2 ao aluno surdo, partindo de uma proposta bilíngue de ensino. O trabalho pautou-se em teóricos que destacam o ensino bilíngue, tendo como ponto de partida a L1 do aluno surdo. Na próxima seção, será apresentado o contexto de ensino de LP dentro de um contexto inclusivo de educação bilíngue.

Avanços na educação inclusiva

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) apresenta diretrizes básicas para a reestruturação de políticas e sistemas educacionais com a perspectiva de inclusão social, conforme consta no próprio texto: “Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994). Pouco tempo depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei LDBN 9.394/96), no seu artigo 206, inciso I, estabelece igualdade de condições para o acesso e permanência do indivíduo no ambiente escolar. Esses documentos mostram a preocupação em relação aos sistemas educacionais, que devem promover formas de inclusão dos alunos e sua permanência nos ambientes escolares, promovendo didáticas e estratégias que possibilitem o desenvolvimento integral do alunado nesses ambientes.

Na temática da surdez e da educação de surdos, especificamente, a lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5626/2005, instituiu a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o definindo-a como o “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2005) de pessoas surdas do Brasil, sendo de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria.

É importante destacar, também, que o uso e a divulgação da Libras no contexto escolar não excluem o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Sobre esse tema, o decreto, no artigo 13, estabelece que

o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Nos documentos oficiais, é clara a recomendação por parte dos órgãos públicos para que as instituições se empenhem no sentido de ofertar aos aprendizes uma educação inclusiva, de modo que o aluno surdo possa encontrar condições favoráveis de ensino-aprendizagem da mesma forma como ocorre com os alunos ouvintes. Nesse enfoque, toma grande impacto o ensino de Língua Portuguesa, tendo em consideração que essa língua é considerada a segunda língua desses alunos (L2) e que a Libras é a sua primeira língua (L1). O que se espera ou o que se busca, portanto, é uma proposta de ensino bilíngue, tornando as duas modalidades linguísticas acessíveis ao aluno surdo: a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita. Para Quadros (2008), é necessário que a escola esteja preparada para oferecer uma educação bilíngue, preparando os espaços físicos, contratando de professores bilíngues (surdos e ouvintes), intérpretes de língua de sinais e envolvendo toda a comunidade escolar.

Essa concepção de ensino tem sido defendida por pesquisadores, como Quadros e Schmiedt (2006), Quadros (2009), Lodi (2009; 2013), Pereira (2009), Karnopp (2015), Almeida, Santos e Lacerda (2015), entre outros, ao destacarem que a aprendizagem em segunda língua ocorre após esse processo efetivo na primeira língua. Quadros e Schmiedt (2006), por exemplo, mostram que “há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais brasileira e o português” (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 24). Segundo as autoras, se trata de “... um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.”

Karnopp (2015) propõe uma reflexão sobre aprendizagem de LP por alunos surdos, destacando a opinião desses alunos sobre a dificuldade em analisar e produzir textos escritos. A autora destaca o descaso com a língua de sinais, sendo silenciadas as “produções textuais, as narrativas, as releituras e as traduções dos significados construídos em sinais” (KARNOPP, 2015, p.153).

Vale destacar a importância do ensino aos alunos surdos de forma que eles tenham acesso à língua como seres críticos, agentes sociais e participativos nos eventos

sociocomunicativos. Nesse sentido, o uso do conceito de letramento é crucial para os docentes envolvidos no processo, como propõe Soares (1998),

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura. (SOARES, 1998, p. 36-37)

No presente trabalho, busca-se desenvolver o letramento com os aprendizes, mais especificamente com o aluno surdo, de forma que ele se torne capaz de ler e produzir textos de forma adequada e crítica, dentro de um contexto educacional bilíngüe, que será apresentado na próxima seção.

Contexto da pesquisa

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, em que se desenvolve um estudo de caso (FONSECA, 2002), a partir de um relato de experiência de ensino de Língua Portuguesa como L2 em um contexto escolar inclusivo.

O trabalho foi realizado na Escola Municipal Monteiro Lobato¹⁸, escola regular inclusiva que atende desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, no município de Nova Iguaçu, e que tem buscado formas para se tornar totalmente inclusiva¹⁹. A unidade escolar é polo de surdez, conta com intérpretes nas salas, orientadores pedagógicos e educacionais com formação em Libras e em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atende atualmente 45 alunos com deficiência auditiva. Dois professores das séries iniciais têm formação em Libras, contribuindo para que a alfabetização dos alunos surdos ocorra em Libras.

O aprendiz surdo relatado neste trabalho será denominado F., tem 15 anos, é oriundo de família ouvinte, consegue oralizar e se comunica bem em Libras, língua que aprendeu na escola e na igreja. Apresenta conhecimento mínimo de LP escrita. Coursou até o 4º ano do Ensino Fundamental em escola especial; no 5º ano foi transferido para uma escola inclusiva, ficando em uma classe de surdos. Estudou o 5º ano por dois anos

¹⁸ A Diretora da escola autorizou a realização da pesquisa no ambiente escolar e assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹⁹ Informações disponíveis em: <<http://www.noticiasdenovaiaguacu.com/2014/12/escola-monteiro-lobato-e-polo-de-surdez-em-nova-iguacu.html>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

consecutivos, pois não apresentava desenvolvimento de habilidades e competências para avançar a próxima etapa de escolarização. Em 2016, F. ingressou no 6º ano, em classe inclusiva, mas apresenta demanda linguística e não tem acesso ao AEE.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas atividades propostas para esse aluno, com estratégias de ensino de leitura e escrita em LP, tendo como ponto de partida o romance *O Pequeno Príncipe* (SAINT-EXUPÈRY, 1943).

Estratégias de ensino de LP

A primeira etapa para trabalhar o romance *O Pequeno Príncipe* (SAINT-EXUPÈRY, 1943) com o aluno F. foi uma conversa informal, em Libras, mediada por intérprete, para ativar seu conhecimento prévio sobre o enredo e os personagens. Essa estratégia de conversa em Libras mostra-se eficaz e atende ao que propõem Quadros e Schmiedt revelam que “A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa (...)” (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 7).

Em seguida, foi apresentado um vídeo em Libras com o resumo da história²⁰.

O desenvolvimento das atividades passou por algumas fases, enumeradas a seguir:

1. Leitura de um capítulo por aula, realizada pela docente e por discentes ouvintes;
2. Compreensão e interpretação de cada capítulo – discussão interativa;
3. Apresentação e discussão dos personagens - bonecos;
4. Personagens - identificação do nome dos atores e o nome dos personagens que representam no vídeo com o resumo da história;
5. Pronome interrogativo: Quem - lista dos personagens da história, com imagens e escrita dos nomes.
6. Substantivos próprio e comum - registro dos vocábulos no caderno e na caixa de registro
7. Pronome interrogativo: Como - características físicas e emocionais dos personagens
8. Adjetivos - imagens e a escrita das características dos personagens e registro no caderno e na caixa de registros

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=goE40AeELW4>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

9. Personagens e suas virtudes – elaboração de orações com os vocábulos registrados anteriormente.

10. Confeção de maquetes sobre a história.

Neste artigo, serão apresentados exemplos de algumas atividades: livro paradidático, tapete de história, bonecos, caixa de registros, cartaz de registro, maquetes, caderno de registros e atividades de leitura e escrita. Vale ressaltar que o trabalho foi realizado em uma turma inclusiva e que este artigo enfatiza as atividades que envolveram o aluno F. Na próxima seção, serão apresentadas e discutidas as atividades trabalhadas com a turma.

As figuras a seguir ilustram o trabalho realizado com a turma.

Tapete de história e bonecos - foi confeccionado em 2015, sendo o primeiro recurso imagético voltado para o aluno surdo, usado na apresentação da história e na contação dos primeiros capítulos. O tapete e os bonecos contribuem para a marcação do diálogo, a noção de espaço e o tempo da narrativa. Ao ler a história, a ênfase está na troca de planeta pelo Príncipe, para marcar o início e o fim dos capítulos e na identificação das falas das personagens.

1. *Livro paradidático*- manuseado pelo aluno F., é lido pela docente e discentes. F. tinha acesso ao livro para buscar uma resposta ou assimilar informações. Trabalhando a busca e identificação por capítulo, páginas e parágrafos.



Figura 1-Tapete de história e livro paradidático.

2. *Maquete* - confeccionada por um grupo da turma, que narrou o capítulo XI, seguindo a proposta de contar a história de forma criativa. O capítulo narra o diálogo do Pequeno Príncipe com o vaidoso, quando visita o segundo planeta.

Houve dois momentos com maquete: no primeiro momento, os grupos confeccionaram uma maquete para contar a história do capítulo sorteado por eles. No segundo momento, os alunos, individualmente, confeccionaram a maquete do

asteroide B612 (planeta do Pequeno Príncipe) para expor à comunidade escolar. O Aluno F. participou da confecção em grupo, mas não executou a atividade individual, que era para ser feita fora do ambiente escolar.



Figura 2- Confecção da maquete ilustrativa do capítulo XI, com a participação de F.

3. *Cartaz de registro e caderno de registro* - confeccionado com a participação do aluno F. e com o auxílio da intérprete. Ele identificou a personagem de cada gravura, estabeleceu sinais em Libras e depois escreveu em português, partindo da datilologia. Nessa atividade, tivemos momento de aquisição de sinais em Libras, o uso da datilologia e a transcrição em português.

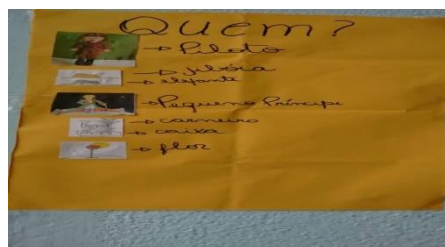


Figura 3- cartaz de registro

4. *Caixa de registro* – contém o vocabulário utilizado no livro, sendo usada para trabalhar de forma concreta os vocábulos da história. F. a manuseava em atividades de compreensão de texto, construção de estruturas frasais e reconhecimento de palavras.



Figura 4- caixa de registro.

O aluno F. não produz textos, pois não apresenta habilidades de leitura e de escrita correspondentes à sua escolarização e demonstra muita vergonha em expor-se por causa disso. Através das atividades lúdicas e interativas, ele foi se sentindo parte da classe e conseguindo alcançar a proposta de aprender todos juntos, surdos e ouvintes.

Com relação à língua portuguesa, foi necessário priorizar o letramento, onde, na prática de alunos surdos, o processo distingue a passagem de uma língua não alfabética para uma língua alfabética, buscando com o texto um relacionamento global e significativo, armazenando práticas sociais que empregam a escrita de acordo com contextos e objetivos específicos (ALMEIDA, SANTOS e LACERDA, 2015).

Em resposta às atividades e estímulos, a seguir, estão apresentadas as produções de F. e em seguida uma análise sobre as produções.

Produção textual de F.

As imagens a seguir mostram atividades em que F. é levado a compreender o texto, interpretando-o e valorizando a leitura como fonte de informação, conforme previsto nos PCNs (BRASIL, 2002).

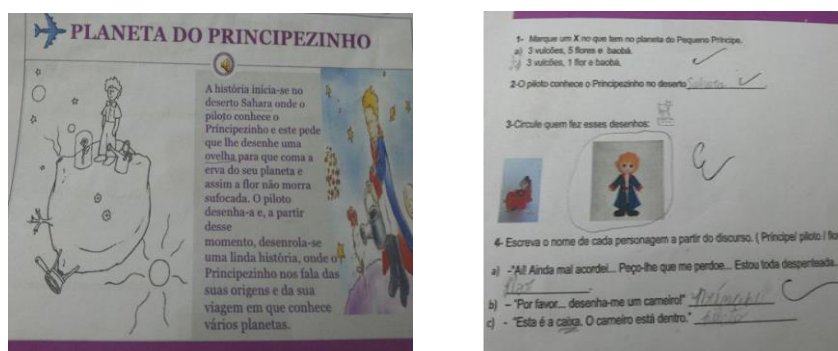


Figura 5

A Fig. 5 mostra o resumo escrito da história do livro que foi interpretado para o aluno F. e as atividades de interpretação e compreensão desse texto. Nessa atividade,

F. conseguiu identificar a quantidade de vulcões, flores e baobás no planeta B612. Também identificou e extraiu do texto o nome do deserto em que se dá o encontro do piloto com o Príncipe e circulou a personagem que desenhou o carneiro e reconheceu o discurso de cada personagem.

A próxima atividade (Fig. 6) tem como objetivo levar F. a assimilar e fazer uso de informações contidas no texto, identificando aspectos relevantes, expressando seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões.



Figura 06

A Fig.06 apresenta um resumo do capítulo IV do livro, cuja leitura foi interpretada pela intérprete. Esses resumos são entregues ao aluno após a contação de história para a turma e a conversa sobre o conteúdo. Ao compreender a leitura, o aluno destacou informações sobre a flor, que continham no texto (vaidosa, mandona e orgulhosa), identificando o modo de ser da personagem e o estado do Príncipe naquele momento (triste), perante a relação dos dois. Nessa atividade, F. demonstrou sentimento de antipatia pela flor e solidariedade ao Pequeno Príncipe.

Em outra atividade, o objetivo era que F. utilizasse a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas no texto.

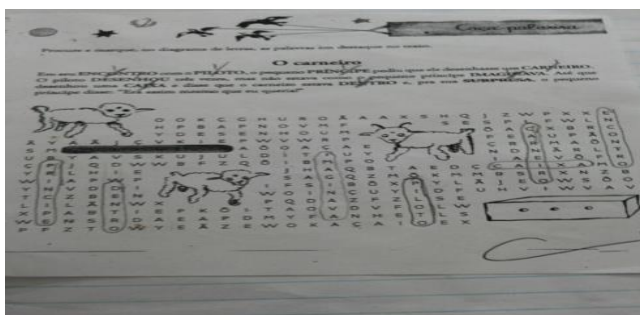


Figura 07

A Fig.07 ilustra uma atividade sobre o primeiro capítulo do livro, que relata o encontro entre o piloto e o Príncipe. Trata-se de um caça-palavras acompanhado de um texto, com a estrutura de título, parágrafo e pontuação. O aluno F. leu o texto e em seguida buscou palavras no diagrama de letras. Observou-se que F. apresentou mais

dificuldade nas palavras menos trabalhadas na sala de aula. As palavras piloto, carneiro e príncipe foram as primeiras a serem encontradas, já as palavras caixa, dentro, encontro, dentro, imaginava e surpresa, levaram mais tempo, necessitando da intervenção do professor para auxiliar a atividade.

A seguir, a atividade busca levar F. a conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e hierarquias, utilizando diferentes registros, os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente.

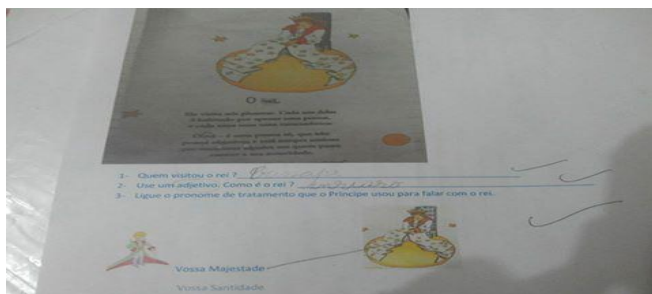


figura 08

Na Fig. 08, temos uma atividade com o resumo do capítulo IX e atividades de compreensão de texto e aquisição de conteúdo, como o uso de pronomes de tratamento (Vossa Majestade). Nesse exercício, F. precisou identificar o pronome de tratamento que o Pequeno Príncipe usou para se dirigir ao rei. O texto foi dado após seguir a rotina, o aluno identificou o rei como “mandão”, e que fazia questão de ser chamado de majestade, sendo assim foi trabalhado o pronome de tratamento, partindo da análise crítica do modo de ser da personagem.

Atividade a seguir teve como propósito utilizar a linguagem de forma lúdica, estabelecendo estrutura e combinações.

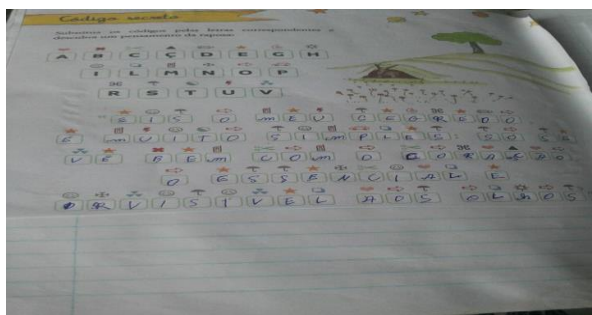


figura 09

A Fig. 09 mostra uma atividade chamada “Código secreto”, em que F. substituiu os códigos pelas letras correspondentes e descobriu um pensamento da raposa, retirado do capítulo XXI. Essa atividade não é constituída de texto, mas apresenta a estruturação de narrativa, demarcando a pontuação e a ideia de parágrafo. À medida

que F. foi colocando as letras, a mensagem aparecia com a estrutura de um texto. Com isso, o aluno trabalhou a noção de construção da narrativa de um texto, de forma lúdica e não mecânica.

A próxima atividade mostra como o aluno F. usou os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua. Foi possível também ampliar o uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.

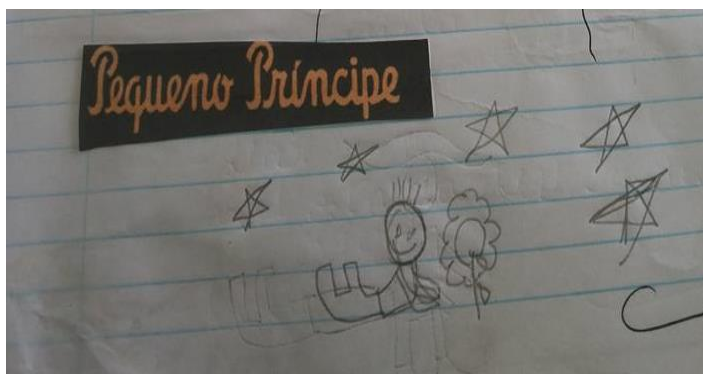


Figura 10

A figura 10 mostra uma atividade relativa ao capítulo VIII, em que F. narrou o dia que o príncipe passou horas esperando um botão de rosa abrir. O aluno fez um desenho rico em detalhes do texto, apreendendo informações específicas como a posição do príncipe, a expressão da face, as estrelas no céu, dando a ideia de que ele ficou de um dia para o outro. Esses são aspectos da produção textual de alunos surdos marcados na imagem, na figura e nos possíveis desenhos repletos de significação e representativos da escrita (GESUELI, 2015, p. 42).

Síntese da reflexão das atividades

A partir das atividades apresentadas e dos materiais durante as aulas, foi possível estabelecer um ambiente de trocas dialógicas, como é a proposta da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em que os alunos ficaram juntos, aprendendo juntos. Essas trocas foram permeadas, inicialmente, na língua de sinais para o aprendiz F, por ser sua primeira língua, permitindo trabalhar o processo paralelo de aquisição da L1 e da L2, corroborando o que propõem Quadros e Schmiedt (2006) sobre a aprendizagem em cada língua, apresentadas em seus papéis e valores sociais representados.

As aulas foram pautadas em recursos imagéticos, destacando-se o campo visual

e a aquisição de leitura e de escrita efetiva por parte dos alunos. A opção por uma sintaxe narrativa que sugerisse a plenitude da imagem auxiliou para que o aluno se expusesse e confrontasse sua própria leitura. Segundo Barros,

A sintaxe narrativa deve ser pensada como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo. Para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada (BARROS, 1999, p. 16)

Nas atividades de interpretação e compreensão de texto, foi priorizada a função da língua de sinais em exercer o papel de internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos, para uma “apropriação imagética do sistema de signos escritos” (FERNANDES, 2006, p. 134).

Considerações Finais

Muitos avanços foram conquistados na educação de surdos desde 2005, mas ainda há um longo percurso a ser trilhado, pensado e pesquisado, principalmente no que se refere ao ensino de língua portuguesa para alunos surdos em escolas com propostas de inclusão, no qual o intuito deve ser de tecer reflexões e práticas sobre a aquisição do português como segunda língua para surdos em uma perspectiva bilíngue.

Conforme apresentado no artigo, foi possível perceber que não é a surdez a autora do baixo desempenho dos alunos surdos nas aulas de língua portuguesa, mas a falta de estrutura e o fato de ser uma segunda língua para os surdos e a primeira para os ouvintes em um mesmo espaço e ao mesmo tempo. Com isso, percebe-se a necessidade e a importância de uma metodologia adequada, partindo-se de estratégias de ensino que usem recursos visuais na construção dos conceitos em estudo e elaboração de materiais voltados para o ensino de LP como L2.

