

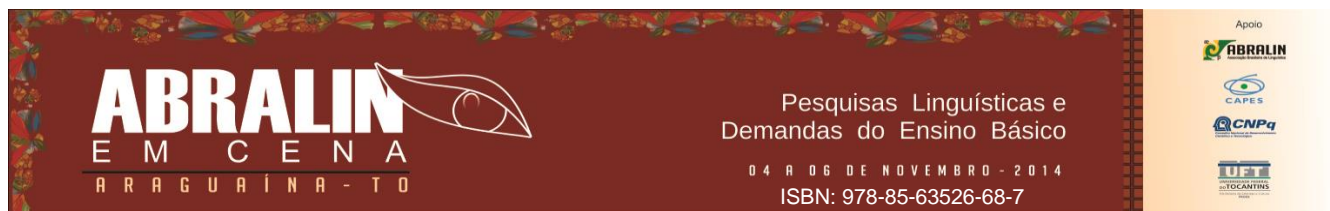


---

**ANAIS DO CONGRESSO  
(E-BOOK)**



CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:  
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA  
LICENCIATURAS EM LETRAS



# **ABRALIN EM CENA NO TOCANTINS**

## **Pesquisas Linguísticas e Demandas do Ensino Básico**

**Congresso Científico**

**04 a 06 de Novembro de 2014**

**ARAGUAÍNA – TO**

**E-BOOK**

**Organizadores:**

Dieysa Kanyela Fossile

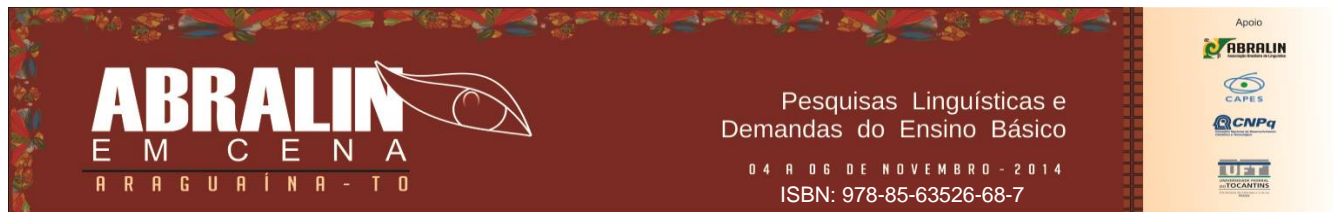
Wagner Rodrigues Silva

Márcio Araújo de Melo

Bruno Gomes Pereira

Antonio Adailton Silva

Janete Silva dos Santos



Copyright © 2014 – Universidade Federal do Tocantins – Todos os direitos reservados

Universidade Federal do Tocantins – UFT  
Câmpus Universitário de Araguaína  
Avenida Paraguai s/n  
Setor Cimba, Araguaína – Tocantins  
CEP: 77824-838  
Fones: (63) 2112-2255 ou (63) 2112-2236  
[www.uft.edu.br/pgletras](http://www.uft.edu.br/pgletras)

Congresso ABRALIN em Cena no Tocantins (2014 :  
Araguaína, TO)

Anais [do] Congresso ABRALIN em Cena no Tocantins [Livro eletrônico] : Pesquisas Linguísticas e Demandas do Ensino Básico, 04 a 06 de novembro de 2014 / Organizadores: Dieysa Kanye Fossile... [et al.] – Araguaína: 2014.

1.064 p.

1 CD-ROM : color. ; 4 ¾ pol.

Evento realizado pela Universidade Federal do Tocantins

ISBN 978-85-63526-68-7

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada. 3. ABRALIN. I. Título

### **Diretoria da ABRALIN (2014 – 2015)**

PRESIDENTE: Marília Ferreira  
VICE-PRESIDENTE: Fátima Pessoa  
1º SECRETÁRIO: Thomas MassaoFairchild  
2º SECRETÁRIO: Marilúcia Barros de Oliveira  
1º TESOUREIRO: Ana Lygia Almeida Cunha  
2º TESOUREIRO: Simone Negrão

### **Comitê Científico Local**

Adair Vieira Gonçalves  
Bruno Gomes Pereira (secretário geral)  
Dernival Venâncio Ramos Júnior  
Dieysa Kanyela Fossile  
Janete Silva dos Santos (vice-coordenação)  
José Manoel Sanches da Cruz  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Márcio Araújo de Melo  
Wagner Rodrigues Silva (coordenação geral)

### **Técnico Responsável**

Aloisio Orione Martins Bruno

### **Comissão de Alunos da Pós-Graduação**

Aliny Sousa Mendes  
Antonio Adailton Silva  
Arisvaldo da Silva Santos  
Bárbara Freitas Farah  
Denyse Mota da Silva

Edna Sousa Cruz  
Eliane de Jesus Oliveira  
Marinalva Dias Lima  
Naiana Siqueira Galvão  
Nilsandra Martins de Melo  
Weigma Silva

### **Comissão de Alunos da Graduação**

Agnaldo Araújo de Sousa  
Ana Beatriz Sena da Silva  
Aurílio Soares da Silva  
Caroline Alves de Alcântara Malveste  
Francisca Monteiro Rosa  
Geovânia Pereira de Araújo Reis  
Isabel Rodrigues Pereira  
Julice da Silva Araújo  
Karolline Siqueira

Katiane da Silva Negas  
Kellen Lucy Santos Silva  
Laylla Gabriela Alencar de Sá  
Luana Guimarães Costa  
Lucieny de Castro Borba  
Nadielle Amorim dos Anjos  
Patrícia Sousa da Silva Cunha  
Rafaela Ferreira Silva  
Samaritana de Moura Barbosa  
Thayze Sátira Neves de Souza  
Willas Silva Santos

**Todos os artigos destes anais foram elaborados por seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade sobre seu conteúdo à comissão organizadora do evento científico. Os próprios autores também são responsáveis pela revisão linguística dos artigos.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**

Reitor:  
Márcio Antônio da Silveira

Vice-reitora:  
Isabel Cristina Auler Pereira

Pró-Reitora de Ensino de Graduação - PROGRAD  
Berenice Feitosa da Costa Aires

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESQ  
Waldecy Rodrigues

Pró-Reitor de Extensão e Cultura – PROEX  
George França dos Santos

Diretor do Campus de Araguaína  
Luís Eduardo Bovolato

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras:  
Ensino de Língua e Literatura  
Wagner Rodrigues Silva

Coordenador do Mestrado Profissional em Letras (Araguaína)  
Márcio Araújo de Melo

Coordenador das Licenciaturas em Letras  
José Manoel Sanches da Cruz

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	15
---------------------------	----

### PARTE I:

#### Simpósios

#### **Relatórios de Estágio Supervisionado e Escrita Reflexiva**

Bárbara de Freitas Farah .....	18
--------------------------------	----

#### **Práticas de Letramento Digital no Ensino Fundamental: Usos de Tecnologia Digital em Escola do Norte Tocantinense**

Érica de Cássia Maia Ferreira Rodrigues.....	27
--	----

#### **Caminhos de uma Pesquisa Aplicada: as Orientações Primeiras da Semiótica Didática**

Luiza Helena Oliveira da Silva / Naiane Vieira dos Reis Silva.....	42
--	----

#### **Efeitos Passionais no Fazer Científico: Análise Semiótica das Paixões em “O Alienista”**

Marinalva Dias de Lima .....	58
------------------------------	----

#### **Narrativas em torno do Digital: Análise Semiótica de Depoimentos do Mundo da Escola**

Tânia Maria de Oliveira Rosa / Luiza Helena Oliveira da Silva .....	74
---	----

### PARTE II:

#### Comunicações Individuais

#### **Escola Indígena 19 de Abril: uma Educação de Base Intercultural**

Aurinete Silva Macedo .....	91
-----------------------------	----

**Avanços e Desafios na Implantação da Educação Intercultural e Diferenciada na Escola Indígena 19 de Abril**

Marília Fernanda Pereira Leite ..... 105

**Interculturalismo e Educação: Reflexões sobre a Diversidade na Escola**

Leicijane da S. Barros / Uagne Coelho Pereira / Karylleila dos S. Andrade..... 121

**Leituras de Uma Certa Menina Má**

Gislâne Gonçalves Silva / Bonfim Queiroz Lima ..... 139

**Poesia e Memória: Estratégias Sociocognitivas de Leitura para a Formação de um Leitor Proficiente**

Mario Ribeiro Morais / Márcio Araújo de Melo..... 157

**Aspectos Sociocognitivos Responsáveis pela Aquisição dos Conhecimentos Linguísticos**

Uagne Coelho Pereira / Leicijane da S. Barros / Luiz Roberto Peel F. de Oliveira . 172

**Linguística Aplicada no Brasil: um Percurso em Constante Construção**

Bruno Gomes Pereira..... 189

**Gêneros Textuais e Ensino da Língua Portuguesa: Desenvolvendo Práticas Criativas na Sala de Aula**

Denyse Mota da Silva / Maria José de Pinho ..... 203

**Gênero do Discurso na Perspectiva Dialógica**

Núbia Régia de Almeida..... 219

**Gêneros Textuais da Educação Básica ao Ensino Superior**

Tânia Maria Moreira / Michele Freitas Gomes de Vargas ..... 231



**Língua Yanomami: Sistema Consonantal**

Hellen Cristina Picanço Simas ..... 240

**Educação Escolar Indígena: um Processo de Reconstrução de Paradigmas**

Marcilene de Assis A. Araujo / Francisco Edviges Albuquerque ..... 255

**Aprendizagem de Línguas Indígenas em Diálogo com os Sistemas Adaptativos Complexos**

Rafaela Maciel do Vale / Fabíola Azevedo Baraúna / Nandra Ribeiro Silva ..... 268

**Os Efeitos de Frequência na Produção Escrita dos Róticos e do Tepe por Crianças em Fase de Aquisição da Escrita e por Alunos da EEJA – uma Análise Contrastiva Baseada em Teorias de Uso**

Jaqueline Costa Rodrigues Nogueira ..... 287

**As Etapas do Processo de Aquisição Cognitiva da Leitura**

Juscicleia Santos Cardoso / Edina Félix da Silva ..... 300

**O Ensino da Ortografia nas Séries Iniciais: a Abordagem da Coleção de Livros Didáticos “Porta Aberta - Língua Portuguesa”**

Layssa de Jesus Alves Duarte / Luiz Roberto Peel F. de Oliveira ..... 314

**Modos de Encenação Discursiva em Peças Publicitárias e Promocionais do Discurso Tabagista e Antitabagista no Brasil**

Antonio Wallace Lordes ..... 326

**Do Discurso Científico ao Discurso Pedagógico: o Trabalho de Tradução no Ensino de Língua Portuguesa**

Hadson José Gomes de Sousa ..... 344



**Controle Demográfico e Manipulação da Linguagem**

Domenico Sturiale ..... 362

**Porta dos Fundos: a Prática Jornalística no Discurso Humorístico**

Hellen Cristina P. Simas / Milanna C. Ambrósio / Vitor F. Gavirati..... 379

**Planejamento e Acaso: Uma Análise do Discurso de Professoras de Língua Portuguesa sobre Criatividade**

José Amilsom Rodrigues Vieira / Maria José de Pinho ..... 396

**Histórias de Vida e de Formação de Acadêmicos Homossexuais da UFT**

Nilsandra Martins de Castro ..... 414

**Invenções a duas Vozes – Partitura Composta de Terminologia Musical e Linguagem Popular**

Alessandra Mara de Assis ..... 427

**Antropônimos e Memória: O Léxico enquanto Possibilidade de Resgate da História Social por meio da Análise do Nome Próprio**

Carla Bastiani ..... 438

**Nomes de Lugares de Origem Indígena no Livro Didático de Geografia do 7º Ano do Ensino Fundamental: Levantamento e Descrição dos Elementos Geográficos Físicos e Humanos**

Verônica Ramalho Nunes..... 450

**Ensino de Produção Escrita Acadêmica de Relatos Reflexivos através do Ciclo de Aprendizagem e a LSF**

Miliane Moreira Cardoso Vieira ..... 463

**As Contribuições da Sociolinguística para Análise de Livro Didático: Prática Alfabetizadora X Letrada**

Camila Rodrigues da Silva ..... 481

**Análise da Proposta de Ensino das Variações Linguísticas e a Abordagem Sociolinguística em um Livro Didático**

Elem Kássia Gomes ..... 499

**O Papel do Curso de Letras é Criar Condições para que o Professor seja um Profissional Pesquisador e Reflexivo**

Cleide Inês Wittke ..... 514

**“Codeswitching” e “Borrowings”:** Influências sobre a Língua Materna e/ou Estratégias Linguísticas?

Midian Araújo Santos ..... 529

**Políticas de Línguas da Resistência Timorense frente à Ocupação Indonésia**

Simone Michelle Silvestre ..... 544

**Uma Reflexão sobre os Sentidos do Ensino da Língua Estrangeira – Língua Espanhola - em Enunciados de Alunos e Professores do Ensino Médio – IFTO – Campus Palmas**

Soraia Cristina Blank / Márcia Amaral Bertão ..... 559

**Professor Reflexivo na Apropriação da Oralidade no Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira**

Eduardo Dias da Silva ..... 573

<b>A Criatividade e a Motivação no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa</b>	
Jônatas Gomes Duarte / Maria José de Pinho .....	594
<b>A Atividade Inferencial como Estratégia de Leitura a partir do Ensino da Gramática</b>	
Keyla Gonçalves de Lima Lacerda.....	609
<b>Da Consciência Fonológica à Leitura Proficiente: uma Perspectiva Sociocognitiva</b>	
Michelle F. Santos / Luzinete S. Macedo / Rosielson S. de Sousa .....	622
<b>A Consciência Fonológica e o Uso de Poems e Nursery Rhymes na Aprendizagem de Língua Inglesa</b>	
Naiana Siqueira Galvão / Carine Haupt .....	636
<b>A Epêntese na Pronúncia do Inglês como LE</b>	
Neliane Raquel Macedo Aquino .....	651
<b>A Argumentação na “Redação” pela Perspectiva da Análise do Discurso</b>	
Kerlly Karine Pereira Herênio .....	661
<b>Abordagem Sociocognitiva da Leitura e a Prática de Mediação no Contexto Escolar</b>	
Luzinete Silva Macedo / Luiz Roberto Peel F. de Oliveira.....	678
<b>Emergência e Legitimação de uma Norma Surda do Português Escrito</b>	
Bruno Gonçalves Carneiro / Ester Fernandes Nunes .....	693
<b>O Alçamento das Vogais Médias Pretônicas em Alunos de Zona Rural</b>	
Rosielson Soares de Sousa .....	703

**Escola de Tempo Integral e Letramento Literário: um Estudo sobre a Formação de Leitores**

Gislene Pires de Camargos Ferreira ..... 714

**Políticas Públicas para Formação de Leitores: o Pacto pela Educação**

Kátia Cristina C. F. Brito / Nádia Flausino V. Borges / Angela N. da Silva ..... 731

**O Ensino da Produção Textual mediado pela Correção Interativa**

Paulo da Silva Lima / Allana Gândara Caires Sales..... 742

**A Sistematização das Classes de Palavras - Substantivo e Adjetivo nas Gramáticas Pedagógicas e no Livro Didático**

Antonio Cilírio da Silva Neto / Luiz Roberto Peel F. de Oliveira ..... 759

**A Fluidez Semântica nas Construções Condicionais: Contribuições para o Ensino De Gramática**

Renata Margarido..... 774

**A Literatura no Ensino Médio em Araguaína-TO: uma Experiência de Ensino na Perspectiva do Letramento Literário**

Antonio Adailton Silva ..... 790

**Ensino de Literatura e Interdisciplinaridade: entre as Orientações Oficiais e a Prática Docente**

Bonfim Queiroz Lima / Márcio Araújo de Melo ..... 802

**Letramento Literário no Ensino Médio: uma Experiência através de Oficinas com Contos de Machado De Assis**

Isaquia dos Santos Barros Franco ..... 814

**Práticas e Resultados das Ações do PPP no Ensino Literário**

Rubens Martins da Silva ..... 825

**PARTE III:**

**Pôsteres**

**Práticas discursivas de subjetivação na literatura infantil brasileira contemporânea: leitura de *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins**

Aurílio Soares da Silva / Flávio Pereira Camargo ..... 838

**Raimundo Correia: A Retomada dos Modelos Clássicos em suas Poesias**

Ana Paula Lopes de Freitas / Avelino Sousa Rodrigues ..... 855

**A Literatura Infantil no Contexto Escolar: Intenção Pedagógica ou Literária?**

Juliane Gomes de Sousa ..... 865

**O Tapete da Leitura: um Elo com a Literatura no Contexto Escolar**

Luciene Reis Silva / Juliane Gomes de Sousa / Cleomar Locatelli ..... 878

**Narrativas de Professores: da Formação à Constituição Identitária do Professor do Campo**

Ana Caroline da Silva Souza / Nilsa Brito Ribeiro ..... 890

**A Presença da Avaliatividade nos Relatórios de Estágios Supervisionado**

Patrícia Sousa da Silva Cunha / Vilma Nunes da Silva Fonseca ..... 910

**Concepções de Linguística Aplicada Compartilhadas por Professores de uma Licenciatura em Letras**

Renato Goveia Martins / Wagner Rodrigues Silva ..... 927

**Criação de E-Book como Meio Didático de Aprendizagem**

Dayane Carneiro Rocha / Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira Andrade..... 947

**Ecolinguística: Uma Perspectiva entre Educação Escolar Krahô e Meio Ambiente**

Alisson Almeida dos Santos / Francisco Edviges Albuquerque..... 957

**História Indígena: Um Olhar sobre o Povo Krahô**

Danilo Soares de Souza / Francisco Edviges Albuquerque ..... 968

**A Cultura Krahô sob a Perspectiva dos Mitos de Tyrkrê E Awkê**

Marcela Pereira de Assis / Francisco Edviges Albuquerque ..... 984

**Educação Escolar Indígena Krahô: Produção de Material Didático**

Ana Beatriz Sena da Silva / Francisco Edviges Albuquerque ..... 996

**A Educação Escolar Indígena Krahô**

Caroline Alves de Alcântara Malveste / Francisco Edviges Albuquerque ..... 1008

**Mitos e Rituais Krahô: Um Estudo Preliminar**

Marcos Dione da Silva / Francisco Edviges Albuquerque ..... 1020

**Aspectos Fonéticos e Fonológicos da Língua Krahô**

Tatiane Pereira de Oliveira / Francisco Edviges Albuquerque ..... 1032

**O Ensino de Literatura através do Cinema**

Cristiano Alves Barros..... 1042

**Considerações Iniciais sobre a Produção de Gibis em Escrita de Sinais**

Hiago da Silva Aguiar / Bruno G. Carneiro / Roselba G. de Miranda ..... 1053

---

## APRESENTAÇÃO

---

*Todos, só porque falam, creem poder falar da língua também.*

(Goethe, Arte e antiguidade)

Neste e-book, são apresentadas pesquisas linguísticas comprometidas com a produção de resultados concernentes às demandas do ensino de língua e de literatura nas escolas brasileiras de educação básica. Essas pesquisas buscam explicitar, sob diferentes ângulos, um diálogo entre saberes acadêmicos e escolares, considerando, em especial, as demandas do ensino na Região Norte do país, que ainda é marcada pela morosidade na produção científica com impacto social, inclusive, nos estudos linguísticos.

A ABRALIN EM CENA é um evento permanente na agenda da Associação de Linguística do Brasil (ABRALIN). No mês de novembro de 2014, acontece a primeira edição do evento no Estado do Tocantins, no câmpus universitário de Araguaína, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esta edição da ABRALIN EM CENA NO TOCANTINS é promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura e pelas Licenciaturas em Letras, ofertadas no referido câmpus. Logo, este e-book é resultado dessa parceria. Também aproveitamos este espaço para agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX/UFT), à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ/UFT) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/UFT) pelo apoio financeiro concedido para a realização deste evento e para a organização destes anais.





Você deve estar se perguntando, por que desenvolver estudos linguísticos? Por que gastar tempo para organizar eventos e livros que discutem uma temática como a *Linguagem Humana*? Simples, porque “a linguagem humana natural é o código mais complexo que jamais existiu no planeta Terra e talvez no universo” (SARDINHA, 2007, p. 12). Além disso, “a linguagem é um instrumento que nos acompanha em todos os momentos de nossa vida [...]” (FIORIN, 2013, p. 08). É preciso compreender que a língua é

o instrumento mais perfeito que herdamos de nossos pais e em cujo aperfeiçoamento colaboraram incontáveis gerações desde a origem da humanidade, ou talvez, até além dessa origem. Ela encerra em si toda a sabedoria da raça humana. Ela nos liga aos nossos próximos e, através das idades, aos nossos antepassados. Ela é, a um tempo, a mais antiga e a mais recente obra de arte, obra de arte majestosamente bela, porém sempre imperfeita. E cada um de nós pode trabalhar essa obra, contribuindo, embora modestamente, para aperfeiçoar-lhe a beleza. No íntimo sentimos que somos possuídos por ela, que não somos nós que a formulamos, mas que é ela que nos formula. Somos como que pequenos portões, pelos quais ela passa para depois continuar em seu avanço rumo ao desconhecido. (FLUSSER *apud* FIORIN, 2013, p. 08).

Portanto, verificamos que “qualquer língua do mundo exhibe uma complexidade tão grande que ninguém até hoje conseguiu descrever, muito menos explicar nenhuma delas por completo. Ninguém tampouco conseguiu aprender uma língua qualquer por inteiro” (SARDINHA, 2007, p. 12-13). Nosso propósito principal através deste evento, ABRALIN EM CENA NO TOCANTINS, e destes anais não é partilhar pesquisas perfeitamente acabadas e/ou concluídas sobre a linguagem; mas, despertar, naqueles que têm interesse pelo assunto, o desejo da interminável busca pelo conhecimento concernente à Língua, especialmente, concernente ao ensino de Língua nas escolas brasileiras de educação básica. Portanto, este e-book tem como objetivo (i) promover as pesquisas que são apresentadas na ABRALIN EM CENA NO TOCANTINS; (ii) explicitar o quanto a agenda de pesquisa da Linguística e Linguística Aplicada se integra à agenda de pesquisa do ensino de língua nas escolas brasileiras de educação básica; (iii) demonstrar o quanto é importante estabelecer um diálogo entre a universidade e a escola de educação básica. Este livro está dividido em três seções.



A Parte I, totalizando cinco trabalhos, é composta por estudos concernentes aos simpósios temáticos do evento. A Parte II, totalizando cinquenta e um trabalhos, é composta por estudos concernentes às comunicações individuais do evento. A Parte III, totalizando dezessete trabalhos, é composta por estudos concernentes à sessão de pôsteres do evento. Os artigos das Partes II e III contemplam estudos de variadas subáreas dos estudos da linguagem, são pesquisas empenhadas em buscar resultados para as demandas do ensino de língua e literatura nas escolas brasileiras de educação básica. Além disso são pesquisas preocupadas em estabelecer uma aproximação dialógica entre as perspectivas teóricas e metodológicas correntes na universidade e nos centros escolares.

Ressaltamos que o fato de falarmos uma dada língua não nos dá o poder de descrever, explicar e, até mesmo, *ensinar* essa Língua. Isso é o que a Linguística e a Linguística Aplicada têm por finalidade. Desejamos que os linguistas e linguistas aplicados sejam ouvidos em discussões a respeito das línguas e do ensino das mesmas. Desejamos que os estudos que compõem estes anais possam contribuir para mostrar que a Língua e a Literatura, bem como o seu ensino são extremamente grandiosos e sublimes!

## REFERÊNCIAS

FIORIN, J. L. (Org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial; 2007.

**UFT, Araguaína - TO**  
**Organizadores**

## PARTE I – SIMPÓSIOS TEMÁTICOS

### RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ESCRITA REFLEXIVA

Bárbara de Freitas FARAH (UFT)

barbarapibic@gmail.com

**RESUMO:** Este trabalho está em fase inicial e tem como objetivo investigar a escrita reflexiva através da identificação de algumas representações de *professores da educação básica* (PEB) construídas por escolhas léxico-gramaticais feitas pelos alunos-mestre dentro do gênero relatório de estágio supervisionado, ao longo das disciplinas de estágio I, II, III e IV em uma única turma da Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal do Tocantins *campus* de Araguaína. Alguns referenciais teóricos que serão utilizados para que este trabalho se realize são os estudos da linguística sistêmico funcional (LSF) e letramento do professor em formação inicial, além de considerações sobre gênero, escrita reflexiva e psicologia social. Esse trabalho pretende fortalecer as pesquisas científicas realizadas no grupo de pesquisa *Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES* (UFT/CNPq).

**Palavras-chave:** Formação de professor; Letramento; Linguística Sistêmico-Funcional.

#### 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de dar continuidade a uma pesquisa que se iniciou na graduação enquanto pesquisa de iniciação científica. Investigamos algumas representações de *professores da educação básica* (PEB) construídas por professores em formação inicial, aqui denominados de alunos-mestre, na escrita de relatórios de estágios supervisionados, na Licenciatura em Letras no Ensino de Língua Portuguesa. Neste artigo, ainda não apresentaremos resultados, pois este trabalho se trata de uma pesquisa de mestrado em fase inicial<sup>1</sup>.

Daremos continuidade à pesquisa, agora em um âmbito mais amplo e com um maior aprofundamento focalizando a escrita reflexiva como prática mediadora do

<sup>1</sup> Pesquisa de mestrado intitulada “Escrita reflexiva em relatórios de estágio supervisionado: das representações às realizações léxico-gramaticais”, realizada na Universidade Federal do Tocantins.

letramento do professor em formação inicial. Investigaremos a escrita reflexiva através da identificação de algumas representações de *professores da educação básica* (PEB) construídas por escolhas léxico-gramaticais feitas pelos alunos-mestre dentro do gênero relatório de estágio supervisionado produzidos ao longo das disciplinas de estágio I, II, III e IV, na Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins *campus* de Araguaína. Descreveremos e quantificaremos padrões de realização do sistema de transitividade das orações em que os PEB são focalizados e confrontaremos e analisaremos criticamente as formas como são realizadas as reflexões sobre o PEB pelos alunos-mestre no gênero discursivo focalizado. Temos como alguns referenciais teóricos os estudos da linguística sistêmico-funcional (LSF) e letramento do professor em formação inicial, além de considerações sobre gênero, escrita reflexiva e psicologia social.

Este trabalho tem como objeto de investigação científica, o relatório de estágio supervisionado. O relatório de estágio supervisionado é solicitado como avaliação final da disciplina estágio supervisionado. Os relatórios contêm as experiências vividas pelo aluno-mestre na Escola de Educação Básica durante o período do estágio de observação e/ou regência. E segundo Fiad e Silva (2009, p. 2)

ao criarmos para esses estudantes a exigência do relato escrito, ao final do semestre e como forma de avaliação, apostamos em uma nova relação com a linguagem, em que possam tomar, de modo consciente ou não, um conjunto de decisões quanto ao *quê* e ao *como* vão escrever. Nesse processo, entendemos que, conduzidos pelo próprio trabalho que a escrita e a memória realizam sobre eles, possam construir suas escolhas e a si mesmos como sujeitos dessa escrita, numa tensão com as formas de dizer previstas e valorizadas no ambiente acadêmico.

O estágio supervisionado é uma disciplina em que o professor em formação inicial vivencia de forma mais significativa atividades configuradoras da prática do magistério (SILVA, 2011). É um espaço onde são mobilizados saberes originários tanto da universidade como da escola de educação básica. É também o momento em que o aluno-mestre é inserido no contexto real de educação colocando em prática saberes acadêmicos para realização da prática profissional.

Entendemos que, esse gênero acadêmico, é de grande importância para a formação inicial do professor. Os relatórios se configuram como espaços linguístico-discursivos que desencadeiam a familiarização dos professores em formação inicial com os saberes docentes, a partir das primeiras experiências dentro da escola de Educação Básica.

Mas por outro lado, nem sempre o que é esperado acontece na prática. Muitas vezes a escrita do relatório se torna apenas uma obrigação burocrática, em vez de existir uma produção textual, onde o aluno-mestre se posicione, ou reflita criticamente sobre práticas do contexto educacional, ele apenas descreve ou narra situações que pouco contribuem para a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da educação básica.

Em determinadas seções do relatório de estágio supervisionado, o aluno-mestre faz julgamentos sobre sua própria atuação em sala de aula. Muitas vezes essa atuação é descrita de maneira positiva, ao contrário do que, quase sempre, é representado sobre o professor da educação básica.

Nesse sentido, o relatório de estágio apresenta-se como um gênero significativo para análise, pois relata, de acordo com os olhares dos alunos-mestres, situações do PEB em sala de aula.

Utilizaremos a Linguística Sistêmico Funcional como teoria para análise dos dados, sendo assim, o gênero analisado será situado no contexto de cultura e de situação. Serão problematizadas suas especificidades culturais e situacionais, como a disciplina de estágio e o próprio meio acadêmico. Entendemos que o relatório de estágio é uma produção de escrita reflexiva, pois permite que o aluno-mestre apresente sua própria visão de mundo.

## **2. DIALOGANDO COM A TEORIA**

Esta pesquisa estará situada no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada(LA), que é caracterizado por um diálogo teórico-metodológico estabelecido entre diferentes disciplinas do conhecimento em função do objeto de pesquisa a ser construído. Este projeto de pesquisa tem como principal referencial teórico para



análise de dados a abordagem textual-discursiva da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), os estudos do letramento do professor (KLEIMAN, 2006; 2007; SILVA, 2012b) e a noção de representação da psicologia social (MOSCOVICI).

A LSF aborda o texto como um conjunto de significados com objetivos de comunicação apropriados para o seu contexto. Essa é uma teoria que parte do significado e não apenas da forma linguística. A LSF é desenvolvida a partir da ideia de que os significados de uma língua surgem conforme as escolhas lexicais que os usuários fazem no sistema potencial da língua, que, por sua vez, são influenciadas pelos contextos e necessidades de cada usuário. De acordo com Barbara e Macêdo (2009, p. 91).

A interação entre língua, linguagem e sociedade coloca a LSF num contexto pós-moderno no qual adquire um conceito diferente daquele tradicionalmente dado à linguística. Na linguística tradicional, parte-se da estrutura, da forma, - da língua -, separado do uso do ou significado, portanto, não da linguagem como um todo.

A LSF é considerada uma teoria sociosemiótica, que trata do estudo de sistemas de significado em práticas sociais variadas, através de diversas manifestações da linguagem, construindo interações entre os sujeitos (HALLIDAY e HASAN, 1989). Sobre a LSF Bawarshi e Reiff ainda afirmam que:

(...) o “funcional” diz respeito ao trabalho que a linguagem realiza dentro de determinados contextos. O “sistêmico” diz respeito à estrutura ou organização da linguagem de modo que ela possa ser usada para fazer determinadas coisas dentro daqueles contextos. (2013, p. 47)

O que caracteriza a LSF como uma teoria funcional são as três metafunções da linguagem - *ideacional*, *interpessoal* e *textual* - propostas por Halliday. Essas metafunções estão ligadas às escolhas gramaticais (ideacional), às relações existentes entre os sujeitos (relacional) e a forma como se materializam as manifestações da linguagem (textual), simultaneamente. Isso nos deixa claro de como o contexto social influencia na construção e compreensão do texto. Podemos entender melhor o que foi dito a partir da figura 1

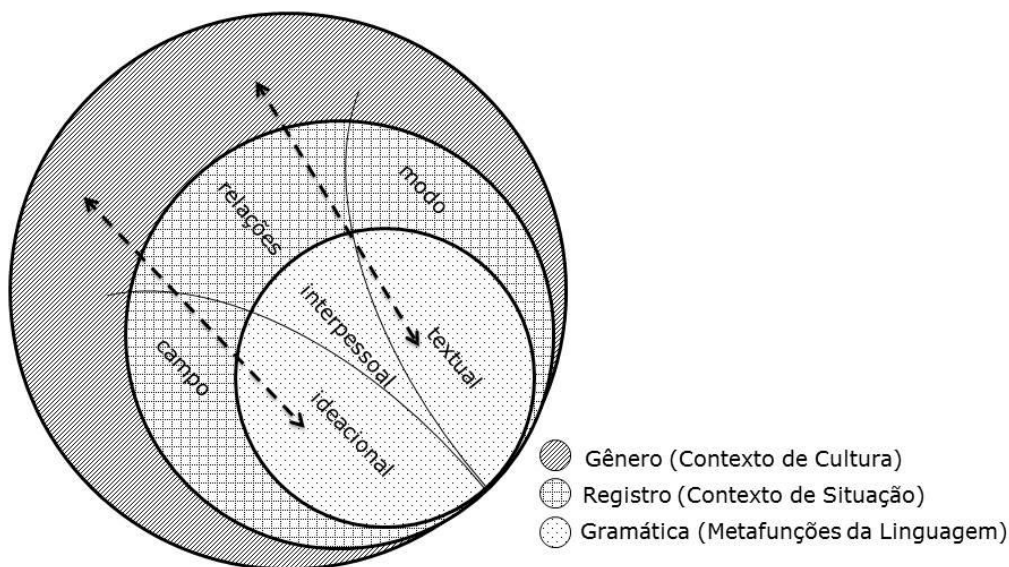


Figura 1: relação entre língua e contexto social em estratos (SILVA e ESPINDOLA, 2013)

Podemos observar na figura 1, que existe um contexto maior, que é o contexto de cultura, onde o gênero é situado. Em uma esfera menor, encontramos o contexto de situação, onde existem três subcategorias (modo, relação e campo), que também pode ser nomeado como registro, esse se trata de situações mais específicas de uso da língua(agem). E como descrevem Bawarshi e Reiff.

Ao relacionar um tipo de situação com determinados padrões semânticos e léxico-gramaticais, o registro descreve o que realmente está acontecendo (o “campo”), como os participantes se relacionam entre si (a “relação”) e qual papel a linguagem está desempenhando (o “modo”). (2013, p. 48).

Por último, temos as três metafunções já mencionadas anteriormente com seus sistemas gramaticais específicos. Sendo assim, gênero e registro se relacionam, um se encontra no nível do contexto de cultura (gênero) e outro no nível



do contexto de situação (registro). Nesse sentido, o registro contextualiza a linguagem e o gênero contextualiza o registro.

Dentro dessa metafunção, temos os processos, que são representações linguísticas de ações, e que se dividem em seis, cada um tem sua característica e participantes próprios. São eles:

PROCESSO	SIGNIFICADO	PARTICIPANTES OBRIGATÓRIOS	PARTICIPANTES OPCIONAIS
Material	Fazer, acontecer	Ator	Meta, Extensão e Beneficiário
Mental	Sentir	Experienciador e Fenômeno	-
Atributivo (relacional)	Classificar	Portador e Atributo	
Identificador (relacional)	Definir	Característica e Valor	
Verbal	Dizer	Dizente e Verbiagem	Receptor
Existencial	Existir	Existente	
Comportamental	Comportar-se	Comportante	<i>Behaviour</i>

**Tabela 1** – Processos, significados e participantes (Cunha; Souza, 2007, p.60)

A metafunção ideacional está ligada ao sistema de transitividade e traz um significado experiencial, apresentando, através dos processos, participantes e circunstâncias, as experiências e vivências de mundo do indivíduo tendo uma função representacional, além de uma função lógica.

A metafunção interpessoal traz o significado das relações sociais entre os indivíduos ou destes com a sociedade através de escolhas feitas nos sistemas modo e modalidade e a variável que caracteriza seu contexto é a relação do discurso, que define os papéis desempenhados entre os falantes dentro do discurso.

A metafunção textual é realizada pelas decisões do falante em relação à forma como será distribuída a informação. São as escolhas relacionadas com a própria construção do texto e o que caracteriza seu contexto é a variável modo, que é como se organiza a língua para atingir os objetivos de um discurso.

Para as análises dentro da nossa pesquisa, é fundamental a compreensão da metafunção ideacional, já que ela tem um caráter representacional, e da metafunção interpessoal por se tratar de como se dão as relações entre os sujeitos. É a partir

delas que nossa pesquisa será guiada, pois tentaremos analisar, linguisticamente, as experiências dos alunos-mestre dentro do estágio supervisionado que fizeram com que eles retratassem o PEB de uma maneira específica. Verificaremos quais as escolhas lexicais, quais os processos e seus participantes utilizados dentro do contexto acadêmico (gênero relatório de estágio) e dentro desse contexto de situação (estágio supervisionado) e assim tentaremos entender como e porque essas escolhas foram feitas quando os alunos-mestre se referem ao PEB.

### 3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que temos como objeto de pesquisa o relatório de estágio supervisionado, e que o compreendemos como uma manifestação social, cultural e discursiva, pretendemos contribuir para a prática da escrita reflexiva dentro do gênero discursivo focalizado, conseqüentemente contribuir com o processo de letramento do professor em formação inicial.

Despertando esse pensamento crítico-reflexivo do aluno-mestre, também pretendemos estreitar os laços entre universidade e escola, acarretando uma troca de saberes. Acreditamos que um envolvimento maior do PEB dentro dos estágios, poderá fazer com que exista uma relação mais significativa entre a escola e a universidade, entre aluno-mestre e professor da educação básica.

### REFERÊNCIAS

- BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília: UNB/PPGL, 2009. n. 10, v. 1, p. 89-107
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2<sup>a</sup> ed. London: Continuum, 2004
- FARAH, Bárbara de Freitas. **Representações de professores da escola básica em relatórios de estágio supervisionado da licenciatura em letras**. Relatório Final PIBIC/CNPQ. To: UFT, 2013.
- GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.
- GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional**. *Matraga*. Rio de Janeiro: UERJ/PPGL, 2009. v. 16, n. 16, p. 13-47.
- HALLIDAY, Michael A. K. MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Na Introduction to Functional Grammar**. 3<sup>rd</sup>. ed. London: HodderEducation, 2004.
- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: Manoel L. G. Corrêa; Françoise Boch (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.
- \_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Santa Cruz do Sul: **Signo**, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007
- MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. London: Sage Publications, 2002.
- MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (orgs.). **Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School**. London/Washington: Cassel, 1997. p. 3-39.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In: Luiz Paulo da Moita Lopes(org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44
- SÁ-SILVA, J. R. ;ALMEIDA, C. D. ; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009, ano I, n I.
- SILVA, W. R.; MENDES, A. S. Prática de reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção do gênero relatório de estágio supervisionado. **Caderno de Letras**. Pelotas: UFPEL, 2012.n. 18, p.134-15

\_\_\_\_\_; FAJARDO-TURBIN, A. E. (orgs.). **Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. In: **Raído**, Dourados: Editora da UFGD, 2013. v. 7, n. 13, p. 37 – 60

\_\_\_\_\_; REIS, Naiane V. dos. Construção de práticas de letramento digital na formação inicial do professor de língua materna. In: Kleber Aparecido da Silva; Júlio César de Araújo (orgs.). **Letramentos, Discursos e Identidades: novas perspectivas**. Campinas: Pontes, 2013 (no prelo).

\_\_\_\_\_; SANTOS, Janete. S. dos; FARAH, Bárbara de F. Sustentabilidade e letramento do professor em formação inicial: demandas para atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa. In: SOUSA, R. do S. N. de. **A pesquisa no Baixo Tocantins: aspectos teóricos e metodológicos**. 2013. (no prelo)

VIAN JR, O. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a linguística sistêmico-funcional. In: BRAIT, B. (org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001. p. 147-161.

\_\_\_\_\_. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo: PUC/SP, v. 25, n. 1, p. 99-129, 2009.

\_\_\_\_\_. DE SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F.A.S.D.P. (orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmicos funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

## **PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: USOS DE TECNOLOGIA DIGITAL EM ESCOLA DO NORTE TOCANTINENSE**

Érica de Cássia Maia Ferreira RODRIGUES (UFT/DME-Araguatins/UNDIME)

ericadecassia\_maia@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho discute uma proposta de intervenção pedagógica de caráter interdisciplinar, em fase de execução, numa escola no norte tocantinense. Consiste em propor aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a prática de leitura e escrita através do gênero *blog*. É subsidiado pelas teorias do letramento e pelas proposições advindas da sociosemiótica com relação à problemática da interação e suas implicações para a sala de aula. O *corpus* mobilizado para análise constitui-se de um questionário que definiu o perfil do aluno-colaborador e da escola-campo. A análise do *corpus* é de cunho qualitativo sob o paradigma interpretativista e revela que há uma aprendizagem sobre o digital que se redimensiona na sala de aula, privilegiando a reflexão crítica e a produção de gêneros textuais específicos que ganharão a visibilidade da Internet.

**Palavras-Chave:** Letramento Digital; Intervenção Pedagógica; Leitura; *Blog*.

### **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho consiste na apresentação de dados coletados à partir de um projeto de intervenção pedagógica de caráter interdisciplinar, no momento em fase inicial de execução, numa escola no norte tocantinense que propõe aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a prática de leitura e escrita através do gênero *blog*. Dedicar-se a investigar os usos da tecnologia digital como instrumento de letramento dos alunos, bem como as estratégias didático-metodológicas adotadas por docentes nesse processo. Inicialmente, verificaremos a potencialidade do gênero *blog* como estratégia para a formação de múltiplos letramentos e as interações mediadas por esses “diários virtuais ou ciberdiários” e suas implicações para o ensino-aprendizagem sob a perspectiva da sociosemiótica (CORACINI, 2011, p. 27).





Concebendo o *blog*<sup>1</sup> como um diário pessoal, fica evidente que o que o torna novo e atrativo aos olhos dos alunos é o fato de estar vinculado ao uso da tecnologia. Sentar-se diante de um computador e escrever parece mais interessante que sentar-se à mesa e escrever à mão no papel tendo como interlocutor tão somente o professor que avalia quase sempre aspectos pontuais da sua produção, sem dialogar precisamente quanto às implicações do que diz. Sair da rotina da sala de aula, das práticas tradicionais de leitura e escrita, esvaziadas de sentido, indo além dos gêneros estritamente escolares e tendo interlocutores efetivos não parece ser algo que possa ser pedagogicamente desprezado. O *blog* constitui-se, portanto, como uma possibilidade de enriquecer o trabalho com a língua portuguesa, abrindo-se para a realização de atividades e saberes interdisciplinares. Dominar a norma padrão passa então a ter sentido, tendo em vista as dimensões sociais que adquire uma escrita que se lança no mundo. A escola então pode se aproximar do que seria um de seus maiores objetivos: ensinar para a vida.

Os novos espaços produzidos pela tecnologia digital trazem implicações para a interatividade, destacando-se aqui as redes sociais, possibilitando novas formas de relacionamento com a alteridade, então ressignificadas. Tais mudanças de comportamento estão relacionadas ao surgimento daquilo que Lévy (1999, p. 17) chama de *cibercultura* e que designa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*”.

Diante disso, algumas problemáticas pertinentes ao ensino de leitura e escrita no contexto escolar se lançam como norteadoras desse estudo: O letramento digital compõem as práticas de ensino de leitura e escrita na escola, mais especificamente em sala de aula? Os sujeitos-alunos conhecem e usam a tecnologia em prol da própria aprendizagem? É a escola um espaço que promove o uso da tecnologia digital como instrumento de formação do aluno? O *blog* poderia se constituir como um *lócus* de interação favorecendo o desenvolvimento de leitura e

---

1 *Blog* é um neologismo de origem inglesa que nasce da contração da palavra *weblog* (diário na Web). Blog, portanto, é uma espécie de diário ou página pessoal mantido na Internet, que pode ter um ou mais autores, consistindo num tipo de site que possui características próprias.



da produção escrita? Como um viés interdisciplinar contribuiria para práticas de leitura e escrita?

Partimos do pressuposto de que a escola pode se valer de estratégias educativas que privilegiem efetivamente a interação entre iguais (numa aprendizagem mais horizontal, menos assimétrica), sob a perspectiva de um conhecimento partilhado. É o que Landowski (2005), considerando regimes de interação, chama *ajustamento*. No ajustamento “os sujeitos encontram-se como parceiros, sem que um defina necessariamente o caminho que o outro, ou ambos, devam seguir, nem se pode prever de antemão aonde se pode chegar” (SILVA, 2014, p. 233). O *blog* poderia se constituir como um espaço onde os alunos/interlocutores podem dizer de si e do Outro, adquirindo e desenvolvendo o prazer em escrever de forma mais significativa, seja expressando a sua opinião sob uma dada realidade, seja remetendo a questões pessoais/afetivas. Para isso, além linguagem verbal, pode mobilizar outras linguagens que encontram expressão nos meios digitais.

Esse novo regime (o do ajustamento, **grifo nosso**) nos possibilita pensar que a sala de aula possa ter uma configuração distinta que as apresentadas anteriormente (de programação e manipulação, **grifo nosso**), pressupondo também um outro modo de conceber o conhecimento. Se não há mais doação de saber, este pode emergir, como produto das relações entre os sujeitos, que conjuntamente o constroem (SILVA, 2013). Desse modo, há um saber maior que emerge na prática, nas práticas do outro, com o outro, o parceiro. É, para nós, o que mais pode produzir sentido para os sujeitos envolvidos e mais promissor quando se pensa a sala de aula, ou outros espaços, como os da esfera virtual, *chat* ou fórum (o *blog*, **grifo nosso**) em que podem servir de *locus* para uma troca significativa que resulte num saber em processo de construção, não apenas apreendido, memorizado, repetido e dessubstancializado, nas práticas que, no limite, esvaziam toda a significação e gosto de aprender (SILVA, 2014, p. 234).

Essa nova realidade que é o mundo virtual precisa ser entendida como uma possibilidade de ensinar e aprender dentro do espaço de escolarização formal. À escola cumpre ensinar para a vida em sociedade que, por sua vez, requer um sujeito com habilidades que contemplem os usos da tecnologia digital. O todo significativo de múltiplos gêneros que esse suporte textual acolhe, tanto no que diz respeito ao plano do conteúdo (geração de sentidos) quanto ao plano de expressão (verbal,



não-verbal ou sincrético) abriga diferentes possibilidades de dizer que poderiam então ser objeto de reflexão para o desenvolvimento de habilidades de escrita e de leitura.

Enfim, partimos dessas perspectivas subsidiados pelas teorias do letramento e pelas proposições advindas da sociosemiótica com relação à problemática da interação e suas implicações para a sala de aula para propormos a presente intervenção. Nessa direção, inicialmente, mobilizamos como pressupostos teórico-metodológicos os estudos de Landowski (2013), Silva (2013; 2014), Martins (2012), Rojo (2009), Soares (2012[2013]), entre outros autores. Espera-se que ao final da intervenção pedagógica possamos obter evidências que nos permitam uma análise das contribuições positivas para o letramento dos alunos, assim como para os parceiros dessas ações, os professores aos quais nos reunimos para esse a execução deste projeto.

## **2. OS DESAFIOS DO LETRAMENTO DIGITAL E A ESCOLA**

As concepções de letramento(s) e o seu espaço no contexto escolar baseiam-se aqui nos trabalhos de Soares (2012; 2013) que discute alfabetização e letramento, concebendo este como prática social. A isso se aliam as reflexões de Rojo (2009) refletindo sobre as situações de sucesso e insucesso escolar.

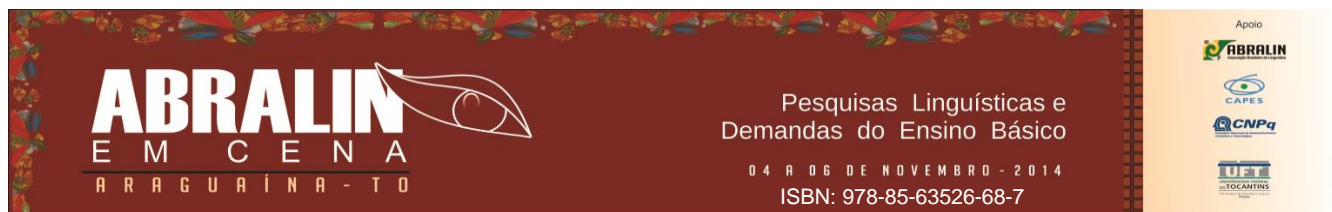
No Brasil, os estudos sobre letramento surgem em meados de 80, sendo paulatinamente absorvidos pelas práticas escolares relacionadas aos efeitos sociais da aquisição e usos da escrita. Conforme Soares (2012), há dois aspectos distintos a considerar com relação à aquisição da escrita, relacionados, num primeiro momento, às distinções entre alfabetização e letramento. Para a linguista, alfabetização e letramento correspondem a fenômenos que diferem entre si, ainda que correlacionados e pressupostos. Se o processo de ensino e aprendizagem exige o trabalho de codificação/ decodificação de leitura e escrita, suscita, também, uma necessidade ainda maior de ampliar as práticas educativas voltando-as para aquilo que os sujeitos realmente precisam e desejam aprender tendo em vista os usos socialmente valorizados relacionados ao âmbito de múltiplos letramentos.



Ao matricular o filho na escola, mesmo que de maneira “inconsciente”, o que os pais desejam é que a criança aprenda a ler e a escrever para se “tornar alguém na vida”. Essa expressão recorrente na fala dos pais representa a ascensão social pretendida pelo processo de escolarização formal. O que se aprende (e se ensina na escola) tem sentido, pois, em função de determinados fins que ultrapassam os muros escolares, remetendo a complexas relações entre saberes escolarizados e socialmente valorizados. O sucesso da escolarização, portanto, aponta para um outro sucesso a ser perseguido: os das conquistas sociais e, é nessa direção, que se deve considerar o letramento. Que usos da escrita são solicitados historicamente? O que implica ser um sujeito letrado na sociedade contemporânea? Que saberes estão aí implicados? Esses questionamentos nos levam para outros lugares, os da exclusão tecnológica, social e econômica (BUZATO, 2007). Mas essa discussão proporemos após a coleta dos dados e da intervenção propriamente dita e comporá a dissertação, lugar para onde caminha esse estudo.

Segundo Soares (2012, p. 39) “... um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado (...) o indivíduo que vive em estado de letramento, (...) pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. Ouvir e contar histórias, localizar-se no tempo e no espaço, no lugar onde vive, relacionar-se cotidianamente e estabelecer vínculos, estreitar laços, isso, obviamente, ultrapassa uma instrumentalização elementar quanto à aquisição da técnica da escrita. Aprender e ensinar à partir das demandas sociais de cada sujeito é o que se compreende como letramento, que evolve, pois, o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2012).

Nas últimas décadas, sua concepção tornou-se mais plural dada a heterogeneidade dos sujeitos e constantes mudanças sociais a que estamos submetidos. Assim, fala-se em “múltiplos letramentos que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder” (ROJO, 2009, p. 102). Segundo Buzato (2007, p. 146), o letramento pode ser concebido sob a forma singular por significar “o fenômeno em seu aspecto histórico e/ou macrossocial, ou



caracterizado como um processo de aquisição da escrita em suas diferentes formas”, e sob a forma plural que denota

tanto os diferentes conjuntos de práticas e tecnologias associadas à construção de sentidos compartilhados socialmente, quanto às diferentes maneiras pelas quais essas práticas ganham significado e função nos diferentes contextos socioculturais em que existem. (BUZATO, 2007, p. 146).

A temática do letramento digital emerge no contexto escolar como uma proposta desafiadora e que convida a refletir sobre a apropriação da tecnologia digital em sala de aula e das suas múltiplas linguagens que nela tem lugar. As redes sociais e os aparelhos celulares cada vez mais potentes, permitem ao seu usuário uma conexão permanente e, através dela, o sujeito realiza inúmeras práticas de letramento. Lê e escreve o tempo todo. Pesquisa, informa, interage no bate papo, enfim, mobiliza saberes rotineiramente. Isso é o que Rojo (2009, p. 102) chama de “heterogeneidade das práticas sociais”. Aprender é antes um desejo individual, consciente ou não. O nosso aluno tem à sua disposição informações em tempo real, da realidade atual ou da origem do mundo, tudo através de um clique. E o que ele (sujeito-aluno) espera da escola então? Essa é uma pergunta a ser feita diariamente pela escola/professor. O desenvolvimento das novas tecnologias tem sido expressivo nas diversas áreas e ciências, e tem impulsionado a sociedade pós-moderna a utilizar-se cada vez mais dos seus avanços por meio do consumo dos recursos mais utilitários e facilitadores da vida cotidiana. Esse acesso as tecnologias digitais da comunicação e informação trouxe mudanças significativas para as sociedades em geral. É importante conhecer como essas mudanças impactam no contexto educacional na perspectiva do letramento. Dentre essas mudanças, Rojo destaca:

A multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses *textos multissemióticos* extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).(ROJO, 2009, p. 105).



O fato é que avançamos da luz de lamparina para a luz elétrica em 1879, do retrato pintado para a fotografia em 1831, da máquina de datilografia para o computador em 1951 (ALTOÉ e SILVA, 2005). A tecnologia tem mudado hábitos, facilitado e trazido comodidade para àqueles que a utilizam. E todos esses avanços deram origem ao que se chama de *ciberespaços*, ou seja, “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. E é nesse contexto que surge o *hipertexto* definido como um novo recurso no processo ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Em Lévy (1999, p.56), *hipertexto* “é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. Essa versatilidade do *hipertexto* deslumbra e, por isso, envolve facilmente os jovens e prende sua atenção, levando-os a ler e escrever gêneros digitais.

Enfim, a interatividade tem se tornado cada vez mais dinâmica uma vez que o acesso as diversas tecnologias têm sido expandido. E a leitura e a escrita, nesse contexto, perpetuam-se como práticas essenciais nesse processo de interlocução midiática. Os *blogs*, *email's*, *chats*, *sms*, as redes sociais em geral, jornais eletrônicos, entre outros, exigem apenas um clique e conhecimentos básicos para serem acessados. Essa efervescência faz com que os textos digitais mobilizem novas competências de ler e escrever, pois fogem das avaliações de editores. Isso exige maior criticidade daquele que lê e/ou escreve. E a escola não pode abster-se de desenvolver práticas que contemplem os gêneros digitais, não com a perspectiva de substituir o texto escrito no papel, mas concebendo a multiplicidade que o hipertexto permite, pois ilimita as possibilidades de uso e manuseio dos textos digitais (SOARES, 2002).

### **3. PERSPECTIVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

Ancorados no paradigma interpretativista de cunho qualitativo o *corpus* mobilizado para essa análise constitui-se de um questionário que definiu o perfil do

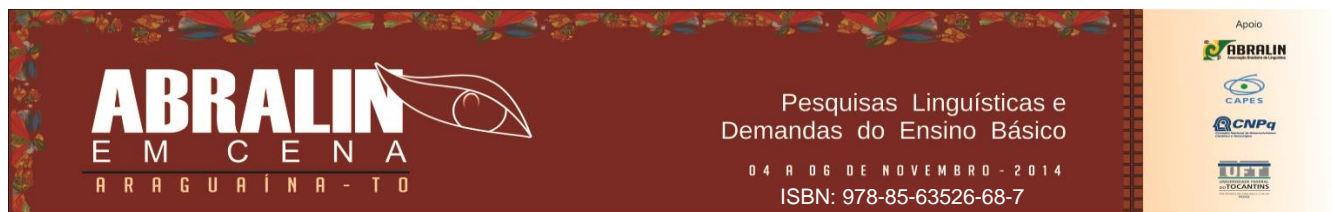


aluno-colaborador e da escola-campo (BORTONI-RICARDO, 2008). Compôs-se de 17 questões fechadas e abertas assim organizadas: as questões de 1 a 9 enfatizaram o perfil do aluno (idade, sexo, local/zona, renda familiar, uso de aparelhos tecnológicos e acesso à internet), e de 10 a 17 as características da unidade escolar (laboratório de informática, recursos tecnológicos, atividades voltadas para o acesso à internet, etc.). Foi aplicado aos dezenove alunos (19) regularmente matriculados na turma.

As **questões de 1 a 5** nos permitiram compor o perfil dos alunos respondentes que revela que dos dezenove alunos, oito (8) são do sexo masculino e doze (12) do sexo feminino. Todos estudam o 9º ano, e embora a escola-campo atenda um número considerável de alunos oriundos da zona rural, apenas um (1) revelou residir numa propriedade cedida de característica rural. Os demais residem na zona urbana em localidades distintas, sendo treze (13) residentes no Setor Nova Araguatins que tem por característica famílias de baixa renda. Décadas atrás a cidade constituía-se de forma heterogênea quanto a questão social e por não comportar mais o desenvolvimento, surgiu esse setor marcado pela construção de casa populares e invasões (construções ilegais e apropriações indevidas de terrenos). Hoje esse setor constitui-se de todas as classes não havendo divisão entre os tipos de residências. Construções mais estruturadas misturam-se a casas simples e com famílias de baixa renda. Um (1) dos alunos-respondentes revelou residir na Vila Cidinha (um bairro que localiza-se no Setor Nova Araguatins) que divide território com o bairro chamado Invasão (nome atribuído ao surgimento desse bairro que não diferente dos demais, teve origem na apropriação indevida de lotes). Três (3) outros alunos declararam residir na Vila Miranda (loteamento distribuído pela Prefeitura para famílias de baixa renda).

Em um primeiro momento, os dados nos levam para o contexto a socioeconômico dos alunos que nos revela serem alunos que vivem à margem da pobreza, pois os bairros citados caracterizam-se por serem de baixa renda e com um histórico local de invasões, construções indevidas e residências populares, ou seja, construídas e distribuídas por programas federais de moradia que contemplam





beneficiários de programas hoje unificados para o Bolsa Família<sup>2</sup>. Essa dedução funda-se na histórica desigualdade de classes refletida na escola. Tradicionalmente às Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino compete o atendimento a classe de baixa renda e as estaduais as demais classes “ditas elitizadas” (filhos de servidores públicos, fazendeiros, agricultores, empresários, autônomos, etc.). E pelas características dos bairros/setor declarados, percebe-se que isso ainda não mudou. A escola da Rede Municipal de Ensino ainda ajuíza essa divisão de classes, talvez de maneira inconsciente.

Em contrapartida, ao investigar (**questão 6**) como esses alunos lidam com as tecnologias disponíveis (celular analógico [com teclas], celular de tela deslizante/toque na tela [*touch screen*], computador, *tablete*, *notebook*, ou outro), constatamos que treze (13) possuem celular (celular analógico (8), celular *touch screen* (5), dentre estes, três (3) possuem também computador. Os demais (5) disseram não possuir nenhum tipo de instrumento tecnológico. Vale ressaltar que interessa-nos os instrumentos de comunicação, por isso, enfatizamos na investigação o serviço de telecomunicações móvel (móvel) e os computadores de mesa e portáteis. Na **sétima questão** perguntamos se eles acessam a *internet* e constatamos que dez (10) alunos têm acesso, quatro (4) disseram que não e cinco (5) acessam “às vezes”. Entendemos que embora raras vezes alguns alunos tenham acesso à *internet*, estes se somam aos que declararam ter acesso. Assim, consideramos que quinze alunos (15) já têm acesso a internet e, portanto, conhecem e interagem no mundo digital. Quanto ao lugar de onde acessam a internet, sete (7) disseram que em casa, três (3) na escola, sete (7) no *ciber* e três (3) na casa de amigos. Aqui verificamos que um dos alunos acessa tanto em casa quanto no *ciber* e outro em casa, no *ciber* e na casa de amigos. Outro aluno declarou não acessar.

---

<sup>2</sup> Bolsa Família é um programa do Ministério do Desenvolvimento Social, que consiste na transferência de renda a famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza no Brasil.



Seja lá como for, o computador, a internet não deixam as coisas, o mundo, os homens no mesmo lugar: deslocamentos e até impasses subjetivos (na medida em que passamos a ver e agir no mundo de maneiras distintas) acontecem no sujeito, no corpo do sujeito que, uma vez feita a experiência, não consegue deixar de navegar por mares visíveis e invisíveis, em que o outro é apenas outro, sem corpo e sem alma, vigiado e vigilante de um espetáculo que se encerra a cada acesso, a cada toque de teclas, protegendo-se na torre virtual da imaterialidade (CORACINI, UYENO E MASCIA (org.), 2011, p. 44).

Atrelado a esse questionamento, verificamos que a frequência com que acessam a internet ainda é eventual. Quatro (4) alunos disseram acessar diariamente a internet, sete (7) acessam raras vezes, e três (3) nunca acessaram. Esse último dado é incoerente com o dado anterior, pois ao referir o local onde acessam, nos leva a crer que já acessam a internet. Essa incompatibilidade de informação nos incomoda, porém, pelo contato direto com os sujeitos-alunos, nos leva a acreditar que essa contradição se dá pelo fato de o aluno já ter acessado em algum momento a internet, porém, não rotineiramente. Ou ainda o sujeito-aluno pode não ter compreendido a sub questão. O fato é que os alunos têm experiência no uso de tecnologias móveis e acesso à internet, embora não tenham poder aquisitivo para tornar esse uso/acesso um hábito diário e fora da escola.

A partir daqui, nos dedicamos a questões mais específicas quanto ao acesso às redes sociais e a internet como hábito diário. Perguntamos (**questões 8 e 9**) aos alunos se eles possuem ou acessam as redes sociais. Surpreendentemente, doze (12) alunos disseram possuir e acessar as redes sociais. Apenas cinco (5) disseram não possuir e nem acessar e dois (2) disseram que o fazem raramente. Em síntese, quatorze alunos têm acesso, pois se considerarmos que embora dois deles tenham acesso as redes sociais raramente, ainda assim acessam. Isso nos leva a questões éticas como: o acesso ao *Facebook*, por exemplo, é para maiores de 18 anos. Os alunos são todos menores, o que revela que eles burlam o sistema de credenciamento desse tipo de site omitindo a sua idade de fato. Ao serem questionados quanto aos *sites* que utilizam com maior frequência, o *Facebook* destaca-se, pois doze alunos declararam acessá-lo. Além disso, o *youtube* também foi o ambiente declarado com acesso frequente. Os demais: *Twitter*, *Instagran*, *Blogs*, *Jornais* aparecem como opção de acesso, porém, na opção “raras vezes”. Quanto

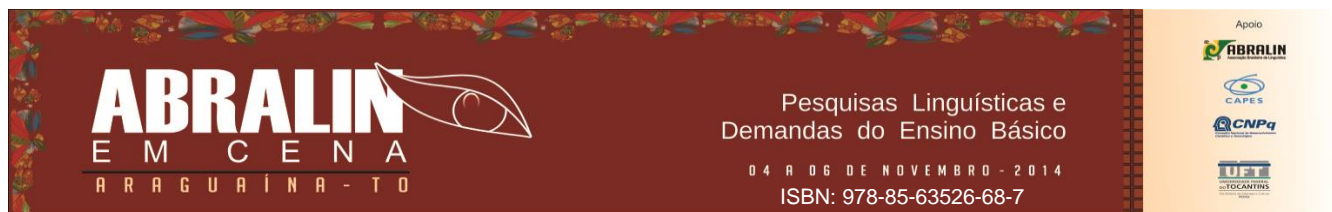


aos principais usos que fazem da Internet, doze (12) alunos disseram que realizam trabalhos e pesquisas escolares, dez (10) disseram que acessam para baixar e vídeos, e onze (11) para bater papo virtualmente. Apenas um (1) disse acessar para jogar.

Parafraseando Abreu-Tardelli (2010, p. 97) ao referenciar a concepção de gênero de Bakhtin aprofundada por Schneuwly (1994, p. 157) concebe os gêneros como ferramenta. Essa concepção funda-se ainda em Marx e Engels que afirmam: “A apropriação é o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes às ferramentas de produção. A apropriação de uma totalidade de ferramentas de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidade nos indivíduos”. Ou seja, considerando a fala dos alunos que revelam utilizar-se das redes sociais, mesmo que raramente, percebe-se que a internet, embora não se constitua um gênero, mas um espaço/lugar que garante a conectividade, permite o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, além da interatividade. Assim, olhamos para os dados e embora os vejamos como reflexo de um contexto ainda de exclusão digital (BUZATO, 2007) e, conseqüentemente, social, pois a tecnologia ainda não é para todos, percebemos que os alunos de alguma maneira interagem com e pela tecnologia e com ela aprendem. E a escola o que tem feito para minimizar a exclusão e promover a inclusão?

Na **décima questão** que compôs o questionário, buscamos verificar se a escola promove o uso da internet dentro da escola pelos alunos, no Laboratório de Informática. As respostas revelaram que treze (13) alunos têm acesso e seis (6) disseram que não acessam. Quanto a frequência com que acessam, quatorze (14) disseram acessar raramente. Três (3) disseram acessar uma vez por semana e dois (2) disseram acessar uma vez por semana. Todos os alunos declaram (**questão 11**) que existe um laboratório de informática na escola e dezesseis alunos disseram que há internet para atendê-los no Laboratório de Informática. Desses, dezesseis (16) dos alunos disseram (**questão 12**) que não têm dificuldade de acessar a *internet*, enquanto três (3) revelaram ter dificuldade.

Outro questionamento (**questões 13 e 14**) foi acerca do uso dos computadores no Laboratório e os dezessete (17) sujeitos-alunos disseram utilizar

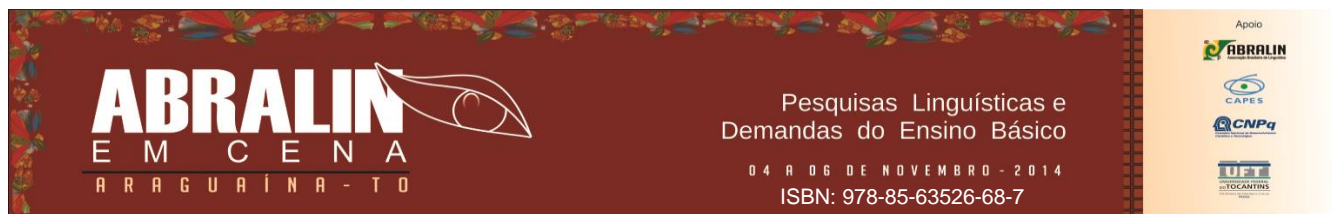


dos computadores, e que (18) não têm dificuldade em manusear os computadores. Apenas dois (2) disseram ter dificuldade. Ao serem questionados (**questões 15 a 17**) quanto o tempo a que têm acesso a internet na escola, quinze (15) declararam que há mais de um ano. Apenas dois (2) acessam a menos de dois anos. Um (1) há mais de cinco anos. O uso do Laboratório de Informática pelos alunos (19) é sempre para realizar atividades solicitadas pelo professor. Em contrapartida, doze (12) alunos não conhecem um *blog* o que justifica a proposta de intervenção pedagógica.

A escola promover o acesso à tecnologia por meio do uso do laboratório de informática é uma ação significativa. Porém, deve ser pensada de forma a promover a aprendizagem do aluno para que sejam capazes de mobilizar conhecimentos que permitam-lhes a aquisição e desenvolvimento de saberes necessários à sua promoção enquanto sujeito autônomo, sujeito da pós-modernidade. E quando analisamos o valor didático que o *blog* enquanto gênero textual possui, percebemos que inseri-lo como prática de leitura e escrita dentro da escola e de maneira interdisciplinar, é sim uma possibilidade de empoderamento da tecnologia como ferramenta de formação dos nossos sujeitos-alunos.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desta proposta, tentamos evidenciar a partir dos dados apresentados e das concepções de letramento digital e da sociosemiótica que o uso das tecnologias digitais na escola carece de uma atenção maior, dada a importância dessa tecnologia enquanto instrumento de formação dos alunos. E, apesar de uma parte considerável dos alunos terem acesso a um ou outro recurso de acesso à *internet*, participando de redes sociais, há uma aprendizagem sobre o digital que se redimensiona na sala de aula, privilegiando a reflexão crítica e a produção de gêneros textuais específicos que ganharão a visibilidade da Internet. Ultrapassando a dimensão lúdica com que muitas vezes é tratado o computador, numa relação mais polêmica que contratual com os objetivos de ensino-aprendizagem, a intervenção visa abrir caminhos para o dia a dia da escola, tanto



quanto pela direção interdisciplinar da proposta, quanto pelos ganhos advindos da leitura e da escrita.

Conceber os gêneros digitais como recursos para se desenvolver práticas de leitura e escrita, é antes compreender a sala de aula como um espaço integralizador da tecnologia digital e como espaço de letramentos, em suas múltiplas facetas. Parece-nos pois, que desenvolver um *blog* de caráter didático, interdisciplinar e multicultural, constitui-se uma possibilidade concreta de tornar a escola um espaço/agência de letramento. Didático por nascer no seio da escola, no espaço da sala de aula e voltar-se para a aprendizagem. Interdisciplinar por integralizar conhecimentos diversos relacionando-os. E multicultural por envolver a diversidade social e cultural dos alunos que coexistem no espaço escolar (MARTINS, 2012).

Enfim, além de estabelecer o primeiro contato com a turma/alunos-colaboradores, esse momento serviu para evidenciar o contexto escolar e suas particularidades (ausência de recursos tecnológicos, sala com carteiras enfileiradas seguindo o modelo tradicional, e o uso do quadro negro e giz). O objetivo desse instrumento foi considerar os usos do computador no ensino, as expectativas de docentes e alunos, bem como levantar elementos para contribuir tanto para a inclusão digital, quanto para a melhoria da qualidade do ensino mediante os usos dos computadores na escola e se lança como uma possibilidade de promover a leitura e a escrita como prática social através de um *blog* interdisciplinar e multicultural.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. “**O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente**”. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. **O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação**. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza

Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. Educação e Novas Tecnologias. Maringá Eduem, 2005, p.13-25.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 11-36, 141-176.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Campinas, SP: 2007.

CORACINI, Maria José; UYENO, Elzira Yoko; MASCIA, Márcia A. Amador (organizadoras). **Da letra ao pixel e do pixel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GREIMAS, A. Julien, Fontanille Jacques. Entretien. In: **Langue française**. N°61, 1984. Sémiotique et enseignement du français, pp. 121-128. (Trad. Luiza Helena O. da Silva)

GREIMAS, A. J. **Pour une sémiotique didactique**. In Le Bulletin du Groupe de Recherches sémio-linguistiques (EHES) – Institut de la Langue Française (CNRS), janvier, 1979, p.3-8. (Trad. Luiza Helena O. da Silva)

LANDOWSKI, E. **Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido**. *Galaxia* (São Paulo, *Online*), n. 27, p. 10-20, jun. 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Trad. Carlos Irineu da Costa)

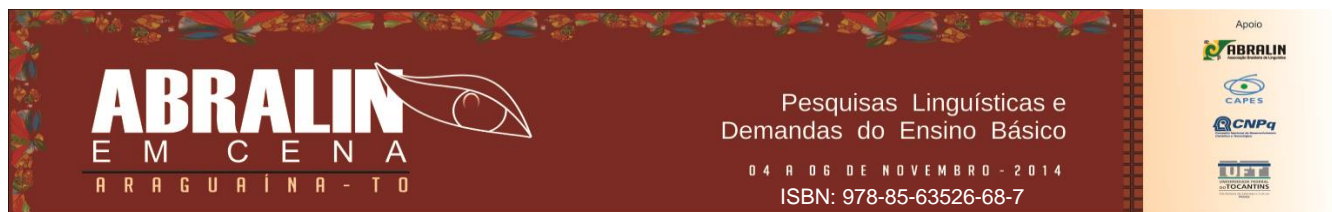
MARTINS, Maria Silva Cintra. **Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no ensino fundamental de nove anos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. (Coleção Formação).

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. **Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos**. Rede São Paulo de Formação Docente, UNESP, 2012.

Disponível em:  
[www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/.../2ed\\_ing\\_m4d7.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/.../2ed_ing_m4d7.pdf).

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. **O mundo lá fora, o da escola: interação em fórum digital no estágio supervisionado sob a perspectiva da sociossemiótica**. Dourados, MG: Revista Raído, 2014.



SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Novas Práticas De Leitura E Escrita: Letramento Na Cibercultura**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

## **CAMINHOS DE UMA PESQUISA APLICADA: AS ORIENTAÇÕES PRIMEIRAS DA SEMIÓTICA DIDÁTICA**

Luiza Helena Oliveira da SILVA (PPGL/UFT/CAPES)  
luiza.to@uft.edu.br

Naiane Vieira dos Reis SILVA  
naianevieira@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho objetiva trazer reflexões que emergem das produções de teóricos franceses em torno do que se denominou inicialmente como semiótica didática. Nossa proposta é de explicitar alguns caminhos apontados por essa vertente de investigação da semiótica discursiva a partir da análise de textos de Greimas publicados ainda nos anos 70 e 80. Naquele momento, alinhavaram-se proposições que podem contribuir para aqueles que elegem o ensino como campo investigação de uma semiótica aplicada e que ultrapassam a direção de uma transposição didática de suas categorias de análise que evidenciasse sua rentabilidade em termos de ensino de leitura. De caráter bibliográfico, nosso trabalho se propõe a identificar as principais linhas e diretrizes, implícita ou implicitamente assumidas pelos pesquisadores que fundam uma área de investigação nos estudos do sentido.

**Palavras-Chave:** Semiótica Aplicada; Semiótica Didática; Interdisciplinaridade.

### **1. INTRODUÇÃO**

Em *Curso de Linguística Geral*, encontramos o fazer prospectivo atribuído a Saussure em relação a uma ciência que estaria por ser criada, a Semiologia:

Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, à existência; seu lugar está determinado de antemão. A linguística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à Linguística e esta se achará dessarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos (SAUSSURE, 2006, p. 24).

Assumindo não poder dizer o que viria a ser a ciência que estava por ser criada, não conhecendo de antemão suas leis, porque estavam por ser descobertas, já tinha sido, contudo, demarcado aí tanto o seu lugar entre as demais ciências quanto seu caráter englobante em relação à linguística, que elegia nesse texto fundador a língua como objeto.





Fiel a essa definição primeira que a concebe como ciência do signo ou apresentando-se como teoria da significação, convivem atualmente diferentes abordagens teóricas que se interessam pelos fenômenos da linguagem do ponto de vista do sentido, incluindo a linguagem verbal, as demais linguagens, as relações sensíveis que estabelecemos com o mundo natural e objetos da cultura, as dinâmicas interacionais, respondendo em grande medida à convocação de Saussure.

Diante desse conjunto, este trabalho inscreve-se no que se nomeia semiótica discursiva, de linha greimasiana ou ainda como Escola de Paris e essa aparente deriva na introdução se justifica porque queremos principiar nossas reflexões a partir de um outro enunciado de caráter também prospectivo, anunciando um vir a ser, mas já definindo linhas mestras de um projeto em seu início: o de uma semiótica didática. Como na antevisão de Saussure, encontramos delineamentos nas palavras de Greimas que vão apontando para o que se desenvolvia em torno da problemática didática ainda nos anos 70, assim como suas direções centrais, o seu norte, o devir.

Num breve texto publicado em *Le Bulletin*, do que então se denominava *Groupe de Recherches Sémio-linguistiques* (EHESS), Greimas anuncia o que poderia ser essa vertente de estudos do discurso: “A semiótica didática, se ela chegar a se constituir, será essencialmente uma maiêutica” (GREIMAS, 1979, p. 8). Inicialmente, a oração condicional encerra duas possibilidades: a de poder vir ou não vir a ser, isto é, consolidar-se como uma linha de pesquisas semióticas ou não. Depois, porque, uma vez – e se – constituída, “será” uma maiêutica. Nesse caso, o verbo no futuro do presente indica não mais a dúvida da oração subordinada que a antecede, mas a precisão de uma orientação instaurada na oração principal. Econômico quanto às implicações da afirmação com que encerra o texto, somos compelidos a tentar apreender os sentidos dessa definição a partir do que a antecede.

Nessa direção, este trabalho objetiva trazer reflexões que emergem das produções de teóricos franceses em torno do que se denominou inicialmente como **semiótica didática**. Nossa proposta é de explicitar alguns caminhos apontados por

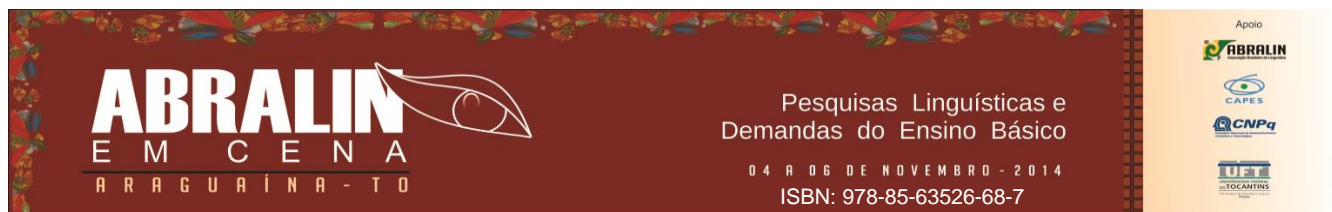
essa vertente de investigação da semiótica discursiva a partir da análise de textos publicados ainda nos anos 70 e 80, contrapondo-os a trabalhos de publicação mais recente. Desde o início, alinhavaram-se proposições que podem contribuir para aqueles que elegem o ensino como campo investigação de uma semiótica aplicada e que ultrapassam a direção de uma transposição didática de suas categorias de análise que evidenciasse sua rentabilidade em termos de ensino de leitura, ainda que possa ser esse um dos objetos para os quais a teoria tenha colaborado de modo mais preciso. É certamente dessa perspectiva que fala Greimas, quanto à dimensão didática dos modelos erigidos pela disciplina e seu potencial para “aumentar a competência do leitor” (GREIMAS & FONTANILLE, 1984, p. 122)<sup>1</sup>.

Inserido na problemática geral da cultura e de caráter interdisciplinar, à semiótica didática, como alerta Greimas, não caberia uma perspectiva normativa sobre os conteúdos a serem selecionados ou relativa às estratégias didáticas mobilizadas pelos professores, mesmo que os resultados dos trabalhos favorecesse um metadiscorso didático e contribuísse para ampliar os horizontes de uma “didática ainda atrelada ao behaviorismo debilitante” (GREIMAS, 1979, p. 7). Por tratar-se de uma teoria da significação, interessa-se pelas práticas produtoras de sentido, como aquelas advindas do universo escolar, considerando os diferentes sujeitos que aí atuam, as distintas relações de força, a multiplicidade de aspectos que lhe conferem uma complexa e processual identidade. Se não apresenta um caráter normativo, contribui enquanto perspectiva descritiva e interpretativa, a ela cabendo explicitar os processos que aí têm lugar, o que pode contribuir para a compreensão das dinâmicas escolares com consequências para políticas de ensino. Ao mesmo tempo, seguindo a orientação greimasiana de um horizonte ético, deve estar além da desmitificação estéril, que se mostra incapaz de acenar para novas pedagogias, novas formas de saber-fazer.

Este texto se propõe, assim, a analisar as principais linhas e diretrizes, implícita ou implicitamente assumidas pelos pesquisadores que fundam uma área de investigação bastante rentável para a pesquisa semiótica que, ao empregar uma

---

1 Os textos de semiótica em francês contam com tradução de Luiza Helena Oliveira da Silva.



expressão de Landowski, se edifica sob um “olhar comprometido” (LANDOWSKI, 2004).

## 2. ESBOÇOS DE UMA SEMIÓTICA DIDÁTICA

Inicialmente, vamos nos ater às proposições de Greimas em torno da semiótica didática: um primeiro texto, inserido no volume já citado de *Le Bulletin*, cujo dossiê foi organizado por Manar Hammad, em 1979; o segundo constituído por uma entrevista dada a Jacques Fontanille, que organiza um dossiê sobre essa temática na revista *Langue Française* (1984). Anterior às duas publicações, encontramos a produção de Hammad et. al. sobre o *Espaço do Seminário* (1977), a respeito da qual, em função dos limites deste trabalho, não nos deteremos e que deixa antever uma reflexão em progresso sobre as pesquisas relativas à problemática didática. Também atestando uma área de investigação já produtiva, encontra-se o texto de Paolo Fabri, ao remeter à existência de um “atelier do discurso didático”, no referido dossiê de 79. Conquanto a fala de Greimas apresente dúvidas quanto a sua consolidação futura, há elementos que nos evidenciam já naquele momento o esforço de pesquisadores no campo de uma investigação aplicada ao ensino.

### 2.1. POR UMA SEMIÓTICA DIDÁTICA

Na brevidade de apenas 6 páginas, encontramos o texto intitulado “Pour une sémiotique didactique”, de Greimas (1979). Lembrando pela concisão e modo de estruturação os verbetes do *Dicionário de Semiótica* (GREIMAS & COURTÈS, 2008), estariam aí delineados alguns dos princípios do que era (ou poderia ser) uma semiótica didática na perspectiva de seu principal teórico. Assim, como ocorria com relação aos discursos políticos ou publicitários, a análise do discurso didático visaria “ao reconhecimento de formas que o organizam”, isto é, como desenvolve um pouco mais adiante, a ela caberia “depreender as propriedades formais a fim de constituir

um inventário tão amplo quanto possível de suas formas e narrativas discursivas” (1979, p. 3).

Conforme orienta Greimas, visando às formas, a semiótica didática deixaria de fora de seu campo tanto os conteúdos selecionados como objeto de ensino quanto suas implicações ideológicas. Estes interessariam a uma semiótica mais geral, vinculada ao estudo das culturas e das ideologias. Apesar disso, o semioticista lituano não se exclui de fazer considerações acerca das questões relativas ao conteúdo e ao componente ideológico. No item dedicado à competência modal, alerta:

...o desenvolvimento de esportes na escola não é uma questão de horas semanais, mas um problema de “opção de sociedade”: os esportes cultivam tanto a sociedade “*fair play*” quanto a astúcia como meio para atingir seus fins, a combatividade e a resistência, quanto o individualismo elitista. (GREIMAS, 1979, p. 5)

Igual preocupação se verifica na menção ao modo “camuflado e persuasivo” com que o discurso didático se transforma em discurso de persuasão, objetivando levar o aluno a não apenas adquirir conteúdos mas a aderir a determinados sistemas de valores que a sociedade quer fazer perpetuar, valendo-se da escola para tal. A escola, na perspectiva de Greimas, é então compreendida como uma instituição a serviço de uma dada ordem social e as reflexões que as eleições dos conteúdos suscitam ultrapassam os limites do mais propriamente didático, indo ao encontro dos problemas da cultura. Não há, assim, uma neutralidade do saber, mas uma implicação em função dos valores ideológicos socialmente prestigiados.

E que formas antevemos nesse primeiro texto de Greimas sobre o tema?

A primeira questão diz respeito ao metadiscorso didático. Na medida em que reconhece o funcionamento dos discursos, descrevendo-os e analisando-os, a pesquisa em torno do discurso didático serve aos interesses de sua eficácia, da otimização de seu funcionamento, do que decorre a possibilidade de estabelecimento de uma gramática normativa:



O sujeito da enunciação desse discurso se encontra na posição do sujeito modalizado segundo o /dever-fazer/ e a semiótica didática, de analítica e descritiva, se transforma em uma **gramática normativa** regida pelo sistema modal de injunções (de interdições e de prescrições) onde as “expressões bem formadas” o serão segundo os critérios de uma deontica particular. (GREIMAS, 1979, p. 3)

O aspecto normativo, segundo o teórico, encontra como sujeitos a serem modalizados pela orientação em prol da eficácia tanto alunos quanto professores, o que já inscreve a lógica do ensino na dimensão de uma hierarquia de sujeitos e fazeres. Alunos e professores submetem-se, nesse sentido, a um dado **dever fazer**, pressupondo ambos como destinatários de um discurso didático devidamente reconhecido e instituído por instâncias superiores a ambos sujeitos.

Ainda que recusando o que então se denominava como ensino programado, vinculado ao behaviorismo<sup>2</sup>, Greimas define o ensino como uma programação de performances, sendo o professor o programador. O ensino é, então, “transmissão de um saber novo” para um sujeito de estado, competente para adquirir os objetos de saber mediante o cumprimento da programação:

O fato de considerar a competência como objeto de saber a transmitir e como objeto-valor a atribuir determina já, em grande medida, a forma geral do discurso didático que lhe será consagrada: a aquisição da competência (se ela não é inata) não pode ser compreendida a não ser como uma sequência programada de **performances** organizadas pelo professor orientadas para o aluno que as terá que realizar. Nessa perspectiva um tanto simplista, o papel do professor reduz-se, excluindo outros fatores, ao de um programador, talvez preenchido, no extremo, por um autômato: é nesse sentido que se fala de “ensino programado” de línguas estrangeiras. (GREIMAS, 1979, p. 4)

Se considerarmos as distinções estabelecidas por Landowski (2014) para os regimes de sentido e de interação, podemos observar que Greimas pensa o discurso didático a partir de dois regimes de sentido distintos que se coordenam a partir de uma separação entre competência (que vincula a uma programação e ao fazer ser)

---

2 Para uma introdução ao que se compreendia como ensino programado em moldes behavioristas, cf. MONTMOLLIN (1965).



e performance (que vincula à persuasão e, portanto, à manipulação, considerando a existência modal do sujeito, o ser do fazer).

No primeiro caso, o professor é instituído como programador, seguindo as orientações de sua adesão a um dado discurso didático. Isso pode ser compreendido se considerarmos que, tendo em vista o saber a ser adquirido pelo aluno, o docente, o doador do saber, predefina programas, roteiros, atividades, dinâmicas, objetivos, cronogramas, enfim, tudo que se conhece do ponto de vista dos planejamentos de aula e planos de ensino a fim de que não haja senão o resultado predefinido e almejado: a aprendizagem. Nesse sentido, convém ressaltar que o modo como explicita o que compreende aí como programação em muito se aproxima do que se definia naquele momento como ensino programado *stricto sensu*:

Quanto à programação, esta comporta suas próprias regras: a otimização do discurso não é somente sua transmissão no princípio hjelmsleviano de simplicidade, uma vez que obedece igualmente às exigências da memorização (repetição, tempo ideal de interação, etc.) que determinam, por um lado, a segmentação do discurso e sua distribuição no tempo. (GREIMAS, 1979, p. 7)

Certamente, não há ensino sem planejamento, o que se distingue de concebê-lo sob a programação, se levarmos em consideração as suas implicações segundo Landowski (2014). Princípio calcado na extrema **regularidade** e previsibilidade, a programação centra-se na ausência dos riscos, o que talvez possa ser obtido mediante a antecipação dos saberes e dificuldades dos aprendizes, a estes devidamente respondendo com estratégias adequadas. O próprio Greimas, contudo, adverte tratar-se de uma “redução” e que o papel do docente poderia, em última instância, ser ocupado por um “autômato”. Reduzido o professor à função de programador, também se acha reduzido o papel do aprendiz, que, sob esse regime de sentido se encontraria destituído da condição de sujeito, convertendo-se num quase objeto, uma vez que não pode senão conformar-se ao que foi previamente instituído para si. Como argumenta Landowski (2014), na programação nem se pode falar em interação propriamente dita, mas em coincidências, o que num contexto de sala de aula poderia resultar em quase-sujeitos postos em relação. Pode-se contar



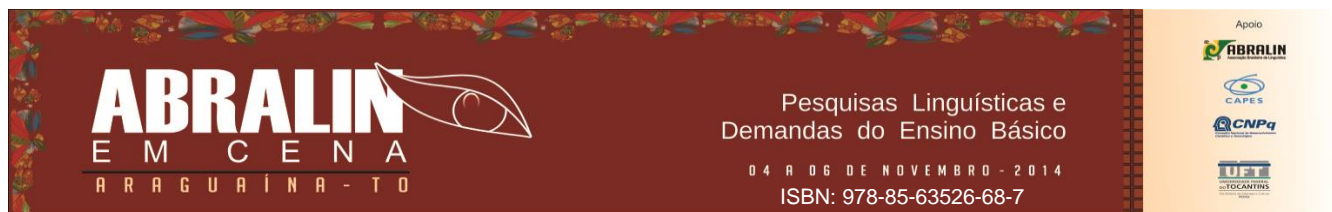


com o sucesso das performances, a boa sanção, mas sob o preço da perda do sentido.

Do ponto de vista da competência modal, a semiótica contribuiria para a composição de tipologias de sujeitos competentes a partir das quatro modalidades primitivas (saber, poder, querer, dever), suas combinações e sucessões. Mas, conforme esclarece o lituano, a competência ideal não é definida pela semiótica, mas pela sociedade, que elege o que considera ideal, segundo os valores que edifica para si. Um caminho, portanto, que se abre à pesquisa seria a identificação das competências ideais definidas pelo discurso didático ao responder a diferentes sociedades ou a distintos momentos de uma mesma sociedade.

O segundo regime de sentido relacionado ao fazer didático é o da manipulação, regido não mais pela regularidade absoluta da programação, mas pela *intencionalidade* (LANDOWSKI, 2014). Como discutimos, Greimas não se refere ao docente como destinador, mas “programador de performances” que caberiam ser realizadas pelo aluno. Contudo, ao falar em performance, competência semântica, competência modal, existência modal e objeto valor, inscreve o discurso didático sob o viés da manipulação, não restando outro lugar para o aluno senão o de destinatário, tornado competente para a performance pretendida: saber fazer para poder entrar em conjunção com o objeto saber. Greimas ainda adverte para a especificidade do discurso didático: a competência é pensada ao mesmo tempo como “objeto de saber a transmitir e como objeto-valor a atribuir” (1979, p. 4).

A perspectiva da manipulação é ainda reiterada por Greimas ao remeter à conversão do discurso didático em persuasão: “O discurso didático programado, uma vez estabelecido, deve então submeter-se a uma modalização que o transforma em discurso persuasivo” (1979, p. 7). Persuadir é levar outrem a aderir a um fazer, o que pressupõe negociações, estratégias, que põem sujeitos em relação: de um lado, há um destinador, que faz fazer; de outro, um destinatário, que deve ser levado pelo querer (ou pelo dever) a fazer. Se as posições actanciais são fixas, instituídas por uma gramática elementar, não estão predefinidos os resultados desse modo de ação intersubjetiva. Abre-se ao risco, à deriva, a intrincados aspectos relativos às dinâmicas da relação e da constituição dos sujeitos.



Convertido em persuasão, Greimas deixa antever que não se trata mais apenas de apreensão de conhecimentos, mas de adesão a um universo de valores e, assim, do ponto de vista da existência modal, do ser do fazer, o sujeito “é chamado a ser preenchido por sua inscrição na rede axiológica previamente determinada” (1979, p. 6). Essa rede axiológica pode se apresentar de modo explícito como lembra o teórico em relação ao malfadado ensino de moral e cívica, ou de modo implícito e camuflado, como na literatura e na história. A questão, então, não é apenas adquirir conhecimentos X ou Y, mas aderir a um modelo de sociedade, para a qual X e/ou Y são necessários. Do que se depreende que ensinar é transmitir conhecimentos, mas também fazer ser o sujeito.

Desse modo, entendemos que, ao enunciar nesse texto fundador que uma semiótica didática, se constituída, seria uma maiêutica, Greimas declara que esta deveria ter por princípio fazer emergir as formas que a edificam, aclarando as relações e as implicações de uma das mais importantes áreas de edificação de todas as sociedades e tempos, mobilizando para isso elementos de natureza mais abstrata, relacionados ao nível narrativo, ou mais superficiais, como os conteúdos e ideologias que se identificariam no nível mais superficial, o discursivo.

## 2.2. QUESTÕES PARA UMA SEMIÓTICA DIDÁTICA

O segundo texto que exploraremos aqui é o de uma entrevista dada por Greimas a Fontanille, publicada na revista *Langue Française*, em 1984. Essa edição organizada por Fontanille organiza-se em torno da semiótica didática, com textos de D. Bertrand, I. Darrault, F. Rastier, G. Maurand e F. Ravaux. As produções nela presentes apontam para diferentes orientações quanto à mobilização da semiótica em torno da problemática pedagógica. Denis Bertrand, por exemplo, apresenta contribuições da teoria para a leitura de textos literários; Ivan Darrault põe em questão a teoria do déficit linguístico da sociolinguística de Bernstein, a partir de reflexões sobre a enunciação.

Num primeiro momento da entrevista, o discurso didático não é imediatamente tematizado. Fontanille interroga Greimas a respeito do interesse da

semiótica pela cultura que faria com que alguns críticos julgassem tratar-se de uma atitude “imperialista” da teoria. Compreendendo cultura como “totalidade dos discursos que a sociedade detém sobre si mesma” (1984, p. 121), a cultura seria, inevitavelmente, como responde o lituano, objeto da semiótica, reconhecendo, contudo que, nesse sentido, tudo estaria por ser ainda feito<sup>3</sup>.

Embora constituindo também um texto sucinto, na entrevista Greimas toca em questões relevantes para a nascente semiótica didática. Vamos nos ater a alguns dos temas aí considerados: interdisciplinaridade, aplicação e desmistificação.

#### A) *Interdisciplinaridade*

Quanto à relação da semiótica com as demais ciências humanas, Greimas define dois papéis possíveis – o de adjuvante e o de sujeito:

Ou é investida como “adjuvante”, e então a semiótica desempenha um papel moderador, que consiste em procurar o que há de comum entre as diferentes abordagens. Ou se encontra em situação de “sujeito”; neste caso, a semiótica leva em conta os resultados de outras disciplinas (psicologia, sociologia ...) e os explora em seus sentidos. É isso talvez o que se poderia chamar de imperialismo. (GREIMAS & FONTANILLE, 1984, p. 121)

Se a semiótica é uma teoria sobre o sentido, sua condição de “sujeito” determina que as demais disciplinas sejam consideradas mas é a semiótica quem interpreta, discute e analisa o que as outras áreas produzem, arregimentando-as em favor de seu próprio projeto, ou de seu olhar. Isso significaria, por exemplo, eleger o ponto de vista estabelecido pelo modelo gerativo em detrimento do modelo genético da psicologia, como fala adiante Greimas (1984, p. 122). Nesse sentido, as outras teorias seriam “subjugadas” a partir de uma orientação de base, isto é, a perspectiva “imperialista” se configura como “exploração” de resultados das outras teorias, mas a serviço de uma produção sob o viés da semiótica.

---

3 Mais recentemente, Landowski retomou a questão ao discutir a impropriedade de uma definição como “semiótica da cultura”, porque é justamente da cultura que se ocupa precisamente a semiótica, o que seria mera redundância (LANDOWSKI, 2011).