É importante destacar que o planejamento da Unidade Didática e das estratégias de ensino utilizadas não é algo definitivo e acabado. Os recursos usados e as estratégias didáticas, amparadas por metodologias registradas na pesquisa, sofreram alterações ao longo do trabalho de acordo com a demanda dos alunos, buscando sempre, no caso específico de F., a aquisição da segunda língua e o letramento.

Foi primordial desenvolver as atividades primeiramente em Libras, respeitando sua língua primeira, por meio da qual ele expressa os sentimentos, ideias, ações e conhecimento e vivência de mundo. Ainda mais importante, estabelecendo atividades

interativas com seus pares por meio do romance proposto - O Pequeno Príncipe.

Vale ressaltar, finalmente, a importância do papel dos profissionais (professor, intérprete) e dos colegas de classe para o sucesso. Também se releva que o processo de ensino bilíngue é contínuo e reflexivo, uma vez que cada aluno traz uma particularidade, uma demanda, um histórico familiar e cognitivo que devem ser levados em conta pelos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D.; LACERDA, C. B. F. O ensino do português como segunda língua para surdos, estratégias didáticas. **Revista Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, Set/Dez. 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes, São Paulo, 1992.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. Ática, São Paulo, p. 16. 1999.

BRASIL. Decreto N° 5.626. Regulamentada a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, **Diário Oficial da União**, Brasília, dez. 2005.

BRASIL. Lei n. 10436, 24 abr.2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, Abr. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

EQUIPE COQUITEL. **O Pequeno Príncipe**. Jogos, atividades e trechos da fábula. Edíouro. 2015.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos. **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo, p. 134. 2006

FERNANDES, S. ; MOREIRA, L. C. . Política de educação bilíngue para surdos. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 59, Fev. 2014.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. **Apostila. UEC**, Fortaleza, p.33 2002.

GESUELI, Z, M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**, Porto Alegre, ed.6, p. 42. 2015

KARNOPP, L. B. Prática de leitura e escrita entre os surdos. **Letramento, bilíngue e educação de surdos**, Porto Alegre, p.153. 2015.

LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização, Porto Alegre, ed. 2. 2009.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o decreto nº 5.626/05, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p.49-63, Jan./Mar. 2013.

Notícias de Nova Iguaçu. Disponível em: <<http://www.noticiasdenovaiguacu.com/2014/12/escola-monteiro-lobato-e-polo-de-surdez-em-nova-iguacu.html>> Acesso em: 15 ago. 2016.

QUADROS, R. M. de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES, RJ, n.30, p. 12-17, Jul./Dez. 2008.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**, Porto Alegre, p. 24. 2006.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos, **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, p. 143-157. 2014.

SAINT-EXUPÈRY, A. de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. RJ. 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autentica, p. 36 e 37. 1998.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social, São Paulo, 17 ed. Ática. 2000

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> . Acesso em: 12 jul. 2016.

Sequências tipológicas, gêneros textuais e ensino de produção de textos: contribuições para os alunos do segundo segmento do ensino fundamental

Daiane cordeiro Brites Fernandes
Fernanda Lessa Pereira

Resumo

Muito embora sejam inúmeros os artigos que tratam dos estudos dos gêneros textuais e da implementação de práticas significativas de trabalho com os mais diversos gêneros na sala de aula, ainda se percebe uma lacuna entre o que é aprendido pelos professores em sua formação profissional e a prática desses no Ensino Fundamental. A partir dessa constatação, o objetivo deste artigo é apresentar atividades didáticas que possam levar a um adequado ensino dos gêneros textuais com o intuito de melhorar a produção oral e escrita de alunos que frequentam turmas do segundo segmento do ensino fundamental de escolas públicas municipais. Para respaldar essas estratégias, este artigo está baseado nas contribuições teóricas de Koch (2004), Adam (1991), Marcuschi (2002), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2010), Mendonça (2007) e Dijk (1983), e na teoria de ensino de Ausubel (1965), que propõe uma aprendizagem significativa. Além dos gêneros textuais, este artigo também aborda as sequências tipológicas e a heterogeneidade tipológica, tão bem exploradas por Marcuschi (2002). Entretanto, ênfase é dada às sequências descritivas. Sendo assim, pretende-se avançar no entendimento de que o papel do professor na produção de textos dos seus alunos é imprescindível e de que as atividades preparadas por aquele podem – de fato – contribuir para uma escrita/fala discente contextualizada e pautada nas práticas sociocomunicativas.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Produção de texto. Sequências tipológicas.

Introdução

Ampliar as competências leitora e escritora dos alunos é um dos principais objetivos de todos os professores que lecionam Língua Portuguesa. E, para que esse propósito seja exitoso, são necessários a utilização de diversificadas estratégias e o aporte teórico pautado nos estudos dos gêneros textuais. Com isso, o desenvolvimento da competência metagenérica, que possibilita – segundo Koch (2004) – a interação dos usuários da língua de forma convincente, uma vez que o alunado se envolve em diferentes práticas sociais, é de extrema importância para que os gêneros sejam explorados e reconhecidos em contextos sociocomunicativos dentro e fora do espaço escolar. Trabalhando com tais fundamentações, o resultado será o melhor possível: um corpo discente que compreende a gama infinita de gêneros textuais e que sabe usá-la nas mais divergentes práticas sociais.

Como este artigo pretende contribuir para o aumento do desempenho da produção oral e escrita de alunos que frequentam turmas do segundo segmento do ensino fundamental, alertamos para o papel do professor de língua materna atualmente: não só apresentar gêneros advindos do vasto uso da internet como também explicitar a estrutura composicional de gêneros pouco usuais a alunos cuja faixa etária está enquadrada na

adolescência, visto que situações comunicativas podem exigir certos gêneros pouco conhecidos por aqueles. Costumamos comentar, em sala, que – apesar de a carta pessoal – para essa juventude – ser algo do “passado”, substituída por um rápido envio de *e-mail* – muitos são os casos de pessoas que a utilizam; logo saber produzi-la demonstra que esse aluno é competente em sua língua materna.

Este artigo, portanto, visa a ser uma contribuição aos professores que desejam trabalhar com suas turmas diversificados gêneros, dando ênfase às sequências tipológicas, em especial, às descritivas, sem – contudo – desmerecer ou deixar de explorar outras sequências. Para isso, na seção destinada às atividades, serão apresentadas sugestões de trabalhos feitos com os componentes dessas turmas para os quais lecionamos, o que corrobora com o fato de o profissional de língua portuguesa ter de criar estratégias motivadoras do uso real e social de nosso idioma.

Na seção dois deste artigo, serão apresentados alguns estudiosos que embasam o tema e que contribuem para a melhor compreensão desse assunto, não apenas no quesito teórico, mas também no que diz respeito ao trabalho em sala de aula. Dentre os autores, citaremos Marcuschi, Koch e Bronckart. Nesta mesma seção, faremos um detalhamento das características específicas de cada tipologia textual a fim de que o trabalho seja bem fundamentado.

Na seção três, serão apresentadas atividades a serem trabalhadas em sala de aula. Haverá também um roteiro para que os professores compreendam como tais atividades devem ser aplicadas em suas classes. Os procedimentos que serão apresentados têm como objetivo ensinar os alunos a escrever, a falar e a produzir textos nos gêneros abordados; visto que se acredita que – para o estudante aprender determinado gênero – ele precisa ser posto em contato com este, a fim de que compreenda como é produzido e de que seja capaz de produzir um texto naquele gênero também.

Fundamentação teórica

Os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas tipos textuais. Com isso, não se pode confundir a noção de gênero com a de tipo. Para eliminar quaisquer dúvidas, válido é expor a definição de Marcuschi (2002) que afirma ser impossível pensar em comunicação a não ser por meio de gêneros textuais (quer orais, quer escritos), entendidos como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional

configuradas concretamente em textos. Esse mesmo autor declara que os gêneros textuais são constituídos por dois ou mais tipos em geral. Essa presença de vários tipos textuais em um mesmo gênero é denominada de heterogeneidade tipológica. Para Marcuschi (2002, p.23), “os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não textos empíricos”. Teoricamente, os tipos são estes: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo. Marcuschi (2008, p.155) ainda define, em contraposição aos tipos, gêneros textuais como “entidades empíricas em situações comunicativas que expressam designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas”. Como alguns dos infinitos exemplos, há estes: carta comercial, carta pessoal, telefonema, bilhete, romance, reportagem, bula de remédio, receita culinária. Mas, para que o corpo discente tenha noção de tudo isso, essencial se faz praticar a produção de textos; de modo que – em um mesmo gênero – sequências tipológicas distintas estejam presentes, sendo analisadas para o reconhecimento das idiossincrasias de cada uma. Monta-se, assim, a tríade de uma esperada aula de Português: apresentação e reconhecimento de determinado gênero, reconhecimento das sequências tipológicas que compõem esse e posterior produção de definido gênero. Dessa forma, o preceptor instrumentalizará seu alunado a exercer suas habilidades e competências linguísticas, obtidas com um ensino dinâmico e com uma aprendizagem significativa.

Como acreditamos na importância da aprendizagem significativa, faremos alusão a David Ausubel (1965) e a sua teoria de ensino, que pretende contribuir para que o desempenho do professor em sala de aula seja mais eficiente. O foco dessa teoria é dar um basta na aprendizagem mecânica, dando espaço à significativa. E o ponto de partida dessa teoria é o conjunto de conhecimentos que aluno traz consigo. A este conjunto Ausubel dá o nome de estrutura cognitiva e, segundo esse teórico, esta é a variável mais importante que o professor deve levar em consideração no ato de ensinar. Assim, novos significados são adquiridos quando símbolos, conceitos e proposições são relacionados e incorporados à estrutura cognitiva de uma forma não arbitrária e substantiva. Por essa perspectiva, a aprendizagem significativa é um processo cognitivo no qual o conceito de mediação está plenamente presente; uma vez que – para que haja tal aprendizagem – é imprescindível que se estabeleça uma relação entre o conteúdo que vai ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, seja uma imagem, um conceito ou uma proposição.

Infelizmente, por desconhecerem teorias de ensino, muitos profissionais da educação restringem seu trabalho com a língua materna à elaboração de uma redação, sendo vista por aqueles como um gênero escolar, onde são detectados os mais diversos erros gramaticais; quando o foco deveria ser outro: a função do texto oral ou escrito feito pelo aluno e com que objetivos. Bezerra (2002, p. 41) *apud* Cristovão e Nascimento (2006, p. 47) salienta que

é justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que os alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com a sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (pela leitura) ou a preencher (pela escrita).

Cabe, portanto, ao professor saber que a atividade de produção de um texto está apoiada no reconhecimento dos gêneros; uma vez que esse reconhecimento direcionará o aluno à sua construção discursiva que, por sua vez, será mediada pela linguagem que caracteriza o gênero em questão. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004, p. 63) partem da suposição de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”. A tarefa do professor é, pois, dar orientações aos colegas de forma a determinar para estes qual o gênero a ser produzido, depois de se ter feito um estudo pormenorizado de cada gênero. Outro dado importante é lembrar aos produtores de determinado texto que eles têm de saber qual o público-alvo para o qual falarão ou escreverão, de forma a serem feitas as adequações necessárias.

Essencial é também aludirmos para o fato de textos orais ficarem em segundo plano, quando bem se sabe que serão úteis em diversificadas situações comunicativas. Cabe aos educadores mudar essa situação, ficando para eles o seguinte alerta, feito por Schneuwly e Dolz (2004, p.125):

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.

Felizmente, muitas escolas – mesmo que ainda não tenham percebido – vêm aos poucos desenvolvendo atividades que privilegiam a oralidade, ao realizar seminários, debates, peças teatrais, leituras de poemas e ao orientar os alunos como devem proceder durante a exposição oral de um tema, principalmente, no cuidado com a linguagem.

Se há ainda professores que não percebam a importância dada a um trabalho

pautado nos gêneros, fazem-se cruciais as palavras de Bronckart (1999, p. 103) “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”.

Pelo fato de os gêneros serem entidades empíricas em situações comunicativas, nas quais predominam os aspectos relativos a funções, a propósitos, a ações e a conteúdos, é possível compreender que – a partir daqueles – os usuários da língua se inserem como falantes em uma sociedade.

Percebemos que o trabalho com textos de variados tipos e que a exploração da constituição dos gêneros formam um todo indivisível para a realização de uma prática educacional de qualidade; uma vez que a textualidade se manifesta em um gênero específico e, logicamente, os gêneros se materializam em textos – resultado esperado por um aluno tipicamente protagonista de seu papel na construção de conhecimento. Ao produzir um texto, o educando – teoricamente – deve saber as condições de produção e de circulação daquele, levando em conta o fato de sua produção textual ser escrita para alguém, em determinado tempo, abordando algum assunto e com determinado objetivo. Sabedores de tais aspectos, nossos adolescentes podem definir qual gênero textual será o mais adequado ao contexto sociocomunicativo. Obviamente, no espaço escolar, a produção de um texto está relacionada a um propósito pedagógico e não a uma demanda externa; mas – ainda assim – é fundamental que tanto o professor quanto o aluno tenham em mente que a produção de textos oral ou escrito na sala de aula levará à construção de uma aprendizagem específica, cobrada fora do ambiente escolar.

Válido é salientar a nomenclatura usada por Beth Marcuschi (2007, p.65) para uma redação que tem sido histórica e tradicionalmente trabalhada nas atividades de produção escrita: a redação endógena ou clássica. Segundo a autora, tal redação limita-se à indicação do tema e/ou à explicitação de um dos gêneros textuais escolares: história ou narração, descrição e dissertação. Aqui cabe se fazer uma ressalva de que – apesar de a autora reconhecer que os três gêneros por ela citados são tipos de textos; são tidos como gêneros, já que adquirem conotação singular, e a escrita é feita da e para a própria escola. Vê-se que a produção de texto fica confinada a esse espaço, perdendo as condições interativas e dialógicas próprias da comunicação. Certamente isso afasta nossos alunos de muitas aulas de Português e leva-os a se negarem a fazer atividades descontextualizadas. Para mostrar que é possível mudar essa forma de trabalhar,

relataremos – na seção 3 – trabalho praticado com turmas de unidades escolares diferentes, por meio do gênero carta pessoal. É uma prova de que – se o docente leciona em mais de um local – fazer intercâmbio entre seus alunos é possível e permite que estes experimentem uma real prática de interação. Isso faz com que a escrita de textos tenha sentido para as turmas.

Com o intuito de alterar um quadro de redações clássicas, estudos na área de linguagem sobre gêneros textuais ou discursivos provocaram significativas mudanças no encaminhamento do trabalho com texto nas escolas. A elaboração de textos passou a ser uma habilidade que deve ser ensinada e que precisa fazer sentido para o aprendiz. São pedidos à turma não mais textos narrativos ou descritivos, mas os que sejam capazes de reproduzir traços de uma propaganda, de uma reportagem, de uma notícia, de uma receita culinária; fazendo – nesses gêneros – a inclusão de sequências narrativas, descritivas, injuntivas, expositivas, dialogais e argumentativas. Tais sequências fazem parte do rol dos tipos textuais por constituírem sequências linguísticas homogêneas, teoricamente definidas e que ocorrem em gêneros textuais diversos.

Existe a incumbência de quem produzirá o texto da seleção da sequência condizente com a especificação da situação comunicativa, dentre as seguintes existentes: narrativa, descritiva, dialogal, argumentativa, injuntiva e expositiva. Para isso, necessário é apresentar à turma as características de cada um dos tipos de texto. São estas: sequência narrativa, que se caracteriza pela progressão temporal; sequência descritiva, que foca nos detalhes, sem haver mudança temporal; sequência injuntiva, também conhecida como instrucional, cujo propósito é o de dar ordem e/ou de regulamentar ações; sequência expositiva, que apresenta diferentes formas de saberes; sequência dialogal, também chamada conversacional, que marca o discurso direto; sequência argumentativa, que faz refutação, análise e negociação de tomada de posição acerca de um assunto.

Acreditamos que, somente quando o aluno se familiariza com os diferentes gêneros, ele se torna apto a perceber quais as características comuns que o permitem escolher qual sequência será usada em determinado trecho de um texto. Indispensável se faz expor a turma a diversificados textos; já que, somente pela comparação dos textos expostos aos usuários de determinada língua e pela memorização das idiossincrasias daqueles, o corpo discente construirá paradigmas das sequências tipológicas existentes. Esses modelos mentais tipológicos específicos são denominados por Van Dijk (1983) de

superestruturas, capazes de permitir aos estudantes o discernimento das sequências dos diferentes tipos de texto.

Para o estudo dos gêneros e, conseqüentemente, dos tipos textuais, deve-se estimular nos alunos a prática e o contato com os mais variados tipos de texto; a fim de que o aprendiz possa se familiarizar com perspectivas textuais diferentes, além de trabalhar tópicos gramaticais, tendo o texto como embasamento. Essa é também uma recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (BRASIL, 1998, p. 80).

Desse modo, o aluno compreende que o ato da escrita não é estanque; escrever é um processo e quanto mais o discente revisa o seu próprio texto – com o auxílio do professor – mais ele aprende sobre a língua escrita.

Propostas de atividades

A primeira atividade a ser explicitada exige a transformação de texto não verbal em verbal. Para trabalhar com o texto não verbal, o aluno precisa apurar seu olhar para conseguir transformar – em palavras – uma imagem real ou imaginada por ele. Descrever é também um exercício de escolha de vocábulos. Assim como os demais textos, os do tipo descritivo têm como finalidade transmitir uma mensagem a um interlocutor. O texto descritivo só terá cumprido sua função se quem o ler for capaz de “enxergar” a imagem descrita.

A atividade a ser desenvolvida deverá ser capaz de levar o aluno a perceber como é feita uma descrição e torná-lo hábil para desenvolver um texto descritivo. Exige-se, portanto, que o professor já tenha – anteriormente – trabalhado com a turma todas as particularidades desse tipo textual.

Para fazer a atividade, o professor deve combinar com a turma, alguns dias antes da aula na qual será feita a atividade, que cada um traga tesoura e revistas com assuntos de que gostem. O primeiro passo para a realização da atividade é cada um escolher uma imagem com a qual tenha empatia e recortá-la da revista. Logicamente, o educador

precisa ter revistas para ofertar aos que – por algum motivo – não tenham levado nada. Também é importante que os alunos sejam avisados de que deverão ter cuidado para que os demais colegas não vejam a imagem que eles escolheram. Essa informação será essencial para o prosseguimento da atividade.

Após a escolha da imagem, os alunos deverão colá-la em seu caderno e, fazer a descrição daquela em uma folha específica. Sempre que houver dúvidas sobre algum detalhe da imagem, o estudante deve recorrer ao caderno e certificar-se de que está fazendo a descrição da maneira mais minuciosa possível. É preciso lembrar aos alunos também que, normalmente quando se escreve um texto, o objetivo é comunicar algo a alguém, ou seja, a descrição que eles estão fazendo da imagem não pode estar clara apenas para eles próprios. É preciso escolher muito bem as palavras para que outras pessoas consigam entender o que eles estão descrevendo. Transformar em palavras uma imagem é um desafio para quem escreve, logo atenção e cuidado são fatores elementares.

Feita a descrição, se possível depois de o professor ler para identificar se há problemas de falta de clareza no texto, os alunos deverão formar duplas e trocar de folha com o colega. Um lerá o texto do outro e tentará reproduzir a imagem que está sendo descrita. É preciso ficar atento aos detalhes do texto para tentar fazer a imagem mais próxima possível da descrição. Quando todos acabarem o desenho, deverá ser feita a apresentação dos trabalhos pelas duplas. Cada um lerá o seu texto, apresentando sua imagem e o desenho feito pelo colega. Todos deverão perceber a importância da comunicação para se alcançar um determinado objetivo. Certamente, as descrições mais detalhistas serão capazes de gerar desenhos mais próximos das imagens das revistas, e aqueles que descreveram sem muitos detalhes – de modo mais simplista – perceberão que o uso menos complexo das palavras atrapalhou o desenvolvimento da atividade, distanciando a imagem da revista do desenho feito pelo colega.

Para finalizar a atividade, a turma deverá expor – no mural – o texto, o desenho e imagem de revista. Todos da turma poderão apreciar os trabalhos e perceber a importância da descrição na realização da tarefa. De maneira nenhuma, o objetivo da atividade é comparar os alunos ou expor algum trabalho que não tenha ficado primoroso. O professor deve conversar com a turma que há outros fatores que podem contribuir para a realização da tarefa, tais como: a habilidade de desenho, por exemplo, mas deverá focar também na capacidade que todos têm de escrever bem um texto. Por último, o docente precisa

ratificar que o exercício é uma boa maneira de ir melhorando essa habilidade. Cristalino está que a sequência descritiva é o fator principal; mas, quando os estudantes comentam com os outros o que acharam das descrições feitas, há uso das sequências dialogais e argumentativas. Vê-se que tanto a modalidade escrita quanto a oral são exploradas.