De modo distinto, na condição de adjuvante, a semiótica pode colaborar com outras ciências, mas sem modificar substancialmente o modo como interpretam e geram seus dados, sem subordiná-las. Isso, obviamente, deve ir além da mera justaposição de disciplinas, como logo adverte Greimas. Exemplificando essa posição de adjuvante, discute a possibilidade de que outras disciplinas pudessem mobilizar conceitos como os de “programa narrativo”, “esquema narrativo” ou de “papel temático” como elementos para modelos de previsibilidade do funcionamento dos discursos. Nesse momento entra em cena a questão da pedagogia e o semioticista aponta que a maior contribuição para o ensino seria pensar justamente na elaboração de “modelos de previsibilidade”, como o que se mostra bastante rentável do ponto de vista de uma pedagogia da leitura:

De fato, tem-se de um lado um “actante” leitor, para o qual a semiótica construiu a competência, analisando o texto, e do outro, uma múltipla imprevisibilidade de atores, concebidos como variáveis, com variações de competência que especificam cada um a sua maneira a competência actancial reconstruída. Se é mais ou menos sensível, enquanto ator, a tal ou tal discurso, mas não se pode reduzir o discurso a uma sensibilidade particular. Não seria pensável, por exemplo, reduzir a música ao efeito que ela produz sobre as pessoas que não têm ouvido. A tarefa da didática é então aumentar a competência do leitor com a ajuda de modelos de construção. (GREIMAS & FONTANILLE, 1984, p. 123)

Como discute Greimas, a semiótica tem a oferecer “algoritmos e procedimentos de geração dos discursos” que podem contribuir para a tarefa didática de competencialização do sujeito leitor, daí o caráter de adjuvante que pode desempenhar, por exemplo, no diálogo com as pesquisas da área da educação.

## B) *Aplicação*

No que remete ao problema da aplicação, Greimas define duas importantes perspectivas. A primeira é que recusa conceber a semiótica como uma teoria de “pura contemplação”, o que implica que se deve necessariamente evidenciar sua operatividade. E é justamente pela aplicação que a teoria terá validados seus modelos. A segunda remete à complexidade da aplicação:



O termo “aplicação” é problemático. Tive anteriormente uma experiência da linguística aplicada ao ensino, e sempre constatei que toda aplicação levaria à necessidade de uma teoria da aplicação, que não corresponde mais à linguística propriamente dita, ou pelo menos do que ela era antes da “aplicação”. Em outras palavras, a partir de uma situação prática de aplicação, a reflexão se autonomiza e produz seus próprios modelos (GREIMAS & FONTANILLE, 1984, p. 126).

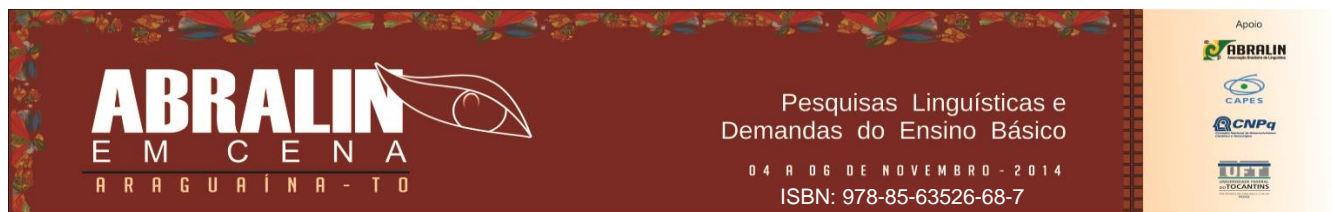
Conforme a compreensão do teórico, a aplicação acaba por implicar novos modelos, diante da necessidade de teorizar sobre a própria aplicação. Parte para isso da referência à linguística aplicada ao ensino, que não se confundiria com a aplicação da linguística ao ensino, o mesmo se sucedendo no caso da matemática pura e das matemáticas particulares. Greimas argumenta que cada campo de aplicação produz uma matematização particular e a matemática se confundiria com a soma dessas matemáticas particulares. É nesse sentido que pensamos a semiótica didática como além da mera aplicação da semiótica a contextos de ensino, constituindo-se como um projeto que, pela natureza específica de seu objeto, pode configurar-se mediante um diálogo interdisciplinar e inauguraria novas direções de teorização inscritas numa semiótica geral.

Na introdução da referida edição de *Langue Française*, Fontanille dá atenção especial a essa discussão, explicitando que a aplicação não se confunde nem com uma mera transposição, nem se contenta com simplificação que fossiliza o fazer científico:

No diálogo entre teóricos e praticantes, o mal-entendido é frequente: um imagina que a coerência de sua teoria basta para torná-la transmissível; outro crê que uma mudança de conteúdo pode mudar sua prática. E se assusta, revoltando-se tempo depois contra o tratamento infligido ao saber científico no cotidiano da classe e nas páginas do manual. (...) É importante dizer de uma vez que a didática de uma disciplina não consiste necessariamente numa simples “adaptação” de conteúdos teóricos à prática pedagógica; o que é útil, mesmo indispensável ao professor, é frequentemente outra coisa bem diferente do que o teórico imagina ser o “núcleo” conceptual de sua teoria. A prática pedagógica constitui, a partir de elementos teóricos diversos que estão a sua disposição, uma doxa, isto é, um corpo de conhecimentos e de métodos cujo funcionamento é bem específico, e cujas regras obedecem a objetos próprios do discurso didático (FONTANILLE, 1984, p. 4).

Como permitem depreender tanto Greimas quanto Fontanille, a aplicação não tem um estatuto menor para o fazer científico; é antes uma necessidade, que





serve para alimentar e consolidar a própria teoria. Vai demandar novas teorizações e por isso é redutor pensar que problemas de leitura se resolvessem pela mera aplicação de um dado modelo. É a esse equívoco que se antecipa Fontanille, em outra passagem do texto que serve de introdução:

a semiótica não se estabelece como uma “leitura” de textos que poderia ser substituída ou ajustar-se a outras; ela não é nem um método de crítica literária nem uma alternativa de explicação do texto; não é aliás de forma alguma uma “leitura”, mas (somente?) um conjunto coerente de hipóteses sobre as condições mesmas da leitura (FONTANILLE, 1984, p. 4).

### C) *Desmistificação*

Essa última questão que recortamos da fala de Greimas traz um outro aspecto a respeito do comprometimento do pesquisador aplicado: não se pode desmistificar sem que se apresente a partir daí uma solução. É comum a pesquisas sobre o universo didático uma crítica incapaz de trazer qualquer contribuição que possibilitasse a superação de um dado estado de coisas tido como disfórico. Embora reconheça que tivesse se engajado num projeto ideológico de desmistificação nascido no bojo dos anos 60, Greimas então revê essas suas posições pelas consequências que a atitude produz:

quando se desmitifica, não se obtém, como acreditou Barthes, a inocência; obtém-se um grande desarranjo, uma angústia pelo vazio que dura até que uma mistificação nova tome lugar.

Se desmitificadas as estratégias didáticas, deve-se esperar por sofrer um certo tempo, e às vezes duramente, até que novas estratégias tomem lugar, mais suaves e melhor camufladas. Desenvolvendo a tomada de consciência, a “responsabilização”, correm-se riscos, porque se toca no “crer” e não somente no “saber”. Mas isso não quer dizer que não haja resultado; basta ter um outro projeto pedagógico a propor; na didática, não se pode permitir desmistificar a menos que se tenha antes uma nova pedagogia (GREIMAS & FONTANILLE, Pp. 128).

Se as pesquisas sobre o discurso didático evidenciam equívocos, problemas, razões de insucesso etc, é necessário que também se reúnam aos que propõe novas pedagogias, o que pode ainda incorrer no risco de ver mais adiante apontadas as falhas do projeto então proposto. É aqui, portanto, evidenciada pelo mestre a dimensão ética da pesquisa no campo aplicado, uma tomada de



consciência exigida para um pesquisador que se recusa a fazer uma ciência de caráter contemplativo. Não olha o mundo e o julga como se dele ausente, mas se situa no mundo e com ele compromete seu fazer teórico.

Enquanto o primeiro texto já se constituía como uma exemplificação do que Greimas estava propondo quando falava em identificação das formas de funcionamento do discurso didático, nessa entrevista somam-se outros aspectos da questão e que vão edificando as complexidades que circundam essa área de investigação da pesquisa semiótica.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tivemos aqui a ilusão de esgotar os textos fundadores analisados neste trabalho do ponto de vista da compreensão de todas as implicações relativas às proposições iniciais em torno de uma semiótica didática. Trata-se de um projeto inicial que tem pela frente além de uma retomada dos textos aqui eleitos uma boa quantidade de produções que demandam tanto uma análise individual quanto comparativa, se partirmos do pressuposto de que se constituiu como semiótica didática o que se fez e se faz em seu nome da a partir dos anos 70.

Uma questão que deixamos de lado, pelo momento, mas que já discutimos em outros textos, é a que diz respeito à própria concepção de ensino aqui assumida pelo mestre lituano. Compreendido como “transmissão do saber”, o conhecimento é o objeto-valor, passível de uma doação, então concebido do ponto de vista de um todo de algum modo corporificado e assentado, que não se presta a reformulações, nem se lhe concebe uma dimensão processual. Uma questão que pensamos é relacionada ao conhecimento que ultrapassaria a lógica de doação, relativa aos processamentos e transformações do saber.

A instância de produção do conhecimento não encontraria abrigo na escola, confinada então à didatização da ciência, sua redução e simplificação para um consumo o menos problemático possível? No texto de Hammad et al. que aqui mencionamos sem tê-lo analisado, essa questão nos parece produtiva, uma vez que

os semioticistas ali abordam um contexto didático num espaço de produção do saber, o seminário de semiótica em Paris, ainda que desconsiderem as relações não hierarquizadas entre destinador e destinatário quando tratam de parceiros que empreendem juntos um esforço na elaboração teórica.

Limitando-nos ao sentido do ensino como transmissão, ao destinatário aluno só resta a recepção, o que remete a um caráter passivo do sujeito do fazer, embora Greimas considere a problemática da persuasão – a pressupor negociações e resistências – e a existência modal do sujeito.

Se, do ponto de vista da transmissão, a sintaxe narrativa colabora eficazmente para a descrição da dinâmica em questão, é necessário que se leve em conta os limites desse modelo ideológico assentado na transição de objetos, sob a dinâmica doação-privação, como já problematizado por Landowski (2014), até mesmo porque o que doa, no caso, o docente, não se vê privado do objeto ao ensinar. Do mesmo modo, o ensino não modificaria também aquele que ensina?

Identificamos ainda a necessidade de refletirmos mais sobre o que Greimas denomina no âmbito do ensino como programação. Consideradas as proposições de Landowski sobre os regimes de interação e de sentido, a questão se abre a novos questionamentos.

No Brasil, as reflexões em torno do ensino ainda nos parecem tímidas. A tese de Portela (2008), discutindo a semiótica didática, vai privilegiar a didatização da semiótica pelos manuais. Encontramos ainda as aplicações da semiótica em livros didáticos do ensino de língua materna, no ensino fundamental e médio, mas não é propriamente o discurso didático que é contemplado, tal como vemos no primeiro texto de Greimas sobre essa área de produção da pesquisa semiótica conforme aqui discutido.

Enfim, acreditamos que há outras direções que podem ser identificadas nos trabalhos já desenvolvidos ou em desenvolvimento, evidenciando as contribuições da teoria para o campo do ensino.

## REFERÊNCIAS

BERTRAND, D. Sémiotique du discours et lecture des textes. **Langue française: sémiotique et enseignement du français**. Paris: Larousse, nº 61, p. 9-26, 1984.

DARRAULT, I. Énonciation et variantes sociolectales. **Langue française: sémiotique et enseignement du français** Paris: Larousse, p. 91-98.

GREIMAS, A. J. Pour une sémiotique didactique. **Le Bulletin du Groupe de Recherches sémio-linguistiques (EHSS)**. Paris: Institut de la Langue Française (CNRS), janvier, p. 3 – 8, 1979.

\_\_\_\_\_; A. J., FONTANILLE, J. Entretien. **Langue française: sémiotique et enseignement du français**. Paris: Larousse, nº 61, p. 121-128, 1984.

\_\_\_\_\_; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

HAMMAD, M.; ARANGO, S.; DE KUYPER, E.; POPPE, Emile. L'espace du séminaire. **Communications**, 27, p. 28-54, 1977.

LANDOWSKI, Eric. **Passions sans nom**. Paris: PUF, 2004.

\_\_\_\_\_. De quoi l'imaginaire est-il le nom? In: LEONE, M. (org.), **Immaginari**, Turin: **Lexia** 7-8, p. 63-89, 2011.

\_\_\_\_\_. **Interações arriscadas**. Trad. Luiza Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

MONTMOLLIN, M. **L'enseignement programmé**. Paris: PUF, 1965.

PORTELA, J. C. **Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana**. 2008. 181 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

## EFEITOS PASSIONAIS NO FAZER CIENTÍFICO: ANÁLISE SEMIÓTICA DAS PAIXÕES EM “O ALIENISTA”

Marinalva Dias de LIMA (UFT)

mari.dias\_lima@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho discute as paixões relativas ao fazer científico tal como se configuram no conto *O alienista*, do escritor brasileiro Machado de Assis. Trata-se de uma análise do componente passional no fazer científico sob a perspectiva de um texto literário de crítica aos pressupostos positivistas do século XIX. Para isso, mobiliza a semiótica discursiva, mais precisamente os níveis fundamental e narrativo, compreendendo as modalizações e os percursos passionais. Pesquisas brasileiras sobre as paixões no ambiente acadêmico já apontaram para a presença da mesquinhez e da inveja, como ainda para a malevolência e o ressentimento. No conto, a figura central da narrativa, deixa-se exceder passionalmente, levando a extremos sua prática investigativa delirante e mal sucedida. Uma espécie de arrogância científica não acaba por nublar os olhos daquele que quer ver a "verdade" do mundo?

**Palavras-Chave:** Pesquisa Científica; Semiótica Discursiva; Paixões.

### 1. INTRODUÇÃO

Discutiremos neste trabalho as paixões em dois ambientes. Inicialmente, abordaremos as paixões relativas ao fazer científico, manifestadas no conto *O alienista*, do escritor brasileiro Machado de Assis, que se trata de um texto literário de crítica aos pressupostos positivistas do século XIX. Posteriormente, discutiremos as paixões disfóricas no ambiente acadêmico, conforme pesquisas brasileiras já apontaram que algumas delas são: mesquinhez e inveja (paixões simples), além da malevolência e do ressentimento (paixões complexas).

Por conseguinte, será apresentado o modelo dos regimes de interação, defendido pelo sociossemioticista Landowski, que aponta disponibiliza um regime que venha de encontro à perspectiva negativa que se destaca na academia.



Em nossas análises, mobilizamos as contribuições da semiótica discursiva, mais precisamente os níveis fundamental e narrativo, compreendendo as modalizações e os percursos passionais.

## 2. A SEMIÓTICA NARRATIVA: A AÇÃO

A semiótica tem como objeto de estudo o sentido (BERTRAND, 2003). Sentido este que é construído nas relações linguísticas ou nas relações sensíveis com o outro, convencionando-se com uma perspectiva fenomenológica. Há princípio, essas formas de manifestação do sentido, segundo a sociosemiótica, desdobram-se em duas ordens.

A primeira refere-se a uma “totalidade significativa potencial”, em que a significação está dentro da estrutura do objeto, encerrada na própria composição. Alguns exemplos são: “um filme, um quadro, uma catedral, um relatório de inspeção, uma carta de amor, os restos de uma cidade depois de uma batalha, um buquê de flores, uma sopa de cebola, um romance” (LANDOWSKI, 2008, p. 01). A outra ordem atende a um sentido construído em uma relação de troca, em que sujeito e objeto contribuem ativamente. Dessa forma, há uma relação aberta, recíproca e dinâmica, que só se deixará apreender em ato (LANDOWSKI, 2008, p. 01).

A partir da primeira perspectiva, a semiótica narrativa disponibiliza um percurso gerador da significação, que parte do mais simples ao mais complexo. Ele se estende em três níveis: O nível fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo.

O nível fundamental concentra-se em um plano mais abstrato. Ele é formado por uma oposição semântica, que procura dar conta da significação do objeto analisado. Em “*O Alienista*”, a ação de Simão Bacamarte de tentar estabelecer uma fronteira entre a racionalidade e a insanidade, nos permite identificar uma operação lógica fundamental, que compõem todo o processo significativo da narrativa. Logo, nessa obra, o nível fundamental é composto pelos termos opostos: razão *versus* loucura. O nível discursivo é o mais concreto e complexo. Nele encontramos aspectos referentes à enunciação e ao discurso, assim como questões ligadas a



figuratividade. Enquanto que, em uma posição intermediária, temos o nível narrativo, que é onde ocorre a organização e o desenvolvimento dos elementos que estruturam a narrativa. Dessa forma, temos uma sequência de ações regidas pela narratividade, elemento presente nas estruturas de significação e que corresponde à “transformação de um enunciado de estado inicial, em um enunciado de estado final” (BERTRAND, 2003, p. 302). Dessa estrutura, depreende-se enunciados de estado e os enunciados do fazer (transformação).

Nos enunciados de estado, temos estruturas narrativas mínimas que remetem a uma relação conjuntiva ou disjuntiva entre sujeito e objetos. Assim, quando o sujeito (S) alcança determinado objeto valor, ele está em um estado de conjunção ( $\cap$ ), ou em caso contrário, quando ele não alcança o objeto valor, ele está em um estado de disjunção ( $\cup$ ). Em “*O Alienista*”, Simão deseja ser reconhecido profissionalmente e no início da obra, ele alcança esse *status*. Dessa forma, a narrativa é desenvolvida em torno da ação do sujeito (S) médico, que trabalha para adentrar em um estado de conjunção ( $\cap$ ) com o objeto valor reconhecimento. Em um segundo momento da história, Simão entra em conflito com a população de Itaguaí e essa condição muda. Temos, então, uma circunstância em que: o sujeito (S) médico entra em um estado de disjunção ( $\cup$ ) com o objeto valor reconhecimento.

Nos enunciados do fazer (transformação), o que está em questão é a sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário. Dessas relações contratuais ou polêmicas decorrem tanto a comunicação e/ou o conflito entre os sujeitos quanto circulação de objetos-valor (BARROS, 2005). Considerando o plano do conteúdo, essas relações são dispostas em um esquema narrativo canônico, compreendido em quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção.

A manipulação compreende uma fase em que um destinador age sobre um destinatário. Nela há o envolvimento de uma situação de persuasão e que pode ocorrer através da: sedução, tentação, intimidação ou provocação. Na sedução o sujeito é modalizado pelo querer fazer, ou seja, ele é atraído pelo manipulador, quando este exalta os atributos do sujeito. Na tentação, o sujeito do fazer também é modalizado pelo querer fazer. A diferença consiste que nessa situação o sujeito é



impulsionado por uma promessa de recompensa, que só será alcançada, caso o sujeito realize a ação direcionada pelo manipulador. Na intimidação, o sujeito é modalizado pelo dever fazer, em que ao sofrer por parte do manipulador uma espécie de ameaça, é obrigado a realizar a ação imposta. Na provocação, também estamos diante de uma manipulação pela modalização do dever, no entanto o objetivo do manipulador é desqualificar o sujeito, que como resposta procurará reafirmar seu valor diante do manipulador. Dessa forma, ainda que o manipulador se aproprie de diferentes meios de manipulação, em todas as estratégias, a única intenção que predomina é a de levar o sujeito a compartilhar dos mesmos valores do destinador (quadro axiológico) e agir dentro de uma espécie de acordo entre ele mesmo e o destinatário.

No entanto, como o sujeito agirá se não tiver as condições necessárias? É na fase da competência que ele será qualificado e terá os meios necessários para agir. Nessa fase, ocorrem então as seguintes modalizações: o saber fazer e o poder fazer.

Por conseguinte, temos assim, a performance. Uma vez que o sujeito pode e sabe fazer, ou seja, ele tem os requisitos necessários, é preciso que o mesmo aja. No entanto, em meio à ação, ele pode ou não realiza-la conforme o solicitado pelo manipulador.

Nesse momento ocorre, por fim, a sanção. Momento que o manipulador avaliará de forma positiva ou negativa, o desempenho do sujeito. Concedendo o objeto valor, caso a performance tenha sido correspondente ao determinado. Ou negando o objeto valor, caso a ação seja contrária, ao que foi estabelecido.

### **3. A SEMIÓTICA DAS PAIXÕES: O SENTIR**

Apreendemos na seção anterior, que no nível narrativo, temos uma simulação do “fazer do homem que age sobre o mundo” (BARROS, 2005, p. 20), essa simulação se baseia na modalização do sujeito (querer, dever, poder e o saber) e são eles que determinam as relações que ligam o sujeito ao objeto (relação de conjunção / disjunção). Temos, portanto, uma dimensão da ação.

Entretanto, ao considerar o fato de que o sujeito não apenas empreende ações na busca pela conquista do objeto, uma nova perspectiva passou a ser considerada: a dimensão passional. De forma que, a semiótica das paixões atravessa o discurso e ultrapassa a descrição dos estados e transformações dos sujeitos, considerando assim, a dimensão do sentir dos mesmos. Logo, para Barros “as paixões devem ser entendidas como efeitos de sentido de qualificações modais que modificam o sujeito do estado” (BARROS, 2001, p. 60).

De tal modo, é a partir dos desdobramentos das modalizações que obtemos os estados passionais. Como exemplo, temos a modalização do querer ser, que origina paixões como: desejo, anseio, ambição, cupidez, avidez, curiosidade. Ou então, o não querer ser, que ocasiona paixões como: repulsa, medo, aversão, desinteresse (Barros, 2001, p. 63).

As paixões decorrentes do querer ser e das demais modalizações (dever, poder e o saber) são identificadas como paixões simples, pois têm um único arranjo modal. Diferentemente, das paixões complexas, que têm mais de uma configuração modal. Como exemplo temos a paixão da frustração, formada por um querer - ser, seguido de um não - poder – ser, sendo assim composta, por dois arranjos modais.

Temos ainda, a distinção entre paixões eufóricas e paixões disfóricas. A primeira tem valor positivo e algumas delas são: solidariedade, generosidade, benevolência e o amor. As paixões disfóricas têm valor negativo, algumas delas são: mesquinhez, inveja, malevolência e ressentimento.

#### **4. AS PAIXÕES NA ACADEMIA**

*"ao vencedor, as batatas"* – Machado de Assis.

A academia é um espaço destinado ao estudo e a pesquisa. No entanto, mesmo direcionada a um enfoque racionalista, o emotivo também perpassa esse meio. Para Fiorin:

Deseja-se lançar a paixão na esfera dos assuntos privados. No entanto, na medida em que a paixão é o móvel a impelir os seres humanos à ação, não pode estar ausente da vida acadêmica, não pode deixar de definir as relações do eu com a instituição em que vive, não pode estar ausente das interações sociais. (FIORIN, 2007, p. 13)

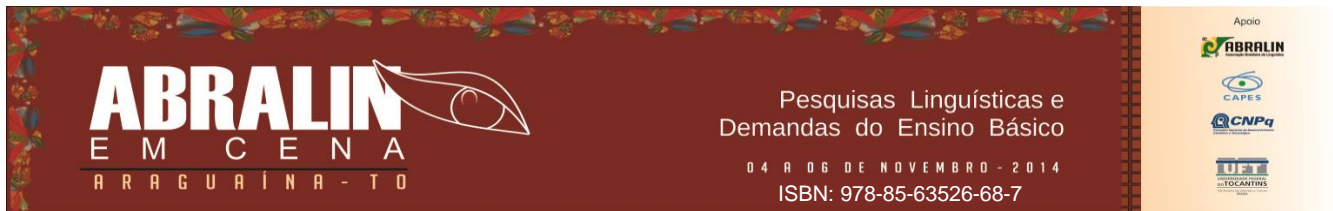
Dessa forma, em meio a um contexto em que é exigido trabalho coletivo e socialização de diversos conhecimentos para um desenvolvimento profícuo das pesquisas científicas, questiona-se: quais paixões estão presentes no fazer científico? Conforme apresentamos na seção anterior, há paixões disfóricas e eufóricas. Contudo, seguindo estudos brasileiros já realizados, apresentaremos nessa seção apenas algumas paixões disfóricas identificadas no ambiente acadêmico.

Fiorin (2007) discorre sobre o trajeto das paixões disfóricas dentro da academia, sendo elas: paixões simples, como mesquinhez e inveja, e paixões complexas, como malevolência e ressentimento.

O percurso passional na academia inicia quando há a necessidade de compartilhar saberes. Temos uma situação em que o sujeito é modalizado por um não querer que o outro seja (não querer – não-ser), formando a paixão da mesquinhez, ou seja, alguns pesquisadores constroem conhecimento, mas não admitem que o outro construa também. Eles não admitem opiniões, socializações e não permitem a união dos pensamentos, em prol da mesma causa.

Há aqueles que são movidos pela paixão da inveja, que também implica em um querer que o outro não seja, mas a diferença consiste que “os valores desejados estão em conjunção com outro sujeito” (BARROS, 2001, p. 63). Nesse momento, esse pesquisador procura questionar o conhecimento do outro e tenta destruir o prestígio do pesquisador adversário.

Ao passo que, na espera pelo objeto valor podem surgir também, paixões complexas. A espera é conhecida como um estado (tenso / disfórico), em que o sujeito quer entrar em conjunção com o objeto valor, no entanto aparece a crise de confiança, que consiste no fato de que o sujeito é modalizado por um querer-ser, mas também, por um saber-não-ser. Dessa forma, quando o pesquisador reconhece



que não é, e não sabe ser, ele tenta suprir essa falta, no entanto, essa tentativa nem sempre ocorre através do estudo e da pesquisa.

A reparação da falta ocorre através da malevolência que se “define por um querer fazer mal ou por um querer não fazer bem” (FIORIN, 2007, p. 16). Sendo assim, a malevolência será destinada para aquele, que é o considerado o responsável por essa falta, e como o pesquisador considera-se vítima (destinatário), o responsável pelo não alcance, será o anti-sujeito (pesquisador adversário).

Todo esse percurso passional conduz a outra paixão disfórica, no caso, o ressentimento, como volta a afirmar Fiorin:

Estão aí todos os ingredientes do ressentimento: posição inferior numa dada hierarquia; expectativa de ascensão; saber que ela não se dará; insatisfação e decepção; interiorização e recalçamento de um ódio, que se manifesta num sentimento de malquerença; impotência para vingar-se, que explode em queixa de tudo ou em acusações feitas a partir da posição da vítima inocente. Se pensarmos bem, são essas as substâncias que compõem a receita que molda o ambiente acadêmico em que vivemos: queixas, lamúrias, acusações, difamações, futricas, fuxicos, calúnias, mentiras, sob uma imagem de polidez e boa convivência (FIORIN, 2007, p. 21).

Muito do que deveria ser feito para o avanço científico encontra um impasse intransponível: a supervalorização do ego, ou o apego a si próprio. É nesse jogo, onde alguns acreditam que apenas um pode vencer, as paixões disfóricas como mesquinhez, inveja, malevolência, ressentimento, destacam-se como características do discurso do eu sozinho. O resultado obtido então, é que a pessoa pode fazer relativo sucesso profissional, atendendo a determinados padrões de produtividade e propaganda, mas não resulta em felicidade nem para o louco que se lança a esse projeto infeliz, nem para os que estão próximos. Ao final, temos a lógica do texto de Machado de Assis: "ao vencedor, as batatas".

## 5. AS PAIXÕES NA PERSPECTIVA DOS REGIMES DE INTERAÇÃO

Conforme apresentamos no início do texto, a semiótica estuda as manifestações do sentido através de duas ordens, a primeira, refere-se a uma

“totalidade significativa potencial”, que tem a significação encerrada na própria composição, e conforme já apresentado, a semiótica narrativa desenvolve estudos a partir dessa perspectiva.

E a outra ordem, atende a uma significação estabelecida em uma relação recíproca entre sujeito e objeto. Dessa segunda ordem, apreendemos os estudos da sociosemiótica. Teoria que disponibiliza um regime de interação, que considera tanto os regimes de construção do sentido, que estão ligados, ao plano empírico, como as práticas interacionais, baseadas no ponto de vista científico (LANDOWSKI, 2014, p. 04, a).

O regime de interação é estabelecido então, em quatro princípios: regularidade, intencionalidade, aleatoriedade e sensibilidade.

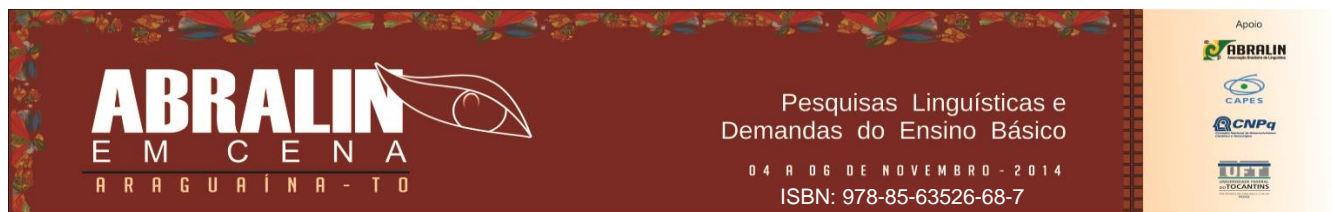
No regime da regularidade temos a programação que proporciona papéis fixos. Enquanto que no regime da intencionalidade, há a manipulação, que faz com que os sujeitos ajam conforme as modalizações (LANDOWSKI 2014, p. 04, b). De forma que, a semiótica narrativa está pautada nesses dois regimes.

Na segunda perspectiva, procura-se acolher os regimes antes desconsiderados, funda-se, então, o regime da aleatoriedade, fundamentada no assentimento, em que prevalece o imprevisível e o sujeito aceita a incerteza de tal estado. E por fim, o regime da sensibilidade, centrada no ajustamento, em que predomina uma percepção interativa, baseada na capacidade de sentir ao vivo (LANDOWSKI, 2014, p. 04, b).

Dessa forma, compreendemos que os regimes de interação apresentam contribuições, para a problemática passional apresentada na seção anterior. Para Fiorin, o ideal era que no ambiente de pesquisa fossem discutidas paixões como solidariedade, curiosidade, entusiasmo e o querer-saber (Fiorin, 2007, p. 13). No entanto, na tentativa de contrapor esses regimes passionais disfóricos (mesquinhez, inveja, malevolência, ressentimento, etc.) pode-se adotar o regime da interação, mais precisamente ao do ajustamento. Para Landowski, o ajustamento não trata:

a ideia de adaptação, que remete ao regime da programação (onde um actante [pesquisador] pode agir sobre um outro apenas sob a condição de respeitar as regularidades que regem seu comportamento). Não consiste, tampouco, em fazer





de modo que um dos actantes [pesquisadores] se dobre à vontade do outro, como na manipulação. Trata-se de um regime entre iguais, onde os actantes [pesquisadores] coordenam suas dinâmicas respectivas em função de um princípio de sensibilidade (LANDOWSKI, 2014, p.05, a).

Procura-se, então, com as contribuições da sociossemiótica, apontar meios que rompam com essa lógica negativa que envolve o ambiente das pesquisas científicas, de forma que venhamos priorizar a possibilidade de um saber que se constrói com o outro, e não contra o outro.

## 6. A SEMIÓTICA NARRATIVA EM “O ALIENISTA”

A obra “*O Alienista*” é um conto escrito por Machado de Assis, que tem como personagem principal Simão Bacamarte. Médico que muda para Itaguaí e tem como objetivo criar uma casa para acolher lunáticos, e assim através deles, poder estudar as fronteiras entre a razão e a loucura. Em um primeiro momento, tudo ocorre bem e o médico é tratado com honras, pela população de Itaguaí. A situação desanda quando o médico começa a internar na casa verde, pessoas que tinham comportamentos peculiares. Logo começou o alvoroço, Simão internou a maioria da população, inclusive a esposa D. Evarista e o melhor amigo Crispim Soares, que era um boticário. Depois de uma série de peripécias, Simão percebe que era o único louco e recolhe-se à Casa Verde, ao final, ele morre e é enterrado com toda pompa.

Seguindo os meios de análise do nível narrativo, temos em um primeiro momento a figura do manipulador. Que para Fiorin (2008) não precisa ser necessariamente assumido por uma pessoa, o sujeito, também pode ser um papel narrativo. Em *O Alienista*, o manipulador é identificado como o próprio contexto histórico, de forma que a manipulação ocorre por parte da cidade de Itaguaí, identificada como “o universo” de Simão e que ao não oferecer psiquiatras para tratar dos loucos da região, modaliza o destinatário Dr. Simão Bacamarte a querer exercer a profissão e conseqüentemente, querer ser reconhecido:





—A ciência, disse ele a Sua Majestade, é o meu emprego único; Itaguaí é o meu universo. (ASSIS, 1994, p. 01)

Mas a ciência tem o inefável dom de curar todas as mágoas; o nosso médico mergulhou inteiramente no estudo e na prática da medicina. Foi então que um dos recantos desta Ihe chamou especialmente a atenção,—o recanto psíquico, o exame de patologia cerebral. Não havia na colônia, e ainda no reino, uma só autoridade em semelhante matéria, mal explorada, ou quase inexplorada. Simão Bacamarte compreendeu que a ciência lusitana, e particularmente a brasileira, podia cobrir-se de "louros imarcescíveis", — expressão usada por ele mesmo, mas em um arroubo de intimidade doméstica; exteriormente era modesto, segundo convém aos sabedores (ASSIS, 1994, p. 02).

No decorrer da narrativa, Itaguaí disponibiliza ao Dr. Simão Bacamarte, meios para exercer sua função, na semiótica, essa é a fase da competência em que o destinatário é modalizado pelo poder-fazer, ou seja, a Câmara concede à Simão o que é necessário para abrigar os lunáticos, e assim é criada a Casa Verde:

Enganava-se o digno magistrado; o médico arranhou tudo. Uma vez empossado da licença começou logo a construir a casa. Era na Rua Nova, a mais bela rua de Itaguaí naquele tempo; tinha cinqüenta janelas por lado, um pátio no centro, e numerosos cubículos para os hóspedes (ASSIS, 1994, p. 03).

Dentro da sequência narrativa, depois de ter todas as condições básicas para que a ação seja realizada, o destinatário desenvolve a performance de recolher grande parte da população à Casa Verde.

—A Casa Verde é um cárcere privado, disse um médico sem clínica. Nunca uma opinião pegou e grassou tão rapidamente. Cárcere privado: eis o que se repetia de norte a sul e de leste a oeste de Itaguaí,—a medo, é verdade, porque durante a semana que se seguiu à captura do pobre Mateus, vinte e tantas pessoas,—duas ou três de consideração,—foram recolhidas à Casa Verde. (ASSIS, 1994, p. 13)

Para a semiótica, durante a trajetória do sujeito, este também pode sofrer influências e ações positivas ou negativas por parte dos adjuvantes e anti-sujeitos. Dessa forma, percebemos que D. Evarista é uma das adjuvantes, mesmo tendo um relacionamento um tanto racional, D. Evarista permaneceu ao lado do esposo, até onde Ihe foi permitido:

Muitos entenderam que o alienista merecia uma especial manifestação e deram-lhe um baile, ao qual se seguiram outros bailes e jantares. Dizem as crônicas que D. Evarista a princípio tivera idéia de separar-se do consorte, mas a dor de perder a companhia de tão grande homem venceu qualquer ressentimento de amor-próprio e o casal veio a ser ainda mais feliz do que antes. (ASSIS, 1994, p. 29)

Assim, como D. Evarista, temos também, a presença do adjuvante Crispim Soares, um boticário, que mais do que qualquer outro personagem, esteve sempre ao lado de Simão:

—Você, que é íntimo dele, não nos podia dizer o que há, o que houve, que motivo...

Crispim Soares derretia-se todo. Esse interrogar da gente inquieta e curiosa, dos amigos atônitos, era para ele uma consagração pública. Não havia duvidar; toda a povoação sabia enfim que o privado do alienista era ele, Crispim, o boticário, o colaborador do grande homem e das grandes coisas; daí a corrida à botica (ASSIS, 1994, p. 12).

No entanto, assim como temos aqueles que auxiliam o sujeito, temos aqueles que querem impedi-lo de alcançar o objeto valor (reconhecimento), tratam-se dos anti-sujeitos. Na obra, são vários os que se destacam nessa função, inicialmente temos o Padre Lopes, que sempre se manteve desconfiado das ações do médico:

—Olhe, D. Evarista, disse-lhe o Padre Lopes, vigário do lugar, veja se seu marido dá um passeio ao Rio de Janeiro. Isso de estudar sempre, sempre, não é bom, vira o juízo. (ASSIS, 1994, p. 02)

A seguir, em um momento conflituoso da trama, o barbeiro Porfírio, assume o papel de representante dos manifestantes, conhecidos posteriormente como “os canjicas”:

A irritação dos agitadores foi enorme. O barbeiro declarou que iam dali levantar a bandeira da rebelião e destruir a Casa Verde; que Itaguaí não podia continuar a servir de cadáver aos estudos e experiências de um déspota; que muitas pessoas estimáveis e algumas distintas, outras humildes mas dignas de apreço, jaziam nos cubículos da Casa Verde. (ASSIS, 1994, p. 17)



Ao final da obra, depois de prender a esposa, o amigo e grande parte da população de Itaguaí, o médico percebe que em Itaguaí, ele era o único louco. Logo o destinatário é sancionado negativamente e recolhe-se à Casa Verde.

Era decisivo. Simão Bacamarte curvou a cabeça juntamente alegre e triste, e ainda mais alegre do que triste. Ato contínuo, recolheu-se à Casa Verde. Em vão a mulher e os amigos lhe disseram que ficasse, que estava perfeitamente são e equilibrado: nem rogos nem sugestões nem lágrimas o detiveram um só instante. (ASSIS, 1994, p. 35)

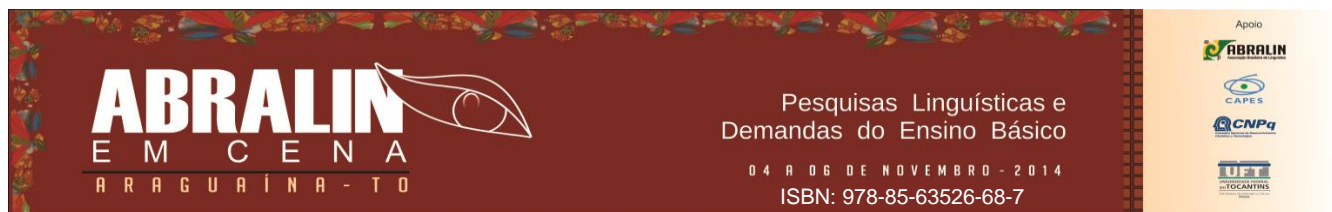
Através da semiótica narrativa, percebemos então, que Simão é um personagem intrigante, uma vez que age com intuito de obter sucesso profissional, mas também de ajudar a população de Itaguaí. Será que esses dois modos de agir, são antagônicos? Não é possível obter sucesso profissional e cooperar com a sociedade? Simão nos mostra que o excesso é o que pode tornar tais ações conflituosas, de forma que temos um personagem que deveria ser minimamente racional, e é totalmente passional.

## 7. NÍVEL FUNDAMENTAL: A RAZÃO VERSUS A LOUCURA

Na obra “*O Alienista*”, apreendemos inicialmente uma crítica contundente feita à racionalidade, outra questão perceptível é a lógica da narrativa, que é apresentada em duas perspectivas opostas, são elas a razão e a loucura. Tais termos remetem a uma oposição, que para a semiótica corresponde ao nível fundamental, categoria já elucidada anteriormente. A razão apresenta-se, no conto, em padrões positivistas, concepção científica do século XIX. Sendo que, o principal representante dessa racionalidade é Simão Bacamarte, cientista que procura agir de forma rígida na descrição do objeto, no caso, na definição de uma fronteira entre razão e loucura:

Simão Bacamarte refletiu ainda um instante, e disse:

—Suponho o espírito humano uma vasta concha, o meu fim, Sr. Soares, é ver se posso extrair a pérola, que é a razão; por outros termos, demarquemos definitivamente os limites da razão e da loucura. A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades; fora daí insânia, insânia e só insânia. (ASSIS, 1994, p. 10)



Adiante, Simão procura identificar os variados casos patológicos que segundo ele, se manifestavam nos personagens da trama, e a fim de alcançar tal objetivo, o médico interna na Casa Verde grande parte da população de Itaguai.

Sendo Simão Bacamarte um médico, acredita-se que ele deveria ter uma postura totalmente racional, seguindo preceitos positivistas, dentro da carreira. No início da obra, o personagem adota tal postura, mas não na profissão, e sim na vida:

Simão Bacamarte explicou-lhe que D. Evarista reunia condições fisiológicas e anatômicas de primeira ordem, digeriria com facilidade, dormia regularmente, tinha bom pulso, e excelente vista; estava assim apta para dar-lhe filhos robustos, sãos e inteligentes. (ASSIS, 1994, p. 01)

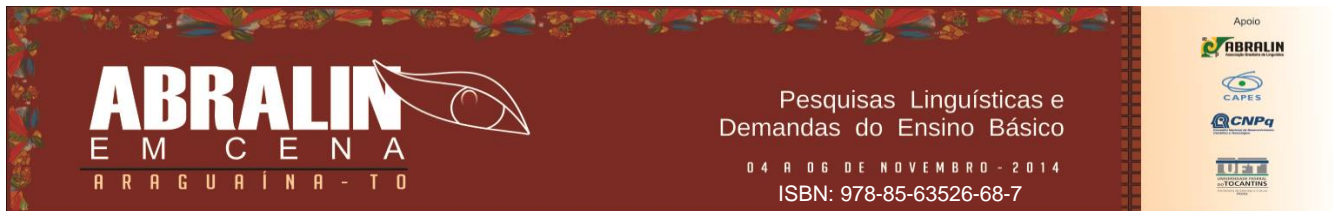
O personagem escolhe a esposa através de princípios racionais e no decorrer da narrativa ao estar totalmente imerso no local que mantinha objeto estudado, Simão desvincula-se dos padrões positivistas e torna-se um sujeito totalmente passional.

## **8. SIMÃO BACAMARTE E OS EFEITOS PASSIONAIS:**

Nas estruturas narrativas, têm-se diversas ações que ocorrem através das modalizações. Nelas os sujeitos podem ser modalizados pelo querer, dever, poder e / ou saber. São elas que guiam os sujeitos a entrarem em conjunção com determinado objeto-valor.

Em O Alienista, apreendemos que em um primeiro momento Simão é modalizado, antes de tudo, pelo querer ser e pelo poder ser reconhecido, ao afirmar, que “podia cobrir-se de ‘louros imarcescíveis’”, ou seja, podia alcançar uma glória que não murcharia:

Mas a ciência tem o inefável dom de curar todas as mágoas; o nosso médico mergulhou inteiramente no estudo e na prática da medicina. Foi então que um dos recantos desta lhe chamou especialmente a atenção,—o recanto psíquico, o exame de patologia cerebral. Não havia na colônia, e ainda no reino, uma só autoridade em semelhante matéria, mal explorada, ou quase inexplorada. Simão Bacamarte compreendeu que a ciência lusitana, e particularmente a brasileira, podia cobrir-se de "louros imarcescíveis", — expressão usada por ele mesmo, mas



em um arroubo de intimidade doméstica; exteriormente era modesto, segundo convém aos sabedores. (ASSIS, 1994, p. 02)

Nesse fragmento percebemos uma paixão presente no mundo das pesquisas: a ambição. Esta, normalmente faz parte da vida do pesquisador, de forma que este é movido, não só por um querer-saber, mas também é movido pelo anseio de entrar em conjunção com determinado objeto-valor, que pode ser reconhecimento, dinheiro, prestígio, etc. É notório que em alguns casos o objeto valor é a busca pelo saber, mas sabemos que na trajetória das pesquisas, essa não será a única paixão que conduzirá alguns pesquisadores. Embora modesto, Simão Bacamarte, não foi muito longe desses padrões, como vimos nos trechos apresentados anteriormente.

No entanto, no decorrer da narrativa, o médico é modalizado por uma paixão eufórica, no caso, a paixão da caridade. Isso é perceptível na afirmação de que seu objetivo é querer fazer bem ao outro:

—A caridade, Sr. Soares, entra decerto no meu procedimento, mas entra como tempero, como o sal das coisas, que é assim que interpreto o dito de São Paulo aos Coríntios: "Se eu conhecer quanto se pode saber, e não tiver caridade, não sou nada". O principal nesta minha obra da Casa Verde é estudar profundamente a loucura, os seus diversos graus, classificar lhe os casos, descobrir enfim a causa do fenômeno e o remédio universal. Este é o mistério do meu coração. Creio que com isto presto um bom serviço à humanidade. (ASSIS, 1994, p. 04)

Simão Bacamarte assume nesse momento, o papel de cientista benfeitor e é reconhecido como tal pela população:

Muitos dementes já estavam recolhidos; e os parentes tiveram ocasião de ver o carinho paternal e a caridade cristã com que eles iam ser tratados. (ASSIS, 1994, p. 03)

Entretanto, mesmo modalizado por sentimentos nobres, Simão ainda sofre influência da ciência:

Bacamarte aprovava esses sentimentos de estima e compaixão, mas acrescentava que a ciência era a ciência, e que ele não podia deixar na rua um mentecapto. (ASSIS, 1994, p. 11)

A partir desse fragmento, percebemos que há uma disjunção entre o fazer – bem e o fazer – ciência. Seria essa uma crítica à ciência? Há realmente a necessidade de se estabelecer fronteiras entre o fazer bem e fazer ciência? Ou ambos podem seguir de mãos dadas?

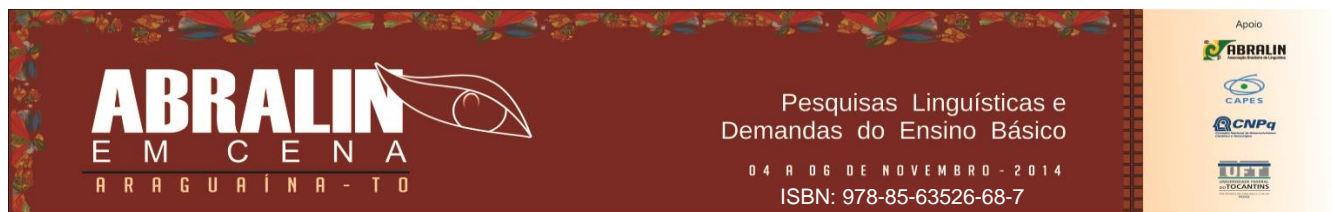
## 9. CONCLUSÃO

Na obra, percebemos que Simão Bacamarte é um cientista positivista, que deveria pensar o sujeito apartado de seu objeto; no entanto, os planos do médico se frustram quando ele mesmo se toma por objeto. Não seria então, uma forma de superação do modelo? Denúncia de sua precariedade? Contudo há beleza em suas ações: ele não desiste. Tem o ardor do conhecimento. É um iluminista. Segue até o fim atado a sua causa. Não seríamos nós da academia mais ou menos personificações do Simão Bacamarte, talvez um pouco mais ou menos excêntricos?

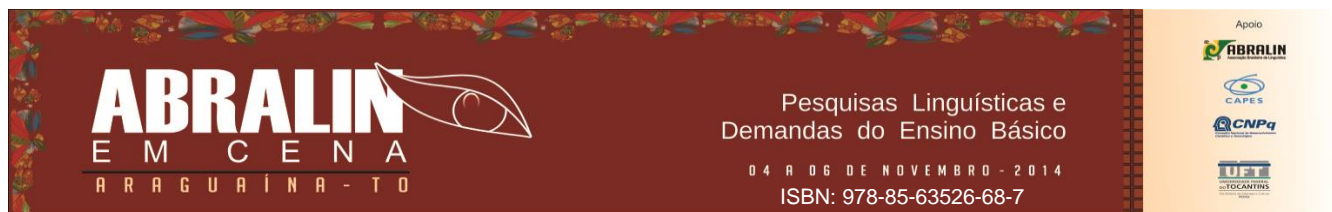
## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**: Quincas Borba. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. 158 p.
- \_\_\_\_\_. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso**: Fundamentos semióticos. — 3. ed. — São Paulo : Humanitas / FLLCH / USP, 2001.172p.
- \_\_\_\_\_. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- FIORIN, J. L. **Semiótica das Paixões**: O ressentimento. Alfa, São Paulo, v.51, n.1, p.9-22, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed., 1º reimpressão. — São Paulo: Contexto, 2008.
- LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. 2008. [Trad. de Carolina e Marcos Lopes do primeiro capítulo de **Passions sans nom**. Paris: PUF, 2004.].





- \_\_\_\_\_. **Vocabulário dos estudos semióticos e semiológicos.** Tradução: Ana Claudia, 2014. a.
- \_\_\_\_\_. **Interações Arriscadas.** 2014. No prelo. b.



## NARRATIVAS EM TORNO DO DIGITAL: ANÁLISE SEMIÓTICA DE DEPOIMENTOS DO MUNDO DA ESCOLA

Tânia Maria de Oliveira ROSA (UFT)  
taniarosa10@gmail.com

Luíza Helena Oliveira da SILVA (UFT)  
luiza.to@mail.uft.edu.br

**RESUMO:** Este trabalho trata-se de um estudo de caso que elege como objeto de investigação uma escola situada no norte do Estado do Tocantins inserida no Programa Um Computador Aluno. ProUCA. A pesquisa é de abordagem qualitativa e de caráter interpretativista, que objetiva identificar as percepções dos educadores, atores do programa em curso frente à pretensa inovação do ensino, a transformação da escola e da práxis docente a partir da inserção de *laptops* educacionais. Para tanto, realizamos a análise de depoimentos, gerados em entrevistas semiestruturadas, na perspectiva da semiótica discursiva de linha francesa, valendo-nos das categorias referentes à sintaxe do nível narrativo. Consideramos também as revisões trazidas pela sociosemiótica. Se nada é por acaso, de repente, tudo parece mudar repentinamente, exigindo do docente um outro saber e um outro fazer.

**Palavras-chave:** Inclusão digital, Inovação pedagógica, Semiótica discursiva, Regimes de interação.

### 1. INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva sociocultural, o computador, hoje, é concebido como objeto integrante na vida das pessoas, e, seu uso cotidianamente, acarreta cada vez mais, transformações nos espaços e nos tempos sociais. Na esfera educacional, o uso do computador tem uma abordagem ainda maior, além do objetivo de facilitar a aprendizagem e modernizar o ensino; é no âmbito da escola, que se prevê a inclusão digital dos alunos, bem como, o preparo para o mercado de trabalho. Essa visão atribui à escola, a missão de oferecer uma formação integral ao indivíduo, de modo que ele desenvolva as competências básicas para responder as demandas da sociedade contemporânea.



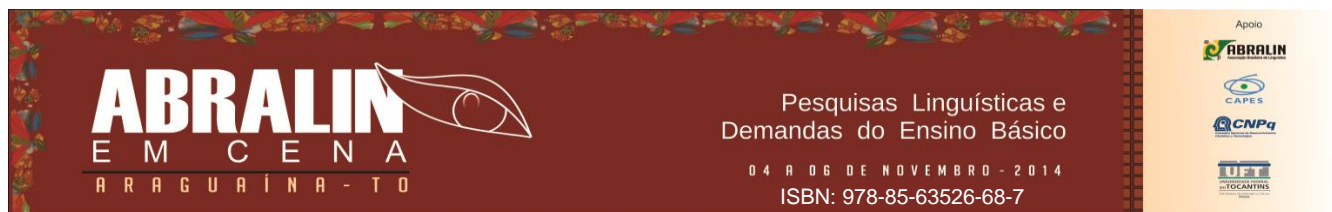
Nessa perspectiva o Governo Federal com o intuito de obter mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, vem implantando na rede pública de ensino básico o “Programa Um Computador por Aluno” – ProUCA. Como parte de um projeto educativo de inclusão digital, o referido programa consiste em inserir *laptops* com fins educacionais em sala de aula, compreendidos como subsídios para uma inovação pedagógica.

No Brasil, foram realizadas duas experiências para implementar o trabalho docente com o *laptop* educacional em sala de aula. Na primeira, em 2007, cinco escolas vivenciaram a experiência pré-piloto ou 1ª fase. Em seguida, no ano de 2009, o Projeto UCA em versão piloto ou 2ª fase foi expandido em mais trezentas escolas públicas brasileiras e, nessa ocasião, foram contempladas dez unidades escolares no Estado do Tocantins. Após as duas fases de experiências, por meio da Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), o projeto foi efetivado como um programa educacional, Programa Um Computador por Aluno (ProUCA)

Um dos principais objetivos do ProUCA é a melhoria da qualidade da educação, concebendo assim, que o uso do *laptop* como instrumento de inovação pedagógica pode contribuir para a transformação nos processos de ensino. Desse modo, inferimos que esse novo contexto implica em dinâmicas diferentes em todo trabalho pedagógico na escola e, nesse sentido, considerando que o processo de formação inicial dos professores dificilmente contemplaria o uso pedagógico de ferramentas digitais, torna-se um grande desafio para o professor à inserção dos *laptops* em sua prática docente.

Dentre as dez escolas tocantinenses, selecionamos uma, situada em uma cidade de médio porte no norte do Estado, cuja experiência pedagógica com o uso de computadores é objeto de análise desta pesquisa. Este trabalho aborda as possíveis mudanças na escola a partir do uso de *laptops* educacionais na prática docente. Para tanto procuramos identificar e analisar as expectativas, experiências e avaliações das atividades desenvolvidas na escola subsidiadas por ferramentas digitais viabilizadas pelo ProUCA.

Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa de caráter interpretativista, na qual procuramos identificar as percepções de diferentes atores



na escola em relação à inserção de computadores na prática docente. Os dados foram gerados de entrevistas semiestruturadas, realizadas no final da experiência piloto, que objetivavam analisar as impressões sobre os usos do *laptop* educacional com acesso a internet em sala de aula e os impactos sobre a prática de ensino e aprendizagem, para isso consideramos o olhar (dizer) dos atores envolvidos no processo de implantação do Projeto Um computador Por Aluno (UCA). O *corpus* é composto por três depoimentos<sup>1</sup>, correspondentes a educadores que atuam na escola, em diferentes funções, (direção; coordenação pedagógica; professor regente). Todos os voluntários participaram do processo de implantação do referido projeto na escola e aceitaram colaborar com a pesquisa depois de terem sido apresentados os objetivos de nosso trabalho.

Para efeito de análise, mobilizamos a semiótica discursiva de linha francesa, para analisar os dizeres sobre a transformação da escola e da práxis docente pelos atores do programa em curso: os educadores que participam desde a primeira experiência como projeto piloto até o momento compreendido como fase consolidação. Cada excerto foi analisado sob a perspectiva das categorias referentes à sintaxe do nível narrativo. Sendo este de ordem relacional, consideramos que é no nível narrativo que se analisa a relação dos sujeitos e objetos, seus estados e suas transformações. Assim, como os contratos estabelecidos e suas rupturas. Portanto, do ponto de vista da abordagem *standard*, consideramos as relações de manipulação operadas tanto por ordem de uma dada conjuntura que assume uma orientação para a inovação, quanto a dos sujeitos que o atualizam e pretendem *fazer fazer* as mudanças pretendidas. Consideramos também o ponto de vista das revisões trazidas pela sociossemiótica – os regimes de interação – em relação às questões referentes tanto ao que se denomina *ajustamento*, quanto ao que compreende como *acidente*.

---

<sup>1</sup> Não serão realizadas modificações nos textos em função de adequações gramaticais.

## 2. SEMIÓTICA DISCURSIVA: DA PERSPECTIVA DA SINTAXE NARRATIVA AOS REGIMES DE INTERAÇÃO

A semiótica de linha francesa tomada como teoria da significação, tem como objetivo explicar as condições da apreensão e da produção do sentido. Segundo Bertrand (2003), “o objeto da semiótica é o sentido”, assim, se difere de outras disciplinas que podem ter o sentido como objeto por se preocupar com o modo em que o sentido é construído e empregado no texto. Para o autor “a semiótica se interessa pelo “parecer do sentido”, que se apreende por meio de formas da linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam, tornando-o comunicável e partilhável, ainda que parcialmente”. (BERTRAND, 2003, p. 11).

A semiótica pressupõe que todo texto se organiza mediante um percurso gerativo que, segundo Fiorin (2013, p 20) consiste em “uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo.” Cada um desses níveis corresponde a patamares de concretização no percurso gerativo do sentido, sendo estes designados como fundamental, narrativo e discursivo.

No nível narrativo, no qual desenvolvemos a análise dos dizeres dos sujeitos da pesquisa, os valores abstratos do nível anterior transformam-se em valores inscritos em objetos – o que faz deles objetos valor – com os quais os sujeitos se relacionam por conjunção ou disjunção, onde se concretiza a transformação de estado. Conforme Greimas e Courtés, a narrativa é uma sequência de transformação de estados que ocorre por meio de uma sucessão de ações. Uma narrativa, portanto, é definida como mudança de estado, envolvendo sujeitos. Corresponde, assim, a “um princípio mesmo de organização de qualquer discurso narrativo” (GREIMAS & COURTÉS, 2012, p. 328,) onde ocorre a mudança de um estado anterior a um estado posterior.

De modo geral, as narrativas constroem sentidos e se estruturam a partir das relações entre sujeito e objeto e suas transformações. Esse movimento narrativo, segundo Bertrand “articula dois enunciados básicos: os enunciados de

estado e os enunciados de fazer” (BERTRAND 2003, 291). O enunciado de estado é determinado pela relação de junção do sujeito com o objeto. A junção trata-se de uma relação que une o sujeito ao objeto valor, ou seja, é a função que opera por meio dos enunciados do “fazer” a passagem do estado do sujeito em relação ao objeto (BARROS, 2001), enquanto o enunciado de fazer corresponde às transformações.

A partir de um contrato inicial entre sujeitos, um no papel actancial de destinador e um outro no papel de destinatário, dada uma articulação dos enunciados de fazer e de estado, efetiva-se o que na sintaxe narrativa corresponde a um *programa narrativo*. Conforme Bertrand (2003, p. 291), “O programa narrativo designa então, a operação sintáxica elementar que promove a transformação de um enunciado de estado em outro enunciado de estado pela mediação de um enunciado de fazer”. O programa narrativo é compreendido como uma narrativa mínima, entretanto, como alerta Fiorin, os textos não são constituídos tão somente de uma narrativa mínima, mas de uma sucessão de programas narrativos que compõem uma narrativa complexa (FIORIN, 2013).

Há três pares de categorias actanciais que são definidas por uma relação opositiva com outro termo do mesmo nível (BERTRAND, 2003, p. 288). São eles: Sujeito – Objeto; Destinador – Destinatário; Adjuvante – Oponente. Segundo o autor (2003. p. 296), na narrativa, a relação destinador-destinatário baseia-se num contrato, que “pode ser inserido na esfera mais geral da 'manipulação', como 'campo da factividade'.” Nessa perspectiva, há sempre um sujeito que age sobre o outro com o objetivo de levá-lo a um *fazer-fazer*, levando-o a entrar em conjunção com um dado objeto valor. Na manipulação, o sujeito destinador – o que faz fazer – manipula por meio de valores modais o sujeito destinatário – o que é levado a fazer. Há, nesse sentido, um acordo inicial, explicitado ou previsto, que prevê o cumprimento da ação.

Existem vários tipos de manipulação e dentre eles quatro são considerados mais comuns, os quais são explicitados no dicionário de semiótica: **tentação** quando o destinador propõe ao sujeito uma recompensa - objeto de valor positivo; **intimidação** quando o destinador compromete o sujeito a fazer algo por meio de



ameaça; a **sedução** acontece quando o destinador revela um juízo positivo sobre a competência do destinado; **provocação** quando a competência do sujeito é julgada negativamente pelo destinador (GREIMAS & COURTÉS, 2012).

Sob esse aspecto, a estrutura narrativa que se constitui por um destinador – o ProUCA– que viabiliza o computador e os valores atribuídos a ele, ao mesmo tempo em que manipula o destinatário – os professores – a fazer algo, “o destinador e o destinatário surgem aqui como uma nova dimensão do esquema narrativo, a busca pelo objeto valor. Assim, na manipulação, o destinador intenta fazer com que o sujeito entre em conjunção com o objeto de valor. A fim de desenvolver uma análise minuciosa dos discursos produzidos pelos atores do ProUCA, temos que considerar que os professores podem ou não querer entrar em conjunção com o uso do computador em sua prática. Ou simplesmente cumprirem com o que é determinado sem que precise ser convencido por outro sujeito.

Nesse modelo da sintaxe, a narrativa prevê uma relação de assimetria, na qual as relações são mediadas pelo objeto sob o princípio da junção. Nesse caso, a transformação se dá pela doação ou privação. Segundo Fiorin (2013, p.28) “existem duas espécies de narrativas mínimas: a de privação e a de liquidação de uma privação”. Assim, um sujeito deve entrar em conjunção com um determinado objeto se o outro for privado de tê-lo. Dessa forma, o esquema narrativo desenvolvido na sintaxe narrativa *standard* é fundado em uma estrutura elementar polêmico-contratual que envolve a disputa pelo objeto valor, composto por uma instância transcendente (percurso de um destinador que manipula e sanciona o sujeito) e uma instância imanente (percurso do sujeito destinatário) (GREIMAS & COURTÉS, 2012).

Partindo do pressuposto que na narrativa se efetiva pela realização da ação para a transformação do estado, cabe analisar as relações tanto dos sujeitos com o objeto, como a relação entre os sujeitos. Portanto aqui se insere a questão das modalizações quanto às problemáticas que suscitam a interação sob o viés das contribuições de Eric Landowski (2009; 2013).

No dicionário de semiótica, Greimas e Courtés (2012) estabelecem uma distinção entre manipulação e programação. A programação consiste na ação do

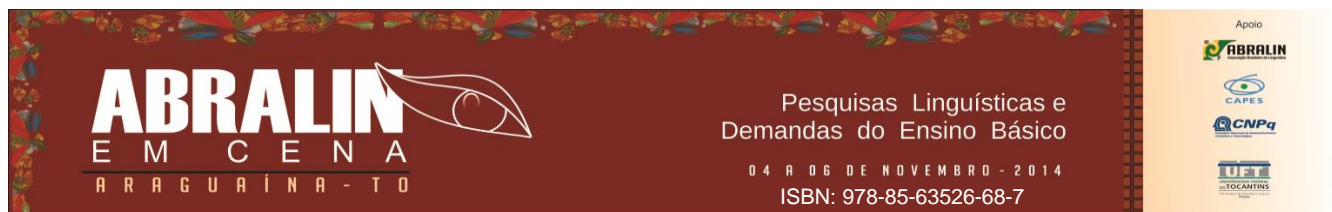
homem sobre as coisas, enquanto a manipulação corresponde à ação do homem sobre outros homens. É nesse quadro que Landowski observa brechas que poderiam ser preenchidas com regimes complementares a fim de dar conta de outras formas de interação nas quais não necessariamente ocorre transferência de objetos entre sujeitos, aquelas que são tanto referentes à relação intersubjetiva, quanto a objetual (sujeito-objeto).

Tradicionalmente, a semiótica narrativa apenas reconhece duas formas de interação, por um lado, a “operação” ou ação programada sobre as coisas, fundada, como se verá, em certos princípios de *regularidade*; por outro, a “manipulação” estratégica, que põe em relação sujeitos organizados sob um princípio geral de *intencionalidade*. (LANDOWSKI, 2009, p. 18)

Do ponto de vista intersubjetivo, o autor defende que as relações ultrapassam as dinâmicas da privação e da posse, de doação e perda, o que leva o autor a considerar relações não necessariamente assimétricas, como no caso da manipulação, considerando a possibilidade de trocas em que esteja presente a reciprocidade. Do ponto de vista da relação com os objetos, estas não se reduzem à lógica da junção, mas podem implicar também relações sensíveis assentadas sob o regime da união, onde os sujeitos não são mais reduzidos a atores limitados a seus papéis temáticos. A questão da interação aqui está no cerne das discussões que pretendem buscar condições para a análise de situações nas relações do sujeito com o outro e com o mundo (LANDOWSKI 2009).

Portanto, o propósito de Landowski é uma ampliação das descrições dos elementos de análise desenvolvida por Greimas, a fim de romper com a visão específica do esquema narrativo fundado na junção, em que o que move o fazer-fazer é a ausência do objeto de valor, ou seja, a busca, o desejo, de possuir tal objeto, que pressupõe um valor determinado pelo sujeito manipulador. Ao problematizar a questão da relação e levando em conta práticas de construção do sentido, o autor apresenta quatro regimes de interação, a saber: manipulação; programação; ajustamento e acidente.

O primeiro, a programação da ordem da previsibilidade, o risco é ausente e as relações são expressamente controladas por meio de coerções sociais



ritualizadas, tomadas como regras ou hábitos sociais no contexto de sociedade. O segundo, manipulação, ultrapassa a visão “econômica” da narrativa canônica em que a relação dos sujeitos se dá mediante a aquisição ou perda do objeto. Aqui a lógica da junção dá lugar à lógica da união, em que entra em cena o querer possibilitando assim uma espécie de autonomia dos sujeitos em relação à ação do destinador. No ajustamento, terceiro regime, a relação se organiza em uma parceria que surge da união de sujeito-sujeito e sujeito-objeto, ambos em uma ação conjunta determinam o percurso da busca. Segundo Landowski (2013), é um regime sob “a ordem do afeto”, não havendo nele manipulação. Assim, o que entra em cena é o “contágio” que se efetiva pela cumplicidade na interação, sendo o sentido construído pela ação conjunta dos sujeitos ou entre sujeito e objeto sem que haja a antecipação ou previsão do que possa acontecer, mais propício ao risco que os regimes anteriores.

No quarto e último regime, o acidente, no princípio do aleatório, do acaso, está sob a condição do consentimento e da aceitação de riscos. No acidente, não há a previsibilidade, nem uma relação de parceria no construto da interação, mas é suscetível ao azar, a interação é imprevista o que pode resultar em uma situação feliz ou infeliz. Ou seja, a consequência da interação é o rompimento de uma situação gerando outra que pode ter um valor positivo (uma bem-aventurança) ou negativo (um desastre, um cataclismo) para os sujeitos.

No contexto do programa em curso analisamos o olhar dos educadores e alunos da escola frente à proposta do ProUCA, e como veem o processo de transformação na escola com o uso do computador. Analisamos os depoimentos sob os princípios da sintaxe narrativa pela perspectiva da manipulação, considerando que o destinador pode encarnar tanto “o que promete, o que incentiva, ou o que desafia, o que lisonjeia ou o que seduz” (BERTRAND, 2003, p. 296). E buscamos ainda, considerar relevante a transformação que ocorre nas narrativas em que transitam os regimes de interação considerando o período de experiência do projeto piloto, que, com efeito, no transcorrer do tempo de vivência os sentidos vão tomando rumo em direção a novas conformações.

### 3. EXPERIÊNCIAS NARRADAS: A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

A proposta do programa em andamento objetiva especialmente o acesso a mais informação e interação por meio de ambientes digitais. Conforme explicitado na *Cartilha Projeto UCA*<sup>2</sup>, uma das ideias norteadoras é a de que os *laptops* educacionais funcionariam como uma porta para romper com as limitações de tempo e espaço fixo da escola tradicional: “A mobilidade flexibilizam os tempos escolares, pois a aprendizagem pode ser tanto no horário formal da escola, quanto em outros”. Promovendo assim, uma transformação na rotina escolar no tocante as atividades desenvolvidas no âmbito pedagógico.

No primeiro depoimento verificamos que a diretora da escola assume a perspectiva do destinador manipulador e se vale de uma autoridade instituída pelo sistema educacional para fazer com que o professor aceite a nova proposta de trabalho.

(D1) Tivemos várias dificuldades, não foi só flores não, várias dificuldades. Uma das primeiras é aquela resistência das pessoas que quando chega algo novo assim na escola tem a resistência. Mas eu tive muito apoio da secretaria da educação na época, e eu fui bem enfática com a equipe: “O projeto UCA veio para escola e ele veio para ficar e quem não se adequar infelizmente vai ter que pedir remoção pra outro lugar porque aqui vai funcionar o projeto UCA porque é uma realidade da escola.” Mas antes a gente fez com que eles entendessem que era algo de bom, algo pra melhorar a metodologia em que eles já trabalhavam, pra auxiliar o professor e aí com isso a resistência agora era em aprender a utilizar. [...] Agora eu considero que aqui deu certo porque o *laptop* passou a fazer parte das ferramentas da escola, da metodologia, então pra nós passou a ser algo inerente da escola. (Diretora escolar)

No seu relato, a diretora fala do lugar do poder: “eu tive muito apoio da secretaria da educação”. Seu lugar, pois, é o da instituição que lhe transfere as condições de poder exigir, de poder ser “enfática”, praticamente intimidando os colegas professores com vistas a um fazer-fazer. As orientações do sistema educacional, ou “apoio”, conduzem a diretora assumir o papel destinador que e manipula por meio da intimidação, ou seja, em uma posição hierarquicamente superior intimida o destinatário não lhe dando opção de escolha: “quem não se

<sup>2</sup> <<http://www.uca.gov.br/>>

adaptar infelizmente vai ter que pedir remoção pra outro lugar”. A adesão, portanto, não implica questionamentos, não está condicionada a um querer, assenta-se sobre a lógica do dever. Os professores, nesse caso, teriam sido obrigados a aceitar o projeto e se adequar à proposta do projeto mesmo que não tenha havido a fase da competencialização para esse novo “fazer”.

Neste tipo de manipulação, há “uma comunicação (destinada a fazer-saber) na qual o destinador-manipulador impele o destinatário-manipulado a uma posição de falta de liberdade (não poder não fazer), a ponto de ser obrigado a aceitar o contrato proposto” (GREIMAS & COURTÉS, 2012, p. 301). Assim, a narrativa da diretora, se desenvolve em uma assimetria de papéis marcada por passagens como: “eu fui bem enfática”; “vai ter que”, numa voz imperativa que evidencia a falta de alternativa para os docentes sob sua gestão.

Nessa direção seguimos a análise onde verificamos que a resistência enfatizada no depoimento da diretora, em relação às mudanças pela adesão ao projeto, também encontra eco na voz da coordenadora. No relato, o enunciador também se apresenta no papel de destinador, articulando estratégias para levar os atores/professores do Projeto UCA a ingressar no percurso da busca pelo objeto valor. Destituída do poder institucional, a coordenadora se coloca na condição de par dos docentes e a manipulação teria se dado então pela sedução. O manipulador utiliza-se de argumentos para convencer o sujeito a “crer” e em seguida, “querer fazer”.

**(D2)** Na época, eu assim de cara, fiquei assustada, porque um programa de tamanha amplitude exige muito da escola, principalmente do profissional que está à frente dele, mas eu busquei no companheirismo fazer com que os professores vissem o UCA como algo bom, e eu pensava como eu iria conquistar o professor primeiro a querer usar, porque quem ia fazer diferença na sala de aula não era eu como coordenadora era o professor, então, a peça principal não era o computador, ali naquele momento era eu fazer com que o professor tivesse gosto pela aquela ferramenta. [...] teve professor que ficou firme e teve que vir toda uma estratégia, uma preparação para buscar esse professor, porque que um professor, pode influenciar os demais e aí eu estava correndo este risco, e, a professora que mais deu trabalho no início, ela foi a professora que mais se destacou nas ações depois. (Coordenadora pedagógica)





Nesse depoimento podemos perceber que o posicionamento do destinador é consoante à função que exerce, em menor grau de poder, com menos autonomia para determinar as ações dos professores, utiliza-se, no entanto, de outros argumentos para fazer frente à resistência. A voz enunciadora no discurso começa situar a função de destinador quando se utiliza de estratégias para manipular os professores, a “querer” aderir à proposta do projeto.

O destinador procura envolver os professores, pela sedução, como podemos observar nas passagens: “eu busquei no companheirismo fazer com que os professores vissem o UCA como algo bom”. A sedução ocorre aqui quando o enunciador modaliza o destinatário pelo “crer” que a melhor opção é a adesão à proposta de trabalho com o computador, para “querer fazer”: “como eu ia conquistar o professor primeiro a querer usar”. Tal estratégia visa levar o professor a comprar a ideia e entrar em conjunção com o objeto valor: “fazer com que o professor tivesse gosto pela aquela ferramenta”. Os argumentos persuasivos são construídos no depoimento enfatizando a competência do professor no fazer pedagógico, e sua importância como protagonista do processo de inserção tecnológica.

Dessa forma, sensibilizando-o para “fazer usar” como uma escolha de “fazer a diferença” na sala de aula: “porque quem ia fazer diferença na sala de aula não era eu como coordenadora, era o professor, então, a peça principal não era o computador”. Contudo, a própria negação (não era eu, não era o computador) tem aí caráter polifônico, deixando antever a existência de um outro discurso, aquele que apostaria no esvaziamento da figura do professor pela centralidade da ferramenta. A coordenadora, então, se anteciparia (ou responderia) a essa inquietação, valorizando no seu dizer a figura do docente, mediante uma estratégia de maior “companheirismo”, que a distancia da figura do manipulador a diretora.

O discurso persuasivo está presente em toda narrativa, com o destinador estrategicamente lisonjeando o sujeito destinatário para induzi-lo a “querer fazer”. Nessa direção, o professor, ao ser convencido de que pode mudar profissionalmente seu *status* de formação analógica para uma condição de formação em serviço no contexto digital, aceitaria a manipulação em função dessa transformação, em busca do destaque profissional que o objeto valor poderia lhe proporcionar. Lembremos a





esse respeito que, conforme Landowski, a aceitação do sujeito manipulado só se efetiva a partir da capacidade dos sujeitos para avaliarem as vantagens de adesão ou não ao contrato (LANDOWSKI, 2009). Desse modo, o sujeito coletivo/professores seria convencido de que poderia obter vantagens profissionais.

Dessa forma, o depoimento da coordenadora mostra uma preocupação com as próprias ações enquanto sujeito manipulador para convencer o professor a aceitar a proposta do projeto. Quando afirma que estava correndo um “risco”, trata-se da possibilidade de perder o controle sob os professores, implicando o insucesso do programa: “que um professor, pode influenciar os demais”. O relato evidencia a mudança de estratégia da coordenadora, que passa agir com mais cautela para manter-se ao lado do professor a fim de conquistar o que almejava. Assim, busca no companheirismo um acordo de parceria no processo de transformação da escola, em que se coloca como também sujeito interessado no objeto valor, caminhando para o regime do ajustamento frente a seus parceiros de trabalho, os docentes.

No ajustamento, segundo Landowski (2009), o sentido é construído na relação entre os actantes, saindo de cena a figura do manipulador e entrando a de sujeitos que se influenciam reciprocamente, pelo contágio. Conforme descreve, “o contágio assim entendido como relação entre sensibilidades, intervindo, portanto, no plano estésico, não se confunde com a “imitação” intencional, nem com a “empatia”, mas situada no plano cognitivo” (LANDOWSKI, 2013, p. 6). Dessa forma, a busca passa a ser mediada pelo ato conjunto dos sujeitos, ou seja, a transformação se dá a partir de uma ação recíproca em que ambos dão maior abertura para o imprevisível, sendo o sentido construído conjuntamente com base nas qualidades sensíveis e na interação de cada sujeito e/ou dos sujeitos e objetos.

De acordo com Silva, “há um saber que emerge na prática, nas práticas do outro, o parceiro” (SILVA, 2014, p. 234). Esse saber que suscita do contágio é evidenciado no depoimento do professor quando expressa que o sucesso da utilização do computador na escola se dá pela parceria, pela ação conjunta dos sujeitos, como veremos em passagens no fragmento seguinte. No qual evidenciamos o mesmo contexto, quando o ator do projeto está em outra posição, que se encontra sem opção de escolha, o professor regente, e como ocorre a



transformação no fazer docente e no olhar do professor frente à proposta do projeto UCA.

**(D3)** A expectativa que foi criada por todo mundo era, assim de descoberta, porque tava todo mundo vendido na época com relação a tecnologia a gente tinha até medo de como que iria usar, porque a gente era obrigado a usar, mas nós não tínhamos uma instrução sobre como usar [...] nem todo mundo tinha habilidade, no começo pela maneira como a gente usa hoje, foi usado de maneira inadequada [...] eu aprendi muitas coisas assim, a lidar com a máquina, mas por causa do dia a dia mesmo, porque aqui é uma escola digamos muito tecnológica, todos que sabem um pouco ajudam o outro e é assim que a gente vai aprendendo. [...] Se comparado ao início o avanço foi grande demais, porque hoje a gente tem um norte, a gente faz a aula, propõe a aula e já sabe que ele [o *laptop*] vai entrar aqui. (Professor regente)

No depoimento do professor, podemos observar dois momentos diferentes marcados pela passagem do tempo. No início da experiência: “tava todo mundo vendido”, após vivenciar práticas com o uso do computador ocorre uma transformação: “hoje a gente tem um norte”. Os professores mobilizados pelas expectativas criadas como possibilidades de descoberta de algo novo, e conscientes da necessidade de mudança – “dever fazer” – por não ter outra opção, aceitam usar o computador em suas aulas: “porque a gente era obrigado a usar”. Assim, de modo imperativo se dá a transformação de estado na escola, por imposição de uma nova ordem social que preconiza o uso do computador como uma alternativa para a melhoria da aprendizagem.

O processo de transformação ocorre na escola a partir da mudança de postura do professor frente ao que lhe é proposto. Porém, a adesão ao projeto não significa a conjunção com o objeto valor, pois eles continuam disjuntos pelo “não saber”, ou seja, mesmo depois que os docentes aceitaram a presença do computador, não dispunham de preparo para a utilização adequada dessa tecnologia na sala de aula: “nem todo mundo tinha habilidade, a gente não tinha uma proposta específica de aula, porque a gente não sabia mesmo usar”. Nesse contexto, os professores se veem pressionados a aprender e são mobilizados para ingressarem na busca do “saber” a fim de transformar seu estado inicial de insegurança em relação ao uso pedagógico da ferramenta digital. Temos, assim, a fase da competência. Assim, observamos que a resistência inicial manifestada pelos



professores, conforme os depoimentos (1) e (2), é consequência de como o professor se sente diante da forma com que lhe é imposto os programas e ações governamentais que chegam à escola para que o docente simplesmente execute.

Essa postura dos sistemas educacionais, que agem de maneira tão contundente para implantar ações que julgam ser benéficas para a educação brasileira, muitas vezes provoca consequências devido à ruptura de uma cultura educacional. Dessa maneira terminam por obter êxitos superficiais e momentâneos que não consubstanciam uma mudança verdadeira nas práticas educativas e na aprendizagem.

O termo “avanço” marca a transformação do estado inicial pelo não querer para a aceitação do professor em admitir o uso do computador ainda que disjuncto do “saber fazer”. Sob a ótica da sociosemiótica, no depoimento, a busca pelo objeto valor toma outra direção, a relação entre os actantes sai da lógica da junção para a lógica da união. Podemos depreender que no desencadeamento da narrativa os sujeitos entram em ajustamento com a ferramenta digital, *laptop* educacional, mesmo com a dificuldade de elaborar metodologias que situam o uso pedagógico do computador na sala de aula.

Nessa direção, compreendemos que o “norte” para os professores é o resultado de um ajustamento, o professor entra em uma relação de contato a partir das experiências vivenciadas como uma tentativa de apropriação do novo recurso presente em sala de aula – o computador. Segundo Landowski o ajustamento trata-se de um jogo de “contágio”, objeto/sujeito, em que a competência estésica dos sujeitos se configura no risco, na insegurança (LANDOWSKI, 2013). Para o autor esse regime ocorre, “com uma interação entre iguais onde os actantes coordenam suas dinâmicas respectivas por meio de um saber conjunto” (LANDOWSKI, 2009, p. 48). Trata-se, das interações entre os sujeitos que comungam do mesmo objetivo em uma relação de parceria, ou seja, de um processo de construção conjunta do saber que surge da própria prática. Portanto, em uma relação de co-presença, que envolve tanto sujeito/sujeito, como sujeito/objeto.

Conforme o olhar dos servidores é pela ajuda mútua que a equipe escolar ingressa em uma nova experiência no contexto de ensino. Dessa maneira, o



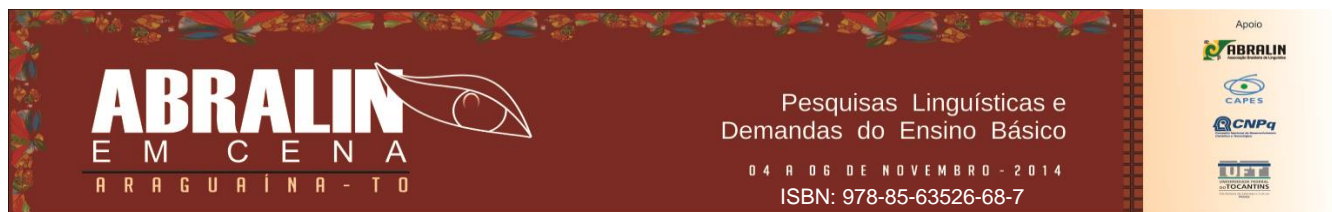
computador vai adentrando a sala de aula pelo contágio, nas socializações de ações exitosas e experiências vivenciadas que tem o poder de influenciar o corpo docente a aderir às novas perspectivas de ensino subsidiada pela tecnologia digital. A respeito do processo de inserção do computador na escola, Freitas afirma que,

A verdadeira integração do computador na realidade da escola supõe uma nova organização escolar mais descentrada, um currículo mais flexível, a instauração de novos tempos escolares, menos rígidos e programados, mudanças no próprio espaço da sala de aula. E isto não acontece de um dia para outro: requer tempo, ajudas específicas, incentivos, toda uma estrutura de apoio. (FREITAS, 2008, p. 176).

Entendemos, portanto, que a questão não está apenas nas competências do professor para integrar todas as novidades tecnológicas em sua prática, pois mesmo que haja um esforço por parte da equipe escolar é necessário também, reestruturar o sistema educacional para atender a propostas inovadoras. Essa concepção sugere novos olhares para a escola, para “o fazer” docente e para o papel da formação continuada em prol das novas demandas para o processo e ensino-aprendizagem na cultura digital.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os depoimentos desvelam uma mudança no contexto de ensino a partir do projeto UCA na escola. Verificamos, portanto, que a transformação da escola acontece pela mudança de postura do professor. Conforme observamos nos dizeres de cada sujeito: professor; coordenador pedagógico e diretor da escola. Sob a ótica do docente foi por meio de uma ajuda mútua entre os servidores da escola em prol do aprender que se tornou possível o uso do *laptop* em sala de aula: “todos que sabem um pouco ajudam o outro e é assim que a gente vai aprendendo”. Essa ajuda mútua é enfatizada no depoimento da coordenadora quando estimula o professor para o trabalho em parceria: “eu busquei no companheirismo fazer com que os professores vissem o UCA como algo bom”, o que resulta, sob a ótica da diretora da escola, no êxito do programa, pelo uso: “aqui deu certo porque o *laptop*



passou a fazer parte das ferramentas da escola, da metodologia, então pra nós passou a ser algo inerente da escola”.

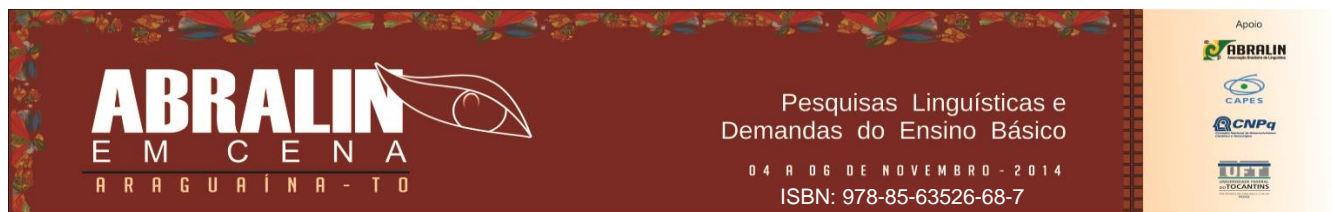
Desse modo, podemos inferir que foi na experiência, no vivido dos sujeitos e de suas relações com o computador pela prática, que se considera o avanço. Nesse caso, o computador de alguma forma interferiu no olhar do professor em relação às práticas docente, e conseqüentemente incidiu na transformação de atividades desenvolvidas na escola nas práticas docentes. Porém, não podemos afirmar que este contribuiu efetivamente para mudança efetiva nas concepções dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, acreditamos que a experiência contribuiu para a reflexão da própria práxis enquanto educador no contexto de sociedade contemporânea.

Nessa vertente, os depoimentos, de um modo geral, mostram um conflito vivenciado pelos professores diante da nova realidade que, em nenhum momento se dá pela rejeição à máquina, mas pela falta de conhecimento tecnológico e competências para a utilização pedagógica da mesma. Contudo, são por meio das próprias práticas, por um trabalho em conjunto, fruto de uma equipe docente bem articulada que podemos considerar os resultados que incidiram em uma transformação da escola. Uma transformação que certamente está em processo, não tendo chegada a um estado final, ainda que as narrativas analisadas possam remeter a um momento de sanção. Há uma escola com avanços e recuos, mas que vai se reconfigurando.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. 4 ed -5 ed. São Paulo: Ática. 2005-2011.
- BERTRAND, D. **Cinjos da semiótica literária**. Bauru, SP: EdUSC, 2003.
- BRASIL, **Projeto Um Computador por Aluno – UCA**. Disponível em: <[www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp](http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp)>,\_Acessado em 25 ago. 2014.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.





FREITAS, Maria. Teresa de A. Computador/Internet como Instrumentos de Aprendizagem: Uma Reflexão a partir da abordagem Psicológica Histórico-Cultural. In: **2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, anais eletrônicos, 2008. Disponível em [www.ufpe.br/nehete/simposio/2008](http://www.ufpe.br/nehete/simposio/2008). Acesso em 04/09/2014.

GREIMAS, A. J. COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: 2012.

LANDOWSKI, E. **Interacciones arriesgadas**. Lima: Universidad de Lima, Fondo, 2009.

\_\_\_\_\_, **Sociossemiótica**. Trad. Ana 3 déc.13 — Révis. EL le 4-6 déc. Paris, C.N.R.S. São Paulo, CPS - Centro de Pesquisas Sociossemióticas. 2013

SILVA, Luíza Helena. De O. O mundo lá fora, o da escola: Interação em fórum digital no estágio supervisionado sob a perspectiva da sociossemiótica. In: **Raído: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD / Universidade Federal da Grande Dourados** (v.8, n. 15, jan./ jun. 2014) -. Dourados, MS: UFGD, 2014.



## PARTE II – COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS

### ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL: UMA EDUCAÇÃO DE BASE INTERCULTURAL

Aurinete Silva MACEDO (UFT)

aurisilma@yahoo.com.br

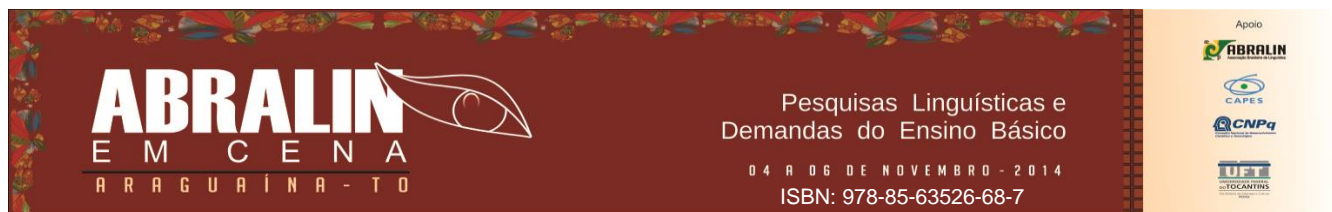
**RESUMO:** Considerando os saberes Krahô e os saberes ocidentais que se inserem no contexto escolar indígena da aldeia Manoel Alves, propomo-nos fazer uma discussão a respeito da educação intercultural na Escola Indígena 19 de Abril, escola localizada na referida aldeia. Para isso apoiamo-nos na pesquisa de base etnográfica, com observação participante, no viés da abordagem qualitativa. Fundamentamo-nos nas teorias referentes à interculturalidade e Educação Bilíngue e Intercultural. Analisamos produções textuais de alunos da 1ª série do Ensino Médio da referida escola. Nessas produções os alunos discorrem sobre temas relacionados ao cotidiano Krahô. Percebemos que esses textos refletem a percepção dos alunos sobre as diferenças culturais existentes entre a comunidade indígena e a sociedade envolvente e a complexidade que envolve as relações interculturais.

**Palavras-Chave:** Saberes tradicionais Krahô; Saberes ocidentais; Educação Intercultural.

#### 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado em uma escola indígena Krahô. Os Krahô vivem no estado de Tocantins, nos municípios de Goiatins e Itacajá. O território indígena em que vivem os Krahô hoje, é denominado Krahôlândia, (MELATTI 1993). Essa área foi demarcada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e homologada pelo Decreto-lei nº 99.062, de 07 de março de 1990. Tem uma extensão de 320.533 hectares, ocupado por uma população aproximada em 2.799 indígenas (DSEI-TO, 2014), organizados em vinte e nove aldeias, dentre elas a aldeia Manoel Alves, local em que foi realizada essa pesquisa. Os Krahô pertencem à família linguística Jê, do Tronco Macro Jê (RODRIGUES, 2002).

Realizamos nossa pesquisa na escola da aldeia Manoel Alves, a Escola Indígena 19 de Abril. A referida aldeia foi fundada em 1985 e tem atualmente 287 habitantes. A implantação da escola nessa comunidade indígena além de ser uma política do estado, foi também o atendimento a uma vontade da comunidade. A



Escola Indígena 19 de Abril foi implantada nessa aldeia em 2001, por meio do Decreto de nº 1.196, e ofertou inicialmente somente o ensino fundamental. O ensino médio foi implantado em 2010. Essa escola integra a Diretoria Regional de Ensino de Pedro Afonso. A mencionada escola oferta a educação básica e no ano letivo de 2014 foram matriculados 187 alunos.

Considerando que os Krahô da aldeia Manoel Alves praticam suas crenças, valores e saberes, fazem uso da língua materna e mantêm um contato constante com a sociedade não indígena, objetivamos verificar as atividades desenvolvidas pela escola da comunidade que contemplem os aspectos intercultural e bilíngue desse povo. Para tanto, apresentaremos, apoiados nos estudos de Maher(2006), Fleuri(1999), Grosjean (1989), dentre outros, uma breve discussão acerca da educação intercultural e bilíngue no contexto escolar indígena e aspectos dessa educação na Escola Indígena 19 de Abril.

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Indígena (RCNEI, 2008), a escola indígena deve ser Intercultural no sentido de reconhecer a diversidade cultural e linguística e promover o diálogo e a equidade entre os povos indígenas e a sociedade não indígena. Bilíngue porque na atual conjuntura os povos indígenas além de fazerem uso de sua língua materna necessitam falar a língua oficial do Brasil, a língua portuguesa, para interagirem com os não indígenas e, desenvolverem atividades diversas. E por fim, o mesmo documento, propõe uma escola Específica e Diferenciada, visto que esta deve ser pensada e planejada para atender aos interesses da comunidade indígena, aos seus anseios.

Nesse sentido, apresentamos nesse trabalho, por meio da análise de produções textuais de alunos da Escola Indígena 19 de Abril, alguns aspectos interculturais e bilíngue da comunidade indígena Manoel Alves. Esses textos evidenciam a compreensão que os alunos indígenas têm do contexto intercultural em que estão inseridos e também as estratégias utilizadas pelos professores da referida escola para trabalhar a diversidade de saberes e, conseqüentemente, a diversidade cultural que constitui o contexto escolar indígena e estimular o diálogo entre os saberes Krahô e os saberes escolares.

## **2. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILÍNGUE NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA**

A educação escolar oferecida nas comunidades indígenas, até meados da década de 70, era uma educação que primava pela sobreposição da cultura ocidental sobre a cultura indígena, como afirma Luciano (2006, p.148) “a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele.” Como se vê, essa educação não respeitava os valores, a cultura e as línguas indígenas. Até então, não havia uma preocupação em se respeitar as diferenças culturais e especificidades das populações indígenas, a escola era resultado de política governamental que primava pela supremacia da cultura ocidental.

A proposta de uma educação escolar Indígena Intercultural, Bilíngue, Específica e Diferenciada para os povos indígenas só foi oficializada no Brasil em 1988 com a promulgação da Constituição Federal. A promoção de uma educação intercultural é uma forma de reconhecer a pluralidade linguística e cultural que constitui a sociedade brasileira. Essa pluralidade enriquece as relações quando pautada no respeito e no diálogo com culturas diferentes, o que caracteriza a interculturalidade. De acordo com Silva (2003), a noção de interculturalidade proporciona e fortalece a identidade cultural. A interculturalidade consiste em estabelecer o diálogo entre comportamentos e conhecimentos culturais diferentes (Maher,2006), é nesse contexto que se insere a educação escolar indígena, no desafio de promover o diálogo entre saberes culturais distintos.

O contato constante de muitas comunidades indígenas brasileiras com a sociedade envolvente resulta em uma interação entre culturas diferentes e conforme Fleuri (1999,p. 279) “a ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural”. É necessário, portanto que as escolas indígenas considerem esse aspecto intercultural da comunidade em que estão inseridas e, promovam uma educação na perspectiva intercultural, uma vez que essa educação pauta-se no respeito à diversidade cultural.



A educação intercultural considera e valoriza também o caráter bilíngue dos povos indígenas, visto que o bilinguismo é uma prática constante nas comunidades indígenas que têm como primeira língua a materna, pois, dada a situação de contato, os indígenas veem-se obrigados a aprenderem o português. Nesse caso, no contexto escolar os alunos mantêm contato direto com a língua materna e com a língua portuguesa, ocorrendo assim a situação de bilinguismo. Entendemos Bilinguismo conforme Grosjean (1989) que concebe bilíngue, o falante que faz uso de duas ou mais línguas no seu cotidiano para atender diferentes propósitos nos mais diversos contextos. Entendendo bilinguismo nessa perspectiva, podemos afirmar que os alunos da Escola Indígena 19 de Abril, bem como os demais moradores da aldeia Manoel Alves são bilíngues, visto que além da língua materna, apresentam relativa fluência na língua portuguesa.