Tendo os estudantes concluído a atividade, é interessante fazê-los refletir sobre a importância da descrição em ambientes fora da escola, por exemplo, na profissão de jornalista, que – muitas vezes – descreve fatos sem que o telespectador veja imagens do ocorrido. Há, nesse caso, uma enorme contribuição linguística para que se obtenha o resultado esperado, ou seja, o entendimento da notícia por quem a ela assiste.

A segunda atividade a ser trabalhada com a turma diz respeito à complexidade dos gêneros. Como já foi afirmado, dentro de um mesmo gênero, pode haver mais de um tipo de texto. E a leitura e a análise das sequências textuais presentes no texto a seguir são excelentes para comprovar a multiplicidade de sequências usadas no gênero fábula.

Diante disso, criativo será o professor trabalhar os tipos de textos existentes por meio da análise desse gênero. Mas, para que se compreenda que um texto é – normalmente – composto por mais de um tipo de sequência, o professor deve elaborar uma atividade por meio da qual cada aluno receberá um texto e nele terá de identificar – por distintas cores – as sequências usadas. Para isso, o educador solicitará lápis de cor ou giz de cera a todos e criará uma legenda, onde ficará acordado o seguinte:

- Sequência narrativa – pinte-a da cor vermelha;
- Sequência descritiva – pinte-a da cor azul;
- Sequência argumentativa – pinte-a da cor amarela;
- Sequência conversacional – pinte-a da cor verde;
- Sequência injuntiva – pinte-a da cor roxa.

Texto fornecido a cada aluno:

O rato do mato e o rato da cidade

Um ratinho da cidade foi uma vez convidado para ir à casa de um rato do campo. Vendo que seu companheiro vivia pobremente de raízes e ervas, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele:

— Tenho muita pena da pobreza em que você vive — disse.

— Venha morar comigo na cidade e você verá como lá a vida é mais fácil. Lá se foram os dois para a cidade, onde se acomodaram numa casa rica e bonita.

Foram logo à despensa e estavam muito bem, se empanturrando de comidas fartas e gostosas, quando entrou uma pessoa com dois gatos, que pareceram enormes ao ratinho do campo.

Os dois ratos correram espavoridos para se esconder.

— Eu vou para o meu campo — disse o rato do campo quando o perigo passou.

— Prefiro minhas raízes e ervas na calma, às suas comidas gostosas com todo esse susto.

Moral: Mais vale magro no mato que gordo na boca do gato.

Alfabetização: livro do aluno 2ª ed. rev. e atual. / Na a Rosa Abreu... [et al.]

Brasília: UNDESCOLA/SEF-MEC, 2001. 4v. : p. 60 v. 3.

Texto que se espera ter sido pintado pelos alunos:

O rato do mato e o rato da cidade

Um ratinho da cidade foi uma vez convidado para ir à casa de um rato do campo. Vendo que seu companheiro vivia pobremente de raízes e ervas, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele:

— Tenho muita pena da pobreza em que você vive — disse.

— Venha morar comigo na cidade e você verá como lá a vida é mais fácil.

Lá se foram os dois para a cidade, onde se acomodaram numa casa rica e bonita.

Foram logo à despensa e estavam muito bem, se empanturrando de comidas fartas e gostosas, quando entrou uma pessoa com dois gatos, que pareceram enormes ao ratinho do campo.

Os dois ratos correram espavoridos para se esconder.

— Eu vou para o meu campo — disse o rato do campo quando o perigo passou.

— Prefiro minhas raízes e ervas na calma, às suas comidas gostosas com todo esse susto.

Moral: Mais vale magro no mato que gordo na boca do gato.

Alfabetização: livro do aluno 2ª ed. rev. e atual. / Na a Rosa Abreu... [et al.]
Brasília: UNDESCOLA/SEF-MEC, 2001. 4v. : p. 60 v. 3.

Diante dessa análise pormenorizada das sequências textuais presentes nos gêneros abordados nas atividades explicitadas neste artigo, o docente terá explorado as peculiaridades de cada sequência, e o discente terá ratificado que – em um mesmo gênero – diferentes sequências são empregadas. Outra estratégia eficaz para essa mesma proposta seria a utilização de textos impressos em jornais, de onde os alunos deveriam sinalizar as sequências textuais apropriadas a tal gênero com o uso de giz de cera ou lápis de cor e da legenda de cores supracitada.

Considerações finais

Pretende-se, com esse trabalho, avançar no entendimento de que o papel do professor na produção de textos dos seus alunos é imprescindível e de que as atividades preparadas por aquele podem – de fato – contribuir para uma escrita/fala discente contextualizada e pautada nas práticas sociocomunicativas.

Percebe-se que é possível que um aprendiz com dificuldades de escrita consiga escrever bons textos, quando os desvios gramaticais são postos em segundo plano e, se faz um constante estímulo à reflexão do uso da língua portuguesa com os falantes desta. Claro está que a exploração das sequências tipológicas nos mais diversos gêneros são ferramentas eficazes para o desenvolvimento da oralidade e da escrita, quando e somente quando as atividades propostas pelo professor atenderem ao principal objetivo estabelecido: ser o aluno o protagonista de sua produção textual, nos mais variados contextos comunicativos.

Não menos importante é destacar que o objetivo deste artigo é aprimorar a escrita/oralidade dos alunos por meio de atividades possíveis de serem realizadas em sala de aula da rede pública brasileira; no entanto, sabe-se que essas são apenas umas das estratégias para se alcançar o êxito final; na medida em que uma atividade apenas não será capaz de resolver todos os problemas com relação à escrita, principalmente, trazidos pelos alunos ao longo de vários anos de escolaridade. Muito há – portanto – a ser feito.

Creemos – enquanto educadoras atuantes – que o ensino de Língua Portuguesa deve ter como propósito levar os alunos a perceberem a riqueza gerada pelo uso efetivo da sua

língua materna; visto que o papel da instituição escolar é instrumentalizar os estudantes a transitarem por textos reais a partir do que apreenderam em práticas escolares. Outro objetivo do profissional de Letras é trazer para suas aulas o dinamismo dos gêneros e sua relação com a diversidade de práticas sociais, de forma que nada seja estanque e artificial.

Referências

- AUSUBEL, D. (1965). A cognitive structure view of word and concept meaning. In: R.C. In: **Teoria de Ensino: a contribuição de David Ausubel**. Disponível em: <<http://psic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n3a09.pdf>> Acesso em: 26 out. 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental** – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros Textuais e Ensino: Contribuições do Interacionismo Sócio-Discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Org.) **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- DIJK, T. A. Van & KINTSCH, W. **Strategies of Discourses Comprehension**. New York: Academic Press, 1983.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(orgs) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia. CAVALCANTE, Marianne C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Org.. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (orgs) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

EXPEIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES: UMA PEDAGOGIA DE PROJETOS

A leitura como área de confluência interdisciplinar na escola básica

Vania L. R. Dutra

Resumo

Nosso objetivo, neste artigo, é discutir a leitura como área de confluência interdisciplinar na escola básica. Considerando-se que a leitura é considerada como uma meta até determinado nível de escolarização, passando, depois, a assumir um papel de ferramenta para a aquisição de outros conhecimentos, seu ensino deve ser uma responsabilidade da escola como um todo e não somente do professor de Português. Cada área de conhecimento lida com textos de gêneros e linguagens específicas, o que demanda a intervenção mediadora sistemática do professor das diversas disciplinas na qualificação da competência leitora de seu aluno. Para tanto, porém, é necessário o aprofundamento teórico dos professores na área da leitura, o que poderá levar a um trabalho mais produtivo na escola.

Palavras-chave: Escola básica. Leitura. Ensino.

Introdução

Nosso objetivo, neste artigo, é discutir a leitura como área de confluência interdisciplinar na escola básica, sendo seu ensino, portanto, uma responsabilidade da escola como um todo e não somente do professor de Português. Esse tema surge no âmbito das discussões acerca do fracasso da escola na tarefa de promover a construção da competência leitora pelos alunos.

Os exames oficiais, promovidos pelo MEC, que buscam avaliar o trabalho da escola na área da leitura têm revelado que muitos de nossos alunos não são leitores proficientes, que eles não leem de fato. Os resultados dessas avaliações têm demonstrado que a escola, no Brasil, quando muito, forma alunos que decodificam, que leem sem que essa leitura, no entanto, resulte em compreensão.

O resultado que vimos observando talvez se deva ao fato de a leitura ser considerada como uma meta somente até determinado nível de escolarização, passando, depois, a assumir um papel de mera ferramenta para a aquisição de outros conhecimentos.

Como meta, a leitura é o próprio objetivo de ensino, cujo objeto é o texto. A leitura é considerada um processo ativo, um processo que possibilita ao aluno não somente compreender o texto mas também refletir sobre ele, avaliá-lo e utilizá-lo para resolver situações que se apresentem, para alcançar um objetivo, para desenvolver-se intelectualmente e para cumprir seu papel de cidadão.

Como ferramenta, a leitura é uma das estratégias usadas pelos professores das mais diversas áreas do conhecimento para a aquisição de conteúdos específicos pelos

alunos. O texto é tido, então, como fonte de informação. Considera-se, nesse caso, que o aluno já sabe ler, o que é um equívoco: há vários níveis de leitura, e ser capaz de decodificar o que está escrito e de localizar informações explícitas no texto são somente os mais elementares deles.

É fundamental, então, que o trabalho com a leitura, na escola, avance para além da decodificação e da simples compreensão do que se lê. É preciso que se continue aprofundando o trabalho com o texto, mesmo depois de o aluno ser considerado alfabetizado, ultrapassando-se os limites da decodificação e buscando-se chegar, por exemplo, ao nível da inferência, em que se faz necessário mobilizar outros conhecimentos além da própria língua para desvendar o(s) sentido(s) do texto.

Escola e interdisciplinaridade

No início da escolarização, a preocupação do professor é essencialmente a construção da competência leitora do aluno – ao lado, claro, da competência da escrita. Com o avanço da escolarização e a especialização maior das áreas de conhecimento divididas em disciplinas, a leitura e seu ensino passaram a ser considerados, exclusivamente, responsabilidade do professor de Português.

Essa visão didática segmentada das áreas do saber, mais marcante a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, vem sendo apontada como um dos motivos para o insucesso da escola, já que a sociedade, hoje, procura compreender e abordar os fenômenos em sua totalidade e globalidade. Daí a necessidade de uma aproximação entre os conhecimentos trabalhados pela escola, numa abordagem que a pedagogia chamou de interdisciplinar.

A interdisciplinaridade aparece nos documentos oficiais, no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Está presente, também, na LDB Nº 9.394/96, mas tornou-se cada vez mais presente no discurso e na prática de professores a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. (BRASIL, 1997)

No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a interdisciplinaridade é

apresentada como uma proposta para se desenvolver um trabalho de integração de conteúdos de disciplinas diferentes. Normalmente, nos projetos interdisciplinares em que as escolas vêm investindo, a disciplina Língua Portuguesa se faz representar pelo viés da leitura e da escrita. A temática geral, normalmente, tem sua origem em outras áreas do conhecimento. Provavelmente, será o professor de português o responsável pela leitura, com os alunos, dos textos selecionados durante o desenvolvimento do projeto e pelas produções escritas que nele forem geradas.

Esse fato só reforça a ideia que circula no âmbito escolar de que o professor de Língua Portuguesa é o único responsável pelo trabalho com a leitura e a escrita na Escola Básica. E que, portanto, é dele a responsabilidade pelo sucesso ou pelo insucesso dos alunos nas práticas de leitura e escrita no ambiente escolar e fora dele.

Isso posto e diante de um tema tão amplo e inquietante, buscaremos responder ao seguinte questionamento: cabe somente ao professor de Português a tarefa de ensinar a ler e escrever ao longo da escolarização básica?

Segundo os PCN,

ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (PCN, 2000, p. 41)

Trata-se, como se vê, de um objetivo muito ambicioso. Ambicioso se pensarmos que ele deve ser alcançado até o final do EF e se aceitarmos a máxima, tradicional em nossa educação, de que o trabalho com a leitura e a escrita é responsabilidade, única e exclusivamente, do professor de Português.

Esse objetivo a que se refere o texto dos PCN não pode ser considerado responsabilidade de uma única área de conhecimento, a Língua Portuguesa, no caso. Esse é um objetivo a ser alcançado por meio de um trabalho conjunto, de todo o Ensino Fundamental. É ingenuidade achar que somente o trabalho desenvolvido nas aulas de Português possa levar o aluno a construir essa “competência” a que o texto dos PCN se refere.

Ingenuidade ou não, fato é que vimos ouvindo, ao longo de muitos anos, o discurso – em que se pode perceber um tom de queixa – de nossos colegas de outras áreas do conhecimento acerca da dificuldade dos alunos em relação à leitura.

Não é novo afirmar a importância dos textos na sala de aula. Nem se pode negar que o ensino-aprendizagem na escola se faz, em grande parte, por meio de textos – nas aulas de Língua Portuguesa e também nas aulas das demais disciplinas. A leitura, portanto, é uma habilidade que permeia a construção do conhecimento em todas as áreas do saber (AZEREDO, 2005), sendo, dessa forma, por si só, o trabalho interdisciplinar a ser feito na escola.

Quem, na escola, trabalha com textos?

Considerando-se que ler é uma competência indispensável para a formação do estudante, e que essa formação é responsabilidade da escola como um todo, é necessário, então, ampliar a discussão sobre a leitura. Retirar essa discussão do espaço específico da aula de Português – embora caiba a essa disciplina uma parte fundamental desse trabalho – é imprescindível para que o aprendizado da leitura avance.

Cabe a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (PCN, 1997, p. 30)

A leitura de textos é prática constante em todas as disciplinas. Leitura de textos escritos, de imagens, de tabelas, de gráficos, de mapas. Leitura de textos verbais, de textos não verbais, de textos multimodais. Isso significa que, sem desenvolver as diferentes habilidades de leitura, o aluno não consegue aprender satisfatoriamente nas várias disciplinas escolares. Significa, também, que os professores das diversas disciplinas precisam ensinar o aluno a ler os gêneros mais característicos de sua área de conhecimento, pois ler um poema, por exemplo, não é o mesmo que ler enunciados de problemas de Matemática; ler textos expositivos de História não é o mesmo que ler gráficos ou mapas em Geografia; ler as instruções de um experimento de Química não é o mesmo que ler um esquema de fotossíntese em Biologia.

O aluno não lê os textos de cada uma das disciplinas com facilidade sem ter compreendido os conceitos que permeiam esses textos, as relações entre esses conceitos, o modo particular como esses conceitos são abordados nessas disciplinas. A leitura se dá de forma diferente nas diversas disciplinas escolares e exige conhecimentos específicos para que o aluno seja bem sucedido em sua tarefa. De acordo com NEVES,

[...] temos claro que a ciência tem uma linguagem específica, particular para explicar e construir o mundo que nos cerca, a nós mesmos e a todas as inter-relações possíveis. Cotidianamente, temos uma outra linguagem que explica estes mesmos eventos. (1999, p. 39)

Por isso a importância da intervenção mediadora sistemática do professor das demais disciplinas na qualificação da competência leitora de seu aluno. É preciso, então, que cada professor tenha um conhecimento profundo das características do ler em sua área de atuação. Considerando, por exemplo, a área de Matemática e a área de História na escola, constatamos que o campo de conhecimento particular de cada uma será expresso por meio de diferentes gêneros de texto. A primeira certamente usará, muitas vezes, o gênero problema matemático em seu cotidiano. A segunda, os gêneros artigo e ensaio. Como esses gêneros circulam em esferas específicas da atuação humana e delas fazem parte, tornam-se, muitas vezes, indecifráveis para os alunos da escola básica, considerados, ainda, leitores iniciantes. É preciso que sejam oferecidos a esses leitores “instrumentos” que os auxiliem a compreender o texto que têm diante de si.

O texto nas aulas de Língua Portuguesa e nas aulas das demais disciplinas

Nas aulas de Língua Portuguesa, muitas vezes, os textos são o próprio objeto de ensino. Eles são analisados não só em relação a seu conteúdo temático mas também em função de seu gênero, de sua organização interna, de sua estrutura lexicogramatical (seleção lexical, ordem das palavras e meios de combinação entre elas). Nas demais disciplinas, como já se disse, os textos são explorados unicamente como fonte de informação. Talvez esteja aí o motivo da dificuldade do aluno em lidar com a leitura nas outras áreas do conhecimento, pois, nelas, normalmente, não se considera a necessidade de o aluno entender como o texto que lê se estrutura, sua função, quais as partes que o compõem e sua finalidade, o objetivo de seu autor.

Para compreender o texto que têm diante de si, é preciso que os alunos dominem os conceitos de cada área implicados no texto e as habilidades que concorrem para sua leitura e compreensão.

Sendo a atividade de leitura uma situação de interlocução, o aluno precisa dialogar com o texto. E isso só será possível se ele, a partir de seu conhecimento de mundo, for capaz de relacionar o conteúdo do texto à área específica em que o texto se originou. Cabe

ao professor mediar a tarefa de leitura, oferecendo ao aluno elementos para que ele possa se apropriar do gênero e de suas características formais e funcionais, e elementos para suprir as lacunas que surgirem no curso de sua leitura. Por exemplo, o professor pode esclarecer o significado de uma palavra que varia conforme a área do conhecimento, que assume um significado específico em determinada disciplina.

Atividades para desenvolver as habilidades de leitura

No que se refere às habilidades de leitura, os professores podem propor atividades que favoreçam o seu desenvolvimento, considerando, claro, **o nível de escolaridade e a maturidade dos alunos. Essas atividades devem pressupor a dimensão da língua como código e a dimensão da língua como discurso, sem perder de vista, no entanto, a concepção de língua como interação social, como forma de ação.**

a) Atividades na dimensão da língua como código

As atividades que consideram a língua na dimensão do código são construídas na perspectiva da decodificação. É importante que o aluno desenvolva sua capacidade de decodificar, sem a qual não poderá avançar na construção do(s) sentido(s) do texto.

No âmbito da decodificação, além da capacidade de ler textos escritos, expressões numéricas, tabelas e outros, estão também a capacidade de localizar informações. Para desenvolver a leitura fluente desses textos, o professor (leitor modelo) pode ler, oralmente, antes, para o aluno, ler com o aluno e, ainda, fazer com que o aluno leia para a turma. Para desenvolver a capacidade de localizar informações, o professor pode, ao longo da leitura oral mediada do texto, fazer perguntas objetivas cujas respostas estão na superfície do texto, além de construir perguntas a serem respondidas por escrito, numa atividade posterior à leitura oral do texto.

b) Atividades na dimensão da língua como discurso

As atividades que consideram a língua na dimensão do discurso, por sua vez, são construídas na perspectiva da compreensão e podem ser exploradas antes, ao longo da e após a leitura do texto.

- **Antes da leitura**

Antes da leitura propriamente dita, o professor pode conversar com os alunos sobre o tema da disciplina abordado no texto que será lido, antecipando seu conteúdo – o que fará com que o aluno mobilize seu conhecimento de mundo acerca do tema. Ele pode destacar conteúdos e propriedades do texto, identificando seu gênero com base em características formais apresentadas: trata-se de um problema matemático, de um texto didático biologia, de um ensaio de filosofia? Normalmente, é possível identificar o gênero do texto, antes de lê-lo. O professor pode, também, levantar algumas hipóteses sobre o texto, fazendo algumas perguntas ao aluno sobre o assunto, seu autor, sua finalidade, seu suposto público leitor.

- **Ao longo da leitura**

Ao longo da leitura, o professor pode discutir as informações oferecidas pelo texto, lendo-o parágrafo a parágrafo. Com o foco na compreensão local, pode explorar o vocabulário de forma contextualizada, Para construir a compreensão global do texto, pode formular questões sobre o título, sobre as diferentes partes do texto, seus parágrafos, pode solicitar que se faça um breve resumo do texto, além de explorar os implícitos por meio de perguntas do tipo: o que podemos deduzir a partir de...? como se pôde chegar a essa conclusão? qual é a conclusão a que se pode chegar a partir do último parágrafo do texto e que não está explícita? **Além disso, o reconhecimento da forma como os conteúdos são construídos nos textos pode ajudar a encaminhar o trabalho de leitura. É importante que se identifiquem, por exemplo,** as marcas do ponto de vista do autor, que, geralmente, está relacionado com sua identidade social, profissional; as formas de modalização; as estratégias argumentativas de defesa de uma opinião; os procedimentos de citação e de apropriação de outros textos; e a qualidade dos argumentos utilizados. Chamar a atenção dos alunos para esses aspectos do texto fará com que eles possam tirar maior proveito da leitura, fazendo deles leitores mais proficientes.