A implantação e o desenvolvimento de uma educação bilíngue e intercultural fazem-se necessário, não somente nas sociedades minoritárias, mas na sociedade brasileira como um todo, devido à urgência de se reconhecer que o Brasil não é um país monocultural, mas multicultural. E as escolas sejam indígenas ou não indígenas, devem trabalhar na perspectiva intercultural, para que se compreenda e se considere a complexidade das relações culturais que, permeiam o espaço escolar, pois a referida educação propõe não apenas o conhecimento de várias culturas, mas, sobretudo, promoção da interação criativa e crítica entre essas (SOUZA; FLEURI, 2003). Portanto de acordo com Souza e Fleuri (2003, p. 83)

Atuar com educação intercultural é um processo de intervenção contínua nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo, recuperando a visão complexa e sistêmica de todas as produções de conhecimento.

Compete às escolas brasileiras indígenas e não indígenas, desse modo, desenvolver estratégias que considere a complexidade das relações interculturais, para então promover mudanças a ponto de oferecer efetivamente oportunidades educativas a todos (GABRIEL, 2007). Aderi à educação intercultural, é admitir que,

nossa sociedade é plural culturalmente e, que não se deve ignorar essa diversidade, pelo contrário deve-se valorizar essa característica e usufruir dessa condição.

A escola da aldeia Manoel Alves, como veremos a seguir, tem procurado desenvolver atividades que considera as diferenças culturais, atentando para as especificidades de cada cultura e valorizando os diferentes saberes que permeiam o espaço escolar indígena.

### **3. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL**

As práticas pedagógicas dos professores da Escola Indígena 19 de Abril da aldeia Krahô Manoel Alves apresentam algumas características da educação bilíngue e intercultural. Esses professores têm desenvolvido atividades pedagógicas que visam integrar comunidade e escola, saberes tradicionais indígenas e saberes ocidentais, aspectos da cultura local e da cultura não indígena.

Primeiramente, é importante ressaltar que os alunos da Escola 19 de Abril são alfabetizados na língua materna. Isso fortalece a língua e a cultura da comunidade. O Ensino de Língua Portuguesa é iniciado a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. A escola já tem livro didático de alfabetização escrito na língua Krahô advindos do Projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural” desenvolvido na escola, por meio do Observatório da Educação(OBEDUC/CAPES/UFT).<sup>1</sup>

É importante destacar também que a escola tem como gestor um indígena. Ter na gestão da escola indígena alguém que compartilha da mesma cosmologia da comunidade é muito significativo, pois como ressaltam Silva e Azevedo (2004,p. 153-154 ).

---

<sup>1</sup> Observatório de Educação (OBEDUC), Projeto nº 11395/Título: A Educação Escolar Indígena bilíngue e intercultural - Edital 049/2012/CAPES/INEP coordenado pelo Professor Dr. Francisco Edvigés Albuquerque.





A experiência acumulada de mais de quatro séculos demonstra como programas de educação escolar indígena podem fazer estragos, quando estão sob controle de agências não-indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de seus professores, etc. os únicos detentores do legítimo direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas.

De acordo com o diretor da Escola 19 de Abril, há uma parceria entre a escola e a comunidade, principalmente no que se refere ao calendário escolar que, embora seja elaborado pela SEDUC/TO e encaminhado a escola, é flexível às atividades culturais da aldeia. Conforme Maher (2006, p. 28), “o novo modelo de escola indígena pressupõe, entre outras coisas, a construção de um calendário escolar culturalmente específico [...]”. Um calendário escolar construído, considerando a cultura da comunidade é de fato um elemento importante para a constituição de uma educação escolar indígena intercultural.

A Escola Indígena 19 de Abril tem procurado associar os conhecimentos indígenas aos conhecimentos ocidentais trabalhando por meio de temas relacionados ao cotidiano indígena Krahô, temas como roça, pátio, aldeia, cidade, escola, dentre outros. Essa metodologia assemelha-se em alguns aspectos, à proposta de Paulo Freire (2008), que pensou em temas geradores para serem trabalhados na pós-alfabetização.

De acordo com o diretor, os professores trabalham nessa perspectiva há uns quatro anos. Após a escolha dos temas, os professores propõem aos alunos as atividades a serem realizadas. Geralmente, como são temas relacionados ao cotidiano Krahô, os alunos realizam pesquisas, fazem entrevistas com os moradores da aldeia, produzem relatórios, desenhos, cartazes e como conclusão dos trabalhos, expõem para a comunidade o que aprenderam.

O poema que segue, é um exemplo das atividades desenvolvidas na escola, foi produzido e recitado pelos alunos da 1ª série do Ensino Médio e apresentado à comunidade. Esse poema ressalta o aspecto bilíngue e intercultural da comunidade, uma vez que foi escrito em português, referindo-se a aspectos da cultura indígena e ocidental. O tema abordado é a organização política e social dos Krahô. A realização da atividade foi coordenada pela professora de geografia da Escola Indígena 19 de Abril.



## **ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DOS KRAHÔ<sup>2</sup>**

**ALUNA 1:** *Hapa men! (boa noite!)*

*Nós somos a turma da 1ª série*

*Nosso tema vamos apresentar.*

*Na pesquisa aprendemos um pouco*

*E agora vamos todos falar.*

**ALUNO 2:** *Organização social e política na vida dos Krahô*

**ALUNA 3:** *A aldeia é um lugar muito bom pra se viver*

*Moramos com a família e temos muito a aprender.*

**ALUNO 4:** *Aprendemos desde criança os mais velhos a respeitar*

*Pois sobre festa e dança tem muito a nos ensinar.*

**ALUNA 5:** *Tudo o que temos costumamos dividir*

*O que caçamos ou pescamos temos que repartir.*

**ALUNO 2:** *A caçada pode ser sozinha ou em grupo também*

*As vezes não conseguimos nada, mas o bom mesmo é quando(...)*

**ALUNO 4:** *Quando a caça é pequena também dividimos*

*Mas quando a caça é grande no pátio nos reunimos.*

**ALUNA 1:** *O pátio é importante, nele vamos sempre reunir*

*Seja pra dividir o caça ou pra nós divertir.*

**ALUNO 2:** *Ao virar rapaz da aldeia uma vez quero me casar*

*Se casar com uma moça, na casa dela tem que morar.*

**ALUNA 5:** *A cidade é importante pra nossa comunidade*

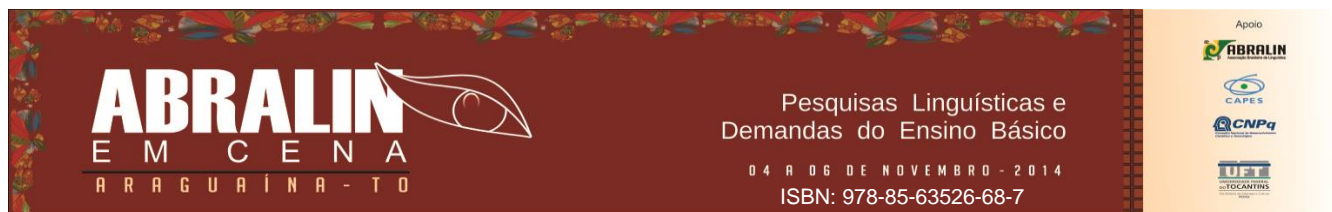
*Pra comprar o que precisamos e conhecer outra realidade.*

**ALUNA 3 :** *Aos sábio da aldeia queremos agradecer*

*Obrigado pelos ensinamentos que puderam nos oferecer...*

---

<sup>2</sup> Apresentação das atividades escolares à comunidade indígena. Gravação realizada em 19/08/2013.



Atentando para a letra do poema, constatamos que os alunos, descrevem vários aspectos da organização social e política dos Krahô, ao fazerem referência à caçada coletiva; respeito aos mais velhos; divisão dos alimentos; importância do pátio como espaço de reunião e diversão; a uxorilocalidade do povo Krahô; a relação que se mantém com a cidade e importância de conhecer outras culturas. Expõe também a metodologia usada para a realização da atividade que foi a pesquisa e conversas com os velhos da aldeia, *“Aos sábio da aldeia queremos agradecer, obrigado pelos ensinamentos que puderam nos oferecer...”*. É possível também, percebermos a quantidade de conhecimentos mobilizados para a concretização dessa atividade, o que evidencia o caráter interdisciplinar dessa.

Percebemos por meio dessa atividade que os alunos demonstram conhecer bem os aspectos sociais, políticos e culturais da cultura Krahô, como também a existência de outras culturas, denominadas por eles de “outras realidades”, isso revela que esses alunos reconhecem o caráter intercultural de suas relações.

Além desse poema, nas aulas de língua portuguesa que assistimos, os alunos debateram acerca de alguns temas e, produziram alguns textos e desenhos a partir das discussões. Observamos o envolvimento dos alunos e a vontade de contribuir com a discussão. Ressaltamos que além dos temas apresentados nesse trabalho, os alunos discutiram em sala, sobre, família, escola e festas na aldeia. Depois cada aluno escolheu um dos temas para produzir um texto. Segue dois textos produzidos por alunos da 1º série do Ensino Médio.

Texto 1 - Aluna da 1º série do Ensino Médio da Escola Indígena

156 Escola Indígena 19 de Abril  
Aldéia Manuel Alves Pequeno  
Aluna: [nome] série: 1ª série Data: 29.09.2013.  
Tema: Pátio

O pátio fica no centro da aldeia e é redondo. É o lugar onde toda a comunidade Krahô faz as reuniões. Quando começam as festas tradicionais eles vão ao pátio para fazer reuniões. E na hora de cantar, eles também usam o pátio. As crianças brincam também lá, acontece também lá o batismo e construção de plantação de alimentos.

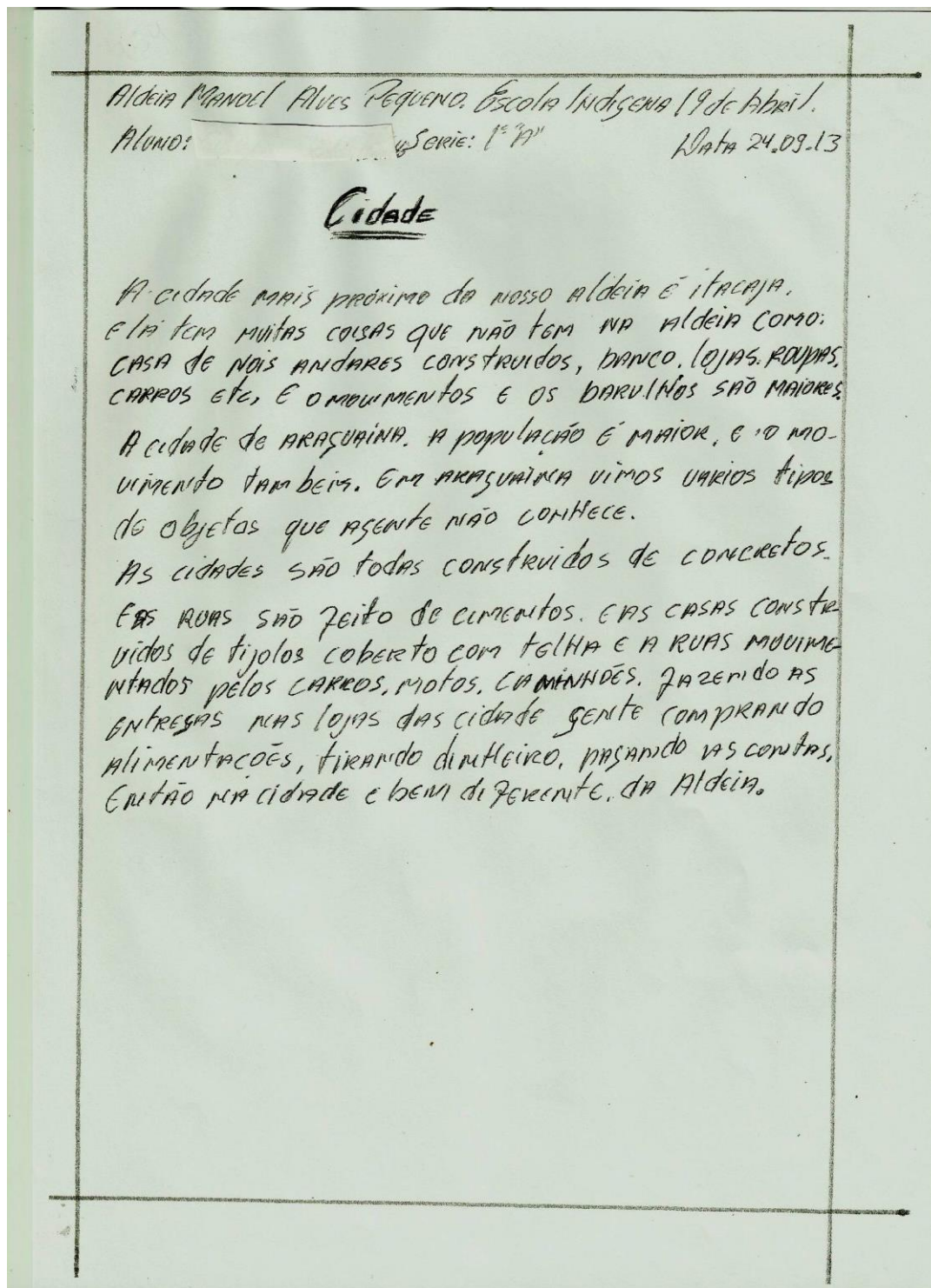
Antigamente os rapazes solteiros dormiam no pátio, mais atualmente já não e mais como antes.

Quando o pátio fica cheio de lixo, a comunidade faz reuniões para limpar o centro.

Fonte: Escola Indígena 19 de Abril



Texto 2 - Aluno da 1ª série do Ensino Médio da Escola Indígena 19 de Abril



Fonte: Escola Indígena 19 de Abril



Nessas produções verificamos a materialização das discussões realizadas nas aulas. Os alunos registram o que apreenderam a respeito dos temas estudados, por meio da escrita. Nos textos 1 e 2, os alunos discorrem sobre os temas pátio e cidade, respectivamente, descrevendo e expondo suas impressões acerca do tema descrito. Ao descrever o Pátio, Texto 1, a aluna o caracteriza e, em seguida, expõe as atividades que, geralmente, acontecem no pátio e acrescenta a informação de algumas atividades que não acontecem mais na aldeia, demonstrando o estudo, as discussões e a busca de informação que antecederam a produção textual.

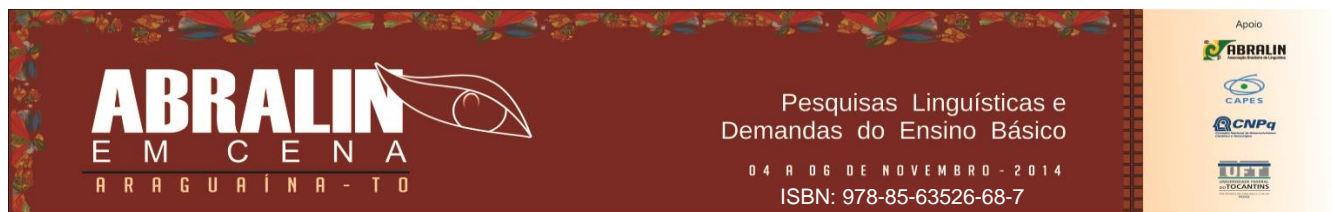
No Texto 2, cujo tema é a Cidade, o aluno a partir do conhecimento que tem da cidade vai estabelecendo as diferenças entre essa e a aldeia. Para tanto, recorre a conhecimentos geográficos, demográficos, dentre outros, além das experiências de vida. O aluno evidencia em seu texto que conhece a cidade próxima da aldeia, Itacajá, e uma cidade maior, Araguaína, desse modo a todo momento vai associando o conhecimento que detém sobre a realidade local ao conhecimento de uma realidade distinta da sua.

É importante enfatizarmos que os autores desses textos, têm o português como segunda língua. Contudo, percebemos a familiaridade de ambos, com a modalidade escrita desse idioma, podendo esse conhecimento ser apontado como mérito da escola, uma vez que o acesso a modalidade escrita da língua portuguesa, desses alunos, dá-se por meio da escola. Todo esse trabalho evidencia uma política de valorização da cultura e saberes tradicionais Krahô, sendo a escola um instrumento que a comunidade da aldeia Manoel Alves elegeu como mediadora.

Foi possível observarmos por meio das práticas pedagógicas dos professores da Escola Indígena 19 de Abril e dessas produções textuais expostas acima, que o bilinguismo é uma prática constante no cotidiano escolar Krahô, uma vez que os alunos são levados a produzirem o texto, primeiramente, na língua materna e depois na língua portuguesa. Esse processo favorece maior conhecimento da modalidade escrita das duas línguas, materna e portuguesa.

Essas produções textuais evidenciam também o aspecto intercultural das atividades desenvolvidas na escola, pois é perceptível que o trabalho com temas diversos, possibilita a reflexão acerca da cultura Krahô e da cultura da sociedade





envolvente. O aluno indígena é motivado, portanto a estabelecer as relações entre as diferentes culturas e, desse modo, constrói sua identidade a partir do respeito à diferença.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse estudo, propomo-nos verificar aspectos interculturais na educação escolar desenvolvida na aldeia Manoel Alves. Constatamos que a educação escolar dessa comunidade apresenta aspectos interculturais ao relacionar conhecimentos de culturas diferentes, cultura Krahô e cultura ocidental. Os professores ao trabalharem temas, como por exemplo, organização social e política Krahô, pátio e cidade, expostos acima, levam os alunos a mobilizarem conhecimentos da cultura local, como também conhecimentos da cultura ocidental, resultando portanto na reflexão das diferenças culturais.

Essa preocupação dos professores da escola da aldeia Manoel Alves de trabalhar os saberes locais e saberes universais, ressaltando a importância de ambos, promovendo a interação entre esses conhecimentos e o fortalecimento da língua materna, bem como maior conhecimento da língua portuguesa como segunda língua, mostra que a instituição escolar da aldeia Manoel Alves se propõe a atender as especificidades dessa comunidade. Desse modo, ao proporem atividades que visem a reflexão acerca de saberes culturais distintos, os professores promovem a instalação da interculturalidade no cotidiano dos Krahô da já mencionada aldeia, no que se refere ao diálogo entre conhecimentos de culturas diferentes que, de acordo com Maher (2006), é a base para constituição da escola indígena.

Ao desenvolver um trabalho numa perspectiva intercultural a Escola Indígena 19 de Abril da aldeia Manoel Alves em parceria com essa comunidade enuncia a viabilidade da efetivação de uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural, específica e diferenciada nessa aldeia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto de nº 1.196 de 2001**. Dispõe sobre a implantação da Escola Indígena 19 de Abril na aldeia Manoel Alves.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 99.062**, de 07 de março de 1990- Homologa a demarcação da Área Indígena Kraolândia, Estado do Tocantins.

FLEURI, Reinaldo Fleuri. **Educação Intercultural no Brasil: A perspectiva epistemológica da complexidade**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n.195, p. 277- 289, maio/ago.1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005. Imprensa Brasil, 2008.

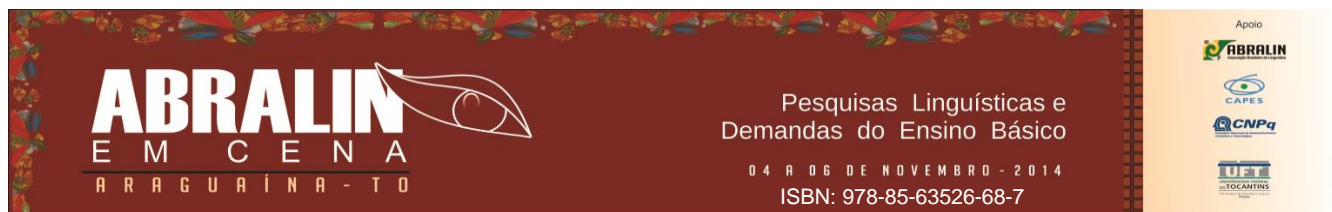
GABRIEL, Fernando Manuel Silva. **O multiculturalismo na escola: o caso dos alunos de etnia cigana**. Dissertação de mestrado em relações interculturais pela Universidade Aberta, 2007.

GROSJEAN. F. **Neurolinguistic, beware. The bilingual is not is not two monolinguals is one person**. Brain and language. V. 36, n.1 p.3-15, 1989. Disponível em <http://pdn.sciencedirect.com>. Acesso em fev. 2014.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. **A formação de professores indígenas : uma discussão introdutória**. In Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. (Org.)GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, 2006.

MELATTI, Julio C. **Índios do Brasil**. 7ª Edição. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1993.



RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Multiculturalismo e educação intercultural vertentes históricas e repercussões atuais na educação.** In FLEURI, Reinaldo Matias (org.). Educação intercultural. Mediações necessárias. DP&A, 2003.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. **Pensando as Escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre.** In A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi.(org)- 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília,: MEC: MARI: UNESCO, 2004

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural.** In FLEURI, Reinaldo Matias (org.). Educação intercultural. Mediações necessárias. DP&A, 2003.

## AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIFERENCIADA NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL

Marília Fernanda Pereira LEITE (UFT)  
mariliafernandaleite@yahoo.com.br

**RESUMO:** Neste trabalho apresentaremos os resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento na Escola Indígena 19 de Abril. Para esta discussão mobilizaremos os conceitos teóricos de bilinguismo, educação escolar indígena, interculturalidade, políticas linguísticas e transdisciplinaridade. Nossa pesquisa possui abordagem qualitativa, de cunho etnográfico e com observação participante. Baseando-nos na proposta da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins e das Políticas Linguísticas voltadas para os povos indígenas Brasileiros, analisamos com base em nossas experiências, o processo de implantação de uma metodologia educacional Bilingue, Intercultural e diferenciada na referida escola, os resultados apontam que a autodeterminação indígena é primordial nesse processo.

**Palavras-Chave:** Educação Escolar Indígena; Políticas Públicas e Linguísticas; Interculturalidade; Transdisciplinaridade.

### 1. INTRODUÇÃO

Considerando que a realidade linguística do Brasil é de um país multilíngue, reconhecemos que a língua portuguesa é a língua oficial do país, no entanto, outras línguas são faladas no território brasileiro, como é o caso das línguas utilizadas por indígenas e descendentes de imigrantes que compõem a nação brasileira. Segundo Rodrigues (2013), há mais de 200 línguas indígenas faladas no país, e os estudos nessa área dão visibilidade às colônias de imigrantes que vivem no território brasileiro. Portanto o Brasil não é um país monolíngue, e sim um país que oficialmente não reconhece a existência de outras línguas naturais, e como consequência das políticas desenvolvidas, há um apagamento das minorias linguísticas conforme denominou Cavalcanti (1999).

Nesse sentido, podemos avaliar que os países que prestigiam o monolingüismo contribuem para o apagamento da identidade linguística de seus habitantes, e neste apagamento identitário encontram-se os povos indígenas brasileiros, os quais, desde a colonização do país pelos europeus, sofrem as



consequências desse contato, ou seja, a extinção de suas línguas nativas. Seki (1999) em um levantamento de instituições brasileiras nas quais são desenvolvidos estudos de línguas indígenas constatou que no decorrer dos 500 anos de colonização, cerca de mil línguas se perderam devido ao desaparecimento físico dos falantes causado por epidemias, extermínio direto, escravização, redução de territórios, destruição das condições de sobrevivência e aculturação forçada, entre outros fatores que sempre acompanharam as frentes de expansão desde o período colonial até os dias atuais.

A partir da Constituição de 1988 as comunidades indígenas brasileiras obtiveram o direito à educação bilíngue. Entretanto, somente com o decreto de 26/04/1991 e a Portaria Interministerial 559 que direciona a responsabilidade e garantia da educação escolar indígena ao Ministério da Educação e do Desporto e às Secretarias Estaduais de educação, é que a temática, antes presente somente na Constituição, começa a ter um espaço de discussão e reflexão quanto às políticas linguísticas voltadas para as comunidades indígenas. Portanto, após a promulgação da Constituição Brasileira, há apenas 26 anos, é que os indígenas tiveram a existência cultural, social e histórica reconhecida pelo governo e há apenas 23 anos é que a temática da educação escolar indígena ganha um teor oficial. Dessa forma, constata-se que o processo de reconhecimento das línguas indígenas no país é recente, e essa realidade foi possível devido os estudos realizados por linguistas e uma intensa luta entre os representantes das comunidades indígenas e de movimentos sociais junto ao governo brasileiro.

Discutimos neste trabalho, com base nas políticas públicas e linguísticas brasileiras voltadas para os povos indígenas, relacionadas à educação escolar bilíngue, intercultural e diferenciada, o processo de construção da Educação Escolar Indígena na Escola Indígena 19 de Abril, e o tratamento utilizado às línguas em uso nas práticas educativas da escola, a língua materna (Krahô) e a segunda língua (Português).

Conforme a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins – SEDUC/TO, a população indígena no Estado do Tocantins é composta por 13.233 pessoas divididas em sete povos distintos, e estes contribuem para a formação de





uma diversidade linguística no estado composta por três famílias linguísticas e sete línguas do Tronco Macro-jê (Rodríguez, 2013): Akwẽ (Xerente); Timbira (Apinajé, Krahô e Krahô-Kanela); Yny (Karajá, Javaé e Xambioá). Há, em todo o estado, 165 aldeias. No aspecto educacional indígena a diversidade linguística é latente e requer uma política de valorização da língua materna desses povos.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/TO) há 92 escolas indígenas com 5.568 alunos indígenas matriculados no ano letivo de 2014. Desse total, são 27 escolas que atendem o povo Krahô com: 1.881 alunos, 51 professores indígenas, 59 professores não indígenas, 9 professores indígenas efetivos, 5 professores indígenas são formados pela Universidade Federal do Goiás - UFG no curso de Licenciatura Intercultural e 10 estão cursando o mesmo curso na UFG.

A SEDUC/TO elaborou uma Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena com a colaboração de professores e pesquisadores da área educacional indígena, o diretor da Escola Indígena 19 de Abril a propósito, fez parte da comissão de professores indígenas durante a construção dessa proposta que norteia as atividades nas escolas indígenas do estado. A proposta implantada em 2013 tem como objetivo geral “Ofertar um ensino transdisciplinar que valorize o conhecimento do aluno, integrando escola-família e comunidade por meio de um currículo diferenciado que contemple a diversidade sociocultural dos povos indígenas do Estado do Tocantins”.

De acordo com a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena, justifica-se a importância do ensino e aprendizagem da Língua Indígena enquanto disciplina na escola, por ser a língua de instrução dos alunos e como objeto de reflexão e estudo na modalidade oral e escrita, para contribuir também com o status da língua e o desenvolvimento de competências com o uso da mesma. Justifica-se também a importância do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa por ser a língua que rege todos os documentos legais do país, e como brasileiros, os alunos indígenas possuem o direito de conhecer a língua que regula seus direitos legais. O ensino da língua portuguesa conforme a proposta, também assume significativa

importância por ser a língua franca utilizada por indígenas de etnias e línguas diferentes, utilizada para dialogarem e se organizarem na luta por seus direitos.

Na Escola Indígena 19 de Abril estão atualmente matriculados 187 alunos divididos em turmas do Ensino Fundamental menor ao Ensino Médio. A referida escola foi o *locus* de nossa pesquisa. A Escola Indígena 19 de Abril, localizada na Aldeia Manoel Alves, destaca-se devido à política de valorização da língua materna praticada no âmbito de suas ações pedagógicas. O processo de aquisição da língua escrita pelas crianças Krahô é conduzido por professores indígenas graduados ou graduandos e a escola trabalha com projetos pedagógicos que focalizam a manutenção e valorização da língua e da cultura krahô.

O resultado do trabalho desempenhado pela escola é a valorização da identidade indígena, sua língua, cultura, saberes, etc. Na aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno a língua de prestígio não é a Portuguesa, a Inglesa ou a Espanhola (línguas presentes na grade curricular de ensino), e sim a Krahô. É na língua Krahô que as relações sociais são mediadas. Os Krahô, portanto, são bilíngues, uma vez que falam a língua materna e a portuguesa (ABREU, 2012).

Os dados mobilizados neste texto objetivam demonstrar como a educação escolar indígena específica, bilíngue, intercultural e diferenciada garantida na Constituição Federal está sendo desenvolvida por meio das práticas educativas da Escola Indígena 19 de Abril, bem como o ensino das línguas em contato, Krahô e Português.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Albuquerque (2011) as Escolas Indígenas configuram-se em instrumento de resistência cultural, social e histórica. Com respaldo constitucional, os povos indígenas brasileiros podem transformar a escola, uma instituição que antes da Constituição Brasileira de 1988 era utilizada para homogeneizar a diversidade cultural indígena do país, atualmente é um mecanismo de valorização e preservação de suas línguas maternas. Segundo o autor a escola é um espaço em

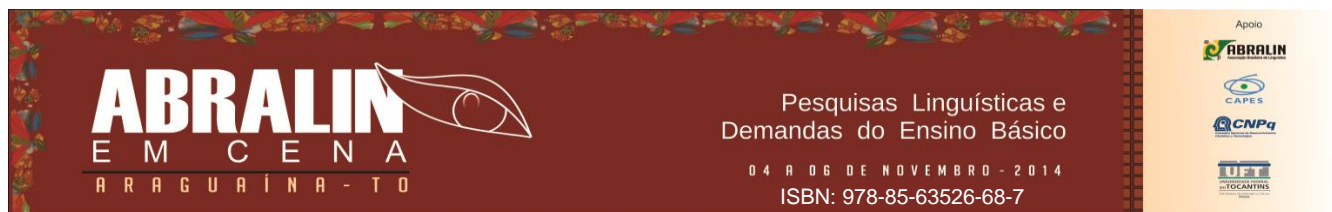
que a língua materna dos povos indígenas deve torna-se o fio condutor de todas as ações pedagógicas, bem como do processo de ensino, conforme o mesmo,

se a escola pode contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela, por outro lado, também pode ser mais um elemento que, significativamente, incentive e favoreça a sua manutenção ou revitalização. Para isso, a língua indígena deverá ter papéis na escola, ou seja, ela deverá ser utilizada, na sala, como a língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações (ALBUQUERQUE, 2011, p.303).

Conforme Maher (2006, p.17) “nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico”. Nas sociedades indígenas o processo de ensino-aprendizagem é ininterrupto e atemporal, não restringe-se a momentos específicos e não está pautada em uma experiência solitária, o ato de educar nas sociedade indígenas é um ato coletivo e segundo a autora, é responsabilidade de todos. O processo educativo nestas comunidades têm assumido um papel social, político e linguístico.

De acordo com Maher (2013, p.118) “quando se analisa o perfil sociolinguístico mundial, nos deparamos com o fato de que sempre existiram muito mais línguas do que estados constituídos”. Ao apresentar os dados oficiais da ONU de que existem hoje no mundo 193 Países-Membros e da UNESCO de que são faladas mais de 6.000 línguas no planeta, a autora nos leva a concluir que um país monolíngue, em que todos os cidadãos falem a mesma língua, é uma exceção. Conforme a mesma, o Brasil não foge a regra.

Em nossas análises, compreendemos o fenômeno do Bilinguismo de acordo com Grosjean (1989) que concebe o termo bilíngue ao falante que faz uso de duas ou mais línguas no seu cotidiano para atender diferentes propósitos nos mais diversos contextos. Maher (2006) ressalta que o monolinguismo se consolidou historicamente na Revolução Francesa com o surgimento do conceito de Estado-Nação atrelado à unificação: para ser estado deve haver unidade política, uma língua, uma bandeira, uma cultura... Um conceito que, portanto, encaminhou a um precipício a diversidade linguística e transformou o plurilinguismo em um fenômeno

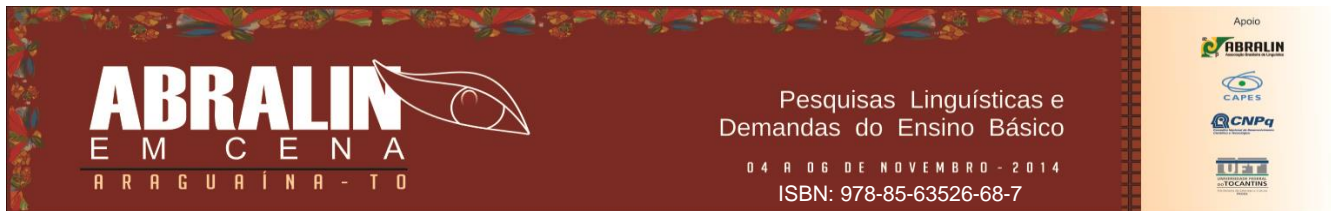


a ser combatido. Conforme a autora “o projeto de modernidade insiste na necessidade de tornar o Estado homogêneo – uma língua, uma cultura, uma religião” (MAHER, 2006, p.31).

Para Monserrat (2006) uma das justificativas para a existência no Brasil de uma política linguística é a existência de quase duas centenas de línguas indígenas faladas por brasileiros, e a necessidade de regular as relações entre essas línguas e a língua portuguesa de um modo diferente da existente antes da constituição de 1988, conforme a autora, “em suma, a política linguística real que vigorava no Brasil era a do apagamento de todas as línguas indígenas minoritárias em benefício do português como única língua ‘nacional’” (MONSERRAT, 2006, p.135).

O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL denomina o Brasil como um país multilíngue. Altenhofen (2013) apresenta um quadro em construção das línguas brasileiras de imigração ordenadas pelos seguintes grupos: Grupo Alemão (13 línguas), Grupo Italiano (12 línguas), Grupo Esloveno (3 línguas), Grupo Chinês (5 línguas), Grupo Japonês (3 línguas), Grupo Judeu (2 línguas), Grupo Cigano (2 línguas), Grupos imigrantes fronteiriços (4 línguas), Grupos Imigrantes Crioulo (4 línguas) e Demais grupos (Árabe, Armênio, Coreano, Francês, Grego, Holandês, Húngaro, Leto ou Letão e Sueco, contabilizando 9 línguas). Conforme o autor há 56 línguas contabilizadas no território brasileiro. Tais línguas somadas às línguas indígenas de povos contactados e não contactados, e às línguas de sinais existentes, o Brasil possui uma estimativa de mais de 300 línguas nacionais, pois são línguas faladas por brasileiros.

Para Candau (2012, p.237) incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos é necessário para que haja a possibilidade de potencializar os “processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares”. Segundo a autora, somente com a perspectiva intercultural é possível construir sociedades democráticas capazes de articular políticas de igualdade com políticas de identidade e de reconhecimento da diversidade cultural e linguística.



A proposta de uma educação escolar bilíngue, intercultural e diferenciada para as escolas presentes nas aldeias brasileiras, trata-se também de uma mudança epistemológica na forma de perceber a diversidade que constitui o Estado Brasileiro. Cavalcanti e César (2003, p.63) apontam que as políticas linguísticas voltadas para a educação escolar indígena “poderiam, pelo menos, usar das contribuições teóricas que têm sido produzidas na área da educação bilíngue de minorias” para que possam contribuir na valorização e sobrevivência da língua dos povos indígenas, que são povos de culturas tradicionalmente orais, e garantir dessa forma a pluralidade cultural linguística em detrimento da ampliação da língua de prestígio, a língua portuguesa. As autoras afirmam que

a cultura escolar resiste em incluir a diversidades dos seus atores sociais (...). Na área dos estudos da linguagem, as práticas pedagógicas refletem o ideal do monolingüismo, sob a égide do Português como língua oficial, e amargam índices crescentes de fracasso escolar de seus estudantes falantes de línguas minoritárias. É sintomático que, nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, a língua portuguesa seja considerada a língua materna de todos habitantes deste país, sem maior consideração da complexidade sociolinguística e cultural no Brasil (2013, p.50).

Portanto, para que as políticas linguísticas educacionais voltadas para os povos indígenas valorizem a complexidade sociolinguística e cultural do Brasil, elas devem ser baseadas na interculturalidade. Para López (2013) a educação intercultural trata-se de uma aprendizagem que parte da própria cultura de um determinado grupo histórico-social (língua, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento), no entanto, ao mesmo tempo é um processo aberto para outras culturas de outros grupos (língua, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento). O autor reconhece que colocar em prática os princípios da educação intercultural não é fácil e nem livre de conflitos, visto que os conflitos são condições inerentes a toda relação entre etnias e culturas. López (idem) defende que o papel da educação intercultural é propiciar aos educandos a preparação necessária para lidar com esses conflitos e destaca os efeitos gerados pelo privilégio atribuído ao monolingüismo.





De acordo com Albuquerque (2009) para que a Educação Escolar Indígena seja bilíngue, intercultural, específica e diferenciada o currículo deve pautar-se na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade. Para o autor

no nível da Interdisciplinaridade Escolar, o nível pedagógico é o espaço de atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Assim, consideramos a interdisciplinaridade como uma categoria de ação, visto que leva em consideração a realidade da dinâmica da sala de aula, que, segundo Lenoir (1998), devem-se considerar os aspectos ligados à gestão da sala de aula e ao contexto no qual se desenvolve o ato de ensino, as situações de conflitos, tanto internos quanto externos às salas de aula, levam em consideração, por exemplo, o estado psicológico dos alunos, suas concepções cognitivas e seus projetos pessoais, o estado psicológico do professor e sua própria visão. Desta forma, para esse autor, a percepção dos níveis de interdisciplinaridade escolar (curricular, didático e pedagógico) pode ser repensada em três planos de aprendizagem: a disciplina no nível curricular e a transdisciplinaridade no nível pedagógico (ALBUQUERQUE, 2009, p. 21).

Compartilhamos neste trabalho do pensamento de Suanno (2014) de que a proposta da transdisciplinaridade é romper com as fronteiras disciplinares e superar a fragmentação do conhecimento, pois acreditamos que somente com um currículo que considere e valorize todos os tipos de saberes a interculturalidade poderá ser evidenciada.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO CORPUS GERADO**

Os textos que compõem o corpus utilizado em nossas análises foram gerados no âmbito de nossa experiência durante o Estágio docente na Escola Indígena 19 de Abril no segundo semestre do ano de 2013, enquanto bolsistas do Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES, um programa do Governo Federal que tem como um dos seus objetivos apoiar a realização de projetos de pesquisa em ensino e educação que estejam vinculados aos Programas de Pós-graduação no intuito de estimular a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação e áreas afins.

De acordo com a Portaria N° 76, de 14 de abril de 2010, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - CAPES, e com o regulamento do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, os bolsistas CAPES, nível



Mestrado e Doutorado, ficam obrigados a realizar estágio de docência na graduação. Optamos por realizar nosso estágio na escola presente na aldeia em estudo, na disciplina de *Língua Portuguesa como segunda língua para as Escolas Indígenas*, supervisionado pela professora de Português da Escola Indígena 19 de Abril e coordenado pelo professor Francisco Edviges Albuquerque, nosso orientador.

Os professores indígenas que compõe o quadro da escola são bolsista do OBEDUC, bem como o diretor que é indígena, a coordenadora pedagógica e a professora de português que não são indígenas. Em nosso plano de estágio propomos desenvolver práticas metodológicas interculturais de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos Krahô da Escola 19 de Abril, bem como desenvolver oficinas pedagógicas com foco na língua portuguesa escrita juntamente com a professora de língua portuguesa da escola, e colaborar no desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a língua materna. Participamos do planejamento e execução de oficinas pedagógicas sobre os mitos e a cultura Krahô, ocasião em que foram convidados duas lideranças da aldeia para falar sobre as temáticas que envolvem a cultura do povo Krahô: Xicun Krahô falou sobre a festa da batata e Haprakt Krahô falou sobre o Hoxwa (palhaço). Participamos também do planejamento e da execução das atividades desenvolvidas em sala de aula na disciplina de língua portuguesa nas turmas do Ensino Fundamental maior e do Ensino Médio, turmas em que as aulas são ministradas em Português.

Optamos por desenvolver atividades em sala de aula baseadas no que observamos ao longo de nossas idas para a aldeia, e com base nas atividades que os professores desenvolviam uma prática comum e que percebemos que causa satisfação nos alunos em trabalhar são com Temas. Conforme a organização pedagógica da Escola, em determinadas semanas cada professor fica responsável de desenvolver um trabalho durante a semana com uma turma sobre determinado Tema. Dessa forma, conforme nossa proposta de plano de aula, levamos para a sala de aula os seguintes Temas: família, pátio, compras na cidade, festas, aldeia, roça, cidade e escola. Conversamos com os alunos sobre as temáticas e todos participaram falando de suas opiniões e experiências com relação a cada Tema, explicando o que cada tema significava para eles. Propomos a produção de um texto

dissertativo em Português sobre uma das temáticas discutidas e um desenho ilustrativo do mesmo.

Com o auxílio da professora de português em todas as turmas que desenvolvemos o estágio, explicamos o plano de aula e colocamos no quadro os Temas: família, pátio, roça, compras na cidade, festas, aldeia, cidade e escola. A proposta do plano foi baseada nas atividades que os professores estavam desenvolvendo com os alunos para a elaboração do material que iria compor os livros didáticos que estavam em fase de elaboração do OBEDUC. A professora nos auxiliou durante todo o período da aula, conduzindo conosco todo o processo, a mesma é falante da língua materna dos alunos (a Krahô) o que facilita o processo de compreensão das atividades. Os alunos escreveram textos em português falando sobre os temas e fizeram desenhos relacionados ao que escreveram. A seguir analisamos o conteúdo de dois textos produzidos durante o estágio.

### **3.1. ANÁLISES**

Nos textos 1 e 2 destacamos os trechos em que conforme os pesquisadores da área, correspondem aos princípios que a educação escolar indígena deve possuir dentro das Aldeias, de uma educação bilíngue, específica, intercultural e diferenciada. Ao digitar os dizeres dos textos dos alunos, mantemos a escrita dos textos tal como foram elaborados e buscamos seguir a mesma estrutura disposta nos textos originais.

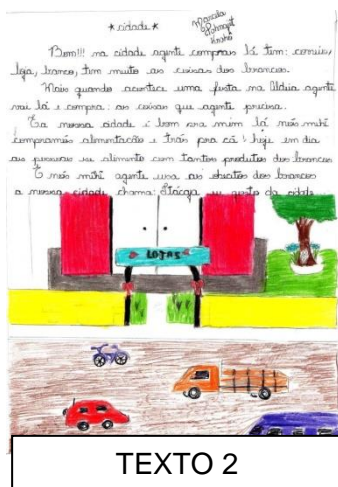


## TEXTO 1

### Escola

**Na escola agente estuda é escreva.** Na escola você aprende muito. Na escola você é feliz e muito enteligente ou escola é muito boa. Quando os alunos sai da sala o professora

No texto 1 o aluno da turma multiseriada (7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> Ano) escolheu a temática Escola, destacamos neste texto as linhas 1 e de 6-8, respectivamente os seguintes trechos: “*Na escola agente estuda é escreva*” e “*Vocês vão jogar bola, também você vão aprender mais sobre como aprender brincando muito bom*”. O aluno inicia o texto falando das atividades realizadas na escola, estudar e escrever, e em seguida fala da satisfação de quando a professora sugere atividades pedagógicas para serem desenvolvidas fora da sala de aula. Certa vez, conversando com um dos velhos da aldeia de 92 anos, questionado sobre o comportamento das crianças, um comportamento de atenção e obediência com o que os mais velhos falam, (fato que nos chamou muito a atenção no início de nosso contato com os Krahô) o velho nos respondeu: “*Quando é criança, eu ensina duas vezes e já entende, pegou minha ideia e já entende*”. É na oralidade que a Educação Indígena e a cultura são repassadas aos mais novos, em espaços livres, em qualquer espaço e momento dentro da Aldeia, e a Educação Escolar Indígena deve ser baseada na Educação Indígena para ser eficaz. Como aponta o texto do aluno, ficar preso em sala de aula com janelas gradeadas não faz parte do jeito de aprender dos indígenas.



## TEXTO 2

### Cidade

**Bom!!! Na cidade agente compras lá tem: correio,  
loja, branco, tem muito as coisas dos brancos.**

Mais quando acontece uma festa na Aldeia agente  
Vai lá e compra: as coisas que agente precisa.

No texto 2 a aluna do 3º Ano do Ensino Médio escolheu a temática Compras na Cidade, destacamos neste texto as linhas 1-2 e as de 5-8, respectivamente os seguintes trechos: “*Bom!!! Na cidade agente compras lá tem: correio, loja, branco, tem muito as coisas dos brancos*” e “*Ea nossa cidade é bom pra mim lá nós mehĩ. Compramos alimentação e trás pra cá, hoje em dia as pessoas se alimento com tantos produtos dos brancos E nós mehĩ agente usa as obacetos dos brancos*”. Como podemos observar nestes trechos, a aluna ressalta que o que há na cidade não é naturalmente do mundo cultural que ela faz parte, são as coisas “*dos brancos*” que há na cidade, os produtos que os indígenas vão comprar na cidade são “*dos brancos*”, os objetos são “*dos brancos*”, no entanto a mesma ressalta que a cidade é deles também, dos indígenas, “*nossa cidade*”. Reconhecendo a interculturalidade como um processo natural e necessário, a relação entre indígenas e não indígenas deve ser abordada na escola. Como podemos observar, os alunos sabem o que faz parte historicamente de sua cultura e o que não faz, cabe à escola nesse sentido propiciar a reflexão sobre os princípios da interculturalidade para que haja sempre esse equilíbrio. Os textos reflexivos, os projetos e as atividades em geral que presenciamos serem desenvolvidos na Escola Indígena 19 de Abril, caminham nesse sentido, por isso é possível evidenciar essa discussão no texto dos alunos.



### 3.2. RESULTADOS PRELIMINARES

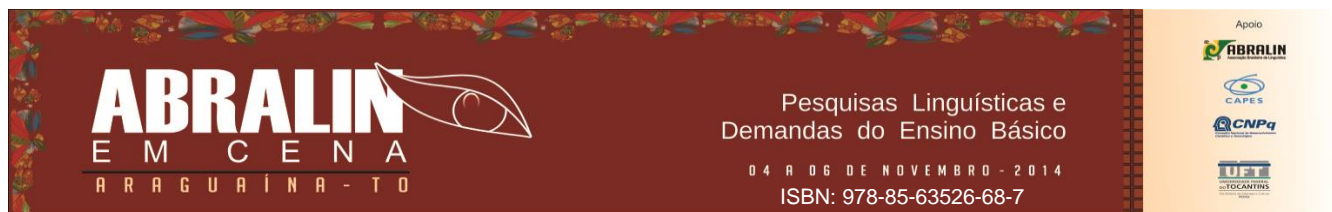
A Escola Indígena 19 de Abril vêm conduzindo o ensino das línguas Krahô e Português em uma perspectiva bilíngue, pois os textos realizados nas semanas em que o corpo escolar se dedica a trabalhar os projetos baseados em Temas são escritos em língua portuguesa, e depois traduzidos para a língua Krahô. Como podemos observar nos textos acima, a escola está cumprindo com a sua característica bilíngue, visto que a escola é o único espaço dentro da Aldeia onde a língua portuguesa é ensinada nas modalidades oral e escrita. Dentro desse processo de ensino, a Educação Indígena/saberes tradicionais do povo não está sendo desprezada, a característica intercultural, portanto, está sendo contemplada nas práticas educativas da referida escola.

A opção adotada pela escola em trabalhar com Temas correspondentes aos aspectos culturais do povo e do cotidiano, devido o contato com a sociedade não indígena, visa à construção de práticas educativas pautadas na transdisciplinaridade. Durante a fase de pesquisa sobre as temáticas, os alunos realizam pesquisa na comunidade, entrevistam os mais velhos, vão à campo (roças, rio, mata,) e utilizam referências bibliográficas disponibilizadas pelos livros didáticos presentes na escola.

A comunidade da Aldeia Manoel Alves optou pela política linguística de valorização da língua Krahô e ensino da língua portuguesa na escola. Essa política não é isenta de valor simbólico e cultural, é o reflexo da construção de uma Educação Escolar Indígena conduzida e protagonizada pela comunidade indígena, por isso essa educação é específica, porque ela busca atender as necessidades e os projetos de futuro da comunidade.

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Indígena no Brasil com a proposta diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, garantida com a constituição de 1988, é um processo em construção, e no Estado do Tocantins a Proposta Pedagógica da



Educação Escolar Indígena em vigor atualmente data do ano de 2013. O corpus analisado em nossa pesquisa aponta que a Política Linguística adotada pela comunidade em que a Escola Indígena está localizada, é um reflexo das práticas educativas voltadas para o Ensino das línguas em contato.

A Política Linguística da comunidade de valorização da língua materna, e de conceber o ensino da língua portuguesa como uma prática política, para poder conhecer seus direitos e lutar por eles, e comunicativa, para poder estabelecer contato com os não indígenas, contribui para que as práticas educativas da Escola Indígena 19 de Abril se tornem um instrumento de luta da comunidade por melhores condições de vida, e garantia dos direitos assegurados por lei aos povos indígenas.

As atividades desenvolvidas pela Escola Indígena 19 de Abril contribuem para o processo de efetivação da educação de caráter bilíngue, intercultural e diferenciado. O apoio do Projeto do Observatório da Educação, as oficinas pedagógicas e a produção de material didático em parceria com o corpo docente, o corpo discente e a comunidade, são ações que fortalecem práticas educativas que valorizam a língua e a cultura indígena, mas que também não desvalorizam o ensino da língua portuguesa, como mostram as análises dos textos escritos em L2 pelos alunos da escola.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Marta Virginia De Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca**: Uma Contribuição Para Educação Escolar. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Interdisciplinaridade x Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé. **Revista Cocar**. Belém: EDUEPA v. 3, n.6, p. 18-27, 2009.
- \_\_\_\_\_. Educação Escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural. In: RAMOS, Dornival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos & PINHO, Maria José de. (Orgs.).

**Ensino de língua e literatura – Reflexões e Perspectivas interdisciplinares.**

Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 300-312.

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e Políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.93-116.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** - Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena.** – Palmas: SEDUC/TO, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **CEDES**, Campinas, v. 33, n. 118. jan-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 21/05/2014

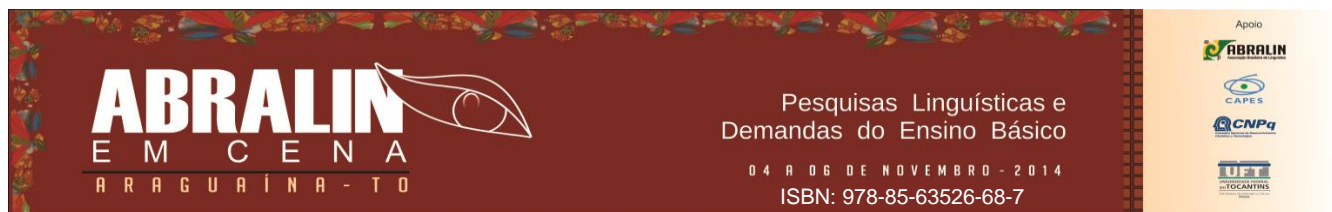
CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: **Revista D.E.L.T.A**, Vol. 15 nº especial, 1999 (385-417).

CÉSAR, América L. & CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

GROSJEAN. F. **Neurolinguistic, beware: The bilingual is not two monolinguals is one person.** Brain and language. V. 36, n.1 p.3-15, 1989. Disponível em <http://pdn.sciencedirect.com>. Acesso em: 12/02/2014.

LÓPEZ, Luis Enrique. Desconexiones entre retórica y práctica em la educación intercultural bilíngue indígena en latinoamerica. IN: NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e Políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.135-180.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). **Formação de Professores Indígenas:**



**Repensando Trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

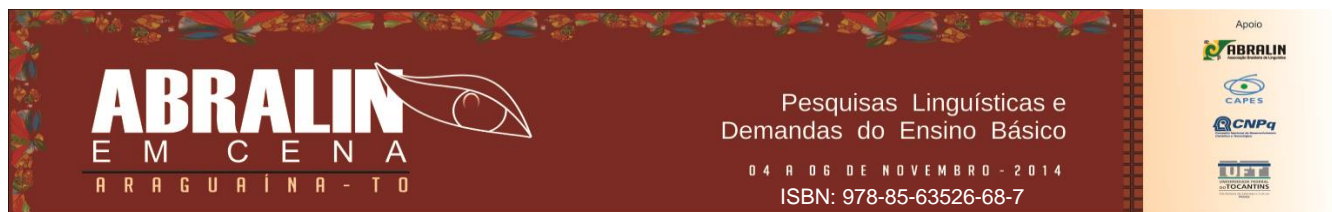
\_\_\_\_\_. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e Políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.117-134.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e Planejamento Linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). **Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna.. **Línguas indígenas brasileiras.** Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso em: 22/10/2013.

SEKI, Lucy. **Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI.** D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º Especial, 1999 (257-290). Disponível em: [www.unimep.br/phpg/editora/revistapdf/imp27art11.pdf](http://www.unimep.br/phpg/editora/revistapdf/imp27art11.pdf) . Acesso em 7 abr.2013.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade.** Disponível em: [http://www.haroldoreimer.pro.br/aulas2013-2/Suanno-Em-busca\\_dacompreensao-do-conceito-de-transdisciplinaridade-livro-Maria-Candida-e-Joao-Henrique-VERSAO-FINAL2013.pdf](http://www.haroldoreimer.pro.br/aulas2013-2/Suanno-Em-busca_dacompreensao-do-conceito-de-transdisciplinaridade-livro-Maria-Candida-e-Joao-Henrique-VERSAO-FINAL2013.pdf) Acesso: 02/02/2014



## INTERCULTURALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE NA ESCOLA

Leicijane da Silva BARROS (UFT)<sup>1</sup>  
leicijane@hotmail.com

Uagne Coelho PEREIRA (UFT)<sup>2</sup>  
uagnetjletras@hotmail.com

Karylleila dos Santos ANDRADE (UFT)<sup>3</sup>  
karylleila@gmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho discute as crenças de professores e alunos acerca dos aspectos sociolinguísticos relacionados à fala e à escrita, além de focar como a escola lida com essas crenças, tendo em vista a imensa diversidade cultural presente em um mesmo espaço. A finalidade dessa pesquisa é refletir se as instituições de ensino têm trabalho na perspectiva da educação intercultural. Nosso aporte teórico se fundamenta nas teorias sociolinguísticas, principalmente nas relacionadas à língua, identidade e cultura, bases do multiculturalismo. A partir de uma abordagem qualitativa, analisamos questionários aplicados a professores, alunos e gestores de instituições públicas de ensino de Araguaína - TO. A relevância desse estudo reside em reflexões que redimensionarão nossas práticas no tocante a uma educação que valoriza a interculturalidade em seus diversos aspectos.

**Palavras-Chave:** Crenças; Aspectos Sociolinguísticos; Multiculturalismo e Interculturalismo.

### 1. INTRODUÇÃO

Muitos têm sido os estudos realizados nas últimas décadas do século XXI no tocante ao ensino de Língua Portuguesa e as pesquisas, principalmente na área da Sociolinguística, têm provocado uma reflexão sobre as concepções de linguagem,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Programa de Mestrado Profissional. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína - TO.

<sup>2</sup> Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Programa de Mestrado Profissional. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína – TO.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT.



as crenças que educadores e educandos têm a respeito da língua e da importância que se dá a fala e a escrita nesse processo.

A forma como a escola lida com essas questões, tendo em vista aspectos ainda mais amplos e complexos, tais como a diversidade cultural, racial, de gênero e de pessoas com deficiência em um mesmo espaço, influencia diretamente as crenças dos indivíduos sobre a língua, bem como o seu processo de ensino-aprendizagem. Sob essa perspectiva, é que se torna relevante o presente estudo que busca refletir acerca dessas crenças e da diversidade no ambiente escolar, em suas inúmeras nuances.

Nossa finalidade com essa pesquisa é refletir como a escola tem trabalhado na perspectiva da educação intercultural, respeitando as diferenças entre os sujeitos e sua relevância reside em reflexões que redimensionarão nossas práticas pedagógicas, no tocante ao ensino de língua materna, tendo em vista uma educação que valoriza e respeita a interculturalidade em seus diversos aspectos, já que a linguagem não se dissocia de um contexto cultural marcado pelas diferenças.

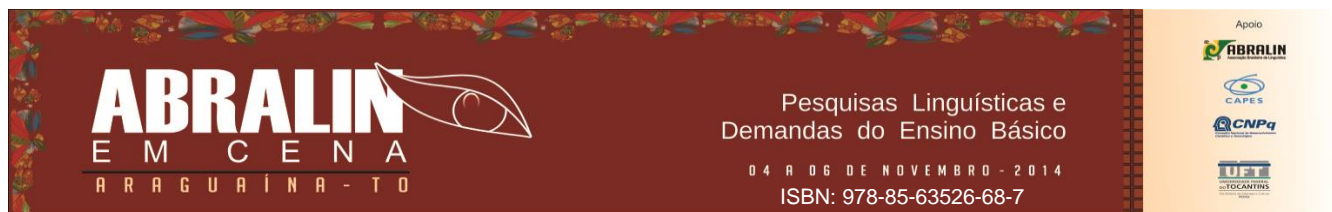
A fim de subsidiar nossa discussão, o nosso aporte teórico se fundamenta nas obras de autores da área da linguística (TRAVAGLIA, 1997; CARDOSO, 1999, GERALDI, 2004) e que abordam questões relacionadas à cultura numa perspectiva educacional (FLEURY, 2001; CYRANKA, 2007; MOREIRA e CANDAU, 2013).

## **2. CRENÇAS, EDUCAÇÃO E CULTURA**

### **2.1. O QUE SÃO CRENÇAS?**

As crenças têm despertado o interesse de diversas áreas do conhecimento e tal fato é resultado da necessidade humana de avaliar tudo a sua volta, desde questões religiosas, culturais, sociais e até linguísticas. Conforme afirma Barcelos,

Os estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas têm crescido bastante nos últimos anos no Brasil e no exterior. No Brasil, um número razoável de teses e dissertações vem sendo defendido nos diversos programas de pós-graduação no país [...] o que sugere a importância desse conceito para a



Linguística Aplicada. Nunca se publicou tanto a respeito de crenças no Brasil e no exterior desde 1995 (2006, p.15).

A palavra crença vem do latim *credentia, ae*, e significa de acordo com o Dicionário Michaelis, “o ato ou efeito de crer”. As crenças referem-se àquilo que acreditamos e adotamos como verdade absoluta, mesmo que não haja evidência ou comprovação científica. Segundo o psicólogo Fernando Elias José, as crenças se constituem a partir da visão que a pessoa tem de si e do mundo e é por meio delas que enxergamos todas as situações da vida. Barcelos (2006) também conceitua crenças, afirmando que:

Entendo crenças, (...) como uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (op. cit., p. 18).

As crenças podem sofrer influência de vários fatores, como do que aprendemos com as pessoas com quem vivemos, da educação que recebemos ou experiências que vivemos. Ao passar dos anos, dependendo das situações vividas, essas crenças vão se fortalecendo, perdendo legitimidade ou sendo substituídas.

No contexto educacional, as crenças podem influenciar sobremaneira as práticas pedagógicas dos docentes, que acabam por transmiti-las aos educandos, que por sua vez, as repassam às pessoas com quem convivem, constituindo um círculo vicioso que pode resultar na formação de conceitos errôneos ou inválidos.

Em virtude do exposto, compreendemos a relevância desse estudo, uma vez que nos permite refletir sobre as formas de disseminação das crenças nos espaços escolares, bem como os impactos trazidos às habilidades linguísticas dos sujeitos. Todavia, faz-se necessário uma discussão prévia acerca do papel da cultura na formação dessas concepções, apresentando as relações das crenças com a língua, com a cultura e com a formação de identidade do sujeito.

## 2.2. LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE

Desde a Antiguidade, o homem já desejava expressar seus sentimentos, pensamentos e emoções. A fim de conseguir realizar tal feito é que ele desenvolveu a linguagem. A partir de então, ele pode interagir com o outro, externando os seus pensamentos, inicialmente através da fala e mais tarde, por meio da escrita.

Todavia, ao longo dos tempos, várias concepções de linguagem foram surgindo e influenciaram sobremaneira as formas de compreender a língua, sendo, portanto, necessário que conheçamos essas concepções e o que as norteiam.

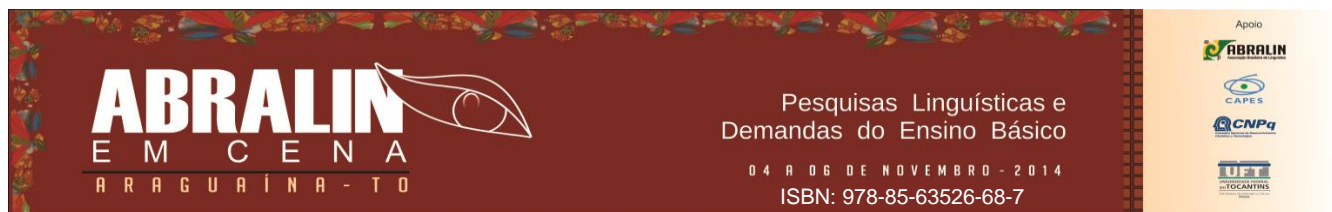
Geraldi (2004) nos apresenta essencialmente três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

A primeira concepção parte do pressuposto de que a “natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis e que a linguagem expressa esse pensamento” (CARDOSO, 1999, p. 16). Nela, a linguagem estava vinculada aos estudos tradicionais, que privilegiavam as normas gramaticais.

Segundo Travaglia (1997), na segunda concepção, a língua é vista como um código e seu objetivo é transmitir uma mensagem. Nela, a linguagem é um meio de comunicação, sem interação e com privilégio do ensino da gramática.

Na terceira concepção, a linguagem é compreendida como uma forma de interação humana, em que os falantes da língua ou interlocutores interagem como sujeitos “que ocupam lugares sociais e falam” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23). Essa perspectiva possibilitou o indivíduo conhecer a língua sob uma visão mais ampla, relacionada a aspectos históricos, sociais e culturais.

Desse modo, é possível depreendermos que língua, cultura e identidade, estão intrinsecamente ligadas, pois é através da língua que a cultura é difundida, que por sua vez, é responsável pelo processo de identificação do sujeito. Segundo Coelho e Mesquita (2013),



A língua perpassa tanto a cultura quanto a identidade e é também por elas perpassada, o que faz com que a relação entre estes três conceitos seja imanente, uma vez que não há cultura sem língua e que a identidade se constrói por meio da língua e da cultura” (2013, p.24).

Mas, afinal, o que é cultura? Para Edward Tylor (Apud LARAIA, 1986, p.25), um dos primeiros autores a apresentar um conceito da palavra inglesa *culture*, “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Em suas palavras, o autor evidencia que a cultura não se constitui por aquisição inata, mas é aprendida em função das diversas relações que o indivíduo estabelece com o meio.

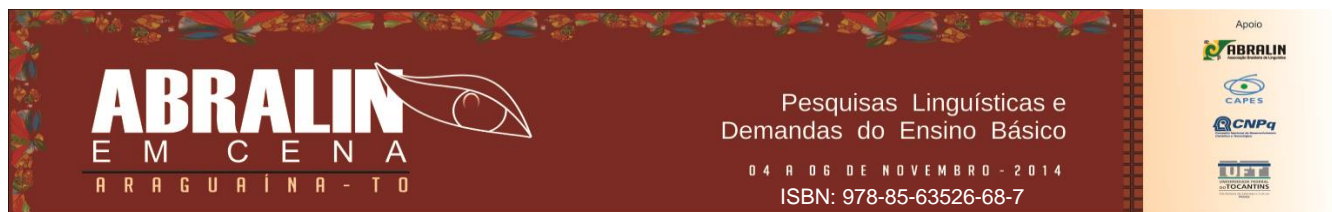
Soma-se a isso o fato de que, conforme afirma Laraia (2014, p. 67), “a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade”. Por isso, os indivíduos tendem a refutar todo e qualquer comportamento que se difere daquele considerado por eles normal, padrão, adequado ou correto.

Assim, percebemos que as concepções que cada sujeito tem a respeito de si e do mundo estão carregadas de crenças e valores que são construídos ao longo de suas vidas pelas relações que estabelecem uns com os outros e que os difere das outras pessoas, tornando-os únicos. Todavia, nem sempre essas diferenças são bem aceitas ou respeitadas. Em função disso, dedicamos o tópico a seguir para tratarmos das questões relacionadas à diversidade em seus diversos aspectos.

### **3. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

O Brasil é um país historicamente constituído por uma grande diversidade linguística, étnica, política, social e cultural. E em meio a toda essa diversidade está uma educação ainda homogeneizadora que nivela todos os educandos, ignorando os aspectos que compõem a cultura e identidade desses sujeitos.

Em função do exposto, estudos que abordam esta temática têm sido cada vez mais frequentes, embora o direcionamento maior ainda seja para a questão



indígena. Poucos têm sido os trabalhos que trazem como viés uma proposta educativa, que de fato analise a complexidade da cultura brasileira.

Segundo Fleury (2001, p. 48), “a complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação”. Os PCNs (1997), revelam a importância do assunto, trazendo a **Pluralidade Cultural** como um dos temas transversais a serem trabalhados na escola e a fazerem parte do currículo.

A fim de que compreendamos melhor a questão, é necessário fazermos uma distinção entre monoculturalismo e multiculturalismo. Reportaremos-nos novamente a Fleury (2001) que afirma que,

De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjogue as minorias culturais. De outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolvem historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde as necessidades e às opções de uma coletividade. (op. cit., p. 48)

Todavia, a posição que defendemos aqui é a da perspectiva intercultural, visto que segundo Moreira e Candau (2013, p. 28), esta “quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. A esse respeito, Forquin (2000, Apud MOREIRA e CANDAU, 2013) acrescenta que,

Um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, multicultural. (...) Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes (2013, p. 28).

Ainda conforme Moreira e Candau (2013, p. 30), “o educador tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos”. A esse respeito, os autores também afirmam que,





Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sem reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestam no cotidiano escolar (op. cit., p. 32).

Desse modo, compreendemos que uma educação na perspectiva intercultural, pressupõe, segundo Pineda (2009, Apud SANTIAGO, AKKARI e MARQUES, 2013),

uma aprendizagem significativa, social e culturalmente situada, que promove uma proposta dialógica e de encontro entre membros de culturas diferentes, possibilitando atitudes que desenvolvam sentimentos positivos em relação à diversidade étnica, cultural e linguística (2013, p. 27).

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi embasado em pesquisas bibliográficas realizadas a partir de obras que abordam teorias sociolinguísticas, principalmente nas questões relacionadas à língua, identidade e cultura. Trata-se de uma pesquisa de campo desenvolvida em duas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Araguaína – TO: uma municipal e outra estadual.

A fim de preservarmos a identidade das instituições pesquisadas, chamaremos a escola municipal de Escola 01 e a estadual, Escola 02. A Escola 01 atende ao público de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Já a Escola 02 atende aos Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. A primeira instituição pesquisada está localizada em um bairro periférico da cidade, e a segunda, está situada em uma região mais central.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa interpretativa. Já em relação aos instrumentos de coleta de dados, nos valem de dois questionários: um composto por 22 assertivas fechadas, aplicado a 70 participantes (alunos de 5º e 9º ano do EF, 3º ano do EM e professores de LP e de outras áreas); e outro, composto por 03 questões abertas, aplicado aos diretores das duas instituições pesquisadas.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

O estudo aqui apresentado compreende o esforço de seus autores em refletir como as crenças que os educadores acumulam ao longo de suas existências podem influenciar as crenças e atitudes de seus alunos, despertando sentimentos de apreço ou repulsa em relação a questões diversas. No caso deste trabalho, especificamente, ligadas ao ensino de língua, em especial, as que abordam as relações de interdependência entre a fala e a escrita. Além disso, busca investigar que postura a escola tem assumido diante dessas crenças e da diversidade existente na escola, seja de natureza linguística, étnica, social, de gênero ou cultural, favorecendo ou não uma educação sob a perspectiva intercultural.

Esse tópico será subdividido em dois subitens, onde no primeiro exporemos a análise do questionário sobre crenças aplicado a alunos e professores e, no segundo, apresentaremos uma análise do questionário aplicado aos gestores.

### 5.1. CRENÇAS: INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

A forma como o professor compreende a língua e a linguagem influencia diretamente em sua prática pedagógica. São as suas experiências, crenças e convicções que são transmitidas aos educandos. Conforme afirma Pajares (1992, apud CYRANKA, 2007, p. 21), “as crenças tendem a ser estáveis, difíceis de serem alteradas, por se formarem cedo, por outro lado, estando ligadas ao contexto, podem ser modificadas ou substituídas por outras a partir da reflexão”.

A fim de que iniciemos a análise dos questionários aplicados, é importante que conheçamos o perfil dos participantes. No quadro abaixo o apresentaremos:

PERFIL	PARTICIPANTES				
	Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03	Grupo 04	Grupo 05
<b>Caracterização</b>	Alunos de 5º ano EF	Alunos de 9º ano EF	Alunos de 3º ano EM	Professores de LP	Professores de áreas diversas
<b>Idade</b>	09 a 12 anos	13 a 18 anos	16 a 19 anos	38 e 47 anos	29 a 63 anos
<b>Sexo</b>	09 M e 09 F	11 M e 17 F	05 M e 06 F	00 M e 03F	01 M e 09 F
<b>Quantidade</b>	18	28	11	03	10

**Quadro 01 - Perfil dos participantes**

É importante ressaltar que a escolha das turmas e profissionais foi aleatória e que nos interessou investigar a relação que os alunos estabelecem com a variedade que a escola lhes apresenta como a melhor (a padrão ou culta) e aquela que utilizam nas suas relações cotidianas, entre familiares e amigos. Apesar disso, os participantes foram convidados a se posicionarem a respeito de algumas afirmações sobre a fala e a escrita. O questionário<sup>4</sup> aplicado era constituído de questões fechadas, para serem respondidas com falso ou verdadeiro. Apresentaremos a seguir, 12 das 22 afirmações presentes no questionário aplicado, por acreditarmos serem as mais relevantes para essa pesquisa:

---

<sup>4</sup> O questionário aplicado foi retirado dos anexos da tese de doutorado da professora Lucia Furtado de Mendonça CYRANKA. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG.* 2007.

AFIRMATIVAS	GRUPO 01	GRUPO 02	GRUPO 03	GRUPO 04	GRUPO 05	T O T A L
01 - A língua <b>escrita</b> é mais correta do que a <b>falada</b> .	10 V 08 F	19 V 09 F	10 V 01 F	03 V 00 F	08 V 02 F	<b>50 V</b> <b>20 F</b>
02 - Eu <b>falo</b> bem.	17 V 01 F	17 V 11 F	07 V 04 F	02 V 01 F	09 V 01 F	<b>52 V</b> <b>18 F</b>
03 - Eu <b>escrevo</b> bem.	13 V 05 F	18 V 10 F	09 V 02 F	03 V 00 F	09 V 01 F	<b>52 V</b> <b>18 F</b>
04 - Os adultos <b>falam</b> melhor que os jovens.	09 V 09 F	15 V 13 F	06 V 05 F	02 V 01 F	02 V 08 F	<b>34 V</b> <b>36 F</b>
05 - Para <b>escrever</b> bem, é preciso ler muito.	14 V 04 F	24 V 04 F	10 V 01 F	03 V 00 F	10 V 00 F	<b>61 V</b> <b>09 F</b>
06 - O bom professor de Português <b>fala</b> sempre de acordo com as regras de gramática.	16 V 02 F	18 V 10 F	09 V 02 F	02 V 01 F	07 V 03 F	<b>52 V</b> <b>18 F</b>
07 - Para aprender a <b>escrever</b> , o aluno deve aprender a <b>falar</b> como seu professor de Português.	07 V 11 F	09 V 19 F	07 V 04 F	00 V 03 F	00 V 10 F	<b>23 V</b> <b>47 F</b>
08 - A escola deve corrigir a <b>fala</b> dos alunos.	10 V 08 F	21 V 07 F	07 V 04 F	03 V 00 F	08 V 02 F	<b>49 V</b> <b>21 F</b>
09 - Para <b>escrever</b> direito deve-se aprender gramática.	14 V 04 F	23 V 05 F	10 V 01 F	02 V 01 F	09 V 01 F	<b>58 V</b> <b>12 F</b>
10 - A língua <b>escrita</b> é mais importante do que a <b>falada</b> .	06 V 12 F	13 V 15 F	04 V 07 F	02 V 01 F	04 V 06 F	<b>29 V</b> <b>41 F</b>
11 - Saber <b>falar</b> bem é tão importante quanto saber <b>escrever</b> bem.	17 V 01 F	21 V 07 F	10 V 01 F	02 V 01 F	08 V 02 F	<b>58 V</b> <b>12 F</b>
12 - Em qualquer situação da vida, posso <b>falar</b> do mesmo jeito.	08 V 10 F	10 V 18 F	02 V 09 F	01 V 02 F	00 V 10 F	<b>21 V</b> <b>49 F</b>

### Quadro 02 - Respostas dos questionários

Observando o quadro acima, optamos pela divisão adotada pela professora Cyranka (2007), que organiza as afirmativas em três categorias, de acordo com as relações que são estabelecidas: a do sujeito com a escrita; do sujeito com a fala; e entre a fala e a escrita. Em relação à primeira categoria, pudemos identificar as afirmativas 03, 05 e 09. No que diz respeito à segunda categoria, apontamos as



questões 02, 04, 06, 08 e 12. E, por último, temos a terceira categoria, facilmente identificada nas questões 01, 07, 10 e 11.

Ao analisarmos os enunciados da primeira categoria, percebemos que o nº 09 apresenta uma informação equivocada (“Para escrever direito deve-se aprender gramática”), fruto das concepções de ensino de língua reproduzidas ao longo dos tempos e arraigadas nos educadores, como podemos observar no Quadro 02, em que 11 dos professores participantes julgam tal assertiva como verdadeira e apenas 02 consideram-na falsa. O resultado dessa crença pode interferir diretamente no desenvolvimento de tal habilidade, visto que o aluno passa a acreditar que a única forma de aprender a escrever corretamente é aprendendo as normas gramaticais e se ele não as domina, também não dominará a escrita.

Observando a segunda categoria, verificamos que dentre as declarações, as de nº 06 (“O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática”) e 08 (“A escola deve corrigir a fala dos alunos”), demonstram a crença de que apenas a escola é responsável por promover o desenvolvimento dessa habilidade, desconsiderando todos os eventos de letramento as quais estão sujeitos os educandos, bem como a existência de outras situações comunicativas em que é possível utilizarmos outras variedades da língua. Tais crenças estão fortemente presentes nas respostas da maioria dos participantes, sejam alunos ou professores.

As assertivas que constituem a terceira categoria reafirmam a importância dada a variedade padrão e a intrínseca ligação dessa com a escrita. Observando o Quadro 02, constatamos que em relação ao enunciado 01 (“A língua escrita é mais correta que a falada”), 50 participantes validam essa crença. Todavia, o que verificamos é que apesar disso, conforme se observou na declaração de nº 10 (“A língua escrita é mais importante que a falada”), quase a metade dos alunos e professores não julga a escrita mais relevante do que a fala. No entanto, quando analisamos o enunciado de nº 11 (“Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem”), verificamos que a grande maioria (alunos e professores) afirma que uma é tão importante quanto à outra. E, por último, temos a declaração de nº 07 (“Para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português”), em que se evidencia uma descrença por parte de educandos e dos



próprios educadores na figura do professor, que não serve de modelo de “boa fala ou escrita”, embora reconheçamos que associar o desenvolvimento da habilidade da escrita com a fala do professor, também seja uma crença equivocada.

As informações apresentadas acima demonstram a supervalorização da variedade padrão pela escola em detrimento da não padrão e vislumbram uma realidade em que constatamos que as práticas voltadas para o ensino de língua no cotidiano escolar estão carregadas de preconceitos linguísticos e crenças equivocadas, contexto historicamente construído pela incumbência da escola de ensinar e privilegiar tal variante. No entanto, em tempos em que se fala tanto em letramento, gêneros textuais, propósito comunicativo e contexto de produção, é inconcebível pensarmos numa educação que ignore tais conceitos. Segundo Cyranka (2007, p. 122), “se há forte preconceito contra a oralidade na escola, natural é que a escrita goze lugar privilegiado. Felizmente, em teoria, está clara a diferença entre as duas modalidades. Resta trabalhá-las eficaz e adequadamente”.

Desse modo, ao verificarmos tal realidade e por acreditarmos que os sujeitos trazem consigo marcas de variedades linguísticas de outros meios em que vivem, que precisam ser respeitadas e valorizadas, em função das diversas situações que fazem parte de seu cotidiano, é que entendemos a necessidade de trabalharmos sob a perspectiva da Educação Intercultural, uma vez que esta procura estabelecer uma relação de diálogo e respeito no que se refere a imensa diversidade imanente ao ambiente escolar, seja de natureza linguística, social ou cultural.

Em função do exposto, dedicamos o subtópico a seguir para analisarmos como a escola tem reagido diante da diversidade em suas diversas nuances.

## **5.2. Educação Intercultural: limitações e práticas pedagógicas**

A fim de que compreendamos como a escola tem tratado a diversidade no cotidiano educacional, em seus diversos aspectos, é que dedicamos esse subtópico, em que refletiremos sobre o assunto, através da análise de questionário aplicado aos gestores das duas instituições de ensino pesquisadas.

Na primeira escola pesquisada, aqui intitulada de Escola 01, ao ser questionada sobre “**Como a sua escola lida com as diferenças (diversidade cultural, de gênero, racial, pessoas com deficiência, etc.)**”, a diretora respondeu:

- a) **Diversidade Cultural:** não é difícil lidar com essa diversidade, pois como educadores, compreendemos que cada pessoa tem a sua história, suas preocupações, que a fazem diferente uma das outras. Esse espaço escolar é vivo e dinâmico e é formado por diversos grupos étnicos, com seus costumes, seus rituais e suas crenças. Para realizar um trabalho voltado para essa diversidade, desenvolvemos algumas ações com esse objetivo: alteração no currículo, com o acréscimo desse conteúdo para ser trabalhado durante todo o ano de forma interdisciplinar; realização de trabalhos e brincadeiras em grupos heterogêneos, favorecendo a troca de experiência e convivência em grupo;
- b) **Diversidade de gênero:** foi necessário introduzir no currículo a temática a educação na diversidade com o reconhecimento e valorização das diversas populações. Conteúdos trabalhados dentro e fora da sala de aula: direitos humanos, gênero e diversidade sexual; igualdade de gênero nas escolas;
- c) **Pessoas com deficiência:** na escola todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de ensino diferentes. Para isso a escola conta com uma equipe de professores capacitados para trabalhar com os alunos com deficiência. A escola possui sala de recursos multifuncional, onde os alunos recebem atendimento especializado voltado para sua necessidade, prédio acessível, professores auxiliares, impressoras e máquina de escrever em braille e materiais diversos adaptados para pessoas com as diversas deficiências (Diretora da Escola 01, 2014).

Na segunda escola pesquisada, identificada aqui como Escola 02, em relação à primeira pergunta, obtivemos a seguinte resposta do diretor da instituição:

A escola trabalha de forma acolhedora de acordo com as necessidades. São inseridos em sala de aula estes temas para discussão entre os alunos e realizadas atividades educacionais como palestras, vídeos, atividades escritas e outras (Diretor da Escola 02, 2014).

Em relação à segunda questão, “**A Educação Intercultural é a que promove uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. A sua escola trabalha na perspectiva da educação intercultural? Como?**”, a diretora da Escola 01 relatou que ao ler essa pergunta se sentiu provocada e parou para refletir se as ações que a escola vinha desenvolvendo tinham essa intencionalidade. A essa questão ela respondeu:

Sim! A escola trabalha promovendo interação e diálogo entre as pessoas. Partimos do princípio que existe a necessidade de interação entre escola e comunidade, respeitando o conhecimento prévio das diferentes culturas inseridas nesse contexto. Trabalhamos de diversas formas, dentre elas: palestras com pessoas da comunidade com o objetivo de promover o diálogo entre culturas;

oficinas práticas onde os alunos podem se expressar de forma livre sobre o tema trabalhado, conteúdos trabalhados dentro da sala de aula, onde o aluno vai perceber que existem povos de diferentes culturas. Realização de atividades orais onde os alunos são convidados a colaborar na busca de respostas a problemas diversos. (Diretora da Escola 01, 2014).

Já a direção da Escola 02, em relação à mesma pergunta, nos respondeu: “Sim. Valorizando a cultura e as características de cada grupo social”.

Em resposta a terceira pergunta “**Quais são os projetos que a escola tem trabalhado nesta perspectiva? Listar e identificar os projetos, ações e resultados**”, a diretora da Escola 01 apresentou a seguinte resposta:

- a) **Projeto “Tecendo a Paz”**: promoção da cultura da paz e direitos humanos (palestra); teatro e dramatizações; Semana Nacional do Trânsito. Resultado: alunos mais conscientes em relação às atitudes de valorização dos colegas e mais senso de cidadania, reconhecimento dos princípios de equidade;
- b) **Semana da Educação para a Vida**: igualdade de direitos (atividades realizadas dentro da sala de aula); palestra sobre Bullying (realizada com as turmas de 4º e 5º Ano); promoção da cultura da paz e direitos humanos (palestra). Resultado: não percebemos atitudes de racismo nem de Bullying por parte dos alunos; meninos e meninas se relacionam de forma igualitária;
- c) **Projeto Consciência Negra**: palestra igualdade racial; teatro; leituras; roda de conversa. Resultado esperado: aquisição/desenvolvimento de consciência da importância de equiparação de oportunidades para todos; aprimoramento de habilidades de convivência na sociedade;
- d) **Gincana interativa** (jogos, dinâmicas, atividades lúdicas matemáticas): recreio dirigido (meninos e meninas participam juntos de brincadeiras coletivas, como pular corda, bambolê etc.); passeios pelo bairro (reconhecer o bairro onde vive, identificar os tipos de moradia das pessoas da comunidade, saber mais sobre os diferentes espaços – residências, lojas, espaços públicos e privados);
- e) **Família e Escola**: palestra com as famílias com o tema “Inclusão”; promoção de dinâmicas nas datas comemorativas com o objetivo de proporcionar momentos de interação entre os grupos; trabalho em sala de aula nas turmas de 5º ano promovendo afetividade e respeito como fator primordial para o bom desenvolvimento do aluno; dinâmicas de socialização de ideias e valores com os pais (acontecem antes das reuniões com os pais). Resultado: Comunidade consciente do trabalho da escola, pais participativos, alunos valorizando o trabalho realizado dentro e fora da escola (Gestora da Escola 01, 2014).

Em relação à terceira pergunta, a direção da Escola 02 expôs o seguinte:

- a) **Projeto Copa do Mundo 2014**: Os aspectos históricos e sociais do nosso país, com análise das desigualdades sociais. Resultado: reflexão e conscientização em relação à união dos povos;
- b) **Projeto Festa Junina**: Valorização das tradições culturais;
- c) **Projeto Escola e Comunidade em Ação**: Envolvimento e fortalecimento da equipe escolar e comunidade (Diretor da escola estadual, 2014).



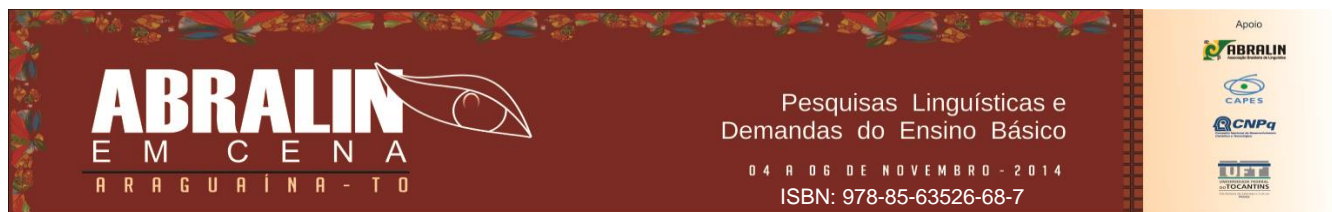
Analisando as respostas apresentadas pelas direções das escolas pesquisadas, pudemos constatar que há ainda, principalmente nos Anos Finais do EF e no Ensino Médio, uma interpretação equivocada do que venha a ser uma educação voltada para o respeito à diversidade, pautada numa perspectiva intercultural. A Educação Intercultural pressupõe, segundo Fleury (2000, p.49) “desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo”. O autor elucida ainda que,

Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURY, 2000, p.49).

Ao refletirmos sobre as respostas emitidas pela Escola 02, verificamos que embora apontem para uma prática pedagógica acolhedora, que valoriza e respeita a cultura de cada grupo social, o que se verifica, todavia, é que o tema ainda é tratado de forma superficial e a sua compreensão está relacionada apenas a ações pontuais, voltadas principalmente para o desenvolvimento de projetos em períodos específicos do ano. Não percebemos nas ações descritas, uma intencionalidade ou consciência de se lidar com as diferenças e tampouco promover um diálogo entre as diversidades presentes no ambiente escolar.

Nos Anos Iniciais, contudo, constatamos pelas respostas elencadas pela gestora da Escola 01, que há uma preocupação maior com as questões relativas à diversidade e que muitos são os esforços para que as crianças com necessidades especiais, por exemplo, sejam incluídas, respeitadas e valorizadas. Embora também percebamos que grande parte das ações desenvolvidas na escola, sob essa perspectiva, ainda acabam por serem realizadas em momentos pontuais, como em datas comemorativas (Dia do Índio, Folclore, Dia da Consciência Negra, etc.), não havendo uma continuidade do trabalho desenvolvido ou conforme afirmado acima, consciência e intencionalidade por parte de quem o executa.

Desse modo, constatamos que o caráter "padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, especialmente presente no que se denomina como



cultura escolar e cultura da escola” (FORQUIN, 1993, Apud CANDAU e MOREIRA, 2013, p.14), ainda tem predominado no cotidiano das escolas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade do presente trabalho foi a de investigar as crenças que alunos e educadores têm acerca da língua falada e escrita e da diversidade tão presente no cotidiano escolar. Para realizarmos tal intento, analisamos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, a fim de refletirmos sobre os aspectos que norteiam as suas práticas, no tocante a uma Educação sob a perspectiva Intercultural.

A análise das informações demonstrou que a escola tem cumprido com o seu tradicional papel de ensinar a variedade padrão, no entanto, acaba por manifestar preconceito linguístico quando se depara com situações diversas em que os sujeitos fazem uso de outras variedades. Tal fato comprova que as crenças que os educadores têm sobre a língua e a linguagem têm influenciado diretamente a sua prática pedagógica e a forma como os alunos também concebem a linguagem. O que evidencia que embora muitos estudos linguísticos tenham sido desenvolvidos nas últimas décadas e que invalidam grande parte das crenças apresentadas nesse estudo, a influência dessas crenças tem ainda se sobreposto às atuais teorias linguísticas, que abordam questões como o letramento, gêneros discursivos, propósito comunicativo e contexto de produção em que a linguagem se realiza.

Nessa perspectiva, constatamos que grande parte das dificuldades apresentadas pelos alunos no tocante ao desenvolvimento de habilidades linguísticas imprescindíveis ao aprendizado de língua materna são resultantes de práticas e crenças preconceituosas de educadores e instituições, que desrespeitam as variedades linguísticas e as diferenças em seus diversos aspectos.

A esse respeito, verificamos que na segunda parte da pesquisa, em que procuramos investigar como a escola lida com as diferenças, pudemos constatar através das respostas emitidas pelas duas escolas pesquisadas, que tanto a Escola 01 quanto a Escola 02, expõem uma preocupação em valorizar e respeitar a diversidade cultural no ambiente escolar. Todavia, as ações por elas elencadas, em

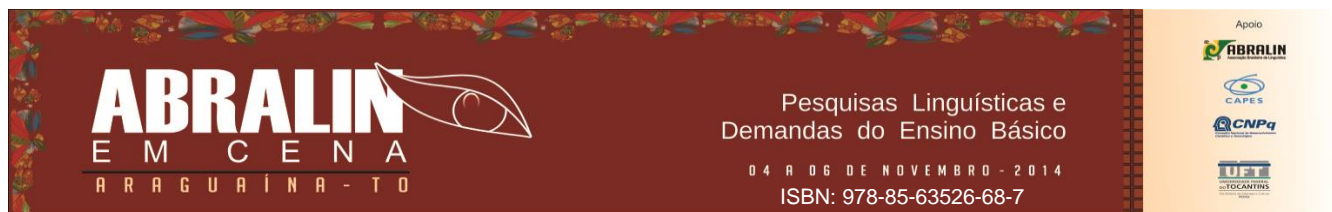


grande parte, demonstram a falta de intencionalidade e consciência na realização de tais ações. Soma-se a isso o fato de que a Escola 02 demonstrou maior superficialidade no tratamento da temática, apresentando um entendimento equivocado da expressão "Educação Intercultural", ao passo que a Escola 01, expôs ações que atestam melhor compreensão do assunto.

Desse modo, constatamos a relevância dessa pesquisa, por nos fazer refletir acerca de nossas crenças e da repercussão dessas no processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos. Além disso, nos fez pensarmos sobre como estamos lidando com a diversidade na escola, como a temos percebido e se as nossas práticas pedagógicas têm contribuído para uma educação que possibilite um diálogo entre as diversas culturas, que promova ações de respeito e valorização das diferenças, sejam linguísticas, sociais, de gêneros ou culturais.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.
- CARDOSO, S. H. B. **Linguagem e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. de. Língua, Cultura e Identidade: Conceitos Intrínsecos e Interdependentes. **Entreletras**. Araguaína/TO: UFT, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013 (ISSN 2179-3948 – online).
- CRENÇA. In: MICHAELIS - Dicionário de Português Online. Disponível em: <[http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/crenca%20\\_936346.html](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/crenca%20_936346.html)>. Acesso em: 26 set. 2014.
- CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)\_Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.



FLEURY, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto Alegre: UFSC, n. 16, 2001, p. 45-62.

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004 [1984].

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 26. reimp. – Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

## LEITURAS DE UMA CERTA MENINA MÁ

Gislâne Gonçalves SILVA (UFT)<sup>1</sup>  
gislaneletras@gmail.com

Bonfim Queiroz LIMA (UFT)<sup>2</sup>  
bonfimql@hotmail.com

**RESUMO:** Neste artigo, analisamos o romance *Travessuras da menina má* na perspectiva da transculturação. Esta obra, escrita pelo premiado escritor Mario Vargas Llosa, encanta seus leitores pela história de amor incondicional entre um pacato intérprete, Ricardo Samocurcio, e a ambiciosa e envolvente Otilita, a Menina Má. Na análise empreendida, abordamos aspectos inerentes ao romance, entre eles, a construção da narrativa e o papel do tradutor. Para o trabalho em questão, mobilizamos teorias referentes às figuras do intérprete e do tradutor que estão marcadamente presentes na narrativa; trabalhamos também com os processos de transculturação vivenciados por Otilita. Tecemos ainda uma breve explanação acerca da noção de mestiçagem, hibridismo e crioulização, que ajudará a compreender melhor o termo transcultural, bem como contribuirá para diferenciar os conceitos entre si, pois a linha que os separa é uma linha tênue.

**Palavras-Chave:** Menina Má; Transculturação; Narrativa.

### 1. INTRODUÇÃO

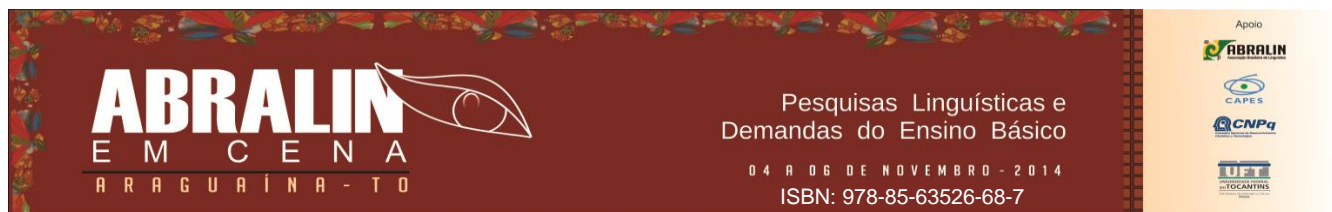
*Travessuras de la niña mala* é o título em espanhol deste romance que foi lançado em 2006 e, segundo o próprio autor, Mário Vargas Llosa, é um romance parcialmente autobiográfico:

Sim, “Travessuras” é um livro sobre as cidades e as épocas em que nelas vivi. Uso a memória, mas também o sentimento de nostalgia que carrego com relação a isso. (apud COLOMBO, 2007, p. 01)

Llosa, que nasceu no Peru em 1936, é jornalista, dramaturgo, ensaísta e crítico literário, além de ser um escritor consagrado, ganhador de vários prêmios

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino de Língua e Literatura do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: bonfimql@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em Ensino de Língua e Literatura do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: gislaneletras@gmail.com.



literários, entre eles o Prêmio Nobel da Literatura em 2010, mudou-se para Paris nos anos 60. No entanto a história e a cultura da América Latina estão presentes de maneira intensa na maioria de suas obras.

O livro que será abordado neste trabalho é um grande sucesso de vendas; segundo o jornal Folha de São Paulo, em 2010, já havia vendido mais de 40 mil exemplares apenas no Brasil. A narrativa encanta os leitores pela história de amor incondicional entre um pacato intérprete de classe média, Ricardo Somocurcio, e a ambiciosa e envolvente personagem que o narrador, o próprio Ricardo, nomeia de Menina Má.

Sem dúvida esta obra possui todos os ingredientes de um romance best-seller: amor, sexo, aventura, ambição, traição, além de relatar parte das transformações sociais europeias e algumas das inúmeras reviravoltas políticas da América Latina, nas quatro décadas em que se passa a narrativa. Talvez este seja o motivo pelo qual a grande maioria de seus leitores relata que ao iniciar a leitura não conseguiam interrompê-la.

Entretanto, o objetivo deste trabalho é mostrar que além de uma leitura prazerosa e cativante este romance possibilita inúmeras outras leituras, as que serão tratadas neste estudo dizem respeito a questões referentes aos processos de transculturação presentes no romance. Tenta-se explicar e exemplificar esse aspecto com personagens e passagens da obra, bem como se busca compreender quem é a Menina Má, de quem ela é metáfora. Além disso, será abordada a figura do intérprete e do tradutor como transculturadores.

## 2. A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA

*Travessuras da Menina Má* pode ser descrito como um romance empolgante que conta, em seus sete capítulos, a história de um amor arrebatador. Llosa inicia essa narrativa no Bairro Limenho de Miraflores, em 1950, contando o envolvimento, do peruano Ricardo Somocurcio e da desinibida “chilenita” Lily, que nessa época de adolescência tiveram uma amizade intensa, que só não chegou a se transformar em namoro porque a “chilenita” sempre recusava os pedidos do peruano. Ricardito, que



sonhava em morar em Paris, vê seu amor da juventude desaparecer, após descobrir através de um escândalo, que ela mentira sua origem, uma vez que não era “chilenita” e sim mais uma peruanita.

O segundo capítulo se passa em Paris, nos anos 60 do século passado; Ricardo com o sonho realizado, pois já está morando na cidade luz, procura meios para se manter financeiramente e consegue trabalho como intérprete na Unesco. Através do amigo revolucionário Paúl, integrante da MIR – *Movimiento de Izquierda Revolucionaria* – conhece a camarada Arlete, que está de passagem por Paris com o objetivo de ir à Cuba participar de um treinamento guerrilheiro. Após reconhecer na desajeitada bolsista da MIR a chilenoita, Ricardito fica com um dilema nas mãos, ficar ao lado do seu amor e correr o risco de prejudicar seu amigo Paúl ou continuar com o plano e se afastar, talvez para sempre da, então, camarada Arlete.

A decisão de deixar a camarada Arlete continuar sua viagem e sua ligação com o movimento revolucionário parece ser castigada quando Ricardito tem notícias de que ela se envolveu com líderes revolucionários. Depois de três anos sem nenhum contato, Somocurcio se reencontra com a Menina Má que está casada com o diplomata Robert Arnoux. Totalmente transformada, a “chilenita” encontrava-se agora bem vestida, penteada e maquiada. Os dois amantes se encontram algumas vezes, mas madame Arnoux foge levando consigo todas as economias do marido. Outra decepção para o tradutor é saber que seu amigo Paúl Escobar – que embora tivesse se tornado um importante membro do partido, resolveu voltar a seu país para participar dos combates diretos – tinha sido morto por forças especiais do Exército peruano que conseguiu invadir o acampamento revolucionário em Mesa Pelada.

O reencontro com o conterrâneo e amigo de juventude Juan Barreto, em 1970, um hippie, que morava em Londres e trabalhava como “retratista de cavalos” em Newmarket é descrito no terceiro capítulo da obra. É por intermédio desta amizade que Ricardito frequenta e conhece mais a fundo ambientes e festas hippies; é, também, por intermédio desta amizade que reencontra seu grande amor, agora casada com David Richardson, um milionário criador de cavalos de Newmarket. Mrs. Richardson e Ricardo Somocurcio passam dois anos se encontrando todas as





quartas e sextas-feiras no Russell Hotel em Londres, no entanto, após um desentendimento, a Menina Má deixa de entrar em contato com o intérprete.

Em uma de suas viagens a Londres, Ricardo descobre que Juan Barreto está internado e em conversa com os médicos descobre que ele tem uma doença nova, terminal, que atacava seu sistema imunológico (AIDS). Ricardito fica arrasado com a situação e permanece em Londres cuidando do amigo até a chegada dos pais de Juan, com quem havia entrado em contato. Somocurcio tenta entrar em contato com a Menina Má e é avisado por ela para não telefonar porque está enfrentando problemas com o marido, ela avisa também que Juan havia falecido. Depois de meses sem entrar em contato, Mrs. Richardson telefona para Ricardito para perguntar se ele havia denunciado sua situação de bigamia e em um telefonema posterior informa que havia ficado sem nada no divórcio por causa da denúncia e que estava partindo para evitar o risco de ser presa por esse crime.

No quarto capítulo desta obra será evidenciada outra interessante personagem amiga de Ricardito, o turco Salomón Toledano, talentoso intérprete que tinha uma enorme facilidade para aprender idiomas – falava 12 línguas – e que, apesar disso, em outras áreas era de “uma ingenuidade assombrosa, um homem menino”. Em 1979, Trujimán (apelido de Toledano) vai para Tóquio trabalhar para a Mitsubishi e na primeira carta que envia para seu amigo intérprete diz que está saindo com uma advogada da empresa e manda lembranças da Menina Má. Ricardito que não tinha notícias de sua amada desde a última ligação em março de 1974, escreve pedindo mais detalhes sobre sua “conterrânea” e tenta conseguir um trabalho que o leve até Tóquio para reencontrá-la.

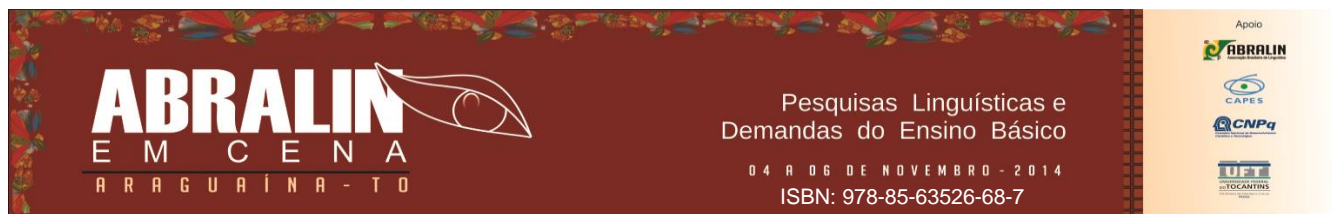
Ao chegar a capital japonesa, encontra-se com seu amigo e a namorada Mitsuko. Somocurcio descobre que Salomón está apaixonado pela advogada e que esse amor não é correspondido. Encontra-se também com Kuriko, a nova identidade da Menina Má, que está totalmente adaptada à cultura japonesa e confessa ser dependente de Fukuda, seu novo companheiro, apesar dessa relação a que ela se encontrava subordinada, envolve-se novamente com Ricardo. O intérprete, no entanto, tem uma grande decepção quando descobre que, após um jantar com amigos (Kuriko e Fukuda), foi atraído pela Menina Má até a casa de Fukuda para



que ele pudesse assistir a “serva” tendo relação sexual com o conterrâneo. Após esse incidente Ricardito fica furioso, volta para Paris e jura para si mesmo nunca mais se envolver com a Menina Má. Seis meses depois de seu retorno recebe uma carta de Mitsuko avisando que Salomón havia se suicidado após aparentemente aceitar bem o fim do namoro.

Em Paris, o casal Elena e Simon Gravoski, que haviam adotado o garoto vietnamita Ylial, o menino sem voz, provavelmente por traumas da guerra, torna-se amigo de Ricardo e essa nova amizade entrelaçará a história do novo reencontro de Ricardito com a Menina Má no quinto capítulo do livro. O casal ajudará Ricardo a conseguir tratamento médico e psicológico para a peruana, quando ela o procura novamente dizendo que havia sido presa e estuprada na África ao realizar um trabalho ilegal para Fukuda e que este a havia abandonado. Ricardito se endivida com empréstimo para pagar o tratamento e, após a estadia dela na clínica de repouso, os médicos revelam que a Menina Má não havia sido estuprada e sim machucada gravemente por Fukuda ao realizar consensualmente suas fantasias sexuais, pois a relação entre eles era de submissão e dominação. A Menina má fica uma temporada no apartamento de Ricardito e consegue conversar com Ylial, com o apoio dos novos amigos ele começa a falar as primeiras palavras. Os Gravoski se mudam para os EUA, a Menina Má abandona Ricardito, que desesperado tenta se suicidar em uma ponte, mas é salvo por um *clochard*. Ao retornar para casa encontra a Menina Má arrependida de tê-lo abandonado e afirmando que ficaria com ele.

No sexto capítulo, Ricardito retorna ao Peru para visitar seu tio Ataúlfo que tinha sofrido um ataque cardíaco. Nesta visita, conhece através de um sobrinho distante, o engenheiro Alberto Limiel, o velho Arquimedes, um homem simples que determinava onde deveriam ser construídos os quebra-mares da região. Em conversa com tio Ataúlfo, que havia se recuperado, desconfia que Arquimedes seja o pai da Menina Má. Suspeita que foi confirmada em uma conversa com o construtor de quebra-mares. Durante o diálogo ele descobre que o verdadeiro nome da Menina Má é Otilita e que o apartamento onde ela morava em Miraflores, na sua adolescência, não era de seus pais, pertencia aos patrões de sua mãe. Ricardo fica



comovido com a história da infância e adolescência de Otilita e retorna a Paris temendo ser abandonado novamente, uma vez que não conseguia entrar em contato com a Menina Má; todavia descobre que sua suspeita é infundada quando a encontra no apartamento e ela confessa que estava feliz com ele.

No sétimo e último capítulo, Ricardito está morando no bairro de Lavapiés em Madri com a arquiteta e produtora de cenários para espetáculos teatrais, Marcella. Seu novo romance já durava dois anos e meio e começou em 1987. Conheceu Marcella em uma clínica onde fazia exames para tratamento de saúde, após outro rompimento com Otilita, que dessa vez ele acreditava ser permanente, porque havia sido de forma civilizada. Com sequelas de um pequeno derrame cerebral, Ricardo não consegue mais trabalhar como intérprete, passa a viver de tradução de alguns textos literários e do trabalho de Marcella. Mesmo vivendo bem com Marcella não demonstra muita surpresa com o flagrante que deu na atual companheira que beijava o colega de trabalho dela, o bailarino Víctor Almeida. Também não demonstra surpresa quando o bailarino pede, em uma conversa, para que Ricardito saia da vida de Marcella, porque os dois estariam apaixonados.

Logo depois de descobrir o suposto romance de Marcela, Ricardo reencontra a Menina Má, ela está muito debilitada e totalmente deformada em decorrência de várias cirurgias que realizou por causa do câncer. Confessa para Ricardo que o procurava há um tempo para poder deixar para ele os únicos bens que possuía: uma casinha no sul da França e ações da Companhia de Eletricidade da França; além disso, desejava viver com ele os últimos dias de sua vida. Ele realizou seu desejo e viveu com a Menina Má seus últimos trinta e sete dias. Antes de morrer, ela disse para Ricardo que havia lhe dado um bom material para que ele escrevesse um romance.

Além da riqueza desse enredo repleta de viradas, Llosa consegue prender a atenção do leitor através da forma como estrutura sua narrativa – a cada capítulo temos quase que uma nova narrativa, uma nova história, que se não estivessem reunidas nessa obra, poderiam compor belíssimos contos. Assim a história do guerrilheiro Pául, do retratista de cavalos Juan Barreto, do intérprete Salomón Toledano, do menino sem voz Ylial, do construtor de quebra-mares Arquimedes e da

Arquiteta Marcella, podem ser consideradas pequenas narrativas que se entrelaçam com a narrativa principal.

Pode-se afirmar que Llosa consegue prender o interesse do leitor construindo unidade a partir de rupturas, ou seja, entre os capítulos temos rupturas na história principal para a introdução das narrativas periféricas e a narrativa principal é retomada quando se avança na leitura do capítulo. Em alguns casos ainda temos o aparecimento da história principal avançada cronologicamente do momento de parada anterior e a recapitulação só é feita em momento posterior.

Outra estratégia utilizada pelo autor é a busca da verossimilhança da história através da constante presença em sua obra de grandes momentos históricos. Assim a cada capítulo temos a retrospectiva dos fatos históricos que aconteceram nas décadas em que se passam a história: a revolução cubana nos anos 60 e sua influência nos outros países latino-americanos, a ditadura militar peruana, as revoluções estudantis em Paris, o movimento hippie da década de 70 em Londres, modernização tecnológica japonesa e americana na década de 80, são alguns dos momentos históricos que são descritos através desta narrativa. No entanto, é o Peru que ocupa boa parte da narrativa, pois sempre que se fala dos países anteriormente citados o contexto peruano é abordado.

### **3. A MENINA MÁ E O TRADUTOR**

As figuras do intérprete e do tradutor estão marcadamente presentes na narrativa, representados pela figura de Salomón Toledano e Ricardito, respectivamente. Salomón é um intérprete, que fala 12 línguas e que se limita a traduzir as palavras de uma língua para outra. Já Ricardito, além de intérprete da UNESCO, trabalha esporadicamente com a tradução literária, sobretudo da literatura russa.

Segundo Ricardito, ao traduzir textos literários, ele se “sentia menos fantasmal que como intérprete” (LLOSA, 2006, p. 124), pois como tradutor ele “precisava tomar decisões, explorar o espanhol em busca de matizes e cadências

que correspondessem às sutilezas e obscuridades semânticas e também suntuosidades retóricas da língua literária russa” (LLOSA, 2006, p. 124).

Pela fala de Ricardito reproduzida depreende-se que o papel do tradutor vai além da tradução das palavras, que traduzir não é uma questão simplesmente de vocabulário, mas de significado, ou seja, no processo de tradução dos contos de Tchekhov Ricardito, preocupava-se com aspectos que iam além do significante. O processo de tradução adotado pelo personagem está em consonância com a ideia de Walter Benjamim (2008, p.37). Para este, a tradução literal não quer dizer que o significado de determinada frase e/ou período é mantido ao pé da letra.

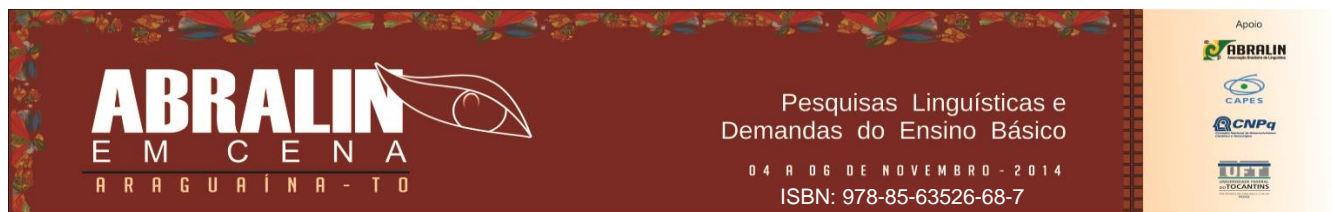
Quando Ricardito decidiu arriscar-se nas traduções literárias, Salomón o alertou para os “perigos” deste ofício. Para ele, era melhor que Ricardito continuasse apenas como intérprete, afinal, segundo Toledano, “não prejudicamos ninguém com o nosso trabalho. Em todas as outras profissões pode-se fazer grandes estragos na espécie” (LLOSA, 2006, p. 121). Além disso, o amigo de Ricardito alegava que o tradutor era um aspirante a escritor, pois se nega a desaparecer no próprio ofício.

Ao contrário de Toledano, Ricardito lidava, na tradução, não apenas com duas línguas, mas com duas culturas, daí o caráter transcultural do seu trabalho (CLÜVER, 1997, p.43). Todavia, o que vem a ser transculturação e quais as implicações disto no campo da tradução? Percebe-se que não é apenas no aspecto da tradução que a obra é transcultural (os outros aspectos transculturadores da narrativa serão abordados posteriormente).

Antes de abordar de fato a transculturação faz-se necessária uma breve explanação acerca da noção de mestiçagem, hibridismo e crioulização, afinal elas ajudarão a compreender melhor o termo transcultural, bem como ajudará a diferenciá-los entre si, pois a linha que os separa é uma linha tênue.

Segundo Bernd (2004, p. 100) a mestiçagem está associada à mistura das raças e a um processo de hierarquização, ou seja, há a ideia de uma matriz racial, tida como superior, que se “mistura” com outras raças, consideradas inferiores. Há neste conceito uma noção de cultura hegemônica. O hibridismo mantém a ideia de matriz cultural cunhada pela mestiçagem, entretanto, no hibridismo não há ideia de mistura e sim de imbricação, isto é, as raças coexistem simultaneamente. Por isso





Bernd (2004) prefere o termo hibridação, pois este traz consigo a ideia de cultura como processo, como devir.

A criouliização, segundo Glissant (2005, p. 22), “exige que elementos heterogêneos colocados em relação se intervalorem, ou seja, que não haja degradação ou diminuição do ser nesse contato e nessa mistura (...) criouliização é a mestiçagem acrescida de uma mais-valia que é a imprevisibilidade”.

A transculturação “permite” a convivência entre duas ou mais culturas, todavia esta convivência não está livre de conflitos, as culturas não se imbricam. A ideia de transculturação vai de encontro com a de aculturação, afinal, sabe-se hoje que nenhum indivíduo esquece a sua cultura e assume a cultura do outro, como esse termo pressupõe.

Baseado no que foi exposto sobre transculturação percebe-se que em *Travessuras da menina má*, Ricardito transcultura durante as traduções, pois preocupa-se em manter o significado do texto base, em russo, mas sem deixar de considerar a língua e cultura espanhola, para a qual será traduzida os contos de Tchekhov.

A maneira como a narrativa é construída parece reforçar esse papel do tradutor como transculturador. Ricardito está constantemente “traduzindo” as mais distintas meninas más. Quando ele narra sobre as mais diferentes culturas que a menina má assimila, ele tem a preocupação de informar ao leitor a forma como ela se veste, se maquia, se comporta, o momento histórico do país em que ela se encontra.

Ricardito não menciona apenas a nacionalidade que a Menina Má adquire, mas aborda a cultura em que ela está inserida. E isso é reflexo da sua preocupação de não traduzir apenas uma língua, mas uma cultura, por isso ao narrar a história Ricardito é um tradutor transcultural e não um intérprete, pois este se limita a traduzir somente a língua, como abordado anteriormente.

A própria figura de Ricardito como sujeito é transcultural, percebe-se isso quando ele volta a Lima em 1965, onde ele sente-se um órfão em seu próprio país, e posteriormente quando questiona-se sobre quem ele era:



Eu deixara de ser peruano em muitos sentidos sem dúvida. Mas o que era, então? Tampouco chegara a virar um europeu, na França, nem muito menos na Inglaterra. O que era você então, Ricardito? Talvez aquilo que Mrs. Richardson me dizia nas suas zangas à-toa, apenas um intérprete, alguém que, como gostava de nos definir meu colega Salomón Toledano, só é quando não é, um homínideo que existe quando deixa de ser o que é para que, através dele, passem melhor as coisas que outros pensam e dizem. (LLOSA, 2006, p. 113)

Pela citação supracitada, percebe-se a crise identitária de Ricardito, este se sente um estrangeiro tanto no Peru, lugar que nasceu, como em Paris, país que escolheu para viver. O personagem parece não ter um lugar definido, ele nunca está dentro de, mas entre uma cultura e outra. Ricardito não deixou de ser peruano. Ele está em constante transição entre uma cultura e outra, a sua identidade como peruano “sofreu” um processo de transculturação. Sua identidade parece está justamente nessa transição, nesse processo transcultural ou nas palavras de Santiago (2002), em um entre-lugar; daí a metáfora de tradutor não significar apenas a tradução linguística, mas principalmente a cultural.

#### **4. A MENINA MÁ COMO METÁFORA DA AMÉRICA LATINA E OS PROCESSOS DE TRANSCULTURAÇÃO**

Considerando o que afirma Benjamin Abdala Junior “A literatura comunica mais e diferente dos objetivos do poeta” (2002, p. 54), *Travessuras da menina má* é uma obra em que o leitor se vê diante de pelo menos dois grandes questionamentos: quem é a menina má, ela é metáfora do quê? A mulher como representação da pátria ou da comunidade política não é algo recente, um exemplo é a pintura de Delacroix intitulada *A liberdade guiando o povo* (1830), no quadro a liberdade é representada por uma mulher com os seios de fora, com ar de comando e com uma bandeira na mão.

Os intelectuais latino-americanos buscam na Europa um referente para o seu trabalho. Por exemplo, Ricardito sonha em morar em Paris e virar escritor e Juan vai morar na Europa com o intuito de aprender a arte da pintura. Segundo Abdala Júnior (2002, p. 47), até os anos 50 do século XX, o Brasil aceitava a



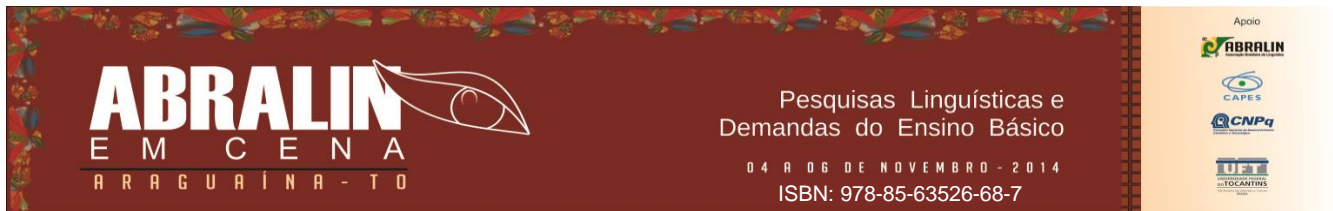
exaltação da sua sentimentalidade, “por oposição à razão que seria própria dos países colonizadores europeus.” Ao se estender essa noção para toda a América Latina compreende-se a ideia dos personagens mencionados em buscarem o “conhecimento” no exterior, afinal, era recorrente a noção da Europa como referência cultural.

É comum durante a narrativa alguns personagens que vivem no Peru exaltarem o continente europeu. Quando Ricardito viaja à Lima ou encontra um latino logo surgem os comentários sobre a superioridade da Europa. Por exemplo, quando tio Ataúlfo fala da revolução em curso no Peru, ele profere: “O Peru é uma confusão, sobrinho, você fez bem em ir morar no país da clareza cartesiana” (LLOSA, 2006, p. 50) ou ainda “como você mora em Paris inspira um respeito todo especial” (LLOSA, 2006, p. 242).

Ricardito mora em Paris, contudo, sente-se como um estrangeiro, assim como não se “encontra” mais no Peru. Na verdade ele é um intelectual deslocado que está sempre em busca de sua identidade cultural. Pode-se realizar a partir dessa afirmação uma analogia entre a busca da identidade cultural dos intelectuais Latino-americanos e a busca de Ricardito pela Menina Má, uma vez que essa personagem, ao longo da narrativa, sofre inúmeros processos de transculturação. Assim, infere-se a possibilidade dessa personagem ser a própria personificação da América Latina.

A construção das personagens criadas por Llosa neste romance permite com que se faça inúmeras analogias a situações políticas e culturais, principalmente em relação às culturas Latino-americanas. A personagem principal, que dá título à narrativa, é o exemplo mais rico dessas possibilidades, o que se vê a respeito da capacidade de transformação e adaptação dessa personagem é semelhante aos processos pelos quais passaram os diferentes países latino-americanos, processos que se podem denominar de transculturadores.

Para explicar a afirmação anterior, tem-se que tentar delimitar qual o sentido do termo transculturação, uma vez que este termo não indica apenas a aquisição de uma nova cultura e sim o processo de desligamento – total ou parcial – da cultura



prévia (desaculturação) e a conseqüente criação de novos fenômenos culturais (neoculturação). Ángel Rama e Fernando Ortiz elegem o termo “transculturação” como mais adequado para descrever a história de Cuba e por analogia da América em geral:

Entendemos que o vocábulo “transculturação” expressa melhor as diferentes fases do processo transitivo de uma cultura a outra, porque este não consiste apenas em adquirir uma cultura, que é o que a rigor indica o vocábulo anglo-americano “aculturação”, mas implica também necessariamente a perda ou o desligamento de uma cultura precedente, o que poderia ser chamado de uma parcial desculturação, e, além disso, significa a conseqüente criação de novos fenômenos culturais que poderiam ser denominados neoculturação (ORTIZ *apud* RAMA, 2001, p. 216).

O processo de transculturação que sofre, na narrativa, a intrigante personagem Otilita, pode ser considerado um forma de transculturação haja vista que a cada novo espaço geográfico-temporal-cultural assume uma nova personalidade, totalmente diferente da anterior e que assimila as características da sociedade em que está inserida. Verifica-se esse processo de transformação ao observar as descrições feitas da mesma personagem em diferentes momentos da narrativa. A camarada Arlete apesar de ser descrita pelo narrador como muito feminina se vestia “como as outras, com grande simplicidade – saias e casacos toscos, blusas de percal e aqueles sapatões sem salto e com fivela que se vendem nos mercados” (LLOSA, 2006, p. 25), uma vez que estava inserida no grupo de jovens peruanos que iriam a Cuba realizar treinamento guerrilheiro.

Três anos depois do último encontro com a camarada Arlete, Ricardo encontra-se com a elegante esposa do embaixador Madame Robert Arnoux, que além do salto agulha e da capa negra com bordas de pele, exigiu um grande esforço de narrador para reconhecer:

Naquela cara tão bem maquiada, naqueles lábios vermelhos, naquelas sobrancelhas depiladas, naquelas pestanas sedosas e curvas que sombreavam os olhos travessos que o lápis negro havia alongado e aprofundado, e naquelas mãos de unhas compridas que pareciam recém-saídas da manicure, a camarada Arlete. (LLOSA, 2006, p. 45)



A transformação de camarada Arlete em madame Robert Arnoux pode ser descrita como radical pela diferença financeira e social existente nos dois momentos descritos na vida do personagem, no entanto, podem-se observar suas características de transculturação quando seguindo a leitura da obra a encontramos em outros ambientes culturais como em Newmarket, onde a Mrs. Richardson além de se vestir com elegância, “parecia mais segura de si e mais desembaraçada que antes, e balançava a cabeça ao final de cada frase com uma displicência estudada [...] sua maquiagem era mais simples e natural que o estilo carregado de madame Arnoux” (LLOSA, 2006, p. 94).

Em Tóquio, Ricardo afirma que essa protagonista poderia passar por uma das “japonesas delicadas e miúdas que andavam pela rua, silenciosas e flutuantes” (LLOSA, 2006, p. 136), porque havia se transformado em uma japonesinha “na maneira de se vestir, e mesmo nos traços, nos movimentos, até na cor da pele” (LLOSA, 2006, p. 137). Além da transformação física nota-se também a transformação nos hábitos e costumes, a menina má deixa de lado a ostentação e o luxo de suas duas identidades anteriores e justifica essa mudança quando é questionada por Ricardito sobre o porquê estava andando de ônibus e não em um carro com motorista e guarda-costas: “– Mesmo que pudesse, eu não faria isso – disse, ainda agarrada no meu braço. – Seria ostentação, a coisa que os japoneses mais odeiam. Aqui não é bem-visto diferenciar-se dos outros, seja no que for. Por isso, os ricos se disfarçam de pobres e os pobres de ricos. (LLOSA, 2006, p. 137).

A capacidade de transformação da Menina Má não se deve apenas ao processo de assimilação de uma cultura na qual ela se insere. No primeiro capítulo do livro acontece um interessante processo, em que ela adota uma cultura com a qual ainda não tinha contato. Ao se passar por chilena, Otilita assume uma postura cultural e envolve os outros participantes da narrativa, se destaca entre os amigos, mesmo não possuindo as melhores roupas e calçados, consegue fazer com que Lucy sua suposta irmã também se “transforme” em uma “chilenita” e cria todo um universo que envolve e encanta o narrador: “As coisas que Lily contava de Santiago eram para mim uma antecipação do céu parisiense. Com que inveja eu a ouvia!” (LLOSA, 2006, p. 137).





Essa capacidade de transculturação – que Ricardo, depois de uma conversa com o velho Arquimedes, conclui que a acompanhava desde a infância “[...] Otilita, menina dotada de um instinto excepcionalmente desenvolvido para a sobrevivência e a adaptação [...]” (LLOSA, 2006, p. 137) – permite a ela assimilar e transitar livremente entre diversas culturas. Contudo as novas identidades não a satisfazem completamente, ou seja, não há um processo completo de desculturação para que ela se aproprie plenamente da nova cultura – ela desiste do treinamento guerrilheiro, foge da vida que levava como Madame Robert Arnoux, separa-se de Mr. David Richarson, mesmo que a denúncia de bigamia tenha sido a causa principal da separação, a Menina Má confessava a Ricardo em seus encontros no Russell Hotel que não gostava da vida que levava ao lado do milionário: “Falava com uma amargura que parecia sair do fundo da alma. E, então, de repente desabafou comigo de maneira inesperada, como se não pudesse mais guardar tudo aquilo dentro de si. Odiava os cavalos com todas as suas forças, e também odiava todas as amigas e conhecidos de Newmarket [...]” (LLOSA, 2006, p. 102).

Mesmo estando em situação de dependência e total submissão, a Menina Má consegue se desvencilhar da cultura que a dominava e maltratava, como ocorreu quando ela estava em Tóquio, essa fuga é descrita pela Dra. Roullin como algo notável, considerando a situação em que ela vivia “o simples fato de decidir escapar dele foi uma grande coisa, senhor. Um sinal de que o tirano não tinha destruído por completo a sua personalidade” (LLOSA, 2006, p. 212). Essa situação de insatisfação e incompletude com a cultura que assumiu também faz com que ela fuja da vida simples que levava com o intérprete, no apartamento na École Militaire, em Paris.

A Menina Má está sempre transitando entre as culturas, é dotada de uma capacidade de transfiguração impressionante, todavia é uma transfiguração que incomoda, que vez em quando a deixa triste. E é por essas transformações que Ricardito, o intelectual deslocado, se apaixona. As culturas que formam a América Latina parecem que estão sempre em trânsito e cabe ao escritor, ao intelectual, segundo Silvano Santiago (2000, p. 26), realizar um ritual antropofágico da literatura latino-americana, nos espaços aparentemente vazios deste transitar cultural.



A imagem da criança representa o futuro e dentro das *Travessuras da menina má* a criança que o representa é Yilal, o menino sem voz. A figura do menino parece validar a ideia que o futuro está sempre na Europa ou nos Estados Unidos, nunca na América Latina. Essa ideia é reforçada quando Yilal precisa ir para os EUA para acompanhar os pais e para ser educado e quando retorna para Paris volta, segundo Ricardito, como um verdadeiro gringo.

A Menina Má renega as suas origens, desde criança esconde sua condição. Ela renega seu passado em busca do “novo”, do moderno. Todavia, renegar a sua base/origem peruana parece levá-la à destruição. Essa destruição já tinha sido anunciada por seu pai Arquimedes ao se despedir de Ricardo no encontro que tiveram no Peru: “Se alguma vez você tornar a ver a Otilita lá em Paris, diga a ela que lembre do pai e que não seja uma filha tão má, porque na outra vida pode receber um castigo” (LLOSA, 2006, p. 258).

A morte da Menina Má se assemelha a destruição dos diques. Apesar do saber científico e de todo aparato moderno utilizado para a construção dos quebra-mares, ainda é preciso consultar Arquimedes<sup>3</sup>, pai da menina má, cujo saber é baseado na cultura popular, indígena. Enfim, parece que quando essa cultura não é ouvida, se de alguma forma é renegada, as construções desmoronam.

Os latino-americanos que não se adequam as regras são punidos, punidos pelo próprio corpo. Paúl, o revolucionário, acaba morrendo na guerrilha peruana porque não consegue fugir do exército devido ao seu estado físico; Juan Barreto, o retratista hippie, adepto do amor livre acaba morrendo de uma doença até então desconhecida, a AIDS; e por fim, a Menina Má que usou o corpo para conseguir tudo que queria acaba morrendo com o corpo mutilado.

A narrativa termina na Espanha (colonizadora do Peru), mais especificamente em Lavapiés, a Madri do século XVI. Dessa forma, compreende-se

---

<sup>3</sup> A própria escolha do nome Arquimedes que foi um dos mais importantes cientistas e matemáticos da Antiguidade e um dos maiores de todos os tempos – muitos historiadores consideram que Arquimedes teve uma importância decisiva no surgimento da ciência moderna – já demonstra a importância do conhecimento dessa personagem.

que não há saída para a América Latina ela vive num ciclo que sempre desembocará no seu passado de colônia.

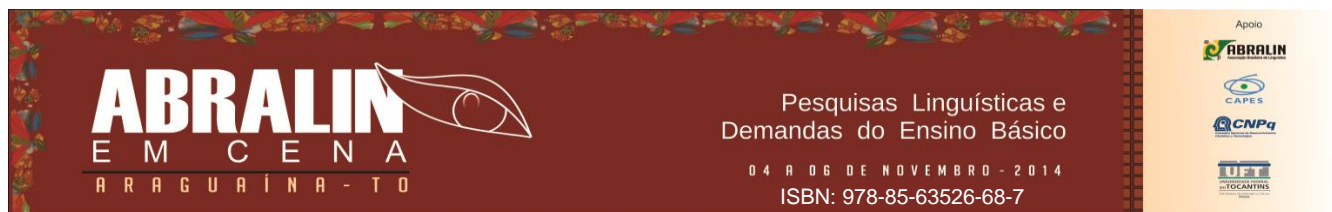
Outro aspecto interessantíssimo na narrativa é a falta de europeus na Europa. Isto parece reforçar a ideia de que o romance é sobre os latinos e não sobre o europeu. É um romance que parece buscar a exposição política, social e cultural da América Latina.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurou-se fazer algumas leituras possíveis do romance, daí a análise da narrativa sob o viés da tradução, da transculturação e a leitura da Menina Má como metáfora da América Latina. Contudo é importante ressaltar que há outras possibilidades de análise, tais como: a figura do imigrante, a menina má como metáfora da identidade, como metáfora da narrativa, etc.

Ao considerar a Menina Má como metáfora da América Latina, reitera-se que a melhor forma de interpretar os processos de formação cultural desses países é a transculturação, uma vez que se pode considerar que sua origem é a transformação. Sua identidade é movimento entre culturas. Por isso, o tradutor Ricardito não consegue compreendê-la, nem possuí-la; ele tenta entendê-la a partir de uma identidade fixa, quem ela é? Quando na verdade deve-se tentar entendê-la no processo, como nos esclarece Zilá Bernd: “Devemos ver e viver a transculturação como um conjunto de transculturações constantes, pois trata-se de um processo criativo e jamais concluído” (2004, p. 109).

As constantes transformações da Menina Má são vistas nesta perspectiva como tentativas de transformar a América “em *cópia*, simulacro que se quer mais semelhante ao original, quando sua originalidade não se encontraria na cópia do modelo, mas em sua *origem*, apagada completamente pelos conquistadores” (SANTIAGO, 2000, p. 14. Grifos do autor). Dessa forma, vê-se refletida nesta obra: “o drama que dá nascimento a América Hispânica ao sobrepor-se uma cultura ocidental sobre a outra, autóctone, que foi se enrijecendo e se restringindo, situação

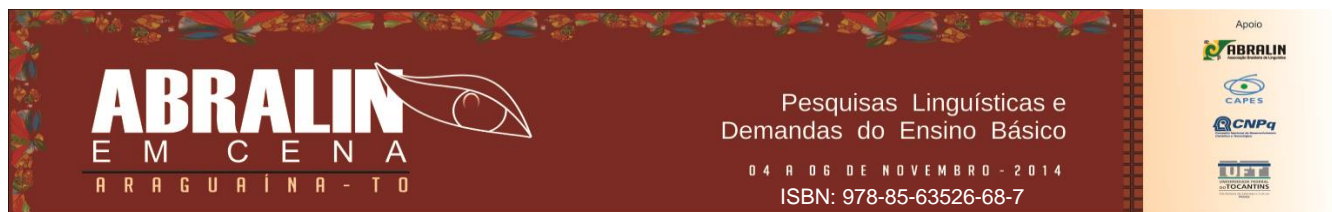


inicial que volta a se repetir ao longo dos séculos sem excessivas variações, com maior aspereza, como se fosse possível” (RAMA, 2001, p. 235)

Este drama passa pela tradução do escritor Latino-americano, representado na obra pelo personagem Ricardito, que, ao final da narrativa, recebe o aval da menina má (América Latina) para escrever sua história, acrescentando, ainda, que o material que ela lhe fornecera se tratava de um bom material para escrever um romance.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Fronteira múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural**. Coordenador Lourenço Dantas Mota. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Trad. Fernando Camacho In: BRANCO, Lucia Castello (org.) **A tarefa do tradutor, Walter Benjamin: quatro traduções para o português**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.
- BERND, Zila. O elogio da criouldade: o conceito de hibridação a partir de autores francófonos do Caribe. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- CLÜVER, Claus. **Estudos interartes: conceitos termos e objetivos**. Literatura e sociedade, n.2. São Paulo, 1997, pp. 37-55.
- COLOMBO, Sylvia. Em entrevista, Mario Vargas Llosa fala sobre romance "Travessuras da Menina Má". Jornal Folha de São Paulo, 07/10/2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/811129-em-entrevista-mario-vargas-llosa-fala-sobre-romance-travessuras-da-menina-ma.shtml>. Acesso em: 18/12/2013.
- GLISSANT, Édouard. Crioulizações no Caribe e nas Américas. In: \_\_\_\_\_. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Enilce Alberga Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- LLOSA, Mário Vargas. **Travessuras da menina má**. Tradução: Ari Roitman e Paulina Wacht. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.



RAMA, Ángel. Os Processos de Transculturação na Narrativa Latino-Americana. In: AGUIAR, Flávio; VASCONCELOS Sandra Guardini T. (org.). **Ángel Rama: literatura e cultura latino-americana**. Trad. Raquel La Corte dos Santos, Elza Gasparotto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

SANTIAGO, Silvano. O entre-lugar do discurso americano. In:\_\_\_\_\_. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. 2ª ed. Rio de Janeiro: ROCCO, 2002.



## POESIA E MEMÓRIA: ESTRATÉGIAS SOCIOCOGNITIVAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR PROFICIENTE

Mario Ribeiro MORAIS (UFT)  
moraismarioribeiro@gmail.com

Márcio Araújo de MELO (UFT)  
marciodemelo@mail.uft.edu.br

**RESUMO:** A memória é apresentada aqui como deiscência da percepção fenomenológica. A Leitura poética possibilita a formação e consolidação de memórias. Ler a partir de estratégias, envolvendo processos cognitivos interpsicológicos e intrapsicológicos, é fundamental para a cristalização da arquitetura neural. A base teórica fundamenta-se nos conceitos de memória (IZQUIERDO, 2002), nos processos sociocognitivos implicados na leitura (CRUZ, 2007), nos neurônios da leitura (DEHAENE, 2012), nas estratégias de leitura (KLEIMAN, 2013, 2013a; SOUZA et al., 2010). Este trabalho, perfazendo duas partes distintas, mas complementares, investiga estratégias sociocognitivas de leitura para a formação de um leitor proficiente (cariz teórica), e implanta em aulas de leitura as estratégias investigadas numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental (parte empírica).

**Palavras-chave:** Poesia e Memória; Estratégias Sociocognitivas de Leitura; Leitor Proficiente.

### 1. INTRODUÇÃO

As profundas mudanças e as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que delinearão o século passado e o atual geraram mudanças de paradigmas e o aprimoramento de novas demandas de interação social. Essas demandas têm contribuído para que a leitura ganhe ainda mais importância. Conhecimento e informação, via leitura, são fórmulas de aquisição de empoderamento, de autonomia, de independência, de elevação do nível cultural e cognitivo de uma sociedade que se organiza pela leitura.

O impacto das inovações tecnológicas, nos campos da comunicação e da informação, com o surgimento de novas mídias e meios de interação pelas redes sociais, parece ter influenciado a sociedade de forma definitiva. A quantidade de



informações veiculadas pela indústria cultural de massa, como também a velocidade com que circulam tornaram a proficiência leitora uma necessidade básica.

A leitura envolve processos cognitivos que são definidos socialmente. A cognição ou a mente humana é formada em sociedade. A formação social da mente envolve processos cognitivos interpsicológico e intrapsicológico. No nível inter-relacional, o ambiente material e social são alguns dos potenciais para a formação da mente e/ou da memória (HUTCHINS, 2000).

A memória, formada e impactada pelo âmbito social, ganha relevo nos processos cognitivos da leitura. A memória é o senso histórico e o senso de identidade pessoal de cada leitor. Presente, passado e futuro podem ser evocados pela leitura através de imagens e representações. A memória é as experiências individuais do homem, mas que são construídas coletivamente (IZQUIERDO, 2002). Nesta linha, a leitura é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do leitor, dependem, em grande parte, da capacidade proficiente de leitura.

O texto literário, a poesia, se constitui como um aporte para a formação de leitores críticos, autônomos, conscientes de sua função social. O leitor proficiente sabe interpretar a gama de informações que o cerca, sabe compreender a volatilidade do mundo, a instabilidade da vida, deixa-se (re)construir pela leitura do texto literário. Esse processo de (re)construção do leitor empírico pelo caminho da leitura se concretiza na interação do texto com o leitor, de modo que este se deixe transformar por aquele, favorecendo a formação da consciência, da memória e da identidade ideológica, requisitos para a formação de leitores empíricos que atendam não só as exigências do mercado, como também a compreensão do ser e estar no mundo.

A leitura do texto literário poético aciona o nível de compreensão que vai além da significação imanente das palavras, encontrando seu sentido no contexto histórico, cultural, social e cognitivo. Essa interação entre texto e leitor, onde aquele só se completa neste, a recíproca também é verdadeira, favorece ao indivíduo a sua própria representação dentro do texto. A leitura prazerosa do texto poético, por meio

de estratégias sociocognitivas, amplia o horizonte de conhecimento, de experiências e de satisfação do leitor.

Compagnon (1999) define o estilo literário como um suplemento que acrescenta algo ao sentido cognitivo, sem modificá-lo, uma variação ornamental uma invariante semântica, uma valorização, uma acentuação da significação por outros meios, sobretudo expressivos. Ainda conforme esse autor,

A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objetivo literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor. (COMPAGNON, 1999, p. 149)

O texto poético ou literário só se cristaliza na leitura, pois nesta atividade cognitiva, o leitor compreende ou dá sentido ao texto a partir de suas experiências formadas socialmente. Essas experiências são evocadas pela memória durante o processo da leitura.

Considera-se que a escola – agência privilegiada pelo desenvolvimento do prazer pela leitura do texto literário – acaba, paradoxalmente, inviabilizando a formação de leitores empíricos, críticos, que estão inseridos num mundo de constantes mudanças sociais. Instituições escolares ainda estão presas a um passado de práticas descontextualizadas, não-estimulantes, que não favorecem a fruição do texto literário.

Indo de encontro à conjuntura de várias escolas contemporâneas, que não tem contemplado as constantes mudanças sociais e cognitivas nas quais os alunos estão inseridos, há uma necessidade de incorporação de diversos recursos/estratégias de leitura que aproximem a poesia, fazendo-a fruir na sala de aula. Ler a partir de estratégias valoriza tanto o texto literário, quanto a aprendizagem do aluno/leitor. Aprendizagem implica formação de memórias de longo prazo e desenvolvimento da arquitetura neural. Conseqüentemente, melhora-se os índices internos e externos. Tendo em vista tais considerações, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar estratégias sociocognitivas da leitura de poesia para a formação de um leitor proficiente, e como empiria, implementar o

projeto de leitura *Poesia e Memória* numa turma do 9º ano do E.F. do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos anjos, em Palmas/TO.

## 2. PROCESSOS COGNITIVOS IMPLICADOS NA LEITURA

A leitura é uma atividade cognitiva complexa que envolve uma série de processos psicológicos de níveis diferentes. Ela começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto.

Ehri apud Cruz (2007) define os seguintes processos: o conhecimento da linguagem; o conhecimento do mundo; conhecimento metacognitivo; memória do texto; conhecimento do sistema grafo-fônico; e acesso ao léxico.

Os processos cognitivos implicados na leitura podem ser agrupados de diferentes modos. Por seu lado, Cruz (2007) apresenta uma organização em dois grupos ou blocos de processos: os de *nível inferior*, que se referem à componente de descodificação; e os de *nível superior*, que dizem respeito à componente de compreensão. Esses dois blocos são subdivididos em quatro módulos de processos cognitivos. A descodificação envolve os módulos perceptivo e léxico, e a compreensão envolve os módulos sintático e semântico.

### PROCESSOS DE NÍVEL INFERIOR OU DE DESCODIFICAÇÃO

A descodificação envolve os módulos perceptivos e léxicos. Por seu lado, os processos perceptivos, ou de descodificação propriamente dita das palavras, têm por objetivo decifrar as palavras, ou seja, analisar e identificar os padrões visuais para transformá-los em sons. Por outro lado, os processos léxicos, ou de acesso léxico, correspondem à procura e recuperação dos significados das palavras numa espécie de dicionário interno, o qual é composto por todas as palavras que a pessoa conhece e é denominado de léxico interno. De seguida faz-se uma breve referencia a estes processos.

## O MÓDULO PERCEPTIVO

“A leitura parte de um conjunto de estímulos visuais, ou símbolos gráficos, que devem ser percebidos e identificados, para posteriormente serem decifrados” (VEGA, apud CRUZ, 2007, p. 61). Esta tarefa envolve várias operações consecutivas, a primeira das quais é a de orientar os olhos para os diferentes pontos do texto que se quer processar, isto é, os movimentos oculares. Estes movimentos são, então, seguidos por uma análise visual, a qual envolve processos de extração de informação, que têm a ver com a memória icônica e com a memória de trabalho e onde se efetuam tarefas de reconhecimento e análise linguística. Na memória icônica não se realiza nenhum tipo de interpretação cognitiva, o que esta faz é, durante um espaço de tempo muito curto de aproximadamente 250 ms, manter grandes quantidades de informação em estado puro, para que esta possa ser processada. A memória de curto prazo ou de trabalho é capaz de reter a informação durante mais tempo, entre 15 e 20 segundos, permitindo assim que esta possa ser analisada.

Os movimentos oculares envolvem os *movimentos sacádicos*, quando os olhos avançam em pequenos saltos, os quais se alternam com períodos de fixação, quando os olhos permanecem imóveis. Enquanto os períodos de fixação permitem ao leitor perceber uma fração da informação escrita, pois esta é orientada para a *fóvea* (pequena depressão no centro da retina que, correspondendo à área de fixação, é o local onde a visão é mais nítida, ou seja, é a zona de maior acuidade visual do olho humano), os movimentos sacádicos permitem a passagem para uma outra fração do texto, com o objetivo de se continuar a assimilação da informação (CRUZ, 2007).

## O MÓDULO LÉXICO

Para além da perceptiva, a descodificação implica também uma dimensão léxica, de procura e recuperação dos significados das palavras no léxico interno. Os processos de acesso ou recuperação léxica são geralmente analisados com base no



modelo de dupla via ou dual que, pressupondo um sistema de escrita de tipo alfabético, perspectiva duas maneiras de acesso ao léxico: uma via direta, visual, ortográfica ou léxica, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos através da intervenção da memória global das palavras; e uma via indireta, fonológica ou sublética, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, levando a que se alcance o significado.

## PROCESSOS DE NÍVEL SUPERIOR OU DE COMPREENSÃO

A compreensão de um texto é o produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interação entre a informação armazenada na memória daquele e a proporcionada pelo texto (CRUZ, 2007).

Lyon apud Cruz (2007) sugere a existência de quatro níveis ou tipos de compreensão, que são: *compreensão literal*; *compreensão interpretativa*; *compreensão avaliativa ou crítica*; e *compreensão de apreciação*.

A leitura não acaba com o reconhecimento das palavras, mas indo além, existe o nível de compreensão, o qual se relaciona com o processo sintático (ordem das palavras; tipo e complexidade gramatical da oração; categoria das palavras; aspectos morfológicos das palavras; etc.) e com o processo semântico (que vai além da captação dos significados e se encarrega de os integrar com os previamente adquiridos).

## O MÓDULO SINTÁTICO

O módulo sintático se refere à habilidade para compreender como as palavras estão relacionadas entre si, isto é, refere-se ao conhecimento sobre e estrutura gramatical básica da língua. Deste modo, uma vez que a leitura, e sobretudo a compreensão da leitura, supõe que as palavras estejam agrupadas em estruturas gramaticais, então o conhecimento gramatical do leitor, sobre os conteúdos específicos perante os quais está, é básico e necessário para uma leitura correta.

Para Vega apud Cruz (2007), o processo de análise sintática compreende três operações principais: a) atribuição das etiquetas correspondentes aos distintos grupos de palavras que compõem a frase (sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc.); b) especificação das relações existentes entre essas componentes; e c) construção da estrutura correspondente, mediante a ordenação hierárquica das componentes.

## **O MÓDULO SEMÂNTICO**

Após as palavras serem reconhecidas e relacionadas entre si, o passo seguinte é o último dos que intervêm na compreensão da leitura e diz respeito à análise semântica, através da qual o leitor retira o significado da frase ou texto e o integra com os conhecimentos que já possui na sua base de dados. Esta é constituída pelas experiências e aprendizagens prévias e pelas emoções e motivações, que são elementos de imersão para que a informação que chega seja processada. Memória de longo prazo, sistema de armazenamento e base de conhecimentos são outros nomes atribuídos à base de dados.

### **3. ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS E NEUROCIENTÍFICOS DA MEMÓRIA IMPLICADOS NA LEITURA**

A memória envolve aspectos sociocognitivos e neurocientíficos. Considerando a hipótese da cognição distribuída (HUTCHINS, 2000), a memória é formada socialmente, nos processos de interações interpessoais, levando em conta, para tal, as características intrapessoais de cada ser humano que gravitam nas práticas interacionais discursivas da linguagem, filogenética e ontogeneticamente (CRUZ, 2007).

## CONCEITUANDO MEMÓRIA

Segundo Izquierdo,

Memória são as ruínas de Roma e as ruínas de nosso passado; memória tem o sistema imunológico, uma mola e um computador. Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou). Há algo em comum entre todas essas memórias: a conservação do passado através de imagens ou representações que podem ser evocadas. (IZQUIERDO, 2002, p. 89)

Concordando com o neurocientista, memória é história, identidade, passado, presente como também futuro. A memória e o tempo se imbricam. Aquela trabalha neste em três dimensões diferentes. Uma memória do passado (dos balanços, dos lamentos, das recordações). Uma memória da ação (um presente, sempre evanescente). Por último, uma memória de espera (a memória dos projetos, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro) (CANDAU, 2012).

Na linha do tempo, a memória se consolida ou se armazena no cérebro a partir das experiências individuais dos homens. Para Izquierdo (2002), a memória dos homens é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado.

A memória pode ser chamada também de modos de “mais-significar”, ou de reiteração significativa. A memória é assim, a historicidade da vida, que capta as formações discursivas como excesso do que se queria fazer, dizer e pensar, excesso que abre aos outros a possibilidade de retomada e de criação. Memória é história. O ser sociocognitivo se faz na percepção do tempo e do espaço. “A memória se faz do excesso, do vir a ser de algo a mais; a memória é então luz, é *lógos*, é busca do não-esquecimento (*ἀλήθεια*)” (OLIVEIRA, 2013, p. 65).

As memórias, como representações das experiências aprendidas, vividas, compartilhadas, construídas socialmente, são armazenadas e evocadas por neurotransmissores em muitas áreas e subsistemas cerebrais. Tudo isto indica que diferentes memórias utilizam diferentes vias e processos tanto para sua aquisição

como para sua evocação. Há certas estruturas e vias (o hipocampo, a amígdala, e suas conexões com o hipotálamo e o tálamo) que regulam a gravação e evocação de todas, de muitas, ou pelo menos da maioria das memórias. Este conjunto de estruturas constitui um sistema modulador que influi na decisão, pelo sistema nervoso, ante cada experiência, de que deve ser gravado e de que deve ou pode ser evocado. O hipocampo e a amígdala estão interligados entre si e recebem informação de todos os sistemas sensoriais: em parte provenientes do córtex, e, em parte, de forma inespecífica quanto à modalidade sensorial, desde a formação reticular mesencefálica (IZQUIERDO, 2002).

## TIPOS DE MEMÓRIA

Há, talvez, vários tipos de memória. Muitos estudiosos a classificam de diversas formas. Considerando os tipos apresentados por Izquierdo (2002), a memória pode ser classificada quanto ao tempo e o tipo de informação.

Quanto ao tempo, a classificação habitual de acordo com o tempo transcorrido entre sua aquisição e o momento em que são evocadas: *memória imediata* (segundos, minutos); *memória recente* (horas ou poucos dias); e *memória remota* (semanas, meses, anos).

Por seu lado, quanto ao conteúdo, as memórias dividem-se em procedurais ("saber como"), ou seja, a memória de procedimentos (por exemplo, a direção dos olhos durante a leitura, da esquerda para a direita, ou ainda, o movimento das mãos sobre o teclado de um computador durante a digitação), e declarativas ("saber que"). As memórias declarativas, por sua vez, são divididas em episódicas e semânticas. As memórias episódicas são autobiográficas. São as lembranças de situações vividas (memória de eventos ou episódios). Já conhecimentos sobre literatura, gênero lírico, etc. são memórias semânticas ou de índole geral e estão armazenadas em forma de proposições.

## **NEURÔNIOS DA MEMÓRIA E DA LEITURA**

Os neurônios da região occípito-temporal esquerda reconhecem a forma visual das palavras. Eles distribuem as informações visuais a numerosas regiões, distribuídas por todo o hemisfério esquerdo (implicadas na representação do significado, da sonoridade e da articulação das palavras) (DEHAENE, 2012).

## **SINAPSES DA MEMÓRIA**

Cada neurônio possui arborizações, os detritos, pelas quais ele escuta as informações de milhares de outros neurônios com os quais está em contato (DEHAENE, 2012). Os sinais que formam as memórias e os pensamentos se movimentam por meio de uma célula nervosa individual como uma minúscula carga elétrica. Os neurônios entram em contato com outras células nervosas por meio de sinapses elétricas e químicas, os chamados neurotransmissores.

## **PLASTICIDADE NEURAL**

É o nome dado à capacidade que os neurônios têm de formar novas conexões a cada momento. À medida que melhora a leitura, a ativação da região occípito-temporal esquerda aumenta. A leitura modifica as regiões ativadas, a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios. A aprendizagem da leitura aumenta a memória (DEHAENE, 2012).

## **4. ESTRATÉGIAS SOCIOCÓGNITIVAS DE LEITURA POÉTICA PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR PROFICIENTE**

A leitura, parafraseando Rezende (1998), é um ato sociocognitivo em que envolve processos cognitivos múltiplos, como percepção, reflexão, motivação, vocalização (processos fonológicos), preditibilidade ou conhecimento prévio,



memória e imaginação, que atuam sobre um conjunto complexo de componentes neuronais; como também envolve processos ou atos sociais, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, a partir de objetivos socialmente determinados e determinadores.

As estratégias de leitura são classificadas em *estratégias cognitivas* e *estratégias metacognitivas*. Estas são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente, podendo, assim, dizer e explicar sua ação. As cognitivas são as operações inconscientes do leitor, são ações que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente, ocorrendo de modo automático. Essas operações são realizadas de forma estratégica e não através de regras (KLEIMAN, 2013, 2013a).

Considerando que a leitura envolve procedimentos e estratégias, Solé (1998) compartilha a ideia de que as estratégias se situam no polo extremo de um contínuo, cujo polo oposto conteria os procedimentos mais específicos, aqueles cuja realização é automática e não exige o controle nem o planejamento prévio que caracteriza as estratégias (entendidos no contexto desta discussão como processos cognitivos de nível inferior (módulos perceptivo e léxico) e de nível superior (módulos sintático e semântico).

A partir de estudos de Souza (2010), Zunthor (2007), Smolka & Nogueira (2011), Rosa e Camargo (2012), considera-se, neste estudo, que integra parte da nossa dissertação de mestrado, a percepção, a vocalização, a preditibilidade e a imaginação como estratégias sociocognitivas de leitura do texto poético, uma vez que envolvem processos cognitivos e interacionais, firmados em aspectos da memória. A abordagem sobre cada estratégia aqui será suprimida em razão do espaço para publicação.

## 5. METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pelo enfoque qualitativo a partir de uma pesquisa-ação. Thiollent (2002) expõe que a pesquisa-ação caracteriza-se por ser uma linha de investigação associada às formas de ação

coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Supõe, portanto, além da participação do pesquisador, uma forma de ação planejada. Nesse tipo de pesquisa, conforme o autor, “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2002, p. 15).

Com relação às formas de documentação é importante ressaltar que na pesquisa-ação tanto os participantes do processo investigativo quanto o próprio processo possuem papel de extrema importância para a validade do resultado da pesquisa científica. A este respeito, Thiollent salienta que

[...] os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo [...] trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento. (THIOLLENT, 2002, p. 21-22)

É válido ressaltar sobre a importância de atentar-se à questão da subjetividade do pesquisador, comumente levantada com relação à pesquisa qualitativa. Por isso, o pesquisador deve seguir algumas orientações de Lüdke e André (1986), tais como: deixar claro os critérios utilizados para selecionar, dentre os dados coletados, os que julga ter maior relevância para o seu trabalho; em que medida tal estudo o afetou; e observar as mudanças que por ventura aconteçam com relação aos seus pressupostos, valores e julgamentos. Tais atitudes devem-se ao fato de que, segundo as autoras, os cuidados com a objetividade afetam diretamente a validade do estudo.

O corpus deste trabalho será coletado *in loco* pelo pesquisador por meio de ferramentas de coleta de dados como diário de pesquisa, materiais didáticos dos alunos, filmagem de aula, plano de aula, ministração de aulas. Por meio da pesquisa-ação, o pesquisador inserir-se-á em sala de aula, onde implementará o *Projeto de Leitura Poesia e Memória* durante 12 horas aulas de Leitura, na turma do

9º ano do E.F. do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, no último quartel de 2014.

## 6. RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos com esta pesquisa trazer uma contribuição para o processo de leitura em sala de aula, especificamente com a palavra poética. Fazer fruir a poesia, pela forma, pela essência, pelo prazer ou pela musicalidade, possibilita a existência do duplo, a abertura intelectual fenologicamente dos discentes.

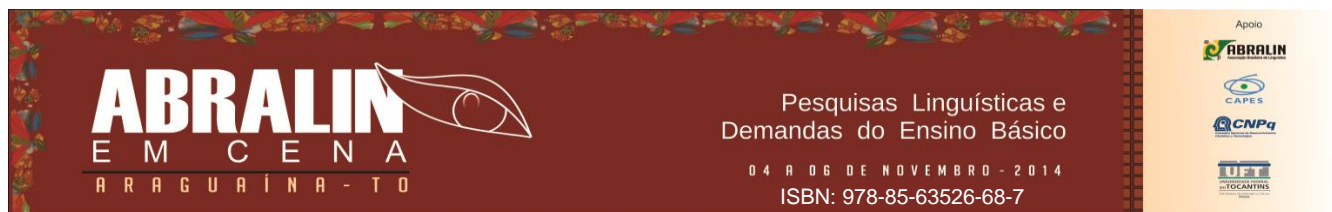
As discussões aqui apresentadas, muito embora estejam ainda na fase embrionária (dissertação de mestrado em andamento, na fase de revisão de literatura), apresentam investigações realizadas até o presente momento sobre estratégias sociocognitivas de leitura que permitem ao leitor das séries finais do Ensino Fundamental a compreensão do texto poético, a fim de se engajar na sociedade que impõe, diuturnamente, mais exigências de leitura.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

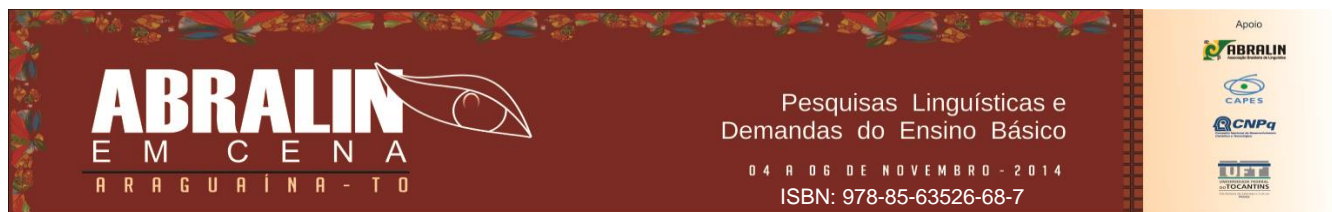
Nosso objetivo, neste artigo, foi apresentar aspectos teóricos das investigações iniciais sobre estratégias sociocognitivas de leitura da poesia no 9º ano do E.F. para a formação de um leitor proficiente. O trabalho com estratégias no contexto escolar possibilita aos alunos a melhoria da compreensão de um texto durante a leitura. Trabalhar estratégias de leitura favorece o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, cristaliza a arquitetura neural e traz plasticidade aos neurônios da leitura/memória.

## REFERÊNCIAS

- CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.



- CRUZ, V. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa – Porto: Lidel, 2007.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HUTCHINS, E. *Distributed cognition*. In: Smelser N. J.; Baltes P. B. (orgs.). **International encyclopedia of the social and behavioral sciences**. Oxford: Elsevier Sciences Ltd, 2000. Disponível em: <[http://www.artmap-research.com/wp-content/uploads/2009/11/Hutchins\\_Distributed\\_Cognition.pdf](http://www.artmap-research.com/wp-content/uploads/2009/11/Hutchins_Distributed_Cognition.pdf)>. Acesso em 15 de março de 2014.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura, teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Texto e leitor: estratégias cognitivas da leitura**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, L. R. P. F. de. *Memória – a deiscência da percepção*. **Vertentes & Interfaces I: Estudos Literários e Comparados**. Fólio – Revista de Letras. Vitória da Conquista, v. 5, n. 1, p. 63-80, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/1873>>. Acesso em: 11 de maio de 2014.
- REZENDE, L. **Desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura em softwares e webs educativos**. 1998. Disponível em: <<http://www.c5.cl/ieinvestga/actac/tise98/html.trabajos/desenv/index.htm>>. Acesso em: 19 de abril de 2014.
- ROSA, O. R. M; CAMARGO, G. O. de. *Vocalização de poesia: para uma pedagogia do poema*. In: CARDOSO, J. B. (org.). **Olhares críticos sobre a literatura na prática docente**. Goiânia: Gráfica e Editora América / Ed. Ifiteg, 2012.
- SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H (orgs.). **Emoção, Memória, Imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



SOUZA, R. J. de (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZUNTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Trad. de Jerusa Pinheiro e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



## ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS RESPONSÁVEIS PELA AQUISIÇÃO DOS CONHECIMENTOS LÍNGUISTICOS

Uagne Coelho PEREIRA (UFT)<sup>1</sup>  
uagnetjletras@hotmail.com

Leicijane da Silva BARROS (UFT)<sup>2</sup>  
leicijane@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de OLIVEIRA (UFT)<sup>3</sup>  
luizpeel@uft.edu.br

**RESUMO:** Como a linguagem se dá através de processos cognitivos operantes na mente dos seus usuários, o presente trabalho busca discutir alguns aspectos da psicolinguística referente à memória e a atividades metacognitivas, relacionando os mesmos ao aprendizado de língua materna, principalmente ao focar a relevância da mobilização de mecanismos mentais diversos em práticas de leitura, compreensão dos sentidos e produção de textos. De caráter bibliográfico e qualitativo, nossa pesquisa se propõe a apresentar alguns procedimentos cognitivos utilizados por leitores e escritores fluentes na língua. A relevância desse trabalho residirá em reflexões sobre os processos de aprendizagem em sala de aula, apontando como a abordagem sociocognitiva favorece no estudo da linguagem e mais precisamente, do texto, que é objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

**Palavras-Chave:** Práticas de leitura e escrita; Ensino de língua; Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos.

### 1. INTRODUÇÃO

Ao longo do desenvolvimento humano, várias habilidades são testadas, produzidas, alteradas e efetivadas com a prática constante de ações involuntárias, como resultado da própria mente. A linguagem não fica fora disso e se constitui logo

<sup>1</sup> Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Programa de Mestrado Profissional. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína – TO.

<sup>2</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Programa de Mestrado Profissional. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína - TO.

<sup>3</sup> Professor orientador. Doutor e Mestre em Letras Clássicas. Professor do PPGL, Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Araguaína - TO.



nos primeiros anos de vida do indivíduo, sendo um dos processos mais fascinantes da formação do homem.

Várias teorias, inclusive, se empenharam em compreender os comportamentos envolvidos na aquisição da linguagem, encarando esse fenômeno como um dos mais complexos, já que desperta o interesse de várias áreas do saber, não somente a Linguística propriamente dita. Assim, configurando-se como uma área interdisciplinar, os postulados teóricos referentes a aquisição da linguagem têm presença notadamente marcada nas ciências da Psicologia, da Biologia, da Neurociência, dentre outras.

O fato é que a aquisição da linguagem já nos primeiros anos de vida da criança intervém consideravelmente na formação das suas estruturas mentais, colaborando para que a mesma saiba relacionar formas e conceitos presentes a sua volta. Isso “jamais pode ser concebido apenas como o conjunto de respostas verbais, uma simples acumulação de itens, ou então, um armazenamento de palavras” (FERNANDES, 2006, p. 169), antes, envolve a construção de um sistema que será capaz de efetivar várias operações mentais, à medida que o indivíduo seja exposto à interação com outros.

A partir dessa percepção promovida pela aquisição da linguagem, é que a criança passará a ter consciência dos seus próprios pensamentos, sendo capaz de planejar ações, corrigi-las, adequá-las ou mesmo monitorá-las. Evidentemente, que nos primeiros anos de vida, a criança ainda não sabe lidar totalmente com essas ações, mas paulatinamente, ela passa a empregá-las continuamente, uma manifestação da capacidade cognitiva presente em todos nós.

A relevância desses conhecimentos é indiscutível em todos os campos, mas no que diz respeito ao ensino de língua, podemos afirmar que eles se fazem necessários, haja vista que os conceitos de cognição têm um papel fundamental como estratégia reguladora da aprendizagem. Para os educadores que organizam as bases curriculares das séries iniciais, bem como para os docentes que transpõem essas orientações, conhecer essas teorias pode contribuir para uma intervenção significativa em sala de aula, facilitando no processo de aquisição da linguagem.

Este artigo tem como finalidade, primeiramente, analisar os aspectos sociocognitivos responsáveis pelo aprendizado de Língua Portuguesa, refletindo sobre as competências que vão favorecer a sistematização e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, centrando o texto como objeto de estudo dessa área do conhecimento; contudo, é cabível retomarmos algumas das teorias que explicam a aquisição da linguagem, pois foi através desses estudos que se chegou a uma concepção de língua como produto da interação.

## 2. TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A língua que falamos representa nossa identidade enquanto indivíduos, pertencentes a um determinado grupo. Por meio dela, “temos território; não somos sem pátria” (ANTUNES, 2009, p. 23). Essa noção nos acompanha desde que começamos a nos expressar por meio da linguagem, pois ao empregar nossa língua em diversas situações comunicativas, utilizamos as características próprias de um povo e de uma cultura ao qual pertencemos.

Dessa forma, a língua não pode se restringir apenas a questões linguísticas, que a considerem como conjunto de regras sistemáticas. É improvável pensar que todos falem do mesmo jeito, de modo uniforme em todos os lugares do mundo, mesmo a linguagem sendo uma capacidade inata a todos os seres humanos. Isso implica que a forma como nos relacionamos culturalmente com o ambiente em que vivemos, tem impactos profundos na língua que falamos, algo que a torna heterogênea, móvel e variável.

Nesse sentido, a língua se constitui como uma prática interativa que perpassa em muito as questões gramaticais, pois perpetua gerações e ajuda dar significado a todas as coisas. Antunes (2009) reflete sobre essa questão quando diz:

Restringir-se, pois à análise dos fatos da língua, como se ela estivesse fora das situações de interação, é obscurecer seu sentido mais amplo de condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social (2009, p. 21).

Essas concepções estão de acordo com os estudos sobre cognição humana, que foram muito debatidos durante o século XX e que até hoje despertam o interesse de muitos estudiosos. O funcionamento dos processos de aquisição da linguagem ainda é um campo de muita especulação; contudo, as diversas teorias nessa área, contribuíram para esclarecer muitos aspectos acerca da natureza da linguagem, principalmente, quando a relaciona com processos mentais organizados.

Hoje é possível afirmar que a linguagem é regulada por aspectos cognitivos (relativos à mente) e interativos, sendo a mesma considerada uma atividade compartilhada entre falantes e ouvintes durante a construção dos significados. Em outras palavras, “a linguagem é um instrumento cognitivo que tem como função organizar e fixar a experiência humana” (MARTELOTTA e PALOMANES, 2011, p. 184).

Mas nem todas as teorias concebiam a língua a partir dessa relação. Na verdade, a tarefa de compreender como se organizam os processos mentais em torno da aquisição da linguagem são bastante complexos, pelo fato de não se ter acesso, em tempo real, a tais procedimentos, durante o ato linguístico. Assim, várias correntes teóricas formularam seus experimentos, registrando suas conclusões sobre essa temática.

Inicialmente, algumas delas descartaram o papel da mente no processo de aquisição da linguagem, como foi o caso do Behaviorismo. Para essa corrente do empirismo, a criança “só desenvolve seu conhecimento linguístico por meio de estímulo-resposta” (DEL RÉ, 2006, p. 18). Exemplificando, se a criança dissesse “Aga” (solicitando água à mãe) e a mãe, por sua vez, atendesse ao seu pedido, estaria reforçando positivamente o comportamento dessa criança, fazendo com que a mesma reagisse sempre do mesmo jeito quando tivesse necessidade de beber água. A inconsistência dessa teoria reside no fato de não ficar claro como as crianças conseguem extrapolar os limites desses estímulos na produção de sentenças mais elaboradas, mesmo sem que elas tenham sido estimuladas.

Essa lacuna deu abertura para o surgimento de uma nova teoria, que por sua vez atribuía à mente a responsabilidade pela aquisição da linguagem. Chomsky, como maior representante do inatismo, defendia que “o homem já nasce provido de



uma grande variedade de conhecimentos linguísticos e não linguísticos” (CEZARIO e MORTELOTTA, 2011, p. 208). Para ele, os humanos nascem com um dispositivo inato que permite que as crianças acionem seu conhecimento linguístico, permitindo que aos 04 ou 05 anos, elas já consigam utilizar praticamente todas as estruturas gramaticais da língua.

Para os pensadores dessa corrente, a criança aprende a sua língua mediante certas fases de maturação mental. De 0 a 12 anos, os primeiros sons do bebê são desvinculados do seu pensamento, sendo ativados na fase seguinte, quando a criança passa a pronunciar sentenças compostas por apenas uma palavra. Apenas nas fases multivocabular inicial e tardia é que a criança utilizará categorias gramaticais mais sofisticadas, como verbos, artigos, advérbios, dentre outros. (CEZARIO e MORTELOTTA, 2011).

A teoria de Chomsky é refutada por teóricos que criticam a supremacia dada à sintaxe em detrimento de outros elementos no processo de aquisição da linguagem. Nessa concepção, “o nível sintático se caracteriza por ser independente de outros níveis de estrutura gramatical, como o nível fonológico e o nível semântico” (MORTELOTTA e PALOMANES, 2011, p. 178). Em vista disso, novas teorias que passam a compreender a aquisição da linguagem como uma construção ganham espaço no cenário das pesquisas, surgindo assim o construtivismo.

Dentro dessa corrente, temos o suíço Jean Piaget, que ao contrário de Chomsky, não acreditava na ideia de haver uma gramática separada de outros domínios cognitivos. Para ele, o indivíduo desenvolvia a linguagem por meio da interação entre ambientes e organismos, aos dezoito meses de idade, quando nessa fase, a criança conseguia relacionar os significantes aos significados, reconhecendo-se como diferente dos outros. Nesse estágio cognitivo ao qual a criança se encontra, o conhecimento linguístico não seria inato, porém, seria uma construção da sua inteligência (CEZARIO e MORTELOTTA, 2011).

Piaget apontava também para a necessidade de maturação mental do indivíduo, no processo de aquisição da língua. Dessa forma, desde os primeiros meses de vida da criança, muitas de suas experiências são armazenadas e somente depois que ela passa a reconhecer suas próprias capacidades é que se



desenvolverá a linguagem. Como se percebe, a maturação para Piaget é um processo individual da criança, mas onde fica o outro, que servirá de mediador da criança nesses estágios?

Para responder tais perguntas, surgiu o Interacionismo, corrente teórica que se opõe ao construtivismo piagetiano e que explica a aquisição da linguagem com base na interação verbal e no diálogo da criança com o adulto, ou seja, o desenvolvimento linguístico e do pensamento tem suas origens nas trocas comunicativas com o outro. Assim, a partir dessa interação social mediada por um adulto, a criança passa a elaborar sua própria linguagem.

Vygotsky, criador dessa teoria, apontava que a criança internaliza muitas das informações vindas da interação, contribuindo para que ela, nessa fase, controle o ambiente e seus comportamentos, passando a expressar-se por meio da linguagem por volta dos dois anos de idade, num estágio em que o pensamento se articula à fala. Para tanto, ele ressalta a importância da participação do outro durante a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, que é a fase de transição em que marca as ações que ela faz sozinha e as que precisa de auxílio de alguém mais experiente, como a mãe, o professor etc. Nesse aspecto, a aprendizagem da criança se desenvolve na relação com o outro.

Uma das vertentes do interacionismo social proposto por Vygotsky, ainda destaca outros elementos como responsáveis na produção do conhecimento linguístico: o sociointeracionismo elenca a base social; a interacional; e a cognitiva no processo de construção da linguagem. Para os estudiosos dessa corrente, aos nove meses, a criança passa a entender o outro como agente interacional e através de procedimentos cognitivos e comunicativos concomitantes, ela consegue interagir e pouco a pouco, incorpora estruturas da fala adulta nas suas trocas conversacionais.

A autonomia da criança ocorre quando ela consegue perceber que todo ato linguístico proferido pelo seu interlocutor tem uma intenção específica, o que a leva, dessa maneira, a reelaborar sua própria fala a partir de vocabulários e discursos do outro. Essa ideia parece inconsistente, mas o fato é que “quando uma criança está aprendendo uma língua, ela não está aprendendo apenas o que dizer, mas como,



onde, para quem e em que circunstâncias” (DEL RÉ, 2006, p. 23, *apud* BRUNER, 1997 p. 67).

Essa particularidade no processo de construção da aprendizagem dos indivíduos torna o sociointeracionismo uma das concepções de linguagem mais defendidas no campo da linguística e do ensino de língua, propriamente dito, pois fica implícito que desde a aquisição da linguagem da criança, ela já busca adequar sua fala aos gêneros discursivos, que dão base às trocas comunicativas entre os interlocutores em situação de interação social.

Kail (2013) afirma que o aprendizado da língua materna pela criança contempla o conhecimento do léxico e suas construções sintáticas, mas além disso, envolve também “utilizar a língua para fins sociais de comunicação direta ou indireta, aprender, por exemplo, a chamar atenção, a formular um pedido, a administrar os turnos de fala, a manter uma conversação, a conduzir uma argumentação, construir um relato” ( p.75), atividades puramente linguísticas de um falante nativo que se concretizam antes mesmo da idade escolar.

Essa constatação reforça a concepção de ensino de língua que privilegia o texto como objeto de aprendizagem, pois desde a tenra idade, a criança interage socialmente por meio deles, nas mais diversas situações conversacionais. É através dos textos que os “sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos” (CAVALCANTE, 2013, p.19).

Esses textos, por sua vez, estão categorizados em gêneros textuais, “formações interativas, multimodalizadas e flexível de organização social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2011, p. 20), que fazem parte do cotidiano de adultos e crianças, atendendo a uma necessidade básica, que é a comunicação. Cada um desses gêneros textuais tem em sua composição, um conteúdo próprio e meios de circulação em variados suportes, que os tornam produto de um contexto. Os indivíduos em fase de aquisição da linguagem precisam se adaptar a essa realidade, buscando estratégias que os ajude a interagir por meio dos gêneros textuais, seja de forma oral ou escrita.

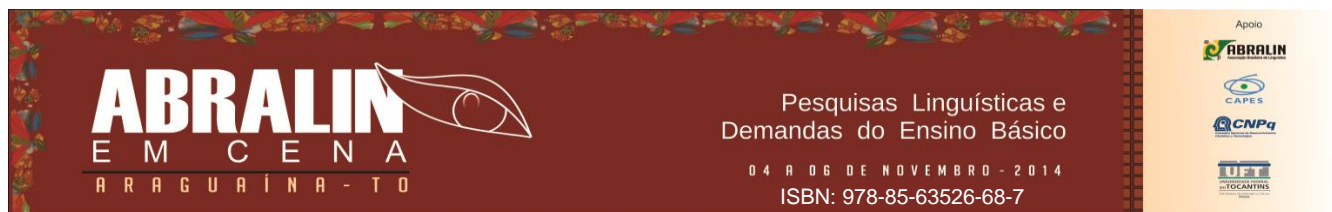
Nesse sentido, é notório o papel da mente e de aspectos sociocognitivos no aprendizado de estruturas linguísticas pela criança ao longo do seu desenvolvimento físico e mental. Considerando essas concepções e contextualizando tais temáticas com o ensino de língua, vale a pena situar os estudos sobre cognição às habilidades de leitura e escrita pelos aprendizes, enfocando a importância da memória durante a compreensão dos sentidos e no uso das estruturas gramaticais em produção de textos orais e escritos.

### **3. ASPECTOS COGNITIVOS E METACOGNITIVOS PRESENTES DURANTE A COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Os comportamentos mentais durante as práticas de leitura, fala, escuta e escrita de textos, são bastante complexos, podendo acontecer de forma consciente ou automática, dependendo das atividades realizadas. De fato, o cérebro realiza alguns comandos durante o ato linguístico, que podem ser considerados como estratégias nessas situações. Quando o homem não tem consciência dessas estratégias, sendo as mesmas uma ação involuntária para ele, tais estratégias são cognitivas; em oposição a isso, a metacognição se refere à “faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece” (RIBEIRO, 2003, p. 109).

Em relação à metacognição, uns a consideram como a tomada de consciência diante de uma determinada atividade, enquanto outros apontam para a capacidade da mente humana em avaliar e corrigir a execução de uma tarefa. O ponto em questão é que ambas as visões veem essa habilidade do indivíduo como apoio ao processo de aprendizagem, influenciando na sua comunicação, na compreensão oral e escrita e na resolução de problemas.

Os impactos da metacognição ainda recaem na motivação dos aprendizes, pois ao tomarem consciência da sua própria capacidade de aprendizagem, eles passam a depositar confiança e si mesmos, superando desafios e ativando outros conhecimentos armazenados na memória. Essa particularidade é de grande



importância para a escola, pois envolve treinar seus aprendizes para saber fazer, refletir sobre suas próprias ações durante seu aprendizado (RIBEIRO, 2003).

A memória, por sua vez tem uma grande responsabilidade na ativação dessas estratégias, pois está relacionada às experiências individuais dos homens, conferindo-lhe a capacidade para a aprendizagem. Em termos fisiológicos, a memória é o “resultado de modificações na circuitaria neural em função da interação do indivíduo com o ambiente” (PAVÃO, 2008, p. 16) e é produzida durante a comunicação de células dos neurônios, num processo denominado de sinapses.

A psicologia distingue a existência de tipos de memórias (imediate – recente – remota), sendo que o fator tempo é o responsável por suas classificações. Izquierdo (1989) explica que a memória imediata armazena informações de segundos e minutos, a recente, consegue reter dados de poucos dias e a remota é a que abriga o maior número de informações. Desse modo, todas as nossas experiências ficam armazenadas na nossa memória, nos fazendo lembrar sobre como caminhamos, comemos, criamos, pensamos etc.

Esse trabalho do cérebro é um processo altamente organizado e envolve outros sistemas do corpo para a formação da memória, como a via auditiva, a visão, o olfato, que ajudam no registro das experiências. Evidentemente que nem tudo é guardado, pois precisamos esquecer algumas coisas para conseguirmos dar conta de pensarmos em outras, num exercício cerebral que nos permite criar, generalizar informações ou mesmo alterá-las.

Como podemos observar, são inúmeras as funções cerebrais e todas estão relacionadas com o desenvolvimento de nossas atividades diárias, incluindo a linguagem. Não restam dúvidas que para ler, escrever, ouvir e falar, empregamos várias estratégias cognitivas e metacognitivas acionadas pela nossa memória. Em vista disso, passaremos a relacionar como esses procedimentos mentais influenciam na produção da linguagem, interferindo na leitura e na produção de textos.

### **3.1. ASPECTOS COGNITIVOS DURANTE A LEITURA**

A leitura é um ato social, mas também cognitivo, pois acontece mediante uma série de procedimentos organizados pela mente que precisa ser ativada para



conseguir relacionar as frases, suas estruturas gramaticais com a temática e as intenções, chegando ao sentido do texto. É um percurso árduo para o leitor, que não recebe esse sentido totalmente pronto, necessitando procurar pistas que o ajude a construir seus significados.

Nesse contexto, a memória tem um papel importante, pois é por meio dela que os conhecimentos prévios do leitor são ativados durante a leitura. Sem uma bagagem sociocognitiva sólida, não há compreensão da leitura. “É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”, reforça Kleiman (2013, p.15).

Em outras palavras, um leitor consciente vai realizar atividades precisas de interpretação e elaboração de hipóteses que só é possível, graças às suas crenças, valores e experiências de vida. Ao longo da sua formação enquanto indivíduo, o leitor vai armazenando na mente todos esses conhecimentos referentes à língua e ao mundo, propiciando que ele realize “vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” durante a leitura (KOCH e ELIAS, 2013, p. 39).

Todas essas informações que compõe os conhecimentos prévios são alojadas na memória remota e acionadas durante a leitura por meio de esquemas mentais, ou seja, “o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura” (KLEIMAN, 2013, p.26). Por meio desses esquemas, conseguimos satisfazer nossas expectativas em relação ao que vamos encontrar no texto, sem que seja necessário estar tudo totalmente explícito.

Além disso, o leitor procura sempre as melhores estratégias para compreender os sentidos dos textos de forma precisa. Contudo, isso acontece de maneira mais fluente quando ele tem um objetivo a ser cumprido, algo que vai lhe estimular a memorizar mais informações visando estabelecer as relações entre o que o texto diz com o que foi proposto. “Compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para nós”, afirma Kleiman (2013, p. 33).





Nesse caso, quando o leitor tem interesse em cumprir um objetivo específico de leitura, ler para opinar, para ilustrar, para debater e outras, ele buscará pistas que facilitem esse processo; uma delas são as imagens (caso contenha), que poderão antecipar muitas das informações contidas no texto antes mesmo da própria leitura. Podem ser incluídas aqui também as legendas, os títulos, subtítulos, os parágrafos finais etc., tudo o que possa auxiliar no entendimento do texto.

Essas estratégias, tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, empregadas pelo leitor, são exemplos de atividades metacognitivas, pois são utilizadas de forma consciente durante a leitura. Elas precisam ser apresentadas aos aprendizes visando oferecê-lhes uma autonomia durante a leitura. Além dessas, poderia ser contemplada no planejamento contínuo do professor, atividades que ajudassem os alunos, já nos primeiros anos escolares, a levantar, validar e refutar hipóteses no texto, preenchendo as lacunas que ele apresenta. “Autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 9) e a escola faria bem se contemplasse essas particularidades nas aulas de língua materna.

A capacidade referida é totalmente involuntária e automática para o leitor diante de um texto de fácil compreensão, por isso que tal processo se configura como uma estratégia cognitiva, haja vista que o leitor realiza uma tarefa inconscientemente. As inferências de elementos coesivos no texto, como pronomes, conjunções, substantivos e outros, responsáveis pela organização textual, são exemplos de estratégia cognitiva.

Quando o leitor consegue relacionar que uma palavra foi substituída por outra, de mesmo valor semântico, como recurso para evitar repetições e também para dar maior dinamismo ao texto, ele deduz essa informação com base no seu conhecimento linguístico, o que o ajuda a compreender a linha de raciocínio do autor e sua temática. Em contrapartida, se esses elementos parecerem confusos na mente do aprendiz, então ele deixará de realizar uma atividade cognitiva, inconsciente, para desenvolver estratégias que o auxiliem a entender os sentidos desse texto. Kleiman (2003) reforça esse raciocínio ao explicar:

Quando as ligações de nível temático, ou as articulações estruturais não são explicitadas, o texto pode parecer mais difícil ao leitor, que então precisará desautomatizar suas estratégias cognitivas e trazê-las a nível consciente, reformulando objetivos ou monitorando o processo de compreensão (2003, p. 70).

Como se observa ao longo dessa explanação, a compreensão de textos envolve múltiplos processos cognitivos e metacognitivos, que contribuem com a formação do leitor durante a leitura de diversos gêneros textuais presentes nas situações comunicativas diárias. Se durante atividades de leitura eles são amplamente empregados por seus usuários, como ocorrerá durante a elaboração, sistematização e produção escrita? O próximo tópico abarcará essas questões.

### **3.2. ASPECTOS COGNITIVOS DURANTE A ESCRITA**

Uma das descobertas mais importante ocorridas na história da humanidade sem dúvida foi a escrita, que revolucionou as relações sociais, revelando possibilidades infindáveis de acesso e transformação do conhecimento. Quando o indivíduo aprende a escrever, são fornecidos novos instrumentos ao pensamento, aumentando a capacidade de registros e de memória, o que repercute na forma de interação com os outros e com os conhecimentos disponíveis.

A apropriação da escrita, no entanto, ocorre individualmente por meio de processos cognitivos estruturados, podendo ser descrita como uma tentativa de representação das ideias armazenadas na memória. Os processos envolvidos na sua aquisição são procedimentos mentais bastante sofisticados, ocorrendo na criança quando ela passa a tomar consciência das estruturas fonológicas da linguagem e do código alfabético. (MORAIS, 1995)

Até chegar nesse estágio, percebe-se que o aprendiz utiliza operações metacognitivas bem específicas, como, por exemplo, o de combinar letras ou pares de letras diferentes na construção de novas palavras, um processo em que ele precisa levantar hipóteses, conferir, corrigir, ações que a tornam um sujeito ativo, preparando para a aquisição posterior de outras habilidades, como a escrita e a leitura de textos. (FERREIRO, 1989)



Depois de adquirida a competência da escrita, os efeitos sobre a memória são bastante relevantes, pois permitem armazenar, reordenar e refinar o conhecimento, que ao ser escrito, perde o seu caráter fragmentário, ganhando uma coerência formal pelo registro. Além disso, a escrita preserva os saberes acumulados, possibilitando sua transmissão e manipulação pelos diversos usuários (COMERLATO, 2004).

Nesse contexto, a escrita é dinâmica e se converge em ações ora cognitivas, de forma inconsciente, ora metacognitivas, planejada. Contudo, em ambos os casos, os usuários da língua ativam inúmeros conhecimentos (frames, esquemas) que serão utilizados para se chegar ao objetivo pretendido: comunicar-se pela escrita. No entanto, essa produção linguística demanda esforço, haja vista que “o problema principal reside no fato de a comunicação não ocorrer frente a frente, e conseqüentemente, ser o redator quem irá decidir quem será seu leitor virtual” (KATO, 1993, p. 92).

Os desdobramentos dessa ação são caracterizados, então, por escolhas constantes que o escritor fará na trajetória da sua produção, o que envolve ele ativar seus conhecimentos prévios sobre determinados níveis. Evidentemente que nesse estágio, o redator precisa estar alfabetizado, até mesmo para conseguir passar do plano da palavra para o plano do texto, lugar onde se insere as práticas de comunicação interativas entre leitor e escritor. Ao conhecer o funcionamento da escrita alfabética, o redator tem maiores possibilidades de produzir satisfatoriamente, pois ele pode ser considerado um leitor de textos e dessa forma, ter referências que lhe darão condições de escrever.

Esse aspecto da produção escrita é de grande importância, pois quando a criança é capaz de ler, ela pode se apropriar mais intensamente das noções textuais, armazenando todas essas referências na sua memória, compondo seus conhecimentos prévios, responsáveis pela competência metagenérica<sup>4</sup> do indivíduo.

---

<sup>4</sup> Segundo KOCH e Elias (2013, p. 56), essa competência metagenérica diz respeito à capacidade que os indivíduos possuem de “interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais”. De acordo com as autoras, essa competência capacita os usuários da língua a ler e compreender textos, bem como produzi-los, tanto na fala como na escrita.

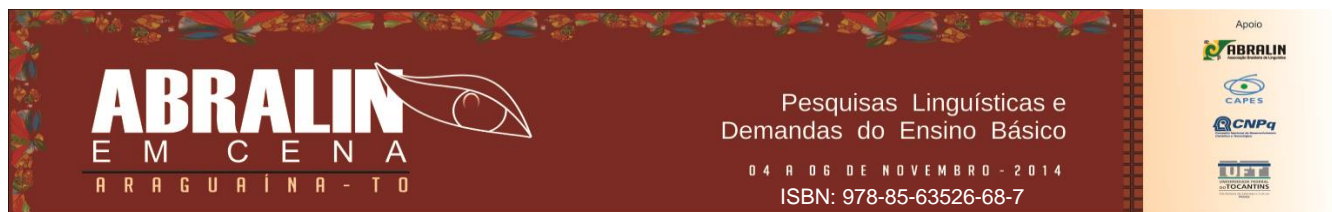
Uma vez armazenados na memória esses saberes referentes ao léxico, às normas da língua, aos gêneros, às práticas interacionais, o escritor passa a relacioná-los durante a produção escrita, realizando inúmeros planos, na tentativa de alcançar seu propósito comunicativo. Para tanto, ele realiza um ato de resolução de problemas que culminará na escolha do texto e na sistematização das ideias, ações que se configuram por meio de processos mentais. Assim sendo, nas condições de produção textual:

a memória deixa de ser vista como um auxiliar do conhecimento, passando a ser considerada parte integrante dele, ou mesmo como a forma de todo o conhecimento: o conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória, de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, compreensão de situações- e de textos- a ação e a interação social (KOCH,2002, p.40).

Essa concepção, que vigora no campo da linguística textual, reforça o caráter da interação na produção de textos, orais e escritos, nas mais diversas situações de uso da língua. Por meio dessa visão, evidencia-se o contexto sociocognitivo, que “engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 81, apud KOCH, 2002) como importantes no processo de apropriação e produção escrita.

Na verdade, uma produção bem sucedida requer um planejamento cuidadoso, que envolve uma série de ações que vão pautar a elaboração do texto. São consideradas atividades metacognitivas nesse contexto, de acordo com as intenções do autor, a reflexão sobre a temática do texto, o gênero textual e a linguagem que o comporá, conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos acionados pelo *input* cognitivo.

No tocante ao conhecimento linguístico, o escritor adquire em sua memória uma consciência gramatical que lhe ajudará a construir as sentenças que vão compor o texto, escolhas que envolvem noções de morfologia, sintaxe, ortografia. As práticas comunicativas do cotidiano e das experiências escolares contribuem também em fornecer essas referências ao escritor, assim como as de ordem textual,



importantes para que o aprendiz saiba escolher, dentre os variados gêneros, aquele que mais se adequa ao seu propósito conversacional.

Com base nisso, ficam expostos como gênero textual e gramática e estão articulados tendo em vista as estratégias (meta) cognitivas. São ações que se complementam no processo de produção da linguagem. Quando a escola privilegia uma em detrimento da outra, não capacita seus aprendizes para o uso efetivo da língua de modo autônomo.

Tendo isso em vista, o currículo escolar precisa atender essas demandas, apresentando modelos distintos das práticas tradicionais de ensino vigentes, que se baseiam apenas numa metalinguagem descontextualizada da língua em uso. Quando as atividades pedagógicas voltadas para o ensino de língua enfocarem o contexto sociocognitivo dos leitores e escritores, eles poderão compreender a função do estudo da língua na escola.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A aquisição da linguagem pelo homem envolve inúmeros processos cognitivos que impulsionam a capacidade inata para essa habilidade. Mas vale lembrar que o contexto social onde o sujeito está inserido atua mutuamente nesse processo, tornando a língua uma atividade sociocognitiva.

Além disso, o aprendiz também utiliza certas estratégias que o auxiliam na tarefa de se comunicar. Apesar de serem práticas com distintas formas de interação, as atividades de leitura e escrita ocorrem por meio de processos bem parecidos, que são planejados pelo leitor/escritor, levando em conta todas as informações e experiências armazenadas na memória. Esses conhecimentos são acionados e empregados conscientemente segundo um propósito comunicativo.

Nesse sentido, todas as atividades cognitivas referentes à linguagem se voltam para a compreensão e a produção de textos, pois é por meio deles que ocorre a linguagem. Estruturados em forma de gênero, esses textos são caracterizados por um conteúdo temático, por uma estrutura padrão flexível, um estilo, uma linguagem específica, aspectos que certamente exigem muito dos seus



usuários, a ponto deles utilizarem estratégias metacognitivas para a sistematização de todas essas informações.

Em razão disso, o texto passou a ser objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa, pois a partir deles, vários conhecimentos são articulados, incluindo aqueles relacionados com a gramática. Tanto na leitura quanto na escrita, são ativados conceitos de ortografia, de morfologia, sintaxe, pois são elementos presentes no texto, que dão apoio à aprendizagem dessas habilidades, assim como noções de pragmática, enunciação, responsáveis pela organização das ideias constituintes de cada gênero.

Assim, em vista da diversidade de elementos que compõe o texto, os aprendizes da língua podem se debruçar em vários aspectos, partindo sempre da reflexão para o uso, uso e reflexão, como forma de acionar os conhecimentos armazenados na memória. Como a linguagem é um processo que está em contínua maturação na mente humana, seria mais proveitoso oferecer aos aprendizes estratégias metacognitivas que os tornassem autônomos no desenvolvimento da leitura e da produção, ao invés de práticas tradicionais que só distanciam os estudantes da leitura e da escrita.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- CAVALCANTE, M. M.. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CEZÁRIO, M. M.; MARTELOTTA, M. E. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.
- COMERLATO, D. M. **Escrita, representações gráficas e cognição**. Jul/dez. 2004. Disponível em: [seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25397/14731](http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25397/14731). Acesso em 25 de setembro de 2014.
- DEL RÉ, A. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, S. D. O jogo das representações gráficas. In: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.** São Paulo: Contexto, 2006.