- **Após a leitura**

Após a leitura, o professor pode explorar o tema considerando a intertextualidade. Provavelmente há outros textos conhecidos pelos alunos que tratam da mesma temática e que podem ser comparados do ponto de vista de suas semelhanças, da

perspectiva adotada e até de posicionamento crítico. O professor pode, também, identificar o modo de organização textual predominante no texto – argumentação, narração, descrição, injunção, exposição – e chamar a atenção do aluno para seus aspectos fundamentais. Por exemplo, se se trata de um texto argumentativo, qual é o posicionamento defendido? se se trata de um texto expositivo, em que se deve prestar atenção quando se lê? O professor pode, ainda, pedir que os alunos retomem o texto, seguindo um roteiro de leitura previamente construído, e que o analisem para tirar conclusões sobre fatos, fenômenos, situações, problemas, registrando-as pela escrita.

Como se vê, o trabalho com a leitura pode e, a nosso ver, deve ser desenvolvido pelos professores das diversas áreas do conhecimento na escola. Em todas as disciplinas, a mediação da leitura do texto pelo professor ajuda o aluno na construção do sentido desse texto. E mediar o trabalho de leitura é uma tarefa que vai muito além de apresentar ao aluno uma série de perguntas sobre o texto com o objetivo de extrair dele informações.

Palavras finais

O trabalho com a leitura ainda se caracteriza como um dos grandes desafios nos contextos de ensino da educação básica.

Por sua natureza integradora de saberes e constitutiva da construção de novos saberes, a leitura é, ao mesmo tempo, meta e ferramenta do ensino-aprendizagem na escola. Como meta, pressupõe a construção, ao longo da escolaridade, de uma competência que será de grande valor na escola e na vida. Como instrumento, é estratégia de aprendizagem comum a todas as disciplinas, pois é a atividade na qual se baseia grande parte do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Dessa forma, fica evidente que os professores das diversas disciplinas não podem permanecer passivos diante da leitura de seus alunos. É preciso haver a interferência deliberada e sistemática de todos os professores para que os alunos aprendam a ler em suas áreas de conhecimento, desenvolvendo as habilidades de leitura necessárias por meio de atividades especialmente preparadas para esse fim.

Na perspectiva interdisciplinar, a responsabilidade pelo ensino da leitura passa a ser de todos os professores, não somente do professor de Português. Entende-se que os

professores das demais áreas de conhecimento são também formadores e, assim, também responsáveis pelo ensino da leitura.

Essa mudança de paradigma na escola provocará alterações nas práticas pedagógicas de leitura, conduzindo a um trabalho mais produtivo, reflexivo e crítico. Os resultados disso, como não poderia deixar de ser, serão sentidos na escola como um todo, uma vez que a leitura é, por si só, a ferramenta interdisciplinar que perpassa todas as áreas do conhecimento na escola básica; e os textos, comumente, o veículo para esses conhecimentos.

Entende-se que essa mudança na prática pedagógica se faz necessária. Entretanto, para que ela seja possível, é preciso que se ofereçam as condições para que os professores possam buscar um aprofundamento teórico que lhes mostre novas **possibilidades de ensinar a leitura – leitura como meta – e de torná-la, de fato, uma aliada em sua prática cotidiana de ensino-aprendizagem na escola – leitura como ferramenta.**

Referências

AZEREDO, J. C. de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: **Da língua ao discurso** – reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 31.

NEVES, I. C. B. **Ler e escrever** – compromisso de todas as áreas. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1999.

Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Educação linguística em espaços alternativos de ensino: transdisciplinaridade e dialogismo

Davidson Martins Viana Alves

*“Tenho-me esforçado por não rir das ações humanas,
por não deplorá-las nem odiá-las, mas por entendê-las.”*

(Spinoza)

Resumo

Baseando-se nos pressupostos da sociologia da linguagem (GOFFMAN, 1988; CALVET, 2002; LEITE, 2008; FROSI, FAGGION & DAL CORNO, 2008), busca-se discutir a noção de prescrição normativa do uso linguístico (BAGNO, 2003), e do fazer linguagem musical (FACINA, 2009). Ao longo do percurso, o projeto de pesquisa percorreu muitos espaços não escolares, como as lonas culturais Herbert Vianna - Complexo da Maré/RJ, Elza Osborne - Campo Grande/RJ, Sandra de Sá - Santa Cruz/RJ e Gilberto Gil - Realengo/RJ, contudo somente se implantou efetivamente no CIEP Alberto Pasqualini – Urucânia/RJ. A aplicação do projeto se deu com 15 participantes, moradores da comunidade em questão e que estavam reunidos para jogar basquete. Dentre eles, havia um *rapper* profissional que muito contribuiu para as discussões e posteriores análises de dados qualitativos. Observa-se que realmente foi possível aplicar alguns elementos da teoria adotada pelo presente trabalho em um espaço alternativo em educação. Faz-se necessário, por fim, comentar que profícuas trocas de conhecimentos e experiências foram produzidas e que diálogos epistemológicos de diversas naturezas foram construídos durante a equilibrada interação entre pesquisador/professor, objeto de estudo e informante/aluno, não havendo um peso maior para uma das direções, mas sim um equilíbrio intersujeitos.

Palavras-chave: Preconceito. Normas e variação. Educação em espaço não escolar.

Introdução

Este trabalho foi produzido a partir de um projeto da prática de ensino de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação do Professor Doutor Antonio Andrade. Este projeto tinha o objetivo principal de desenvolver em espaços alternativos de ensino uma educação linguística ou literária.

Baseando-se, em sua totalidade, nos pressupostos teóricos da sociolinguística (LABOV, 2008 [1972]), busca-se inter-relacionar teoria e prática dos conceitos dessa corrente teórica tão desenvolvida na ciência da linguagem. Especificamente, apresentam-se observações de uma experiência com um projeto que buscava levar conhecimentos produzidos na academia para fora dela e, dialogicamente, aprender e construir outros saberes com o olhar do outro, de fora e, desta maneira, levar esse novo conhecimento, empírico e prático, de volta à academia.

Sabe-se que a universidade carece de projetos deste tipo, extramuros,

transdisciplinares e que dialoguem com a comunidade, por isso, levou-se a comunidades periféricas a discussão sobre questões relacionadas ao preconceito linguístico e ao preconceito social. Esta, vista como atitude etnocêntrica que hierarquiza os estratos sociais, e aquela, uma ramificação do preconceito social, tratando-se da hierarquização dos diversos falares de uma região, atribuindo valores a seus determinados usos linguísticos.

Metodologia

No primeiro momento, utilizamos como método conscientizador para tratar da variação linguística músicas populares brasileiras, como o *Funk* e o *Rap* - tanto as letras quanto os áudios - propondo uma roda de discussão sobre os assuntos abordados.

Posteriormente propomos a relação das diferenças textuais e contextuais presentes nas letras das músicas que foram levadas a título de exemplificação para a discussão do tema em questão. Entende-se que essas diferenças pragmáticas permeiam significativamente o meio social, corroborando assim o conceito de variação diastrática (dividida em estratos/camadas sociais).

Fundamentação Teórica

O referido trabalho baseia-se nos pressupostos teóricos dos seguintes autores, que tecem um diálogo entre Sociologia e Linguística. Os autores a serem citados, tratam das principais questões deste trabalho, o preconceito linguístico e social e a variação linguística, em seus diversos âmbitos (diastrática, diatópica e diafásica...).

Calvet (2002), que discorre sobre as práticas e atitudes de inclusão e exclusão linguísticas a partir do meio social, estabelece que a linguagem se caracteriza como um dos principais componentes culturais e que delineaia formas de atitudes e comportamentos que são utilizados para preencher os espaços sociais e interacionais desenvolvidos durante o uso da língua. Por isso aprender uma língua implica também desvendar a cultura em que ela se insere.

Logo, de acordo com o ponto de vista e posicionamento deste trabalho, se estabelece a seguinte equação ([{língua} + cultura] + sociedade) baseada nos estudos aqui difundidos e, sobretudo, nos pressupostos interacionais e que prezam o efetivo uso da língua.

Frosi, Faggion & Dal Corno (2008) afirmam que, em decorrência de determinados mitos e valores, predominantes em uma determinada sociedade em uma dada época, uma variedade específica de uma determinada língua adquire prestígio e passa a ser percebida como portadora de uma cultura superior ou de costumes a serem imitados. Por isso, por não possuir a variante de prestígio, o falante de uma comunidade de fala estigmatizada é visto como ignorante, pois tem um falar “atrapalhado”, “errado”, “embolado”, “feio” ou até é tachado como aquele “que não sabe falar”. Mesmo que essa variante de prestígio não seja o falar majoritário, impõem-se regras especulativas e prescreve-se o uso do “bom falar”, ou seja, se estabelece um sotaque a ser seguido, mas sem uma efetiva funcionalidade.

Para se entender melhor como se compõem as normas linguísticas, cabe citar Bagno (2003). Segundo o autor existem diversas normas, como a norma-padrão: variedade geralmente concentrada na capital, onde há centros comerciais, polos de cultura e ciência; a norma culta e a não-culta: variedade relacionada às variações diastrática (divide-se em estratos sociais, o rico e o pobre), diatópica (divisão a nível espacial, por isso *topos*. Ex. Meio urbano, meio *rurbano* e meio rural) e diafásica (contextos de uso, situação experienciada, variação de registro) e, ainda, a norma regional / localizada: estritamente relacionada a sua comunidade de fala, a suas próprias regras e princípios linguísticos que se normatizaram naquele espaço. Há uma inversão dos quadros das normas.

O preconceito linguístico pode ser analisado como uma atitude etnocêntrica que hierarquiza os diversos falares de uma região e valora os usos linguísticos em “inferior”, “baixo”, “chulo” (popular) e “superior”, “elevado”, “padrão” (*standard*). As marcas fonéticas do falante, bem como seu sotaque com sua linha melódica, constituem vários estereótipos linguísticos de efeito estigmatizador, cujos sentidos vão muito além da comicidade. Muitos desses conceitos estão fortemente evidenciados em Leite (2008).

Goffman (1988), que propõe a construção do estigma associado à anatomia, à sociedade e à linguagem, aborda o estigma e a identidade social e individual em uma perspectiva da sociologia da linguagem. Em sua obra, estigma significa marca. É uma marca que o indivíduo carrega e o torna inabilitado para a aceitação social plena. Assim, um indivíduo portador de estigma distingue-se dos outros pela marca que lhe é peculiar. Segundo o autor, para se explicar o fenômeno da estigmatização é preciso compreender a

relação existente entre linguagem e cultura. O fenômeno da estigmatização contempla a fala de grupos de falantes considerados minoritários, o que na realidade não se prova, já que os falares populares, vistos como “baixos”, “rurais” e “errados”, que sofrem certo estigma social por meio da linguagem, são os mais utilizados pela população, ou seja, são falares majoritários. Isso é corroborado pelo fato dessas determinadas variedades serem muito mais encontradas nos falares cotidianos.

Por fim, não menos importante, muito pelo contrário, Facina (2009), que faz um excelente trabalho teórico com o *Funk* carioca e o *Rap*, vistos socialmente como gêneros musicais marginais. Esta autora discute veementemente sobre a criminalização da pobreza e a construção da identidade do morador de comunidades periféricas do Rio de Janeiro - RJ.

Relato de Experiência (pontos positivos e negativos)

Inicialmente o trabalho foi programado para ser aplicado na Lona Cultural Herbert Vianna (Complexo da Maré – Rio de Janeiro - RJ). Nela comparecemos duas vezes, primeiramente para encontrar e conhecer o local e, assim, marcar uma reunião e posteriormente para ter efetivamente a reunião com toda a coordenação de dirigentes do referido espaço não-escolar, alternativo de ensino.

Ao longo do percurso, devido às constantes operações policiais na região, decidimos, por uma singela influência de alguns moradores da localidade, transferir a aplicação do projeto para outras Lonas Culturais do Rio de Janeiro – RJ, como a Lona Cultural Elza Osborne (Campo Grande), Lona Cultural Gilberto Gil (Realengo) e Lona Cultural Sandra de Sá (Santa Cruz). Contudo, infelizmente, não tivemos sucesso por não haver datas disponíveis que serviriam para nosso projeto ser efetivamente realizado. Sem falar na inviabilidade de tempo e de aceitação de algumas regras e grandes questões burocráticas que envolviam este processo.

Mediante essa realidade, a partir de alguns contatos, conseguimos levar nosso projeto à quadra de basquete do CIEP Alberto Pasqualini (Urucânia – Rio de Janeiro - RJ), em que contamos com a participação de 15 jogadores de basquete, que, por conseguinte, formaram nosso grupo de informantes, participantes da pesquisa. Ademais, fomos agraciados com a importante presença e participação de um *rapper* profissional morador da comunidade, que nos encheu de ideias e ânimo e, ainda, criou, naquele exato

momento de aplicação do projeto, um rap que mesclava o tema do projeto com sua própria realidade vivenciada cotidianamente.

A citada aplicação se deu em um espaço que tangencia o limite entre o escolar e o não-escolar, porque não há uma permissão formal/oficial pela direção do CIEP para a utilização da quadra em que ocorrem as partidas. Com isso - o espaço não tendo o apoio da direção para o desenvolvimento do esporte e da cultura naquela comunidade periférica da zona oeste do município do Rio de Janeiro (Urucânia) - os jogadores acabam tendo que “invadir” a escola para usufruírem da quadra de esportes.

Diferentemente da recepção dos outros espaços não-escolares em que tentamos aplicar o projeto, este nos acolheu amigavelmente, deixando-nos confortáveis para realizar plenamente todas as metas e propostas do trabalho.

Considerações Finais

Conclui-se que a proposta inicial do projeto não foi aplicada conforme o esperado, pelos motivos já explicitados. Contudo conseguimos aplicar todas as ideias e projeções iniciais de nosso projeto. A noção de norma, padrão e variação linguística foi plenamente introduzida, desmitificando, assim, alguns preconceitos que envolvem a linguagem, com ênfase na noção de “certo” e “errado”. Desta maneira, os resultados qualitativos deste trabalho corroboram o caráter dinâmico, interacional e dialógico da linguagem.

Observou-se que os temas preconceito linguístico e preconceito social suscitam uma discussão maior, que tem origem na formação da identidade individual e, simultaneamente, coletiva. Essa discussão está intimamente relacionada com os fatores sócio-econômicos que permeiam as relações entre os grupos sociais, marcadas pela linguagem que utilizam.

Ainda, considera-se que em uma mesma comunidade linguística coexistam usos linguísticos diferentes, não havendo um padrão de linguagem que possa ser considerado superior, pois as pessoas não falam do mesmo modo e até uma mesma pessoa não fala sempre da mesma maneira. Sendo assim, até mesmo a universalidade do pensamento é expressa de maneiras distintas e específicas em cada comunidade de fala. Por isso, no que tange aos estudos linguísticos, não se admite a exclusão de uma determinada variedade linguística e a inclusão de outra por questões subjetivas ou pela manutenção de um falso

'status', mas sim, preza-se pela conjunção de ambas as variedades que se complementam e se interrelacionam, devido à multifuncionalidade e variação inata à linguagem.

Ideologias puristas unilaterais que supervalorizam um uso como o “padrão” não são bem-vindas! Muito menos marcas de práticas de estigma, de exclusão, de intolerância e de preconceito social e linguístico.

Referências

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica (trad. M. Marcionilo). São Paulo: Parábola, 2002.

FACINA, Adriana. “Não me bate doutor”: Funk e criminalização da pobreza. **V Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – V ENECULT**. Salvador: Faculdade de Comunicação / UFBA. 2009.

FROSI, M^a. V.; FAGGION, C. M^a.; DAL CORNO, G. O. M. Prestígio e estigmatização: dialeto italiano e língua portuguesa da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 139-167, jul./dez, 2008.

Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/rv7n2/06-Vitalina-Maria-Frosi%5B1%5D.pdf>> Acesso em: 15 out. 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. (trad. M. Bagno, M.M.P. Scherre e C. R. Cardoso). São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

Interação verbal na escola: uma abordagem interdisciplinar em Pedagogia e Linguística

Gelson Caetano Paes Júnior
Eliana Crispim França Luquetti
Milene Vargas da Silva Batista
Cristiane Regina Silva Dantas

Resumo

Este artigo acadêmico parte do pressuposto de que a linguística perfaz no processo de ensino e aprendizagem um lócus de interação verbal relativo em experiências interdisciplinares referentes à linguagem docente. O objetivo é evidenciar o professor enquanto mediador da práxis e da teoria no contexto da sala de aula. Metodologia utilizada com aplicação de questionários a quarenta (40) informantes alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Vinte (20) destes, alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR; e, outros vinte (20) bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID/Pedagogia. Os resultados: produção de curvas estatísticas e dados informativos. A análise investigativa do objeto de estudo estipulou na averiguação dos resultados critérios de verdade provisórios. Os testes de hipótese então realizados induziram a resultados estáveis quanto à relevância da linguagem docente dada para os estudantes da Licenciatura em Pedagogia. Conclusão desse estudo produziu atualizações nas perspectivas educacionais e nas condições da reprodução sociocultural pela interação verbal entre professores e alunos em ambiente escolar. Chegou-se ao entendimento de que o papel do professor é de suma importância para a efetiva significação sociocultural dos conhecimentos transmitidos na escola e para os alunos.

Palavras-chave: Linguagem. Interdisciplinaridade. Escola.

Introdução

Este artigo acadêmico parte do pressuposto de que a linguística perfaz no processo de ensino e aprendizagem um lócus de interação verbal relativo em experiências interdisciplinares referentes à linguagem docente. Sabemos que a linguagem está presente em todos os momentos da vida humana. Ela é o principal instrumento de relacionamento entre as pessoas, prática de interação social e comunicação.

Entendemos que os estudos sobre a linguagem abordados na Linguística e sua correlação com a Pedagogia incidem na eficiência da prática pedagógica dos professores. Estes assumem na sala de aula, um papel articulador, pois traz seus próprios saberes somados com o material didático utilizado com a turma. A linguagem compõe a mediação: essa somatória de conhecimentos docentes ao dos alunos. Essa mediação é estabelecida na interação verbal professor e alunos. Tal como o foi nos antigos “passeios pelos jardins” da antiga Grécia (CAMBI, 1999). Embora, bem mais sofisticada naquilo que implica nas tecnologias como no entendimento dos processos de construção do saber assim expressos.

Nesse sentido, iremos analisar de que forma se dá os processos de aquisição de conhecimento e da linguagem pelo licenciando em Pedagogia e de que forma o mesmo concebe a questão linguística na sua formação e atuação docente.

Assim, entendemos que a linguagem assumida pelo professorado é de suma importância para a produção do saber a ser aprendido pelos estudantes. Além disso, sabemos que se a competência linguística não for trabalhada desde sua formação e atuação docente, a mesma poderá até ficar comprometida no que diz respeito as suas concepções de ensino e aprendizagem e seu papel mediador. Nessa perspectiva, a prática docente será muito mais viável e completa, pois o discente conseguirá ‘compreender’ o discurso docente quando estiver sentado nos bancos escolares. Interagindo no processo a demonstrar que adquiriu as habilidades e competências necessárias ao participar efetivamente na aula.

O problema suscitado por neste artigo surgiu a partir da seguinte indagação. De que modo, a linguagem pode ser importante na aquisição e na produção do conhecimento escolar dos futuros professores em processo de formação? A nossa hipótese para esse problema perpassa a compreensão da linguagem na formação e prática docente é relevante para o ensino e aprendizagem na sala de aula. A justificativa dessa pesquisa está na questão da linguagem e a forma como os conteúdos são transmitidos e ensinados. A valorização da linguagem tem de ser incrementada na formação docente com disciplinas que apontem teoricamente para a mediação do saber visando valorizar a relevância dos conhecimentos linguísticos para que seja adquirido o conhecimento escolar pelos estudantes, adequadamente.

Então, supõe-se que a construção do saber deve ser significativamente elaborada. A linguagem possui uma importância mediadora para o conhecimento, pois ela trabalha com significados reais para o estudante. Logo, ela oferece um direcionamento instrumental para o processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos que nortearam este artigo foram: O objetivo é evidenciar o professor enquanto mediador da práxis e da teoria no contexto da sala de aula, demonstrar que há necessidade de levar em consideração a diversidade linguística no espaço escolar, pois esse ambiente é extensão da sociedade e os usos linguísticos são diversos e identificar o papel mediador do professor no processo de ensino e aprendizagem através do domínio da língua.

Metodologia:

Aplicação de questionários a quarenta (40) informantes alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Vinte (20) destes, alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR; e, outros vinte (20) bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID/Pedagogia. Detalhamento da metodologia abordada: Os métodos e materiais sugeridos no desenvolvimento do artigo contemplou a interdisciplinaridade pela pesquisa bibliográfica disponível de publicações nas áreas de Pedagogia e da Linguística. A Sociolinguística foi garimpada nas questões relativas aos efeitos da linguagem no contexto socializante da instituição escolar quando idealizamos e produzimos alguns levantamentos não claramente identificados. Por exemplo: Você percebe o poder que a linguagem tem na mediação do conhecimento?