IZQUIERDO, I. **Memórias.** Maio/Ago. 1989. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006). Acesso em: 29 de maio 2014.

KAIL, M. **Aquisição de Linguagem.** São Paulo, Parábola, 2013.

KATO, Mary A. **No mundo da escritura: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1993

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 15. ed. - Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2013.

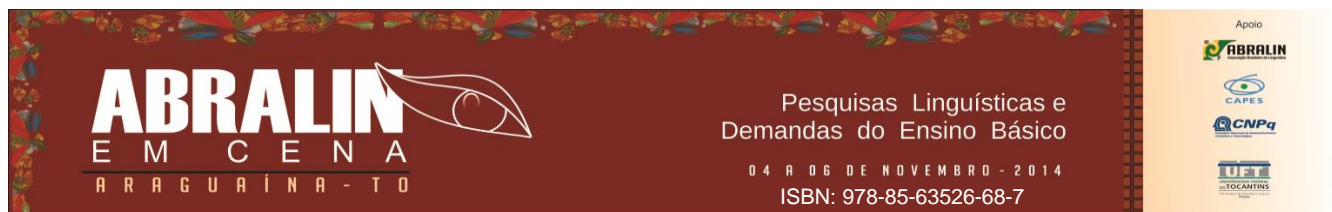
KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWORSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola, 2011.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMARES, R. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2011.

PAVÃO, R. **Memória e Aprendizagem.** Dez. 2008. Disponível em: [www.ib.usp.br/~rpavao/memoria.pdf](http://www.ib.usp.br/~rpavao/memoria.pdf). Acesso em 20 de set. 2014.

RIBEIRO, C. **Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem.** Jan. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2014.



## LINGUÍSTICA APLICADA NO BRASIL: UM PERCURSO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

Bruno Gomes PEREIRA (UFT)  
brunogomespereira\_30@hotmail.com

**RESUMO:** Neste trabalho, apresentamos o percurso da Linguística Aplicada (doravante LA) no Brasil, que vai desde a aplicação da linguística à LA dita *indisciplinar*. Procuramos compreender como o perfil inter/trans/indisciplinar da LA pode contribuir para um ensino que propicie ao aluno um caráter mais consciente e reflexivo do uso de sua própria língua. A metodologia que utilizamos nesta abordagem é do tipo bibliográfico. Esse tipo de pesquisa nos levou a entender que a LA é, sobretudo, uma maneira diferenciada de se fazer ciência em uma sociedade complexa. Logo, a proposta desta abordagem de estudos distancia-se da concepção puramente linguística ganhando uma postura predominantemente sociológica, pois considera a língua/linguagem como mediadora das práticas de interação em diversos domínios sociais.

**Palavras-Chave:** Língua Materna; Letramento; Sociedade.

“Mais importante do que se preocupar com os limites de uma área de investigação, é tentar operar dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão de pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las”

(MOITA LOPES, 2006, p. 98).

### 1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, procuramos apresentar um pouco do percurso histórico da Linguística Aplicada (doravante LA) no Brasil, considerando as múltiplas facetas que adquiriu durante os anos. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que se trata, na verdade, de uma abordagem dos estudos da linguagem que se encontra em constante delineamento. A instabilidade como a LA concebe seus estudos a torna uma forma de investigação iminentemente dependente das demais áreas do conhecimento humano.

Nesse caso, revisitamos as palavras de Moita Lopes (2006), na epígrafe deste artigo, em que o conhecimento é concebido como algo construído através da

relação entre saberes de diversas áreas do conhecimento humano. Portanto, o conhecimento só é possível por intermédio de um diálogo que é construído constantemente entre diferentes perspectivas científicas.

Esse raciocínio é condizente com a concepção de LA que assumimos nesta abordagem. No cenário brasileiro, as investigações no campo da linguagem estão se mostrando cada vez mais abertas aos diálogos interdisciplinares.

Nesse contexto, os linguistas aplicados optam por pesquisas predominantemente de natureza qualitativa, pois acreditam que os fenômenos da língua estão, intrinsecamente, associados à situação interacional em que ocorrem (cf. MOITA LOPES, 2013).

Por isso, a LA assume, na modernidade globalizada, um perfil de investigação prioritariamente interpretativista, o qual exige que o pesquisador leve em conta questões filosóficas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas da linguagem.

Este trabalho contribui diretamente com as investigações do grupo de pesquisa *Práticas de Linguagem em Estágios Supervisionados – PLES* (UFT/CNPq), do qual sou membro. Desde 2009, este grupo desenvolve pesquisas no âmbito na LA, voltadas mais precisamente aos estudos do letramento do professor em formação inicial. O *corpus* das pesquisas do PLES é composto, principalmente, por relatórios de estágio supervisionado de diferentes licenciaturas brasileiras. Este gênero textual é compreendido pelo grupo como instrumento catalisador das práticas de letramento acadêmico (cf. SILVA, 2010; SILVA, 2012; MELO, 2011; TAVARES, 2011; DINIZ, 2012; GUERRA, 2012; PEREIRA, 2014; só para citar alguns).

Além desta *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*, este artigo também é constituído pelas seguintes seções: *A Língua como Instrumento Social*, na qual travamos uma breve discussão sobre a relação entre língua/sociedade/letramento; *Linguística Aplicada ou Aplicação da Linguística?*, onde iniciamos o percurso historicizador do artigo; *As “Viradas” da LA*, onde discutimos brevemente sobre as fases da trajetória da LA no Brasil; e *LA*

*Indisciplinar*, seção que desenvolvemos a partir das concepções de Moita Lopes (2003; 2006; 2013) sobre a atual fase da LA, frente a uma modernidade globalizada.

## 2. A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO SOCIAL

Para compreendermos a linguagem, é necessário levarmos em consideração a complexa teia discursiva que a envolve. Em outras palavras, atribuir sentido às diversas manifestações linguísticas implica, necessariamente, na dinâmica social na qual as pessoas vivem e se relacionam. Logo, entendemos que a língua é um fenômeno social que está imbricada diretamente a fatores ideológicos, culturais e identitários de uma dada comunidade.

Nesse sentido, dizemos que as relações entre as pessoas são mediadas por múltiplas linguagens que se mostram, a cada dia, mais sincronizadas com a atual conjuntura instável de uma sociedade pós-moderna. Portanto, as relações humanas estão cada vez mais líquidas (BAUMAN, 2004), sendo materializadas por demonstrações de uma linguagem igualmente complexa<sup>1</sup>.

É nesse contexto de pós-modernidade que a LA parece ganhar espaço e se consolidar no campo das investigações acadêmico-científicas. Levando em consideração questões sociais, a LA entende que a linguagem é uma espécie de fotografia da sociedade que a utiliza nos processos interacionais.

Portanto:

A LA, graças a seu foco na produção das realidades sociais pela prática discursiva, está em oposição ideal para visibilizar e entender as resistências de grupos que, a partir da periferia, produzem novos saberes num processo de transformação do global pelo local (KLEIMAN, 2013, p. 53).

Os *saberes* a que Kleiman (2013) se refere são justamente os conhecimentos produzidos por grupos sociais socialmente marginalizados, os quais

---

<sup>1</sup> Por isso, dizemos que a linguagem “transpõe explícita e implicitamente as particularidades dos povos, de maneira a representar sua evolução, sob um ponto de vista diacrônico. Com isso, é pertinente supor que é o principal meio de cultivo histórico, visto que nela se encontra toda a construção não somente gramatical, mas, sobretudo, cultural de uma dada comunidade linguística, singularizando-a” (PEREIRA, 2013, p. 5)





são denominados de *vozes do sul* (cf. MOITA LOPES, 2006; KLEIMAN, 2013). Dessa maneira, a LA compreende que, para atribuímos sentido à linguagem, devemos partir do contexto concreto de sua realização, considerando os diversos domínios sociais.

Assim, a LA parte do princípio de que é necessário consideramos a situação social do uso linguístico para, a partir de então, ser possível refletirmos sobre a linguagem, desenvolvendo habilidades cada vez mais conscientes e funcionais. É nesse ponto que os linguistas aplicados estabelecem uma ponte com os estudos do letramento, muito discutidos no âmbito da LA.

O sentido que damos ao termo *letramento* parte de Street (1984) ao entendê-lo como um conjunto de práticas sócio discursivas capazes de semiotizar ações entre os sujeitos no momento da interação. Tais semiotizações consistem em um processo de conscientização crítico-reflexivo sobre as habilidades de escrita e leitura num determinado domínio social.

No Brasil, a confluência entre estudos do letramento e LA se dá em pesquisas que problematizam o uso reflexivo da linguagem em vários âmbitos sociais. Entretanto, mesmo sendo uma abordagem que abrange quaisquer instituições sociais, a LA no Brasil tem grande força quando o assunto é a relação entre sujeitos no ambiente escolar. Portanto, os linguistas aplicados brasileiros ainda priorizam muito a questão do ensino/aprendizagem de língua (materna ou estrangeira) como problemática fértil para debates, considerando letramentos de diversos tipos. Sobre isso, acreditamos que:

é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Logo, a escola é vista, no campo das investigações da LA no Brasil, como instituição basilar para o desenvolvimento das práticas do letramento, partindo do pressuposto de que é uma instituição social por excelência. Concordamos com Kleiman (2007), considerando que a escola é um aparelho ideológico capaz de

transitar em diversos domínios sociais, abrangendo, portanto, sujeitos de vários contextos culturais e econômicos.

Em suma, as pesquisas em LA no Brasil consideram língua e sociedade como fatores indissociáveis, ou seja, uma sobrevive na outra. O letramento, então, surge, nesse contexto, como prática mediadora entre os membros dessa sociedade, os quais refletem a fluidez do meio em que vivem.

### 3. LINGUÍSTICA APLICADA OU APLICAÇÃO DA LINGUÍSTICA?

Nessa seção, iniciamos o percurso histórico da LA, que acaba dando margem à uma dupla significação ao termo *linguística aplicada*, discussão essa que, mesmo nos dias de hoje, ainda mostra-se bastante presente entre os linguistas aplicados.

Para fins metodológicos, a LA teve início na década de 1940, tendo como contexto histórico a Segunda Guerra Mundial. Nessa situação, esta abordagem dos estudos da linguagem se interessava, exclusivamente, pelo desenvolvimento de materiais didáticos que ajudassem a ensinar línguas estrangeiras, especialmente, às pessoas dos países envolvidos na guerra.

Dessa maneira, a LA nasce com a intenção precípua de atuar no campo do ensino/aprendizagem de línguas. Esta faceta, ainda hoje, continua sendo bastante recorrente em pesquisas desenvolvidas com essa abordagem. Entretanto, é apenas em 1964 que a LA ganha uma Associação Internacional (AILA), impulsionada pela repercussão de seu primeiro evento internacional (cf. MOITA LOPES, 2013).

No Brasil, as discussões em torno da LA tornaram-se mais ferrenhas nos anos de 1980. Nesse período, o conceito do termo *linguística aplicada* mostrava-se ainda muito atrelado ao pragmatismo dos estudos estruturalistas, partindo dele para quaisquer tentativas aplicacionais. Ou seja, estava-se fazendo a aplicação imediata de um determinado modelo estruturalista em uma dada situação de ensino na escola, tal como tentavam fazer com a morfologia e com a sintaxe, por exemplo.



Dessa forma, ainda estava distante a postura dialógica de uma das abordagens que, mais tarde, se tornaria uma das maneiras mais interdisciplinares de se fazer ciência no âmbito social. Sobre isso, nos anos 1980:

aplicar Linguística não era de certa forma muito diferente do que outros campos estavam fazendo ao usarem os princípios do estruturalismo linguístico na Antropologia e na Semiótica, por exemplo. Por um lado, aplicava-se Linguística à descrição de línguas, como é o caso dos livros de Souza e Silva e Koch, de 1983, intitulados *Linguística Aplicada ao Português: sintaxe e morfologia*; e, por outro, ao ensino de línguas, notadamente estrangeiras. Foi assim que a LA começou” (MOITA LOPES, 2013, p. 12; itálico do autor).

A citação de Moita Lopes (2013), transposta acima, sintetiza a maneira como a LA era vista no contexto das pesquisas acadêmicas na década de 80: a LA era, na verdade, aplicação da linguística estruturalista com o objetivo primeiro de descrever a língua. Sabemos que, tanto a sintaxe quanto a morfologia, são paradigmas da linguística estruturalista que analisa os procedimentos linguísticos de maneira tradicional e autônomo, sem considerar, necessariamente, fatores extralinguísticos para construção do significado da língua.

Essa postura, provavelmente, encontrava motivação no entusiasmo que se formava sobre os conhecimentos da linguística tradicional, ciência esta considerada nova na época, partindo do princípio de que o início do século XX fora a fase áurea dos estudos saussurianos. Por isso, hoje, percebemos que se tratava de uma “possibilidade aplicacionista” movida pela maneira apressada e pouco problematizadora das teorias hegemônicas da época, as quais não consideravam outros fatores além do puramente linguístico (cf. MOITA LOPES, 2006).

Com o passar dos anos, já na década de 90, a LA ganhou uma nova faceta, mais desapegada do aporte teórico da linguística estruturalista, bem mais próxima da visão que temos hoje. Nos anos de 1990, mais precisamente na segunda metade desta década, a LA mostrava-se como algo bem mais complexo que uma simples aplicação da linguística. Tratava-se de “uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas” (SIGNORINI, 1998, p. 100), concepção que, até agora, tem se mostrado atemporal para os estudos aplicados nas Ciências Humanas e Sociais.



Os princípios interdisciplinares da LA ficaram ainda mais sólidos no decorrer dos anos. Na primeira década do século XXI, já se mostrava clara a ideia de que é impossível supormos quaisquer fenômenos da linguagem destituídos de uma situação social concreta que possibilitasse aquele uso linguístico. Nesse sentido, os linguistas aplicados defendiam a LA “não como disciplina, mas como área de estudos” (MOITA LOPES, 2006, p. 97).

Já em 2013, os linguistas aplicados mostram-se ainda mais distantes da concepção de LA da década de 80. Nesse sentido, Kleiman (2013) declara:

Defendo uma Linguística Aplicada crítica com uma agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompa o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro lado, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos (KLEIMAN, 2013, p. 42).

Assim, conforme as palavras de Kleiman, a LA é, na verdade, uma postura que o pesquisador deve assumir em sua investigação, considerando que nenhuma teoria pode responder absolutamente tudo a respeito de seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, é necessário problematizar, rompendo a ideia de hegemonia que se instalou na sociedade contemporânea. Para isso, é necessário considerarmos as vozes de sujeitos socialmente periferizados, uma vez que se mostram necessárias às relações entre diferentes saberes na complexificação do objeto de pesquisa.

Em suma, foram várias as facetas assumidas pela LA no decorrer dos anos. Entretanto, é necessário compreendermos que esta evolução continua, pois se trata de uma abordagem, sobretudo, social. Na tentativa de acompanhar a sociedade que se reformula constantemente, a LA apresenta um percurso em constante construção, sempre considerando a língua/linguagem como fenômenos orgânicos, portanto mutáveis.

#### **4. AS VIRADAS DA LA**

Como já dissemos anteriormente, foram várias as concepções sobre LA, sempre procurando considerar as especificidades do contexto histórico que



propiciavam tais modificações de conceito. Chamaremos estas modificações de *viradas* (MOITA LOPES, 2013). Para fins metodológicos, consideramos, neste trabalho, aquilo que compreendermos ser a *primeira* e a *segunda viradas*.

No cenário mundial, na década de 1970, iniciam-se as inquietações e questionamentos sobre o que, de fato, seria a *linguística aplicada*. Uma perspectiva mais interdisciplinar, nascida no momento em que a linguística estruturalista mostrava-se hegemônica, marcava uma verdadeira revolução na maneira de ver os estudos da LA. Temos, então, o que chamamos de *primeira virada*.

A hegemonia da linguística estruturalista foi questionada por Widdowson ao propor que a LA se tornasse autônoma em relação à ciência que a originou. Começa, neste momento, a pensar na distinção entre linguística (de base teórica) e LA (de base mais social e problematizadora).

De acordo com Winndowson (1979): “a Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia linguística e negar as conotações de seu próprio nome” (WIDDOWSON *apud* MOITA LOPES, 2013, p. 15).

Muito revolucionárias na época, as palavras de Widdowson fundamentam a verdadeira proposta da primeira virada: o desapego da linguística estruturalista e a proposta em introduzir, no campo das investigações sobre linguagem, uma linguística que levasse mais em consideração os fenômenos sociais em consonância com os linguísticos.

Segundo Moita Lopes (2006), a LA problematiza questões que não podem ser respondidas unicamente por apenas uma teoria linguística. Isso se dá em razão de seu perfil naturalmente interdisciplinar, que lhe exige um diálogo direto com outras áreas do conhecimento humano, pois parte do princípio de que as manifestações da linguagem imbricam aspectos sociais e psicológicos do sujeito.

A argumentação que direcionava um discurso interdisciplinar, naquela época, tentava abarcar situações-problemas que, de alguma maneira, tivesse relação com a sala de aula, tendo em vista o apelo da LA aos estudos que envolviam o ensino/aprendizagem de línguas, postura ainda muito repercutida entre os estudiosos brasileiros da área.



Moita Lopes (2013) afirma que “apesar da natureza inter/transdisciplinar da LA ser quase um truísmo, é no Brasil que esse diálogo com os conhecimentos e com as lógicas de outras disciplinas seja talvez mais perceptível do que em outros lugares (p. 17).

Há vários estudos desenvolvidos sobre o perfil trans/interdisciplinar da LA, considerando a escola enquanto instituição social possuidora de poderes ideológicos. Portanto, mais uma vez, a escola nos é apresentada como contexto frutífero ao desenvolvimento desse tipo de investigação.

Observemos a Figura 1, esboçada logo abaixo. Trata-se de uma imagem, extraída de Moita Lopes (2003), que nos ajuda a entender a concepção trans/interdisciplinar, muito difundida nos estudos da LA.

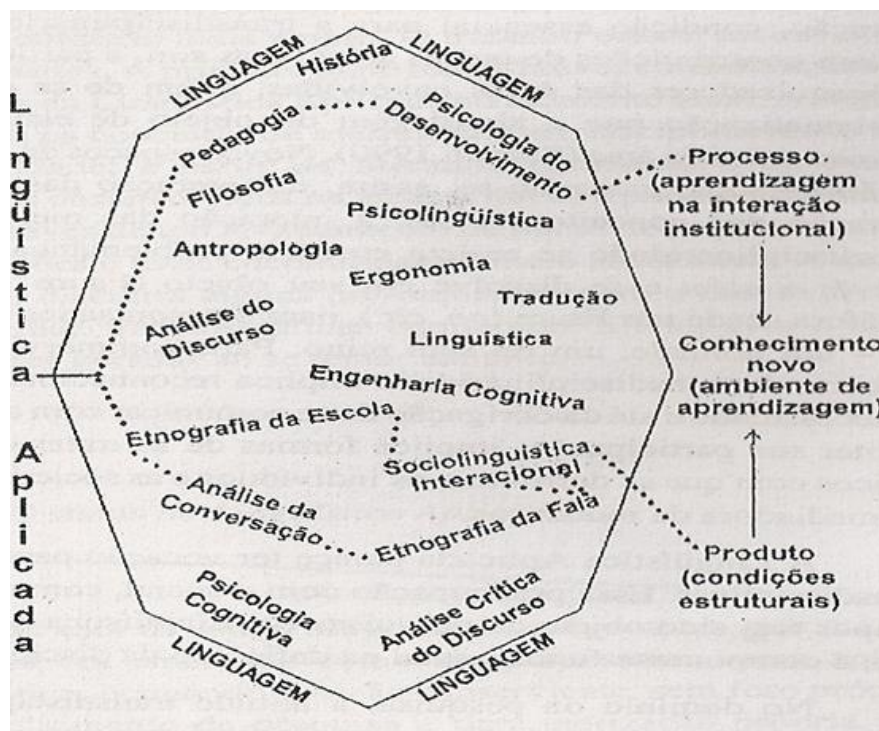


Figura 1: Relação transdisciplinar na LA

A figura acima ilustra o movimento de interdependência entre saberes diversos. Esta postura dialógica permeia os preceitos da LA até hoje, pois considera que todas as ciências estudam, de certa maneira, a linguagem em alguma de sua

modalidade. Conforme a imagem, a linguagem abarca ciências como Análise do Discurso, Sociolinguística, Psicolinguística, Filosofia e tantas outras, que ajudam a construir a natureza do processo de interação linguística no ambiente de aprendizagem.

A ideia de tornar a LA mais trans/interdisciplinar embalou, já nos anos 1990, outra grande revolução nos estudos desta natureza. Trata-se da possibilidade de utilização da LA não apenas para entender os fenômenos linguísticos em contextos escolares, mas também em quaisquer outros contextos institucionais, uma vez que a linguagem é mediadora da interação entre sujeitos, independentemente do domínio social a qual pertencem. Estamos nos referindo, então, à *segunda virada*, que consagra a LA como abordagem totalmente cabível a quaisquer fenômenos sociais, não apenas ao ensino/aprendizagem de línguas.

Conforme Moita Lopes (2006), “ao contrário do que frequentemente acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em LA tem se espalhado para uma série de contextos diferentes da sala de aula” (p. 19). Ganham força, nesta virada, os estudos do letramento, já discutidos na segunda seção deste trabalho, e os estudos culturais, que questionam justamente a constante construção das identidades dos sujeitos.

Assim, o olhar interdisciplinar da LA busca explicar também quaisquer fenômenos linguísticos proporcionados pela relação discurso/interação social em todos os ambientes sociais.

## 5. LA INDISCIPLINAR

A atual fase da LA confere a ela um perfil ainda mais mestiço. Nesse sentido, dizemos que trata-se, na verdade, de uma postura que o investigador deve adotar ao apresentar uma proposta de pesquisa. Assim, frente à modernização fluida do mundo contemporâneo, a mestiçagem, a qual os linguistas aplicados se referem, torna a LA uma área *indisciplinar* (cf. MOITA LOPES, 2003; MOITA LOPES, 2006; MOITA LOPES, 2013).

Sobre isso, dizemos que:



Ela [a LA] é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (MOITA LOPES, 2013, p. 19).

A natureza *indisciplinar* tratada por Moita Lopes propõe uma LA cada vez mais distante do estruturalismo que a dominava na década de 1980, aproximando-a ainda mais da sociologia. Essa medida nos parece pertinente, se considerarmos que a linguagem é hiperssemiótica e, portanto, elemento fundamental para se pensar o mundo em si a partir de outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, não unicamente das teorias linguísticas.

O sentido que damos ao termo *hiperssemiótica* é condizente com o significado atribuído por Moita Lopes à palavra *hiperssemiotização*, utilizada por ele no texto *Da Aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar* (2013). Neste texto, o autor explica que a linguagem ocorre de diversas maneiras que, concomitantemente, ajudam a construir a significação em uma determinada situação interativa.

Na proposta *indisciplinar* de Moita Lopes, é pertinente considerarmos o sujeito discursivo por meio do aparato teórico do socioconstrucionismo<sup>2</sup>. Esta concepção de sujeito questiona a construção de um ser uniformizado e previsível. As teorias socioconstrucionistas apontam para um sujeito em constante construção, por isso um ser social fragmentado, heterogêneo e com identidades contraditórias. A complexidade com a qual o sujeito é proposto na LA *Indisciplinar* procura refletir uma sociedade igualmente complexa, repleta de controvérsias e instabilidades (cf. MOITA LOPES, 2006).

Ainda sobre as importantes contribuições da LA *indisciplinar* aos estudos contemporâneos da linguagem, Silva (2014) endossa que este campo de pesquisa é “informado por teorias originárias e transformadas a partir de diferentes disciplinas

---

<sup>2</sup> Entendemos o *socioconstrucionismo* a partir de Moita Lopes (2006). Para o autor, trata-se de uma maneira mais problematizada de ver o sujeito social, sempre considerando sua concepção sobre o mundo em si e o contexto sócio histórico ao qual pertence (cf. MOITA LOPES, 2006).

do conhecimento, em função do empoderamento de grupos minoritários ou visibilizados” (p. 22).

Em suma, pensar que uma única disciplina pode responder absolutamente tudo sobre um determinado objeto de pesquisa é ter, no mínimo, uma visão ingênua sobre a maneira de se fazer ciência no âmbito social. Propomos uma postura mais *indisciplinar* dos estudos da linguagem, partindo do princípio de que esta medeia interações entre sujeitos em uma sociedade cada vez mais instável.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, apresentamos o percurso de evolução da LA no cenário brasileiro. Com isso, percebemos que se trata de uma abordagem em constante reformulação, tendo em vista que procura acompanhar as modificações de uma sociedade altamente orgânica.

Nesse sentido, acreditamos que seja necessário repensar a maneira de se fazer investigações no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, de maneira a considerarmos o fator social como determinante para quaisquer fenômenos da linguagem, originados em uma situação interacional concreta. Assim, é necessário levarmos em conta questões socioculturais, históricas e políticas que ajudam, coercitivamente, a construir os pilares de uma sociedade pós-moderna.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.
- DINIZ, A. L. S. **Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas**: investigando relatórios de estágio supervisionado. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.
- GUERRA, M. M. **Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e alguns**



**entremeios**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: Problematizações. In.: MOITA LOPES, L. P. da. (org). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. In.: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32 n.53, p1-25, dez 2007.

MELO, L. C. de. **Relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa**: práticas auto reflexivas de escrita. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In.: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 11-24.

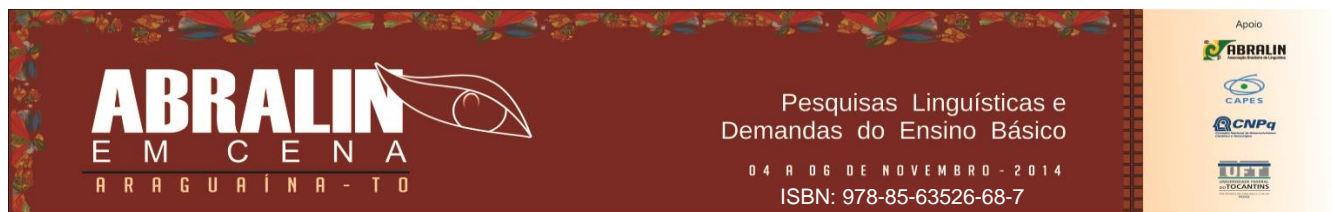
MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: MOITA LOPES, L. P. da. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-106.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In.: MOITA LOPES, L. P. da (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-43.

MOITA LOPES, L. P. da. (org). **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

PEREIRA, B. G. **Professores em Formação Inicial no Gênero Relatório de Estágio Supervisionado: Um estudo em licenciaturas paraenses**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.





PEREIRA, B. G. Relacionando Língua e Cultura no Documentário “Língua: Vidas em Português”. In.: **Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura**. Três Corações, MG, v.4, n.2, p1-14, jul-dez 2013.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: O objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, W. R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: Pesquisa em linguística aplicada**. 2014 (no prelo).

SILVA, W. R. Estudos do letramento do professor em formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In.: SILVA, W. R. (org). **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 27-52.

SILVA, W. R. Empoderamento de Participantes de Pesquisa em Linguística Aplicada. In.: **Ráido**, Dourados, MS, v. 4, n. 8, jul./dez. 2010. p. 119-139.

STREET, B. V. **Literacy in the theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

TAVARES, E. **Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio e diretrizes curriculares oficiais**. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

## GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: DESENVOLVENDO PRÁTICAS CRIATIVAS NA SALA DE AULA<sup>1</sup>

Denyse Mota da SILVA (UFT)  
denysemota@hotmail.com

Maria José de PINHO (UFT)  
mjpignon@uft.edu.br

**RESUMO:** No ensino de Língua Portuguesa, as instituições buscam mecanismos de reavaliar seu papel. As novas demandas surgidas conferiram à leitura e à escrita importância vital; todavia, não basta somente aprender a ler e a escrever, é preciso ir além, fazer uso da língua como prática social. Nesse sentido idealizamos este trabalho, parte integrante de uma pesquisa de doutorado, que tem o objetivo de refletir e enfatizar o ensino/aprendizagem de língua portuguesa no âmbito dos gêneros textuais, considerando aspectos de criatividade na sala de aula. A pesquisa, de cunho qualitativo, se materializa por uma criteriosa revisão bibliográfica acerca da temática. As bases teóricas estabelecem conexão entre as teorias de língua portuguesa; ensino de gramática; gênero e tipo textual; criatividade na sala de aula. Destacamos Marcuschi (2008); Bronckart (2008); Bakhtin (2003); Torre(2009).

**Palavras-chave:** Língua portuguesa; Gêneros textuais; Ensino de gramática; Criatividade na sala de aula.

### 1. INTRODUÇÃO

*“A língua passa a integrar a vida através de gêneros que a realizam, é igualmente através de gêneros que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2003, p. 265).*

O estudo aqui apresentado discute a relevância o ensino da língua portuguesa e os gêneros textuais na perspectiva das práticas criativas de ensino e de aprendizagem na sala de aula.

Com efeito, estudiosos como Marcuschi (2008), asseguram que já se tornou banal a afirmação de que os gêneros textuais são fenômenos sócio históricos,

---

<sup>1</sup> Comunicação vinculada ao projeto de pesquisa de doutorado “**Gêneros Textuais E Práticas De Letramento em Língua Portuguesa: Perspectivas de Criatividade e Inovação no Ensino Fundamental**” que está sendo desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) campus de Araguaina sob orientação da Profa. Dra. Maria José de Pinho.

vinculados à vida cultural e social, resultado de trabalho coletivo e, não obstante, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas das relações sociais cotidianas.

Nesse sentido, trabalhamos com o pressuposto de que os gêneros textuais se apresentam como uma forma de promover o ensino da língua portuguesa sem a usual e sistemática “norma gramatical estanque”. Sendo assim o ensino de português a partir dos gêneros textuais assumem relevância, pois, por suas características intrinsecamente sociais, os gêneros despertam interesse por parte dos estudantes, uma vez que estão ligados ao contexto do cotidiano de cada um.

Portanto nosso objetivo é refletir e enfatizar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa no âmbito dos gêneros textuais, destacando alguns gêneros mais usuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, considerando aspectos de criatividade na sala de aula.

O estudo, de caráter teórico, se desenvolve em etapas que se complementam. Primeiro fazemos uma criteriosa revisão bibliográfica acerca da temática. Além deste, realizamos estudos específicos estabelecendo conexão entre as teorias estudadas: ensino de língua portuguesa; ensino da gramática; gênero e tipo textual e criatividade na sala de aula.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. DOMÍNIO DA LINGUAGEM: FACES E INTERFACES DA/NA LDB E DOS/NOS PCNS**

O objetivo nessa seção é discutir e analisar o ensino de língua portuguesa na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971; 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000; 2001). O intuito é apresentar as faces e interfaces desses documentos orientadores da ação docente, quando se trata de evidenciar a linguagem como uma prática social que se materializa na interação entre sujeitos sociohistoricamente construídos.

### **2.1.1. EVOLUÇÃO NO CONTEXTO DAS LDBS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL LDB (5.592/1971 E 9.394/1996) E DOS PCNS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

O foco da discussão, nesse momento, são as LDBs, anos 1970 e 1990 do século XX, respectivamente. Isso porque entendemos, assim como Silva (2010, p. 19), que se faz necessário o levantamento de alguns pressupostos teóricos inerentes às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (5592/71 e 9394/96) e os PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 2000; 2001); o intuito é compreender as abordagens dadas ao ensino de língua portuguesa nas escolas, com suas respectivas concepções de língua/linguagem, objetivos destacados à sua execução e, sobretudo, o estatuto da norma padrão nelas expresso.

Segundo Silva (2010a), foi tendo em vista da a LDB 9.394/96, que o MEC elaborou uma série de documentos orientadores sobre a prática pedagógica, considerando a amplitude do território nacional, as diferenças de formação do professorado e suas dificuldades de acesso a conteúdos pedagógicos atualizados. Surgiram, assim, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (também conhecidos como RCNs - Referenciais Curriculares Nacionais).

Os PCNs propõem um ensino de português com ênfase nas variedades linguísticas. Para Silva (2010), frequentemente essas variedades são estigmatizadas por se levar em conta o relativo valor social que se atribui aos diversos modos de falar. Isso porque as variantes linguísticas de menor prestígio social são logo catalogadas de “inferiores” ou até mesmo, de “erradas”, desconsiderando a variável padrão do português brasileiro.

Nesse sentido é importante destacar as dificuldades enfrentadas por alunos e alunas provenientes de uma cultura diferente da que apregoa a escola, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), as escolas brasileiras ignoram as variações sociolinguística, com danos irreparáveis na aprendizagem, de sorte que os professores e, por meio dele, os alunos precisam de estar conscientes que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais:



[...] que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades (BORTONI-RICARDO, 2005, P. 15).

Há, segundo a autora (2005, p. 15), que se ter em conta que tudo isso depende das circunstâncias que cercam a interação, pois os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido”, “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. “Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob a pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social.

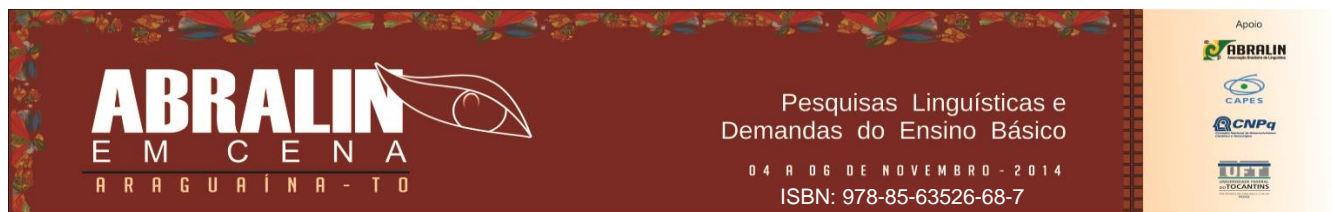
Com efeito, a abordagem do ensino de língua portuguesa veiculada Lei 5592/71 esteve, segundo Silva (2010b), pautada na prescrição, na imposição de normas, pois, genericamente, a língua foi entendida como instrumento de comunicação, como símbolo cultural do país.

Para Silva (2010b, p. 20), essa “é uma concepção de língua homogênea, imanente, que negligencia o conhecimento das variedades linguísticas, em conformidade com os diferentes manejos sociais”. Não obstante essa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a autora entende que os moldes estruturalistas foram realçados na LDB de 1971.

Quando a Lei 5.692/71 foi publicada, “duas concepções de linguagem dominavam o cenário teórico relativo ao ensino de língua portuguesa: o normativismo, concepção subjacente à língua como “expressão da cultura brasileira”, e o Estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto “instrumento de comunicação”. Portanto, a escolha de uma ou de outra deriva de uma opção política, envolvendo uma compreensão e interpretação da realidade (SILVAb, 2010, P. 21).

No que diz respeito ao texto da LDB 9394/96, e pensando, assim como Silva (2010b) e Marcuschi (2008), numa comparação com a LDB 5.692/71, na LDB 9394/96, constatamos que foi introduzido o conceito de Educação Básica, cuja finalidade é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum





indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Entre esses documentos, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, dos PCNs em Ação e de outros direcionamentos que puderam chegar à sala de aula do professor da Educação Básica e, conseqüentemente, despertar nesse profissional o interesse em dar ênfase a um ensino mais crítico, menos dependente de fórmulas e imposição de normas; em lugar disso, valer-se de um processo de ensino e de aprendizagem mais centrado na consideração de uma diversidade de saberes, de uma comunhão de situações em prol do despertar do conhecimento crítico e do exercício da cidadania pelo educando (SILVAb, 2010).

### **2.1.2. PERSPECTIVAS DO ENSINO COM TEXTOS**

É inegável a pertinência de um ensino de língua português com ênfase em textos diversificados. Isso porque ao utilizar uma metodologia que priorize a leitura em suas mais variadas formas de acesso, o professor estará estimulando os alunos para uma aprendizagem interdisciplinar, aspecto muito apreciado nos meios acadêmicos na atualidade. Portanto, o ensino a partir dos textos envolve duas esferas indissociáveis: leitura e texto, sendo oportuno uma conceituação desses vocábulos.

A leitura é, segundo Kleiman (1989, p. 10), um ato social, que envolve relações intersubjetivas entre leitor e autor que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Já para Silva (2011) a leitura pode ser entendida como o resultado de sentido, de sorte que o texto é o resultado de um trabalho anterior do autor e chega até o leitor convidando, desafiando a sua importância da leitura. Para Freire (1989), ler não é apenas decodificar, traduzir; é construir uma seqüência de sentidos a partir dos índices que o sentido do autor quis dar a texto produzido.

Não obstante,



[...] o ensino de língua portuguesa no Brasil, tradicionalmente, se volta para gramática normativa numa perspectiva prescritiva (imposição de um conjunto de regras a ser seguido, como, por exemplo, as regras de concordância nominal e verbal) e analítica (identificação das partes constitutivas do todo, com suas respectivas funções, como as funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras) (PINTON E GONÇALVES, 2012, p. 1).

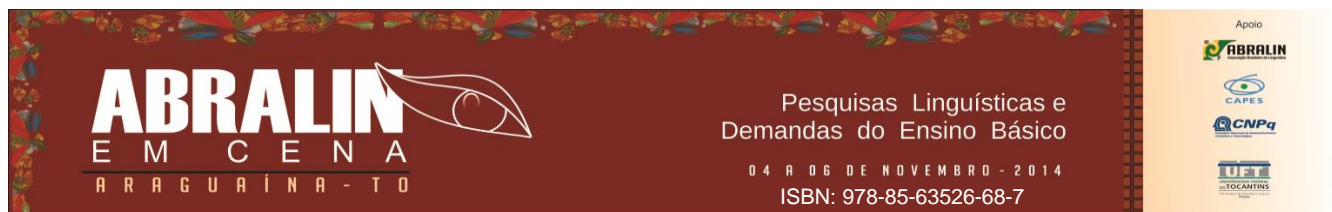
As autoras recorrem a Bezerra (2007, p. 37) corroborando a premissa de que tal constatação permite refletir sobre a atualidade da história do ensino sistemático do ato de escrever no contexto educacional. Tal fator relaciona-se à diversidade de objetos de ensino que circulam nas aulas de língua materna. Sendo assim, acreditamos que estamos diante de diferentes modos de ensino da produção de textos, o que facilita a ação docente no âmbito das licenciaturas.

### **2.1.3. O TEXTO SOB A ÓTICA DOS GÊNEROS**

O texto se apresenta sob diferentes concepções de gênero, sendo oral ou escrito, com uma infinidade de exemplos ilimitada. Segundo Pavan (2013), o texto faz parte do nosso cotidiano, sendo mesmo impossível viver sem se relacionar com eles. Em atividades corriqueiras como pedir o café da manhã, convencer a mãe a liberar o carro no final de semana, convidar um amigo para uma festa, solicitar que o banco cancele o cartão de crédito, utilizamos o texto oral ou escrito, sempre, argumenta a autora.

Estudiosos como Marcuschi (2008) assinalam que é impossível determinar quantos são os gêneros textuais em língua portuguesa. Pavan (2013) corrobora tal premissa e indaga: Por que isso acontece? E responde afirmando que graças à sua natureza, e que eles existem para satisfazer a determinadas necessidades de comunicação e sendo assim, podem aparecer ou desaparecer de acordo com a época ou as necessidades dos povos. Por isso, podemos afirmar que gênero textual é uma questão de uso.

Muito embora este trabalho não trate de tipologia textual, acreditamos que é importante conceituar brevemente esta, para desestabilizar qualquer forma de confusão envolvendo gênero e tipo de texto. Para tanto recorreremos a Marcuschi



(2008), pois segundo ele, para uma maior compreensão do problema da distinção entre gêneros e tipos textuais sem grande complicação técnica, é fundamental uma definição que permita entender as diferenças com certa facilidade, pois tal distinção é primordial em todo e qualquer trabalho com a produção e a compreensão de texto.

[...] (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística 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, injunção. (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros 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.

Nesse sentido, Bakhtin (1979; 2003) afirma que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em cada esfera da atividade humana e sociohistoricamente construídos ao longo dos tempos. Para esse autor, os gêneros discursivos apresentam três características básicas, quais sejam: tema, organização composicional e estilo. Bronckart (1999) entende que gênero textual são os textos que se organizam em gêneros, ficando a terminologia tipos de discurso no âmbito de outra categoria que engloba os diferentes universos discursivos que o produtor do texto pode criar.

#### **2.1.4. CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS LINGÜÍSTICAS PARA O ENSINO DOS GÊNEROS**

Historicamente o ensino da língua portuguesa tem se difundido mediante o ensino pontual da gramática. Aspectos como estruturalismo, gerativismo, linguística sistêmica funcional, lingüística aplicada, gramática tradicional, normativa, etc., são



recorrentes nas produções acadêmicas e nos currículos da educação em todas as suas esferas. Para efeito de nossa proposta neste artigo, focalizaremos o interacionismo sócio-discursivo no âmbito dos gêneros discursivos como aporte que fundamenta nossa proposta.

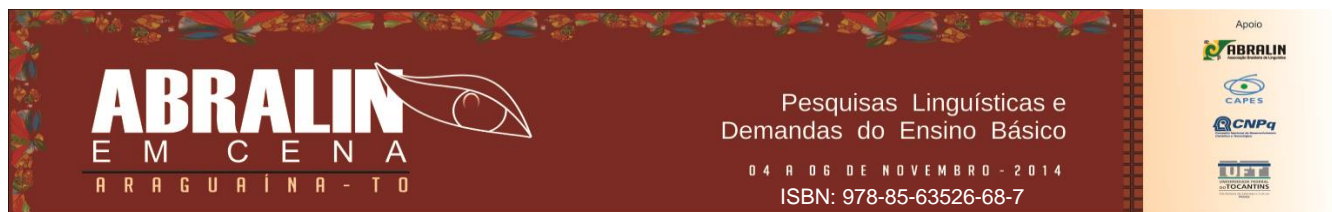
#### **2.1.4.1. INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO E GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO VISANDO À APRENDIZAGEM**

Estudos como os de Goularte (2011) informam que a partir dos anos 1980, começou a ser projetada a teoria do interacionismo socio-discursivo (ISD), fundada por Jean-Paul Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra. Esta é uma vertente que se originou a partir do interacionismo social, tendo em Vygotsky seu precursor e principal vetor. Para Goularte, tal abordagem encontra ressonância em Bakhtin e Volochinov, no que se refere à noção de gênero e à importância da interação verbal, respectivamente.

A autora recorre a Bronckart (1999, p. 34), partindo do pressuposto de que trata-se de uma abordagem que concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, como uma “produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve” (GOULARTE, 2011, p. 4).

Bronckart (1999) citado por Goularte (2011) assegura que o ISD compartilha de três princípios do interacionismo social.

O primeiro diz respeito à problemática da construção do pensamento humano consciente e o fato de que essa problemática deve ser tratada paralelamente à construção do mundo, dos fatos sociais e das obras culturais. Assim como os processos de socialização e individuação são concebidos como vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano. Quanto ao segundo princípio, ele questiona que as Ciências Humanas devem apoiar-se na filosofia (de Aristóteles a Marx) e preocupar-se ao mesmo tempo com questões de intervenção prática. E o terceiro princípio apoia-se nas problemáticas centrais de uma *ciência do humano*, acreditando que elas implicam relações de interdependência entre os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, e também os processos evolutivos e históricos (GOULARTE, 2011, p. 4).



Ainda pensando junto a Gouleart que considera a ideia defendida por Vygotsky, ou seja, que a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos, estudiosos do ISD vêm dedicando-se ao estudo do funcionamento dos textos/discursos, bem como ao processo de sua produção, de sorte que a o ISD tem como unidades de análise sistematizada a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente.

No tocante à aprendizagem no contexto interacionismo sócio-discursivo, Paviani (2011) contribui destacando que tanto Bronckart (1999, 2006) quanto Bakhtin (1997), pois:

[...] em se tratando de ensino de uma língua natural, a concepção que se tem dela é importante para entender os processos de aprendizagem [...] a competência linguística tem a ver com a utilização da língua que permeia todas as atividades humanas, efetivando-se em forma de enunciados orais e escritos, não necessariamente sabendo sobre as normas que a rege, embora essa tenha sido a ênfase dada pelas teorias de ensino de um modo geral (PAVIANI, 2011, p. 60.).

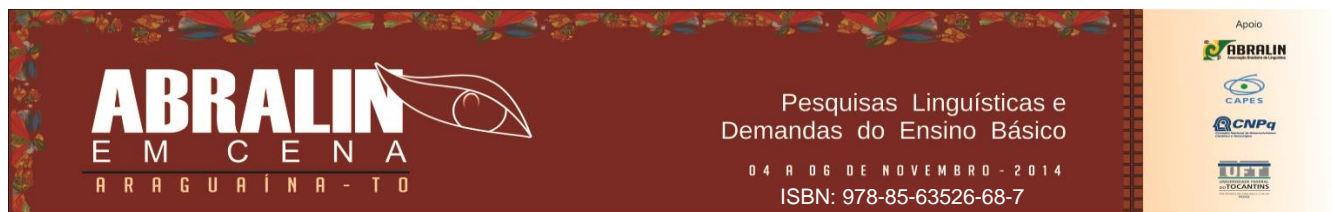
Nesse sentido, Paviani cita Bakhtin (1997) considerando que precisamos longe do ensino de palavras ou frases desconectadas de sua situação enunciativa, porque é no ensino em que se estabelecem essas conexões, clarificando para o aluno que cada enunciado reflete as condições específicas e os propósitos de cada uma das esferas da atividade humana, elaborando seus tipos relativamente estáveis de enunciados (gêneros do discurso) heterogêneos, caracterizados pelo conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

O ISD, segundo Bronckart (2006), se inscreve no movimento do interacionismo social, do qual constitui uma variante e um prolongamento.

Ademais,

[...] O interacionismo social é uma vasta corrente de pensamento das ciências humano-sociais que se constituiu no primeiro quarto do século XX, notadamente através das obras de Bühler (1927), Claparède (1905), Dewey (1910), Durkheim (1922), Mead (1934), Wallon, e seguramente Vygotski. Em sua versão original, essa corrente sustentava que a problemática da construção do pensamento consciente humano deveria ser tratado paralelamente à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, e considerava que os processos de





socialização e os processos de individuação (isto é, de formação das pessoas individuais) constituíam duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, p.8).

O autor informa que tal corrente sustentava também que o questionamento das ciências humanas em vias de constituição, devia se apoiar sobre o impressionante corpus de filosofia do espírito (de Aristóteles a Marx), bem como dos problemas de intervenção prática, e notadamente as questões que põem a educação e a formação enquanto objetos centrais para essas mesmas ciências humanas.

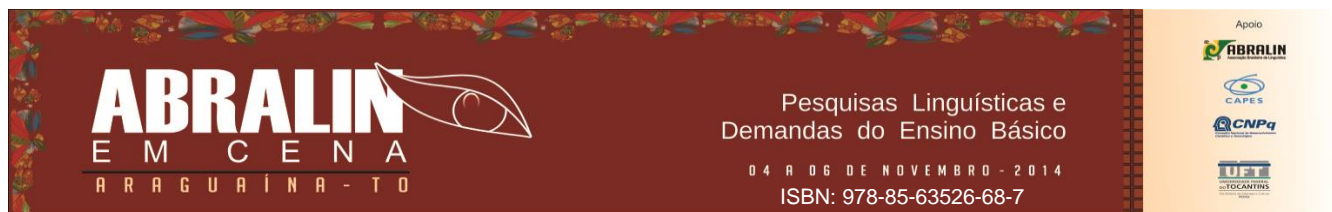
#### **2.1.4.2. O ENSINO DA GRAMÁTICA: DA DIMENSÃO DAS REGRAS GRAMATICAIAS À REFLEXÃO NA PERSPECTIVA DA ESCOLA CRIATIVA**

Com efeito, para nosso propósito, é pertinente, de forma breve, uma abordagem acerca do ensino da gramática e das concepções de escola criativa. No tocante aos estudos gramaticais recorreremos a Maria Helena Neves (2003), bem como a Marcos Bagno em sua obra Gramática Pedagógica (2012). Em relação à escola criativa, Mitjás Martínez (1997), Oliveira Alencar (2008) e outros.

##### **a) Estudos gramaticais**

O ponto de partida de Neves (2003) é o ensino da gramática na escola. Segundo Leite (2008), para falar do problema do ensino de gramática portuguesa na escola, Maria Helena empreendeu uma pesquisa, no final dos anos 1980, em que colheu opiniões quando avaliou posições de 170 professores da Educação Básica, ensinos Fundamental e Médio. Isso é suficientemente claro no sentido da credibilidade às suas teorias.

A principal constatação a que a autora chegou foi relativa ao despreparo do professor para o ensino da língua, pois, segundo ela, esse é o problema gerador dos demais: do ensino taxionômico, da incapacidade de reconhecer e analisar as entidades sintáticas em seus diferentes contextos, da impossibilidade ou



incapacidade de eleger teorias próprias ao ensino da língua, da repetição de livros didáticos e de manuais de gramática, da incapacidade de formular objetivos pertinentes ao ensino da língua, dentre outros (LEITE, 2008).

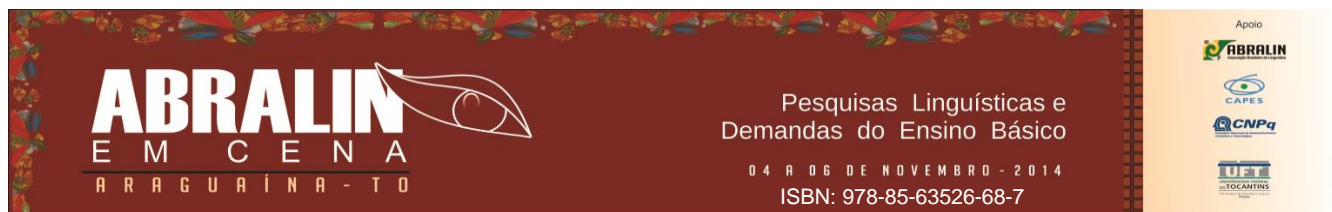
Para essa autora, o despreparo do professor só será eliminado pelo aprimoramento dos cursos universitários de Letras, que possam formar professores capazes de fazer o aluno refletir sobre a língua e de ensinar como ela funciona.

Dessa forma, Neves (2006: 128) propõe que o ensino da gramática deve conduzir à reflexão sobre o funcionamento da linguagem e que estudar gramática significa o exercício da língua em uso, como, por exemplo, em contextos sócio-culturais em que as pessoas lêem e escrevem.

Na concepção de Bagno (2012), precisamos combater a imposição de um modelo de língua portuguesa que se efetiva distanciado da realidade linguística dos alunos, prática utilizada há séculos como um instrumento de discriminação sociopolítica e econômica. Nesse sentido, Bagno propõe um padrão de ensino da língua que minimamente se baseie, não na tradicional língua literária do português europeu, mas no português que realmente utilizam as classes urbanas letradas do Brasil. Ademais, esse ensino precisa ser representativo da vida dos alunos em diferentes situações, principalmente no que diz respeito à interação oral e escrita na perspectiva da sala de aula.

## **b) Escola Criativa**

Oliveira e Alencar (2008) sugerem que uma análise das teorias recentes de criatividade na escola apontando diversos componentes necessários para a sua ocorrência. Segundo as autoras, a Teoria do Investimento em Criatividade, por formulada na década de 1980 por Sternberg, e reformulada em 1996, por ele e Lubart, considera que a criatividade provém de seis fatores distintos que se inter-relacionam e que não podem ser vistos isoladamente: “inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental” (OLIVEIRA E ALENCAR, 2008, p. 296). Para essas autoras, a Perspectiva de



Sistemas, proposto por Csikszentmihalyi (1994, 1996, 1999), cujos estudos focalizam os sistemas sociais,

[...] considera a criatividade como um fenômeno que se constrói entre o criador e a sua audiência, valendo-se da interação e gerando um ato, uma idéia ou um produto que modifica um domínio já existente ou o transforma em um novo. Para ele, a criatividade não acontece na cabeça das pessoas simplesmente, mas provém da interação entre os pensamentos pessoais e o contexto sócio-cultural, sendo, portanto, sistêmica e não individual (OLIVEIRA E ALENCAR, 2008, p. 296).

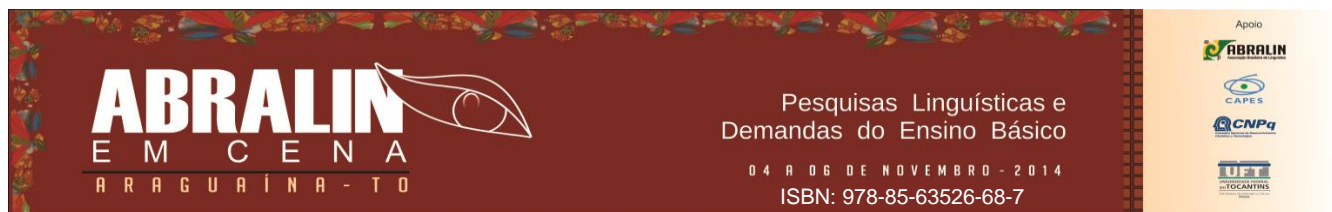
As autoras constataam que o modelo sistêmico apresenta três fatores: primeiro, o indivíduo, portador de uma herança genética e suas próprias experiências; segundo, o domínio, que é um sistema simbólico com um conjunto de regras para representação do pensar e do agir e que, em síntese, é a cultura; e o campo, parte do sistema social que tem o poder de determinar a estrutura do domínio, sendo sua maior função preservá-lo como tal.

É ainda de Oliveira e Alencar (2008, p. 297) o pressuposto de que apesar da variedade de conceitos e teorias e não obstante sabermos que a criatividade é um fenômeno complexo, multifacetado e pouco explorado, sobretudo no ambiente educacional, “não há como negar sua importância no momento atual requer professores criativos que formem alunos criativos. Mas como ser criativo no contexto escolar? O que configura um professor criativo?”

As autoras recorrem a Wechsler (2001; 2002), afirmando que:

[...] um professor criativo é aquele que está aberto a novas experiências e, assim sendo, é ousado, curioso, tem confiança em si próprio, além de ser apaixonado pelo que faz. Trabalha com idealismo e prazer, adotando uma postura de facilitador e quebrando paradigmas da educação tradicional. Algumas atitudes do professor que possibilitam o desenvolvimento da criatividade em sala de aula são: ouvir idéias diferentes das suas, encorajar os alunos a realizar seus próprios projetos; estimular o questionamento, dando-lhes tempo para pensar e para testarem hipóteses; estimular a curiosidade; criar um ambiente sem pressões, amigável, seguro; usar a crítica com cautela; e buscar descobrir o potencial de cada aluno (OLIVEIRA E ALENCAR, 2008, p. 297).

Mitjans Martínez (1997) contribui afirmando que uma escola criativa requer um ambiente facilitador, para que isso ocorra deve, necessariamente, haver o engajamento de gestores, professores e alunos. Isso, porém, exige do professor



alguns pressupostos tais como um processo de ensino centrado no aluno, sendo o professor um orientador que facilita a aprendizagem dos alunos.

Para essa autora, as estratégias mais recorrentes para que se obtenha sucesso na busca por uma escola criativa podem assim serem ordenadas: a) utilização de técnicas voltadas para a solução de problemas de forma criativa; b) cursos para ensinar a pensar; c) seminários vivenciais bem como alguns jogos criativos; d) o desenvolvimento da criatividade mediante a arte; e) modificações no currículo escolar, dentre outros.

Nesse sentido vale ressaltar o “Projeto Rede de Escolas Criativas” que, segundo Torre, (2009, p. 101), fundamenta-se nos princípios da sustentabilidade, da ecologia de saberes e da integração institucional de saberes, superando, ademais, a perspectiva da fragmentação acadêmica em forma de disciplinas.

Nessa perspectiva Torre (2009, p. 103) considera que “as escolas criativas e inovadoras formam a pessoa desde e para a vida, reconhecendo os potenciais humanos e estimulando-os”, e mais: respeitam o currículo com suas competências básicas, indo além, abrangendo outros âmbitos contextuais, linguísticos, ambientais e de convivência.

A escola como agente social criativo se caracteriza pela complexidade, consciência de metas compartilhadas, liderança transformadora e caráter ético. Sua gestão se destaca pelo conhecimento de suas forças e fraquezas, adaptação às condições do contexto, combinação de racionalidade e intuição, previsão de dificuldades e problemas, enfatizando o clima organizacional pela importância que tem no desenvolvimento da criatividade, tanto pessoal como grupal e coletiva. (TORRE, 2009, p. 55).

Sendo assim, a educação na perspectiva do “Projeto Rede de Escolas Criativas” acena com a possibilidade real da constituição de uma sociedade permeada por redes e teias de convivências fraternas, onde o utilitarismo ceda lugar à autopele de uma educação que forme sujeitos para o exercício inquietante da alteridade.

### 3. METODOLOGIA

O estudo, de caráter teórico, se desenvolve em etapas que se complementam. Primeiro fazemos uma criteriosa revisão bibliográfica acerca da temática. Além deste, realizamos estudos específicos estabelecendo conexão entre as teorias estudadas: ensino de língua portuguesa; ensino da gramática; gênero e tipo textual e criatividade na sala de aula.

### 4. RESULTADO

Neste trabalho apresentamos considerações importantes acerca do ensino da língua portuguesa e os gêneros textuais, tendo como foco também concepções acerca das práticas criativas na sala de aula. O estudo, de cunho teórico, se realizou mediante revisão de parte da bibliografia que trata da temática.

O que constatamos, pois, foi uma realidade onde os teóricos se manifestam categoricamente sobre a importância do trabalho em sala de aula através de textos, sendo que os gêneros se apresentam como aspecto primordial quando o assunto é a escrita e produção de material para o ensino da língua português.

Nesse sentido o ensino da gramática adquire status, sendo mesmo o catalisador de uma prática educativa com o poder de reter ou refutar os estudantes quando o assunto é a aprendizagem da norma culta do português brasileiro.

Sendo assim, apresentamos o ensino numa perspectiva da criatividade na escola como aspecto positivo na condução do trabalho pedagógico do ensino da língua portuguesa em todas as esferas educacionais, inclusive no ensino superior.

### REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: parábola, 1053p. 2012.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemo na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis e diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL.** Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Acesso 29-jun-2014.

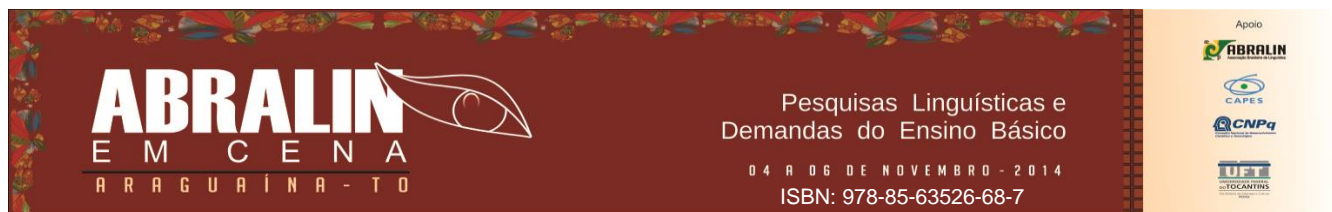
GOULARTE, Raquel da Silva. A contribuição do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de Língua Portuguesa. PPGL/UFSM. 2011. Disponível on line: <http://www.uniritter.edu.br/eventos>. Acesso 29-jun-2014.

LEITE, Marli Quadros. Gramática, Uso e Norma: a Contribuição de Maria Helena de Moura Neves ao Ensino. Mesa redonda apresentada no **Congresso de Linguística em Homenagem a Maria Helena de Moura Neves**, realizado na UNESP / Araraquara, nos dias 06 a 08 de agosto de 2008.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de Ensino; 2).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas.** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação.** São Paulo: Papyrus, 1997.



Neves, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed., São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A CRIATIVIDADE FAZ A DIFERENÇA NA ESCOLA: o professor e o ambiente Criativos. **Contrapontos** - volume 8 - n.2 - p. 295-306 - Itajaí, mai/ago 2008. P. 295 – 396.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. REP - **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 58-73, jan./jun. 2011. Disponível on line: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2066/1293>. acesso 29-jun-2014.

PAVAN, Mayra Gabriella de Rezende. **Gênero textual**. 2013. <http://www.mundoeducacao.com>. Acesso 29-jun-2014.

SILVA, Leilane Ramos da. Política e ensino de língua materna no brasil: transitando entre o ideal e o possível. **Interdisciplinar**. Ano 5, v. 12, jul-dez de 2010a – ISSN 1980-8879 | p. 19-30. Disponível on line: <http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas>. Acesso 28-jun-2014.

SILVA, Alexandre Cezar da. A Relação Da Língua Falada E Escrita Sob O Olhar Dos PCNS. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 06 n.13 - 2º Semestre de 2010b - ISSN 1807-5193. Disponível on line: [www.letramagna.com/artigo07\\_13.pdf](http://www.letramagna.com/artigo07_13.pdf). Acesso 28-jun-2014.

SILVA, José Aroldo da. Discutindo sobre leitura. **Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos** Vol. 1 - Nº 1 - Janeiro a Junho de 2011 e Literários do Curso de Letras-UNIFAP. <http://periodicos.unifap.br>.

TORRE, Saturnino de La. **La Adversidad esconde un tesoro**. Outra manera de ver la adversidad y la vida. Barcelona: Editorial Círculo Rojo – Investigación. 2011.

TORRE, Saturnino de La; Zwierewicz, Marlene; GIAD. Uma escola para o século XXI-Escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Editora Insular, 2009.

## GÊNERO DO DISCURSO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Núbia Régia de ALMEIDA/UFT  
nubiaregia20@gmail.com

**RESUMO:** O ensino da língua, antes dos PCN em sua grande maioria, era definido de maneira estruturalista cuja categoria privilegiada era o ensino da gramática normativa de maneira descontextualizada. Diferentemente das propostas estruturalistas, os PCN preconiza o ensino da língua com base em seu uso social. A intenção é levar o aluno a compreender seu funcionamento na sociedade de forma contextualizada. Mas essa não é uma proposta fácil. Muitas vezes o professor não sabe como fazer para conseguir ensinar o aluno com base nos gêneros discursivos conforme pressupostos de Bakhtin, Marchuschi e PCN. Este trabalho tem o propósito de refletir sobre o gênero resumo identificando as múltiplas instituições em que pode ser usado e as diferenças de usos nos diversos meios de circulação institucional; além de investigar se eles podem ser usados como prática escolar e, como podem ser transformados em gêneros situados. Neste estudo, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica que pudesse contribuir com a formulação de uma proposta que oriente o professor a trabalhar com os alunos o gênero resumo de forma situada.

**Palavras-Chave:** Gênero do Discurso; Gêneros Situados; Resumo.

### 1. INTRODUÇÃO

Muitos estudos estão sendo desenvolvidos no Brasil em relação ao ensino da escrita na perspectiva do ensino por meio dos gêneros. Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2000) ao *final da década de 90*, as propostas de ensino sofreram um impacto, uma vez que a perspectiva da linguagem adotada nos PCN "é orientada para a vida social" (MOTTA-ROTH, 2006, P 499). De acordo com Motta-Roth, diferentemente da visão estruturalistas adotadas por muitas escolas nesse período que "definiam um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa a serem trabalhadas de modo descontextualizado, tais como a concordância verbal e o emprego dos advérbios." (MOTTA-ROTH, 2006, p. 499). Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* com base nos estudos de Bakhtin abordam o emprego do gênero na perspectiva dos usos sociais da linguagem incorporando a noção de contexto. Amparados em Bakhtin e seu Círculo e nos PCN, Moterani e Menegassi (2010) ressaltam que:



[...] o ensino de línguas deve abordar o contexto sócio-histórico do aluno e não deixar de lado a presença de um interlocutor, ou seja, o outro como peça fundamental para a concretização do discurso, levando em consideração a troca de informações, de cultura na construção de um sentido para o texto em língua materna. Para que isso aconteça, é necessária a utilização de enunciados concretos, que se apresentam em forma de gêneros discursivos. (MOTERANI & MENEGASSI, 2010, p. 226)

Nesse sentido ensinar a língua na perspectiva do gênero é levar o aluno a compreender seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições. Bakhtin ressalta que "A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida." (BAKHTIN, 2006, p. 97) Isso nos mostra que o uso da língua, a sua aquisição no que se refere à fala e a escrita não pode ser dissociada dos fatores ideológicos e sociais do indivíduo levando em consideração seu contexto e sua relação com o outro.

A teoria Bakhtiniana enfatiza o lugar reservado ao ouvinte, que no caso da língua escrita este espaço é ocupado pelo leitor e o interlocutor. Tal fenômeno caracteriza a natureza dialógica de sua teoria que decorre do fato de que toda palavra busca uma compreensão responsiva.

[...] De fato o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcial), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., [...] toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Para se trabalhar o ensino do gênero na visão de Bakhtin e dos PCN é preciso ter em mente realizar uma prática voltada ao dialogismo, isto é, buscar a interação por meio dos discursos pensando nos contextos de produção. Nesta perspectiva, o professor deverá na apresentação da situação deixar claro ao aluno quem são os destinatários, leitores do seu texto, quais são as finalidades da produção, em que gênero o texto será produzido e qual o suporte material em que o texto irá circular.

Reforçando o caráter sócio-discursivo dos gêneros, Marcuschi, enfatiza que "os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do



dia-a-dia" (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Para o autor, os gêneros "são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa" (MARCUSCHI, 2005, p. 19). De acordo com essa visão, muitos gêneros, para atender a situação sócio-comunicativa, os interesses dos locutores e interlocutores não são usados apenas nas suas instituições de origem, como a propaganda, que, hoje é até usada pelos governos para se auto promover, ou a entrevista que pode incluir desde a entrevista para um emprego até a entrevista que revistas noticiosas (Veja, Isto é) fazem com uma personagem importante a cada semana. Nesse sentido, este trabalho tem o propósito de refletir sobre o gênero resumo identificando as múltiplas instituições em que este pode ser usado, diferenças, se houver, nos diversos usos institucionais; além de investigar se eles podem ser usados como prática escolar e como podem ser transformados em gêneros situados.

## 2. CONCEITUANDO O GÊNERO RESUMO

No mundo globalizado em que vivemos é imprescindível que os indivíduos sejam práticos e objetivos em suas ações. O gênero do discurso "resumo" pode contribuir para ajudar e facilitar a agilidade das ações humanas, uma vez que, para Machado (2005), os resumos são textos autônomos, que sintetizam o conteúdo específico de outro texto, reproduzem uma organização semelhante à organização do texto original e informam o leitor sobre esses conteúdos. Vicentina Borba, em sua tese intitulada, *Gêneros textuais e produção de universitários: o resumo acadêmico*, aborda a importância desse gênero citando a visão dos autores Kintsch & Kosminky (1977). Para eles, "Resumos são de particular interesse porque revelam mais diretamente os processos de organização na compreensão dos textos" (BORBA, 2004, p. 103). Esses conceitos mostram o quanto a utilização desse gênero nas práticas sociais de comunicação de diversas instituições pode auxiliar o indivíduo a selecionar e organizar informações relevantes, como por exemplo, um especialista da área de informática que precisa preparar duas palestras, sendo uma para um público mais letrado na área, e outra, para um público com pouco conhecimento do





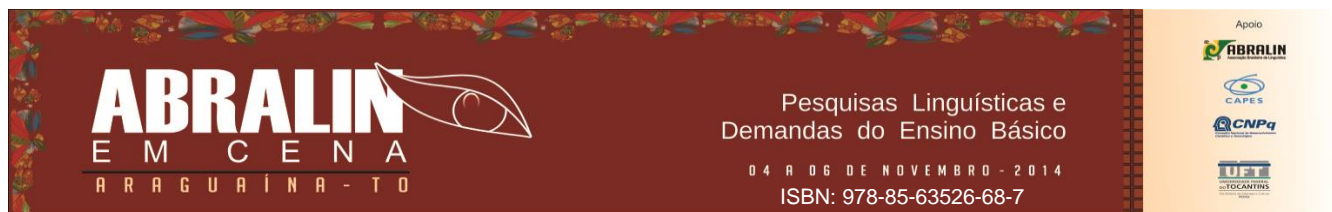
assunto. Este profissional necessitará selecionar e organizar informações diferentes para preparar as palestras e por meio do resumo ele conseguirá através de processo de organização eleger e ordenar as informações relevantes para cada público.

Um executivo ao ter que preparar uma reunião de trabalho com seus colaboradores irá necessitar recorrer ao gênero resumo para o auxiliar, uma vez que, dentre as inúmeras informações e assuntos a serem abordados, na referida reunião, terá que priorizar os mais importantes e organizá-los de maneira sucinta, para que sejam expostos e discutidos pelos participantes da reunião.

No meio acadêmico, o resumo pode ter objetivos diferentes dependendo dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação. Se o destinatário for o professor, o resumo pode ser um instrumento que possibilita a ele verificar se o aluno leu e compreendeu o que foi lido. Se for para uso do próprio aluno, poderá ser utilizado como fonte de consulta para estudo, para a produção de outros gêneros ou também, o discente poderá fazê-lo, apenas como cumprimento de uma atividade solicitada pelo professor que resultará na obtenção de uma nota ou conceito. Diante de sua funcionalidade o resumo se constitui hoje uma das práticas linguísticas mais utilizadas na vida cotidiana. Por isso, na sociedade letrada em que vivemos, é necessária a capacidade de saber resumir para desempenhar as várias funções e atividades profissionais.

### **3. O GÊNERO RESUMO E SEUS MÚLTIPLOS USOS**

Machado salienta que diante das diversas possibilidades de uso do resumo nas situações comunicativas e de sua importância para agilizar a compreensão do todo "as características discursivas e linguístico-discursivas dos resumos de textos estão sujeitas à grande variação, diretamente relacionada ao seu próprio contexto de produção" (MACHADO, 2005, p. 150). Em virtude de sua funcionalidade, os meios midiáticos têm propagado a sua circulação em páginas e sites da internet como apresentados por Machado (2005). A autora elenca e aborda alguns exemplos de resumos encontrados na web, a saber: resumos de obras literárias, artigos ou obras científicas, teses, resumos contidos nas contra-capas de livros, assim como:



[...] resumos completos de diferentes documentos e publicações, dirigidos a membros de variadas comunidades jurídicas, comerciais, empresariais, com o claro objetivo de servir como ferramentas operacionais para os profissionais, diante da enorme quantidade de informações a que deveriam acessar e que deveriam dominar no exercício de sua profissão. (MACHADO, 2005, p. 148)

Além dos citados por Ana Raquel Machado os usuários da internet também poderão encontrar resumos contendo as características e funcionalidades de diferentes produtos com interesses meramente comerciais, e outros resumos como e novelas, filmes, apresentações culturais, de exposições, de telejornal, entre outras programações televisivas e relacionadas ao lazer. Percebe-se que a internet hoje, é um grande suporte de circulação do gênero resumo, alguns apresentam, fora do seu contexto situado, ou seja, sua situação real de uso. Para a autora, ao analisar resumos de tese encontrados na internet constatou que eles guardam as características produzidas no meio impresso, porém destaca que esses resumos "começam a se fixar como gênero autônomo, uma vez que aparece desligado do gênero que pertencia originalmente" (MACHADO, 2005, 148). Marcuschi, reitera sobre essa tendência inovadora e dinâmica dos gêneros.

No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidade e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Pelos pressupostos teóricos elencados acima, o gênero sempre está a serviço dos processos sócio-discursivos e que a depender da situação sócio-interativa-discursiva ele poderá inovar, mudar. Um dos fatores primordiais, apresentados por Marcuschi (2005) para determinar um gênero, são os aspectos sócio-comunicativos e funcionais. Nesse sentido o gênero, resumo, como outros gêneros, dependendo da esfera, da instituição e do propósito da situação de comunicação pode apresentar diferenças em seu conteúdo e forma.



Podemos tomar como exemplo, algumas formas de uso do gênero resumo na esfera jurídica. Um advogado de defesa após leitura de um processo em que ele irá defender. Poderá, primeiramente, fazer um resumo escrito levantando as partes principais que o favorecerão na argumentação para a defesa de seu cliente. Posteriormente, frente ao juiz ele terá que utilizar-se de um resumo oral para argumentar de forma sucinta, porém bem fundamentada, em detrimento do tempo. Nesse ponto, o resumo escrito, servirá como instrumento orientador para uma boa argumentação.

Da mesma maneira o advogado de acusação irá utilizar o resumo, porém seu foco será selecionar no processo falhas, pontos discordantes que poderão contestar a defesa do colega de profissão, isso irá auxiliá-lo em seus argumentos para incriminar o acusado. Caso, um desses advogados, precise incumbir a missão a outro colega de profissão, será necessário produzir um resumo mais bem elaborado contendo o teor do processo e as informações mais preciosas que irão orientar seu substituto a fundamentar os argumentos de acordo com objetivo a que foi contratado. O Juiz ou seu Assistente também precisa fazer um resumo, escrito do processo, para ajudá-lo na tomada de decisão. Nele deverá conter os principais apontamentos do advogado de defesa e do advogado de acusação. Após o julgamento do processo novamente é feito outro resumo da sentença ou decisão final que comporá a ementa que será publicada no diário do tribunal de justiça contendo em poucas linhas a decisão tomada pelo juiz.

Atualmente os processos são encaminhados para as instâncias jurídicas por meio eletrônico. Portanto cabem aos serventuários dos cartórios com base no processo integral alimentar o sistema com informações referentes ao processo. Para isso, eles se utilizam do resumo para preencher de maneira sucinta e precisa os campos contidos no sistema eletrônico. Nessas situações sócio-comunicativa descritas, o foco do processo a ser resumido, é diferente dependendo dos sujeitos e das suas posições frente à instituição jurídica representada (advogados de defesa, de acusação, serventuários do cartório e juiz).

#### 4. O GÊNERO RESUMO COMO PRÁTICA ESCOLAR

Hoje uma das grandes dificuldades do professor ao trabalhar com ensino do gênero é conseguir criar uma situação real de uso que torne a aprendizagem significativa, tarefa nem sempre fácil. Eliana e Telma enfatizam que essa atividade exige do professor "planejamento de situações de produção de textos que preencham finalidades reais e que sejam destinados a outros leitores (e não apenas ao professor)" (ALBUQUERQUE; LEAL, 2007, 104). Sabe-se que o professor em determinadas atividades não consegue criar uma situação real de comunicação-sócio-discursiva que permita a ele ensinar aos seus alunos o uso do gênero de forma situada. Quando isso não for possível, as autoras defendem a ideia de que o professor precisa, pelo menos, pensar em situações imaginárias com características parecidas com as de usos reais, explicando aos seus discentes que em outro momento ou situações de comunicação eles poderão fazer uso do gênero em questão. Schneuwly e Dolz (2007), explicitam que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2007, p. 80).

Na visão dos autores, a entrada do gênero na escola é caracterizada por uma dupla face, a de didatizar, centrada no ensino de suas características, elementos constitutivos que permitem aos alunos identificá-los e classificá-los. E a outra face, é representada pelo ensino a partir de criação de situações miméticas às praticadas fora da escola. Ao utilizar essa prática segundo os autores o gênero sofre forçosamente uma transformação. Embora o gênero sofra essa transformação no processo da prática escolar. É imprescindível que o professor ao escolarizar um gênero pense nos aspectos relacionados à criação de uma situação sócio-comunicativa real ou imaginária que não descaracterize e transforme tanto o gênero.



Na prática escolar, tomando o exemplo do uso do gênero resumo na esfera jurídica, o docente poderá criar um contexto próximo ao uso real do gênero nesta instituição. Para isso, irá estabelecer um tema polêmico discutido na atualidade e dividirá a turma em dois grupos. Um grupo ficará responsável para pesquisar textos que favoreça a defesa do tema. O outro irá realizar a pesquisa procurando textos que colaborarão para fundamentar os argumentos contrários ao tema. O docente poderá convidar uma autoridade, especialista no assunto para no dia do "Júri Simulado" exercer o papel de juiz incumbindo-o a responsabilidade de decidir qual dos grupos conseguiu melhor argumentar e convencê-lo a tomar a decisão final.

Enquanto os alunos realizam as atividades de pesquisa, o professor poderá orientá-los na produção de resumos que irão auxiliá-los a organizar melhor o estudo para a defesa ou ataque ao tema. Nesse momento, é importante também que o professor trabalhe didaticamente o ensino do gênero apresentando suas principais características. Se por ventura for necessário, é interessante trabalhar o conceito de retextualização, pois irá facilitar a aprendizagem do gênero resumo, uma vez, que muitos estudantes confundem o conceito de resumo associando-o à retirada das partes principais do texto. Para Matencio, "retextualizar é produzir um novo texto" segundo a autora isso irá "implicar, necessariamente, mudança de propósito" (MATENCIO, 2002, p.112). Dell'Isola também corrobora essa concepção. Para a autora, retextualização, "trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem." (Dell'Isola, 2007, p. 36) Portanto, é necessário ensinar aos alunos do ensino fundamental e médio os processos de produção do gênero resumo, tendo em vista o conceito de retextualização, caso contrário, os professores irão ver seus alunos reproduzindo cópias sintetizadas de textos pensando estar produzindo o gênero resumo.

Para continuar a atividade situada com o gênero resumo, o docente poderá eleger um texto pesquisado por cada um dos grupos e solicitar aos discentes, de cada grupo, uma produção do resumo referente ao texto base dos grupos escolhido pelo professor.



Se a atividade for direcionada às turmas do ensino médio, é interessante que o docente reserve um tempo, antes dessa atividade, para aplicar a sequência didática referente ao gênero resumo contida na obra "*Resumo*" de Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2004), a aplicação da sequência didática irá propiciar aos alunos diferenciar diversos tipos de resumos e identificar as diferentes situações de comunicação em que eles se apresentam; identificar as principais características de um resumo escolar/ acadêmico e as estratégias para sua produção.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly "Uma seqüência didática tem precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação" (DOLZ ; NOVERRAZ ;SCHNEUWELY, 2004, p. 97). Após a aplicação da sequencia didática o professor pedirá aos alunos de cada grupo, conforme proposta acima, a produção do resumo. Os alunos poderão corrigir seus resumos com base na lista de constatação contida no final da obra de Machado; Lousada e Abreu-Tardelli.

O professor ainda, após o acontecimento do "Júri Simulado", poderá solicitar aos discentes a produção do resumo que irá compor a ementa contendo a decisão final do juiz. Esse texto poderá ser exposto nos murais da escola, fazer parte da edição do jornal escolar, ser divulgado também no blog escolar. Caso os estudantes não conheçam uma ementa, é importante que o professor aproveite para apresentar-lhes uma ementa publicada no diário oficial do tribunal de justiça. Para tanto, poderá acessar o site dessa instituição e apresentar aos discentes mais esse gênero do discurso.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua por meio dos gêneros não constitui uma tarefa fácil para os educadores, porém faz-se necessário que o professor, sendo um conhecedor dos pressupostos teóricos, que defendem seu o ensino a partir de situação real de comunicação-sócio-discursiva, reflita sobre sua prática pedagógica visando à implementação de estratégias que propiciem o ensino da língua com base em

situações reais ou ficcionalizadas, mas que apresentam semelhanças muito próximas as do contexto real.

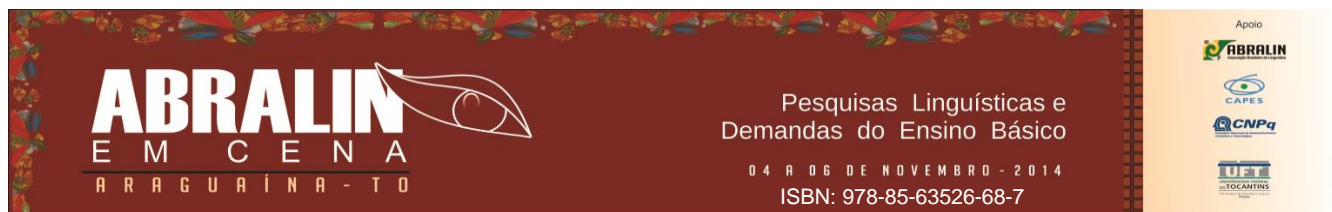
Os gêneros conforme pontua, Marcuschi (2005) são plásticos e suscetíveis a mudanças dependendo do contexto de uso e da esfera de circulação. Portanto verifica-se que, o resumo de acordo com o propósito sócio-discursivo de seus interlocutores, poderá apresentar diferenças significativas em seu conteúdo e forma. Como exemplos, podem-se destacar resumos que circulam na esfera acadêmica e os que circulam em sites da internet, jornais e revistas. Podem ter o mesmo propósito, mas a instituição e a esfera em que circulam exigem diferenças na elaboração dos mesmos.

O resumo de uma tese é mais elaborado, contém informações sobre os objetivos, pressupostos teóricos, metodologia, resultados e conclusões a que chegou. Enquanto, os resumos que aparecem em revistas, jornais impressos ou digitais são mais concisos. Por sua vez, esses resumos também diferenciam dos resumos produzidos na esfera jurídica, onde os advogados de defesa e acusação irão deter em extrair dos processos informações e dados que possam ajudá-los a organizar seus argumentos e defender com louvor seus clientes atendendo aos propósitos a que foram contratados.

Acredita-se, que o uso de atividades de forma contextualizada, conforme apresentada na proposta de produção de resumo com base na atividade do "Juri Simulado, irá auxiliar os alunos na defesa dos papéis assumidos por cada grupo conforme a proposta, além de tornar o ensino do gênero uma atividade significativa e que fará sentido para eles, pois conhecerá com mais especificidade como funciona o gênero resumo em seu contexto real dentro da sua esfera de circulação. Portanto, é possível a transformação do ensino do gênero em ensino de gênero situado, isto é, ensiná-lo a partir de uma situação real de uso. Todavia, essa atividade exige do professor muito estudo e planejamento.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **O contexto escolar de produção de textos.** In: LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perusi



(org.) ***Produção de textos na escola : reflexões e práticas no Ensino Fundamental***. 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12ª Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **“Os gêneros do discurso”**. In: \_\_\_\_\_. ***Estética da Criação Verbal***. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORBA, Vicentina Maria Ramires. **Gêneros Textuais e Produção de Universitários: o resumo acadêmico**. (Tese de doutorado). UFP. Recife, 2004.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MACHADO, Ana Raquel. **Revisitando o Conceito de Gênero**. In: In: DIONÍSIO, Angela Paiva et. al (Org.) ***Gêneros Textuais e Ensino***. 4ª ed. Lucena: Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

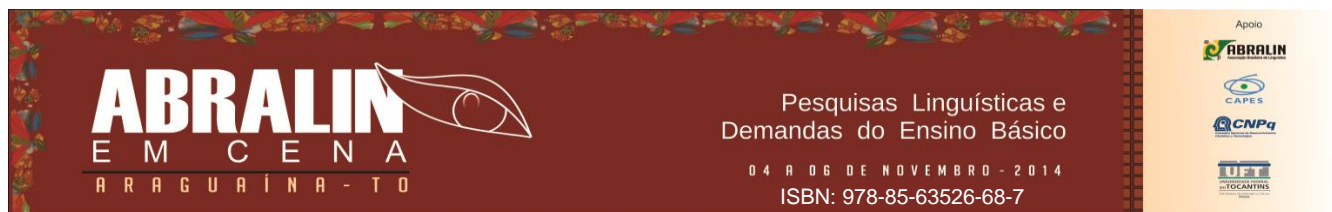
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et. al (Org.) ***Gêneros Textuais e Ensino***. 4ª ed. Lucena: Rio de Janeiro, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

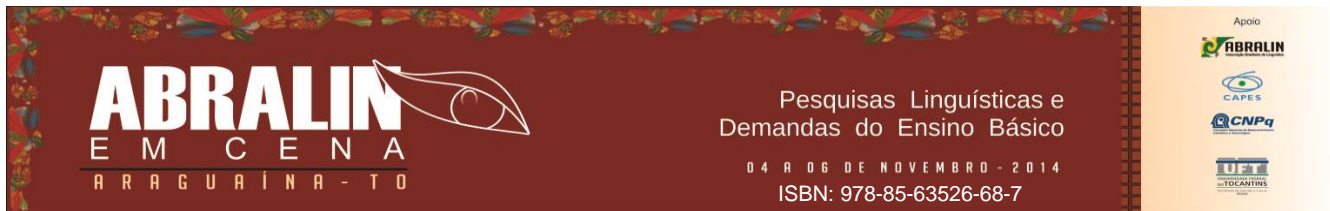
MOTERANI, Natália Gonçalves & MENEGASSI, Renilson José. **O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos**. In: Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-232, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. In: Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

SCHNEUWLY, Bernad; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das letras, 2007.



\_\_\_\_\_. NOVERRAZ, Michele; DOLZ, Joaquim. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, Bernad; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das letras, 2007.



## GÊNEROS TEXTUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

Tânia Maria MOREIRA (UNIFESSPA)

taniammoreirabr@yahoo.com

Michele Freitas Gomes de VARGAS (UNIFESSPA)

fgvmichele@gmail.com

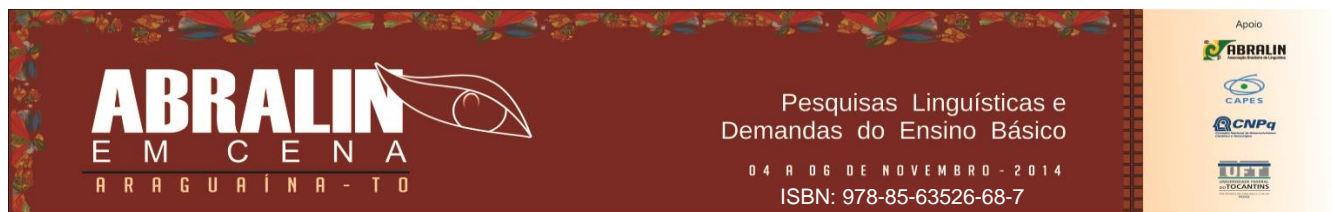
**RESUMO:** Neste trabalho, temos por objetivo apresentar o projeto de pesquisa e extensão, intitulado “Gêneros textuais no ensino: da Educação Básica ao Ensino Superior”, em desenvolvimento na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. O objetivo do projeto é desenvolver um trabalho de formação inicial e continuada, envolvendo docentes e acadêmicos do curso de Letras da Faculdade de Estudos da Linguagem da referida universidade e professores de línguas que atuam na Educação Básica, visando conciliar discussão teórica e metodológica acerca dos Gêneros Textuais com a prática de leitura, produção de textos e ensino de linguagem na escola. Consideramos relevante que os professores compreendam o gênero como um megainstrumento de interação social e a sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) como uma abordagem metodológica popularizada no Brasil após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). “O modelo didático do gênero nos fornece [...] objetos potenciais para o ensino. Potenciais, por um lado, porque uma seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendentes; por outro, porque não se trata em absoluto de ensinar o modelo enquanto tal: é mediante as atividades, por meio das manipulações, ao comunicar ou ao metacomunicar a seu respeito, que os aprendentes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, p. 73). Para tanto, são realizados, em encontros quinzenais, atividades como seminários, visitas e observações de aulas em escolas públicas, oficinas de produção de gênero textual, de análise de sequências didáticas e de produção de sequências didáticas. Nossa expectativa é contribuir na formação de um professor autônomo que se apropria do gênero a ser ensinado e encontra alternativas de trabalho com a linguagem.

**Palavras-Chave:** Ensino de linguagem; Gêneros textuais; Sequência Didática.

### 1. INTRODUÇÃO

Desde o final dos anos 90 até a atualidade, a discussão acerca dos gêneros textuais/discursivos ganhou fôlego no ensino de línguas no Brasil com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são vistos como objeto de ensino e o texto como a unidade de ensino. Além disso, os documentos oficiais apresentam orientações voltadas para um ensino





que trate os gêneros como esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal, argumento este que também é defendido por Bakhtin (1992).

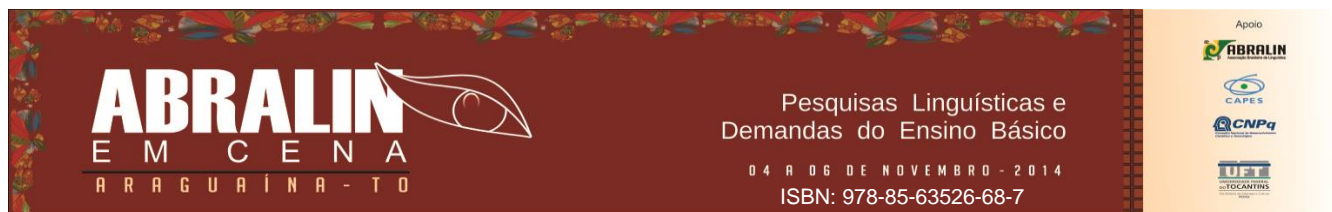
Nos PCNs (1998; 1999), o ensino de gêneros se constitui, portanto, como uma alternativa para a superação de práticas de ensino de línguas que têm como foco a língua como sistema; priorizando, portanto, as unidades linguísticas e suas nomenclaturas. Na prática, no entanto, é possível constatar que em muitas escolas públicas do Brasil, mesmo diante das novas tecnologias, da modernização de parâmetros e orientações curriculares nacionais e da renovação de ideias pedagógicas que trazem contribuições de pesquisadores nacionais e internacionais, a prática dos professores em sala de aula tem apresentado uma evolução muito lenta e abaixo do esperado.

Em função disso e em conformidade com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (PPPCL) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, que viabiliza a importância da pesquisa e da extensão, propomos o desenvolvimento de um projeto que vem justamente para consolidar conceitos teóricos e procedimentos pedagógicos sobre os gêneros de texto, auxiliando professores em formação e professores em serviço no desenvolvimento de aulas de leitura, de produção textual e de ensino de linguagem na Educação Básica.

Neste trabalho, temos por objetivo apresentar o projeto de pesquisa e extensão, intitulado “Gêneros textuais no ensino: da Educação Básica ao Ensino Superior”. Para tanto, inicialmente, apresentamos as concepções de gênero e sequência didática que norteiam as nossas ações, considerando os estudos de Marcuschi (2002; ), Dolz e Schneuwly (1998) e Dolz, Noverraz, Schneuwly, (2004). Na sequência, descrevemos a abordagem adotada no desenvolvimento do projeto. Por fim, fazemos referências aos resultados alcançados provisoriamente.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação



verbal só é possível por algum gênero textual”. Para Dolz & Schneuwly (1998, p. 65), os gêneros textuais são constituídos

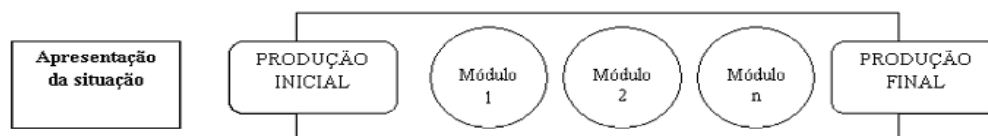
de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de mega-instrumento, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros.

Para os autores acima, os gêneros são instrumentos de comunicação, realizados de forma empírica em textos. Além disso, sempre estão ancorados em alguma situação real de comunicação. Por isso, é justamente assim que devem ser utilizados nas aulas, ou seja, o trabalho com os gêneros, em sala de aula, deve proporcionar verdadeiras situações de interação verbal.

Na proposta dos autores da Escola de Genebra, há a possibilidade de se trabalhar com questões ligadas à leitura, à escrita à linguagem com base em gêneros textuais, mediante o uso de sequências didáticas nas aulas de língua materna ou estrangeira.

Para Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 82), as sequências didáticas podem ser definidas como um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual, oral ou escrito, que proporcione uma comunicação real entre os interlocutores. Assim, nas aulas de língua materna ou estrangeira, os alunos exploram e produzem textos reais para interlocutores reais. Sem isso, essa atividade cai no velho problema da “redação escolar” em que os alunos escrevem textos para interlocutores fictícios.

No desenvolvimento de sequências didáticas, segundo os referidos pesquisadores (2004, p. 83), é necessário seguir um esquema que compreende desde a *apresentação da situação* até a *produção final* de um texto, tal como mostra a Figura 1.



**Figura 1: Esquema da sequência didática, a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83)**

A partir desse esquema, faz-se necessário um trabalho inicial que propicie a *apresentação de uma situação* de comunicação e de uma atividade de linguagem. A realização da atividade de linguagem, por sua vez, viabiliza a *produção inicial* de um gênero e a avaliação do que os alunos já sabem e do que precisam saber, em termos de linguagem. Após a avaliação da produção do aluno, são desenvolvidos *n módulos*, ou seja, várias atividades ou exercícios trabalhados de modo sistemático e profundo para o aluno se apropriar das características e funções do gênero em estudo.

Nesse sentido, o professor desafia e mostra aos alunos meios necessários para que possam ajudar na superação de dificuldades. O professor pode, em um módulo, comentar e ajudar o aluno gerar uma representação de uma interação verbal, fazendo ressalva aos destinatários, aos objetivos, ao gênero, à modalidade (oral ou escrita), à função social da produção textual. Em outro módulo, pode fazer ponderações a respeito do planejamento do texto, observando se a organização estrutural do gênero produzido é adequada. É interessante também que questões ligadas à seleção lexical, estrutura sintática e outros elementos referentes ao nível semântico da expressão sejam analisados. Num outro módulo, pode propor atividades de observação e análise de textos com o objetivo de identificar se houve êxito na produção do gênero e se há outras formas de produção alternativas. Para isso, o professor pode propor que alguns textos sejam comparados, para que seja realizada uma análise coletiva de problemas específicos ou gerais. Podem ser trabalhados, ainda, aspectos relacionados à pontuação e também transformação uma sequência expositiva numa narrativa, etc. Num outro módulo, após os alunos já terem adquirido todas as informações necessárias sobre o gênero, os alunos podem

apreender uma linguagem técnica capaz de lhes dar suporte sobre o tema abordado na produção textual.