A Pedagogia oferece muitos entendimentos sobre o termo “conhecimento” aplicados em ambiente escolar. Já “mediação” relacionada ao conhecimento implica na linguagem. Só é possível percebê-la enquanto um produto essencialmente social. A aplicação de questionários fechados foi a saída encontrada por nós para afunilar melhor os resultados. Estes foram aplicados a dois grupos de vinte participantes cada, selecionados aleatoriamente no curso noturno da Licenciatura em Pedagogia. Vinte destes, alunos do PARFOR (que são professores atuantes da rede pública do ensino básico, que retornaram aos bancos acadêmicos por incentivo governamental) e alunos bolsistas do PIBID/Pedagogia (que não sendo ainda docentes, desenvolvem atividades em duas escolas públicas de ensino infantil no município de Campos dos Goytacazes/RJ).

A partir da coleta das informações obtidas, desenvolvemos no Laboratório de Educação e Linguagem, conhecido também como LEEL, após muita discussão, análises amostrais para os dois grupos pesquisados. Consideramos a realidade escolar dos que já atuam na qualidade de profissionais da Educação Básica e daqueles que aspirantes a docentes. A análise das informações é importante para nós porque demonstra a validade e a fidedignidade da pesquisa. Perceber a linguagem na sala de aula e como ela atua na mediação do conhecimento.

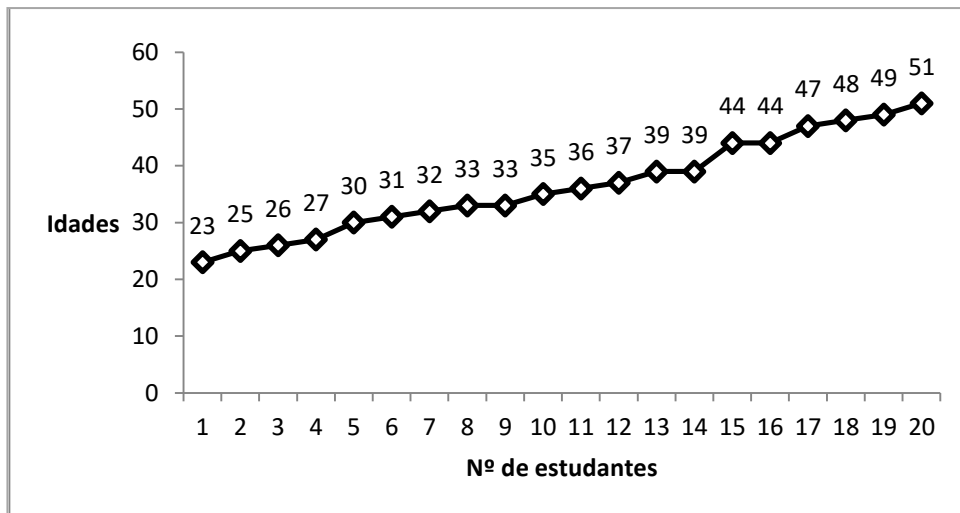
Ao se conhecer de que forma esses universitários estão se apropriando dos conhecimentos supostamente adquiridos na sua trajetória acadêmica pensamos inicialmente que os quarenta participantes da pesquisa sabiam a relevância dos estudos da linguagem diretamente aplicados na práxis presente e futura da docência. Os testes de

hipótese, a partir do tratamento estatístico dos dados, permitiram averiguar os fatos.

Resultados

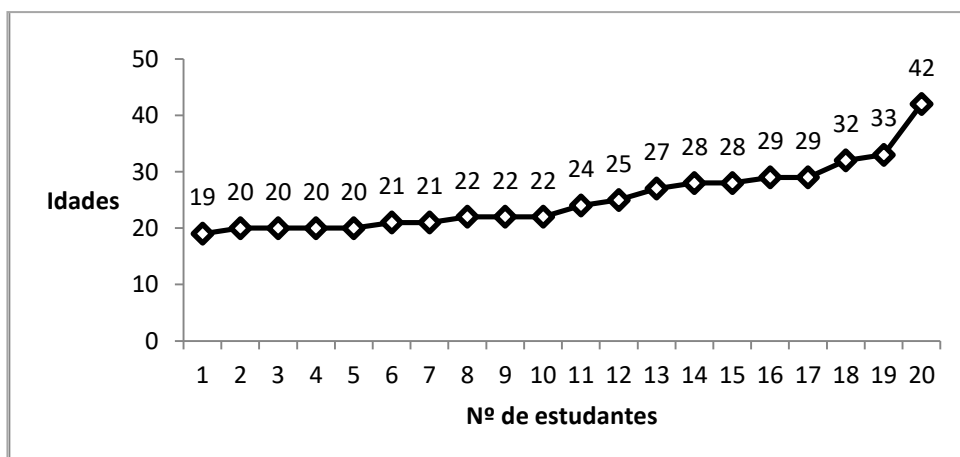
Os resultados que iremos ver a seguir fundamentaram-se nas curvas estatísticas e dados informativos pela tabulação dos questionários aplicados. A nossa análise investigativa do objeto de estudo produziu critérios de verdade provisórios nesses resultados e, que nos possibilitaram interpretar a realidade. Os testes de hipótese então realizados induziram-nos a resultados estáveis quanto à relevância da linguagem docente dada para os 40 universitários do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Gráfico 1: Idades Parfor/Pedagogia.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 2: Idades Pibid/Pedagogia.



Fonte: Dados da Pesquisa

Comparando-se os gráficos 1 e 2, observamos a distribuição dos 40 entrevistados.

No gráfico 1, a curva se comporta ascendentemente. Do entrevistado deste grupo ao último percebemos claramente uma curvatura linear das idades apresentadas no gráfico. No gráfico 2, a curva é bem nivelada. Ela apresenta variações bem discretas quando observamos as idades dos entrevistados lado a lado. Há poucas variações e isso nos possibilitou averiguar que o grupo é homogêneo composto pela maioria jovens. Eles por idade que apresenta certa regularidade etária. Que conseqüentemente, colabora para uma apreciação equilibrada da amostra. Nesse sentido, O gráfico revelou uma tendência para uma suposta homogeneidade, ou adequação da maioria das respostas. Contudo, a Idade média sobressaiu-se diante das demais respostas.

A idade média encontrada no conjunto de alunos do Parfor/Pedagogia girou em torno de aproximadamente 36,45 anos conforme se vê no esboço a seguir (tabela 1). Calculando-se o devido, arredondamos para baixo o valor encontrado em décimos e estipulamos a idade média do grupo abaixo para 36 anos.

Tabela 1: Média de Idades dos alunos do Parfor/Pedagogia.

Classes (Idades)	Frequência (Alunos)	Média (Anos)
23 F 27	4	25,25
27 F 33	4	31,5
33 F 37	4	35,25
37 F 44	4	41,5
44 F 51	4	48,75
TOTAL	20	36,45

Fonte: Dados da Pesquisa.

A idade média encontrada no conjunto de alunos do Pibid/Pedagogia girou em torno de aproximadamente 25,2 anos na tabela 2, fazendo-se o devido arredondamento para baixo obtivemos a Média de 25 anos.

Tabela 2: Média de Idades dos alunos do Pibid/Pedagogia.

Classes (Idades)	Frequência (Alunos)	Média (Anos)
19 F 20	4	19,75

20 F 22	4	21
22 F 25	4	23,25
25 F 29	4	28
29 F 42	4	34
TOTAL	20	25,2

Fonte: Dados da Pesquisa.

A diferença das idades entre os dois agrupamentos girou em torno de 11 anos. Calculamos a média encontrada do grupo com maior idade menos a média do grupo com menor idade. Na tabela 1, observamos a distribuição dos universitários por idade que apresenta certa regularidade etária. Isto colaborou para uma apreciação equilibrada da amostra apresentando suposta homogeneidade, ou adequação da maioria das respostas. Contudo, o fator idade média pareceu sobressair-se diante das demais respostas.

Considerações finais

Esse estudo produziu atualizações nas perspectivas educacionais e nas condições da reprodução sociocultural pela interação verbal entre professores e alunos em ambiente escolar. Chegou-se ao entendimento de que o papel do professor é de suma importância para a efetiva significação sociocultural dos conhecimentos transmitidos na escola e para os alunos.

Abordagem de pressupostos históricos que conduziram ao desenvolvimento da Pedagogia e a contribuição dada por alguns educadores no campo educacional. Buscamos construir uma imagem do ambiente de estudos antes da existência da escola formal em algumas civilizações antigas e das salas de aulas dos tempos atuais muito distintas daquelas representações originais.

Apresentação do papel da linguagem e importância social dentro da escola por cinco considerações propostas. Em primeiro lugar, ressaltamos a importância do trabalho dos professores situando-os a partir das considerações sobre o papel imprescindível dos professores para a sociedade. (VILLELA, 2007). Para este a atividade pedagógica dos professores tem suma importância, já que pelo ato do educar, o conhecimento é transmitido ao homem implicando numa série de transformações formando e modelando-o as conforme as aspirações culturais de uma sociedade (GUSDORF, 2003).

Em segundo lugar, percebemos que a linguagem na formação docente precisa ser

considerada. Ela é um dos muitos instrumentos educativos na mediação do saber para os estudantes. A linguagem que o professorado tem se valido na prática docente merece toda atenção pelo fato dela ser o principal canal de comunicação que faz jus em sala de aula.

Em terceiro lugar, entendemos que no contexto da sala de aula educação, linguagem e suas aplicações pode-se afirmar que são diversas. Os objetivos educacionais em que se verifica que o conhecimento é mediado pela via da instrumentalização da língua dada no seu uso cotidiano e nas relações entre professores e alunos.

Em quarto lugar, tratamos a linguagem e sua perspectiva social considerando sua importância e sua eficácia na prática docente implicada ao processo de ensino e aprendizagem. Fortemente entrelaçada na dependência de como os estudantes entendem aquilo que lhes foi dado durante e ao longo da formação acadêmica. A apropriação dos conhecimentos relativos à linguagem que está para o desenvolvimento e emprego das teorias da educação e da linguagem frente a situações reais de ensino-aprendizagem a que deverão exercer como futuros docentes.

Por fim, em nossa quinta descrição, consideramos a linguagem como um bem cultural. Na abordagem vigotskiana do termo, bem cultural porque herdamos a linguagem (língua materna, todos os tipos de expressões veiculadas pelos usos da língua, linguagem do corpo, dos gestos, dos comportamentos etc); mediação cultural da linguagem é um patrimônio herdado com influências diversas que tem no seu desenvolvimento histórico. É nesse sentido, que tomamos emprestado do pedagogo russo a definição do termo “a linguagem é uma herança cultural” (VIGOTSKI, 1998) é entendida no contexto social transmitidas nas gerações que se sucedem e reforçada pela cultura. Concluímos que estas indagações de fato parecem sugerir que a escola considerada nos seus microespaços evidencia tipos de “multiplicidade e simultaneidade de ações e interações presentes em sala de aula” (ROJO, 2010, p. 215).

Referências

- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. Loyola/UNESP SP, 1999.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, SP, 2003. (Coleção Psicologia e Pedagogia).
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Falando ao pé da letra:** a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VILLELA, Elisabeth Caldeira. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007.

LÍNGUA ESTRANGEIRA E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

A capacitação dos professores de inglês como ferramenta da internacionalização dos IFs

Alice de Araújo Nascimento Pereira
Camila França Barros

Resumo

A globalização traz novos paradigmas para as políticas educacionais. Para se adequar aos novos tempos, o governo federal vem investindo na internacionalização da educação pública no ensino Superior e tecnológico, através de programas como o Ciências sem Fronteiras. Esse objetivo depende inequivocamente de melhorar a proficiência em línguas adicionais de estudantes e servidores nos institutos federais e universidades públicas, a fim de que estes estejam aptos a frequentar instituições de excelência no exterior. Para isso, é necessário investir na capacitação de professores e no ensino das línguas adicionais. Com esse intuito, uma das ações promovidas pelo governo foi o envio de professores de inglês dos IFs para um curso nos Estados Unidos, através de parceria com a Northern Virginia Community College (NOVA). Discutiremos os benefícios que esta e outras ações podem trazer para o ensino de língua inglesa nas escolas públicas levando em consideração os trabalhos de Edmundo e Luna (2015) e Borges e García-Filici (2016) a respeito da proficiência em língua inglesa dos participantes do CsF e as implicações no currículo e no ensino de inglês. Faremos considerações sobre o impacto no ensino de língua inglesa nos institutos federais após o retorno desses professores e como estes pretendem multiplicar o conhecimento adquirido considerando nossos planos de trabalho.

Palavras-chave: Internacionalização. Globalização. Língua inglesa.

O que é internacionalização e porque internacionalizar

A globalização é o conjunto de processos pelos quais ocorrem trocas de produtos, informações, investimentos e pessoas entre os diferentes países do mundo, tornando as fronteiras nacionais mais permeáveis. Tal fenômeno modificou profundamente as relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre as nações, e a educação também é afetada por esses fluxos. A globalização trouxe novos paradigmas para as políticas educacionais. A busca pela internacionalização no setor tem sido um desses paradigmas e se tornou foco tanto de políticas governamentais como das instituições públicas e privadas de ensino.

Mas o que significa internacionalização? Há inúmeras definições para a internacionalização dentro do contexto da educação. Segundo Jane Knight, ela pode significar:

Uma série de atividades internacionais tais como mobilidade acadêmica para estudantes e professores; ligações internacionais, parcerias, e projetos, e novos programas acadêmicos internacionais e iniciativas de pesquisas. Para outros, significa levar educação à outros países através

de novos tipos de arranjos tais como franquias de campus usando uma variedade de técnicas cara-a-cara e à distância. Para muitos significa a inclusão de uma dimensão mais internacional, intercultural e/ou global para o currículo e para os processos de ensino e aprendizagem (KNIGHT, 2004)

Neste trabalho, pretendemos focar na primeira definição, ou seja, as possibilidades de intercâmbio e cooperação com instituições de ensino estrangeiras, levando em consideração o contexto da educação pública no Brasil. Investigamos qual o papel que a língua inglesa desempenha para tornar essa modalidade possível, quais os obstáculos para essa internacionalização pelo prisma da língua estrangeira e quais as propostas para superá-los.

Os desenvolvimentos científicos e tecnológicos alcançados desde a metade do século XX trouxeram profundas transformações no mercado, na indústria e na sociedade como um todo. Inovação e desenvolvimento técnico-científico se tornaram palavras de ordem também dentro do ensino, influenciando currículos, programas e políticas educacionais, norteados por demandas mercadológicas e também fomenta discursos de desenvolvimento social e econômico. Logo, “a criação e aplicação atualizada de novos conhecimentos está definindo o ritmo da inovação e da prosperidade nacional. Sob o paradigma da sociedade global do conhecimento, a educação superior adquiriu um papel de pivô logo tornando as universidades organizações central” (OLSEEN; PETERS, 2005, p. 332, apud SZYSZLO, 2016, p. 2). As universidades se tornaram os espaços onde cooperação internacional floresce cada vez mais.

A sociedade da economia informacional-internacional seria a sociedade do conhecimento. Olseen e Peters ponderam que o conhecimento é a energia elétrica da economia informacional-internacional, então as instituições de ensino superior são as fontes dessa energia; entretanto, esses autores enfatizam que “diferente da maioria das fontes de energia, o conhecimento não se diminui pelo uso - pelo contrário, ela cresce através da aplicação e networking” (OLSEEN; PETERS, 2005, p. 332, apud SZYSZLO, 2016, p. 2). Esforços pela internacionalização têm avançado cada vez mais pois desse modo, as universidades ganham vantagem competitiva, aumentam sua qualidade e visibilidade e respondem à globalização; o alvo dessas políticas é promover transformações internas que incorporem competição e cooperação no nível global e para tal, requer parcerias estratégicas (SZYSZLO, 2016, p. 2)

Peter Szyszlo, cita o documento da UNESCO, *Towards knowledge Societies*, no qual consta que a sociedade do conhecimento representa um discurso emergente que envolve reformas não só nos sistemas de educação superior, “mas em seu nível mais fundamental, a sociedade do conhecimento se direciona para grandes modificações nos padrões de produção, distribuição e aplicação do conhecimento, que por sua vez, influencia a as políticas de educação, pesquisa e inovação” (UNESCO 2005 apud SZYSZLO, 2016, p. 2). Porém, segundo Mari Ferrari, o papel da tecnologia da informação representou “a expansão e reforço da dominação daqueles que possuem mais condições de produzir tecnologias. Nesse sentido, a educação é planejada para “atender às necessidades de mercado, de forma ágil, visando às exigências dos consumidores” (FERRARI, 2015). O papel preponderante da ciência e da tecnologia acaba, em diversos aspectos, por reiterar o poder dos países ricos, já que é neles que se encontram os recursos financeiros e humanos para investir nesse desenvolvimento, o que não significa que os países periféricos devam isentar-se de promover tais políticas.

O Brasil também reconheceu a necessidade de criar oportunidades de intercâmbio educacional e parcerias internacionais ao se inserir no sistema econômico globalizado, no esforço de através da educação, atingir um desenvolvimento autônomo. Um dos programas emblemáticos nesse sentido foi o Ciências sem Fronteiras (CsF), iniciado em 2011. Esse Programa foi criado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o Ministério da Educação (MEC), e suas respectivas instituições de pesquisa e fomento, CNPq e Capes, no sentido de promover a consolidação, a expansão e internacionalização da ciência e tecnologia. (BRASIL, 2011). O Decreto presidencial o instituiu com o objetivo de propiciar “a formação e a capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência”. (BRASIL, 2011, art. 1).

Além das universidades federais, a Rede Federal de Educação Profissional também tem se internacionalizado por intermédio do programa CsF, que tem como alguns de seus objetivos investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; e atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil e para tais objetivos, estavam previstas até 101 mil bolsas (FERRARI,

2015).

Porém, devemos ressaltar que os destinos escolhidos refletiram uma preferência pelas instituições dos países mais ricos e o fluxo direcionou-se aos países centrais do capitalismo global. Segundo os dados coletados por Rovênia Borges e Renísia García-Filice, das 101.446 bolsas concedidas em quatro anos, menos de 1% (946) serviu ao propósito de atrair jovens pesquisadores de talento, logo, esse recente impulso à internacionalização no Brasil mantém uma condição periférica e passiva (2016, p. 75). Além do mais, o programa priorizou algumas áreas em detrimento de outras e configura-se “no melhor exemplo ao eleger áreas de conhecimento consideradas estratégicas para maior inserção e competitividade do setor produtivo do país no mercado global” (BORGES; GARCIA-FILICE, 2016, p. 73).

A proficiência no inglês e os obstáculos para esse processo

Para ingressar em instituições de países anglófonos, os estudantes de países cuja língua oficial não é a inglesa, devem ter um bom conhecimento desse idioma. A avaliação é feita através dos testes de proficiência, sendo o TOEFL um dos mais amplamente aceitos. Como observam Emundo e Luna “a língua inglesa é o idioma requerido para a maior parte das bolsas, exigido também por países que não têm esse idioma como língua nativa, como Japão, Coreia do Sul, Bélgica, Alemanha e Itália” (2015, p. 84) e esse critério acabou se tornando mais relevante que o mérito acadêmico dos estudantes e tornou-se um gargalo do programa.

Ainda em 2011, o professor da Unicamp Marcelo Knobel escreveu um artigo para uma publicação da Universidade de Berkeley chamando atenção para o idioma ser um possível obstáculo para internacionalização e ressaltou que as universidades brasileiras precisavam organizar uma abordagem de apoio linguístico tanto para os estrangeiros que viessem estudar no Brasil quanto para alunos e docentes que busquem oportunidades internacionais (KNOBEL, 2011, p 5).

Ao observarmos os dados sobre a proficiência da língua inglesa no Brasil, constata-se a necessidade de repensar as políticas de ensino de línguas adicionais. Como investigaram Edmundo e Luna, no ranking do *English Proficiency Index*, após testar 1,7 milhões de pessoas em 2012, das quais 130 mil são residentes no Brasil, o país ocupava a 46ª posição em um ranking que considerou cinquenta e quatro países, perdendo quinze

posições no índice, em relação à pesquisa realizada no ano anterior; já em 2013, a posição do Brasil subiu para 38º entre 63 países, permanecendo assim em 2014” (EDMUNDO; LUNA, 2015, p 80). Em 2015, o Brasil foi o 41º colocado entre 70 países (<http://www.ef.com.br/epi/>).