Na *produção final* do gênero, o aluno colocará em prática o que aprendeu durante todos os módulos da atividade de produção textual. Nesse processo, o professor realiza uma avaliação somativa, não descartando a formativa. O estudante, por sua vez, será capaz de obter um controle a respeito de sua própria aprendizagem, ou seja, ele saberá o que fez, por que fez e como fez. Esse tipo de trabalho também abre espaço para que questões linguística sejam trabalhadas, possibilitando aos alunos eliminar certos problemas de escrita identificados nas produções textuais.

Tal como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acreditamos que as sequências didáticas sejam um bom caminho para que o professor atinja seus objetivos no ensino de língua materna e, nesses termos, propormos um trabalho de formação inicial e continuada, envolvendo discentes da UNIFESSPA e docentes da rede pública de Marabá.

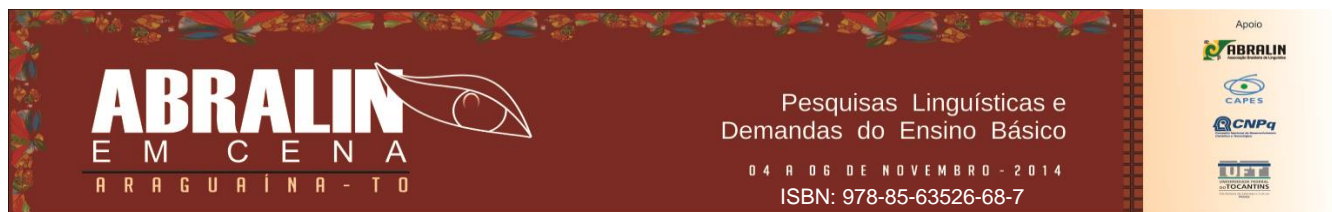
Outras informações sobre a abordagem metodológica adotada no projeto, descrevemos na próxima seção.

### 3. METODOLOGIA

Nesse projeto, procuramos desenvolver um trabalho de formação inicial e continuada envolvendo acadêmicos do curso de Letras da UNIFESSPA/ FAEL e professores de línguas que atuem no Ensino Fundamental e Médio, conciliando embasamentos teóricos e metodológicos acerca dos Gêneros Textuais e da prática de leitura e produção de textos na escola.

Associado a esse objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- Refletir e discutir sobre o conceito de gênero, de sequência didática e o uso dos gêneros de textos na escola;
- Discutir a relação entre o interacionismo sociodiscursivo e as práticas de linguagem em sala de aula;
- Analisar propostas de ensino na perspectiva da sequência didática



- Preparar e desenvolver, juntamente com os docentes envolvidos na pesquisa, sequências didáticas que viabilizem a leitura, a produção textual e o ensino de linguagem em sala de aula, utilizando os mais variados gêneros discursivos;
- Divulgar os resultados obtidos nas experiências vivenciadas.

Para conquistar os objetivos, uma sequência de atividades vem sendo desencadeada em três etapas. Na primeira, foi constituído o grupo de pesquisa e estão sendo realizados estudos, discussões e fichamentos teóricos e metodológicos. Na segunda, serão desenvolvidas ações práticas envolvendo o contato com professores de escolas públicas que atuam na Educação Básica, bem como, a análise, a produção e o desenvolvimento de sequências didáticas. Na terceira, ações realizadas avaliações e levantados os resultados alcançados no projeto.

Na constituição do grupo de pesquisa, houve a inscrição de interessados a partir da divulgação em cartazes nos corredores da universidade. Em seguida, ocorreu um contato inicial entre formadores/pesquisadores e os acadêmicos em formação interessados em participar do projeto. Esse contato ocorreu por meio de uma reunião, objetivando uma apresentação do trabalho que a ser desenvolvido entre Escolas e a Universidade. Em seguida, procederam-se os estudos bibliográficos visando o desenvolvimento de conceito de gêneros textuais, de tipos de texto, de domínio discursivo e de sequências didáticas.

No desenvolvimento de ações práticas, os acadêmicos envolvidos no projeto procedem a identificação de professores colaboradores de Escolas Públicas e de turmas a serem desenvolvidos projetos pilotos na perspectiva de gêneros textuais. Paralelamente, os acadêmicos participam de oficinas de produção de artigo de opinião, assim como, análise e planejamento de propostas de sequências didáticas. No planejamento das sequências didáticas, são previstas sequências didáticas, em torno de um gênero de texto, levantado a partir das necessidades dos alunos da Educação Básica. As sequências são projetadas pelos acadêmicos e professores



das escolas públicas, sob a orientação dos pesquisadores da UNIFESSPA, e são desenvolvidas nas escolas durante um bimestre letivo.

Na avaliação e no levantamento dos resultados, acontece o desenvolvimento, o assessoramento e o acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula, por meio de observações e registros relativos à aplicação das sequências didáticas na sala de aula. Nessa fase, os pesquisadores tomam nota das etapas desencadeadas pelos acadêmicos e pelos professores das escolas. Depois de organizados os dados, os pesquisadores, os acadêmicos e os professores da Educação Básica, refletirão, discutirão e sistematizarão resultados obtidos nas experiências. Por fim, com base nos resultados observados é realizada uma exposição, para a comunidade escolar e acadêmica na pesquisa, de modo que os pares envolvidos reflitam sobre as descobertas efetuadas, os pontos positivos e negativos e apontem possíveis sugestões para trabalhos futuros.

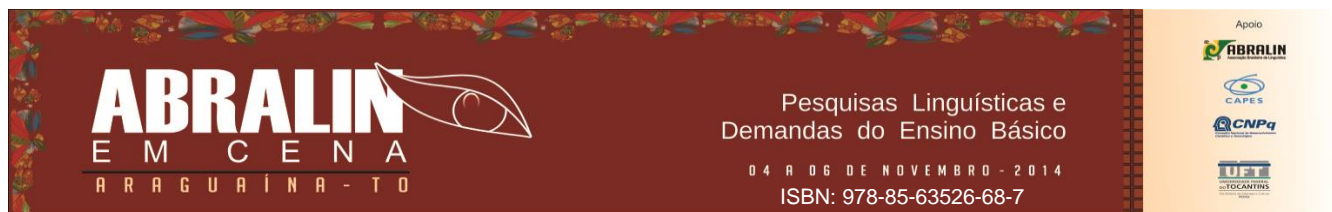
#### **4. RESULTADOS PRELIMINARES**

O projeto alvo deste relato se encontra na sua primeira fase, portanto estão sendo realizados estudos e discussões teórico-metodológicas. Até o momento, foram realizados três seminários envolvendo 25 acadêmicos dos cursos de Letras, português e inglês.

No primeiro seminário, os três professores responsáveis pelo projeto “Gêneros textuais no ensino: da Educação Básica ao Ensino Superior” realizaram um seminário com foco no conceito de gênero textual/discursivo e de tipo textual. Nesse seminário, as discussões foram orientadas a partir da leitura de dois artigos de Marcuschi, publicados respectivamente em 2005 e 2006, intitulado “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação” e “Gêneros textuais: conceito.....”

No segundo seminário, sob a coordenação de um acadêmico e um professor orientado, com base no estudo de Rojo (2005), denominado..., as discussões giraram em torno da diferença entre gênero discursivo e gênero textual.

No terceiro seminário, a atenção se concentrou nas diferentes linhas teóricas de estudos de gênero (francesa, americana e australiana) e nas perspectivas



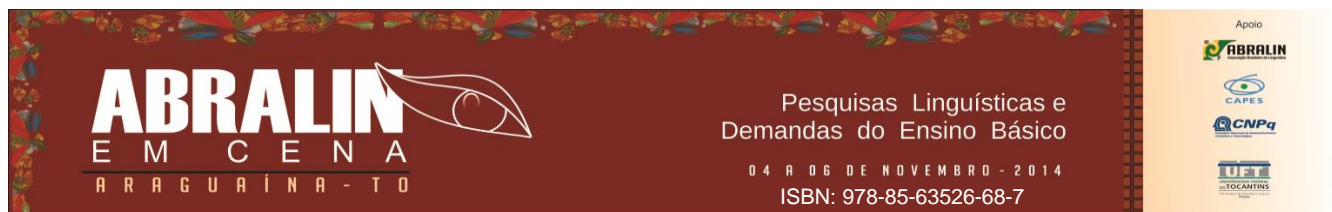
metodológicas adotadas em cada corrente, com ênfase nos estudos da corrente francesa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as ações realizadas espera-se contribuir para a formação inicial de professores de língua da UNIFESSPA, em termos de promoção de estudos e debates acerca dos gêneros de texto e seu uso em aulas de Linguagem. Além disso, tem-se a expectativa que sejam ofertadas oportunidades para que os participantes envolvidos no projeto iniciem o processo de iniciação científica dentro de uma Universidade pública, contribuindo para a construção de conhecimentos que enriqueçam intelectual e socialmente a comunidade local. Com isso, ratifica-se a importância da UNIFESSPA e do PPCL da Faculdade de Estudos da Linguagem para a comunidade acadêmico-científica, no que tange à pesquisa e extensão no Sul e Sudeste do Pará.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL, Ministério de educação e cultura (MEC). **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília; MEC, 2006.
- BRASIL, Ministério de educação e cultura (MEC). **Parâmetros curriculares nacionais/Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias Brasília; MEC, 2002.**
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. 1998. **Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école**. Paris, ESF.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.



MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. **Gêneros textuais**. Reflexões e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A ; MACHADO, A . R.; BEZERRA, M. A (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

ROJO, R. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola.

## FONEMAS DA LÍNGUA YANOMAMI

Hellen Cristina Picanço SIMAS (ICSEZ/UFAM)

hellen\_ufam@hotmail.com

**RESUMO:** O presente artigo realiza uma análise fonética-fonológica da língua yanomami falada pelo grupo yanomami de Maturacá, região do Alto Rio Negro, localizada no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. O estudo, a partir dos procedimentos da análise fonêmica, apresenta os fones e fonemas da língua em estudo, fazendo, ao mesmo tempo, uma comparação entre o sistema consonantal das línguas Yanomami e Portuguesa. Para tanto, embasa-se nos estudos de Fonética e Fonologia da língua portuguesa, principalmente nos trabalhos de Thais Cristófaros (2001) e Dermeval da Hora Oliveira (2008) e nos estudos sobre a língua Yanomami desenvolvidos por Henri Hamirez (1993). A comparação permitiu observar que o quadro consonantal da língua yanomami é formado por 11 fonemas consonantais /p/, /t/, /k/, /s/, /ʃ/, /z/, /h/, /m/, /n/, /ɲ/, /r/. Todos os fonemas da língua indígena existem em língua portuguesa. Porém, o fone oclusivo glotal sonoro [ʔ] realizada na fala dos yanomami de Maturacá não é realizada em língua portuguesa.

**Palavras-chave:** língua yanomami, fonologia, sistema consonantal.

### 1. INTRODUÇÃO

Que a nossa língua materna seja considerada a autoridade máxima, como uma disciplina principal. E que a língua portuguesa seja a segunda língua. Isso de acordo com as diferenças étnicas, mas sempre valorizando o que é de origem. Porfíro Bahati, professor Xavante, MT (RCNEI, 2005, p. 119).

O citado depoimento mostra bem a relação conflituosa que se estabelece entre as línguas indígenas e a língua nacional. Inicialmente o ensino da língua portuguesa visava, ao mesmo tempo, plasmar a unidade nacional, colonizar as terras brasileiras e expandir os domínios portugueses. “A colonização linguística no século XVI sustenta ideologicamente o próprio ato da expansão marítima e religiosa” (MARIANI, 2004, p. 29). Desta feita, um dos primeiros atos dos colonizadores foi introduzir seu idioma, pois ele configurava-se como uma instituição portuguesa, logo devia ser implantado junto aos nativos para confirmar seu domínio sobre eles.

Atualmente a política linguística do Estado nacional é a que garante uma escola bilíngue, comunitária, específica, diferenciada e intercultural; na prática,



porém, poucas são as escolas indígenas cujos alunos têm essa garantia assegurada, haja vista sua língua materna não ser a de instrução, somente aparece como objeto de estudo. Logo, nesse contexto, o aluno indígena tem a obrigação de aprender o português, pois ela termina sendo sempre a língua de instrução no contexto escolar.

Essa prática contribui para o desaparecimento das línguas indígenas, pois pouco a pouco os alunos ficam proficientes em português sem que a mesma ênfase seja dada ao ensino de sua língua; além do mais, muitas línguas indígenas ainda não foram estudadas o suficiente a ponto de se conhecer os fonemas, para se definir a grafia da língua, bem como faltam estudos que abordem a estrutura sintática e semântica das línguas nativas. Entraves que dificultam muito o desenvolvimento do ensino bilíngue, tendo-se na realidade, em muitas escolas indígenas, um ensino monolíngüe em língua portuguesa para alunos bilíngües em língua indígena e portuguesa ou somente monolíngües em língua indígena.

Por observa a falta de estudos linguísticos referentes aos conhecimentos de línguas indígenas, a pesquisa se propôs realizar uma análise fonética-fonológica da língua yanomami falada pelo grupo yanomami de Maturacá, região do Alto Rio Negro, localizada no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. O estudo, a partir dos procedimentos da análise fonêmica, apresenta os fones e fonemas da língua em estudo, fazendo, ao mesmo tempo, uma comparação entre o sistema consonantal das línguas Yanomami e Portuguesa

A língua yanomami, com aproximadamente 2.000 falantes, segundo dados de Rodrigues (2002, p. 92), faz parte do grupo de línguas pouco estudadas. Principalmente a variedade falada no Amazonas. Somente existe um estudo de 1993, do professor Henri Ramirez: uma apostila datilografada e publicada pela Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia – ISMA. O material é direcionado para qualquer leitor que deseja aprender a língua yanomami, apresentando textos em yanomami, vocabulário e informações fonológicas e sintáticas sobre a língua, sem fazer uma abordagem linguística especificamente. O que indica que a citada língua indígena não possui uma gramática formalizada.



Diante desse contexto e motivados pela visita à comunidade yanomami de Maturacá, localizada em São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, para realização de um curso de formação para professores yanomami, quando tivemos acesso a essa problemática, resolvemos revisitar os trabalhos do professor Henri Ramires e, ao mesmo tempo, tentar comparar os sons consonantais do yanomami com os sons consonantais da língua portuguesa. A fim de fomentar as discussões sobre a temática e dá os primeiros passos na retomada de estudos sobre a língua yanomami.

No primeiro momento deste trabalho, apresenta-se o grupo yanomami e a filiação genética e lingüística da língua yanomami, para, então, mostrar-se o passo a passo a análise fonética-fonológica da língua em estudo.

## 2. OS YANOMAMI<sup>1</sup> DE MATURACÁ - AM

O povo yanomami habita um grande território entre o Brasil e a Venezuela. Segundo o Instituto Sócio Ambiental – ISA (2010), em 1999, a população total dos Yanomami, no Brasil e na Venezuela, era estimada em cerca de 26.000 pessoas. E segundo o censo da Fundação Nacional de Saúde de 2006, no Brasil, a população yanomami era de 15.682 pessoas, repartidas em 228 comunidades, localizadas entre os estados do Amazonas e Roraima.

Os Yanomami falam quatro línguas cujas diferenças lexicais e gramaticais são pequenas. “Elas não fazem parte de nenhum tronco lingüístico indígena da América do Sul” (SECOIA, 2011, p. 1). Rodrigues (2002, p. 92) as denomina: Ninam, Sanuma, Yanomám e Yanomami.

Os muitos grupos de índio yanomámi que têm seu território no extremo norte do Brasil, no Território Federal de Roraima e no Estado do Amazonas, falam línguas estreitamente aparentadas, que constituem uma família lingüística a que recentemente se tem dado o nome de família Yanomámi, mas que anteriormente

---

<sup>1</sup> O nome do povo indígena será grafado segundo a orientação da Associação Brasileira de Antropologia – ABA – a qual utiliza inicial maiúscula e mantém o nome invariável, não admitindo, portanto, o plural. Quando o nome do povo indígena assumir a função de adjetivo, será grafado segundo as nossas normas gramaticais



era chamada de família Xiriána ou Xirianá, tendo sido usados também nomes de família Yanoáma ou Yanomáma e família Waiká (RODRIGUES, 2002, p.89).

As denominações Xamatari e Kohoroxitari são dadas a si mesmos pelos próprios yanomami, estando ligadas aos locais que habitam. Xamatari são os yanomami que residem na região do rio Marauiá e Kohoroxitari são os yanomami residentes na região de Maturacá. Tivemos essa informação diretamente dos mais velhos, quando, juntamente com o diretor da Escola Indígena Nossa Senhora Auxiliadora, local onde realizamos formação dos professores yanomami, discutiam sobre o projeto político pedagógico da escola no ano de 2009.

O povo Yanomami possui também outras denominações dadas pelo não-yanomami como: Yanomam, Yainomá, yanomae. Podem ainda ser chamados de Waika (matador bravo) pelos ribeirinhos que residem próximo às comunidades indígenas. A autodenominação de todos os grupos é Yanonami, a qual segundo o yanomami Júlio Goes significa povo que migra: “Yano=residência temporária; na = fender-se; mi = sufixo que se refere a pessoas, isto é, povo que se subdivide, fendendo-se a residência temporária” (BÉKSTA, 1985, p. 8). Ressalta-se que eles se chamam Yanonami, e os não índios os chamam Yanomami, ou seja, usam a nasal dental [n] e não a nasal bilabial [m].

Nossa reflexão terá por base a língua dos Yanomami da comunidade de Maturacá: os Kohoroxitari (lugar da minhoca grande). Eles localizam-se no parque Nacional do Pico da Neblina, município de São Gabriel da Cachoeira - AM. A terra Indígena Yanomami, foi demarcada dia 25 de maio de 1992, pelo Presidente Fernando Collor, ela abrange uma área de 9.419.108 hectares.

Maturacá compreende a região do rio Cauaburis e seus afluentes (rio Maiá, Canal de Maturacá). Situa-se no município de São Gabriel da Cachoeira, no extremo oeste do Estado do Amazonas. No rio Cauaburis, há duas comunidades: Nazaré e Inambu. No rio Maiá, há duas comunidades, a saber: Tamaquaré e Maiá. No canal Maturacá, há quatro comunidades denominadas Ariabu (a mais antiga e maior), Maturacá, União e Auxiliadora (As duas últimas são as mais novas e menores aldeias). As duas maiores aldeias - Maturacá e Ariabu - possuem seus pajés

(hekuras), tuxauas, lideranças e sua casa cerimonial. As duas aldeias menores ficam subordinadas às lideranças citadas.

Este povo pratica o ritual do pariká, o qual acontece diariamente a partir das 10h da manhã e termina mais ou menos por volta das 17h. Os índios iniciados, ou seja, quem já passaram pelo ritual que os habilita a participar de tal prática, na hora que escolhem, dirigem-se para a casa cerimonial e inalam o epema<sup>2</sup>. Em seguida, numa espécie de transe, dentro da casa cerimonial, individualmente ou em grupo, dançam, cantam e têm acesso a um mundo místico. Contam os yanomami, que durante o rito recebem, por exemplo, orientações de seus ancestrais e têm visões de como proceder dentro da comunidade.

Nas páginas seguintes, nos debruçamos sobre a língua dos Kohoroxitari comparando do ponto de vista fonológico com a língua portuguesa, a fim de se montar um quadro comparativo entre os sons consonantais das respectivas línguas, com a finalidade de colaborar com reflexões sobre esta língua nativa, esquecida no cenário acadêmico.

### 3. FONES E FONEMAS DA LÍNGUA YANOMAMI DE MATURACÁ - AM

Para se chegar aos fonemas da língua yanomami e montar o quadro comparativo entre os sons consonantais das línguas yanomami e portuguesa, seguiu-se os seguintes procedimentos metodológicos: primeiro procedimento (**P1**), realizou-se coleta de *corpus*, dados coletados a partir de gravações realizadas com professores yanomami de Maturacá no período de 11 de maio a 11 de julho de 2010 e de dados retirados do livro **Iniciação à Língua Yanomami**, do professor Henri Ramirez. Depois, realizou-se o segundo procedimento (**P2**) – colocar todos os seguimentos encontrados no *corpus* de estudo na tabela fonética – e verificou-se o lugar e a maneira de articulação dos fones consonantais, organizando-se a tabela fonética da língua em estudo. Em seguida, realizou-se o terceiro procedimento (**P3**) - Identificar os sons foneticamente semelhantes (SFS). Então, realizou-se o quarto

<sup>2</sup> Substância feita de várias ervas, entre elas o pariká, cuja confecção somente os hekuras detêm.

procedimento (**P4**) - Identificar fonemas e alofones da língua yanomami e, por fim, registrar os fonemas em tabela fonêmica, configurando-se como o quinto procedimento metodológico de análise fonêmica.

Segundo Henri Ramirez (1993, p.1), os fones da língua yanomami de Marauíá são os seguintes:

**Vogais:**

[i], [ɨ], [u], [e], [ɛ], [ë], [o], [ɔ], [a]

[ɨ̃], [ɨ̃]®, [ũ], [ɛ®], [ɛ®], [ɔ®], [ã]

**Consoantes:** [p], [b], [t], [d], [k], [ʔ], [h], [f], [s], [x], [w], [y], [l], [r], [m], [n], [y®]

Esclarecemos que não refletiremos sobre os sons vocálicos e semivogais [y,w] neste artigo, porém, a citamos porque elas reaparecerão nas transcrições fonéticas feitas no decorrer do artigo.

Observa-se que Ramirez (1993) não representa dois fones [y] e [y®] conforme o Alfabeto Fonético Internacional. Neste trabalho, os símbolos adotados para os representar serão de acordo com o A.F.I. Por isso, o [y] será representado na tabela fonética como [ɹ]. O [y®] será representado pelo símbolo [ɹ].

Há 16 fones vocálicos e 17 fones consonantais na língua yanomami, sendo três sons bilabiais [p,b,m]; um labiodental [f]; sete dentais [t,d,s,n, r,l]; dois alveopalatais [ɲ,ɹ]; um palatal [ɹ]; um velar [k] e dois glotais [ʔ, h], conforme sistematiza a tabela a seguir:

**Tabela 1: Tabela Fonética Consonantal da Língua Yanomami**

ARTICULAÇÃO		BILABIA	LABIODENTAL	DENTAL	ALVEOPALATA	PALATAL	VELAR	GLOTA
Maneira	Lugar	L			L			L
<b>Oclusiva</b>	Desv	p		t			k	ʔ
	Voz	b		d				
<b>Africada</b>	Desv							
	Voz							
<b>Fricativa</b>	Desv		f	s	ʃ			h
	Voz				ʒ			
<b>Nasal</b>	Voz	m		n		ɲ		
<b>Tepe</b>	Voz			r				
<b>Vibrante</b>	Voz							
<b>Retroflex</b>	Voz							
<b>a</b>								
<b>Lateral</b>	Voz			l				

Fonte: Organização Pessoal

Segundo Soares (2001, p. 37), os fones consonantais do português brasileiro são 28, conforme ilustra a tabela a seguir.

**Tabela 2: Fonética Consonantal da Língua Portuguesa**

ARTICULAÇÃO		BILABIAL	LABIODENTAL	DENTAL	ALVEO-PALATAL	PALATAL	VELAR	GLOTAL
Maneira	Lugar							
<b>Oclusiva</b>	Desv	p		t			k	
	Voz	b		d			g	
<b>Africada</b>	Desv				tʃ			
	Voz				dʒ			
<b>Fricativa</b>	Desv		f	s	ʃ		x	h
	Voz		v	z	ʒ		χ	ʁ
<b>Nasal</b>	Voz	m		n		ɲ ỹ		
<b>Tepe</b>	Voz			r				
<b>Vibrante</b>	Voz			ʀ				
<b>Retroflex</b>	Voz			ɻ				
<b>a</b>								
<b>Lateral</b>	Voz			l		ɭ		

Fonte: Soares (2001, p. 37)

Observa-se que em língua yanomami não foram encontrados 16 fones realizados em língua portuguesa, a saber:



- A oclusiva velar vozeada [g];
- A africada alveopalatal desvozeada [t<sup>h</sup>]
- A africada alveopalatal vozeada [dʒ]
- A fricativa labiodental vozeada [v];
- A fricativa dental vozeada [z];
- A fricativa velar desvozeada [X];
- A nasal palatal vozeada [ɲ];
- A fricativa velar vozeada [ʁ];
- A fricativa glotal vozeada [ʁ̥];
- A vibrante alveolar vozeada [r̃]
- A retroflexa dental vozeada [ɖ];
- A lateral alveolar vozeada velarizada [ɭ]
- A lateral palatal vozeada [ʎ]
- A lateral palatal vozeada [ɣ]

No entanto, os yanomami de Marauíá realizam um som (oclusiva, glotal, sonoro [ʔ] ) que os falantes do português brasileiro não realizam. Os fones encontrados em língua yanomami, portanto, formam um quadro menor do que o encontrado em língua portuguesa.

Em nossos dados advindos dos falantes yanomami de Maturacá, todavia, não se conseguiu identificar a realização de alguns fones destacados por Ramirez, a saber: [d],[ʔ], [f], [l]. Uma explicação para o fato é que o *corpus* de estudo merece ser expandido, algo que se pretende realizar. Sendo essas reflexões o momento inicial de uma longa pesquisa. Esclarece-se, assim, que devido à ausência dos fones nestes dados, eles não farão parte da reflexão deste artigo.

Dado continuidade a metodologia da pesquisa fonológica, realizou-se o terceiro procedimento de análise (**P3**) - Identificar os sons foneticamente semelhantes (SFS):

**Tabela 3: Sons Foneticamente Semelhantes da Língua Yanomami**

<b>Um som vozeado e seu correspondente desvozeado</b>	<b>p/b; ʔ/ʔ</b>
<b>Uma oclusiva e as fricativas e africadas com ponto de articulação idênticos ou muito próximo</b>	<b>t/s;</b>
<b>As fricativas com ponto de articulação muito próximo</b>	<b>s/ʃ</b>
<b>As nasais entre si</b>	<b>m/n; m/ɲ; n/ɲ</b>
<b>As laterais entre si</b>	
<b>As vibrantes entre si</b>	<b>r /h</b>
<b>As laterais, vibrantes e tepe</b>	
<b>Sons com propriedades articulatórias muito próximas</b>	

Fonte: Organização Pessoal

Em yanomami, estes são os sons foneticamente semelhantes, para os quais se passou a buscar pares mínimos, a fim de realizar o quarto procedimento de análise (**P4**) - Identificar fonemas e alofones. Cada par mínimo encontrado classifica como fonema os dois fones em análise.

**Tabela 4: Pares mínimos da Língua Yanomami**

SFS	EXEMPLO ORTOGRÁFICO	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA	TRADUÇÃO PORTUGUÊS
p/b	-	-	-
t/s	-	-	-
s/◐	suwë xuwë	['swə] [◐wə]	Mulher Inchado
◐/3	-	-	-
m/n	Marõ narõ	['mãrũ] ['nãrũ]	Magro Mucura (gambá)
m/ɲ	mii y@ii	['mii@] ['ɲii@]	Espinho Rede de algodão
n/ɲ	-	-	-
r/h	Ruwë huwë	['rwə] ['hwə]	Verde Cobra coral

Fonte: Organização Pessoal

Não se encontrou pares mínimos para alguns sons foneticamente semelhantes (p/b; t/s; ◐/3; n/ɲ), por isso, passou-se a procurar pares análogos, ou seja, pares de palavras com ambientes quase idênticos para os sons foneticamente semelhantes. Exemplo: elo/pelo, a fim de investigar se os sons citados anteriormente configurar-se-iam como fonema na língua indígena.

**Tabela 5: Ambientes Análogos**

SFS	EXEMPLO ORTOGRÁFICO	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA	TRADUÇÃO PORTUGUÊS
p/b	-	-	-
	tawë	['tawə]	Estar <sup>1</sup>
t/s	suwë	['swə]	Mulher
	raxa	['ra♠a]	Pupunha
◌/ ʒ	haya	['haza]	Veado
	napë	['nãpə]	Homem branco
n/ɲ	y®apĩ	['ɲãpĩ]	Jacamim

Fonte: Organização Pessoal

Neste momento, problematiza-se a seguinte questão: em algumas palavras o som [ʒ] pode ser substituído pelo som da vogal [i], atuando na palavra como semivogal [y]. A variação pode ocorrer tanto em início de palavra quanto em início de sílaba.

**Tabela 6: Variação do [ʒ]**

Palavras com som [ʒ]	Transcrição fonética	Tradução	Palavras com som de [i]	Transcrição fonética	Tradução
<b>payëkëtaru</b>	[paʒəkə'taru] ou [payəkə'taru]	Afaste-se	<b>yurë</b>	['yure] ou ['Zure]	Peixe
<b>haya</b>	['haza] ou ['haya]	Veado	<b>huya</b>	['huya] ou ['huza]	Moço

<sup>1</sup> *kami totihi tawë* esta frase significa está ótimo, mas se pode falar somente *kami totihi* significando está bom. Logo, o *tawë* acrescenta também uma segunda informação: estado.

<b>yoyo</b>	['ZoZo] ou ['yoyo]	Sapo	<b>ya</b>	['ya] ou ['Za]	Eu
-------------	--------------------------	------	-----------	----------------	----

Fonte: Organização Pessoal

Nesta investigação, também não se encontrou par análogo para os sons foneticamente semelhantes (p/b). Os dados mostram advindo de 5 falantes apontam que (p/b) são intercambiáveis nas falas de yanomami que tem mais contato com não-índios falantes do português, como os padres salesianos e militares da área, configurando-se o som como alofone de /p/.

Acredita-se que a realização do alofone [b] ocorra por interferência da língua portuguesa, visto se notar que os padres salesianos sempre falam, por exemplo, [♣a'bonu], xabono (casa yanomami) e não [♣a'ponu], xapono, conforme a fala dos yanomami que têm pouco contato com a língua portuguesa.

Os indígenas que diariamente estão em contato com os falantes de língua portuguesa são mais proficientes em língua portuguesa e ora pronunciam [♣a'bonu] ora [♣a'ponu]. A língua portuguesa, portanto, pode está sendo determinante para criar a alofonia do fonema /p/. Segundo Ramirez (1993, p. 7): os principais alofones do yanomami do rio Marauaiá são:

/p/ - [p],[b] – são intercambiáveis.

/t/ - [t], [d] – também são variantes livres.

/r/ - [r], [l] – também são variantes livres.

/h/ - [h], [f] – quando se quer dá ênfase ao que se diz.

Ressalta-se que, nos dados do yanomami falado em Maturacá, a alofonia do /p/ - [p],[b] é reafirmada, todavia, não foi possível chegar a tal conclusão para os demais casos de alofonia citados na fala dos indígenas de Marauaiá. Entende-se devem haver outras diferenças fonéticas entre a fala dos yanomami de Maturacá e a fala dos yanomami de Maraiá que as configuram como dialetos da língua yanomami. É necessário pesquisa para confirmar essa hipótese.



A tabela dos sons consonantais da língua Yanomami de Maturacá fica, portanto, assim constituída:

**Tabela 7: Tabela Consonantal da Língua Yanomami de Maturacá**

Modo de articulação	Ponto de articulação												
	BILABIAL		LABIO-DENTAL		DENT. /ALV.		PAL-ALVEOLAR		PALATAL		VELAR		GLOTAL
	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.
Oclusiva	/p/				/t/						/k/		
Fricativa					/s/		/j/ /z/						/h/
Nasal	/m/				/n/				/ɲ/				
Lateral													
Vibrante					/r/								

Fonte: Organização Pessoal

Os fonemas que não existem em língua yanomami são /b/;/d/;/g/;/f/;/v/;/z/;/r®/;/ l/;/ x/. A língua yanomami, portanto, possui 11 fonemas consonantais, diferentemente da língua portuguesa que possui 19, como mostra a tabela 8:

**Tabela 8: Tabela de Fonemas Consonantais do Português Brasileiro**

Modo de articulação	Ponto de articulação											
	BILABIAL		LABIODENTAL		DENT./ALV.		PAL-ALVEOLAR		PALATAL		VELAR	
	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.
Oclusiva	/p/	/b/			/t/	/d/					/k/	/g/
Fricativa			/f/	/v/	/s/	/z/	/j/	/ʒ/			/x/	
Nasal	/m/				/n/				/ɲ/			
Lateral					/l/				/ʎ/			
Vibrante					/r/							

Fonte: OLIVEIRA, 2008, p. 27

Não se identificou fonema na língua yanomami que não exista em língua portuguesa. Todos os fonemas que compõem o escopo de sons consonantais da língua indígena fazem parte do quadro de fonemas da língua portuguesa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre os sons consonantais e sua comparação com a língua portuguesa nos permitiu pensar sobre a necessidade de estudos sobre a família linguística yanomami: quais as principais diferenças entre as línguas no nível fonológico, sintático e semântico? Considerando o uso, quais os locais e atividades quem a língua indígena é usada? Quais gêneros textuais são produzidos na oralidade e na escrita em língua yanomami? O uso da língua yanomami nas comunidades de Maturacá e Marauiá apresenta quais diferenças lexicais? Ou seja, o estudo nos trouxe mais questionamentos do que respostas.

Comparando com o português, percebeu-se que os sons consonantais são 11 em yanomami e 19 em português, e comparando com os sons encontrados entre os xamatautarei (yanomami de Marauiá) não encontramos todos os fones apresentados por Henri Ramirez (1993), mostrando que a fala dos kohoroxitari (Yanomami de Maturacá) e dos xamatauteri podem ser variedades (dialetos) da língua yanomami.

O contato com a língua portuguesa tem proporcionado mudanças linguísticas na fala dos yanomami de Maturacá: [p] e [b] tornaram-se alofone de /p/ na fala dos indígenas mais proficientes em língua portuguesa.

E identificamos que, desde 1993, fora este nosso estudo e a pesquisa de doutorado intitulada Educação Escolar Yanomami e Potiguara (2013), em que refletimos sobre a Política Linguística em duas comunidades indígenas com situação linguística diferente, nenhum outro estudo linguístico foi realizado a respeito da língua yanomami dos Yanomami do Alto rio Negro. O que mostra um esquecimento

dessa temática no meio acadêmico e evidencia falta de estudos linguísticos sobre esta língua indígena.

## REFERÊNCIAS

BÉKSTA, Kazys Jurgis (Pe. Casimiro, sdb). **Primeiras letras para o povo Kohoroxitari Yanomami**. Manaus: SEDUC/AM, 1985.

CONSELHO INDIGENISTA DE RORAIMA. **Yanomami**.  
<http://www.cir.org.br/portal/yanomami>. Acesso em 17 de setembro de 2010.

OLIVEIRA. **Fonética e fonologia**. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; FARIAS, Evangelina Maria B. de. **Linguagens: usos e reflexões**. V.3. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

RAMIREZ, Henri. **Iniciação à língua Yanomami**. Manaus: São Gabriel da Cachoeira/Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia (ISMA)/Missão Salesiana Sagrada Família do Rio Marauaiá, 1993.

RODRIGUES. Aryon Dall'igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Thaís C. **Fonética e fonologia do Português**. 9.ed. 1ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SOCIOAMBIENTAL. **Troncos e línguas indígenas**.  
<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>. Acesso em 20.09.2008, às 14h.

SECOIA. **O povo yanomami**.  
[http://www.secoya.org.br/index.php?option=com\\_content&view=section&id=5&Itemid=9](http://www.secoya.org.br/index.php?option=com_content&view=section&id=5&Itemid=9). Acesso em 23.02.2011, às 14h.



## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS

Marcilene de Assis Alves ARAUJO (UFT/TO e UnirG/TO)  
marcilenearaujo36@gmail.com

Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)  
fedviges@uol.com.br

**RESUMO:** Nesse texto, apresentamos reflexões sobre o processo educacional indígena da Escola 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves Pequeno, buscando apresentar as estratégias didático-metodológicas utilizadas pelos professores indígenas dessa escola. A história das relações entre os povos indígenas e não indígenas, no Brasil, perpassa por grandes transformações oriundas da Constituição de 1988 e principalmente pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, quando a escola indígena assume um papel fundamental de reconhecimento da cultura indígena em seus programas e currículos. Nossa pesquisa é qualitativa de abordagem etnográfica e para coleta dos dados, utilizamos entrevistas gravadas, observação participante, filmagens, anotações em diário de campo, além de análise de documentos.

**Palavras-Chave:** Indígena; Educação; Cultura; Diversidade.

### 1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas com a promulgação da **Constituição de 1988**, que é baseada no princípio do direito universal à educação para todos, fase que precedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, e ocorreu com um movimento admirável em defesa da escola pública, universal e gratuita. Essas mudanças também ocorrem no âmbito da educação escolar indígena que a partir da Constituição Federal (1988) se torna um direito estabelecido e se caracteriza pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, valorização das línguas e



conhecimentos dos diversos povos indígenas, devendo ser protagonizada pelos próprios povos indígenas, considerando suas especificidades.

A identidade indígena antes de 88 não passava de memórias na história brasileira, realidade reforçada nos livros didáticos e nos censos realizados pelo governo. Nesse sentido, a Constituição de 1988 não só garantiu o direito de existência dos povos indígenas, como foi um chamamento à sociedade brasileira para reconhecer a sua diversidade não só de culturas indígenas, como também de línguas, é preciso superar os conceitos anacrônicos ultrapassados que se tem das sociedades indígenas como selvagens, agressivos, intolerantes. Há de se considerar que esses povos desenvolveram diferentes formas de organização social e como toda sociedade evolui, passa por transformações ao longo dos tempos, de modo que a dinamicidade e a complexidade são tidas como características intrínsecas a esses povos.

O contexto escolar indígena é uma realidade da maioria das aldeias indígenas brasileiras, as quais oferecem ensino bilíngue de língua materna e da língua portuguesa no nível fundamental e médio, visando à oferta de uma educação que valoriza os saberes da cultura indígena aproximando os alunos de sua própria realidade sem desconsiderar o contexto da sociedade envolvente. Porém, segundo Albuquerque (1999), a educação escolar indígena do Estado do Tocantins, devido ao processo de contato com a sociedade não indígena, em muitas escolas, vem acontecendo de modo contrário aos anseios e interesses dos indígenas. Esse povo tem vivido um processo de perda étnica, com seus valores culturais subjugados pela sociedade nacional.

Nesse artigo pretendemos suscitar reflexões acerca da importância das atividades culturais, dos momentos de conversas no interior da família e no pátio, da pescaria, da ida às roças, da confecção dos artesanatos, a organização das festas, o banho no rio, enfim de todas as práticas sociais que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem das crianças Krahô, bem como apresentar as práticas pedagógicas dos professores da Escola Indígena 19 de Abril, da Aldeia Manoel



Alves, considerando que a transmissão do conhecimento indígena ainda se constitui muito pela oralidade e observação. Para discutirmos sobre essas questões e suas transformações nas últimas décadas nos basearemos nos estudos de Albuquerque (1999, 2011 e 2012), Bagno (2009), Bortoni-Ricardo (2004), (Ferreiro (2011) Kleiman (2005), Rojo (2005) dentre outros.

## 2. A SOCIEDADE BRASILEIRA E O ENSINO

Para entender as características sociolinguísticas da sociedade brasileira é importante observar a evolução do ensino no país, que hoje atende a um novo perfil de alunado e professores nas escolas públicas, e a partir disso ter condições de investigar as particularidades na linguagem dessa nova composição social que frequenta as instituições de ensino. Há alguns anos, antes de 1960 as escolas só existiam, e em pequeno número, na zona urbana e atendiam uma parte restrita da população, aquelas de classe econômica elevada. Porém, ao longo das décadas o índice populacional brasileiro cresceu de forma significativa nos centros urbanos e foi necessária a criação de novas escolas que atendessem uma diversidade maior da população do país, incluindo as zonas rurais e indígenas, resultando na transformação do perfil social dos alunos no ensino formal.

As mudanças que sucederam no ensino surgiram para suprir as necessidades da nova composição social que passou a frequentar as escolas públicas, sociedade esta que formava a partir de então uma população “[...] muito maior e muito mais diversificada do ponto sociolinguístico, sociocultural e socioeconômico.” (BAGNO, 2009, p.33).

Quanto à educação indígena, o Referencial Curricular Nacional Educação Indígena - RCNEI expõe que o ensino-aprendizagem de línguas nas comunidades indígenas contemple tanto o ensino da língua portuguesa, como o ensino-aprendizagem da língua materna da comunidade indígena, além de outras línguas de que necessite e/ou utilize nas interações interétnicas. A língua indígena como



primeira língua, sendo objeto de reflexão e estudo, tanto no nível oral quanto no escrito e com a função de ampliar a competência de uso da sua própria língua. A língua portuguesa é compreendida como uma possibilidade do aluno de se expressar na variedade local, favorecendo interpretar e compreender as bases legais que orienta a vida no país, sobretudo no que se refere aos direitos dos povos indígenas.

Para atender a essas especificidades é preciso buscar formas didáticas de organizar atividades escolares que permitam aos alunos indígenas conviver diariamente com essas práticas linguísticas da língua materna e da língua portuguesa como segunda língua, tornando-se necessário vincular as dimensões de um Currículo contextualizado para uma escola multilingue, diferenciada, autônoma, específica, intercultural aos desafios de sua execução diante de tantas prescrições para a formação de cidadãos brasileiros. Diante disso, surgem questionamentos sobre o que ensinar? e como ensinar?

Percebemos a educação indígena como um saber que é transmitido pelas tradições, histórias, organização do trabalho, vestuário, brincadeiras, cantigas, conforme os costumes dos povos indígenas que constroem o seu fazer cotidiano de acordo com a natureza. E desenvolver um bom trabalho com a leitura e escrita é orientar os alunos para que construam o sentido daquilo que leem, combinando a informação do texto com seu próprio conhecimento cultural. Sabemos que a oralidade não se opõe à escrita, nem depende dela apenas, afinal aprendemos a dominar primeiro a fala para depois aprender a escrita. A escola precisa levar o aluno à prática dos gêneros orais e escritos, dependendo da necessidade e do contexto da sociedade, os gêneros devem estar inseridos no ensino escolar, uma vez que o papel da escola é propiciar aos alunos diversas formas de produção cotidiana para confrontar com outras formas.

Ressalta-se que trabalhar o oral não só é levar o aluno a falar por meios dos gêneros orais adequados à situação, mas também fazer o aluno entendê-los, interpretá-los quando enunciados por outra pessoa, ou seja, implica também ensinar



o aluno a ouvir. Para Ferreiro (2011) no processo de alfabetização a criança deve ter contato com diversos gêneros textuais, contar histórias mesmo sem saber ler, estar em contato com textos que já sabe o enredo para tentar reproduzi-los pela leitura visual com auxílio dos textos não verbais e a partir daí utilizar estratégias de leitura para iniciar o processo de alfabetização.

Os saberes tradicionais representam o universo cultural local e as narrativas orais indígenas no contexto da aprendizagem é uma forma de reconhecimento da importância dos saberes não escolares como fundamentais para formação da criança indígena. Portanto, o espaço de aprendizagem da criança Krahô abrange todos os espaços de convivência na aldeia, seja em casa, no pátio, no rio, na roça, seja no próprio ambiente institucionalizado como a escola, pois nesses espaços elas estão em constantes interações entre os saberes culturais e de uso da língua materna, o que se configura no seu processo de constituição de ser.

### **3. PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS KRAHÔ DA ESCOLA 19 DE ABRIL**

As crianças da Aldeia Manoel Alves iniciam seu processo educacional antes mesmo da sua fase escolar, pois elas convivem no seu cotidiano em contato direto com as práticas sociais transmitidas por meio dos saberes tradicionais repassados pelos mais velhos, através das histórias de seu povo, reconstruídas nas danças, cantigas, corridas de tora, cortes de cabelos, brincadeiras, nas caçadas, pescarias, no ato de fazer artesanatos. A família e toda a comunidade são responsáveis pela educação dos filhos, pois é na família que se aprende a ser um bom caçador, um bom pescador, a plantar, fazer roças, casas, artesanato, aprende sobre a mata, o rio, enfim aprende a conviver com o outro. Na família, o ensino se dá pelas tradições culturais, sendo os pais e pessoas que convivem na casa os principais mediadores na aquisição da língua materna e das manifestações históricas, linguísticas e culturais de seu povo, e não se trata de aprender as letras e fonemas,



pois é na escola que esses conhecimentos vão se formalizar, é lá que se ensinam os conhecimentos da leitura e da escrita das palavras.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita” que ela chama de cultura do letramento. Dessa forma, a criança indígena ao chegar à escola já está alfabetizada, porém não está familiarizada com uma cultura do letramento, que segundo Bortoni-Ricardo (2004) está associado a um acervo mantido por meio da escrita. Para Kleiman (2005, p. 6) “a complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. Ainda para Kleiman, (2005, p. 10)

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

Na pretensão de colaborar com a manutenção da cultura e língua Krahô, bem como de estimular os professores e alunos ao ensino e aprendizagem da língua materna e língua portuguesa, o professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e sua equipe de pesquisadores desenvolvem, na Escola 19 de Abril, o projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”, atendendo ao edital Capes Nº 049/2012, do Programa do Observatório da Educação - OBEDUC, cujo objetivo é realizar um trabalho educacional com o povo indígena Krahô, visando a formação de professores, produção de material didático e adequação de metodologias que contemple uma educação bilíngue e intercultural na Aldeia Manoel Alves.



Assim sendo, dentre as ações do OBEDUC tem-se a realização de atividades práticas de oficinas em língua materna e em língua portuguesa, com a participação efetiva da comunidade Krahô, dentre eles, os anciãos, os professores indígenas, além dos professores não indígenas e equipe de pesquisadores. E por ocasião dessas oficinas pedagógicas para produção de materiais didáticos, os Krahô vêm discutindo temas referentes à língua, à cultura e à história do seu povo, contribuindo para elaboração e organização dos materiais didáticos, buscando implantar nas escolas de seu povo uma educação específica, diferenciada e de qualidade.

Dessa forma, os professores indígenas Krahô, desde o estabelecimento das escolas nas aldeias, têm produzido seus materiais para uso em sala de aula com seus alunos, porém até a edição dos primeiros materiais didáticos, em língua materna, os que existiam nas escolas Krahô, eram as produções deles do cotidiano e o material utilizado nas escolas não indígenas do Estado do Tocantins. Notamos que a Escola Indígena 19 de Abril tem estabelecido estratégias para manter o ambiente escolar bem envolvente próximo ao espaço de convivência da criança antes de ir para a escola. Desse modo, entendemos que o ensino na escola 19 de Abril parte do processo de aquisição de conhecimentos socioculturais, e não se volta apenas para o desempenho na decodificação de sistemas linguísticos fonéticos e fonológicos da língua. Nas salas de aula da escola 19 de Abril, constantemente os alunos estão em contato com textos, desenhos, organizados pelos professores indígenas alunos e egressos.

Além desses materiais, os professores utilizam os livros organizados por intermédio do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé/Krahô e do Observatório da Educação – OBEDUC, dentre os quais estão Português Intercultural; Texto e Leitura: uma prática pedagógica Apinayé/Krahô; Do Texto ao Texto: leitura e redação, Arte e Cultura do Povo Krahô, o Livro de Literatura Krahô; Alfabeto Krahô e o de Alfabetização em Língua Krahô, incentivando o uso da língua materna, despertando nos alunos reflexão sobre a língua por meio da aplicação de





atividades diversas, mas adequadas ao processo de alfabetização dos alunos em contextos indígenas. Esses materiais didático-pedagógicos são usados pelos professores indígenas, os quais a partir deles, enriquecem suas aulas com outras atividades de leitura e compreensão de texto, seja em língua materna, seja em português, por meio de atividades com recortes, utilizando palavras significativas e gravuras esclarecedoras para os alunos, jogos pedagógicos de montar palavras, bingo, dominó, dentre outros. Para Albuquerque (2012), o contato da criança indígena com o ambiente escolar torna-se extremamente relevante para a significação do ato de ler, já que isso se faz necessário no cotidiano de cada um, pois a prática cotidiana da leitura significativa é um escudo contra tantas injustiças.

#### **4. PEDAGOGIA ADOTADA PELOS PROFESSORES DA ESCOLA 19 DE ABRIL**

Essa escola adota a pedagogia de projeto como proposta pedagógica de ensino, aplicando atividades estabelecidas por temáticas que são desenvolvidas em pequenas ações, nas quais os conteúdos são trabalhados por temas inerentes à cultura Krahô. Desse modo, um professor passa a semana toda com uma única turma, realizando atividades ligadas à uma determinada temática, dentre elas, discussões, narrativas contadas pelos mais velhos, desenhos, aulas práticas, leituras e produções textuais. “Na pedagogia de projeto, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento”, segundo, Prado in Almeida e Moran (2005, p.13) No entanto, tem que conciliar os interesses da comunidade com os interesses do sistema escolar, como o cumprimento do calendário escolar e de conteúdos programáticos.

No que se refere aos conteúdos curriculares das escolas indígenas Krahô, os professores acompanham o plano pedagógico elaborado e organizado pelos professores indígenas com a participação do Coordenador do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô. Esses conteúdos constituem a



rotina de discussão diária, em sala de aula dos professores e alunos indígenas e são trabalhados paralelamente ao processo de instigação a uma reflexão sobre o sistema de escrita alfabética tanto em língua materna quanto em português, privilegiando a prática da oralidade, nas relações intragrupos, além das práticas da leitura e escrita realizada pelo professor e pelo aluno indígenas em sala de aula.

Para Kleiman (2005) entre as questões atinentes à contextualização que merecem ser consideradas nos programas e currículos para o ensino da escrita há a necessidade de adequação dos métodos às características da situação, incluindo aí as características do aprendiz participante da situação. Mesmo quando se trata da alfabetização, da qual todos precisam para ser letrados, os métodos para alcançar esse objetivo devem variar segundo o aprendiz.

Passamos, agora, à descrição de uma aula, observada na sala do 6º ano, considerando a proposta de realizar uma discussão temática, segundo a pedagogia de projetos temáticos da escola. Essa aula tratava sobre a economia Krahô, portanto o professor iniciou com um diálogo sobre a valorização da cultura Krahô e seus aspectos econômicos. Destacou as diversas transformações que tem ocorrido na economia em função do comportamento dos jovens que buscam muitos produtos na cidade, destacando para a importância de eles produzirem o suficiente para seu consumo. Falou sobre a riqueza de matéria prima em suas terras para a produção do artesanato, além da caça e da pesca, reforçando a não dependência do comércio citadino.

Após essa interação, fizeram uma lista com os nomes dos alimentos nativos e dos que são plantados em suas roças, além de uma lista com os tipos de artesanatos confeccionados para uso e para o comércio. Depois de listarem isso, fizeram desenhos para ilustrar os produtos cultivados, escrevendo abaixo, informações sobre o período de plantação, quem pode plantá-los e sobre sua utilização. Fizeram o mesmo processo com o artesanato. Em seguida, inseriram os valores de venda desses produtos e por fim, organizaram um álbum seriado sobre a



variedade econômica existente na área Krahô, além de produzirem textos do gênero receita sobre os itens que compõem a sua alimentação.

Nessas aulas observadas, notamos que o professor trabalhou de forma interdisciplinar destacando questões ligadas, à leitura, produção de texto, problemas matemáticos, envolvendo as quatro operações, porcentagem, cálculos de preço, transações comerciais, questões da fauna, flora, meio ambiente, enfim. Notamos que a prática pedagógica do professor se insere num modelo de educação emergente, em um diálogo transdisciplinar e intercultural, propiciando discussão oral, em língua Krahô e em língua portuguesa, a produção escrita, considerando a realidade sociocultural do seu povo. Desse modo, entendemos que a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança Krahô não se limita apenas ao exercício de sons e grafias, mas é como um estímulo para que a criança indígena reflita sobre a escrita de sua língua materna e atue sobre ela e sobre as formas socializadas de sua representação. Portanto, é de fundamental importância que o professor indígena Krahô também vivencie a realidade linguística de seu povo, para que esse estímulo aconteça, adotando uma visão socioconstrutiva da prática de ensino.

Adotar uma visão socioconstrutivista da construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso neste processo. Significa também afirmar o papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (letrada) e, logo, para os usos e conhecimentos dos objetos escritos construídos pela criança. (ROJO, 2005, p. 121)

O professor vale-se de todas as estratégias e possibilidades existentes em sala de aula, o professor indígena pode produzir narrativas, ouvir as histórias contadas pelos mais velhos sobre os aspectos socioculturais e históricos, elaborar ilustrações, traçar as ações dos ritos, cantar com seus alunos e realizarem aulas diretamente nos ambientes das práticas cotidianas deles. Considerando que há necessidade de flexibilidade em relação aos métodos de ensino da escrita, tanto da leitura como da produção textual, retomamos os princípios publicados na declaração da Associação Internacional de Leitura em 1999, cujo documento refere-se ao método para se ensinar a leitura:



Não existe um método único, ou combinação única de métodos, que possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso. Por isso, os professores devem desenvolver um profundo conhecimento de múltiplos métodos para ensinar a ler e um profundo conhecimento das crianças sob seu cuidado, para que possam criar o equilíbrio apropriado dos métodos requeridos pelas crianças a quem ensinam. (KLEIMAN, 2005, p. 11)

Nesse sentido, o método é percebido como uma estratégia relacionada ao aluno, não apenas ao conjunto de saberes envolvidos. E na educação indígena o professor tem o papel de instigar o aluno para a adequação de seus textos aos aspectos estruturais da língua, bem como estimular a pronúncia mais adequada dos fonemas, articulando aspectos culturais às funções da escola indígena.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que entre os Krahô da Aldeia Manoel Alves há uma preocupação explícita de a escola trabalhar com as narrativas que representam a cultura, no sentido de mantê-las vivas junto às comunidades mais jovens, pois se preocupam com a manutenção de suas tradições. Por isso, a escola é entendida como um espaço que pode auxiliar no registro escrito da língua, materializando-a, além de valorizar as culturas e tradições de seus povos. Procuramos demonstrar a importância da interação dos conteúdos em sua práxis e diversificação de estratégias para o ensino tanto da língua materna quanto da língua portuguesa. Ao trabalhar o conteúdo textual de forma atrativa, agregando o conhecimento de domínio sociocultural do aluno, obtêm-se resultados qualitativos e construtivos que demonstram uma ação efetiva e concreta por parte do educando. Dessa forma o tempo e os conteúdos tornam-se razão direta da motivação e construção do conhecimento.

A aprendizagem significativa para o aluno ocorre quando ele está interessado e se mostra decidido em aprender, isto é, quando está motivado. Motivar é despertar o interesse e esforço do aluno, é fazê-lo “desejar” aprender aquilo que



ele precisa aprender. Ao mesmo tempo em que nos permite considerar que o desinteresse também pode estar relacionado diretamente com a metodologia utilizada em sala de aula.

Embora a educação tenha passado por avanços nessas últimas décadas, a escola indígena ainda tem muito a superar, para que seja de fato específica e diferenciada. Superar as transgressões de um Estado opressor e a hipocrisia de um sistema escolar que prega a democracia e pratica a ditadura. Mas o importante é saber que já há iniciativas, como as atividades realizadas na escola 19 de Abril e em outras poucas aldeias, que objetivam uma escola indígena que seja autônoma, que valoriza os diferentes saberes e que reconheça a importância das narrativas e o quanto elas revelam e fortalecem a cultura de um povo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos índios Apinayé de riachinho e Bonito Com o português: Aspectos da situação sociolinguística.** (Dissertação de Mestrado) Orientador: Silvia Lucia B. Braggio. Universidade Federal de Goiás- UFG, 1999.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. O Sentido e a Função da leitura e da Escrita para as Crianças Apinayé de Mariazinha. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **A Educação Escolar indígena Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

\_\_\_\_\_. A Aquisição da Escrita pelas Crianças Apinayé de São José. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **A Educação Escolar indígena Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.





BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 24 Jun 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em [www.biodiv.org](http://www.biodiv.org). Acesso em 03 de julho de 2013.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização e Educação.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. **Linguagem e letramento em foco.** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.) **Integração das tecnologias na educação.** Ministerio da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Cap. 1, artigo 1.1. p. 12-17. Disponível em; <http://www.tvebrasil.com.br/salto>

ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas.** São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

## APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS INDÍGENAS EM DIÁLOGO COM OS SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS

Rafaela Maciel do VALE (UFPA)  
rafaela\_mdm@hotmail.com

Fabíola Azevedo BARAÚNA (UFPA)  
fabiolabarauna@hotmail.com

Nandra Ribeiro SILVA (UFPA)  
ninaribeiro\_@hotmail.com

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma reflexão sobre a aprendizagem de línguas indígenas como língua materna em diálogo com o paradigma da complexidade. Apresentaremos, inicialmente, um breve histórico das políticas voltadas para a educação indígena para, em seguida, expor a experiência prática na comunidade Parkatêjê, localizada a 30 km de Marabá-PA. Descrevemos a situação atual da educação escolar indígena na comunidade supracitada, explicitando e discutindo a questão da reconstrução identitária do povo e outras mudanças. A análise será apresentada partindo do ponto de vista dos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs), por meio da experiência vivida na comunidade Parkatêjê, relacionando-a às diversas questões presentes nos SACs, tais como: sistema identitário, mudança, adaptação, imprevisibilidade, não-linearidade, contexto, dinamicidade, entre outros.

**Palavras-Chave:** Complexidade; Educação Indígena; Aprendizagem.

### 1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos países das Américas com um rico repositório de diversidade linguística, com aproximadamente 154 línguas indígenas faladas atualmente. No entanto, essa diversidade encontra-se em perigo, uma vez que a maioria das línguas indígenas faladas no país está ameaçada de extinção, sendo uma das causas a sua não transmissão para a nova geração. Uma das ações importantes nesse contexto é a documentação das línguas indígenas faladas hoje,

em seu estado atual, aliada à procura de materiais existentes sobre as línguas em questão, além da valorização dessas culturas. Linguistas, preocupados com o risco do desaparecimento das línguas indígenas do país, há anos vem investindo no trabalho de documentação de diferentes línguas indígenas faladas na Amazônia, além de desenvolver trabalhos como alfabetizar o próprio povo com a sua língua materna.

Neste sentido, o presente artigo apresentará uma breve ponderação sobre a aprendizagem de línguas indígenas como língua materna dialogando com os sistemas adaptativos complexos.

O artigo está dividido da seguinte maneira: a primeira seção trata-se desta introdução, a segunda destina-se a apresentar um breve histórico de línguas indígenas no Brasil expondo o número de línguas existentes no país, finalizando com a discussão sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Na terceira seção apresentamos algumas características dos sistemas adaptativos complexos (identidade, mudança, adaptação, contexto, dinamicidade etc.). A quarta seção traz um relato da experiência de aplicação do projeto de extensão da PROEX/UFGA, dialogando com os SACs.

A quinta seção dispõe-se de uma apreciação crítica sobre a aprendizagem de LI a partir dos SACs, discorrendo sobre o paradigma educativo da nova modernidade da aprendizagem de LI, bem como, o modelo fractal da aprendizagem de línguas indígenas. E, por fim, nas últimas seções constam as considerações finais e as referências.

## **2 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS LÍNGUAS INDÍGENAS**

Segundo o Instituto Sócio-Ambiental (ISA) no Brasil existem 234 povos indígenas que somam cerca de 600 mil pessoas (450 mil vivem em comunidades indígenas e em núcleos urbanos próximos e os outros 150 mil residem em grandes cidades). Em relação ao número de línguas indígenas no Brasil Seki (2000) e outros



linguistas têm defendido que esse número corresponde a aproximadamente 180. Para Moore (2008), aplicando-se o critério de inteligibilidade mútua esse número se reduz a 154 línguas. Para que estas línguas sejam agrupadas em famílias é necessário que apresentem similaridades fonéticas, fonológicas e/ou morfossintáticas entre si, quanto maior for o grau de proximidade entre as línguas, maior semelhança linguística terão, sendo incluídas na mesma família linguística.

Sabe-se que as línguas indígenas brasileiras são ágrafas, ou seja, são de tradição oral e, portanto não possuem escrita. Somente após serem estudadas é que tais línguas passam a ter um sistema ortográfico, que geralmente é proposto por um linguista. Dessa forma, assim como as demais línguas, elas necessitam de descrições completas, pois, desaparecem quando ninguém mais as usa. Quando já não há mais crianças que aprendem esta língua como língua materna, a língua é altamente ameaçada, pois se nada acontece, ela morre junto com os últimos falantes das gerações mais velhas. Moore (2008) faz o seguinte diagnóstico: 13% das línguas indígenas possuem uma descrição completa, 38% possuem uma descrição avançada, 29% possuem uma descrição ainda incipiente e 19% possuem pouca ou nenhuma descrição científica. Não é tão fácil documentar uma língua indígena, devido a inúmeros fatores, entre eles estão o difícil acesso da maioria das comunidades indígenas e a adaptação aos costumes da comunidade, o que é de fundamental importância para iniciar um trabalho de cunho documental e educacional.

No que diz respeito à educação indígena o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI) é um documento relevante, ele integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto para auxiliar o professor de educação indígena no seu trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas.

O RCNEI surge dentro de um marco histórico, com um conteúdo de caráter geral e abrangente. Aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas



programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos. A construção do RCNEI primou por respeitar a participação de educadores índios e não-índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena.

O documento propõe explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, além de, refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras. Apresentam, também, os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula.

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados. (BRASIL, 2005. p. 11)

O RCNEI foi escrito justamente com o intuito de contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas. Uma vez que, os professores indígenas, vêm insistentemente demonstrando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses educadores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas (BRASIL, 2005).

É necessário ter consciência de que as comunidades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação. Os momentos de ensino-aprendizagem convencionam espaços e ocasiões formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado, pois a comunidade



possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política em uma prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual (Cf. BRASIL, 2005).

Considerando que este trabalho busca realizar um diálogo da aprendizagem de línguas indígenas com os SACs, abordaremos na próxima seção a fundamentação teórica acerca dos SACs discutindo questões como identidade, mudança, adaptação, contexto, dinamicidade, imprevisibilidade e não-linearidade.

### **3 SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS (SACS)**

Inicialmente, é preciso compreender que, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), um sistema define-se por comportar um conjunto de componentes que interagem e, portanto, se correlacionam de modos particulares gerando um estado geral em dado ponto do tempo.

Conforme Wadt (2009), os sistemas adaptativos complexos (SACs) são aqueles que passam por um processo de adaptação, o qual se relaciona a modificações estruturais progressivas, provenientes das interações de inúmeros agentes e que são descritas por meio de comportamentos estabelecidos com base em regras que cada agente pode ter. Holland (1995, *apud* WADT, 2009) afirma que sistemas adaptativos complexos são aqueles formados por agentes interativos descritos em termos de regras. A seguir, apresentamos algumas características dos SACs.

Em se tratando de adaptação, Waldrop (1992, *apud* FRANCO, 2011) explicita que os SACs apresentam respostas ativas, e não passivas, aos eventos que ocorrem, e este é um importante fator que permite caracterizá-los como adaptativos. Holland (1995, *apud* WADT, 2009) complementa esta questão afirmando que os agentes que interagem nos SACs adaptam-se uns aos outros constantemente. É pertinente discutirmos este tópico correlacionando mudança e

adaptação, uma vez que estes são complementares, é a partir das mudanças que ocorrem os processos de adaptação. Sistemas complexos, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), estão sempre em mudança, podendo esta ser gradual ou radical e ocasionando fenômenos ou comportamentos emergentes em um nível mais alto de organização. Deste modo, os processos de mudança e adaptação estão relacionados às dinâmicas emergentes.

Ainda tratando sobre as mudanças, estas podem ser graduais ou rápidas, produzindo grandes ou pequenos resultados, assim, de acordo com Paiva (2005, p. 24) “pequenas mudanças poderão ocasionar grandes diferenças”.

Em conformidade com esta visão Paiva e Nascimento (2009) explicam que a constante auto-organização é uma característica intrínseca dos sistemas complexos. Os mesmos autores discutem ainda a identidade nos sistemas complexos entendendo-a como um construto gerado a partir da emergência de outras tantas identidades e caracterizando-a como um fractal. Assim, o que há é “um conjunto de identidades fractalizadas”, as quais estão interconectadas compondo um todo autosemelhante.

Segundo Wadt (2009), “os fractais são exemplos de sistemas adaptativos complexos”, ou seja, são sistemas que apresentam capacidade de adaptação. Paiva (2005) propõe um modelo fractal para a aquisição de línguas enquanto um sistema dinâmico complexo a partir do qual vários subsistemas emergem, gerando outros fractais que apresentam variáveis que interferem no sistema de modo imprevisível, uma vez que não estão estagnados e compõem uma mesma rede de conexões. Em prosseguimento à sua análise, Paiva (2005) explicita alguns dos subsistemas incluídos na aquisição de línguas, quais sejam: o Bio-cognitivo, o fractal interação, o contexto histórico, o fractal com relação ao automatismo e à afiliação, dentre outros (Estes subsistemas serão discutidos mais detalhadamente na seção 4.2 deste artigo, na qual demonstramos como a aprendizagem de LI constitui-se como um modelo fractal de aquisição de línguas e, por conseguinte, como um SAC).



Diante de tais interações, surgem as reconstruções identitárias, onde vários 'eus' serão reconstruídos, compondo as comunidades de prática, nas quais deve haver uma combinação entre competência social e experiência pessoal para que o indivíduo se insira adequadamente. Constata-se que a linguagem caracteriza-se por dois níveis de existência: um individual (idioleto) e outro da comunidade de usuários (língua comum) e segundo Ellis [s.d], a partir destes níveis de existência da linguagem, várias identidades irão emergir.

Deve-se atentar ainda à questão do contexto e da dinamicidade em um SAC. O primeiro ponto a se ressaltar é que sistemas complexos interagem com os fatores contextuais, de modo que o contexto é parte do sistema e não externo a ele, conforme expõem Larsen-Freeman e Cameron (2008).

Além disso, o sistema não se apresenta como algo estável, há uma constante reorganização que mantém a dinamicidade dos SACs, proporcionando um fluxo contínuo em que tudo muda a todo tempo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

A contínua mudança e reorganização, segundo Franco (2011), acabam por evidenciar a imprevisibilidade de um SAC, assim, não há um conhecimento prévio do que pode emergir como produto daquele sistema. Esta imprevisibilidade, conforme o autor, pode ser vista como consequência das condições iniciais, uma vez que diante de múltiplas possibilidades advindas destas condições há várias questões que surgem e não podem ser previsivelmente descritas ou tratadas.

Apresentadas as questões gerais relacionadas aos SACs, relataremos a seguir uma experiência sobre a aprendizagem de Língua Indígena para que, posteriormente, seja realizada a relação entre estes dois campos.

#### **4 APRENDIZAGEM DE LI: O QUE OCORRE NA PRÁTICA**

Nesta seção apresentaremos um relato de experiência, vivido por uma das autoras deste trabalho, que participou de um projeto de extensão da PROEX/UFPA,

intitulado “Vivências linguísticas: alfabetização de adultos indígenas em língua Parkatêjê”<sup>1</sup>.

Na comunidade<sup>2</sup> em que o projeto foi desenvolvido, os falantes nativos da língua indígena, que constituem cerca de 10% da população, são apenas os mais idosos. Os outros falantes classificam-se em bilíngues passivos – com diversas faixas de bilinguismo em relação à língua indígena – e monolíngues em língua Portuguesa, como mostra o seguinte quadro (FERREIRA, 2005):

Gerações	Idade	Uso da língua
1ª	50-70	+ Park. – Port.
2ª	30-49	+ Park. + Port.
3ª	0-29	- Park. + Port.

Quadro 1: Grupos de idade x Usos das línguas

A língua Parkatêjê, falada por parte dos integrantes dessa comunidade, encontra-se, portanto, em acelerado processo de perda – e isto, sobretudo, devido ao contato intenso com o português, o que também ocorre com outros povos indígenas, conforme se observa nos relatos a seguir:

Os velhos todos contam que os brancos proibiram o meu povo Xacriabá de falarem o Idioma. Eles não queriam que os índios falassem na Língua porque eles não entendiam. Tinham medo de que os índios planejassem alguma coisa contra eles...

José Nunes de Oliveira, professor Xacriabá, MG

...E pegou os índios Poyanawa e amedrontou eles para não falarem a Língua. Para desmoralizar ele [fazendeiro] botou o nome na Língua de "gíria". Gíria é uma coisa que não vale nada, né?

Railda Manaitá, professora Poyanawa, AC.  
(BRASIL,2005, p. 117 e 118)

<sup>1</sup> O projeto foi coordenado pela Profa. Dra. Marília Ferreira e as oficinas de alfabetização indígena ocorreram em julho de 2010 e em janeiro de 2011.

<sup>2</sup> A comunidade indígena parkatêjê vive em aldeias localizadas no município de Bom Jesus do Tocantins, às proximidades de Marabá, no Sudeste do Estado do Pará.



Em decorrência desse contexto histórico traumático, os índios começaram a acreditar que a sua língua seria inferior e sentiam vergonha de usá-la, por isso, atualmente, a geração jovem desconhece parcial ou totalmente a língua de seu povo. Tendo em vista essa situação, o público-alvo das oficinas de alfabetização em Parkatêjê foram os índios mais velhos, justamente porque alguns deles pediram que lhes fosse ensinada a língua indígena em sua modalidade escrita, o que se torna um fator emergente, já que não havia, anteriormente, esse desejo por parte dos indígenas. Assim, o objetivo maior do projeto foi propiciar aos mais velhos – falantes fluentes de Parkatêjê – o uso da língua na modalidade escrita, para que então pudessem agir como difusores de sua língua e de seus costumes aos jovens – uma vontade que foi continuamente expressa pelos próprios alunos durante o trabalho de alfabetização.

Percebe-se, então, uma forte influência do contexto tanto na desvalorização da língua e cultura - a imposição do português, pautada no falso discurso de que as línguas indígenas são inferiores -, quanto na valorização - a presença dos pesquisadores foi uma perturbação ao sistema. Estes fatores contextuais não são externos ao sistema, mas tornam-se parte dele. Eles influenciam a sua trajetória, contribuindo para mudanças de fases, auto-organização e emergência (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008.)

É possível, então, perceber que os indígenas, principalmente os que têm a língua Parkatêjê como língua materna, em geral, os mais velhos, apresentam uma nova forma de pensar a sua língua, que se desencadeou a partir da entrada dos pesquisadores na comunidade. Aqueles começaram a perceber que a sua língua era importante, que também poderia ser utilizada na forma escrita como o português, e que isto seria bom para registrar as narrativas tradicionais do povo. Alguns já são semi-alfabetizados em língua portuguesa e mesmo os que não são têm curiosidade de conhecer a escrita de sua própria língua.

Dessa forma, o projeto tomou por base orientações presentes em diversos documentos, que expressam alguma abertura para a discussão do ensino de língua





em comunidades indígenas, embora poucos deles o façam explicitamente, como é o caso do RCNEI. A ortografia utilizada como base para a preparação de exercícios e para a realização das oficinas foi a proposta pela professora Leopoldina Araújo, por volta de 1977, para a língua parkatêjê, a qual vem sendo usada desde então.

A primeira oficina ocorreu na aldeia *Rõhõkatêjê*, debaixo de uma árvore e contou com a participação de três alunos e a segunda ocorreu na aldeia mais antiga, denominada *Kupëjipôkti*, dentro da escola, dessa participaram também os jovens somando ao todo cerca de dez pessoas. Essa adesão dos mais jovens à oficina, mostra que o sistema é dinâmico e não-linear, de acordo com Paiva (2005, p. 5) “há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem”. Assim, percebe-se que a partir de uma iniciativa dos índios Parkatêjê mais velhos, os jovens também se sentiram motivados a aprender como em um *efeito borboleta*.

O entusiasmo e o desejo de aprender, por parte dos alfabetizandos, foram fundamentais para o desenvolvimento das oficinas. Eles participavam das aulas com vivacidade e se esforçavam sempre para responder corretamente às perguntas destinadas a eles. Com relação aos exercícios não foi diferente, apesar de possuírem outras atividades durante o dia, sempre cumpriam com as tarefas para casa. Este fato está intrinsecamente ligado à motivação desses indígenas, o que contribuiu para:

a escolha de uma determinada ação, a persistência no desempenho desta ação, e o esforço nela despendido. Em outras palavras, a motivação é responsável pelo *por que* as pessoas decidem fazer algo, por *quanto tempo* elas estão dispostas a permanecer executando essa atividade, e o *quão dedicadas* a ela serão. (DÖRNYEI, 2011, p. 2)

Estes aspectos inerentes à motivação do indivíduo são fundamentais para o alcance de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. A aula do professor, inclusive, torna-se diferente quando este percebe a curiosidade, o esforço e a real dedicação dos seus alunos em aprender.



De fato, o que ocorre nas aulas de alfabetização é uma aprendizagem em via de mão dupla, ao mesmo tempo em que é ensinado aos indígenas a ler e a escrever, é devolvido aos alfabetizadores ensinamentos referentes a aspectos de sua cultura e de sua língua, pois os indígenas mais velhos são os verdadeiros mestres. Dessa forma, “novos papéis surgem e, com eles, novas identidades: o professor, além de tutor, passa a ser colaborador e co-participante, por exemplo. O aluno, por sua vez, passa a ser também tutor e também professor” (RESENDE, 2009, p. 52). Essa troca de saberes que se dá entre alfabetizados e alfabetizadores torna-se muito proveitosa para ambos e os incentiva a querer estudar mais a língua, como se pode observar por meio dos relatos a seguir, referentes a aprendizagem de outras línguas indígenas:

A Língua hoje, para mim, é um documento. Eu não falava. Tinha vergonha. Meu velho pai falava. Hoje eu já falo. Sei muitas coisas e sei ensinar para quem quiser dessas meninas.

Mário Cordeiro, professor Poyanawa, AC.

E daqui para a frente eu queria aprender outras línguas: a língua dos Jaininawa, dos Katukina, dos Yawanawa etc... E isto que eu estou querendo: aprender e ensinar: duas, três ou mais línguas.

Norberto Tenê, professor Kaxinawá, AC.  
(BRASIL, 2005, p.120 e 124)

Não somente na língua Parkatêjê, mas também com relação a outras línguas indígenas, pode-se perceber tentativas de sair do modelo de ensino centralizado no português e que desvaloriza a língua indígena. Os relatos acima, de professores indígenas que atuam dentro das comunidades *Poyanawa* e *Kaxinawá*, demonstram que a identidade do índio está em constante reconstrução, muitos já compreendem a importância da sua língua e além de estarem motivados a aprender querem ensiná-la e influenciar os mais jovens a preservar esse patrimônio imaterial, bem como conhecer outras línguas indígenas. Portanto, de que forma a educação pode contribuir positivamente para a manutenção e revitalização dessas línguas? Esse questionamento e os aspectos que o envolvem discutiremos na próxima seção.

## **5 UMA APRECIÇÃO CRÍTICA SOBRE A APRENDIZAGEM DE LI A PARTIR DOS SACs**

Nesta seção discutiremos aspectos referentes à aprendizagem de língua indígena, a qual se encontra totalmente envolta pelos SACs. Primeiramente, apresentaremos um novo paradigma educativo, pautado, principalmente, na educação bilíngue e intercultural. Esta maneira de entender a aprendizagem permite que novos elementos comecem a emergir. Em seguida, discutiremos, com base em Paiva (2005), como a aprendizagem de LI se constitui de forma fractalizada, permitindo diversas interconexões.

### **5.1 O PARADIGMA EDUCATIVO DA NOVA MODERNIDADE DA APRENDIZAGEM DE LI**

Tendo em vista que a educação escolar nas aldeias durante longo período foi utilizada como meio de imposição do português sobre os povos indígenas, e diante de tantas perdas que isso ocasionou, hoje, muitos pesquisadores da área indigenista propõem uma educação diferenciada, de forma que ela seja fator positivo para essas comunidades.

Uma das maneiras, como tem indicado o RCNEI (BRASIL, 2005), é colocar as duas línguas em pé de igualdade, por meio da inclusão das línguas indígenas no ensino escolar. Dessa forma, o que teríamos é uma educação bilíngue e intercultural a qual estaria mais adequada para satisfazer as necessidades indígenas. Conforme Collet (2003, p. 185) a educação intercultural:



apareceu em contraposição às ideologias anteriores de assimilação e integração da diferença. Enquanto estas tendiam à homogeneização cultural dos Estados nacionais, vendo tudo que fosse diferente como uma ameaça ao ideal de uniformidade, a *interculturalidade* viria com o discurso da defesa da coexistência entre modos de vida diversos. Aqui a *diversidade* seria vista como riqueza, não como obstáculo.

Nesse novo paradigma educativo é possível que o ensino tradicional dê lugar a uma ou mais condições de emergência complexa, tais como a diversidade interna, o controle descentralizado, interações entre vizinhos etc. (DAVIS E SUMARA, 2006), pois o ensino-aprendizagem indígena faz parte de um sistema adaptativo complexo, e, portanto, é preciso valorizar a diversidade cultural que o constitui. Esta é fonte da variedade de respostas e da inteligência do sistema.

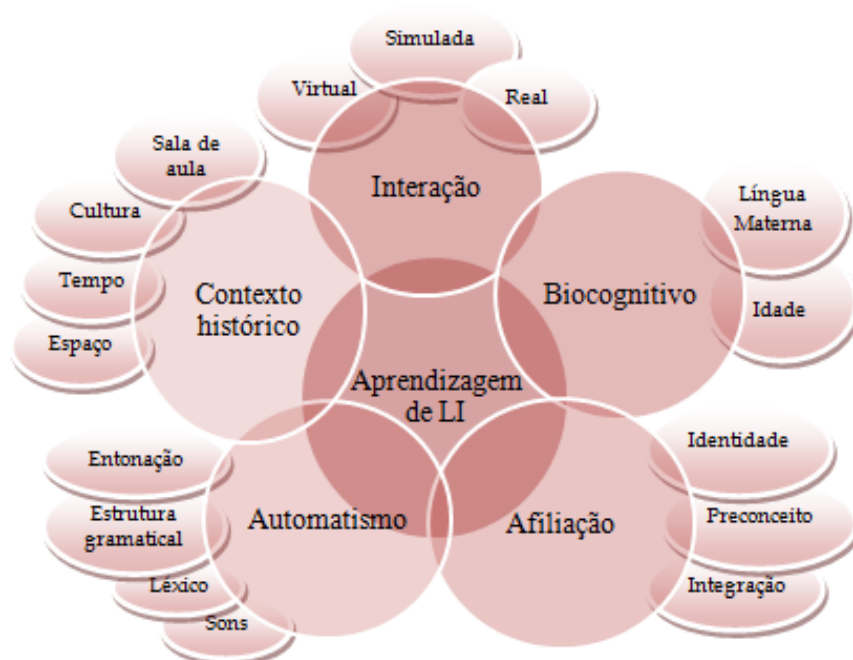
Além disso, o controle distribuído é muito importante nesse sistema, pois não há como o professor querer deter o controle da aprendizagem; os próprios indígenas Parkatêjê, por exemplo, é que faziam seu horário de estudo, e alguns tinham consciência do que queriam aprender. Há que se respeitar os períodos em que não é possível ter aula, e ter em mente que os maiores sabedores da língua são os próprios indígenas mais velhos, muitas vezes eles explicavam a nós e aos mais jovens no meio da aula aspectos de sua língua e cultura que não conhecíamos. Dessa forma, unidades coerentes emergem sem a necessidade de um controle centralizado (DAVIS E SUMARA, 2006), a aprendizagem torna-se muito mais eficiente e prazerosa e as interações entre vizinhos ocorrem naturalmente.

Apesar de ainda ter muito que avançar nesse âmbito, as mudanças históricas em uma longa escala de tempo vêm de pequenas mudanças locais tornadas possíveis pela variação ao redor de estabilidades naquele tempo (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008). Isto é, e preciso tratar a aprendizagem de línguas indígenas considerando todos os aspectos que os envolvem, o contexto da aldeia, o bilinguismo dos alunos e a diversidade, para que, ainda que em longo prazo, haja novos propiciamentos no sentido de um ensino intercultural.

## 5.2 O MODELO FRACTAL DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS INDÍGENAS

Nesta subseção discutiremos o modelo de aquisição de línguas proposto por Paiva (2005), ao qual nos fundamentamos para realizar nossas considerações, especificamente com relação à comunidade Parkatejê que neste artigo vem sendo tratada. À medida que apresentarmos cada um dos fractais propostos pela referida autora, mencionados na seção 2 (o Bio-cognitivo, o fractal interação, o contexto histórico, o fractal com relação ao automatismo e à afiliação, dentre outros), discutiremos como eles podem se manifestar na aprendizagem de línguas indígenas.

Fig. 1 – Modelo de fractal da aprendizagem de línguas indígenas.







O primeiro subsistema, Bio-cognitivo, tratado por Paiva (2005) dispõe dos seguintes aspectos (dos quais trataremos): língua materna, idade, gênero/identidade, personalidade, estilos cognitivos e sensoriais e determinadas estratégias de aprendizagem. No que se refere à este subsistema, enquanto um fractal da aprendizagem de LI, destacamos inicialmente a questão da língua materna. Na comunidade Parkatêjê o parâmetro da língua materna oscila entre a língua portuguesa e a língua Parkatêjê, de modo que o parâmetro idade se relaciona diretamente ao primeiro, uma vez que os mais velhos são os que dominam, predominantemente, a língua Parkatêjê, enquanto que os mais novos dominam a língua portuguesa, havendo um meio termo entre os adultos, que são bilíngues passivos.

Paiva (2005) afirma que o fractal Interação pode ocorrer de forma real, simulada virtual, em grupo, em par ou mesmo virtualmente, com foco no professor, em um ou outro determinado aprendiz. A interação apresentada no trabalho com a língua Parkatêjê ocorreu de forma real, visando um grupo de pessoas mais velhas, de modo que esta interação foi centrada, a priori, no falante nativo e seu aprendizado, entretanto, os pesquisadores que foram à aldeia também desenvolveram competências e habilidades ao longo da experiência.

Outro fractal apresentado por Paiva (2005) e que pode ser assimilado para esta análise é o do Contexto sócio-histórico. Neste, a autora atenta para os seguintes aspectos: sala de aula, ambiente natural, estímulo, feedback, cultura, grupo, falantes, oportunidade, tempo e espaço. Neste fractal percebemos nitidamente a mudança de contexto da aprendizagem de línguas. No estudo com línguas indígenas, especificamente com o Parkatêjê, é possível verificar que o sistema não se manifesta de modo padrão, com uma sala de aula que contém



cadeiras, lousa ou mesmo um simples ventilador. Ao realizar todo o processo de ensino-aprendizagem a sala de aula poderia ser encontrada em qualquer lugar da comunidade, ocorrendo predominantemente embaixo de uma árvore, em um ambiente ao ar livre. Além disso, a questão do estímulo na comunidade, outro ponto destacado como parte do fractal contexto sócio-histórico, esteve muito relacionada à adequação dos profissionais que ministraram as oficinas ao contexto local, uma vez que para manter os alunos interessados nas oficinas, os professores precisaram se adaptar à cultura Parkatêjê, aos horários dos (como depois do 'sono da tarde') e aos locais que lhes foram designados para ministrar a aula.

Em se tratando do fractal automatismo, Paiva (2005) o relaciona aos sons, entonação, estrutura, léxico, dentro outros aspectos mais voltados à questão gramatical. Neste ponto, podemos destacar que os profissionais encarregados de realizar a Oficina de alfabetização produziram várias discussões e estudos acerca da língua Parkatêjê, ainda assim, muitas questões foram aprendidas a partir do contato com os falantes nativos, que apesar de não serem alfabetizados na língua contribuem sobremaneira na constituição do inventário fonético e fonológico da língua, bem como para o conhecimento de vocábulos e expressões usuais para a comunidade.

No fractal afiliação Paiva (2005) trata do preconceito, dos estereótipos, da identidade, do deslumbramento, da integração, da proximidade, do status, do contexto político e do sentimento de pertencimento. Deste fractal destacaremos a questão do preconceito e do sentimento de pertencimento, o que não implica dizer que indiretamente os outros aspectos não possam ser notados na discussão. Quanto ao preconceito e sentimento de pertencimento podemos verificar que, segundo Araújo (2008), os povos indígenas brasileiros apresentam variadas formas de se relacionar com a sociedade e no caso da comunidade Parkatêjê há certa resistência cultural e vontade de manter as tradições e sobreviver enquanto povo, ainda que haja um crescente envolvimento com outras culturas, o que faz com que alguns neguem sua identidade étnica, especialmente os mais jovens. Os Parkatêjê

estão inseridos, portanto, em um ambiente onde, segundo Araújo (2008) “o esmagamento cultural, por conta do desprezo e preconceito – ideologia do dominador, assumida pelo dominado, ainda que inconscientemente, é fator complementar para o apagamento de línguas e traços culturais indígenas em nosso país.”

O que podemos constatar, como foi discutido por Paiva (2005), é que cada fractal aqui tratado acaba por gerar tantos outros que se entrelaçam formando um grande emaranhado de conexões e produzindo um modelo de aprendizagem de línguas indígenas que coaduna com os aspectos previstos em um modelo fractal de aquisição de língua, como o proposto por Paiva (2005).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido realizou um estudo acerca da aprendizagem de Línguas Indígenas sob a ótica da Teoria da Complexidade, especificamente dos Sistemas adaptativos complexos. Após apresentar o arcabouço teórico que fundamentou esta pesquisa, buscamos explicitar os aspectos da aprendizagem de LI que figuram no âmbito de um modelo fractal de aprendizagem de línguas, o que foi evidenciado por meio do relato de experiência em uma aldeia Parkatêjê.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2005.



DAVIS, Brent & SUMARA, Dennis. **Pragmatic complexity research**: conditions of emergence. 2006.

DÖRNYEI, Z. Motivação em Ação: Buscando uma Conceituação Processual da Motivação de Alunos. In: BARCELOS, A.M.F. (Org.). **Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011. p. 199-236. Tradução de André Monteiro Diniz e Walkyria Magno e Silva.

ELLIS, Nick C. **Language in a Complex Adaptative System**. Washington: University of Michigan. [s.d.].

FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Descrição de aspectos da variante étnica usada pelos Parkatêjê. **DELTA** 21 (1): 1-21, 2005.

FRANCO, Claudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In: Kátia TAVARES, Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Sílvia B. A. ; FRANCO, Claudio de Paiva (Org.) **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.p. 26 – 48.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Línguas indígenas. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org>>. Acesso em 07 jun. 2014.

IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION, 2008. Louisiana. **Parkatêjê x Português**: caminhos de resistência.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford, 2008.

MOORE, Denny, GALUCIO, Ana Vilacy e GABAS JR, Nílson. O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. **Revista Scientific American (Brasil)**, nº. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.etnolinguistica.org/media: set2008>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005, p. 23-36.



PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; NASCIMENTO, Milton do (Org.) **Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e Aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 187 – 203.

RESENDE, Liliâne Assis Sade. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos**. Belo Horizonte, 2009. 305p. Tese (de Doutorado) – Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SEKI, Lucy. A linguística indígena no Brasil. In: **Linguística**, revista da ALFAL. Campinas: Unicamp, 2000.

WADT, Maria Paula Salvador. **Complexidade e auto-eco-organização: implicações para o professor on-line**. São Paulo: PUC, 2009. 282p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.



## OS EFEITOS DE FREQUÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS RÓTICOS E DO TEPE POR CRIANÇAS EM FASE DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA E POR ALUNOS DA EEJA – UMA ANÁLISE CONTRASTIVA BASEADA EM TEORIAS DE USO

Jaqueline Costa Rodrigues Nogueira

jaquelinecrn@gmail.com

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar contrastivamente os efeitos de frequência na produção escrita dos róticos por crianças em fase de aquisição da escrita e por alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos. As crianças começam a vivenciar na escola situações formais de ensino que tem por objetivo a aprendizagem tanto da escrita quanto da leitura. No entanto, sabe-se que a criança, antes da vivência no cotidiano escolar, já teve contato com a escrita no mundo do qual faz parte. Já os adultos muitas vezes iniciam seu estudo formal tardiamente e devidos a diversos fatores não conseguem concluir, ficando, portanto, uma lacuna em seu aprendizado. Ressaltamos que aprender a língua escrita, entre outros pontos importantes, envolve também a compreensão da relação entre letras e sons, o modo de pronunciar as palavras bem como a maneira de escrevê-las. Este processo não é apenas no domínio ortográfico, já que os alunos precisam compreender e apreender a natureza alfabética da língua escrita, mas também seu aspecto fonológico. Esta pesquisa está embasada a partir da teoria de fonologia de usos, que se trata de uma proposta alternativa à visão tradicional. A referida pesquisa será realizada em escolas da rede pública estadual de Palmas, capital do Estado do Tocantins, e utilizará como metodologia o estudo de caso. Pretende-se com este estudo contribuir com estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de atividades de aquisição da escrita, assim como com os estudos acadêmicos, no que se refere ao ensino-aprendizagem dos róticos do português brasileiro, além de fomentar discussões acerca do tema. O presente trabalho encontra-se em fase de processo de pesquisa.

**Palavras-chave:** Escrita; Criança; EJA; Fonologia.

### 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o ensino de Língua Materna tem passado por mudanças significativas do ponto de vista teórico. Discute-se muito o papel da escola, do professor, do aluno, desde o sistema educacional, assim como do cotidiano escolar. No que se refere à aquisição da escrita, destaca-se que as crianças e adultos em alfabetização tardia começam a vivenciar na escola situações formais de ensino que tem por objetivo a aprendizagem tanto da escrita quanto da



leitura. Sabe-se que a criança, antes da vivência no cotidiano escolar, já teve contato com a escrita no mundo do qual faz parte.

Aprender a língua escrita, entre outros pontos importantes, envolve também a compreensão da relação entre letras e sons, o modo de pronunciar as palavras assim como a maneira de escrevê-las. Este processo não é apenas no domínio ortográfico, já que os alunos precisam compreender e apreender a natureza alfabética da língua escrita, mas também seu aspecto fonológico.

No que se refere às questões cognitivas, Ferreiro (1987) aponta que as conquistas cognitivas essenciais são: perceber as letras como objetos substitutos e estabelecer relações entre a língua oral e os sinais gráficos. Ressalta-se que este pode ser um dos grandes desafios que os professores têm no que se refere ao processo de aquisição da escrita, levar seus alunos a estabelecer esta relação. Ferreiro (1986 p. 24) afirma ainda que o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Como falantes nativos do Português Brasileiro os alunos vão compreendendo e percebendo as diferenças do campo fonológico com texto escrito. Nessa perspectiva é importante, por exemplo, que os professores saibam como conduzir o processo de ensino para que ocorra a aquisição da escrita de seus alunos e que de fato eles consigam identificar que existem tais diferenças durante o processo. Neste trabalho tentarei fazer uma reflexão preliminar acerca do processo de aquisição da escrita por crianças e adultos assim como abordarei também algumas questões preliminares baseada em Teorias de Uso, e suas contribuições no que tange ao processo de aquisição da escrita. Estudos baseados na fonologia de uso. Teoria que defende que a aquisição fonológica ocorre por meio do uso e do contato real com a língua.

Este artigo está organizado em três partes que discorrem acerca do processo de aquisição da escrita e as considerações finais. A primeira parte traz alguns apontamentos acerca da ortografia da Língua Portuguesa. A segunda parte apresenta alguns pontos referentes ao processo de aquisição da escrita. A terceira



parte apresenta algumas considerações acerca da aquisição da escrita baseada em teoria de usos. Por fim, as considerações finais.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA

A ortografia da Língua Portuguesa Brasileira passou por muitas modificações até chegar às normas atuais, definidas pela Academia Brasileira de Letras, em 1943, quando no Brasil a referida academia instituiu, pela primeira vez, o *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. A Língua Portuguesa, diferentemente de outras línguas como espanhol e o francês, demorou muito em fixar uma convenção ortográfica a ser adotada por todos os usuários do idioma. Recentemente entrou em vigor o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. O referido acordo foi assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990, por Portugal, Brasil, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, posteriormente, por Timor Leste. Em nosso país, o acordo foi aprovado pelo Decreto Legislativo nº 54, de 18 de abril de 1995. Destaca-se que o referido acordo buscou unificar a ortografia, o modo de escrever a língua, e não a maneira de pronunciá-la, uma vez que não seria possível já que na língua falada a variação é inevitável. As novas regras adotadas trazem modificações, como por exemplo, eliminações na forma de escrever, antes era assembleia, agora se grafa assembleia. Ou seja, não se usa mais o acento dos ditongos abertos *ei* e *oi* das palavras paroxítonas (palavras que têm acento tônico na penúltima sílaba). Ocorreram mudanças também no alfabeto, ou seja, foram reintroduzidas as letras *k*, *w* e *y*, passando o alfabeto a ter 26 letras. Não se usa mais o trema – sinal colocado sobre a letra *u* para indicar que ela deve ser pronunciada nos grupos *gue*, *gui*, *que*, *qui*.

Um ponto relevante é que o educador precisa ter consciência de que nem tudo que se escreve se pronuncia, nem tudo que se pronuncia se escreve. Ou seja,

nem tudo que parece ter um - O – soa como [o]. Corroborando as palavras de Morais (2007) as palavras de uma língua não têm - não tiveram, nem nunca terão - pronúncia única. Vamos pensar em falantes de regiões diferentes do Brasil, por exemplo, pronunciando a palavra / porta /. Esta palavra será pronunciada de maneira diferente por um falante de Goiás e por outro falante de São Paulo. E, se fôssemos transcrever fielmente os fonemas pronunciados, teríamos, ao final, grafias diferentes. Guimarães (2005) aponta que escrever como se fala compromete de tal forma a escrita que poderíamos ter várias formas de grafar uma palavra, tantos quantos os dialetos falados em uma língua. Ela destaca ainda que para se ensinar a escrever é necessário o uso de uma forma ortográfica aceita pelas normas da língua.