Essa posição no ranking não é surpreendente se considerarmos os dados gerais sobre a educação no país. Borges e Garcia-Filice apontam tal paradoxo: a fragilidade no domínio da língua frente à supremacia dos países anglófonos na atração de participantes do CsF. Esses autores analisaram que os Estados Unidos e o Reino Unido receberam 38.561 estudantes, 41,5% do total de bolsistas, já o Canadá, que tem também o francês como língua oficial, veio em seguida, na terceira posição, recepcionando 13.465 alunos (BORGES, GARCIA-FILICE, 2016, p. 79). Não só muitos estudantes não tinham a proficiência para participar do programa, como alguns tiveram que retornar ao Brasil pois, mesmo fazendo um curso no exterior para aprimorar sua proficiência, não alcançaram o desempenho mínimo necessário, como noticiou o jornal O Globo em 9 de abril de 2014: “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão do Ministério da Educação (MEC), está convocando pelo menos 110 bolsistas do Ciência sem Fronteiras (CsF) a voltarem ao Brasil sem realizarem estágio. São 84 estudantes fazendo intercâmbio em universidades no Canadá e 26 em instituições da Austrália, que não atingiram proficiência em inglês, desde que viajaram, há sete meses.”

Não é coincidência que as universidades consideradas como as melhores do mundo estejam localizadas nas superpotências, em geral, falantes da língua inglesa. O acesso a esses centros de excelência está condicionado à proficiência na língua dominante, sendo assim:

A mobilidade acadêmica de estudantes de graduação acabou por servir aos propósitos capitalistas de países anglófonos num novo e promissor mercado da língua inglesa. Essa interdependência mercantilista reforça as desigualdades entre os países ricos e pobres na economia global do século XXI e expõe as iniquidades sociais no acesso à educação superior do Brasil e, por conseguinte, aos programas de internacionalização” (BORGES; GARCIA-FILICE, 2016, p 83-84).

Para superar o obstáculo da proficiência de maneira rápida e abrangente, o governo criou o programa Inglês sem Fronteiras, que mais tarde tornaria o Idiomas sem Fronteiras, uma ação voltada para os alunos do Ensino Superior e servidores dos institutos federais com aulas de inglês online e presenciais gratuitas. O IsF abrange ações

específicas, a saber: ensino de inglês online (MEO), aplicação gratuita de teste de nivelamento e proficiência (TOEFL- ITP) e ensino presencial de língua inglesa. A Portaria nº 1.466/2012 regulamenta o programa IsF, definindo “a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” como principal objetivo da iniciativa (BRASIL, 2012, Art. 1o apud EDMUNDO; LUNA, 2015, p. 85).

Analisando essa medida, uma das conclusões possíveis é que o que parece haver são medidas compensatórias ou tentativas de preenchimento de lacunas na formação dos estudantes egressos do ensino médio, expostas claramente pelos resultados de testes internacionais de proficiência dos candidatos ao CsF, porém, “o que não parece haver são medidas direcionadas para a melhoria do ensino nas etapas de escolarização da educação básica em escolas regulares” (EDMUNDO; LUNA, 2015, p. 81)

É importante também considerar que a escola lida essencialmente com a formação humana e esta não pode ser mensurada e nem controlada por resultados. “A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando é a finalidade da educação básica da escola regular, estabelecidas pela LDB “ (EDMUNDO; LUNA, 2015, p. 92). O aprendizado da língua inglesa e das línguas adicionais em gerais não serve somente para formar futuros profissionais ou possíveis bolsas em instituições estrangeiras, ela também é uma ferramenta para ler o mundo criticamente e tornar-se agente criativo capaz de se comunicar, conhecer outras culturas e modos de vida.

A capacitação dos professores de língua inglesa e o programa SETEC/CAPES/NOVA

É inegável a importância da língua inglesa desde o início do século XX, especialmente aos Estados Unidos se tornarem a superpotência que continuam a ser a maior economia do mundo exerce seu poder cultural através também da sua cultura e do papel primordial exercido pela sua língua em todas as comunicações globais. “A hegemonia do inglês é uma dessas políticas (im)percebíveis que se impõem pelas forças política e econômica” (EDMUNDO; LUNA, 2015, p. 93).

Edmundo e Luna concluem que a análise dos dados permitiu verificar que o CsF provocou uma exposição dos resultados da aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial do inglês, pelos egressos da educação básica e pelos tecnocratas e educadores

que elaboram políticas linguísticas e de ensino, o que é uma consequência positiva ao promover um debate e que gerou algumas iniciativas promissoras no âmbito governamental. Entretanto, tal debate não será construtivo se “os discursos midiáticos forem tomados como parâmetros absolutos para embasar e definir políticas públicas educacionais e políticas linguísticas, carentes de ampla reflexão e de considerações acerca de dois aspectos importantes: o papel das línguas no mundo; a sociedade e os sujeitos que se espera formar a partir da educação escolarizada” (EDMUNDO; LUNA, 2015, p. 95)

Investir na formação e capacitação de professores de língua inglesa do ensino básico é fundamental para que haja uma melhoria ampla, democrática e duradoura na aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas. Com esse intuito o MEC e Capes idealizaram um programa juntamente com a Northern Virginia Community College (NOVA) de Capacitação para Professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O programa visa propiciar treinamento nas instituições consorciadas ao Nova, nos Estados Unidos, com atividades acadêmicas e culturais voltadas para professores em efetivo exercício na Rede Federal, constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais e Colégio Pedro II.

Esse programa tem por objetivo: valorizar os profissionais que atuam na Rede Federal fortalecendo o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever – dos professores de língua inglesa, expondo-os às práticas pedagógicas dos Community Colleges norte-americanos. Outro propósito igualmente importante é o de , compartilhar com os professores da Rede Federal experiências do ensino de inglês como segunda língua propondo atividades que estimulem a participação do aluno em sala de aula, estimulando o uso de recursos online e de outras ferramentas na formação continuada de professores na preparação de novas metodologias e materiais para uso em sala de aula, bem como estimular parcerias com professores norte-americanos com vistas a futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países. Os professores passaram dois meses imersos na cultura e na língua e ao retornarem apresentaram programas de trabalho em contrapartida ao programa.

No total, havia 76 professores de diversos estados do país que apesar de estarem inseridos na mesma rede possuíam cotidianos e formações dispares, incluindo as autoras

desse artigo. Tivemos a oportunidade de estabelecer laços e trocar experiências valiosas com colegas de outros institutos e formamos um grupo permanente de trocas de ideias, materiais e experiências. Essas trocas enriqueceram profundamente a nossa prática de sala de aula. Além disso, cada professor que esteve presente está desenvolvendo em seus respectivos campi projetos que visam multiplicar o conhecimento adquirido através de workshops, preparatórios para provas de proficiência, clubes de conversação, instalação de centro de línguas e produção acadêmica que procura analisar e divulgar essa vivência. O programa, que levará outros professores em 2017, continuará dando frutos dentro dos Institutos Federais, tanto na sala de aula quanto pra instituição. Esperamos que outras iniciativas semelhantes possam tornar o ensino e aprendizagem melhores no futuro.

Referências

- BORGES, R. A.; GARCIA-FELICE, R. C. A língua inglesa no programa Ciências sem Fronteiras: paradoxos da internacionalização. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 72–101.
- BRASIL. Chamada Pública SETEC/MEC n01/2015 22 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/programa-setec-capes-nova>>. Acesso em: 5 set. 2016.
- EDMUNDO, E. S. G.; LUNA. J. M. F. Sobre o ensino da língua inglesa no currículo escolar por repercussões do programa ciência sem fronteiras **Revista Letras Raras**. Vol. 4, Ano 4, Nº 2 - 2015, p 79-98.
- FERRARI, M. A internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.36 no.133. 2015
- KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in international Education**.vol. 8 No. 1, 2004, p. 5-31.
- KNOBEL, M. Internacionalizing Brazil's universities: Creating Coherent National Policies Must Be a Priority. **Research & Occasional Paper Series**, Berkeley, CSHE.11.11. 2011.
- SZYSZLO, P. Internationalization Strategies for the Global knowledge society. *CBIE PhD Research*, Ottawa.: 2016. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566122.pdf>> Acesso em: 10 set. 2016.

A língua “estrangeira” dos surdos brasileiros: o caso da variação linguística da Libras

Hector Renan da Silveira Calixto
Huber Kline Guedes Lobato
Renata Kelly Palha Modesto

Resumo.

Este estudo surgiu a partir dos seguintes questionamentos: como surdos de diferentes estados do Brasil sinalizam alguns termos em Libras? Quais as diferenciações lexicais presentes na sinalização destes sujeitos? Assim, objetivou-se com este trabalho investigar como surdos de três capitais de estados do Brasil sinalizam alguns termos em Libras; e de forma específica visou perceber as diferenças lexicais presentes na sinalização destes surdos e verificar como essa diferença é abordada no âmbito das comunidades surdas. Este trabalho utiliza uma abordagem qualitativa em forma de pesquisa de campo; sendo que como instrumento de obtenção de dados, inicialmente, realizou-se uma observação e, posteriormente, se utilizou a entrevista semiestruturada e videogravada de termos sinalizados em Libras, para que assim fosse feita a caracterização e análise destes sinais. Participaram desta pesquisa 03 (três) sujeitos surdos, com formação em nível superior, usuários fluentes da língua de sinais e moradores de Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. Cada surdo sinalizou 31 termos em Libras, que foram classificados da seguinte forma: VERBOS – enganar, viajar, colar, aliviar, apaixonar; SUBSTANTIVOS – janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro, pai, mãe, concurso, chefe, cultura; ADVÉRBIOS – cedo, manhã, noite; ADJETIVOS – lésbica, branco, rosa, marrom, frio, falso. Após a análise das entrevistas com os surdos sobre a variação linguística da Libras e da sinalização dos termos, foi possível chegar as seguintes conclusões: existem diferenciações lexicais na sinalização destes sujeitos; e há presença de aceitação e recusa sobre as diferenças lexicais no âmbito das comunidades surdas.

Palavras-chave: Surdez. Libras. Variação Linguística.

Considerações iniciais

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), de acordo com a lei 10.436/2002 é uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil (BRASIL, 2002).

Para Gesser (2012), as línguas de sinais, e neste contexto a Libras, “são línguas naturais com estatuto linguístico” (p. 94). E por ter um status linguísticos a Libras sofre influência do meio social, sofrendo variações linguísticas de acordo com cada contexto sócio-cultural onde é vivenciada, assim, cada região ou cada estado de nosso país tem sua diversidade linguística na Libras.

Isto ocorre de fato, pois a língua de sinais não é universal e nem padronizada. Essa língua varia de país para país e varia de estado para estado dentro de um mesmo país. Com isso, entendemos que a Libras é uma língua dinâmica e diversificada demonstrando a riqueza linguística que esta língua possui.

Segundo Hudson (1980) “a língua tem uma função social, quer como meio de comunicação e também como um meio de identificação de grupos sociais” (p. 43). Isso significa dizer que cada pessoa tem seu jeito de falar, de viver e perceber o mundo, pois as pessoas residentes em locais distintos ou não, tem acesso ou não às mesmas tecnologias, realizam atividades diversas, pertencem a classes sociais disjuntas, entre outros fatores que influenciam na versatilidade linguística.

Na Libras, língua de modalidade visual-espacial, a variação acontece na mesma proporção da fala, que se articula no bojo social, cultural, econômico, dentre outros aspectos, de cada usuário. Para Lima (2009):

Os surdos do norte do Brasil usam bastante as expressões faciais e corporais, e que utilizam um espaço maior para realizar o sinal. Já os surdos de Manaus são os que mais apresentam variações, talvez pela distância do estado. Os do Rio de Janeiro usam mais o alfabeto manual em vez do sinal, característica própria dos surdos cariocas (p. 74-75).

Percebemos que não existe uma unidade linguística padronizada na Libras em todos os estados do Brasil, mas diversas formas de sinalizar um único termo em Libras, sendo que esta sinalização é influenciada também por fatores sociais e geográficos. Existem diversas formas de sinalizar um único termo em Libras dependendo do contexto sócio-histórico onde este sinal é executado, sendo “comum encontrar diferentes realizações de sinais para um mesmo conceito” (OLIVEIRA; STUMPF, 2013, p. 220). Por exemplo, o sinal “verde” é diferente em diversas regiões do Brasil, assim como o sinal “fevereiro”, “inventar”, “whatsapp” e etc.

Assim, afirmamos que a língua não permanece a mesma em toda a extensão do território onde é falada. Um dos traços mais marcantes da identidade característica de uma pessoa é, sem dúvida, a sua origem geográfica (MAIA, 2006).

A motivação que nos fez produzir este trabalho surgiu de conversas formais e informais tidas com surdos que residem em localidades diferenciadas de nosso país. Tais conversas revelam que os sinais em Libras mudam ou variam, apresentando diversas formas de sinalização dependendo do contexto regional, social e educacional ao qual o surdo está inserido.

De acordo com estes pressupostos e por entendermos que a Libras é uma língua que apresenta variações linguística de país para país, ou até mesmo de região para região, ou estado para estado dentro de um mesmo país, é que optamos em realizar este estudo

com surdos que nasceram em determinados estados do Brasil e que, por motivos particulares, encontram-se morando em outro estado de nosso país.

Este estudo surgiu a partir dos seguintes questionamentos: como surdos de diferentes estados de nosso país sinalizam alguns termos em Libras? Quais as diferenciações lexicais presentes na sinalização destes sujeitos? Assim, objetivamos com este trabalho investigar como surdos de diferentes estados do Brasil sinalizam alguns termos em Libras. E de forma específica visamos: perceber as diferenças lexicais presentes na sinalização destes surdos e verificar como essa diferença é abordada no âmbito das comunidades surdas. Com isso, pretendemos fazer deste trabalho um artigo coeso e capaz de sanar nossos anseios em relação a temática em comento.

Sobre a pesquisa

Neste trabalho, optamos em fazer uma pesquisa qualitativa, pois segundo Flick, (2004) neste tipo de pesquisa “os pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e ambientes sociais a ele relacionados” (p. 22). A pesquisa ocorreu por meio de pesquisa de campo que para Moresi, (2003, p. 9) é uma “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”.

Em seguida realizamos a observação que, segundo Ludwig, (2009) é “entendida como um contato direto ou indireto do pesquisador com o objeto pesquisado” (p. 64). Vale ressaltar que realizamos um contato direto com os sujeitos da pesquisa no momento de conversas formais e informais com estes sujeitos, em que sempre registrávamos as ocorrências de variação linguística quando estes sinalizavam.

Como instrumento de obtenção de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e videogravada dos termos sinalizados pelos surdos, para que assim pudéssemos fazer a caracterização e análise destes sinais. A esse respeito Triviños (1987, p. 146) comenta que a entrevista semiestruturada “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do entrevistador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Nesta entrevista fizemos a utilização de um roteiro com apenas 03 (três) perguntas, que foi aplicado aos 3 (três) sujeitos surdos que residem em estados diferentes, dentre estes citamos: Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. Sendo que neste trabalho

apresentaremos os dados referentes apenas a uma pergunta: de que maneira você sinaliza determinado termo, por exemplo: “enganar” e você conhece outro tipo de sinalização para o mesmo termo?

Utilizamos a entrevista videogravada, pois Carneiro; Nunes, (2013) nos revelam que:

A filmagem é uma das formas de registro das línguas sinalizadas, e nesse caso, há necessidade de captar o sinalizador, já que a produção das palavras nas línguas de sinais é organizada a partir da articulação de fonemas em locais externos no corpo do sinalizador (p. 09).

Com o uso do vídeo há um exame aprofundado do processo de sinalização em Libras, pois nos permite ver quantas vezes forem necessárias o que os entrevistados sinalizam. Assim, após a gravação das entrevistas em vídeo foi realizada a transcrição da sinalização dos entrevistados.

Os sujeitos da pesquisa serão descritos no quadro a seguir:

FATIMA	SANDRA	LEONARDO
Formada em Ensino Normal Superior e em Letras - Libras, mestranda em Educação; surda oralizada e fluente em Libras, oriunda de Belo Horizonte – MG e atualmente mora no Rio de Janeiro.	Formada em Pedagogia, especializanda em Libras; surda oralizada e fluente em Libras, genuína do Rio de Janeiro – RJ e atualmente mora da cidade de Belém do Pará.	Formado em Arquitetura e Urbanismo; surdo oralizado e fluente em Libras, nascido no estado de São Paulo – SP e atualmente mora na capital do Rio de Janeiro.

Fonte: elaboração dos autores (2016).

Os sujeitos foram selecionados a partir dos seguintes critérios delineados abaixo:

- Ser surdo e ser oriundo ou morador de: Belém, Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro;
- Ser surdo que quisesse participar, voluntariamente da pesquisa;
- Ser surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais;

Escolhemos apenas três sujeitos, pois trabalhamos com “amostra por conveniência”, que se refere a um tipo de amostra que não é representativo da população, e que para Rodrigues *et al*, (2003) ocorre a partir da participação voluntária das pessoas, pois o mais importante é captar as ideias, identificar aspectos críticos, diferentemente da objetividade científica.

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa aconteceu por meio do aplicativo Whatsapp, em que agendamos as filmagens das entrevistas, para determinada data, horário e local escolhido pelos próprios sujeitos. O tipo de registro das sinalizações realizadas em Libras pelos surdos foi feito em celular LG-L80 e Samsung S4. Pontuamos que antes de iniciar a gravação dos sujeitos explicamos o objetivo do trabalho e como aconteceria a entrevista e o registro das sinalizações em Libras.

Cada surdo sinalizou 31 sinais em Libras, que foram: VERBOS – enganar, viajar, colar, aliviar, apaixonar; SUBSTANTIVOS – janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro, pai, mãe, concurso, chefe, cultura; ADVÉRBIOS – cedo, manhã, noite; ADJETIVOS – lésbica, branco, rosa, marrom, frio, falso. Sendo que neste artigo iremos apresentar apenas as variações dos sinais AGOSTO e ROSA.

E para o tratamento destas sinalizações contidas nas entrevistas, recorreremos a Bardin (2007), e fizemos a análise do corpus das respostas dos sujeitos, em que utilizamos algumas técnicas de análise de conteúdo, com o seguinte caminho: leitura flutuante das falas dos sujeitos, recorte das unidades, criação e validação de categorias, assim como interpretação e análise das categorias a partir dos recortes das unidades temáticas.

Resultados e discussão

Neste tópico, apresentamos a delimitação da análise e do corpus, buscando perceber de forma detalhada os sinais em Libras que apresentam variação externa - geográfica e interna – fonológica. Segundo Tarallo (2004, p. 8), variantes Linguísticas “são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor”.

Após a análise das entrevistas com os surdos sobre a variação linguística da Libras, foi possível chegarmos a três categorias de análises temáticas: a) existem diferenciações

lexicais na sinalização destes sujeitos; e b) há presença de aceitação e recusa sobre as diferenças lexicais no âmbito das comunidades surdas.




Diferenciações lexicais na sinalização dos sujeitos

No âmbito das diferenciações lexicais na sinalização de sujeitos surdos, percebemos a variação geográfica e a variação fonológica. A variação geográfica relaciona-se as diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas (CAVALCANTE, 2010), no qual as características que mais se apresentam são mudanças lexicais (ex: mexerica/tangerina, picolé/sacolê).

A variação fonológica ocorre na mudança de uma ou mais unidades mínimas da palavra e ocorre quando há supressão de fonema, transformação ou redução de ditongo em uma vogal, elevação das vogais pré-tônicas por influência de uma vogal em sílaba subsequente, emissão de uma vogal entre consoantes, não representada na escrita formal, transformação de consoante (lateral) em vogal, etc. ex: peixe/peixe (COELHO *et al*, 2010). Em relação a Libras, a mudança ocorre em um ou mais parâmetros do sinal, alguns fatores como a proximidade do ponto de locação, configuração de mão igual ou semelhante na execução do sinal são variantes que causam a mudança fonológica dos sinais.

Descrevemos a segmentação do sinal mostrando apenas os parâmetros principais para identificar a(s) variante(s) fonológicas, visto que como os sinais foram realizados em locais distintos logo a variação geográfica é evidente.

Exemplo 01: Sinal AGOSTO

(BH)	(SP)	(RJ)
		
Figura 01	Figura 02	Figura 03

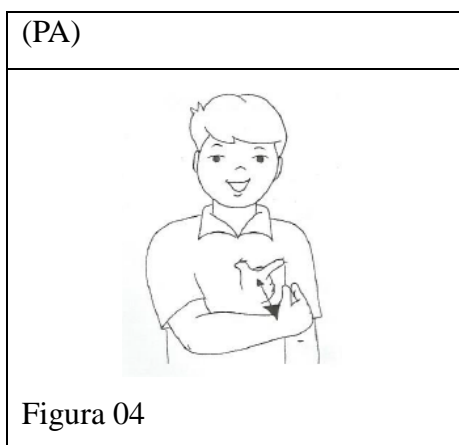
Fonte: elaboração dos autores (2016).

Nota-se que as variantes geográficas são claramente visíveis, fica evidente que há mudanças na realização dos sinais entre as regiões pesquisadas, logo percebemos a presença de variação geográfica. Portanto, percebe-se que a mudança no sinal, em maior evidência, são de níveis fonológicos e não lexicais, ou seja mudança em um ou mais parâmetros.

O sinal AGOSTO (fig. 01) em Belo Horizonte, com configuração de mão (CM) aberta, locação no peito, com movimentos para cima e para baixo retilíneo, ao comparar ao sinal de São Paulo, observa-se que mantêm-se o movimento, o ponto de locação e a mudança ocorre na realização da configuração de mão, no qual é mão fechada (CM 'A').

No sinal AGOSTO do Rio de Janeiro o sinal é realizado com configuração de mão em 'A', com movimentos retilíneos, ponto de locação no espaço neutro na lateral a altura do ombro.

Analisando assim fonologicamente percebe-se que a variante significativa, ocorre na modificação ora da configuração de mão, ora na locação. Assim, inferimos então que esta mudança ocorre pela influência de empréstimo linguístico do português, visto que a configuração de mão usada corresponde a letra 'A' do português, mensurando a primeira letra da palavra 'agosto'. Porém ao compararmos com o sinal realizado no estado do Pará (fig.04) percebemos que há uma variação geográfica lexical.






Fonte: Couto (2007).

O sinal agosto (fig.04) realizado no Pará, tem como configuração de mão inicial em 'L', posteriormente unindo os dedos polegar e indicador, localização no peito.

Entendemos que nesse sinal em comparação com os demais, houve uma mudança total do léxico, visto que não apresenta empréstimo linguístico e sim certa iconicidade, uma vez que faz referência ao bolso do paletó dos pais e assim lembra que agosto é o mês em que comemora-se o dia dos pais.

Vejam os sinais a seguir:

Exemplo 02: Sinal ROSA

(BH)	(RJ)	(SP)
		
Figura 05	Figura 06	Figura 07

Fonte: elaboração dos autores (2016).

O sinal descrito acima traz elementos da iconicidade da Libras em sua composição, pois “toma como base para sua criação as características físicas do referente” (ALBRES, 2013a, p. 83). Apesar das três formas mencionadas possuírem diferenças na configuração de mão, todas possuem alguma iconicidade com o ato de passar maquiagem na bochecha até que fique em cor de rosa.

Para analisarmos o sinal “Rosa” temos que ter a compreensão de que historicamente a Libras sofre transformação e amplia seu repertório lexical aos longo do tempo. A esse fenômeno denominamos de diacronia, que “corresponde à produção de uma observação histórica da língua, na sua permanente elaboração e mudança” (ALBRES, 2013b, p. 127).

Neste sentido, o sinal “Rosa” pode ser relacionado à questões idiossincráticas das línguas de sinais, ou seja, as formas peculiares como cada pessoa realiza a execução de um determinado sinal. Percebemos que o sinal possui uma mesma base fonológica que é o ponto de articulação onde o sinal é realizado (bochecha do sinalizador), porém o que o

diferencia são as formas idiossincráticas que cada sinalizador representa por meio da configuração de mão, que podem ser as seguintes:



Fonte: MEC/SEESP/INES (2010).

Podemos dizer que na Libras os sinais, que são itens lexicais, podem sofrer variações ou mudanças dependendo do agente sinalizador, ou seja a pessoa que sinaliza, sendo uma forma idiossincrática de realizar determinado sinal nesta língua e sendo transformado a partir da interação entre os indivíduos.

No Pará o sinal ROSA (fig.08), é realizado em configuração de mão em ‘R’, ponto de locação na bochecha com movimentos circulares.



Fonte: Couto (2007).

É evidente a mudança de sinal do Pará em relação aos outros estados, a variação está presente na configuração de mão que se dá por meio de empréstimo linguístico do português, visto que a mesma faz alusão a letra inicial (R) da palavra escrita em português, os outros parâmetros permanecem os mesmos em comparação aos outros sinais em menção a iconicidade já descrita anteriormente: passar maquiagem na bochecha.

Aceitação e recusa sobre as diferenças lexicais no âmbito das comunidades surdas

Como vimos a variação linguística é um fenômeno natural, que acontece em todas as línguas independentes de sua modalidade, pois a língua não constitui-se de sistema estático. A variação linguística causa nos falantes comportamentos conflitantes de aceitação e recusa.

O Preconceito Linguístico é a não aceitação da diferença Linguística, é um comportamento social facilmente observável. “Ocorre com a rejeição a certas variedades, concretizada na desqualificação de pronúncias, de construções gramaticais e de usos vocabulares.” (CAVALCANTE, 2010, p. 251).

O preconceito causa angústia naqueles que são julgados por seu ‘FALAR/SINALIZAR’, principalmente quando o usuário muda de região, seu falar é recebido como ‘inferior/ incorreto’, entre outros, ocasionando assim o abandono do falar natural para adquirir o ‘dito correto’.

Isso está presente quando observamos no relato de uma entrevistada, que mudou de cidade, de Belo Horizonte para o Rio de Janeiro, e nos diz o seguinte:

Quando cheguei no Rio de Janeiro havia muita diferença e eu não compreendia [...]. Então um ou outro sinal fui acrescentando ao meu vocabulário aos poucos e consegui me adaptar, [...] eu já internalizei os sinais do Rio [...] No Rio de Janeiro sou professora, então preciso aceitar algumas mudanças e dou um jeito para dar aulas, mas não aceito mudar toda a minha forma de sinalização para a forma de sinalização do Rio de Janeiro (Entrevistada Fátima).

Observamos aqui uma resistência em utilizar a "forma de sinalizar" do Rio de Janeiro, onde a entrevistada diz se apropriar dos sinais utilizados onde está, mas não abandona a sua "origem", apresentando com isso um preconceito em relação a forma de utilização da língua que é diferente de onde ela se constituiu como usuária da língua de sinais.

Podemos observar também a consciência de utilização dos termos do local que está inserido no momento. Ainda outro entrevistado que aponta para isso quando diz:

O mais importante disso tudo é a troca, pois eu preciso me apropriar dos sinais do Rio de Janeiro, não posso continuar sinalizando os sinais de São Paulo, pois eu estou no Rio de Janeiro, é como quando viajamos para outro país e não podemos falar português com as pessoas, e sim inglês, da mesma forma deve-se respeitar os sinais de onde se está (Entrevistado Leonardo).

Observamos assim que os sujeitos pesquisados reconhecem a diferenciação e sabem que é preciso se adaptar em relação ao lugar que está, o que pode ser interpretado como um indicativo da não aceitação de uma sinalização diferente da que circula naturalmente no ambiente em questão, sendo preciso que o "diferente" se aproprie do modo de falar "nativo" para ser aceito naquele grupo.

Considerações finais

A variação linguística é um fenômeno muito discutido entre os linguistas, no qual pode-se dizer que não causa caos na comunicação, porém percebemos que estar havendo conflito na aceitação das mudanças, é não é de cunho linguístico esse conflito, e sim social.

É perceptível na Libras as diferenciações lexicais na sinalização de sujeitos surdos e as diferenças lexicais no âmbito das comunidades surdas, pois muitos surdos criam sinais em seus locais de residência como necessidade de expressão e isso ocasiona a presença de inúmeros termos variantes nos diversos locais do Brasil. Assim, o conhecimento linguístico por parte da comunidade surda e usuários é necessário, pois precisa-se compreender que a Libras é uma língua, que existe regras para criação de sinais e que há todo um estudo lexical para que haja criação de vocábulos.

Os conflitos sociais em relação a aceitação e recusa são fenômenos que sempre vão existir enquanto não houver um trabalho de esclarecimento sobre o funcionamento dos sistemas linguísticos, infelizmente não é um acontecimento que ocorre somente entre usuários da Libras, mas com todos os usuários de línguas afins.

Os estudos da variação linguística em Libras e da identificação desse preconceito linguístico não se esgotam aqui, sendo ainda necessário uma ampliação dos trabalhos que tratam disso, a fim de não apenas identificar as variantes, como também apontar para uma discussão a respeito dessa não aceitação e uma possível redução do preconceito linguístico na língua.

Referências

ALBRES, N. de A. A construção dos sinais e sua mobilidade específica. 2013a. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Paulo: Edufscar, 2013, p. 80-98.

- ALBRES, N. de A. Estudo do léxico da Libras: Uma história a ser registrada. 2013b. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Paulo: Edufscar, 2013, p. 127-148.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero. Lisboa/Portugal: Edições 70, Ida, 2007.
- BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso: 28 ago. 2016.
- CARNEIRO, B. G.; NUNES, E. F. **Estratégias de tradução do Português escrito para a Libras**: uma proposta de atuação para o intérprete educacional. Revista Virtual de Cultura Surda, n. 11, jun. 2013.
- CAVALCANTE, M. C. B.. **Sociolinguística**. Letras-Libras. João Pessoa: UFPB, 2010.
- COELHO, I. L. et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- COUTO, R. C. T. **Aprendendo língua de sinais**. Vol. 01: Belém, 2007.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- HUDSON, R. A. **Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- LIMA, K. do S. C. **Educação de surdos no contexto amazônico**: um estudo da variação linguística na Libras. Dissertação de Mestrado da UEPA, Belém, 2009.
- LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MAIA, M. **Manual de linguística**: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Brasília: MEC/SECADI/LACED/Museu Nacional, 2006.
- MORESI, E. (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: UCB-DF: 2003.
- OLIVEIRA, J. S; STUMPF, M. R. **Desenvolvimento de glossário de sinais acadêmicos em ambiente virtual de aprendizagem do curso Letras-Libras**. Informática na educação: teoria & prática. Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 2013.
- RIBEIRO, A. A.; CAVALCANTI, R. B. Leitura e escrita em Libras como língua “estrangeira”. **Anais do 17º COLE**. Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009.
- RODRIGUES, L. et al. Estudos caso-controlé. In: MEDRONHO, R. A. **Epidemiologia**. São Paulo: Editora Atheneu, 2003.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. Ed. Ática, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O distanciamento entre o português brasileiro e o "português português": a ótica das influências linguísticas no nível do léxico

Bruna de Almeida Freitas
Camilla da Silva Mendes
Nathalia Reis de Medeiros
Thiago Soares de Oliveira

Resumo

As diversas diferenças observadas entre o Português manejado no Brasil e o Português utilizado em Portugal levam a discussões sobre a emergência do Português Brasileiro, abundante em peculiaridades que, inúmeras vezes, afastam-no do idioma praticado pelos lusitanos. À guisa de comparação, pode ser citado o tupi como dialeto indígena de forte influência no idioma nacional, ao passo que, no idioma lusitano, o castelhano foi de grande preponderância no campo lexical. Desse modo, este artigo teórico tem o objetivo de verificar no nível do léxico, por meio do método comparativo, quais foram as possíveis influências idiomáticas e dialetais que levaram à diferenciação entre o Português Brasileiro e o de Portugal, fazendo com que este mais pareça uma língua estrangeira do que a língua dos colonizadores que inicialmente foi disseminada no país. Partindo de uma pesquisa de cunho primordialmente bibliográfico, em razão da fonte de dados adotada, com especial análise de obras de autores que tratam sobre o tema da influência linguística no campo do vocabulário, bem como de artigos publicados sobre o tema, pretende-se buscar na História da Língua Portuguesa a base teórica para a investigação dos elementos linguísticos que influem de modo a distinguir um e outro idiomas, refletindo, ao longo do trabalho, sobre a distância entre esses dois "portugueses".

Palavras-chave: História da Língua Portuguesa. Léxico. Influências linguísticas.

Introdução

Este trabalho visa abordar a natureza do distanciamento entre o português lusitano e o português brasileiro, levando-se em consideração as abordagens de teóricos como Cunha e Cintra (2008), Leite de Vasconcelos (1926), Williams (1986), dentre outros que explicam a origem de ambos os portugueses, permitindo o desenvolvimento de um estudo histórico a fim de entender tal distância entre duas línguas aparentadas.

Partindo disso, delimita-se aqui a comparação no campo lexical com o objetivo de explicar como um cenário de múltiplas culturas influenciou diretamente as duas faces do português até que se tornassem, de certa forma, diferentes. Como influenciadores são abordados o dialeto tupi, que já se encontrava nas terras brasileiras à época da colonização, e a língua castelhana, que influencia o português europeu por questões geográficas.

O recurso metodológico utilizado neste trabalho é de cunho bibliográfico, dada a necessidade de recorrer a fontes especializadas no assunto, como Rodríguez (1996), Bíziková (2009), Basseto (2010), Coutinho (1974) e outros que possuem trabalhos voltados

para tal área, permitindo, assim, a exploração do tema de forma mais concreta. Considerando a própria fonte de dados que supre as demandas da pesquisa proposta, este trabalho não se limita à pesquisa em obras impressas, fazendo bom proveito dos inúmeros estudos publicados em periódicos científicos especializados e disponíveis no meio digital.

Por fim, este artigo pretende explorar tal assunto sem a intenção de esgotá-lo, visto que há inúmeras pesquisas nesta área voltadas para o campo da fonética, mas poucas para o campo lexical, que também merece atenção, pois contribui sobremaneira para o distanciamento entre os “portugueses”, conforme se pretende demonstrar.

Considerações históricas

O processo evolutivo da língua portuguesa

A língua portuguesa sofreu inúmeras alterações até tomar o contorno que se conhece hoje. Nunes (1969) compara as transformações linguísticas do português às transformações sofridas por qualquer ser vivo que, antes de atingir a forma que o distingue dos outros, passa por diversas fases, que podem ser organizadas conforme a Fig. 1:

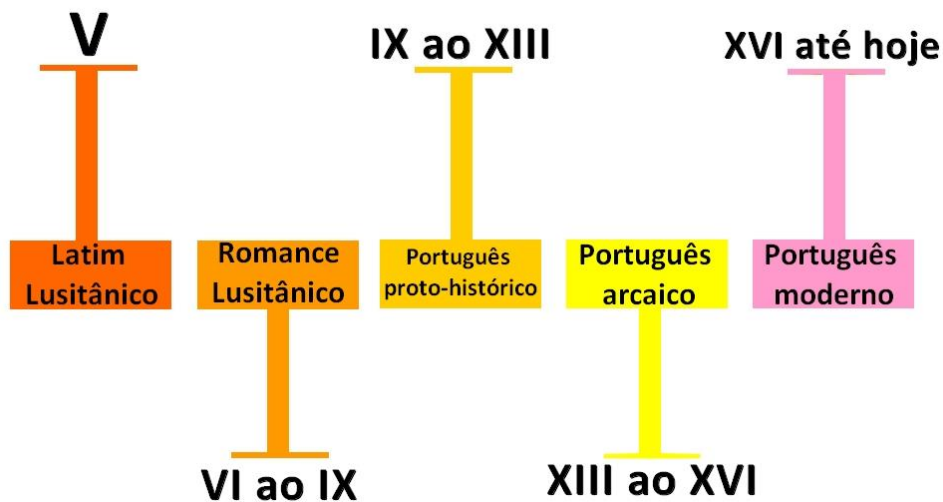


Figura 1 – Divisão do período evolutivo da língua portuguesa

A Figura 1 baseia-se na proposta de Leite de Vasconcelos (1926), que divide a história da língua portuguesa em períodos evolutivos. Embora o autor não apresente distinções significativas entre as fases, existem características suficientes para tal divisão.

O latim e o romance lusitânicos, diferentemente das demais fases, não possuem registros em documentos escritos (CUNHA e CINTRA, 2008). Na fase proto-histórica, como aponta Coutinho (1974), surgiram textos redigidos em latim bárbaro com algumas palavras em português, o que prova a existência do dialeto galécio-português já naquela época. A língua passou por grandes mudanças, entretanto somente no século XIII é que surgiram documentos propriamente redigidos em galego-português (CUNHA e CINTRA, 2008), marcando assim o começo histórico do português arcaico.

Sabe-se que a língua portuguesa chegou ao território brasileiro entre os séculos XV e XVI, período de descobrimento e colonização lusitana no país. Com base na Fig. 1, é possível observar que o português com o qual as tribos indígenas brasileiras tiveram o primeiro contato encontrava-se em processo de transição entre as fases arcaica e moderna. No entanto, no território brasileiro, várias línguas eram faladas pelas tribos indígenas (entre elas o auaque, karib e o tupi) que tiveram um contato multilíngue com os europeus. Esse contato intensificou-se, mais tarde, com a chegada dos jesuítas, ainda na fase arcaica (CARVALHO, 2008).

No período arcaico, mais precisamente no final da primeira metade do século XVI, a língua começa a ser codificada gramaticalmente (CUNHA e CINTRA, 2008). Nesse momento histórico, surgiu a primeira gramática, chamada *Grammática da Lingoagem Portuguesa* (1536), de Fernão de Oliveira. A transição do português arcaico para o moderno foi marcada por muitas modificações, sendo a principal delas a intensificação do acento dinâmico, que ocorreu na modalidade vulgar do latim, ou seja, na variedade que deu origem à língua portuguesa. Ao fim do mesmo século, quase todas as características do português arcaico haviam desaparecido, chegando o português em sua fase moderna, como é conhecido hoje em dia (WILLIAMS, 1986). As diferenças entre uma fase e outra são observadas no vocabulário, na fonética, na morfologia e na sintaxe (COUTINHO, 1974), como se pode constatar por meio da análise do Quadro 1, que segue:

No vocabulário	Muitas palavras mudaram de forma e outras vieram a desaparecer (arcaísmos).
Na fonética	No português arcaico, a diferença entre o /s/ e o /ç/, entre o /s/ intervocálico e o /z/ e entre o /ch/ e /x/ eram perceptíveis.

Na morfologia	Os nomes terminados em “nte” e “ês” eram uniformes e algumas palavras mudaram de gênero.
Na sintaxe	A colocação das palavras no português arcaico era mais livre, predominando a ordem inversa.

Quadro 1 - Diferenças entre o português arcaico e o moderno.

Observando-se as diferenças apontadas no Quadro 1, percebe-se que a língua portuguesa, assim como qualquer idioma vivo, está sempre em evolução. Contudo, se se considerar a fase quando o português chegou ao Brasil (arcaica), pode-se entender que, a partir daí, essa língua que aqui chegou durante o século XVI não evoluiu em paridade com o português falado em Portugal, tomando outro rumo no que diz respeito à evolução linguística devido às distintas influências que os dois “portugueses” receberam de outros idiomas e dialetos. Tal distanciamento é facilmente observado, como aborda Marcuschi (2003):

O português europeu tanto distanciou-se do português brasileiro, em especial no caso da oralidade, que já estão sendo necessárias legendas em filmes portugueses no Brasil e vice-versa. As próprias novelas ou programas de TV, em especial os humorísticos, não são mais mutuamente inteligíveis para o público comum. Seja por questões do léxico, prosódia ou formas culturais linguisticamente realizadas (MARCUSCHI, 2003, p. 21).

A assertiva do autor pode ser entendida por meio dos processos de influência linguística sofridos tanto pelo idioma lusitano quanto pelo brasileiro, o qual, há bastante tempo, distancia-se da língua praticada pelos colonizadores. Ocorre que, enquanto o português brasileiro recebeu influências de dialetos indígenas, o português europeu foi influenciado pelo castelhano, o que decerto colaborou para a distância fonética entre a língua manejada no Brasil e a praticada em Portugal. Embora o distanciamento no campo da oralidade seja, à primeira vista, a principal diferença entre um e outro (MARCUSCHI, 2003), é importante atentar para as diferenças no campo lexical, foco principal desse trabalho.

As línguas e dialetos influenciadores do Português de Portugal e do Português Brasileiro

Antes do breve apanhado histórico acerca do idioma castelhano e do dialeto tupi, doravante entendidos como influenciadores na distinção entre o português europeu e o português brasileiro, é de suma importância diferenciar a dicotomia espanhol/castelhano:

O espanhol originou-se no centro da península, no reino de Castela, daí sua denominação de castelhano, mais tarde concorrendo com a de espanhol, devido a ter-se tornado a língua oficial de Espanha, sobrepondo-se a outras línguas do território espanhol (RODRÍGUEZ, 1996. p. 1).

Segundo Rodríguez (1996), o castelhano foi a denominação primitiva da língua espanhola, devido ao seu local de surgimento. Mais tarde, tornando-se língua oficial de toda a Espanha, recebeu a denominação de idioma espanhol. No entendimento de Rodríguez (1996), também adotado neste trabalho, ambas as maneiras de se referir à língua estão corretas, sendo então consideradas termos sinônimos.