Morais (2007) destaca que a fixação de formas escritas únicas permite que palavras com significados vinculados, mas com variações na pronúncia de certos segmentos, permaneçam “irmanadas”. Ao grafar com a mesma letra - C - os sons /k/ e /s/ das palavras médico e medicina, a norma ortográfica ajuda a preservar, na escrita, a relação semântica que une tais palavras. Temos um acordo social para se escrever em consonância com a autorização dada pela norma ortográfica.

No que se refere ao aprendizado individual, os aprendizes primeiro precisam dominar as restrições ou propriedades do sistema de escrita alfabética e, só depois, aos poucos internalizarão a norma ortográfica. Um indivíduo para ser alfabetizado, seja criança, jovem ou adulto, precisa primeiramente conhecer uma série de propriedades do sistema alfabético. Nesse sentido, Morais (2007) destaca que eles necessitam:

Necessita compreender que o repertório de letras usadas para escrever sua língua é fixo, que não pode inventar letras e que só poderá usar as letras que, de fato, são utilizadas por quem já sabe ler e escrever. Necessita, ainda, que o que a escrita alfabética nota ou representa são os segmentos sonoros das palavras ( e não seus significados ou as características físicas dos objetos que elas nomeiam) e que, para registrar a pauta sonora das palavras, colocamos no papel mais letras que a sílabas que pronunciamos. Precisar, também, compreender quais são as combinações ou sequências de letras permitidas e as posições em que elas podem aparecer... além dos valores sonoros que podem assumir (MORAIS, 2007, p. 16 e 17)



Se, por exemplo, um aluno escrever MEZA é natural, já que ele compreendeu e internalizou as propriedades do sistema de notação alfabética, no entanto desconhece a norma ortográfica. Desta forma, cabe à escola conduzir sistematicamente esse aluno rumo à compreensão da norma instituída.

No que se refere à ortografia do Português, Morais (1999) salienta que há uma distinção entre o aprendizado do sistema de notação alfabética e o aprendizado da norma ortográfica. Ele aponta que inicialmente a criança elabora uma gradual compreensão sobre como funciona nossa escrita alfabética e domina as convenções letra-som tal como estão restringidas pelo sistema alfabético: que valores sonoros cada letra ou dígrafo pode ter. Embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral, é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica.

É importante destacar que a convenção ortográfica instituída muda com o passar dos anos. Se formos analisar textos escritos há, por exemplo, 200 anos verificaremos que, muitas palavras que eram grafadas de uma maneira, hoje já não se escrevem mais do mesmo jeito. Desta forma, podemos constatar a mudança da convenção ortográfica. A norma ortográfica é uma invenção necessária. Morais (2007) ressalta que nossa língua contém tanto aspectos regulares, isto é, que são determinados por certas regras e podem ser aprendidos pela compreensão. Quando por exemplo há o questionamento “por que aquela letra e não a outra é a correta”. Como contém aspectos de irregularidades, que temos que memorizar.

Nessa perspectiva, ele afirma ainda que:

Entendemos que pouco mudou na forma como a ortografia vem sendo tratada na escola. Se fora da instituição escolar ela é cobrada – e seu não cumprimento é fonte de discriminação e exclusão -, cremos que também nas salas de aula a ortografia ainda é vista como tema de cobrança, verificação, avaliação e...punição. (...) Em nome do que julgamos uma má interpretação do construtivismo, vários educadores passaram a considerar que não deveriam ensinar ortografia, que os alunos a aprenderiam “naturalmente”, etc. Mas, no final de contas, continuaram cobrando dos aprendizes o que deixaram de ensinar. (MORAIS, 2007, p. 12)





A ortografia é uma convenção e, para que seja assegurada a escrita aos alunos, é importante que ela seja ensinada sistematicamente na escola, sendo o professor o fio condutor nesse processo.

No entanto, infelizmente o que se percebe é que a ortografia vem perdendo sua relevância nas aulas de Língua Portuguesa uma vez que o pensamento de muitos educadores é de que basta ter contato com texto escrito para internalizar as regras ortográficas ou então memorizá-las. Nesse sentido, Morais (2007) aponta que o professor precisa compreender como funciona a ortografia do Português para melhor planejar o ensino. A afirmativa do autor é pertinente já que muitas vezes percebe-se que o professor sente a necessidade de aprimorar seu conhecimento para poder planejar com mais segurança e desta forma poder auxiliar seus alunos na construção do conhecimento. É importante que o profissional professor auxilie seu aluno a ter ciência de que não é a escrita que determina a fala, mas é o contrário para tentar registrar a língua falada é que surgiu a escrita. Sabe-se que o aprendizado da língua falada é anterior ao da língua escrita. Vale ressaltar que é o conhecimento prévio que os falantes têm de sua língua que vai permitir que eles, no processo de aquisição da leitura e escrita, identifiquem a palavra “falada”.

No campo dos estudos da ortografia diversos autores têm levantado propostas para a análise das dificuldades ortográficas, como por exemplo, Lemle, Carraher, Cagliari, Morais, Moojen, Tessari e Zorzi.

No que diz respeito ao ensino da ortografia, Haupt (2012) aponta que:

A escrita e, conseqüentemente, a ortografia, também deve ser ensinada de forma dinâmica e natural, não como um treinamento imposto. Podemos dizer que não se trata de aprender a escrever, mas sim de descobrir a escrita. Nesse sentido, o aluno deve ter espaço para elaborar novas hipóteses acerca das normas ortográficas e o professor deve dar condições para que o aprendiz possa avaliá-las, elaborar novas hipóteses e assim, apropriar-se do sistema ortográfico da língua portuguesa. (HAUPT, 2012, p. 239)

De fato um ensino prazeroso da escrita e ortografia contribui diretamente para a aprendizagem dos alunos uma vez que não se trata de um ensino enfadonho. Na perspectiva apresentada pela autora o aluno terá condições de elaborar suas

hipóteses e não apenas executar um treinamento imposto. Mas como se dá o processo de aquisição da escrita? É o que veremos a seguir.

### 3. O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Escrever é uma arte milenar que deveria fazer parte da vida de todas as pessoas. Trata-se de uma palavra que significa empregar todas as letras que representam sua sonoridade. No que tange à escrita, vários estudiosos já discutem, desde os primórdios, a questão da aprendizagem da escrita, entre eles Zorzi (1998). Ele aponta que em certo momento da vida escolar, a criança começa a vivenciar situações formais de ensino que têm por objetivo a aprendizagem da leitura e da escrita. Tradicionalmente, as propostas de alfabetização empregadas para esta finalidade têm como pressuposto que a criança começa realmente a aprender alguma coisa sobre a escrita a partir de sua exposição sistemática a um determinado método. Estes métodos tendem a se basear na crença de que o ponto crucial da alfabetização diz respeito ao domínio da decodificação dos sons em letras para poder escrever e, inversamente, decodificar letras em sons para poder ler. Numa perspectiva, que está além da decodificação, estando mais para o letramento o autor nos diz que:

Aprender a escrever implica compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita, que não se reduzem aos usos que a escola faz ao solicitar cópias, ditados, completar frases, redações, leitura de textos em voz alta e assim por diante. Implica compreender as funções sociais da escrita, ou seja, que as pessoas leem e escrevem para dar ou receber informações, para questionar, para convencer, para instruir, para se organizarem no tempo e no espaço, assim como para o próprio lazer e diversão. (ZORZI, 1998, p.23)

Ao adquirir a escrita, tanto à criança quanto o adulto, lança mão do conhecimento do sistema fonológico da língua que foram adquiridos num processo natural enquanto falantes nativos de sua língua. Diversos autores tratam da relação existente entre letras e som. Nas palavras de Zorzi (1998), há uma relação entre letras e sons, ou seja, as letras representam sons: um som pode ser representado

por uma letra, uma mesma letra pode representar vários sons e um mesmo som pode ser escrito por várias letras.

Trata-se de uma das compreensões que envolvem o aprendizado da escrita. O autor destaca ainda que há uma correspondência quantitativa entre letras e sons, ou seja, cada palavra se escreve com um número de letras, que nem sempre corresponde ao número de fonemas que a compõem. Assim como as variações entre o modo de pronunciar as palavras e a maneira de escrevê-las. No que tange ao processo de aquisição de escrita de seus alunos, é importante que o professor reflita e conduza-os com afinco nesse processo. Tal processo não é apenas no domínio ortográfico, já que os alunos precisam compreender e apreender a natureza alfabética da língua escrita, mas também seu aspecto fonológico. Para Ferreiro (1986) o processo de elaboração cognitiva não é consequência necessária do ensino sistemático promovido pela escola. Nesse processo a criança, por si só, é capaz de elaborá-lo por meio de hipóteses para compreender o funcionamento da escrita.

Nesse sentido, Josefi (2002) traz em seu texto “A Linguística e a Aquisição da Escrita” que desde muito cedo as crianças contam com uma grande capacidade de analisar a linguagem, aliás, é isto que elas fazem o tempo todo quando estão aprendendo a falar. Veja no fragmento abaixo retirado do texto de Josefi (2002):

Recentemente observamos uma criança de três anos correndo para alcançar outra e, num esforço para se fazer esperar, gritando: \_ Espere! Espere por mim! Ao perceber que seu apelo não era atendido, continuou: \_ Ei, menina! Parece que você não tem esperança! (JOSEFI, 2002 p.31)

De fato, com base na fala da menina, percebe-se que ela formou uma palavra na tentativa de fazer a outra criança escutá-la. Sendo que essa formação pode ter ocorrido por analogia. A criança que está aprendendo a falar faz tentativas a partir de hipóteses que elabora, baseada no que já conhece. É nesse sentido que entendemos que ela reflete. (grifo da autora)



Kupske (2006) aponta que na aquisição da escrita, a escola enfatiza a forma exigindo a produção de textos soltos, dando uma regra crua e impedindo que a tentativa de construção linguística gradual, por meio de dados reais, pela criança aconteça. Quando de fato a escola deveria fazer o oposto disso. Concordo com autor já que é extremamente importante que os aprendizes possam partir do que é real para que sejam capazes de, elaborar suas hipóteses, testá-las e substituí-las por outras quando for necessário. Desta forma verão o mundo que acerca de outra maneira; e, além disso, estarão mais próximos do processo de aquisição da escrita.

Corroboro ainda com a afirmação de Kupske (2006) quando o autor diz que a aquisição da escrita estará fadada ao insucesso caso continue tendo como objeto base uma língua, ou a produção de uma língua cristalizada, apartada da língua orgânica, dinâmica, variável e calcada em uma necessidade comunicativa real. Já a aquisição da escrita terá sucesso na medida em que o aprendiz for exposto a escrita, uma vez que terá mais facilidade em compreender seu uso e funcionamento. No que se refere às crianças, pode-se dizer que nem todas são expostas a escrita como deveriam ser, como por exemplo, crianças das camadas sociais menos favorecidas.

De maneira geral, as crianças começam a vivenciar na escola situações formais de ensino que têm por objetivo a aprendizagem da leitura e escrita. Conforme FERREIRO *apud* (Zorzi 1998 p. 19) “As crianças não são aprendizes passivos, mas sim ativos. Isto quer dizer que constroem conhecimentos, que transformam a língua escrita em um objeto de conhecimento.” Diante disso, a escrita passa a ser algo compreendido tornando-se um conteúdo sobre o qual o pensamento é dirigido. Nas palavras de ZORZI (1998) a escrita tem uma série de propriedades linguísticas, espaciais e temporais que caracterizam sua natureza alfabética. Desta forma, aprender a língua escrita também envolve a compreensão da relação entre letras e sons, a correspondência quantitativa entre letras e sons, as variações entre o modo de pronunciar as palavras e a maneira de escrevê-las, a

posição de cada letra no espaço gráfico e a direção da escrita, a linearidade e a segmentação.

Ferreiro (1986) aponta que a aprendizagem da língua escrita requer um esforço cognitivo que se processa a partir de problemas essencialmente conceituais enfrentados pela criança. Na realidade escolar constatamos que as crianças são expostas à escrita das mais variadas formas, sabemos que ela não é exposta à escrita apenas no ambiente escolar, uma vez que o mundo que a cerca está repleto de escrita. Antes de ir à escola a criança já teve contato com a escrita.

De acordo com Kupske (2006) o processo de aquisição da escrita, tanto nos modelos sociointeracionistas como nos modelos baseados na teoria de uso, primam o uso natural, isto é, o uso real das estruturas tanto orais quanto escritas.

Ele afirma ainda que:

Para aprender a produzir texto, é necessário levar em consideração aspectos que vão além da aprendizagem com as letras, sílabas, palavras e frases; tais unidades podem ser assimiladas, se o texto for trabalhado como um todo. Assim, para que o escrever tenha existência de fato, é preciso que haja uma necessidade comunicativa real. (KUPSKE, 2006, p.616)

De fato partir do uso real possibilitará um aprendizado que no meio social no qual as crianças estão inseridas terá mais significado. No que se refere à aquisição fonológica Bybee (2001) aponta que ela ocorre por meio do uso e do contato real com a língua. O próximo ponto tratará da teoria de uso e trará algumas considerações acerca da aquisição da escrita baseada em teoria de usos.

#### **4. TEORIA DE USO**

Numa perspectiva tradicional de estudos dos sons, delimitam-se duas áreas distintas: a fonética e a fonologia. A fonologia de usos não se apropria da divisão entre fonética e fonologia, mas adota uma visão de inter-relação. Trata-se de uma visão alternativa à visão tradicional. Nessa teoria estudar somente as estruturas não é suficiente. A fonologia de usos está no campo da linguística cognitiva. Esta tem como um de seus pressupostos que o conhecimento linguístico vem à tona e se



estrutura a partir do uso efetivo da língua em eventos comunicativos reais. A aquisição fonológica ocorre por meio do uso e do contato real da língua.

Na proposta da fonologia de usos a palavra, e não o som é o elemento básico da representação mental. O modelo de redes, que em linhas gerais, considera que o sistema linguístico é organizado a partir do uso, da experiência linguística. As palavras se organizam em redes de conexões lexicais que se estabelecem por relações fonéticas e semânticas. Destaca-se que a frequência e o uso na língua tem um papel extremamente importante nessa teoria. A frequência de ocorrência refere-se a quantas vezes uma unidade geralmente uma palavra ocorre num corpus, oral ou escrito. E a frequência de tipo refere-se à frequência de dicionário de um padrão particular.

## 5 METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizará como metodologia o estudo de caso. Pretende-se contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos por meio de análise e comparação dos efeitos de frequência na produção escrita dos róticos por crianças em fase de aquisição da escrita e por alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos a partir da Teoria da Fonologia de Uso. Será feita análise e comparações acerca da aquisição da escrita de 02 (duas) turmas para tecer generalizações possíveis de serem aplicadas em situações similares.

A pesquisa será desenvolvida em 02 escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas na região periférica do município de Palmas-TO. Serão utilizadas estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de atividades de aquisição da escrita dos róticos por crianças assim como por adultos em fase de alfabetização tardia. Para a execução dos objetivos dessa pesquisa serão realizadas:

1. Entrevistas e questionários com os (as) professores (as) das turmas;
2. Coleta de dados por meio de atividades escritas direcionadas ao uso da vibrante simples e a vibrante múltipla para alunos da EJA – Educação de

- Jovens e Adultos e para crianças em fase de aquisição da escrita e de escrita livre;
3. Descrição e categorização dos dados coletados;
  4. Análise dos dados, à luz das teorias propostas.

## 6. RESULTADOS

Pretende-se com este estudo, ainda em fase de processo de pesquisa, contribuir com estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de atividades de aquisição da escrita, assim como com os estudos acadêmicos, no que se refere ao ensino-aprendizagem dos róticos do português brasileiro, além de fomentar discussões acerca do tema.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à aquisição da escrita, destaca-se que as crianças e adultos em alfabetização tardia começam a vivenciar na escola situações formais de ensino que tem por objetivo a aprendizagem tanto da escrita quanto da leitura. Quando se escreve partimos do significado, encontramos a palavra que o simboliza, pensamos na estrutura sonora e aí fazemos a correspondência com as letras. A escola precisa ficar atenta a esse processo de aquisição e também refletir sobre ele para poder auxiliar seus alunos na construção do conhecimento. É importante também criar condições para que os alunos façam suas próprias descobertas desta forma o conhecimento terá significado para eles.

## REFERÊNCIAS

BYBEE, J.B. **Phonology and Language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise Fonológica**: Introdução à teoria e prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. **A aquisição de modelos sonoros variáveis**. Letras de Hoje. Porto Alegre, V. 39, n. 3, p. 101-110, set. 2004.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. **Aquisição fonológica na perspectiva multirepresentacional**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 179-191, março, 2007.

\_\_\_\_\_. **Representações fonológicas**: contribuições da oralidade e da escrita. Letras de Hoje. Porto Alegre, V. 45, n. 1, p. 87-93, jan/mar.2010.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

HAUPT. Carine. **Formação docente e a fonética e fonologia**: o ensino da ortografia. SIGNUM: Estudos da Linguagem. N. 15/2, p. 237-256, dez. 2012.

JOSEFI. Ângela Helena Bona. **A Linguística e a aquisição da escrita**. ANALECTA Guarapuava, Paraná v. 3 no 1 p. 29-40 jan/jun. 2002

KUPSKE. Felipe Flores. **É possível se adquirir uma língua artificial?** O papel comunicativo real na aquisição da linguagem. Travessias 09 ISSN 1982 – 5935. 2006.

SILVA, Alexandre da. MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia em sala de aula**. 1ª Edição. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA, 1998.

## AS ETAPAS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO COGNITIVA DA LEITURA

Juscicleia Santos Cardoso (UFT)  
juscicleiasantos@yahoo.com.br

Edina Félix da Silva (UFT)  
edinafelix2014@gmail.com

**RESUMO:** O trabalho que aqui apresentamos, tem como objetivo estudar e descrever as etapas de aprendizagem da linguagem, considerando em específico os processos de aquisição de leitura. Buscaremos fazer reflexões sobre as etapas do processo cognitivo da aprendizagem da leitura, visto que a leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento. Dessa forma, o estudo feito pelo tema nos leva a pensar sobre as dificuldades no processo de alfabetização, além de contribuir para as discussões que versam sobre o assunto. Assim como base de apoio teórico consideraremos as teorias de Dehaene, Ferreira, Cagliari, Geraldi, dentre outros que abordam a temática. Usaremos enquanto metodologia, uma pesquisa bibliográfica e de análise de dados referenciados em obras da área de estudo e conteúdo, buscando argumentações que discutam à cerca da temática que envolve os processos de aprendizagem da leitura.

**Palavras-chaves:** Aprendizagem; Leitura; Ensino.

### 1. INTRODUÇÃO

Ao se tratar do ensino escolarizado da língua materna escrita e suas estruturas pré definidas enquanto regras de produção de texto e argumentação, num formato padronizado, sabemos que inúmeras são as dificuldades e disparidades encontradas na prática, nesse processo, especialmente no que diz respeito ao efetivo aprendizado do aluno, que devem envolver além de uma inicial consciência fonológica dele, também uma diversidade de recursos que vão desde o humano ao material, a ser disponibilizado pelas instituições que assim o pretendem. Considerando assim a formação do profissional da educação nessa área de ensino e a estrutura física, didática e metodológica a ser empregada nos procedimentos, como fundamentos básicos.



Leitura é fator fundamental no desenvolvimento do ser no mundo atualmente, naquilo que ele vai buscar e devolver à sociedade na qual está inserido, numa diversidade de formatos condizentes com os diversos tipos de leitura que deverá estar apto a fazer num contexto amplo de vivências e funcionalidades dessas, no que se refere ao mundo e “mundos”, assim também múltiplos e a ele pertinentes. Portanto faz-se necessário um olhar mais direcionado ao aprendizado dela e dos processos que a isso se referem. Atualmente o formato de ensino e de leitura que se pratica, sofre muita resistência por parte da sociedade que se nega a fazê-lo, pois ler é algo de um formato tão tradicional que tem perdido muito o sentido do fazer do ato, para a maioria das pessoas, pois é uma maneira tradicional e parasitária de se adquirir conhecimento e por vezes também desinteressante, frente às tecnologias de informação atual e suas inovações que em nada são estagnadas e se renovam em segundos, adquirindo formatos que vão desde a luminosidade ao movimento, mas nem sempre de fato informa ou acrescenta conhecimentos aos “midiáticos” da atualidade. Essa resistência também determina não saber encontrar as informações que se necessita para construir conhecimento, e por vezes se perde tempo exatamente com o encanto da luminosidade e do movimento das mídias atuais.

Percebe-se aqui a necessidade de uma reorganização não só no buscar dos conhecimentos, mas também e principalmente na maneira de se ensinar a ler e escrever, que veremos nesse trabalho se pauta em sete princípios básicos, definidos por estudos da psicogênese da linguagem e da alfabetização, onde se “cria” leitores e possivelmente escritores, com capacidades de compreensão e utilização da leitura como instrumento de transformação dos indivíduos na sociedade, que conseqüentemente vem do descobrir, do conhecer e do utilizar dos conhecimentos adquiridos. Nesse contexto este artigo busca discutir o que efetivamente envolve e determina esse aprendizado e quais suas etapas, num objetivo de tornar mais compreensível e quiçá mais facilidade na prática da discussão e ensinamento de



fato, da língua escrita padrão na escola. E para tanto estará pautado em estudos científicos e de autoridade em mesmo grau, sobre o assunto.

## 2. ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita é muito importante no mundo atual. Deste cedo a criança interage com o mundo a sua volta, cheios de cores formas e de varias outras coisas a serem descobertas. O mundo da leitura e escrita fazem parte dessas descobertas, porém sabemos as vezes o ensino sistematizado pode complicar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Desse modo, vivenciar os desafios de formar leitores em uma sociedade letrada, frequentemente nos faz refletir sobre os porquês das dificuldades de aprendizagem dos alunos com relação a leitura e a escrita. Para Cagliari (2001) a grande maioria dos problemas que os alunos enfrentam ao longo dos anos de estudos, chegando até a pós graduação, é decorrente do problemas de leitura. Assim iremos discutir e compreender melhor a respeito das etapas da aquisição da leitura e escrita.

A alfabetização é entendida como processo de apropriação da língua escrita, assim sendo, a alfabetização realiza-se quando criança e adulto descobre como funciona o sistema escrito. Para Cagliari (1998 p.312) “alfabetizar é na sua essência, ensinar a ler, ou seja, a decifrar a escrita{...}”. Segundo Emilia Ferreiro a escrita é um processo cognitivo construído através da interação com o meio social em que se vive. Ferreiro em suas pesquisas levantou algumas hipóteses para o processo evolutivo da aquisição da leitura e escrita. Essa autora classifica em cinco níveis as etapas percorridas por uma criança no processo da aprendizagem da leitura e escrita, As hipóteses citadas em seus estudos são: primeiro nível é o pré-silábico, nessa etapa a criança entende a leitura por meios de desenhos, gravuras, etc. O segundo nível é denominado pela autora como intermediário, a criança nessa fase começa a relacionar a escrita com a imagem. O nível três é o das hipóteses silábicas, a autora aborda que nessa fase a criança descobre que pode haver



relação entre a palavra e a quantidade de partes da pronuncia oral. Conforme a autora essa fase “[...] está caracterizada pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (Ferreiro e Teberoski, 1985 p.192). O nível quatro é o silábico-alfabetico, de acordo com a autora está é uma fase em que a criança está em conflito onde ela escreve e há dificuldade de se conseguir ler., a criança aqui pode escrever só com vogais ou consoantes. Hipóteses alfabética é considerado o quinto nível, nesta fase da alfabetização a criança estabelece correspondência entre fonema e grafema e compreende que uma sílaba pode ser formada por duas ou três letras.

As pesquisas que envolvem leitura e escrita abordam temáticas que procuram compreender esse fenômeno para posteriormente melhorar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente no âmbito escolar. Desse modo, muito se tem discutido sobre a qualidade dessa aprendizagem. Segundo Ferreiro (2003, p.21) “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”. Dessa forma, os principais desafios da alfabetização é formar alunos que possa compreender o uso efetivo da língua escrita em praticas sociais diversificadas. Nessa perspectiva é importante para o educador compreender os fenômenos relacionados a leitura e escrita, pois ele também é um mediador nesse processo, Sobre essa questão Geraldi aborda:

A leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre o leitor/texto/autor. O aluno leitor não é passivo, mas agente que busca significações. E nesse processo e leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do medidor do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tão pouco, é a da testemunha que, alheio ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar isso se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou com o interlocutor de seus alunos, possibilitando as condições, materias (por exemplo, o acesso a livros) para que o processo desencadeasse. Julgamos que o professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa. (GERALDI, 1995, P.19)

Portanto, o professor exerce papel fundamental no processo que envolve a leitura e a escrita, cabe a ele criar condições e formar alunos leitores e produtores de



textos dentro e fora da escola. Pois algumas práticas de leitura e escrita escolar ainda não considera que o aluno precisa utilizar seus conhecimentos prévio para interpretar ou inferir sobre o texto lido, já que a leitura é produzida em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta. Para tanto Cagliari ( 2001.p.184) enfatiza “ de tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação”.

Ainda são muitos os desafios para que o ensino aprendizagem da leitura e escrita se torne eficaz e que realmente leve o aluno a fazer uso efetivo dessas habilidades. No entanto o ponto de partida é exatamente procurar entender as etapas desse processo e criar metodologias possíveis de vencer os entraves que impedem a plena formação de nossos alunos. Precisamos almejar que nossos alunos utrassem com plena competência o primeiro plano que a atividade de leitura favorece, que de acordo com Antunes (2003, P.70 ) “ A atividade da leitura favorece num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor”. E que consigam alcançar o que para Antunes seria o segundo plano, que segundo o autor (2003, p.71)

Num segundo plano, a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar. Para deleitar-se com as ideais, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas. Sem cobrança, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior.” ( ANTUNES, 2003, p.71)

A seguir discutiremos sobre a relevância da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e escrita, visto que conforme Cagliari ( 2001) uma das causas do fracasso escolar, é a incompetência técnica, pois quem orienta a educação, não sabe ensinar devidamente, porque desconhece muitos dos aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura.

### **3. SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

A consciência fonológica é uma capacidade primária de percepção dos sons da língua, que inferem diretamente na percepção secundária do aprendizado da

mesma em seu formato escrito. O artigo “Consciência Fonológica e o Processo de Aprendizagem de Leitura e Escrita: Implicações Teóricas para o Embasamento da Prática Fonoaudiológica” de NUNES, FROTA e MOUSINHO, traz como base argumentativa científica, afirmações à cerca da impossibilidade de se dissociar a memória fonológica adquirida na percepção auditiva, dos processos de ensino aprendizagem da escrita, por meio do treinamento fonológico e da consciência fonêmica das palavras.

O treinamento da consciência fonológica, em especial da consciência fonêmica, pode gerar melhora na representação fonológica das palavras, tanto para disléxicos, quanto para crianças sem dificuldades de aprendizagem. Esta estimulação à representação fonológica pode ocorrer de diversas formas; dentre as técnicas utilizadas podemos realizar, por exemplo, a estimulação do processamento auditivo na habilidade de fechamento. Um estudo com ampla revisão de literatura sobre a interrelação entre memória e consciência fonológica foi realizado. Verificou-se que ambos são atividades cognitivas, muitas vezes indissociáveis no próprio processo de avaliação da consciência fonológica. Avaliar a consciência fonológica envolve quatro possibilidades conjuntas; 1) identificar o segmento de fala; 2) reter este segmento na memória; 3) aplicar a operação; e 4) verbalizar o resultado. (NUNES, FROTA, MOUSINHO; CEFAC 2009, Abr-Jun; 11 (2):207-212).

E nesse contexto subentende-se que no verbalizar das palavras, há os primeiros indícios da escrita também. Fato esse que pode ser comprovado em atividade de procedimento de alfabetização na escola, quando o aluno escreve pela sua consciência fonológica, a sonorização primária presente em seus conhecimentos auditivos, é que resultam em grafias em desacordo com o formal a ser aprendido na escola. Isso não só na criança em fase de alfabetização, mas em qualquer sujeito, e de qualquer idade, colocado sob tal procedimento. E não obstante, em diversas outras pessoas que por algum motivo não passaram ou desistiram da escolarização da língua escrita, e assim também demonstra em suas tentativas de grafar a língua, a partir dos seus conhecimentos fonêmicos adquiridos pela audição. As autoras ressaltam que para o processo de apropriação da língua escrita, é importante o treinamento de consciência fonológica em sala de aula com atividades específicas de leitura que considerem canto, rimas e quaisquer outras que tragam a tona a sonoridade das palavras, e as instruções grafo-fonêmicas das



mesmas, incluindo-se também o uso de ferramnetas multimídias. E ainda que para isso é fundamental um acompanhamento de fonoaudiólogo na escola e nas orientações dadas à professores de língua. Segundo as autoras essas afirmações são frutos de estudos dirigidos e percentualizados em resultados comparados, entre grupos distintos submetidos e não submetidos ao procedimento de treino, relatados em um estudo da Universidade Federal de Santa Maria.

Em um estudo da Universidade Federal de Santa Maria, para comparação de efetividade do treino da consciência fonológica, foi observado que a maioria das crianças do grupo experimental ( 76,47%) que realizaram o treino com enfoque nas habilidades de consciência fonológica, após quatro meses (18 horas), com sessões semanais de 30 minutos cada, obteve melhora nos re-testes de consciência fonológica e leitura e escrita. O estudo indica a validade do treinamento da consciência fonológica. (NUNES, FROTA, MOUSINHO; CEFAC 2009,Abr-Jun;11 (2):207-212)

A consciência fonológica ajuda a criança no aperfeiçoamento de suas funções cognitivas, refletindo-se assim em todo o processo de construções de aprendizagem. Alguns estudos apontam ser a consciência fonológica um pré-requisito para a aprendizagem de leitura e escrita. Dessa modo, Bortoni em seu artigo Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança, aborda sobre o tema explicando que:

Argumenta-se na literatura especializada, no Brasil e no exterior, que a ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica dos alfabetizandos vai-lhes permitir compreender o princípio alfabético e segmentar seqüências fonológicas e ortográficas, levando-os à identificação das palavras e, em conseqüência, à compreensão do sentido do enunciado escrito (cf. Brasil. Câmara dos Deputados,2003)

Neste sentido, Bortoni enfatiza a contribuição da consciência fonológica para a alfabetização. Neste artigo a autora nos leva a perceber a relevância no que diz respeito, de que a leitura e escrita são parasitários da fala e ao desenvolvermos a consciência fonológica da criança no processo de alfabetização, estamos favorecendo a compreensão do princípio alfabético subjacente à ortografia do português. Assim é necessário, ressalta mais uma vez que cabe ao professor se





qualificar e compreender esse fenômeno para aplicar da forma mais adequada no processo de alfabetização. Pois segundo Cagliari (1999; P.130) “{...} Para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam.”

Stanislas Dehaene, pesquisador neurocientista, em seu livro “Neurônios da Leitura”, que tem bases na psicologia cognitiva, fala sobre o fato de que o cérebro, procedimentalmente organiza as letras em local específico como sendo um centro de reconhecimento da palavra e da escrita na aprendizagem de leitura, ao qual ele denominou “caixa das letras”. Ressalta que o cérebro de leitores tem estrutura e organização num formato positivo de modificação e adequação que difere do de analfabetos, de maneira a apresentar-se mais capacitados em memória e reconhecimento da diversidade, iniciada pelo reconhecimento em primeira instância de formatos de letras, pronúncia e articulação das palavras, da fala para a escrita. E assim enumera sete princípios da alfabetização, que leva em consideração os seres ativos do processo sendo: Ensino explícito do código; Progressão racional; Associação leitura-escrita; Transferência do explícito para o implícito; Escolha racional de exemplos e exercícios; Engajamento, atuação e prazer; Adaptação ao nível do leitor.

Apesar de hoje se poder afirmar que a escrita é a maior invenção da humanidade, e mais fundamental, por nos permitir ampliar e dissimular nossa memória, Dehaene afirma que nosso cérebro não foi feito para a escrita, mas sim adaptado para tal, utilizando neurônios que outrora teriam outras finalidades e foram recrutados para leitura, tendo bons resultados, de maneira a se conseguir além de entender a linguagem, após processo de ensino, também representá-la por código linguístico, que é então processado por meio de uma região do hemisfério esquerdo, que se especializou em reconhecer caracteres da escrita, sendo eles alfabéticos ou ideográficos, já batizado por ele de caixa das letras.

Diferentemente da fala a leitura e a escrita não são características genéticas do ser humano, por isso sua aquisição requer esforços e por vezes “sofrimento”,



bem como procedimentos de ensinamento que desenvolvam em etapas, tais como aquelas tradicionais de isolamento dos caracteres (vogais, consoantes, números...) e após expansão contínua e agregamentos destes, até formar o todo do conjunto que se resume em saber ler e escrever. Há que se ressaltar aqui que esse formato tradicional de ensino da língua escrita em muito tem se mostrado falho e bastante oclusivo quando se verifica uma segregação extrema dos caracteres, de modo a desconsiderá-los na prática de uso da fala, momento em que o fator fonológico é deixado de lado quando no ensino de apenas cinco vogais, o que vai interferir e determinar no aprendiz a dificuldade de compreender posteriormente sons que não foram representados e agora entrarão no conjunto como acréscimos de novos caracteres (sinais gráficos).

Segundo a psicolinguista argentina Emilia Ferrero em seu livro “Psicogênese da Língua Escrita”, a construção da leitura e da escrita é individual e lógica mesmo tendo abertura à interação social, como disse Paulo Freire “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”, e assim é o ser ativo na construção de conhecimentos e também de aprendizagem da língua escrita, por meio de atuações ora individuais ora sociais que devem culminar num mesmo ponto, dessa forma há que se considerar respeitar as particularidades de cada um em processos de aprendizagem da língua escrita, o que se dará em etapas de avanços e recuos constantes até o domínio total do código linguístico. Segundo a autora a primeira etapa desse aprendizado é a bagagem de conhecimento que se traz de “casa” e depois por sequências de hipóteses que irão se classificar em: pré-silábica, silábica, silábico-alfabético e alfabética, anteriormente citados.

Vale lembrar que no processo escolarizado de ensino da escrita padronizada, do ponto de vista que esta é um produto da representação da fala por meio de desenhos, há que se considerar representações desse mesmo formato no aprendiz que faz representações inúmeras do mundo e das coisas que o rodeia, com desenhos (crianças em alfabetização por exemplo), e que portanto já escrevem.



E é a maneira como a escola vai tratar a isso que pode determinar como o aluno vai gostar ou detestar a leitura, pelo processo do que faz ou não sentido para ela, o que nem sempre é fácil de reconhecer e trabalhar num conjunto quando não há um preparo adequado do professor, do coordenador educacional, da instituição que vai atuar em alfabetização.

Como podemos verificar o ensino da leitura e escrita é um processo complexo, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto seu uso efetivo nas diversas esferas da sociedade. E foi pensando em facilitar esse processo que se tem discutido e pesquisado e realizado uma diversidade de estudos, para que esse processo aconteça com qualidade. Sendo assim, umas das discussões nas últimas décadas tem sido sobre alfabetização e letramento. Então passaremos a compreender melhor como acontece esse processo e sua relevância para a aprendizagem da leitura e escrita.

#### **4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

As discussões sobre alfabetização e letramento se intensificam, assim novas perspectivas surgem, ampliando novos horizontes no ensino-aprendizagem da leitura e conseqüentemente da escrita. Dessa forma, tem se discutido bastante os termos alfabetização e letramento. Para Soares (2004; p.15) “Alfabetizar em seu sentido próprio, é um específico processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, está relacionado, portanto a compreensão do funcionamento do alfabeto, memorizar as compreensões letra-som e dominar seus traços. Já o letramento segundo Soares (1998) está relacionado ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, na situação em que precisamos ler e produzir textos reais.

Podemos acrescentar a essa discussão a concepção da autora Costa Val (2004) que também faz sua distinção entre alfabetizar e letrar. Conforme a autora a alfabetização é um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, ou seja, do domínio e da compreensão do chamado código. Para Costa



Val, letramento pode ser definido como processo de inserção, participação na cultura escrita. Portanto, é um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e continua por toda a sua vida, durante as realizações de práticas sociais. Concluindo a autora afirma que alfabetização e letramento são processos diferentes, contudo são complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis. Marcuschi (2001) também contribuiu com essa discussão. Segundo esse autor letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos.

Assim sendo, verificamos que alfabetização e letramento, são termos que se complementam e são indispensáveis para que se consiga um ensino de qualidade. Neste sentido, alfabetizar numa perspectiva de letramento é um dos principais desafios da escola na atualidade, pois implica em refletir sobre as práticas e concepções a serem adotadas em sala de aula, a fim de assegurar aos alunos o direito de não apenas saber ler e escrever, mas também fazer usos efetivos destes. Para tanto, Moraes e Albuquerque (2004) afirmam que para alfabetizar letrando é necessário: democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e escrita ajuda o estudante a ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética.

Portanto, conforme Tfouni (2007; p.78) “podemos afirmar que em uma sociedade letrada as práticas sociais encontram-se inevitavelmente baseada no letramento, sendo que a escrita passa a funcionar como mediadora entre estes e o sujeito”. Assim no processo de aprendizagem de leitura e escrita alfabetizar letrando é desenvolver ações significativas de aprendizagem sobre a língua, e pode proporcionar aos alunos situações onde possam interagir com a escrita a partir de usos reais expressos nas diversas situações comunicativas. Sobre a importância do letramento para o ensino Soares (2001; p.39) declara que:

O letramento, é o uso que se faz da língua escrita com toda a sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais (SOARES, 2001 P.39).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber, com essa pesquisa, a leitura, os meios e os processos todos que a envolvem, enquanto conhecimento de mundo e desenvoltura de sobrevivência e atuação no mesmo, é de suma importância que se dê o real valor à pesquisa e às discussões pertinentes a esse saber, como ele se desenvolve, que espaço ocupa no ser e em sua vida e os métodos que levem a uma formação mais eficiente de leitores e leituras, todas aquelas que nos rodeiam e fazem parte de nossa vida e também do que somos enquanto sujeitos ativos na sociedade. Desses olhares direcionados ao ato de ler e escrever se compreende a necessidade perene de investimentos nos processos educacionais que assim formam leitores e suas leituras, direcionados aos modelos de ensino sistematizado da língua escrita, que devem e que se espera capacitem o leitor. Para isso é necessário mais investimentos em ações que desenvolvam programas de leitura na sociedade, de preferência governamentais que inovem e reformulem o sistema educacional e suas metodologias de ensino, mas, sobretudo que o profissional educador de fato cumpra sua função devendo assim primeiramente compreendê-la em suas particularidades e conhecimento específicos, conhecendo as inovações de pesquisas na área, e adequados a uma função tão importante que é essa de ensinar pessoas a ler, as coisas, o mundo e até mesmo a si.

## REFERÊNCIAS

- ALBURQUERQUE, E.B.C. **Alfabetização e Letramento: O que são Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”**. Belo Horizonte: autêntico 2004.
- ANTUNES, Irande, **Aula de português: encontro e interação** - São Paulo: Parábola Editora, 2003.



BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.9, n. 18, p. 201-220, 2006.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A Formação do Professor Alfabetizador: Considerações a Respeito do Ensino de Português. **Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização**. Brasília: INEP, 1984.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. **Análise fonológica**: Introdução à teoria e a prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. ANTUNES, Irande, **Aula de português: encontro e interação**- São Paulo: Parábola Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Arte Médicas, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Porto de Passagem**. 4<sup>o</sup> edição. São Paulo. Martins Fontes,

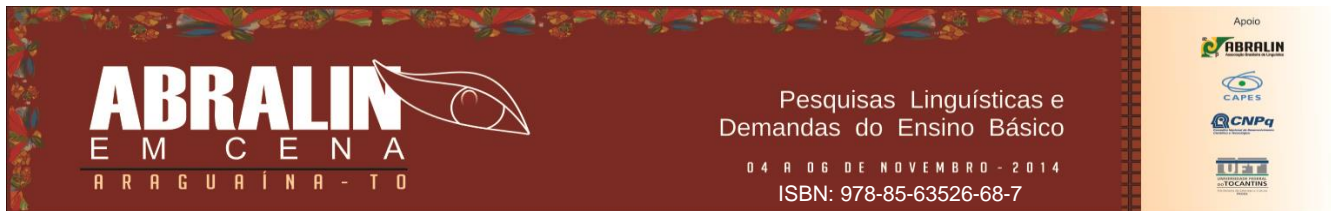
MARCUSCHI, Luis Antonio; Inês Signore(org). **Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento**- Campinas, SP: Mercado das Letras, 200.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

YURI, Fátia. www.epoca.com.br. A Neurociência Deve Ir Para a Sala de Aula. Entrevistadora Flávia Yuri. Entrevistado Stanislas Dehaene. Em 14-08-2012.

SOUZA, Ana Cláudia. Resenha: Stanislas Dehaene.2012. Os Neurônios da Leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler, Porto Alegre, (traduzido por Leonor Scliar--Cabral, título original : Les Neurones de la Lecture), 374 pp. ISBN 978-85-63899-44-6. Em Linguística/vol 29 (1), junho 2013: 245-252, ISSN 1132-0214 impressa.



KANDEL, Eric R. Em busca da Memória: o nascimento de uma nova ciência da mente/Eric R. Kndel; tradução Rejane Rubiso.- São Paulo: Companhia das Letras.2009.

FREITAS, Neli Klix. O Desenvolvimento Humano, Organização Funcional do Cérebro e a Aprendizagem no pensamento de Luria e Vygotsky. Ciência e Cognição 2006. vol 09: 91-96. ISSN 1806-5821- publicado on line em novembrode 2006.

<http://ateus.net/artigos/ciencia/conversando-com-os>

[morts/http://www.webartigos.com/artigos/a-aprendizagemdaleitura.](http://www.webartigos.com/artigos/a-aprendizagemdaleitura)



## O ENSINO DA ORTOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS: A ABORDAGEM DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS “PORTA ABERTA - LÍNGUA PORTUGUESA”

Layssa de Jesus Alves DUARTE (UFT)  
layssa77@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de OLIVEIRA (UFT)  
luizpeel@uft.edu.br

**RESUMO:** Este trabalho objetiva descrever os variados enfoques dados ao ensino de escrita alfabética e ortográfica na coleção de livros didáticos *Porta Aberta* (1º ao 5º ano), de língua portuguesa. Verificaremos os aspectos considerados mais tradicionais na abordagem dos livros didáticos e analisaremos como as teorias linguísticas contemporâneas são incorporadas por eles. Como fundamentação tomaremos, principalmente, estudos que tratam a ortografia como objeto de ensino reflexivo e sistemático e os estudos linguísticos contemporâneos que influenciaram a abordagem do ensino inicial de escrita, sobretudo o construtivismo. A pesquisa é documental e predominantemente qualitativa. Como resultados preliminares consideramos que estudos linguísticos contemporâneos têm influenciado de forma positiva a abordagem considerada tradicional no ensino de escrita alfabética e ortográfica.

**Palavras-Chave:** Ortografia; Ensino; Livro Didático.

### 1. INTRODUÇÃO

Compreendemos os anos iniciais de contato com a escola como um momento decisivo para o posterior sucesso do aluno em relação aos usos que fará das competências adquiridas em sua educação formal. É nessa etapa que o aluno que se consolida o aprendizado das características básicas da escrita.

Sabemos que ao longo do tempo diversos enfoques teóricos surgiram indicando procedimentos para o ensino inicial da escrita. Podemos citar como tradicionais, os antigos métodos de alfabetização (fônico, silábico e soletração) que partiam das menores unidades linguísticas (das sílabas, letras ou fonemas) para as

palavras e um longo caminho era percorrido até que se chegasse a um pequeno texto.

Como influências contemporâneas, surgiram estudos que se posicionavam de forma contrária ao uso dos antigos métodos, como é o caso dos estudos que deram origem ao construtivismo, nesse sentido, seria mais eficaz levar o aluno a um contato espontâneo com textos escritos, em detrimento do ensino sistemático de pequenas unidades linguísticas.

Considerando essas duas perspectivas teóricas, objetivamos descrever os diferentes enfoques dados ao ensino de escrita alfabética e ortográfica na coleção de livros didáticos *Porta Aberta*, utilizada nas séries iniciais (1º ao 5º ano) a escolha dessa coleção se justifica por ter sido a mais adotada pelas escolas públicas brasileiras para o ciclo 2013/2014/2015.

Pretendemos defender o ensino sistemático e reflexivo de escrita alfabética e ortográfica, reconhecemos a importância do ensino de unidades mínimas da língua, que, no entanto, não devem ser o único objetivo de toda a abordagem. É preciso, portanto, que o ensino inicial da escrita propicie também o contato com textos legítimos da cultura letrada, levando o aluno a compreender o uso social que fará de suas novas habilidades linguísticas.

É importante mencionar que este trabalho traz reflexões e resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento. Como resultados preliminares é possível atestar que variados enfoques metodológicos são reproduzidos pelos materiais didáticos em questão, e que as perspectivas linguísticas contemporâneas têm influenciado de forma positiva a abordagem considerada tradicional no ensino de ortografia e escrita alfabética.

Retrataremos, na primeira sessão, os aspectos básicos das abordagens tradicionais do ensino inicial de escrita, para isso, discorreremos brevemente acerca dos antigos métodos de alfabetização e sobre o que motivou as críticas a esses métodos e o surgimento de novas perspectivas de ensino. Na segunda sessão discorreremos sobre as perspectivas linguísticas atuais que tratam sobre a

aprendizagem inicial da escrita alfabética e ortográfica e por fim, faremos a análise de uma coleção de livros didáticos quanto aos traços da abordagem empregada pelos mesmos.

## **2. AS PRÁTICAS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO: O ENSINO INICIAL DA ESCRITA**

Com o surgimento da imprensa na Europa, por volta do século XV, o ato de alfabetizar se tornou mais frequente, o que promoveu o surgimento e um maior acesso da população às cartilhas que incorporavam os métodos de alfabetização tidos atualmente como tradicionais.

De modo geral, os métodos tradicionais de alfabetização se dividem em três grandes grupos: os sintéticos, os analíticos e os analítico-sintéticos ou mistos. Sendo que os dois primeiros também possuem subdivisões entre si. O método sintético se subdivide em fônico, alfabético e silábico; e o método analítico se subdivide em método de palavração, de sentencição e método global ou textual.

Os métodos sintéticos se baseiam na ideia de que a aprendizagem da escrita deve se iniciar com o estudo das menores unidades linguísticas, ou seja, dos elementos considerados mais simples: os fonemas, no caso do método fônico, as sílabas no caso do método silábico e as letras no caso do método alfabético. Só após o estudo dessas unidades, o aprendiz estabelece contato com elementos mais complexos: a palavra, a frase e o texto.

A crítica a esses métodos tem como argumento principal a ausência de contato do aprendiz com contextos significativos de uso da leitura e da escrita, já que o processo se resume a atividades de memorização de unidades que provavelmente ainda não fazem sentido para o estudante. Para Galvão e Leal,

As abordagens sintéticas parecem ignorar, definitivamente, o caráter significativo da escrita no seu processo de aquisição, o que provavelmente implica uma desmotivação para tal aprendizagem, além de não contribuir para auxiliar a





criança a perceber a funcionalidade desse objeto para o cotidiano. (GALVÃO e LEAL, 2005, p. 20)

Assim, os métodos analíticos surgiram propondo um caminho contrário ao percorrido pelo aprendiz nos métodos sintéticos. Nos métodos analíticos o ensino deve partir do "todo", ou seja, das unidades linguísticas maiores para as menores, "No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o 'todo': a palavra, ou a sentença, ou a 'historieta'. (MORTATTI, 2006, p. 07). Nesse sentido, o método da palavra considera a palavra como ponto de partida, o método de sentencição parte da frase e o método global parte de pequenos textos.

Os métodos analítico-sintéticos também partem de um processo que começa em unidades linguísticas maiores, chegando ao estudo das unidades pequenas. No entanto, a ênfase nas unidades menores é maior e mais sistematizada do que nos métodos analíticos que focalizam também aspectos motivacionais da criança, ou seja, o interesse e a necessidade da criança em aprender a ler, seria um fator essencial da abordagem, o que diminui a intervenção do professor, tornado o aprendizado mais espontâneo e menos sistematizado, nisso reside a diferença entre os dois métodos. Segundo Roazzi, Leal e Carvalho,

Os métodos analítico-sintéticos derivam de um modelo de aprendizagem que, apesar de partir de conjuntos complexos da língua escrita, como palavras ou frases breves, focaliza sua atenção, de forma mais específica, nas fases de análise síntese. Do ponto de vista cognitivo, estas fases são consideradas como as mais complexas e difíceis para a criança. Conseqüentemente, estas fases de análise-síntese devem ser, dentro dessa perspectiva metodológica, organizadas de forma sistemática sem deixá-las à mercê de descobertas ocasionais e espontâneas por parte das crianças. As crianças são guiadas de forma intencional, através de exercícios sistemáticos e de ajuda direta. Na prática, é necessário que sejam escolhidas algumas palavras, frases ou textos simples, cuja análise, comparação e síntese, praticadas simultaneamente desde o começo, devem fazer conhecer à criança, na sucessão desejada, os elementos da língua que lhe permitem aprender o mecanismo da leitura. (Roazzi, Leal e Carvalho 1996 *apud* GALVÃO e LEAL, 2005, p. 24).

No que diz respeito aos resultados das abordagens tradicionais, Roazzi, Leal e Carvalho (1996 *apud* Galvão e Leal, 2005, p. 25) argumentam que os métodos

tradicionais tendem a desconsiderar o conhecimento informal que a criança já possui sobre a escrita. Com base nas pesquisas ligadas ao construtivismo, o autores assumem que a criança, ao chegar à escola, já possui conhecimentos e concepções acerca da escrita que são absorvidos em seu contato diário com o mundo letrado, no entanto, essa perspectiva parece ser desconsiderada pelos métodos tradicionais, que ignoram o caráter social e significativo da escrita, utilizando-se de exercícios automáticos e repetitivos, ou de textos extremamente didatizados.

Para Cagliari (2002), os métodos tradicionais, possuem grande atenção voltada para a ortografia, no entanto, não parecem levar os aprendizes a lidarem de forma reflexiva sobre ela, já que tendem apenas a evitar que o aluno erre para não fixar o erro, e, devido à complexidade da língua, isso dificilmente será suficiente para o entendimento acerca do funcionamento da ortografia. Segundo o autor,

Um dos objetivos de se progredir nesses métodos de maneira segura, com habilidades bem dominadas, sempre foi o de que querer evitar que o aprendiz erre para não fixar o erro. Ou seja, esses métodos sempre acharam que as crianças devem ver e escrever somente o certo, isto é, a forma ortográfica das palavras, porque, assim, vão fixando a grafia e progredindo. Até certo ponto, esses métodos conseguem controlar o material com que as crianças escrevem e leem, mas isto não dura muito. Nos anos seguintes, a complexidade da linguagem oral e escrita domina as atividades escolares de tal modo que se torna impossível lidar apenas com “palavras já dominadas na escrita”, mesmo porque os alunos são falantes nativos, cuja habilidade linguística é muito maior do que o material linguístico usado pela escola, em todas as suas atividades. (Cagliari, 2002, p. 03)

Apesar das críticas aos métodos tradicionais, cabe ressaltar a necessidade de considerar os aspectos positivos dessas abordagens, já que, também é necessário ao aluno o conhecimento de pequenas estruturas linguísticas para que possa desenvolver suas habilidades iniciais de leitura e escrita, no entanto, a abordagem dessas estruturas não deve acontecer de forma descontextualizada e fragmentada.

### 3. OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS CONTEMPORÂNEOS E O ENSINO DA ESCRITA ALFABÉTICA E ORTOGRÁFICA

Tidos como problemáticos ou pouco eficazes, os métodos tradicionais de alfabetização passaram a ser considerados obsoletos, sobretudo após o surgimento das pesquisas da psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985), que deram origem ao construtivismo. Essa nova perspectiva não se constitui como um método, mas questiona as práticas tradicionais empregadas no ensino de escrita. Segundo Soares,

A perspectiva psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a ser o sujeito ativo capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações. (SOARES, 2003, p. 10-11)

Dessa forma, para o construtivismo, o ensino inicial de escrita deve partir do contato espontâneo com textos reais, não ignorando os conhecimentos prévios do aluno. São visíveis as contribuições positivas dessa nova perspectiva, no entanto, para Soares (2006) e Cagliari (2002) essas ideias parecem ter surtido um efeito negativo nas práticas de ensino inicial de escrita, já que se passou a “desmetodizar” o processo de alfabetização, o que resultou em um ensino espontaneísta, como define Cagliari (2002), com poucas intervenções do professor. Para Soares,



Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a *desinvenção* da alfabetização (...) privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica. (SOARES, 2006, p. 11)

Nesse sentido, para Soares, a aprendizagem da escrita é um processo que deve ocorrer através de duas vertentes que não deveriam se separar, ou seja, é preciso considerar tanto o aspecto social do uso da escrita quanto as habilidades metalinguísticas de estabelecer relações entre grafemas e fonemas. Assim, o aprendizado técnico, ou lingüístico da escrita (que está relacionado às habilidades de reconhecer correspondências fonográficas, codificar e decodificar) não faz sentido se o aprendiz não é levado ao compreender o papel e o uso social que fará desse conhecimento. De forma semelhante, para Morais,

O enfoque da escrita alfabética como sistema notacional é necessário para construirmos didáticas da alfabetização que, libertando-se dos velhos métodos associacionistas (globais, fônicos, silábicos, etc.), permitam *alfabetizar letrando*. Ou seja, para que possamos ensinar, de forma sistemática, tanto a *escrita da linguagem* (o Sistema de Escrita Alfabética) como a *linguagem que se usa para escrever* os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. (MORAIS, 2005, p. 30, grifo do autor)

Em relação ao conhecimento lingüístico necessário à aprendizagem inicial da escrita ortográfica e alfabética, diversos autores (Cagliari 2002, 2001, 2006; Bortoni-Ricardo, 2006, Morais 2000, 2007;) defendem a necessidade de um ensino sistemático que considere as relações fonográficas. Para Bortoni Ricardo,

A leitura e a escrita são parasitárias da fala e de que o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a compreensão do princípio alfabético subjacente à ortografia do português e de um grande número de línguas. Todavia, isso não implica aceitar o retorno de práticas comportamentalistas, baseadas em estímulo e resposta, no processo de alfabetização. Nem tampouco minimizar a importância do contexto na leitura das palavras, que têm de estar inseridas em textos significativos e atraentes. BORTONI-RICARDO, 2006, p. 206)

Como sabemos, o sistema de escrita do português é predominantemente fonográfico, ou seja, busca representar, por meio de formas gráficas, os sons da



linguagem oral, sendo essa a motivação principal para se considerar, em línguas de notação alfabética, as relações entre letras e sons no processo inicial de alfabetização.

#### **4. UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS ENFOQUES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DE UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS**

Com o surgimento da linguística moderna, tornou-se perceptível a variedade de enfoques teóricos e metodológicos na abordagem dos livros didáticos. Compreendemos que as perspectivas de ensino de escrita alfabética e ortográfica mencionadas neste trabalho não correspondem à totalidade de propostas e estudos surgidos nessa área, no entanto, possivelmente são algumas das que mais influenciaram a abordagem dos materiais didáticos utilizados atualmente. De modo preliminar, é possível perceber nesses materiais, a presença tanto de traços oriundos de perspectivas tradicionais, como enfoques de teorias mais recentes.

No caso do livro didático *Porta Aberta Letramento e Alfabetização*, de primeiro ano, há o emprego de um método sintético tradicional de alfabetização - o método alfabético. Porém, a abordagem dos conteúdos se desenvolve de modo a considerar também, os aspectos sociais do uso da escrita e os conhecimentos prévios que o aluno adquiriu antes de chegar à escola, podemos exemplificar isso com a primeira atividade apresentada pelo livro didático, que pede ao aluno que escreva seu nome da maneira como souber. Diferente da tradicional abordagem das cartilhas, o livro didático traz cada letra do alfabeto em meio a textos reais da cultura popular como cantigas, parlendas e anedotas, evitando a escolarização excessiva dos gêneros. Para Galvão e Leal,

Diferentes pesquisas têm demonstrado que é possível e necessário alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social, sem o uso de cartilha, incentivando os alunos a produzir e a interpretar textos de circulação social, estimulando-os a compreender seu uso, colocando enfim os aprendizes em interação entre si de tal forma que todos os alunos possam ditar textos, corrigir, refazer seus textos e os de seus companheiros (GALVÃO e LEAL, 2005p. 13)





Em seguida, o livro apresenta elementos do mundo da escrita já conhecidos pelo aluno, como o caso de gêneros como rótulos, embalagens e placas, que circulam em seu dia a dia, sendo que o alfabeto só é apresentado pelo livro cerca de trinta páginas depois. Assim, o livro didático leva atividades de leitura ao aluno, considerando suas capacidades prévias de leitura e os conhecimentos já adquiridos com o contato com o mundo da escrita. Essa perspectiva de ensino se assemelha com as ideias defendidas por estudos linguísticos contemporâneos, como é o caso do construtivismo.

O material didático do primeiro ano intenciona levar a criança a dominar minimamente a escrita alfabética, e a familiarizar-se com alguns aspectos ortográficos, que são reforçados nos outros livros da coleção.

Questões relacionadas à escrita alfabética são retomadas nos livros de 2º e 3º anos, que passam a focalizar de maneira mais sistemática as características da escrita ortográfica.

Algumas atividades voltadas à ortografia intencionam levar o aluno a compreender o fato da escrita não possuir uma relação biunívoca com a fala. No entanto, esses exercícios muitas vezes parecem relativamente complexos e demandam, portanto, conhecimento e explanação por parte do professor

Os livros de 4º e 5º anos, de forma semelhante, abordam os conteúdos partindo de uma perspectiva textual. Há ênfase em atividades de interpretação, interação e oralidade. As atividades voltadas à ortografia seguem um plano sistemático, considerando, geralmente, as relações fonográficas do sistema. Há também atividades que englobam exercícios de cópia e memorização. Para Cagliari (2002), esses exercícios, muito prestigiados pelos métodos tradicionais, representam uma atividade fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, porém, não devem ser tomados como uma maneira exclusiva de levar o aluno a compreender as irregularidades do sistema de escrita.

Concluimos, através dessa breve análise, que procedimentos tradicionais de ensino não deixaram de ser adotados pelos materiais didáticos atuais, sendo unidos

a perspectivas de ensino contemporâneas, e conseqüentemente aliando o ensino linguístico a um contexto de uso social e significativo dos conhecimentos formais da linguagem. Nesse sentido, as ideias trazidas pelos estudos construtivistas e do letramento influenciaram de forma positiva a abordagem dos conteúdos didáticos.

Em relação ao ensino inicial de escrita, compreendemos que os materiais trazem, de maneira aceitável a ligação necessária entre o ensino das correspondências fonográficas e o uso prático e social da leitura e da escrita. Reconhecemos, no entanto, que os materiais didáticos não se constituem como os únicos intermediários da aprendizagem, é essencial ao professor o conhecimento linguístico para intervir de forma adequada nas atividades de ensino.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou descrever e refletir sobre os diferentes enfoques dados ao ensino de escrita alfabética e ortográfica em uma coleção de livros didáticos.

Compreendemos que, embora consideradas pouco eficazes, as abordagens "cartilhescas" aliadas a perspectivas de ensino contemporâneas, contribuem, de forma positiva, na constituição da abordagem incorporada pelos materiais didáticos atuais.

Nesse sentido, cabe destacar a necessidade de um ensino que ocorra a partir de duas vertentes diferentes mas indissociáveis, como defende Soares (2003): a primeira relacionada a conhecimentos linguísticos, que deve incorporar as noções relativas às correspondências fonográficas da língua, e, a segunda vertente relacionada ao aspecto social do uso desses conhecimentos.

Consideramos os processos de leitura e escrita como complexos, sendo assim, tais habilidades não se restringem à capacidade de codificação e decodificação. No entanto, é necessário, numa etapa inicial, o ensino sistemático voltado a essas habilidades. Destacamos, por último, a necessidade de uma

formação que proporcione ao professor pleno conhecimento acerca da norma ortográfica, para que possa fazer intervenções adequadas ao processo de ensino.

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006

CAGLIARI, Luiz. Carlos. **Alfabetização e ortografia**. Educar em Revista, Curitiba, Paraná, v. 20, n.1, p. 43-58, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções**. Letras de Hoje, Porto Alegre. v. 36, nº3, p. 47-66, setembro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu**. São Paulo, Scipione, 2006.

FERREIRA, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GALVÃO, Andréa. LEAL, Telma Ferraz. "Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as)". In: MORAIS. Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. "Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?". In: MORAIS. Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003

\_\_\_\_\_. **A norma ortográfica do português: o que é? Pra que serve? Como está organizada?** In: SILVA, Alexandro da. Et all. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-27.



MORTATTI, M. do R. L.. História dos métodos de alfabetização no Brasil (conferência de abertura -Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB). In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB**, 2006, Brasília-DF. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 1-14.

SOARES, Magda. "Letramento e alfabetização: as muitas facetas". In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd**, 2003.



## MODOS DE ENCENAÇÃO DISCURSIVA EM PEÇAS PUBLICITÁRIAS E PROMOCIONAIS DO DISCURSO TABAGISTA E ANTITABAGISTA NO BRASIL

Antonio Wallace LORDES (IFES)

awallace@ifes.edu.br

**RESUMO:** Este trabalho propõe uma análise comparada dos discursos publicitário e promocional a partir da teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (2008), com foco na teoria dos gêneros-contratos. Escolheram-se como *corpus* peças de campanhas publicitárias e promocionais relacionadas ao discurso tabagista e antitabagista, respectivamente, produzidas e divulgadas a partir da década de sessenta no Brasil. Essas peças estão relacionadas a dez reportagens publicadas na revista *Veja*, entre os anos de 1969 e 2002. Investiga-se como o discurso promocional antitabagista reage à cultura publicitária do tabagismo, produzindo uma encenação discursiva, em que recursos de forte impacto contrapõem-se aos efeitos de sentido produzidos pelo discurso publicitário, de modo a obter uma maior adesão do público.

**Palavras-chave:** Gêneros-contrato; Discurso promocional e publicitário; Encenação discursiva; Adesão do público.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se perspectiva analítica da Análise do Discurso e tem como referência os pressupostos teóricos da Teoria Semiolinguística, desenvolvida por Patrick Charaudeau (2004, 2006, 2008). Baseado na ideia de que os sujeitos da interação social são dotados de competências comunicativas (situacional, semiolinguística, semântica) e de que a comunicação entre esses sujeitos obedece a certa relativização das formas, Charaudeau (2004) defende que, através da recorrência de formas rotineiras de dizer, esses enunciados se fixam na memória discursiva coletiva e se configuram no que o autor chama de gêneros empíricos.

Inserido no quadro teórico acima apontado, o tema de investigação do presente trabalho são as transformações pelas quais os discursos publicitário e promocional, tabagista e antitabagista, respectivamente, passaram nas últimas décadas com foco em campanhas divulgadas no Brasil. Investiga-se o caso específico das campanhas promocionais antitabagistas do Ministério da Saúde em





sua relação com as campanhas publicitárias tabagistas que lhes antecederam, tendo como contexto mais amplo o cenário das legislações sobre publicidade de cigarros no país.

Para analisar as transformações por que passaram os discursos publicitário e promocional, esta pesquisa toma como *corpus* dez reportagens, seis peças publicitárias e cinco peças promocionais. As reportagens e peças publicitárias foram veiculadas na versão *on line* da revista *Veja*, na seção *Acervo Digital Veja*. Os textos promocionais foram selecionados a partir dos arquivos divulgados pelo *site* do Ministério da Saúde em 22 de outubro de 2003, posteriormente veiculados nos maços de cigarros, por imposição legal. A partir dessa data, o Ministério da Saúde intensificou a campanha contra o tabagismo incluindo, no verso dos maços de cigarros, cenas fortes de vítimas do tabagismo.

Assim, apropriando-se da noção de contratos de comunicação e dos níveis do fato linguageiro de Charaudeau (2004, 2008, 2010b, 2010c), indagam-se as semelhanças e diferenças entre esses discursos e o modo como as campanhas promocionais reagem (discursivamente) às estratégias e efeitos do discurso publicitário que imperou décadas no país.

Diante dessas campanhas cabem as seguintes questões: quais estratégias esses discursos desenvolvem e em quais níveis do ato linguageiro estes mecanismos de persuasão incidem? De que forma o discurso promocional antitabagista, ao se construir, responde ao discurso publicitário que lhe antecede? O discurso promocional toma emprestadas algumas características do discurso publicitário? Esse empréstimo se configuraria como uma transgressão dos elementos do contrato-base? Estas e outras questões serão discutidas ao longo desse artigo.

## **2. OS GÊNEROS DO DISCURSO E SEUS POSSÍVEIS MOVIMENTOS DE TRANSGRESSÃO**

No estudo dos discursos em questão, considerando-se os dados das recorrências formais para uma abordagem dos gêneros promocionais, ter-se-ia que explicar como algumas formas, ao mesmo tempo em que são fortemente recorrentes (verbos no modo imperativo afirmativo, por exemplo), não são exclusivas deste. E, aceitando que elas não sejam exclusivas, poderíamos levantar a hipótese de que elas sejam no máximo específicas, permitindo, assim, um agrupamento de textos em nome de sua recorrência, porém pertencentes a situações de emprego distintas.

Então, outra questão pode ser colocada: como tratar das formas de organização discursiva que participam de gêneros-contrato em que sua ocorrência não é esperada? Tal fato ocorre, não raramente, e Charaudeau (2004) considera, nesse caso, que se tem uma transgressão do gênero.

Parece certo para Charaudeau (2004) que se a transgressão estiver limitada apenas a um dos elementos do ato comunicativo e não comprometer as características situacionais do contrato, isso não descaracterizará o gênero. Neste trabalho, a questão da transgressão vai ser tratada primordialmente segundo os pressupostos teóricos de Charaudeau (2004).

## **3. OS DISCURSOS PROPAGANDÍSTICOS: PROMOCIONAL E PUBLICITÁRIO**

Dentre os discursos que o contrato midiático abriga, nosso objeto de análise nos leva ao discurso publicitário e ao discurso promocional. Estes dois discursos estão condicionados a uma gama de situações que obtêm características em comum no que diz respeito a sua finalidade, formando um conjunto homogêneo quanto a suas visadas, porém heterogêneos, quanto a seu emprego em diferentes situações. A esses dois tipos de subcontratos, Charaudeau (2010b) chama de discurso propagandístico.

### 3.1. O CONTRATO PUBLICITÁRIO

O contrato publicitário se caracteriza prioritariamente pela visada da incitação (fazer fazer). Seu objetivo é que o público consuma seus produtos ou serviços. Porém, não estando em posição de legitimidade para obrigar o público a adquiri-los, não tem mais nada a fazer do que incitar, através de uma encenação discursivo-textual, as pessoas a consumirem. Essa incitação ocorre por meio da construção de imaginários sociais nos quais circulam estereótipos e valores que fazem parte de nossa cultura.

É importante ressaltar que o consumidor comprador é destinado a crer em uma carência construída pela própria instância publicitária: “você não é a mais bela, mas pode ser!”. Por este motivo, Charaudeau (2010b) afirma que o discurso publicitário está envolvido numa relação de semi-engano: “[...] o público consumidor sabe perfeitamente que o discurso publicitário propõe um sonho que não se pode conseguir, mas ele mesmo gosta de sonhar como se fora verdade” (CHARAUDEAU, 2010b).

Com isso, percebe-se que o discurso publicitário congrega um complexo sistema de características-base que o faz funcionar sob uma única intenção pragmática: a de fazer o público consumir.

### 3.2. O CONTRATO PROMOCIONAL

Ao contrário do discurso publicitário, o discurso promocional não visa a um bem estar individual, mas coletivo, pois sua base intencional está em alertar a população sobre uma possível ameaça à ordem estabelecida, por exemplo a prevenção do câncer de laringe causado pelo cigarro. Logo, esse tipo de contrato possui duas visadas principais: a de informação (fazer saber), que quer que a população seja alertada de uma ameaça à ordem social estabelecida e a de

incitação (fazer fazer) que atende ao propósito midiático de captação e possível adesão do público.

#### **4. ANÁLISE DAS PEÇAS PUBLICITÁRIAS E PROMOCIONAIS NOS NÍVEIS SITUACIONAL, DISCURSIVO E FORMAL**

Na análise que se segue, não se pretende atingir a totalidade de significação do ato, mas oferecer um conjunto de indícios (manobras e restrições) a que estamos submetidos, para se chegar às variantes que o compõem, configurando-o como espaço de trocas significativas.

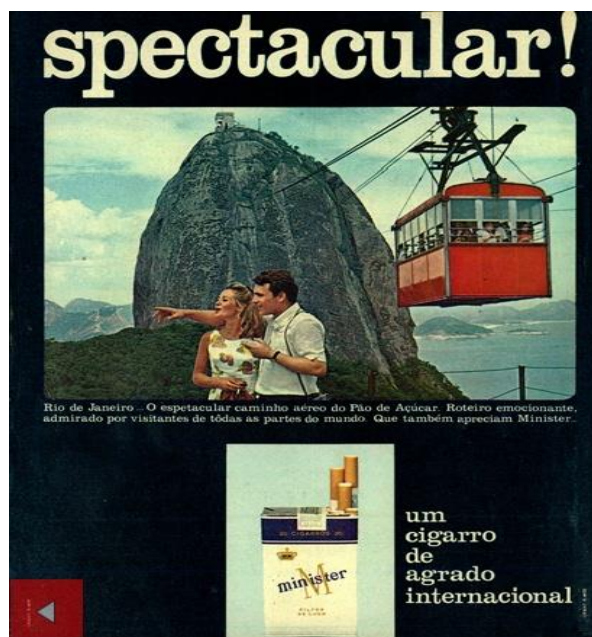
##### **4.1. O DISCURSO PUBLICITÁRIO TABAGISTA**

Os sujeitos da troca comunicativa, neste tipo de contrato, são a instância publicista e a instância pública. Segundo Charaudeau (2008, p. 70) “todo sujeito falante (locutor) ocupa o centro de uma situação de comunicação que constitui um espaço de troca no qual ele se põe em relação com um parceiro (interlocutor)”.

A respeito da identidade desta instância, pode-se afirmar que ela não é singular nem coletiva, pois uma vez que o publicista visa a atingir o máximo de consumidores, ele se utiliza de estratégias de neutralização de seu alvo. Assim, a identidade do público consumidor passa a ser diluída no coletivo. A respeito disso, Charaudeau (1996) afirma:

[...] muitos intercâmbios languageiros se fazem sem que os parceiros conheçam a identidade social de um ou de outro (conversa de bar, encontros de rua); de outro lado, muitos intercâmbios repousam sobre os jogos comunicativos que neutralizam o estatuto social do parceiro e operam com características psicológicas (o humor, o caráter etc.). Algumas vezes a identidade social desaparece completamente em proveito de um papel abstrato, por exemplo, a comunicação publicitária, de um lado uma instância complexa do ponto de vista econômico, que se configura em papel de *anunciante* e, de outro, alvos diferentes configurados em papel de *consumidor potencial* (CHARAUDEAU, 1996, p.19).

É um processo paradoxal, pois se pretende atingir uma idealidade individual, mas de forma coletiva. O público é reunido sob rótulos de memórias dos discursos, uma vez que os produtos da publicidade são idealizados segundo os conhecimentos e crenças do público-alvo sobre o mundo (CHARAUDEAU, 2004, p.19-20). Isso explica a menção, por exemplo, a lugares conhecidos do público em algumas peças, o que faz com que este se identifique com um discurso de aproximação cultural, por exemplo, um discurso de exaltação de seu país, em proveito de um princípio de sintonia com o proponente do ato, como na peça publicitária 1 abaixo, publicada na revista *Veja* em 22 de janeiro e 23 de abril de 1969:



PEÇA PUBLICITÁRIA 1 – Publicidade da marca *Minister*  
Fonte: Revista *Veja*, 22 de janeiro / 23 de abril de 1969.

Pelo vínculo do propósito e a organização temática, reconhece-se na instância publicitária, aqui representada pelo discurso tabagista, uma organização de temas que remetem, mais uma vez, à memória discursiva do público. A exemplo disso, tem-se as peças 2, 3 e 4, publicadas na revista *Veja*, em 02 de julho de 1969, 11 de fevereiro de 1976 e 02 de junho de 1976, respectivamente:





PEÇA PUBLICITÁRIA 2 – Publicidade da marca *Minister*



PEÇA PUBLICITÁRIA 3 – Publicidade da marca *Minister*  
Fonte: Revista *Veja*, 11 de fevereiro de 1976.



PEÇA PUBLICITÁRIA 4 – Publicidade da marca *Minister*  
Fonte: Revista *Veja*, 02 de junho de 1976.

Nesses anúncios, o ato de fumar é amalgamado ao tema “desfrutar a natureza a dois” – pescar, fazer um passeio de barco ou caçar – reafirmando o ideal de realização individual e busca do prazer e da felicidade. Os valores culturais e estéticos são postos a serviço de uma persuasão por meio da sedução.

Em relação às circunstâncias materiais de veiculação, todas as peças foram impressas<sup>1</sup> na revista *Veja* entre o anos de 1969 e 2002, os parceiros da troca não estão presentes fisicamente e sua comunicação se dá por meio de uma troca monolocutiva ou monological.

Para produzir sentido e atingir seu objetivo quanto à captação, o sujeito comunicante (EUc) utiliza determinadas possibilidades do modo enunciativo em função das finalidades discursivas do ato de comunicação: alocutivo, elocutivo e delocutivo.

As peças publicitárias em análise, da número 1 à número 5, apresentam uma relação de influência, de modo que o dizer do publicitário visa a incitar um comportamento do interlocutor, fazendo com que a modalidade enunciativa se configure prioritariamente como alocutiva, isto é, que imponha ao interlocutor uma atitude.

A categoria modal do julgamento também é utilizada nas peças 3, 4 e 5, publicadas na revista *Veja* em 11 de fevereiro e 02 de junho de 1976, e em 16 de abril de 1980, respectivamente. Abaixo, reproduz-se apenas a peça número 5, para evitar a repetição.

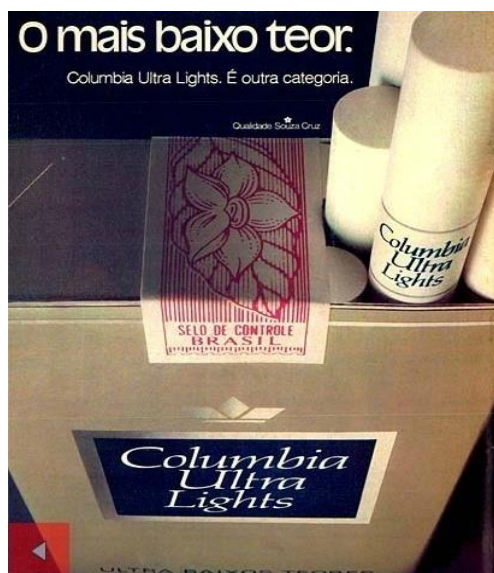


PEÇA PUBLICITÁRIA 5 – Publicidade da marca *Minister*  
Fonte: Revista *Veja*, 16 de abril de 1980.

<sup>1</sup> Embora tenham sido capturadas por meio virtual, no site da revista.

Vale lembrar que nessa época (1980) o Brasil já havia começado, de forma tímida, o combate ao tabagismo. Já havia no mercado os chamados cigarros de baixos teores, embora o cigarro *Minister* não figurasse no grupo dos cigarros de mais baixos teores<sup>2</sup>.

Isso se refletiu diretamente nas peças publicitárias da época, já que há algum tempo as empresas haviam começado a abrir um novo mercado de baixos teores (desde a reportagem de 02 de junho de 1976, intitulada “Nova opção”). Como resposta às investidas dos baixos teores, a Souza Cruz publicou a seguinte peça, na *Veja* de 10 de fevereiro de 1982:



PEÇA PUBLICITÁRIA 6 – Publicidade da marca *Columbia Ultra Lights*  
Fonte: *Veja* 10 de fevereiro de 1982.

<sup>2</sup> Para confirmar essa relação, vide tabela com os teores de nicotina e alcatrão das principais marcas vendidas no Brasil, divulgados pela empresa Souza Cruz e publicados pela Revista *Veja*, na reportagem “A fumaça afinal revela os seus segredos”, de 10 de fevereiro de 1982, na página 71. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx?edicao=701&pg=70>. Acesso em: 16/08/12



Nesta peça, considera-se uma mudança de perspectiva enunciativa do modo alocutivo para o modo elocutivo, ou seja, o modo em que não há implicação do interlocutor naquilo que é dito, uma vez que o locutor expressa seu ponto de vista, sem influenciar diretamente seu parceiro da troca.

Essa mudança sutil de cenário vai ao encontro de um momento em que a perspectiva e produção publicitária acerca das propagandas de cigarro, no Brasil, começavam a mudar.

Em relação ao modo enoncivo de organização do discurso – o narrativo, o descritivo e o argumentativo temos:

Quanto à peça 1, o modo predominante é o narrativo-descritivo. Seu teor descritivo pode ser justificado pela apresentação da imagem juntamente com o enunciado, que descreve a cidade do Rio de Janeiro, exibindo um casal que visita o ponto turístico do Pão de Açúcar. Neste anúncio, pode-se perceber claramente a atribuição de vários adjetivos e locuções adjetivas que, de certa forma, preparam o interlocutor para a avaliação final, quando o anunciante diz que os visitantes de todas as partes do mundo apreciam *Minister*. Depois disso, ele ratifica a qualidade atribuída ao cigarro afirmando ser de agrado internacional.

Na peça 2, predomina o modo descritivo. Os dizeres são os seguintes: “dentre as coisas que v. faz com prazer, uma é fumar *minister*” e, logo abaixo, ao lado do desenho do maço de cigarros a frase “um cigarro de agrado internacional” (Veja, 02 de julho de 1969). Essas afirmações fazem com que o locutor chegue ao interlocutor não por uma investida argumentativa, mas que tenha acesso a sua avaliação por meio da descrição de “coisas” boas, dentre as quais, além de pescar, como mostra a figura que acompanha o anúncio, está o ato de fumar.

Nas peças 3, 4 e 5 o teor é mais argumentativo. De forma indireta, o publicista interpela o público a se mostrar maduro e saber o que quer.

Por último, na peça número 6, de 10 de fevereiro de 1982, o publicista utiliza o modo descritivo com mais ênfase, pois agora se tratava de uma mudança de comportamento discursivo em prol de um produto que vinha perdendo credibilidade





por conta das informações divulgadas acerca de seus males. O discurso agora haveria de ser descritivo-demonstrativo de modo que o público alvo entendesse que aquele produto iria lhe fazer menos mal à saúde. Por isso os dizeres: “O mais baixo teor. *Columbia Ultra Lights*. É outra categoria.” Abaixo desse dizer há uma frase que diz: “Qualidade Souza Cruz”, e, mais abaixo, no próprio selo que fecha o maço de cigarros a seguinte frase: “Selo de controle Brasil”. Ou seja, pela primeira vez o produto passava pelo crivo de um controle de qualidade, o qual deveria ser atestado pela empresa e órgão de controle, com mensagens de reforço, de modo que o consumidor acreditasse estar seguro, segundo seus níveis de nicotina e alcatrão. Ou seja, o teor informativo e de aviso (alerta), típico do discurso promocional, já fazia parte também do discurso publicitário.

Em relação às restrições formais, na peça número 1, encontra-se grande recorrência de adjetivos que remetem a uma esfera altamente qualitativa.

Na peça 2, o discurso apela para a busca do prazer afirmando que “dentre as coisas que v. faz com prazer, uma é fumar *minister*”. As formas linguísticas recorrem à generalização das ações, sendo que quaisquer outras coisas que ele possa fazer com prazer, uma delas sempre vai ser fumar *Minister*.

Nas peças 3, 4 e 5 a diferença está mais acentuada na mudança de cenário, sendo que no plano linguístico há pouca mudança.

Na peça 6, de 10 de fevereiro de 1982, quando o “tom” de publicidade já era outro, o superlativo analítico “o mais baixo” foi utilizado, mais uma vez, em prol da captação. Mas agora o superlativo não serve para exaltar, e sim para disputar um dano menor. Não se visava mais apenas ao fazer-prazer, mas conservar e causar menos danos.

Note-se que as expressões dessa peça trazem marcas lexicais que traduziriam uma impressão da indústria tabagista em estar na defensiva. Ou seja, palavras do tipo “qualidade”, “controle”, “*ultra lights*”, participariam de uma dinâmica discursiva que reverberam um ambiente promocional, atestando a eficiência do discurso publicitário em absorver também efeitos persuasivos de outros contratos.

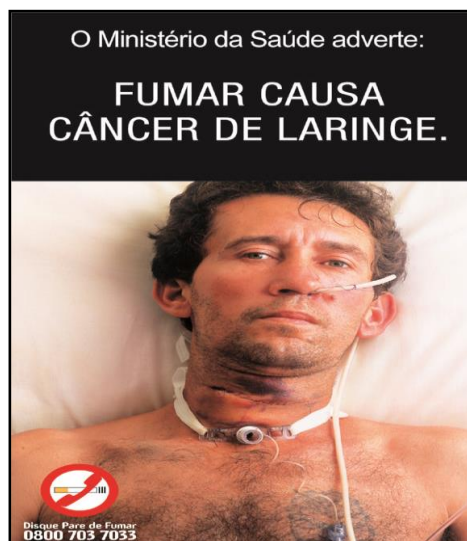


## 4.2. O DISCURSO PROMOCIONAL ANTITABAGISTA

Pode-se dizer que o sujeito proponente do ato no discurso promocional é um sujeito que justifica sua legitimidade de acordo com uma premissa básica: a de promover o bem estar coletivo. No nível da memória discursiva, o proponente do ato pode interagir com seu interlocutor através de um jogo de ideias (ideologias) que coloca os parceiros da troca diante da conscientização dos males causados pelo cigarro: o desenvolvimento de um câncer, por exemplo (peças 3 e 4). A organização dos elementos do ato deve convergir para uma ideia geral que está presente numa comunidade discursiva que, por sua vez, partilha dos ideais éticos, ideológicos, estéticos, etc.



PEÇA PROMOCIONAL 3 – Boca com câncer  
Fonte: *site* do Ministério da Saúde



PEÇA PROMOCIONAL 4 – Homem com câncer de laringe  
Fonte: *site* do Ministério da Saúde

Em relação às circunstâncias que precisam as condições materiais desse tipo de comunicação, a circulação das peças ficou restrita, oficialmente, aos maços de cigarros, não aparecendo em outros veículos midiáticos, salvo em alguns *sites* da *internet*, inclusive o *site* do Ministério da Saúde, e alguns cartazes restritos a

estabelecimentos que vendem o produto. Os sujeitos dessa troca são: a instância promocional de um lado, representada pelo Ministério da Saúde, reduzido a sua condição sócio-profissional, e, do outro lado, um sujeito coletivo e neutro, suscetível às margens de manobras e restrições do contrato, mas que, assim como o sujeito interpretante do discurso publicitário, encontra-se reduzido num denominador comum de interpretação muito pequeno.

Quanto aos modos de organização do discurso, segundo a categoria enunciativa, as peças se apresentam primordialmente na modalidade elocutiva, que tem grande reincidência nesse tipo de contrato. Assim, nas peças analisadas, as categorias modais detectadas foram: constatação, saber/ignorância e declaração. Nos enunciados que acompanham esse título-chamada (O Ministério da Saúde adverte), não há indício de avaliação, mas sim de constatação e de declaração, esta última, em sua subcategoria de revelação: “Fumar causa câncer de boca e perda dos dentes”, “Fumar causa câncer de laringe”, peças 3 e 4, respectivamente.

Constata-se, então, nesse discurso, rubricas que incitam indiretamente atitudes de prevenção, sem marcas de primeira e segunda pessoas, como nas peças 1 e 2, listadas abaixo.



PEÇA PROMOCIONAL 1 – Bebê prematuro  
Fonte: *site* do Ministério da Saúde



PEÇA PROMOCIONAL 2 – Homem na cadeira de rodas  
Fonte: *site* do Ministério da Saúde

Quanto aos outros modos enoncivos de organização do discurso; o narrativo, o descritivo e o argumentativo, nota-se uma presença nas peças promocionais de enunciados verbais fortemente argumentativos. As imagens participam dessa encenação argumentativa, comprovando a veracidade do efeito negativo do consumo de cigarro apontado pelo elemento verbal, pelo uso de personagens, descrições e narrativas. Há, nessas peças promocionais, uma preponderância do teor argumentativo, que contradiz a associação comumente feita pela publicidade entre consumo de cigarro e bem estar, com uma prova de verdade, na esperança de conduzir o sujeito interpretante a compartilhar da mesma verdade. É o caso das peças 1, 2, 3, 4, 5, das quais apresenta-se abaixo apenas a peça 5, que não foi ainda apresentada:



PEÇA PROMOCIONAL 5 – Impotência sexual  
Fonte: *site* do Ministério da Saúde

Vê-se surgir nesses textos formas típicas do discurso de prevenção, como verbos injuntivos “O Ministério da Saúde adverte”; verbos no infinitivo, presente em textos instrutivos, acompanhados de outros verbos que expressam causatividade



(causar e provocar), como em: “Em gestantes, fumar provoca”, peça 1; “Fumar causa...”, nas peças 2, 3, 4 e 5.

Além de verbos injuntivos e infinitivos, nota-se também o uso de verbos nocionais, que denotam outras particularidades acionais, tais como: “que pode levar a amputação”, peça 2.

## 5. CONCLUSÃO

Para Charaudeau, o texto surge de uma necessidade comunicacional motivada por um ser psicossocial que, orientado pelas circunstâncias situacionais e na condição de manipulador dos elementos somiológicos disponíveis em seu idioma, organiza argumentativamente esses elementos, de forma a ser compreendido e aceito, em seu projeto de fala. Foi com essa perspectiva de texto, visto não só como resultado, mas também como processo de interação dos participantes do ato, que se pesquisaram as transformações pelas quais os discursos publicitário e promocional sobre cigarros passaram nas últimas décadas, e que se colocaram problemas interessantes para uma análise contrastiva dos contratos de comunicação em questão: o contrato publicitário e o contrato promocional.

Por um lado, a publicidade, voltada para o consumo de cigarros, desenvolveu, plenamente, durante décadas, as possibilidades discursivas deste contrato, passando a inserir frases e advertências (a partir da década de 1964, nos EUA; e no Brasil, a partir da década de 1982), para se adequar às exigências de um discurso antitabagista e promocional, impostos por lei, sem que, para isso, tenha alterado os termos do contrato-base publicitário, havendo uma convivência obrigatória no âmbito do discurso publicitário com elementos do discurso promocional.

Por outro lado, o discurso promocional antitabagista, por sua vez, surge em condições alarmantes de doenças e mortes no país, atestadas por pesquisas científicas realizadas por grandes laboratórios, principalmente nos EUA, tendo que se contrapor a uma cultura tabagista de anos sem restrições. Assim, encontra nas





imagens fortes de vítimas do cigarro o principal elemento de contraposição ao discurso fortemente sedutor da publicidade. Enquanto a publicidade apela para o teor emocional das imagens positivas e das associações imaginárias do cigarro com o prazer, o discurso promocional expõe as verdadeiras relações causais do cigarro com a doença e a morte. Explora os extremos do discurso promocional de base argumentativa, fundamentado em teses que os conhecimentos científicos permitem asseverar, e apresenta, como argumento e prova, a imagem chocante que se contrasta diretamente com o *pathos* das imagens de prazer na publicidade.

Assim, chega-se à conclusão de que a dinâmica discursiva das campanhas publicitárias e promocionais sobre o consumo do cigarro no Brasil não configura movimentos de transgressão, uma vez que os elementos do contrato-base não são violados, mas exploram-se suas possibilidades e variantes segundo necessidades discursivas e imposições. O movimento entre esses dois discursos é primeiramente de contraposição devido às circunstâncias situacionais dos contratos que os regem. No nível discursivo, há alguma assimilação de estratégias, frases de advertência pela publicidade e uso incisivo de imagens como recurso de sedução emocional pelo discurso promocional, mas essas aproximações e suas diferenças não invalidam nem desestabilizam os dados situacionais dos contratos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 5). p.17-45.
- CHARAUDEAU, Patrick. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, Agostinho Dias (Org.) **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996, p. 5-43.



CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual; In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Org.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Tradução de Renato Teixeira. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 13-41.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato (Org.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira (Lucerna) 2010c, v.3, p.57-78. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/O-discurso-propagandista-uma.html>> Acesso em: out. 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma problemática comunicacional dos gêneros discursivos. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 43, 2010b. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-problematICA-comunicacional.html>> Acesso em: 20 ago. 2011.

DIA mundial sem tabaco, 2012. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/saude/area.cfm?id\\_area=137&pagina=dspDetalheCampanha&co\\_seq\\_campanha=3264](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/area.cfm?id_area=137&pagina=dspDetalheCampanha&co_seq_campanha=3264)> Acesso em: 09 ago. 2012.

FRANCE PRESSE. **Entenda o trabalho antitabagismo da OMS**. Texto disponibilizado em 1 mar. 2005. In: FOLHA de São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u13017.shtml>> Acesso em: 09 ago. 2012.

MAÇOS de cigarro terão imagens mais fortes. In: PORTAL da Saúde. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/saude/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=16822](http://portal.saude.gov.br/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=16822)>. Acesso em: 09 ago. 2012.

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



VEJA digital. 2013. Disponibiliza acesso a edições de 1968 a 2013 da revista Veja. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>> Acesso em: 03 jul. 2011.



## DO DISCURSO CIENTÍFICO AO DISCURSO PEDAGÓGICO: O TRABALHO DE TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

Hadson José Gomes DE SOUSA (UFPA)

hadsonsousa@hotmail.com

**RESUMO:** Com este estudo analisamos os procedimentos tradutórios operados nas tarefas verbais do professor, no jogo interlocutivo da sala de aula de Língua Portuguesa. Objetivamos analisar efeitos de sentido produzidos no trabalho de transposição do discurso científico ao discurso de sala de aula. Desta perspectiva, defendemos que a passagem de conhecimento científico a conteúdo de ensino não se faz sem orientações históricas de dois discursos: o científico e o pedagógico. Por considerarmos o trabalho didático-pedagógico que o professor realiza ao verter de um discurso ao outro como “tradução”, adotamos a noção de “tradução” numa perspectiva discursiva, em que o conceito de *heterogeneidade discursiva* mostrou-se muito produtivo, uma vez que estamos considerando diferentes vozes na cena discursiva da sala de aula; por esse viés, o conceito de tradução ganha um sentido bem específico. Ao analisarmos os procedimentos discursivos a que recorre o professor de Português, constatamos que há um investimento/trabalho desse sujeito, no discurso de sala de aula. Pois, ao transformar o discurso científico em discurso de sala de aula, esse movimento imprime marcas desse investimento/trabalho no discurso do professor. Os diferentes recursos linguísticos que dão fluxo ao processo de tradução de um conhecimento a outro não se faz naturalmente, mas, sobretudo, porque a posição social assumida pelo professor o orienta a traduzir o que pretende ensinar, até mesmo porque as representações que ele tem do aluno, do conteúdo e de si mesmo, enquanto professor, o orientam a fazer escolhas linguísticas que tornem sua explicação supostamente compreensível e os conteúdos assimiláveis aos alunos. É este jogo que orienta o trabalho de tradução do professor. Por essa via, as projeções culturais e ideológicas interferem no modo como o professor traduz, com que textos ele traduz os outros discursos, num movimento de *descontextualizar* e *(re)contextualizar* para sala de aula.

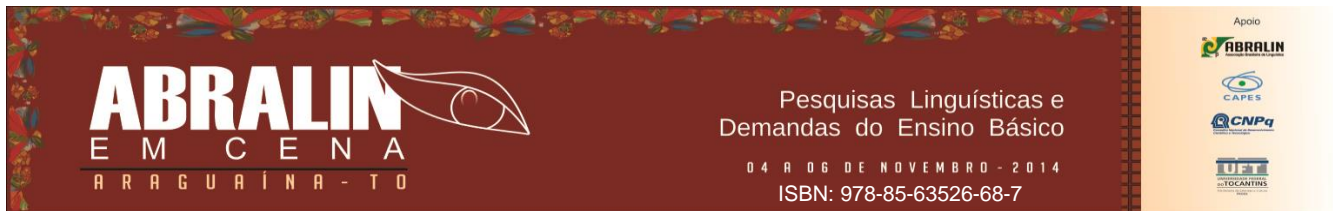
**Palavras-Chave:** Aula de Português; Tradução interdiscursiva; Discurso científico; Discurso pedagógico.

### 1. TRATAMENTOS TEÓRICOS DO CONCEITO DE TRADUÇÃO

O jogo interlocutivo de sala de aula possibilita trabalhos discursivos de diversas ordens. As interações entre professores e alunos, polos de enunciação da

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte constitutiva da Dissertação de Mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA), de título homônimo “Do discurso científico ao discurso pedagógico: o trabalho de tradução no ensino de Língua Portuguesa”, orientada pela professora Dra. Nilsa Brito Ribeiro.



sala de aula, fomentam diversificadas tarefas verbais, no plano do discurso, orientados por representações que cada polo faz do outro e da posição que ocupam na esfera escolar.

Contudo, não poderíamos tratar de um tipo específico de tradução, no nosso trabalho, sem remetermo-nos a um campo bem particular, o da literatura, com autores como Ricoeur (2011), Derrida (2002) e outros, no que se refere ao que eles discutem sobre o conceito de tradução enquanto atividade metalinguística – tradução intralingual e interlínguas, na mesma ordem, pois aquela suscita essa –, até chegar ao que estamos nomeando de tradução em nossos estudos, mas de um tipo bem especial: tradução entre discursos ou interdiscursividade. Mais especificamente, trabalho de transposição do discurso científico em discurso pedagógico escolar (DPE).