No século XIV, Portugal de um lado e Espanha por outro lançaram-se à exploração e conquista de novas terras (RODRÍGUEZ, 1996). Em 1500, os navegadores lusitanos trouxeram o português em sua fase arcaica para o Brasil. Nessa época, já se encontravam mais de mil línguas indígenas de muitas famílias linguísticas por todo o território brasileiro, e o contato de cada uma dessas famílias com o português variava. Foi a partir da necessidade de comunicação entre colonos e cativos, que os portugueses se viram obrigados a aprender a língua nativa dos índios. O grupo indígena mais aberto à comunicação com os portugueses falava a língua tupinambá, logo seria esta que viria a servir de base para a criação de uma língua geral, criada em prol da melhor comunicação entre colonos e índios (BÍZIKOVÁ, 2009).

Os jesuítas foram os que mais estudaram essa denominada língua geral, devido à preocupação que tinham em evangelizar os nativos. O Padre José de Anchieta, por exemplo, relatou essa língua em seu livro cujo título é *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, em 1595. A rigor, a língua geral foi o primeiro fator a influenciar o português trazido para o Brasil por meio dos navegadores. No século XVIII, o português já havia se desenvolvido a ponto de se tornar língua predominante e, conseqüentemente, o idioma oficial do país. Porém, é importante ressaltar que o português aqui falado se desenvolvera de maneira diferente em comparação com o português europeu.

As comparações no campo lexical e a formação da distinção idiomática

A questão da influência do Castelhana no Português Europeu

De acordo com Basseto (2010, p. 127), “léxico é o conjunto de todas as palavras que pertencem a um idioma, passíveis de serem empregadas em seus vários níveis linguísticos”. Segundo o mesmo autor, as mudanças que ocorrem no campo lexical de determinada língua acompanham as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais.

Um dos fatores que envolvem simultaneamente os vários aspectos mencionados por Basseto (2010) é o fato de o português e o castelhano se encontrarem em contato, tanto na América do Sul quanto na Península Ibérica, o que colabora para uma relação de empréstimos vocabulares, principalmente nas regiões fronteiriças e proximidades (RODRÍGUEZ, 1996). No que tange à relação entre o castelhano e o português praticado em Portugal, é possível observar, no Quadro 2, alguns empréstimos linguísticos que comprovam a relação de influência do idioma da antiga região de Castela sobre a língua lusitana:

Castelhano	Português Europeu	Significado
Alce	Alce	Folga; descanso; trégua.
Anillo	Anilho	Que enlaça o pescoço do animal.
Antaño	Antanho	Antigamente, outrora.
Altanero	Altaneiro	Que se eleva muito; que voa muito alto.
Voleo	Boléu	Tombo que se dá em um animal laçado.
Bandolero	Bandoleiro	Bandido.
Cangrejo	Caranguejo	Da família dos crustáceos.
Celada	Celada	Armadura antiga.
Empacar	Empacar	Empacotar.
Llano	Lhano	Sincero; franco.

Quadro 2 - Empréstimos lexicais do castelhano para o português europeu

Os empréstimos vocabulares restringem-se, em princípio, a determinadas regiões fronteiriças entre Portugal e Espanha, e são incorporados aos dicionários, tornando-se de

uso geral (RODRÍGUEZ, 1996). No Quadro 2, a contribuição do léxico castelhano no português lusitano é perceptível quando se analisam as transformações lexicais na passagem de um idioma para o outro. É possível observar que muitas palavras permanecem sem nenhuma alteração morfológica; outras, por sua vez, sofrem metaplasmos, definidos por Coutinho (1974, p. 142) como “transformações fonéticas que sofrem as palavras na sua evolução”.

As palavras “alce”, “empacar” e “celada”, por exemplo, foram emprestadas do léxico espanhol com a mesma grafia; fazendo uma comparação com as mesmas palavras em português brasileiro, entretanto, é possível notar que as duas primeiras possuem significados diferentes, sendo “alce” um animal e “empacar” um sinônimo de parar, usado muitas vezes em zonas rurais. Dessa forma, ainda que a forma lexical se assemelhe na escrita dos dois “portugueses”, a distinção semântica é sensível.

Além do mais, é preciso entender que determinadas palavras sofrem diferentes adaptações (gráficas e/ou fonéticas) ao migrarem de uma língua para outra. Na palavra *anillo* > *anilho*, a modificação do grupo de letras /ll/ para /lh/ evidencia a manutenção de um processo de palatização, já que a consoante alveolar “l”, quando dobrada no espanhol, equivale ao grupo palatal “lh”. De forma semelhante, no caso de *antaño* > *antanho* e *llano* > *lhano*, a transformação não se dá no nível da fonética, mas no da forma, já que, em espanhol, “ñ” e “ll” são foneticamente equivalentes respectivamente ao dígrafos “nh” e “lh” do português. Vale ressaltar aqui que Carvalho e Nascimento (1981) afirmam serem comuns as transformações de n (e, i) + vogal em “nh” e l (e, i) + vogal em “lh”.

Também há casos em que ocorrem acréscimos de fonemas no interior da palavra. Esse fenômeno é denominado epêntese e pode ser observado nos seguintes exemplos do Quadro 2, em que as palavras sofreram tais adições na passagem do castelhano para o português: *altanero* > *altaneiro* e *bandolero* > *bandoleiro*. Nesses dois exemplos, nota-se a inserção de um “i” medial, expandindo a vogal da penúltima sílaba em um ditongo decrescente, o que demonstra com clareza a distinção fonética ocorrida no léxico de língua espanhola que foi incorporado ao português europeu. Nos casos citados, a hipótese de ditongação cabe. Mesmo sendo ambas línguas neolatinas, há nuances próprias de cada idioma. Aliás, como reforça Coutinho (1974, p. 43), “não basta só o vocabulário [...] para caracterizar a filiação de uma língua”.

No caso da transformação na palavra *voleo* > *boléu*, percebe-se a presença do

metaplasmo bilabiação, que Othero (2003) define como a troca do fonema /v/, labiodental para o fonema /b/, bilabial, além de um processo de oclusão, que desfaz o hiato da forma castelhana. Entretanto, Debowiak (2008), em sua abordagem sobre os dialetos portugueses, afirma que o fenômeno da bilabiação ocorre nas regiões dos dialetos galegos e setentrionais, não ocorrendo, portanto, nos dialetos centro-meridionais. Isso significa que as influências linguísticas não se dão de forma uniforme, sendo a proximidade um elemento de grande importância na análise das interações, inclusive lexicais.

Quanto à palavra “caranguejo”, oriunda do castelhana “cangrejo”, sofreu duas transformações na sua passagem para o português. É possível observar a ocorrência de hipérese do fonema /r/, que consiste no deslocamento de som de uma sílaba para outra (COUTINHO, 1974), e um caso de epêntese, em que houve um acréscimo do fonema /a/. O grupo “gu” que ocorre na palavra portuguesa se justifica pela manutenção do fonema /g/ diante da letra “e”, marcando um fenômeno de acomodação gráfica, e não de metaplasmo propriamente dito.

É importante lembrar que são incontáveis os casos de empréstimos lexicais idênticos ou adaptados do castelhana para o português europeu. Esta pesquisa, no entanto, aborda exemplos selecionados a fim de mostrar a influência do castelhana sobre idioma lusitano de tal forma que este se diferencie cada vez mais do português manejado no Brasil. Neste tópico, a explicação dos metaplasmos ocorridos funciona como auxiliar para a compreensão de que a ação lexical muitas vezes é acompanhada de alterações fonéticas.

Influências do tupi no português brasileiro

O tupi foi uma língua sistematizada pelos padres da Companhia de Jesus durante a colonização brasileira, fazendo parte da construção linguística brasileira. É uma língua que possui grande valor cultural e semântico e que muito influenciou o Brasil, uma vez que é possível encontrar vocábulos oriundos dessa língua até hoje, apesar da diferença entre períodos (1500-2016). Deve ainda ser mencionado que o tupi influenciou não só a gramática, mas também a literatura brasileira. Como referência de autores de renome, citam-se José de Alencar, Gonçalves Dias e Mário de Andrade.

Nesse ponto, importa fazer uma ressalva para José de Alencar, que utiliza nomes em tupi, ressaltando a importância do seu uso lexical em suas obras de arte, inclusive um

de seus títulos mais conhecidos e analisados por alunos, professores e estudiosos, intitulado Iracema, além de outras obras como, Guarani e Ubirajara (MARTINS, 2014).

Os índios, salvo raríssimas exceções, não deixaram em nenhum momento de falar sua língua nativa. Garcia (2002), nesse sentido, afirma que a língua geral já era usada pelos índios antes de os colonos aqui chegarem. Essa língua servia como forma de comunicação entre as várias tribos existentes. Se em um dado momento a língua dos portugueses se sobrepôs à deles (índios), isso se deveu ao fato de estes terem sido praticamente dizimados.

A língua tupi/tupi-guarani possuía muitas variantes ao longo da costa litoral brasileira. Sendo esta usada como base para a formação da língua geral, percebe-se que esta também teve suas variantes sendo as mais conhecidas a língua do Norte (língua geral amazônica) e a língua do Sul (língua geral paulista), denominadas pelos nomes indígenas *nheegatu*, que significa "língua boa", e *abanheega*, que significa "língua da gente". Uma informação interessante a respeito desse assunto é que o grupo guarani, que vivia no sul do Brasil, onde hoje se encontra São Paulo, não desapareceu como veio a ocorrer com os povos da língua tupinambá. Atualmente, é possível encontrar grupos e subclasses que falam essa língua.

É de conhecimento geral que a língua dos portugueses conseguiu se sobrepor à dos índios, mas um legado indígena foi deixado no léxico. Não obstante isso, os linguistas nem sempre conseguem identificar a origem das palavras (BÍZIKOVÁ, 2009). O que se sabe é que, em muitos casos, o radical do tupi foi usado como base nos processos de derivação e composição. Houve também os tipos híbridos, em que se formavam palavras por meio da sufixação, o que comprova o contato constante entre línguas.

É preciso ressaltar também que várias das denominações que resultaram desses processos de formação de palavras designam coisas da selva pelo simples motivo de a concentração dos colonizadores ter se mantido ali, facilitando a criação de substantivos com o radical tupi. Um exemplo disso é o radical *caa* (mato, planta, folha), que deu origem às palavras *caatinga* (mata clara), *caeté* (mata verdadeira), *capão* (bosque denso) e *capoeira* (mata secundária) (BÍZIKOVÁ, 2009).

Com o passar do tempo, a nobreza portuguesa instalada no Brasil passou a utilizar vocábulos que eram da língua geral, o que comprova que tais palavras passaram a ter o mesmo valor que as dos lusitanos; muitas delas, porém, precisaram sofrer alterações para

que se tornassem compreensíveis e, conseqüentemente, acabaram perdendo sua forma original. Ainda acerca dos nomes de origem tupi, sabe-se que acabaram sendo transpassados para o Brasil diversos nomes dos rios. O radical mais comum é “hy”, que significa “água”, junto com -xy, -ri, e -gy, como ocorreu em Piauí, derivado de uma espécie de peixe; Ituxy, que seria um “rio com queda d’água”; Cayari e Serigy, que seriam, respectivamente, “rio do vale” e “rio do caranguejo”. O mesmo ocorre com o radical “waya”, significando “vale”, radical este que pode ser encontrado em “Paraguai”.

No processo de formação das palavras, a água e as cores também foram muito importantes: em Carinhanha, “correndo rapidamente”, e em Ucaquiári, “rio branco”. Há também muitas palavras de origem tupi com o item lexical “ita”, que significa “pedra” ou “rocha”; isso se deu devido ao fato de essas serem usadas para fazerem marcações dos caminhos. (BÍZIKOVÁ, 2009)

No interior paulista, também se observam cidades com prenomes tupis, como Lambari, Tupã, Atibaia, Botucatu, Piracicaba, Guararema, Barueri, Iaras, Itapetininga, Capivari, etc. Com isso, deve ser esclarecido que os índios tupinambás marcaram os territórios no Estado de São Paulo, logo deixaram como herança inúmeros vocábulos tupis nos nomes das cidades, bairros e vilas. E o mesmo acontece no Estado do Paraná, onde grande parte das cidades é nomeada pelo tupi, como: Araongas, Maringá, Umuarama, Paranaguá e Curitiba. Além disso, no Brasil, há vários estados que têm os nomes derivados do tupi: Sergipe, Tocantins, Maranhão, Pará, Paraíba e Paraná.

Sem contar as cidades, vilas, rios e lugares em geral, como aqui foram apresentados, a influência do tupi também abrange nome de doces como é o caso da paçoca, da pamonha, do beiju e outros; as frutas como a jaca, a pitanga, o açaí, o caju e várias outras; plantas como cipó, ipê, jacarandá, peroba, tiririca, etc.; animais como ocorre com a araponga, a arara, o curió, etc.; fenômenos naturais como a piracema e a pororoca, além de doenças como a catapora. E ainda deve ser mencionado que o tupi não só deixou seu legado no vocabulário, como no meio cultural, podendo-se citar lendas como o saci, o curupira e a caipora. E é por meio de nomes tão comuns e corriqueiros que a língua tupi acaba sendo introduzida no vocabulário brasileiro sem ser notada, colaborando de forma evidente no léxico do português brasileiro atual. (HRÍBALOVÁ, 2009)

Seguindo essa linha de raciocínio, Ferreira Netto (1993) tece uma comparação para explicar a situação de empréstimos que há entre o tupi e o português brasileiro:

O fato é que retomando o acordo que fizeram os portugueses com os tupi, tomando-lhes alguns vocábulos de empréstimo e imitando-lhes outros, esse mesmo acordo foi realizado dentro da própria casa, com o filho imitando a mãe e o pai; tomando-lhe de empréstimo não apenas o vocabulário, mas toda a língua. (FERREIRA NETTO, 1993, p. 29).

Porém, ainda assim não se pode anular o fato de que essa relação ocorreu há mais de quinhentos anos e que a sua separação ocorreu há mais de duzentos e cinquenta anos, ou seja, é compreensível que muitas dessas palavras tenham sido alteradas e, conseqüentemente, perdido a identidade tupi. De qualquer forma, o tupi é um fator de identificação nacional e de grande importância no léxico brasileiro.

Conclusão

Percebe-se que os aspectos que vieram a influenciar o português brasileiro não são os mesmos que influenciaram o português europeu, por conseguinte ambos se desenvolveram de maneira e em culturas diferentes, fazendo com que diminua cada vez mais a clareza das nuances que evidenciam tal parentesco. Tantas foram as influências nesse idioma, que a filmografia necessita, segundo salienta Marcuschi (2003), de legenda para que seja bem entendida. Isso torna nítido o distanciamento entre duas faces de um mesmo idioma originário.

Tomando em pauta o tupi como um dos influenciadores do português brasileiro, esse dialeto, que já se encontrava no território nacional quando os lusitanos rumaram à expansão marítima, faz-se presente até hoje em muitos vocábulos, sendo a maior parte deles vinculados à natureza, consoante expõe Bíziková (2009). Um exemplo ideal está relacionado aos rios, os quais tinham nomes com origem no português europeu e passaram a ter nomes com base no dialeto tupi.

Já o castelhano, abordado aqui como língua influenciadora do português europeu, devido à questão geográfica, ou seja, pelo fato de a Espanha dividir fronteira com Portugal, acabou por contribuir para o distanciamento dos “portugueses”, uma vez que o idioma da antiga região de Castela e o lusitano estão até hoje em pleno contato e, diferentemente do que ocorreu no Brasil, não houve uma dizimação quase que total dos falantes nem de um nem de outro idioma. A influência do espanhol pode ser observada nas palavras, como apresenta Rodríguez (1996), presentes na face lusitana do português, das quais algumas mantiveram a grafia original e outras sofreram transformações de acordo com a língua para qual migraram.

À vista disso, é preciso ressaltar, por fim, que não apenas a questão geográfica e a da influência linguística são suficientes para determinar o distanciamento entre dois idiomas aparentados e pertencentes ao mesmo troco linguístico: o latim. Obviamente, o português europeu e o português brasileiro não se diferenciaram puramente pelos aspectos abordados neste trabalho, mas por diversos outros que demandariam um espaço demasiado extenso para o seu desenvolvimento. O fato é que ambos os idiomas sob análise tendem a se distanciar cada vez mais na medida em que intensificam os contatos linguísticos com outras línguas ou dialetos.

Referências

- BASSETO, B. F. *Elementos de filologia românica*: história interna das línguas românicas. v. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- BÍZIKOVÁ, L. **Importância das línguas tupis para o português brasileiro** [online]. Brno, 2009 [cit. 2016-07-29]. Bachelor's thesis. Masaryk University, Faculty of Arts. Thesis supervisor Iva Svobodová. Disponível em: <http://is.muni.cz/th/180915/ff_b/>. Acesso: 14 jul. 2016.
- CARVALHO, J. R. A construção da identidade de uma nação por meio da língua escrita e falada. **Revista Forum Identidades**, ano 2, vol. 4, p. 86-90, Sergipe, jul./dez. 2008. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_I ND_4/SESSAO_L_FORUM_Pg_83_90.pdf> Acesso em: 26 jun. 2016.
- CARVALHO, D. G.; NASCIMENTO, M. **Gramática Histórica**: para 2º grau e vestibulares. 13ª ed. São Paulo: Ática, 1981.
- CINTRA, L. F. L. Nova Proposta de Classificação dos Dialectos Galego Portugueses. In: **Boletim de Filologia**, Lisboa, Centro de Estudos Filológicos, n. 22, 1971, pp. 81-116. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/novaproposta.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.
- COUTINHO, I. de L. **Pontos de gramática histórica**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.
- CUNHA, C; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

DEBOWIAK, P. Nota sobre os dialetos de Portugal. **Romanica Cracoviensia**, Universidade Jagellónica da Cracóvia, 2008/8, p. 21-28. Disponível em: <<http://www.wuj.pl/UserFiles/File/Romanica%20Cracoviensia%202008/3-RC-8-Debowskiak.pdf>>. Acesso em: 23 de jul. 2016.

FERREIRA NETTO, W. Aspectos da influência do adstrato tupi no léxico do Português do Brasil. **Linha D'Água**, n. 8, p. 23-30, 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37136/39857>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

GARCIA, A. da S. O português do Brasil: questões de substrato, superstrato e adstrato. **Soletras**, Ano II, nº 04. São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2002.

HRÍBALOVÁ, L. Diferenças entre o português europeu e o português brasileiro. **Bakalářská diplomová práce**. Vedoucí práce: Mgr. Iva Svobodová, Ph.D. 2009.

LEITE DE VASCONCELLOS, J. **Lições de filologia portuguesa**. 2ª ed. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1926.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos da oralidade e descuidados mais relevantes para o ensino de português como segunda língua. In: GÄRTNER, E.; HERHUTH, M. J. P.; SOMMER, N. N. (eds.). **Contribuições para a Didática do Português Língua Estrangeira**. Gernersheim: Frankfurt TM, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=BPJxLPTQqi8C&pg=PA21&lpg=PA21&dq=o+que+faz+do+portugu%C3%AAs+europeu+uma+l%C3%BAngua+estrangeira&source=bl&ots=ZvJRLSWGnt&sig=Dv7pxzpZgg9mJJlnp25d1anRSng&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjM19G_5rrNAhVliZAKHYWZA7kQ6AEIQTAD#v=onepage&q=o%20que%20faz%20do%20portugu%C3%AAs%20europeu%20uma%20l%C3%BAngua%20estrangeira&f=false>. Acesso em: 28 jun. 2016.

MARTINS, L. G. A Influência da língua tupi no ensino da língua portuguesa (resgatando a história brasileira por meio da linguagem dos índios). **VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar**. Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina-PI, 2014

NUNES, J. J. **Compêndio de Gramática Histórica**. 7ª ed. Lisboa: Livraria Clássica editora, 1969.

OTHERO, G. de A. **Introdução à história da língua portuguesa**. Pará de Minas (MG): Virtual Books Online M&M Editores Ltda, 2003. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwidjd->

CupfOAhVDD5AKHb2EBzAQFgg1MAE&url=http%3A%2F%2Fwww.uern.br%2Fprofessor%2Farquivo_baixar.asp%3Farq_id%3D4824&usg=AFQjCNERRdc51B1LHtOo6ZMZeSRyJqt7pw&bvm=bv.128617741,d.Y2I&cad=rja>. Acesso em: 28 jul. 2016.

RODRÍGUEZ, A. M. Contribuição do Português ao Léxico Espanhol. **Revista Philologia**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 12-44, 1996. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2\(4\)12-44.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2(4)12-44.html). Acesso em: 30 jun. 2016.

TAVARES, M. Contribuições para a Discussão das Concepções de Língua e Dialeto: o caso do Guarani e do Kaiowá de Mato Grosso do Sul. **Web-revista Sociodialeto**. Campo Grande, vol. 6, nº 17. nov., 2015. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/22/03062016071538.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

WILLIAMS, E. B. **Do latim ao português**. 4ª ed. Tradução de Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.





MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