Ainda que não tenhamos interesse em fazer uso do conceito de tradução tal como formulado e operado por esses autores, entendemos ser produtivo fazer um breve percurso do movimento teórico de tal conceito para então situá-lo no campo de nosso interesse que é o campo dos estudos discursivos.

Jakobson (1995) conceitua o trabalho metalinguístico de tradução intralingual ou de *reformulação (rewor-ding)*. Ainda à luz dos estudos desse autor o exercício metalinguístico é uma exigência da função cognitiva da própria linguagem – ocasionada, evidentemente, pelo jogo interacional entre as subjetividades dos interlocutores. Assim,

Em sua função cognitiva, a linguagem depende muito pouco do sistema gramatical, porque a definição de nossa experiência está numa relação complementar com as operações metalinguísticas – o nível cognitivo da linguagem não só admite mas exige a interpretação por meio de outros códigos, a recodificação, isto é, a tradução (JAKOBSON, 1995, p. 70).

Ricoeur (2011) amplia e reforça essa discussão ao enfatizar a *distância* instaurada pela capacidade reflexiva da linguagem. A esse respeito, segundo o autor, falar sobre a linguagem, no caso de falantes de uma mesma comunidade linguística, é reconhecê-la como uma língua dentre outras. Se, consoante com esse

autor, a tradução se restringir a esse fim, ou seja, à passagem ingênua de um código a outro, ao dizer o mesmo com outras palavras, não caberia considerar tal prática como processo tradutório. Visto que

[...] não são frases ou palavras, mas textos que nossos textos querem traduzir. E os textos, por sua vez, fazem parte de conjuntos culturais através dos quais se exprimem visões de mundo diferentes, que, aliás, podem se afrontar no interior do mesmo sistema elementar de recorte fonológico, lexical, sintático, a ponto de fazer do que chamamos cultura nacional ou comunitária uma rede de visões do mundo em competição oculta ou aberta [...] (RICOEUR, 2011, p. 60-61).

Por conseguinte, o exterior da língua mobiliza a tradução, definindo a identidade dos enunciados. Dessa perspectiva, a tradução tem uma *visada ética*. Essa visada é determinada pela relação do tradutor com o leitor/interlocutor. Ricoeur (2011) explicita bem essa relação que, conseqüentemente, se torna responsabilidade do tradutor ao acolher um *texto-Outro* em *Outro-texto*, sem priorizar um *fazer* que estivesse atrelado, exclusivamente, à práxis intelectivas.

Com efeito, parece-me que a tradução não implica apenas um trabalho intelectual, teórico ou prático, mas também um problema ético. Levar o leitor ao autor, levar o autor ao leitor, com o risco de servir e de trair dois mestres, é praticar o que gosto de chamar *hospitalidade lingüística* (RICOEUR, 2011, p. 48-49) (Grifo do autor).

Derrida traduz o termo  *tarefa (Aufgabe)* – palavra-chave que compõe o título do ensaio basilar de Walter Benjamin para os estudos sobre tradução: *A tarefa do tradutor (Die Aufgabe des Übersetzers)* – como a “[...] missão à qual se está (sempre pelo outro) destinado; o engajamento, o dever, a dívida, a responsabilidade.” (DERRIDA, 2002, p. 27). Em consonância com essa discussão, Ricoeur (2011) relativiza esse compromisso eliminando qualquer nuance que possa denotar coerção. A tarefa do tradutor não terá o peso de uma obrigação coercitiva. Terá, sim, a incumbência da coisa a fazer, de uma ação humana pautada na ética, que priorizará, ademais, a condição humana.

A visada ética nos possibilita estabelecer relação com o que pondera Burke (2009, p. 16) ao discutir a tradução como troca intercultural. Ele discorre acerca de



um duplo processo de descontextualização e recontextualização, que busca primeiro apropriar-se de algo estranho e em seguida o domestica. Nesse duplo processo, o sujeito-tradutor age deslocando sentidos, num movimento de captação ou refutação dos sentidos dados na produção de novos sentidos. A tradução, nesse âmbito, transcende um trabalho sobre um único sentido, o do texto-fonte no caso, e deixa marcas de re-formulação. Ou seja (e aqui ousamos um gesto tradutório explícito), tanto de repetição quanto de singularidade.

## 2. PROCESSOS TRADUTÓRIOS E AS MARCAS DE RE-FORMULAÇÃO NO DISCURSO PEDAGÓGICO ESCOLAR

“[...] eu tenho uma luta muito grande com/com/com os alunos da sétima série:... sexta... PRA:: tentar inculcar... neles... o que... é verbo... e é uma graça:...” (Excerto de uma aula sobre regência verbal no 3º ano do Ensino médio – [P1 A1])

Atendo-nos às marcas que circunscrevem o fio do discurso do professor no processo de transposição de conhecimentos a objeto de ensino, que posteriormente consideraremos como *tradução interdiscursiva* (MAINGUENEAU, 1997), recorremos à Ribeiro (2005) para discutir sobre o efeito de obviedade próprio da voz científica e a hierarquia de vozes que se dá na constituição do discurso pedagógico escolar (DPE).

A autora, nessa discussão, refere-se ao discurso pedagógico constituído na aula universitária, todavia não descarta a literatura que versa sobre outros níveis de ensino – no caso, escola básica.

Segundo a autora, a hierarquia da sala de aula organiza-se da seguinte maneira:

[...] a voz do texto científico, enquanto objeto que deve ser transmitido, a voz do professor, enquanto transmissor de conhecimento, que media o texto, cria e organiza certas condições didáticas para que tal objeto seja ensinado (daí a estratégia da pergunta didática, por exemplo) e a voz do aluno que quase sempre não é ouvida (RIBEIRO, 2005, pp. 169-170).



Então, a partir da estruturação hierárquica das vozes que compõem o discurso de sala de aula, Ribeiro (2005, p. 173) esclarece que “[...] o processo de ensino opera ao mesmo tempo com representações do discurso científico de produção do conhecimento e do discurso pedagógico de transmissão de conhecimento.” A autora evidencia que cada representação deixa marcas que definem o discurso de sala de aula.

Essa articulação se revela por marcas que se traduzem em generalizações (presente genérico), definições, enunciados assertivos, seqüências explicativas, paráfrases, exemplos, objetivação de conceitos, etc. São marcas que revelam, ao mesmo tempo, a existência de um saber inquestionável a ser aprendido e a possibilidade de tornar esse saber acessível ao aluno (RIBEIRO, 2005, p. 173-174).

Ancorada na concepção bakhtiniana de que a palavra ao ser dita já foi perpassada por vozes outras que abrem espaço para vozes futuras, a autora explicita que só é possível falar em discurso de sala de aula devido a esse processo de concatenação de vozes, de cálculos de contrapalavras, que antecedem e sucedem esse discurso; o próprio discurso do locutor/professor é uma contrapalavra do discurso científico, que suscita a contrapalavra do aluno.

[...] no processo mesmo de retomada do discurso científico para se constituir em discurso didático leva-se sempre em conta a compreensão do aluno. É, portanto, um trabalho que já traz em si cálculos de *contrapalavras* do aluno e em função desse cálculo o professor produz o seu trabalho de transmissão do saber, tendo sempre como medida o interlocutor (aluno) e, assim, o texto primeiro sofre a didatização no texto segundo, entrando no cálculo as representações das dificuldades dos alunos, o grau de desconhecimento que, supostamente, têm do conteúdo, a complexidade ou não do tema, etc. O discurso didático sofre, portanto, a dupla determinação do discurso que o antecede (o discurso científico) e do discurso que o precede (o discurso futuro do aprendiz). Nesse jogo de vozes mediadas pela voz do professor, há processos constantes de negociação entre a voz hegemônica (a voz do conhecimento) e outras vozes (RIBEIRO, 2005, p. 173) (Grifo da autora).

Esse processo de negociação sublinha as formas de controle, a dupla determinação, o jogo entre as vozes, que incidem sobre o discurso pedagógico. No caso da aula universitária, como bem demonstra Ribeiro (2005), há um duplo



controle: discurso científico – marcado de autoridade –, e o discurso do aluno (discurso do aprendente). Ambos trazem em si marcas de objetivação próprias do discurso científico – o *efeito de obviedade*, que deve ser alcançado ou de que maneira deve ser desenvolvido.

Desse jogo de controle do discurso pedagógico irrompem, de acordo com Ribeiro (2005), as marcas do discurso científico, por ser o discurso hegemônico que orienta todo o processo de didatização, sempre posto sob a égide da verdade. Dessa maneira, o que seria, no âmbito científico, uma das possibilidades, uma das verdades, na aula, e aqui a autora inclui a aula da escola básica, ganha características de verdade única.

Ou seja, o que no discurso científico se apresenta como hipótese ou uma das possibilidades de compreensão da realidade, na sala de aula transforma-se em verdade absoluta, o que se marca no discurso do professor como efeito de obviedade. Efeito de “[...] inexistência de dúvidas, de possibilidades outras. Mesmo na universidade, em que o professor é, muitas vezes, também o pesquisador, o conhecimento transmitido aparece como algo evidente, desprovido de dúvidas.” (RIBEIRO, 2005, p. 155).

Como bem constata a autora, o discurso de sala de aula é constituído pelo discurso pedagógico e pelo discurso científico, mesmo que numa escala hierárquica, em que este predomina sobre aquele. Entretanto, são as marcas linguístico-discursivas do DPE que podem dizer muito sobre as re-formulações, traduções, do discurso científico, enfim.

Neste trabalho, trataremos dos procedimentos discursivos a que recorre o discurso de sala de aula no processo de traduzir o discurso científico em objeto de ensino; num gesto singular de inscrição dos sujeitos em seus discursos e desse discurso num quadro histórico. O professor, orientado por representações que tem do lugar social que ocupa, do lugar ocupado pelo aluno e do conhecimento que supõe ser necessário para a aprendizagem dele (do aluno), investe no trabalho de mediação entre a memória do discurso científico e o espaço da sala de aula.

### 3. TRADUÇÃO INTERDISCURSIVA: A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NO INTERVALO ENTRE POSIÇÕES ENUNCIATIVAS

Refletir acerca da interdiscursividade que se configura no jogo interlocutivo de sala de aula e tomar como objeto de análise as tarefas verbais – enunciações – produzidas/proferidas pelo sujeito professor nesse espaço como re-formulações, objetivações, de discursos do campo científico, é a motivação desta discussão. Para tanto, deve-se considerar os trâmites e as demandas que motivam as diversas possibilidades de produção/construção de certas materializações dos enunciados que circulam no cotidiano das aulas, suscitadas por um jogo de representações que o professor tem de si, enquanto suposto saber, do aluno, enquanto sujeito suposto não-saber, e do próprio objeto de ensino.

Dentre as tarefas verbais, daremos ênfase às que se configuram enquanto processo tradutório. Entendemos, para tanto, a tradução, como um trabalho de discursos sobre discursos, num movimento de produção de novos discursos. Dessa ótica, a tradução ganha, ao mesmo tempo, sentido generalizado e específico. Generalizado, como define Maingueneau (1997), por transcender às ideias de compreensão (em que não há mal-entendidos), de modo que todo discurso se funda num processo de *interincompreensão* em relação a outros discursos. Conseqüentemente, o sentido para Maingueneau (1997, p. 120) “[...] é mal-entendido sistemático e constitutivo de espaço do discurso.” Dessa forma, a interincompreensão, processo em que os discursos entram numa relação de delimitação recíproca, suscita o processo tradutório e a produção de novos sentidos acerca de um mesmo objeto.

Mas esta interincompreensão, que determina que se *deve* falar e *não se deve* compreender, possui uma vertente positiva: se ela proíbe que um mesmo sentido circule de um sujeito para outro, ela também possibilita que os sujeitos partilhem o mesmo discurso, “falem da mesma coisa”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 121). (Grifos do autor).

Trata-se de um tipo bem específico de tradução, ou de tipo bem particular, porque segundo Maingueneau (*op. cit.*), ela (a tradução) opera não de uma língua natural para outra, “[...] mas de uma formação discursiva a outra, isto é, entre zonas da mesma língua”. (MAINGUENAU, 1997, p. 120).

Ora, se tomarmos o DPE que tem sempre um texto fonte como ponto de partida, é possível dizer que ao mesmo tempo que o texto/discurso é tomado como aquele a quem o professor empresta voz, a atualização deste discurso só se faz por um processo de tradução das grades semânticas do professor. Se o discurso científico tem suas regras, o DPE também tem suas regras de acontecimento e categorias que definem sua identidade.

Como nosso trabalho tem por foco o discurso do professor, constituído no espaço da docência, e intuímos demarcar os processos de interdiscursividade na produção de novos sentidos (que abrirá espaço para discutirmos quanto a intradiscursividade, *a posteriori*), que aqui consideramos como processos tradutórios, muito nos interessa o que Maingueneau (1997) discute sobre a relação entre discursos, na constituição de novos discursos.

Esse autor, ao discorrer sobre a identidade discursiva, destaca que é na relação com o Outro, com os Outros discursos, que tal identidade se constitui. É a partir dessa perspectiva que Maingueneau (*op. cit.*) afirma que na constituição/formação dos discursos não há possibilidade de elidi-los de uma relação interdiscursiva. Daí a ideia de heterogeneidade inerente a todo e qualquer discurso.

Essa relação com outros discursos, em algumas situações, pode ser bastante evidente, pois o discurso Outro, às vezes é negrito, destacado, aspado – *heterogeneidade mostrada*. Em outras situações de interação, nem sempre se explicita, anuncia, a presença do Outro discurso. Sobre isso Maingueneau (1997) declara que

[...] a identidade discursiva está construída na relação com o Outro. Não se distinguirá, pois, duas partes em um “espaço discursivo”, a saber, as formações



discursivas por um lado, e suas relações por outro, mas entender-se-á que todos os elementos são retirados da interdiscursividade. Mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com uma outra, aquela do ou dos discursos em relação aos quais o discurso de que ela deriva define sua identidade (p. 20) (Grifo do autor) (Grifo do autor).

Porquanto, ao tomar um *espaço discursivo*<sup>2</sup> como campo de investigação, essa noção de interdiscursividade torna-se quesito *sine qua non*, porque a relação/interação entre os discursos é responsável pela constituição da identidade material do discurso em foco. Por conseguinte, não se pode analisar um discurso apartado das possíveis relações com outros que o constituem por dentro e por fora. Por essa via, para Maingueneau (1997), declarar que a interdiscursividade é constitutiva é ratificar, outrossim, que um discurso decorre de um trabalho sobre outros discursos, *ad infinitum*.

Evidencia-se, portanto, que há, nesse processo de constituição, um jogo entre discursos. Os discursos entram numa relação de interdependência, mesmo que esse jogo seja de refutação – de *recusa*, como declara o autor nos casos em que, para constituir-se, um discurso se relaciona com outro(s), com o objetivo de negá-lo(s) e, ao negar, reafirma a dependência do(s) discurso(s) refutado(s) para constituir-se, ou seja, para delimitar sua identidade. Nesse caso a interdiscursividade não é apenas formadora do novo discurso, mas pode, também, ser mostrada num todo discursivo heterogêneo que visa produzir sentido(s) outro(s) nessa relação. Isso ocorre até mesmo nos discursos que ocultam as marcas dessa interrelação.

Com esse jogo, Maingueneau (1997) cogita a possibilidade de um processo de tradução – com todas as aspas necessárias, pois o termo é totalmente redimensionado, conquanto tome por base o discurso do campo da tradução no sentido estrito. As aspas demarcam e sinalizam que a tradução opera de uma formação discursiva à outra, dentro do espaço discursivo, diferenciando-se da

---

<sup>2</sup> Tomamos como referência a definição de Maingueneau (1997): é um recorte, subconjunto, do campo discursivo. Nesse espaço, dois ou mais discursos estão em relação e, isso serve de base para a compreensão do(s) discurso(s) adotado(s) como “objeto” de investigação.

relação interlingual. Pode ocorrer dentro da própria língua, portanto. Também, por ser marcada por um diferencial: está atrelada à ideia de interincompreensão.

Com a ideia de interincompreensão discursiva, Maingueneau (1997) maximiza e negrita a discussão sobre a instabilidade do sentido, uma vez que este se constrói, somente, na interação entre discursos. O sentido não está, ele constitui-se *no intervalo entre posições enunciativas*. Dessa forma, tanto os discursos quanto os sentidos e os lugares – em que eles se relacionam – são provenientes do processo de interdiscursividade.

De acordo com o autor, estes discursos são ocasionados por um processo de incompreensão que, por sua vez, resulta de *mal-entendidos*, diferenciando-se, assim, do exercício de compreensão em que há um sentido absoluto e que deve ser reconstruído, reforçado, retomado.

O autor esclarece que:

A “incompreensão”, resultante do mal-entendido e do malogro ocasionais, se transforma em “interincompreensão” porque obedece a regras e *estas regras são as mesmas que definem a identidade das formações discursivas consideradas*. Dito de outra forma, o sentido aqui é um mal-entendido sistemático e constitutivo do espaço discursivo. (MAINGUENEAU, 1997, p. 120) (Grifos do autor).

Destarte, a identidade das formações discursivas, que compõe um espaço discursivo, além da dependência de outro discurso para se definir, por dentro e por fora, é constituída a partir de um processo de incompreensão, que em contato com outra identidade discursiva, também constituída da mesma maneira, desemboca, conseqüentemente, numa relação entre incompreensões. Daí Maingueneau (1997) considerar como interincompreensão.

Essa interação, entre incompreensões, dá margem para que o ato de traduzir um discurso por outro, não se limite ao afã de compreender um discurso primeiro e, posteriormente, transmitir um sentido contido nele. Contrariamente à esta compreensão, a perspectiva aberta por Maingueneau possibilita-nos falar de um discurso Outro que engendra um sentido novo. Dessa forma, no trabalho de um discurso sobre outro(s) não há a veiculação de um sentido único e absoluto entre os

sujeitos. Ao invés disso, os sujeitos podem apenas discutir/falar/compartilhar de um mesmo discurso.

Para efeito de análise, queremos evidenciar, nesse momento do texto, a discussão tecida até aqui com uma aula<sup>3</sup> em que a relação interdiscursiva na constituição da nova identidade discursiva se faz sem que essa relação, inerente ao processo, deixe marcas de heterogeneidade<sup>4</sup> mostrada, no sentido de evidenciar o(s) discurso(s) científico que compõe(m) o discurso pedagógico escolar – DPE. Ademais, o jogo interlocutivo instaura-se e os interlocutores (alunos), antes e/ou no decorrer do processo, não são afeiçoados do campo teórico que serve de texto de partida para que o novo discurso constitua-se. Ou seja, a relação constitutiva com o discurso Outro não é necessariamente demarcada.

Dessa maneira, numa aula sobre signo linguístico, o professor (**P**), para introduzir a temática, antes de anunciar o tema da aula, relembra um episódio que ocorreu na escola no dia anterior. Os alunos envolvem-se completamente na interlocução, pois o aparecimento de uma preguiça, utilizado como exemplificação, funciona como tema que enreda os alunos no conteúdo da aula.

O acionamento de um procedimento dessa natureza, no caso, a busca de um fato externo ao conteúdo, mas familiar aos alunos, funciona como a tentativa do professor em “capturar” o interesse do outro, ou seja, não apenas as operações internas à materialidade do texto funcionam como marcas de um trabalho de transformação de um discurso a outro. Convocando um acontecimento

---

<sup>3</sup> Os excertos que serão incorporados ao texto para fins de análise foram recortados das aulas transcritas por ocasião pesquisa mencionada anteriormente. A numeração acima de cada excerto corresponde a ordem em que eles foram inseridos em cada seção. Ao final de cada excerto há um código entre colchetes. Este código diz respeito ao controle de armazenamento, adotado por nós na pesquisa. Pois, caso haja necessidade de revisá-lo, por algum motivo, na totalidade da aula transcrita, facilitará a localização.

<sup>4</sup> Apesar de reconhecermos que há uma heterogeneidade constitutiva da interlocução de sala de aula, como bem demonstra Batista (1997) em seus estudos, em que o professor utiliza recursos que controlam a dispersão, para instaurar, então, os pólos da interlocução, os turnos organizados, nesse momento nos referimos a uma heterogeneidade mostrada na relação entre os discursos pedagógico e científico. Quanto à heterogeneidade de que trata Batista (*op. cit.*), nos recortes dispostos neste seção há a contenção da heterogeneidade (representada pelos turnos de fala e pelos inúmeros ((comentários))) pelo controle dos corpos (*PSIU, alô alô pessoal etc.*).

compartilhado por toda a turma, taticamente o professor aposta na criação de uma disposição do outro para o que se pretende ensinar.

Vamos ao excerto:

[01]<sup>5</sup>

P<sup>6</sup>: ontem tinha uma preguiça aqui na://na:...

Al<sup>4</sup>: eu vi:...

Als<sup>8</sup>: ((Comentários. Cada aluno constrói uma narrativa sobre o episódio))

P: olha eu tirei uma foto da preguiça... vocês querem ver?:... ((a professora mostra a imagem no celular de carteira em carteira))

Als: ((comentários))

Al<sup>7</sup>: olha professora a preguiça:...

Als: ((comentários))

P: PSIU:.... aí olha só meus amores:.... (...) quando eu falei pra vocês que tinha uma preguiça aqui ontem:.... é:.... vocês:.... logo:.... é:.... supuseram qual era a preguiça que eu tava falando?:....

Al<sup>6</sup>: sim:....

Al<sup>3</sup>: não:....

P: não?:....

Al<sup>8</sup>: eu sei qual era a preguiça:....

P: sim ou não?:....

Als: sim:....

P: ahn?:....

Al<sup>8</sup>: ( )

P: sim ou não?:.... vocês imaginaram logo qual era a preguiça:.... né?:.... agora:.... deixa eu fazer outra pergunta pra vocês:.... existe somente um significado pra essa palavra preguiça?:....

Als: não:....

P: não:.... existe a preguiça... o animal:.... né?:.... e existe a preguiça o quê?:....

Als: ((comentários))

P: ahn?:....

Als: ((comentários))

P: falta de ânimo... né?:.... falta de:....

Al<sup>1</sup>: ( )

P: falta de disposição:.... né?:.... então existe:.... é:.... um tipo de preguiça e outro tipo de preguiça:.... então a nossa aula de hoje:.... nós vamos estudar:....

Als: ((comentários))

P: signo linguístico:.... ((escreve no quadro enquanto diz a palavra)) o que são?:.... psiu:.... alô alô pessoal:....

Als: ((risos))

P: o que que é:.... o signo linguístico?:.... (...) ( ) o que que é o signo linguístico?:....

[P5 A6]

Com base no contexto da exemplificação, o **P** começa o processo investigativo sobre a imagem fônica, a representação psíquica, construída pelos alunos a partir da construção meramente física (sonora) do signo “preguiça” (*quando eu falei pra vocês que tinha uma preguiça aqui ontem:.... é:.... vocês:.... logo:.... é:.... supuseram qual era a preguiça que eu tava falando?:....*). Alunos

<sup>5</sup> As convenções adotadas para transcrição foram adaptadas de Preti (1997).

<sup>6</sup> Professor.

<sup>7</sup> Aluno.

<sup>8</sup> Alunos (falas simultâneas).



alunos sem titubear respondem ao questionamento da professora, dizendo que a imagem construída foi a do animal preguiça.

Enquanto **P** instiga os alunos com perguntas, utiliza outro recurso para reforçar a discussão que pretende instaurar: fotografias da preguiça capturadas pelo celular. Com isso o professor gradativamente vai descortinando os componentes sógnicos, até chegar a uma definição; ou como dissemos anteriormente, a tradução interdiscursiva. Mesmo com o uso da fotografia do animal, a discussão é direcionada para dimensão psíquica suscitada pelo *continuum* sonoro “preguiça”.

Nesse processo, com o uso dessas táticas, os alunos entram no jogo interlocutivo e a identidade do DPE, quanto ao novo sentido atribuído ao campo discursivo que versa sobre signo linguístico, vai se definindo numa interdiscursividade com os discursos precedentes, aparentemente sem uma distribuição hierárquica das vozes distribuídas, embora quase sempre seja evidente que a constituição do DPE se dá numa relação hierárquica: basta olharmos para a concentração dos turnos em maior tempo com a professora, as injunções (perguntas), quase todas emanadas da professora etc. Em nenhum momento aparecem indícios declarados que transpareçam uma possível conexão com a teoria do signo de Ferdinand de Saussure ou com outras vozes que perpassam o DPE. Poderíamos falar de um silenciamento em relação à explicitação da teoria, embora saibamos que é ela que orienta a aula do professor.

Fica evidente, portanto, que o professor, na relação com o conhecimento, apropria-se do cientista e se confunde com ele sem marcar sua presença (do cientista) no conhecimento que pretende ensinar<sup>9</sup>. Dessa forma, podemos sublinhar o trabalho do professor no processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento de ensino. Se é verdade que o professor não é o produtor do conhecimento, não se pode desconhecer que ainda lhe cabe o trabalho de transformar esse conhecimento em objeto ensinável.

---

<sup>9</sup> Para Santos (2005), essa “[...] operação leva em conta que o conceito, quando é descontextualizado, é também dissociado do seu autor fundador e do seu domínio científico de referência.” (p. 60). O que ele considera como *despersonalização*.



Logo em seguida, o **P** ressalta os efeitos de significação acionados pelo signo “preguiça”, com base no contexto transverbal em que foi empregado; no caso, o aparecimento do animal na área da escola (*vocês imaginaram logo qual era a preguiça:... né?:... agora:... deixa eu fazer outra pergunta pra vocês:... existe somente um significado pra essa palavra preguiça?:...*).

Na sequência da aula, **P** tece uma longa discussão em torno do outro componente do signo linguístico, o significante, que reforça, talvez, a tentativa de desconexão da coisa em si, do animal apresentado com a imagem no celular.

[02]

**P:** o signo linguístico:... meus amores:... são as palavras:... né?:... todas as palavras são signos linguísticos:... né?:... ( ) e são palavras/a palavra:... ela é: a associação do quê?:... o signo linguístico ele é a associação do quê?:... ainda há pouco eu falei pra vocês assim:... ontem:... tinha uma preguiça aqui na:... aqui na escola:... aí vocês logo/logicamente começaram a imaginar o que que era a preguiça que eu tava falando:... e todos vocês aqui:... quando eu falei:... todos vocês aqui conseguiram imaginar:...

**A10:** ((tece um comentário sobre o celular da professora))

**A1s:** ((comentários))

**P:** tá?:... é:... quando eu falei:... mais uma vez:... ((chama a atenção de alguns alunos que não param de conversar enquanto veem as fotos)) mais uma vez:... quando eu falei a palavra preguiça:... tem outra foto... aqui oh:... ((muda para outra imagem da preguiça no celular))

**A1s:** ((comentários))

**P:** psiu:... quando eu falei a palavra preguiça:... ( ) o que que veio à mente de vocês?:... no primeiro instante:... o que que veio à mente de vocês?:...

**A1s:** ((comentários))

**P:** veio o animal?:...

**A1:** é:...

**P:** então tá:... então o signo/os signos linguísticos:... eles são compostos tá?:... a gente pode dizer que a gente tem duas partes:... o significante:... e o:... o significante e o significado:... ((escreve as duas palavras-chave no quadro)) muito bem:... onde o significante ele é o quê?:... ele é a parte:... material:... ele é o quê?:... os sons ou as letras:... ((escreve no quadro))

**A1s:** ((comentários))

**P:** PSIU:... e o significado que é o quê?:... olha:... se o significante ele é o som e as letras:... o que que pode ser o significado?:...

**A1:** ( )

**P:** falaste aí:... o sentido da palavra:... pode ser o que também?:...

**A1s:** ((comentários))

**P:** psiu:... ele é o conceito né?:... é o conceito:... ou o significado que eu tenho:... da palavra o quê?:... de todas as palavras... né?:... como aqui:... o exemplo que eu:... que eu utilizei né?:... aproveitando que nós tivemos ontem a visita de uma simpática preguiça:... né?:... tão simpática que ela furou o professor:... o professor R:...

**A1s:** ((comentários e risos))

**P:** ( ) ele foi tentar tirar ela da árvore:... e ela:... deu uma:... furada nele:...

**A1s:** ahn?:... ((Risos e comentários))

**P:** psiu:... então olha só:... o que é o meu conceito aqui da palavra preguiça:... psiu:... qual é o conceito da palavra preguiça que vocês têm?:... ((os alunos ficam em silêncio)) Cri cri cri cri:...

**A1s:** ((risos))

**A10:** o conceito é a ideia né?:...

**P:** a ideia né?:... pode ser também:... muito bem:...

**A1:** ( )

**P:** e que ideia é essa que você tem da palavra preguiça?:... vocês falaram no início da aula:...

**A10:** de animal:...

**P:** de animal:... muito bem:... pode ser um animal:... pode ser também o quê?:... uma pessoa né?:... que tem muita:... preguiça né?:... falta de coragem:... falta de ânimo:...

**A1s:** ((comentários))

**P:** já?:... então olha só:... é:... a palavra:... psiu:... sozinha:... ela só pode ter:... um único significado... quando ela está sozinha né?:... que vem com nada: assim:... quando eu digo assim preguiça:... aí ela só pode ter um único significado:...

certo?.... aí o signifi-ca-do:... da/dessa palavrinha/isso depende muito de vocês:... um vai imaginar que é:... se eu disser preguiça:... um vai imaginar que é o animal:... outro pode imaginar que é uma pessoa ( ) né?... que tem essa falta de ânimo:... deixa eu ver:... é:... cada um de vocês vai imaginar uma coisa:... por quê?... porque a palavra sozinha:... ela só pode ter um único significado:... mas pra que ela tenha vários significados ela precisa:... de quê?... ela precisa estar associada:... a outros signos linguísticos:... certo?... à outras palavras:... por exemplo numa frase:... numa oração:... num texto:... então o meu significado:... ele depende do quê?... ele depende dessa?... ele depende do contexto:... ou seja:... dessa associação:... com as outras:... palavras:... vocês entenderam isso aqui?....

Als: sim:...

[P5 A6]

Nesse último excerto, após todo um percurso, depois de ter convocado os alunos para um jogo interlocutivo em que eles se inseriram no jogo da escola, finalmente o conceito de signo linguístico é construído. Vale observar como as *perguntas didáticas* parecem ser uma das táticas mais eficazes para o professor levar adiante o seu projeto discursivo, criando lacunas para os alunos irem preenchendo com respostas (*o signo linguístico ele é a associação do quê?*).

O **P** chega ao ápice desse processo tradutório e monta o quebra-cabeças do signo (*então tá:... então o signo/os signos linguísticos:... eles são compostos tá?... a gente pode dizer que a gente tem duas partes:... o significante:... e o:... o significante e o significado:... ((escreve as duas palavras-chave no quadro)) muito bem:...).* Retoma a cena enunciativa, a discussão que levou à objetivação de cada peça do quebra-cabeças, sempre exigindo a contrapalavra dos alunos: o significante (*ele é a parte:... material:... ele é o quê?... os sons ou as letras?... ((escreve no quadro))*) e o significado (*ele é o conceito né?... é o conceito:... ou o significado que eu tenho:... da palavra o quê?... de todas as palavras... né?...).*

Nesse jogo o conceito é tecido, interdiscursivamente, entre professor, aluno e conhecimento científico, ainda que o autor da teoria seja silenciado; talvez seja este um procedimento discursivo do DPE, sobretudo na escola básica: o professor, enquanto mediador entre conhecimento e aluno, produz o apagamento do autor. Atendendo à contrapalavra dos alunos, o professor opta por um percurso que avalia ser mais acessível a eles. Assim, num gesto de tradução do conhecimento recorre ao acontecimento vivido pelos alunos e elege a palavra preguiça como exemplificação do conteúdo a ser ensinado e abre espaço para o acontecimento vivido dentro da própria escola.

É nesse intervalo entre posições enunciativas que o discurso de sala de aula é tecido. A tradução, nesse sentido, não está comprometida com um sentido *a priori*, mas, sobretudo, a tradução de discursos concernentes ao signo linguístico. Por essa razão, Maingueneau diz que no movimento de tradução de um discurso a outro, o sentido não é transferido, mas traduzido com as regras do discurso outro.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O procedimento, considerado por nós nesse estudo como processo tradutório, evidencia os limites, as tênues fronteiras, entre o discurso pedagógico escolar e os outros discursos que o povoam. Sobretudo, ele nos dá mostra da passagem, transposição, tradução, dos conhecimentos a conteúdo de ensino. Outrossim, pode nos dizer muito sobre as táticas, as razões, as escolhas operadas no intuito discursivo (*projeto de dizer*) do sujeito professor a partir do jogo interlocutivo que se instaura em sala de aula. Ainda, sobre a linguagem e os sujeitos que se constituem nas interações verbais.

Diante do movimento analítico que experienciamos nesse trabalho poderíamos dizer que traduzir é um ato de (in)compreensão, carregado de contrapalavras do outro, de quem que traduz. Se assim não fosse, teríamos somente reformulação, no sentido de repetição, e os sujeitos envolvidos não partilhariam de um mesmo discurso, mas de um mesmo sentido.

Ademais, o professor/tradutor ao realizar seu projeto de dizer assume uma posição que exige uma postura responsiva responsável, ética, com a formação linguística dos alunos. Essa atitude o leva a ultrapassar e tornar tênues as fronteiras que poderiam impedir o acesso à memória do discurso científico (tornada conteúdo de ensino), produzida historicamente numa linguagem totalmente conceitual, estabilizada.

Nesse movimento o professor, no jogo interlocutivo com os alunos, produz saberes ao realizar e recontextualizar o discurso do universo científico que chega até



às salas de aula. A tradução para o contexto da sala de aula aliada à experiência vivida dos interlocutores (professores e alunos) não provoca uma ruptura drástica com as teorias propostas pelos currículos escolares. Todavia, engendra perspectivas outras que desestabilizam a memória do discurso científico, na produção de saberes; possibilitados pelo diálogo entre os discursos.

Esse processo reivindica um trabalho do sujeito professor que inevitavelmente deixa marcas no trato com a linguagem na sala de aula. E assim como Geraldi (1997), acreditamos que não seja possível “[...] retraçar o já dito de forma neutra, como se fosse apenas a palavra do outro [,da ciência,] que estivesse novamente sendo dita.” (p. 134).

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BURKE, Peter & HSIA, R. Po-Chia (orgs.). **A tradução cultural nos primórdios da Europa moderna**. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. Título original: Cultural Translation in Early Modern Europe.
- DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- JAKOBSON, Roman. **Lingüística e Comunicação**. 20ª Ed. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.
- PRETI, Dino (org.). (1997). **Análise de textos orais**. 3 ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP.



RIBEIRO, Nilsa Brito. **Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade**: esferas do político, do científico e do ensino. Tese de Doutorado. Campinas, S.P: UNICAMP/Instituto Estadual de Campinas, 2005.

RICOEUR, Paul. **Sobre a tradução**. Tradução e prefácio Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SANTOS, Cosme Batista dos. **Um assunto puxa o outro**: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador. Tese de Doutorado. Campinas, S.P: UNICAMP/Instituto Estadual de Campinas, 2005.



## CONTROLE DEMOGRÁFICO E MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM

Domenico STURIALE (IFTO-UFT)

domenico@ifto.edu.br

**RESUMO:** Este artigo resulta de uma pesquisa sobre a manipulação linguística de organismos internacionais e sobre a disseminação de um novo tipo de linguagem em contextos de formação escolar. O artigo reconstrói sinteticamente o cenário histórico de uma obra de reengenharia social para o controle do crescimento demográfico mundial. A ideologia manipula a linguagem, dissemina-se no corpo social em forma de discursos altamente instáveis (FOUCAULT) e substitui a objetividade de fatos científicos universais (WILKS). A abordagem metodológica utilizada é qualitativa, de tipo fenomenológico. O resultado inicial e parcial da pesquisa permite afirmar que a promoção do aborto e da ideologia de gênero não se deve a um progresso natural da humanidade, mas a uma estratégia precisa, identificável por meio de documentos de domínio público.

**Palavras-Chave:** Manipulação linguística; Controle demográfico; Ideologia de gênero.

### 1. INTRODUÇÃO

Uma das obras que leio com meus estudantes da educação básica é *1984* de George Orwell. Nessa obra distópica, publicada em 1949, Orwell imagina a situação do mundo daí a 35 anos. Adolescentes costumam gostar bastante, mais ainda quando descobrem que *big brother* é uma expressão cunhada nesse romance e relacionada a um protótipo de televisão, numa época em que o televisor ainda não tinha sido inventado. No fim de sua obra, Orwell insere um apêndice com algumas considerações linguísticas inerentes ao seu arcabouço ficcional. Entre as outras coisas, lê-se o seguinte: “O objetivo da Novafala não era somente fornecer um meio de expressão compatível com a visão de mundo e os hábitos mentais dos adeptos do Socing, mas também inviabilizar todas as outras formas de pensamento” (ORWELL, 2009, p. 348). E ainda: “A ideia era que, uma vez definitivamente adotada a Novafala e esquecida a Velhafala, um pensamento herege [...] fosse literalmente impensável, ao menos na medida em que pensamentos dependem de palavras para ser formulados” (ORWELL, 2009, p. 348). Mais adiante, Orwell acrescenta: “Para



tanto, recorreu-se à criação de novos vocábulos e, sobretudo, à eliminação de vocábulos indesejáveis” (ORWELL, 2009, p. 348).

Novafala é um idioma criado por um governo autoritário instaurado no romance. A Novafala surge a partir da condensação e remoção de velhas palavras ou sentidos, com o objetivo de limitar o pensamento. Pressupõe-se que, ao eliminar um elemento lexical, elimina-se também seu referente. O pensamento e o raciocínio são condicionados pelas palavras existentes. Nossa capacidade de organizar ideias depende das palavras que usamos para expressá-las. Por meio do controle da linguagem, o governo de 1984 controla o pensamento dos cidadãos, impedindo o surgimento de ideias indesejáveis.

Desde 2001, leciono Língua portuguesa na educação básica. Os materiais didáticos aprovados por órgãos ministeriais contextualizam muitos conhecimentos linguísticos em textos retirados da literatura jornalística. Nas seleções textuais, há recorrências temáticas, apresentação de perspectivas parciais sob a aura de uma aparente neutralidade, além de frequentes incompatibilidades com o estado atual da ciência, em que “a ideologia substitui a objetividade de fatos científicos universais” (WILKS, 2006, p. 150).

Temas como aborto, pesquisas com células estaminais, desenvolvimento sustentável, aquecimento global antropogênico, educação sexual, feminismo, homoafetividade e ideologia de gênero perpassam transversalmente as unidades curriculares para a formação cidadã. O tratamento dado a esses temas, desvinculados aparentemente um do outro, permite pensar na hipótese de que exista a tendência a impor um pensamento único. No contexto das temáticas transversais há também a resignificação de velhas palavras, que, paulatina e dissimuladamente, adquirem novos significados, e a criação de novas expressões. A ideologia manipula a linguagem para disseminar-se no corpo social em forma de discursos altamente instáveis (FOUCAULT, 2001), dos quais sujeitos, mais ou menos conscientes, se apropriam em seus embates cotidianos de saber e poder. Primeiro, utiliza um termo comum, mudando-lhe sub-repticiamente o conteúdo.



Depois, insere o termo na educação formal (escola) e informal (*mass media*), utilizando-o progressivamente com seu conteúdo ressignificado. O resultado é que as pessoas começam a aceitar e utilizar o termo ressignificado (SCALA, 2004). Instituições e organizações internacionais criam neologismos, eufemismos, transferências semânticas, palavras com significados duvidosos. É plausível a hipótese de que tais termos ambíguos possam estar sendo utilizados a fim de desorientar a sociedade para reprogramá-la segundo novos padrões.

Se isso for comprovado, a manipulação linguística pela ideologia torna-se uma ameaça à liberdade do cidadão. Consequentemente, torna-se necessário deter-se sobre essa linguagem para desvelar seus mecanismos e suas intenções manipuladoras.

Embora não sendo “a” realidade, a linguagem aponta “para” a realidade. A crítica moderna à tradição, e a promoção do mito do progresso, do relativismo e do subjetivismo radical oferecem uma justificação ideológica à manipulação da linguagem, com vistas à manipulação ou subversão da realidade, da verdade e da cultura.

Há duas maneiras de mudar atitudes e pensamentos de seres humanos. Os regimes ditatoriais utilizam a força, mas precisam do uso constante da violência para reprimir o risco permanente de revoltas. As modernas “democracias” recorrem a uma solução mais cômoda e menos dispendiosa: a propaganda sistemática, que tem como seu principal instrumento operativo a manipulação verbal. Uma mentira repetida com insistência, mesmo que patentemente absurda, pode converter-se em verdade, até alcançar a condição de saber coletivo incontestável (BETTETINI, 2001, p. 111). É a essa técnica de manipulação da realidade que se refere o romance de George Orwell. E é isso que acontece hoje, por exemplo, com a hipótese do aquecimento global antropogênico, que, apesar de amplamente desmentida pela climatologia contemporânea (FELÍCIO, 2012; MOLION, 2008; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2014e), já posa como verdade científica irrefutável na educação básica, no ecójornalismo, em textos legislativos, em decisões judiciais e até em publicidades de

empresas que nos rótulos de seus produtos declaram seu compromisso para com a compensação das emissões de dióxido de carbono.

A manipulação da linguagem atribui nuances novas a palavras já existentes, e a sociedade recebe-as imbuídas dos novos significados. Assim “aborto” não é mais “a destruição de uma vida indefesa em seu surgimento”, mas “a interrupção voluntária da gravidez”. A clínica onde tal ato é praticado torna-se um “centro de saúde reprodutiva”. Uma mãe que, em decorrência de uma fertilização *in vitro*, tem uma gravidez múltipla, pode realizar uma “redução embrionária”, eufemismo que esconde a destruição de alguns embriões para garantir a vida dos supérstites. Seguindo a mesma lógica, a pedofilia passa a ser um “amor intergeracional”; a zoofilia, um “amor entre espécies”; a perversão sexual, um “estilo de vida alternativo”.

Em sociedades totalitárias, como a Rússia comunista, a Alemanha nacional-socialista ou a fictícia Oceania de Orwell, a prática manipuladora da linguagem não surpreenderia. Causa preocupação, no entanto, a dose crescente de casos de manipulação linguística em nossas sociedades “democráticas”.

John Wilks conta com riqueza de detalhes a história de como o termo “concepção”, contrariando a literatura embriológica, foi ressignificado com fins ideológicos e políticos pela *American College of Obstetrics and Gynecology* (ACOG), em 1972, e, sucessivamente, pela Federação Internacional dos Ginecologistas e Obstetras (FIGO), em 1995.

Muitos testes médicos, entre os mais confiáveis do mundo, definem de modo quase idêntico o termo concepção [...]. Sete destes [são:] *Butterworths Medical Dictionary*, MacDonald Critchley (ed.), 1978; *Gould Medical Dictionary*, MacGraw-Hill Book Co, 1979; *Stedman's Medical Dictionary*, William and Wilkins (Pub.), 1995; *Harrup's Dictionary of Medicine and Health*, London, 1988; *Mellon's Illustrated Medical Dictionary*, New York, 1993; *Oxford Concise Medical Dictionary*, 1994; *Pearce's Medical and Nursing Dictionary and Encyclopedia*, Faber and Faber, 1983. Adulterar estas definições significa afastar-se das normas linguísticas da embriologia. [...] A concepção de uma nova pessoa humana é o resultado do processo de fecundação e marca o início da gravidez. [...] Alguns cientistas [...] dissociam a concepção e, portanto, o início da gravidez, da fecundação, e a associam ao termo implante (GRIMES, 1997, p. 1.078-1.079). A origem deste equívoco linguístico remonta ao texto *Obstetric-Gynecologic Terminology*,

publicado pela *American College of Obstetrics and Gynecology* (ACOG) em 1972. Neste texto, a concepção foi designada como “implante do blastocisto” [Embrião humano multicelular, quatro dias depois da fecundação. O blastocisto se move pelo útero por dois dias antes que tenha início o processo de implante. O implante do blastocisto tem lugar cerca de seis dias depois da fecundação, quando o blastocisto se aninha sobre a superfície do endométrio (MOORE; PERSAUD, 1998, p. 41-42).] Segundo esta nova definição, a concepção não [seria] sinônimo de fecundação. [...] Como consequência desta nova definição, qualquer interferência na viabilidade do embrião humano, desde o momento de sua criação até o implante, deixa de ser considerada uma ação abortiva. [...] Do momento em que o termo concepção foi redefinido e se perdeu a noção de continuidade entre fecundação, concepção e gravidez, a Federação Internacional dos Ginecologistas e Obstetras (FIGO), em 1995, empreendeu e aprovou uma ulterior revisão do termo gravidez. “[...] A gravidez acontece somente com o implante do óvulo fecundado. [...] Uma intervenção de aborto interrompe uma gravidez somente se posterior ao implante” (TATUM; CONNELL, 1986, p. 173-192). Em consonância com as intervenções da ACOG de 1972, diversos seguidores do conceito “a gravidez se inicia com o implante” [GRIMES, 1997, p. 1.079; TRUSSELL; RODRIGUEZ; ELLERTSON, 1998, p. 363-369; TRUSSELL; RAYMOND, 1999, p. 872-876.] fazem referência ao texto para justificar suas posições. Esta é a única referência utilizada para justificar a alteração do real significado embriológico de concepção. Trata-se claramente de um exemplo de “nova linguagem”, onde a redefinição do termo acontece para favorecer um programa em favor do aborto. [...] Uma mulher fica grávida quando se verifica a concepção e acontece a fecundação e não somente porque se verifica um implante. O implante é, em uma perspectiva evolutiva, separado da concepção/fecundação. O implante de um embrião humano acontece perto do sexto dia depois da fecundação (LARSEN, 1997, p. 19), quando o embrião humano é já uma estrutura multicelular conhecida como blastocisto. [...] É necessário citar um outro equívoco semântico. Aqueles que procuram favorecer o controle pós-coital dos nascimentos redefinem o embrião humano como “pré-embrião” (GRIMES, 1997), “óvulo fecundado” (HARPER; ELLERSTON, 1995, p. 149-154) ou “ovo fecundado” (ASHRAF; McCARTHY, 2000, p. 2.071). Trata-se de termos sem sentido que não possuem nenhuma base científica. São somente definições ideológicas completamente em conflito com a embriologia contemporânea. (WILKS, 2006, p. 125-127)

Com este artigo pretendo traçar sinteticamente o panorama histórico do surgimento de uma obra de reengenharia social para o controle quantitativo e eugenésico do crescimento demográfico mundial, por parte de atores até certo ponto identificáveis, cuja ação tem efeito na configuração dos conteúdos e da linguagem dos assim chamados temas transversais da educação básica brasileira. Para isso, parto remotamente da obra de Engels publicada em 1884, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, passo pelo controle populacional inaugurado por John Rockefeller III na década de 1950, pelo primeiro emprego do termo “gênero” por parte do psiquiatra neozelandês John Money, pelos escritos feministas de Kate





Millet, Shulamith Fierstone e Judith Butler, nas décadas de 1970 a 1990, até a introdução da ideologia de gênero no âmbito da produção documental da Organização das Nações Unidas, com as conferências do Cairo (1994), de Pequim (1995) e de Glen Grove (1996), e sua disseminação posterior nos textos educacionais do nosso País.

A abordagem metodológica utilizada é qualitativa, de tipo fenomenológico e tem como pressuposto uma atitude de abertura do pesquisador à compreensão do fenômeno estudado (MASINI, 1989), sem preconceitos e definições apriorísticas, para trazer à luz o que emerge dos próprios fatos observados e se apresenta por si mesmo ao observador (BOSS, 1977).

## 2. JOHN ROCKEFELLER III

A partir da década de 1950, é possível acompanhar no tempo e no espaço o surgimento de uma agenda para a implantação e a promoção do aborto em escala mundial. Não se trata do avanço espontâneo do homem ou de lutas de emancipação e conquistas de direitos de minorias, mas de uma estratégia rigorosamente traçada, identificável por meio de documentos de domínio público e de atores até certo ponto conhecidos.

Até a década de 1950, o aborto era crime no mundo inteiro, com exceção da Rússia, que por motivos ideológicos legalizara o aborto na década de 1920.

No ano de 1952, John Rockefeller III decidiu que iria dedicar sua vida e enorme fortuna para controlar o crescimento da população mundial. Funda assim com 26 especialistas em demografia o *Population Council*, que pode ser considerado o marco inicial de um movimento global para a legalização universal do aborto. Informações sobre sua história e atividades podem ser encontradas no próprio *site* da instituição (<http://www.popcouncil.org/>).

Parece que, inicialmente, a família Rockefeller tivesse uma genuína veia filantrópica: erradicara doenças pelo mundo afora; garantira a excelência do

desenvolvimento da medicina norte-americana; o Hospital das Clínicas de São Paulo, referência para toda a América Latina, só foi possível graças aos investimentos da Fundação Rockefeller, que dotou o hospital de uma excelente estrutura física e de um quadro de profissionais contratados em tempo integral e em regime de dedicação exclusiva (MARINHO; MOTA, 2013). Com o tempo, porém, os Rockefeller viram que fome, desemprego e guerras tornavam vãos todos seus esforços para melhorar o mundo. O crescimento descontrolado da população mundial foi identificado como causa primeira disso tudo e começou a ser combatido.

### 3. POLÍTICAS DE REDUÇÃO POPULACIONAL

O *Population Council* estabelece um plano de redução do crescimento demográfico dividido em três etapas.

A primeira etapa foi realizada na década de 1950 e previu a construção de subsídios teóricos para ações futuras. Foram criados e financiados centros de pesquisa demográfica em lugares estrategicamente escolhidos no mundo inteiro, como, por exemplo, no Brasil. O Presidente da Associação Brasileira de Estudos Populacionais (Abep), George Martine, no artigo publicado em 2005 com o título de “O papel dos organismos internacionais na evolução dos estudos populacionais no Brasil: notas preliminares” (<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v22n2/v22n2a04.pdf>), conta que, a partir de 1950, começaram a ser investidas no Brasil quantias exorbitantes de dinheiro para financiar pesquisas demográficas.

A segunda etapa ocorreu na década de 1960 e se encarregou de espalhar mundo afora centros e programas de planejamento familiar. Lideranças de países africanos e asiáticos foram convencidas de que a causa de suas dificuldades sociais e econômicas era o crescimento populacional descontrolado. A solução proposta pautava-se pelos estudos que o *Population Council* realizara na década anterior e consistiu na implantação de dispositivos intrauterinos (DIU).



A terceira etapa começou a ser implementada na década de 1970 e consistiu na criação de um *lobby* junto ao governo norte-americano para o reconhecimento de que o crescimento demográfico dos países pobres representava um risco para a segurança interna dos EUA. O *lobby* funcionou e, a partir dele, em 1974, foi redigido o Relatório Kissinger (título original: *Implications of Worldwide Population Growth for U.S. Security and Overseas Interests*), em que se lê que nenhum país pode frear seu crescimento populacional sem legalizar o aborto. O documento foi classificado com o código NSSM 200 e considerado confidencial, até ser desclassificado pela Casa Branca em 1989. Hoje pode ser consultado, na versão original inglês, em <<http://www.population-security.org/28-APP2.html>>.

Como resultado do interesse do governo norte-americano pela tese de John Rockefeller III, surge então, dentro da USAID (*Unites States Agency for International Development*), a Secretaria de Assuntos Populacionais. No próprio *site* da entidade (<http://www.usaid.gov/>) pode-se ler sua história e a menção a um financiamento de 1,3 bilhão de dólares destinado a frear o crescimento populacional mundial. Trata-se do maior programa de ajuda externa depois do Plano Marshall, que reconstruiu a Europa após a Segunda Guerra Mundial.

O primeiro diretor da Secretaria de Assuntos Populacionais da USAID foi Reimert Ravenholt. Em seu *site* (<http://www.ravenholt.com/>), Ravenholt conta que, para reduzir o crescimento populacional, atacou várias frentes. Em primeiro lugar, começou a treinar médicos sobre técnicas de esterilização, no hospital da *Johns Hopkins University*, em Baltimore (Maryland). Cartas enviadas aos departamentos de ginecologia do mundo inteiro ofereciam treinamentos gratuitos sobre métodos de esterilização. Foi distribuído um kit de aborto manual que utiliza uma técnica chamada AMIU (Aspiração manual intrauterina) e que pode ser usado em regiões pobres onde não há energia elétrica.

Mais tarde, o governo norte-americano, por meio da Emenda Helms ([http://www.ipas.org/~media/Files/lpas%20Publications/HELMSDCE09.ashx?utm\\_source=resource&utm\\_medium=meta&utm\\_campaign=HELMSDCE09](http://www.ipas.org/~media/Files/lpas%20Publications/HELMSDCE09.ashx?utm_source=resource&utm_medium=meta&utm_campaign=HELMSDCE09)) proibiu o uso



de verba pública para a promoção do aborto no mundo. O problema foi contornado então com a fundação do Ipas (*International Pregnancy Advisory Services*). Essa história é contada no próprio *site* da organização (<http://www.ipas.org/>). Com fundos privados, o Ipas continuou fazendo aquilo que a USAID fazia com fundos públicos. Em parceria com o Ministério da Saúde, o Ipas ainda hoje treina médicos brasileiros sobre técnicas de esvaziamento uterino.

Após quinze anos da fundação do *Population Council*, porém, Rockefeller III percebeu que, apesar de uma diminuição da ordem de 40%, o crescimento da população mundial não fora totalmente freado.

Em 1974, o paradigma médico, utilizado até então para reduzir o crescimento demográfico, é substituído por um novo paradigma, graças à contribuição de Kingsley Davis, chefe do Departamento de Sociologia da Universidade de Berkeley (Califórnia), e de sua aluna Adrienne Germain. Davis publicara na revista *Science* de novembro de 1967 um artigo intitulado *Population policy: will current programs succeed?* (o resumo desse artigo está disponível no *site* do USAID, em <<http://www.popline.org/node/481883>>). Davis sustentava que a complexidade do problema demográfico mundial não poderia ser tratada e resolvida só com uma abordagem médica. Nas décadas de 1960 e 1970, a sociedade tinha um padrão cultural em que a mulher buscava sua realização pessoal no casamento e na constituição de uma família. Oferecer a esta mulher serviços contraceptivos ou abortivos não alcançaria a eficiência total na redução do crescimento populacional.

Para frear o restante 60% de crescimento demográfico, Germain propõe a alteração e desconstrução da estrutura tradicional da sociedade e da família, dos padrões das condutas sociais e da heteronormatividade. Seria também necessário mudar os padrões morais e éticos com os quais se julgava o aborto, que não podia mais ser considerado crime, mas um direito da mulher sobre o próprio corpo. Expressões como “controle populacional”, “métodos anticoncepcionais” e “aborto” foram ressemantizadas como “direitos sexuais”, “direitos reprodutivos”, “saúde da mulher”.



A partir da incorporação das propostas de Germain na política do *Population Council*, colocam-se em primeiro plano as agendas feminista e gayzista. Germain foi trabalhar na Fundação Ford. Em 1991, a Fundação Ford divulga um documento intitulado “Saúde reprodutiva: uma estratégia para os anos 90” ([http://www.fordfoundation.org/pdfs/library/Os\\_40\\_Anos\\_da\\_Funda%C3%A7%C3%A3o\\_Ford\\_no\\_Brasil.pdf](http://www.fordfoundation.org/pdfs/library/Os_40_Anos_da_Funda%C3%A7%C3%A3o_Ford_no_Brasil.pdf)), que representa a operacionalização da teoria de Davis e Germain para a alteração dos padrões sociais e familiares.

Em 1993, Germain, no âmbito das atividades preparatórias da Conferência do Cairo sobre População, convoca no Rio de Janeiro cerca de duzentas ONGs feministas para elaborar uma plataforma comum de atuação no Cairo. Em 1994 as ONGs feministas participam em peso na Conferência do Cairo, com o apoio de Nafis Sadik (médica paquistanesa, presidente do Fundo da ONU para as Atividades Populacionais), Adrienne Germain e Hillary Clinton. Pela primeira vez, entidades da sociedade civil passam a ter certa igualdade com os delegados oficiais dos países membros da ONU.

Na década de 1990, a Fundação MacArthur alia-se à Fundação Ford e vem ao Brasil com um financiamento de 36 milhões de dólares para a introdução dos direitos sexuais reprodutivos e a legalização do aborto. Após 10 anos de luta, a Fundação MacArthur publica o relatório intitulado *The Population and Reproductive Health Program in Brazil: Lessons Learned* (<http://www.macfound.org/>).

#### 4. A IDEOLOGIA DE GÊNERO

Na década de 1990, a luta pelo controle da população mundial, após ter mudado de uma abordagem médica para uma abordagem sociológica, apropria-se de um relevante instrumento de luta, a ideologia de gênero. A ideologia de gênero se fundamenta na ideia de que o ser humano tem liberdade total para renegar sua biologia e ser aquilo que quiser. A origem mais recente dessa perspectiva remonta à década de 1960, com as obras de Simone de Beauvoir, Shulamith Firestone e Kate





Millet; sua origem mais remota finca raízes no século XIX, quando Engels e Marx identificam a fonte de toda opressão na estrutura familiar monogâmica burguesa.

Kate Millet (1974) afirma que o grande valor das ideias de Engels para a revolução sexual reside na sua análise do casamento patriarcal e da família. Na submissão do feminino ao masculino, Engels e Marx identificaram o protótipo histórico e conceitual de todos os subsequentes sistemas de poder, de todas as relações econômicas opressoras e o próprio fato da opressão em si mesma. Em poucas palavras todo sistema de opressão tem seu protótipo na família.

Seus últimos rascunhos indicam que, no fim da sua vida, Marx teve uma persistente preocupação com a organização familiar. Marx percebe que a opressão primordial é a que ocorre dentro da estrutura familiar monogâmica patriarcal. A simples existência da família é razão suficiente para que haja opressão no mundo. Todas as relações de poder e de opressão são apenas um desdobramento da relação opressiva inicial que se dá dentro do casamento monogâmico burguês.

Antes de morrer, Marx conseguiu identificar a essência de toda desigualdade, mas não teve tempo para elaborar um instrumento de combate, proeza que só será lograda na década de 1990, por obra de Judith Butler, docente de Retórica na *University of California* (Berkeley). Butler consegue aprimorar uma ideia de gênero que serve perfeitamente ao ataque planejado à família monogâmica patriarcal.

O termo “gênero” fora usado pela primeira vez, com o significado que tem atualmente na perspectiva de gênero, por John Money (1921-2006), um psiquiatra neozelandês, radicado nos EUA, famoso pelo caso clínico do pequeno Brian Reimer.

Desde a década de 1950, John Money tinha formulado a hipótese de que existiria um gênero que, independentemente das características biológicas, influenciaria as preferências sexuais das pessoas. Em seus artigos, o psiquiatra da *Johns Hopkins University* (Baltimore, EUA) atestava que a cultura e os hábitos aos quais estamos expostos constroem nossa identidade sexual. A oportunidade de comprovar empiricamente sua hipótese surgiu em 1965 com um caso clínico

peculiar. John e Janet Reimer, um casal de Winnipeg (EUA), são pais de Brian e Bruce, dois gêmeos univitelinos. Aos oito anos de idade, os gêmeos são submetidos a uma cirurgia de circuncisão, durante a qual um erro médico causa a perda parcial dos órgãos genitais de Brian. Os pais procuram a ajuda do Dr. Money, que orienta o casal a educar Brian como uma menina, enquanto Bruce permaneceria homem e serviria como elemento de comparação. John Money sugere uma cirurgia para uma mudança completa de sexo de Brian, a quem os pais passam a chamar de Brenda. Segundo vários artigos científicos e seu conhecido livro *Man & Woman, Boy & Girl: the differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*, a experiência de Money teria sido um sucesso. Money ganha fama, e a revista *Time* publica uma longa matéria sobre o caso. Passado algum tempo, porém, Money interrompe suas publicações sobre o assunto. Isso chama a atenção do Dr. Milton Diamond, da Universidade do Havaí. Diamond descobre assim que Brenda se rebelava às vestes femininas desde os dois anos de idade, não gostava de brincar com bonecas, preferindo os brinquedos do irmão, tinha um comportamento visivelmente masculino no ambiente escolar e dizia constantemente aos pais que não se sentia uma menina. Mas esses tentavam convencer a criança de que se tratava apenas de uma fase difícil que logo passaria. Os pais levavam periodicamente os dois filhos para sessões de psicoterapia com Money. Segundo registros gravados pelo próprio Money, tais sessões eram profundamente traumáticas para ambas as crianças. Num esforço voltado a diferenciar o comportamento sexual dos dois irmãos, Money expunha-os a fotos sexuais explícitas e teria obrigado as crianças a encenarem posições de coito. Diamond escreveu um artigo sobre o caso em coautoria com Keith Sigmundson, *Sex Reassignment at Birth: A Long Term Review and Clinical Implications*, publicado sob o n. 151, em março de 1997, nos *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* (<http://www.hawaii.edu/PCSS/biblio/articles/1961to1999/1997-sex-reassignment.html>). Em decorrência do afastamento de Money, na época em que Brenda já tinha catorze anos, seus pais consultaram outro psiquiatra que os



aconselhou a contar toda a verdade aos filhos. Imediatamente Brian tentou recuperar sua sexualidade perdida: fez inúmeras cirurgias para fechar sua vagina artificial, recompor a genitália masculina com a implantação de próteses de pênis e testículos, retirar os seios crescidos por meio de estrógenos, além de iniciar tratamentos hormonais para masculinizar sua musculatura. Não retomou seu nome inicial, e passou a chamar-se David. Com a mãe em depressão, o pai alcoólatra e o irmão Bruce drogado, Brian tenta o suicídio pela primeira vez aos vinte anos. O irmão Bruce, em 2001, suicida-se com medicamentos. Brian, ruído por um sentimento de culpa, acha que a morte do irmão seja consequência do que se passara em suas vidas. A esposa de Brian abandona-o após um relacionamento de catorze anos por não suportar mais seu estado de constante depressão. Em 2003, aos 38 anos, Brian mata-se com um tiro, poucos dias após o abandono da esposa.

Na década de 1960, o movimento feminista entra em contato com a esquerda cultural acadêmica norte-americana, continuadora da Escola de Frankfurt, e conhece o marxismo. Mas enquanto leem as obras marxistas e tentam participar da luta revolucionária, as feministas ficam desapontadas com seus companheiros de luta e de vida, visivelmente machistas. Isso as aproxima de uma obra póstuma de Marx, publicada por Engels em 1884, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. O feminismo, que começara a lutar contra os privilégios masculinos e pela igualdade de direitos, percebe que sua luta será vã sem a supressão das diferenças entre homem e mulher. Para isso, porém, as feministas necessitam de um instrumento teórico que fundamente essa nova luta e que Marx não tinha tido tempo de elaborar. Judith Butler, vinte anos depois, fornecerá esse instrumento de luta graças à ideologia de gênero.

Em *The dialect of sex* (1972), Shulamith Firestone escreve que o objetivo final da revolução feminista deve ser não só a remoção do privilégio masculino, mas a remoção da própria distinção do sexo. As diferenças reprodutivas materiais entre os sexos levaram à primeira divisão do trabalho, o que está na origem de todas as outras divisões de classes, econômicas e culturais. A verdadeira revolução marxista

só ocorrerá quando as diferenças naturais entre homens e mulheres forem suprimidas ou desconsideradas por completo. A opressão das crianças também deve ser incluída na revolução feminista. No fim de tudo não de ser eliminados os conceitos mesmos de feminilidade e infância. O tabu do incesto só é necessário para preservar a família. Se não houver mais família, tornar-se-á inútil a manutenção de uma tal restrição.

Vinte anos mais tarde, Judith Butler transforma as ideias de Marx e Engels num arcabouço teórico chamado ideologia de gênero. As feministas do final do século XX assumem a teoria de Judith Butler, aliam-se com o movimento gay e participam com a agenda de gênero das conferências do Cairo (1994), de Pequim (1995) e de Glen Grove (1996).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado parcial desta pesquisa permite acompanhar no tempo e no espaço a introdução de uma agenda para a promoção do aborto e da ideologia de gênero em escala mundial. O surgimento de novas ideias e comportamentos, e de uma nova linguagem, conforme fica demonstrado neste artigo, não é devido a um progresso natural da humanidade nem é o resultado de lutas de grupos minoritários para a apropriação do próprio destino. Pelo contrário, comprova-se a existência de poderes ocultos e estratégias de manipulação dos legítimos direitos de minorias. Identificar tais poderes e estratégias por meio de documentos de domínio público foi o objetivo deste estudo.

## REFERÊNCIAS

BETTETINI, Maria. **Breve storia della bugia**: da Ulisse a Pinocchio. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2001.

BOSS, M. O-modo-de-ser-esquizofrênico à luz de uma fenomenologia Daseinanalítica. **Daseinanalyse**, v. 3, p. 5-28, 1977.

DIAMOND, Milton; SIGMUNDSON, Keith. "Sex Reassignment at Birth: A Long Term Review and Clinical Implications". In: **Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine**, n. 151, mar. 1997. Disponível em: <<http://www.hawaii.edu/PCSS/biblio/articles/1961to1999/1997-sex-reassignment.html>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1984.

FELÍCIO, Ricardo Augusto; ONÇA, Daniela de Souza. "Os mitos sobre o ozônio: um resgate das origens da discussão – I". In: **VIII Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 8, n. 8, 2012, p. 1-26.

FIRESTONE, Shulamith. **The dialect of sex**. New York: Bantam Books, 1972.

FORD FOUNDATION. **Reproductive Health: a strategy for 1990s: a program paper of the Ford Foundation**. New York: Ford Foundation, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2001.

MACARTHUR FOUNDATION. **1990-2002 The Population and Reproductive Health Program in Brazil: Lessons Learned**. Chicago-Illinois: MacArthur Foundation, 2003.

MARINHO, Maria Gabriela S.M.C.; MOTA, André. **Caminhos e trajetos da filantropia científica em São Paulo: a Fundação Rockefeller e suas articulações no ensino, pesquisa e assistência para a medicina e saúde (1916-1952)**. São Paulo: USP, Faculdade de Medicina: UFABC, Universidade Federal do ABC: CD.G Casa de Soluções e Editora, 2013.

MARTINE, George. **O papel dos organismos internacionais na evolução dos estudos populacionais no Brasil: notas preliminares**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v22n2/v22n2a04.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.



MASINI, Elsie F. S. “O enfoque fenomenológico da pesquisa em educação”. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MILLET, Kate. **Política sexual**. Tradução de Alice Sampaio, Gisela da Conceição e Manuela Torres. Lisboa: Dom Quixote, 1974.

MOLION, Luiz Carlos Baldicero. **Aquecimento global**: uma análise crítica. Disponível em: <<http://www.cbmet.com/cbm-files/13-1f6b75d6a27f4bb7dba707ae37922f0b.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2014a.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre o aquecimento global antropogênico**. Disponível em: <[http://www.acquacon.com.br/drenagem/palestras/luizcarlosmolion\\_artigo.pdf](http://www.acquacon.com.br/drenagem/palestras/luizcarlosmolion_artigo.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2014b.

\_\_\_\_\_. **Desmistificando o aquecimento global**. Disponível em: <[http://www.lgmh.ufpe.br/biomol/AGA/molion\\_desmist.pdf](http://www.lgmh.ufpe.br/biomol/AGA/molion_desmist.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2014c.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o efeito estufa**. Disponível em: <[http://www.icat.ufal.br/laboratorio/clima/data/uploads/pdf/REFLEX%C3%95ES\\_EFEITO-ESTUFA\\_V2.pdf](http://www.icat.ufal.br/laboratorio/clima/data/uploads/pdf/REFLEX%C3%95ES_EFEITO-ESTUFA_V2.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2014d.

\_\_\_\_\_. “Mitos do aquecimento global”. In: **Plenarium**, v.5, n.5, p. 48-65, out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Variabilidade e alterações climáticas**. Disponível em: <[http://www.proclira.uevora.pt/pdf/CLIVAR\\_PORTUGAL\\_2007.pdf](http://www.proclira.uevora.pt/pdf/CLIVAR_PORTUGAL_2007.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2014e.

MONEY, John; Ehrhardt, Anke A. **Man & Woman, Boy & Girl**: the differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1972.

NATIONAL SECURITY COUNCIL. **Implications of Worldwide Population Growth For U.S. Security and Overseas Interests (THE KISSINGER REPORT)**. Disponível em: <<http://ebookbrowse.net/relatorio-kissinger-nssm200-pdf-d90910214>>. Acesso em: 8 mar. 2014.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SCALA, Jorge. **Género y derechos humanos**. 3. ed. Buenos Aires: Vórtice, 2004.



WILKS, John. “Contraceção preimplantatória e de emergência”. In: PONTIFÍCIO CONSIGLIO PER LA FAMIGLIA (Org.). **Lexicon**: termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche. Bologna: EDB, 2006.



## **PORTA DOS FUNDOS: A PRÁTICA JORNALÍSTICA NO DISCURSO HUMORÍSTICO**

Milanna Carvalho AMBRÓSIO (ICSEZ/UFAM)  
milannafla@gmail.com

Vitor Franco GAVIRATI (ICSEZ/UFAM)  
gavirati\_vitor@hotmail.com

Hellen Cristina Picanço SIMAS (ICSEZ/UFAM)  
hellen\_ufam@hotmail.com

**RESUMO:** O jornalista é percebido socialmente não apenas pelo seu trabalho, mas também através da forma como ele é representado em produtos audiovisuais feitos no âmbito do entretenimento (KRAETZIG, 2012). Este trabalho investiga o discurso de humoristas acerca da prática jornalística em esquetes do grupo *Porta dos Fundos* – equipe que produz vídeos de humor e publica na internet – relacionando-o com a rotina dos jornalistas. Para tanto, utilizamos como marco teórico a Análise de Discurso Francesa, a teoria das Representações Sociais e o arcabouço teórico sobre a prática jornalística. Até então, não há estudos sobre esta temática. Conforme analisamos no vídeo intitulado *Entrevista*, o jornalista aparece como um profissional que pode intervir em falas do entrevistado e deseja obter declarações polêmicas para transformar em manchetes nos jornais. No vídeo *Fofoca*, mostra-se a possibilidade do jornalista possuir uma preocupação com assuntos de interesse social e encontrar dificuldades, esbarrando na linha editorial do veículo e é obrigado a se submeter a cumprir ordens superiores. Como também foi possível perceber que o jornalismo atualmente está preocupado em noticiar matérias relacionadas à vida das celebridades.

**Palavras-chave:** Prática Jornalística; Análise de Discurso; Representações Sociais; Porta dos Fundos; Humor.

### **1. INTRODUÇÃO**

Não só o trabalho dos jornalistas pode intervir no modo com que a sociedade visualiza este profissional. A forma como o jornalista é representado em produtos audiovisuais voltados ao entretenimento também influencia a percepção social deste (KRAETZIG, 2012). Como produções capazes de interferir no imaginário coletivo,



podemos citar filmes, novelas, peças de teatro, seriados, e, de forma recente, esquetes publicadas na internet.

No tocante aos estudos da representação do jornalista e da prática jornalística em obras audiovisuais, encontramos, em maior escala, trabalhos que analisam as representações produzidas pelo cinema. Como um meio de entretenimento que atinge pessoas de diferentes idades, raças e classes sociais, a chamada “sétima arte”, consolida-se como maior fornecedora de imagens do profissional do jornalismo e de seu trabalho. Até o ano 2000, segundo Christa Berger (2002), haviam sido produzidos 785 filmes que abordam o jornalismo, sua prática e seus profissionais. O que pode fazer com que debates sobre as representações sociais formuladas sobre o jornalista, em âmbito nacional, acabem não sendo investigadas.

Stella Senra (1997, p. 13) destaca que o cinema possui um poder inusitado: “o de gerar e manter vivas todas as suas construções, até mesmo aquelas cuja correspondência com as figuras da prática cotidiana o tempo já se encarregou de anular”. Para a autora, isto ocorre por conta da capacidade que o cinema tem em criar, registrar, reproduzir e conservar figuras de existência autônoma.

Apesar da maior tradição e poder de difusão das produções cinematográficas, teatrais e televisivas, com a expansão da tecnologia, as esquetes veiculadas na internet ganham destaque social, haja vista que algumas destas chegam a ser visualizadas mais de 15 milhões de vezes. As esquetes são peças de curta duração, com caráter cômico, geralmente produzidas no rádio, televisão ou teatro, retratando temas como cultura, política e sociedade<sup>1</sup>. A evolução das tecnologias para produção de vídeos e a popularização da internet facilitaram a veiculação e o acesso destes materiais através da rede mundial de computadores. Atualmente, qualquer pessoa tem a possibilidade de produzir filmagens e lançá-las gratuitamente na

---

1 Segundo o Dicionário online Michaelis e informações do site Significados. Disponível em: <<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=esquete>>> e <<<http://significados.com.br/esquete/>>>.



internet através de canais como *4shared*, *Youtube*, *Vine*, *Instagram*. Para tanto, basta criar uma conta em um dos portais e disponibilizar as produções no mesmo, por meio de um *upload* – método de se carregar informações para a internet.

Este trabalho versa sobre a representação do jornalista e da prática jornalística nas esquetes do grupo humorístico *Porta dos Fundos*. O *Porta dos Fundos* é formado por uma equipe de 13 humoristas que produz esquetes e as veicula na internet, pelo site *Youtube*. Desde março de 2012, o grupo publica três vídeos por semana e, em 2014, a conta dos comediantes atingiu a marca de 1 bilhão de visualizações.

Desenvolvendo peças embasadas em situações do cotidiano, o jornalismo também passou a ser pautado nas esquetes da equipe. Nos dois primeiros anos de existência do grupo, apenas dois vídeos abordaram a prática jornalística. Porém, em 2014, até a primeira quinzena do mês de julho – data do início deste trabalho –, mais seis novos vídeos que retratam o jornalismo e seus profissionais foram disponibilizados pelos humoristas.

O estudo, enfocou a análise de duas esquetes produzidas pelo *Porta dos Fundos*. Para compreendermos uma esquete como peça acerca da prática jornalística, descreveu-se vídeos disponíveis na conta do grupo no site *Youtube*, buscando-se analisar lexemas relacionados ao jornalismo e/ou a sua prática. Esta escolha é semelhante à adotada por Christa Berger (2002) para a delimitação de filmes que abordam a prática jornalística, constituindo o gênero fílmico titulado *newspapers movie*. Contudo, optamos pelo estudo de apenas duas esquetes – *Entrevista* e *Fofoca* – por se entender que estas possuem maior significância para a proposta do estudo. Tomamos como marco teórico para a investigação a Análise de Discurso de linha francesa (AD), assim como o arcabouço teórico referente ao jornalismo e à prática jornalística.

A partir de agora, apresentaremos breves reflexões sobre a AD, seguidas da análise de nosso objeto de estudo, onde são expostas as discussões realizadas acerca de cada esquete separadamente. Nas análises se pretende intermediar um





diálogo entre os vídeos e a prática jornalística cotidiana, considerando-se que a interação entre diferentes discursos auxilia o estudo, constituindo-se como parte de nosso dispositivo analítico. Ao final, far-se-á uma comparação entre as esquetes, a fim de se destacar as principais características do discurso humorístico do grupo *Porta dos Fundos*.

## 2. ANÁLISE DE DISCURSO (AD) E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No presente trabalho, investiga-se o discurso humorístico sobre a prática jornalística, buscando identificar a forma com que o jornalista e a prática jornalística são representados nas esquetes. Para tanto, propomo-nos a averiguar o modo como o discurso emitido pelos humoristas pretende fazer sentido aos seus espectadores, uma vez que a Análise de Discurso deve buscar a interpretação dos sentidos existentes em um discurso, segundo Orlandi (2001).

De acordo com a autora, o discurso é o local onde se observa a relação entre língua e ideologia. Uma vez que a língua não é trabalhada como um sistema abstrato; na AD, verifica-se o trabalho dela com o mundo, as suas formas de significar, “com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI, 2001, p. 16).

Fairclough (2001 *apud* BASTOS; PORPINO, 2013) destaca que o discurso funciona como um construtor de identidades sociais. Deste modo, o discurso, enquanto um espaço em que se materializam os pensamentos do sujeito, torna-se um local onde se faz possível a observação de Representações Sociais (RS). As RS são compreendidas por Rafael Sêga (2000) como uma forma de interpretação e de pensamento sobre a realidade cotidiana. Serge Moscovici (1981, p. 181) – um dos principais autores que trabalham o conceito – a define como "um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais".



Com os meios de comunicação modernos – entre eles, a internet – podemos ter contato com a concretização máxima das representações, em função da figuratividade e da simulação existente, por exemplo, nas imagens dos vídeos (SOARES, 2009). Neste sentido, apresenta-se o modo com que o jornalismo e os jornalistas estão sendo compreendidos socialmente e verifica-se como a sociedade pode ser influenciada a partir das esquetes do *Porta dos Fundos*. Tendo em vista que a significação de um discurso ocorre “quando um emissor tenta mostrar o mundo para um interlocutor, numa determinada situação, a partir de seu ponto de vista, movido por uma intenção” (MANHÃES, 2011, p. 305).

Murilo Soares (2009) destaca que, em meios de comunicação modernos, as representações aparecem no contexto discursivo através de formas causais e simples insinuações, tais como, por exemplo, cenários apresentados como normais ou padrões.

Os discursos, assim, produzem determinadas composições de imagens pictóricas ou dramatúrgicas, audiovisuais, aparentemente colhidas no mundo empírico, sem intervenção ativa de ninguém, as quais são elevadas à categoria de ‘representantes’ de pessoas, situações, fatos. Por esse meio, as intervenções invisíveis do autor de um discurso são potencialmente capazes de influenciar de maneira sutil as percepções sobre pessoas, gêneros, grupos sociais e categorias (...) (SOARES, 2009, p. 20).

Para o autor, é desta forma que as representações sociais presentes nos discursos contribuem para o estabelecimento e a fixação de estereótipos. No que tange à representação do jornalista em produtos audiovisuais, autores como Stella Senra (1997), Isabel Travancas (2001), Christa Berger (2002), Rachel Rosa (2006) e Nathale Kraetzig (2012) elencam algumas caracterizações atribuídas a este profissional, tais como alcoólatra, arrojado, cínico, dedicado, herói, humano, mercenário, vilão. Em estudos mais recentes, constatamos ainda que o jornalista está sendo retratado como uma figura arrogante, ávida pela informação, esforçada, ingênua e manipulável (AMBRÓSIO; GAVIRATI, 2014).

Os resultados desta espécie de investigação de discurso podem ser obtidos através da observação do que Eduardo Manhães conceitua como atos perlocutórios,

concebidos como “o domínio do ato de fala articulado à *performance*, ou seja, a atuação ou representação de um papel social” (2011, p. 313, grifo do autor). Vale ressaltar que uma análise de discurso é apenas uma versão de diversas possíveis reflexões acerca de um objeto de estudo, não pretendo revelar a verdade absoluta, sendo escrita para ser reescrita posteriormente (POWERS, 2001).

### 3. A PRÁTICA JORNALÍSTICA NO DISCURSO HUMORÍSTICO

#### 3.1. ENTREVISTA: CRÍTICA À MÍDIA SENSACIONALISTA

Publicada em 24 de Janeiro de 2013, a esquete intitulada *Entrevista* mostra a seguinte descrição no site *Youtube*: “*Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu’. Quem era o gato? Há testemunhas? A fonte é segura? O que a Sociedade Protetora dos Animais pensa sobre isso? Quando a mídia sensação acionalista quer, é capaz de sobrar até para Dona Chica*”.

A partir da maneira como os humoristas construíram o texto que apresenta o vídeo, podemos notar que existe uma crítica à mídia. Para isto, o grupo escolheu usar os termos ‘mídia sensação acionalista’, em alusão à expressão ‘mídia sensacionalista’, a qual se refere ao formato adotado por alguns jornais para atrair audiência. De acordo com Angrimani Sobrinho (1995, p. 10), sensacionalismo “é tornar sensacional um fato jornalístico que, em outras circunstâncias editoriais, não mereceria esse tratamento [...], utilizando-se para isso de um tom escandaloso, espalhafatoso”. O autor aponta que o termo ‘sensacionalista’ é pejorativo e atribui-se a uma imagem negativa quem for relacionado a ele. Além disso, um noticiário que utiliza o sensacionalismo tem a credibilidade discutível (ANGRIMANI SOBRINHO, 1995).

Ao entrarmos em contato com a expressão usada no texto, remetemo-nos à mídia que faz sensacionalismo. A ideia negativa que se tem do formato sensacionalista vem por meio do interdiscurso, isto é, a memória discursiva que

temos sobre ele. Segundo Orlandi (2001, p. 31), o interdiscurso é definido como “aquilo que se fala antes, em outro lugar, independentemente (...). O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Logo, ao sermos remetidos à expressão alusiva ao sensacionalismo, lembramo-nos do que já ouvimos falar sobre este formato e o julgamos como sendo negativo.

Observa-se, por meio da escolha da expressão ‘mídia sensação acionalista’, uma modificação e renovação nos sentidos das palavras. Em vez de usar ‘mídia sensacionalista’, a descrição do vídeo contém as palavras ‘mídia sensação acionalista’. De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, ‘acionar’ significa “pôr em ação”<sup>2</sup>. No texto descritivo, podemos interpretar que ‘acionar’ é usada no sentido de ativar algo. O acréscimo do sufixo ‘lista’, dá-nos a impressão de algo que tem alta capacidade de acionar, ativar. E isto se refere à *sensação* que a mídia causa ou ativa. No conjunto da frase (“Quando a ‘mídia sensação acionalista’ quer, é capaz de sobrar até para Dona Chica), fica evidente a ideia do sentido construído no discurso: o pensamento de que a mídia é uma produtora de impressões e tem o poder de *acioná-las* quando quiser.

A ideia de crítica ao formato jornalístico citado anteriormente se desenvolve ao longo da esquete. Com duração de três minutos e 51 segundos, o vídeo apresenta a simulação de uma entrevista jornalística. Gregório Duvivier – que também escreveu o roteiro da esquete – interpreta o repórter. O entrevistado é o ator Joca (interpretado por Rafael Infante). Ao começar a entrevista, Joca questiona se o repórter irá usar gravador para registrar a conversa. Porém, este diz que não precisa:

**Joca:** - *Cê vai gravar [a entrevista] no gravador?*

**Repórter:** - *Não. Eu prefiro anotar, que eu já posso ir usando minhas palavras.*

---

2 Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <[www.priberam.pt/dlpo/acionar](http://www.priberam.pt/dlpo/acionar)>. Acesso em 25 de agosto de 2014, às 16h02.

Ao dizer que prefere usar as *suas* palavras, nota-se que o repórter já apresenta uma postura de quem deseja manipular as falas do entrevistado.

Percebe-se que, ao dizer “Eu prefiro anotar, que eu já posso ir usando minhas palavras”, reforça-se o discurso de que o jornalista tem a intenção de manipular as afirmações do entrevistado. Portanto, é estabelecida a representação de que o jornalista é um profissional que tem o poder de mudar declarações e dar destaque apenas ao que for de interesse dele ou da empresa para qual trabalha. Ao usar os termos ‘minhas palavras’, entende-se que o repórter não pretende usar as falas de maneira fiel às declarações do entrevistado. Pode-se ainda criar uma ideia de que o jornalista usa somente as entrevistas para dar respaldo aos textos – isto é, uma sensação de credibilidade ao leitor –, mas escreve coisas de seu interesse, seja para manipular a opinião pública ou vender informações. Isto pode ser visualizado no trecho a seguir:

**Repórter:** - *Falando em política, qual é, então, a sua posição política? Vamos falar disso. Acho que isso é bom. Conta pra mim.*

**Joca:** - *Ah, eu acho difícil falar de posição política hoje, né?! Eu não consigo ver uma separação muito clara dos partidos...*

Mas o repórter o interrompe:

**Repórter:** - *Exatamente. Tá todo mundo cansado dessa roubalheira do PT. (Anotando, como se fosse o entrevistado quem tivesse falado). Cansado dessa roubalheira toda...*

**Joca:** (Pedindo para que o repórter não escreva como se fosse uma declaração dele). *Não, eu não faço... Tira aspa aqui, né!*

**Repórter:** - *Você tá me censurando?*

**Joca:** *Não, é que eu não falei isso. Eu não acho que a roubalheira seja só do PT, também, né?!*

**Repórter:** *Mas o fato de ela não ser exclusiva, então, torna legítima a roubalheira do PT? Qual sua ligação com a roubalheira do PT?*





Através desse trecho, fica evidente o discurso de que o jornalista quer criar sentidos ou inclui dizeres na fala do entrevistado. Quando o repórter tenta escrever “Cansado dessa roubalheira toda...” como se fosse uma declaração do entrevistado, reforça-se a ideia de que ele quer que sua opinião (ou da empresa jornalística) sobre política seja publicada indiretamente através da fala do outro, cujo discurso, por ser de alguém que ocupa papel social de destaque, tem mais poder.

Ao longo da entrevista representada no vídeo, o interdiscurso, ou seja, a memória que se tem do sensacionalismo feito por alguns noticiários é acionada. Considerando que se trata de um grupo de humor, eles retratam esta prática de modo que gere um tom de comédia, mas não abandonando o objetivo de criticá-la. Neste sentido, fica explícito, ao longo do vídeo, a ideia de que os jornalistas buscam manipular os entrevistados e procuram declarações polêmicas para dar vez ao sensacionalismo. No início da entrevista, entende-se que o assunto a ser abordado é o trabalho do ator, mas o repórter insiste em desviar o foco do diálogo, fazendo perguntas sobre temas que geram debate na sociedade – como política, homossexualidade, drogas – a fim de obter declarações polêmicas. Ao tentar obter tais declarações, o repórter diz que não precisa mais falar do trabalho do ator porque todas as informações sobre isso estão no release enviado à redação onde trabalha.

**Repórter:** - *É porque tudo isso aí tá no release. Não tem uma novidade? Vamos batalhar essa manchete, vai! Coisas que dizem de homossexualidade...*

Por meio desta fala, mais uma vez, fica evidente que o repórter deseja conseguir uma declaração polêmica do ator para fazê-la virar manchete. Ao dizer que precisa “batalhar” a manchete, compreende-se que o jornalista quer fazer sensacionalismo. Deseja trabalhar os sentidos do discurso do entrevistado para criar polêmica a partir de seu dizer e, assim, conseguir manchete que chame atenção do público.

Associando o diálogo da entrevista com a descrição do vídeo no *Youtube*, concluímos que o discurso construídos pelos humoristas na esquete é de que a mídia tem o poder de fazer qualquer declaração virar polêmica – desde um simples



trecho de música ('Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu') até a afirmação de um artista sobre política. Portanto, fica evidente a crítica ao sensacionalismo praticado por alguns jornais, além disso, temos a representação do jornalista como um profissional manipulador.

### 3.2. FOFOCA: ONDE ESTÁ O INTERESSE SOCIAL NAS MATÉRIAS JORNALÍSTICAS?

Diante do fato de a esquete aborda a prática jornalística, o título da mesma, *Fofoca*, pode sugerir ao espectador vários sentidos, principalmente porque culturalmente ele é carregado de significações. Um dos sentidos pode ser o que assunto abordado na peça humorística seja a legitimidade das informações veiculadas nos jornais. Haja vista a popularidade do emprego deste termo enquanto expressão que toma o sentido de boato ou conversa com veracidade distorcida que tem – ou não – a intenção de difamar pessoas. No entanto, os critérios de noticiabilidade e a relevância social do conteúdo agendado pelo jornalismo são os aspectos tocantes ao ofício jornalístico discutidos neste produto audiovisual.

Com o exposto acima, não se pretende afirmar que o *Porta dos Fundos* busca atribuir uma nova significação para a palavra *fofoca*, mas mostrar os sentidos que surgem nas entrelinhas do gênero jornalístico. Na sinopse da enquete é possível observar as características do discurso humorístico e a crítica à relevância das informações propagadas pelos jornais: *“No mundo moderno, é essencial acompanhar as notícias e acontecimentos mais importantes. Você abre seu portal ou jornal favorito e, aflito, descobre que Gracyanne Barbosa postou um novo segredo de boa forma nas redes sociais. Aí você respira, pondera sobre como essa informação vai alterar o seu futuro e segue agoniado por saber que isso fará o dólar disparar. Ou não”*,

No excerto supracitado, o tom irônico é formulado a partir da contradição existente entre a manchete apresentada e a menção de possíveis vieses de



mensuração da importância social desta. O fútil vira prioridade e ganha importância nos gêneros jornalísticos. Entende-se, a partir da sinopse, a crítica à prática jornalística de transformar acontecimentos corriqueiros e sem importância para a economia da sociedade, por exemplo, em notícia de destaque em websites jornalísticos.

Camila Alvarce (2009) nos diz que, para a compreensão de um discurso irônico, é fundamental a participação do receptor da mensagem. Sendo assim, a subjetividade do espectador da esquete se faz importante para a compreensão da ironia na descrição destacada. Mais do que isso, para Alvarce, faz-se necessária a contextualização do discurso para a formulação completa do sentido irônico do discurso. O contexto da referida sinopse é apresentado nas primeiras frases da mesma: a produção jornalística atual. Mas, para além da compreensão do teor irônico do enunciado, instaura-se na percepção do observador da esquete a crítica em torno da noticiabilidade. Fica explícito o posicionamento do grupo *Porta dos Fundos* marcado pelo descontentamento da produção de notícias tocantes à vida de celebridades. Isto nos leva a refletir acerca da produção jornalística atual, fomentando questionamentos como: por que matérias do gênero são produzidas? Por que notícias de maior significância social são preteridas em detrimento de produções sobre a vivência de personalidades midiáticas?

Luiz Amaral (2008) pondera que sabemos identificar uma notícia quando a observamos, porém, não temos condições para defini-las. Mário Erbolato (2008) destaca que os teóricos do jornalismo apenas conseguem descrever como a notícia deve ser. O autor cita Stanley Johnson e Julian Harris para conceituar notícia. Entre os autores, o consenso é de que a notícia é o relato de algo interessante aos leitores do jornal. Amaral (2008), no entanto, tenta conceituar notícia e a define como um conjunto de acontecimentos carregados de importância para os leitores. Sendo a matéria-prima jornalística algo que deve conter relevância para a audiência, os humoristas questionam qual a importância social de matérias sobre a vida de celebridades.

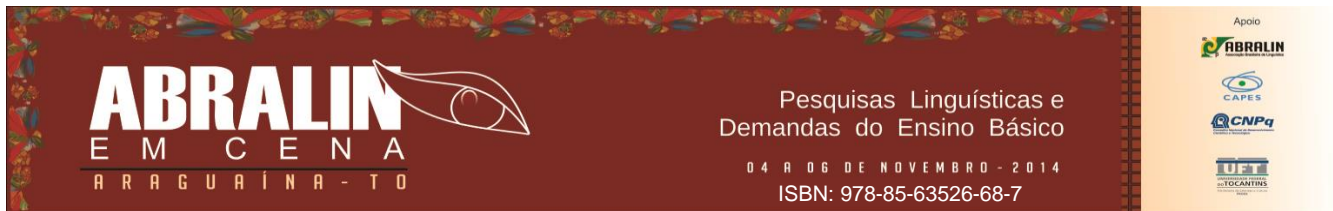
Com esta postura, percebemos a intervenção ideológica no discurso humorístico. Segundo Orlandi (2001), o trabalho da ideologia coloca “o homem na sua relação imaginária com suas condições materiais de existência” (p. 46). A ideologia é a condição para formação dos sentidos. De tal forma, constitui-se o sujeito. Assim, a subjetividade do grupo acerca da produção jornalística se revela com a ideologia da existência do jornalismo funcionando como órgão social, com uma função de auxiliar a sociedade com as informações necessárias para a existência. Orlandi (2001) destaca que o sentido de um discurso é uma interação entre o sujeito e a história. O pensamento sobre a prática jornalística apresentado pelo *Porta dos Fundos* é fruto do contato entre sociedade e jornalistas desenvolvido ao longo da história. Relação permeada por produções jornalísticas pautadas por assuntos de interesse coletivo.

O pensamento que se reverbera através da presente análise ganha força quando se analisa outros trechos da enquete em estudo esquete. No decorrer da peça, uma reunião entre a repórter Bia (Clarice Falcão) e seu editor-chefe (Antonio Tabet) acontece. A reunião ocorre porque Bia escreveu uma matéria sobre a CPI da Petrobras. Porém, o trabalho da jornalista desagradou seu chefe. O motivo: a matéria escrita por Bia não apresenta declarações ou informações sobre celebridades. A repórter argumenta que a apuração das informações presentes no texto que produziu foi bem conduzida, afirma possuir testemunhas que confirmem as informações apresentadas em sua matéria, mas nada muda o posicionamento de seu superior, como mostra trecho do referido diálogo, apresentado abaixo.

**Chefe:** *Testemunhas? Deixa eu te fazer uma pergunta: alguma das suas testemunhas é um ex-BBB, por acaso?*

**Bia:** *Não.*

**Chefe:** *Então caguei (sic) pra essa porra (sic) dessa CPI, Bia! Quero que essa CPI se foda (sic)! Cadê o Caetano Veloso atravessando a rua? Tinha Grazi Massafera, na Dirce Ferreira, na sua CPI? Cadê a Cléo Pires tropeçando na Ataíde de Paiva?*



**Bia:** *Eu achei que com um furo desse...*

**Chefe:** *Furo, Bia!? Furo pra mim é um tuite (tweet) do Fiuk dizendo que acordou.*

Sem desviar das críticas interpretadas anteriormente, a esquete direciona sua criticidade ao que os teóricos do jornalismo chamam de critérios de noticiabilidade. Eles são espécies de recomendações usadas por jornalistas para determinar a aptidão que um fato possui para se tornar notícia. Segundo Wolf (1987), o surgimento dos estudos acerca da noticiabilidade pode ser relacionado às pesquisas de Altheide (1976) que trabalhavam com o termo perspectiva da notícia. Um conceito que buscava responder quais acontecimentos diários podem ser considerados importantes.

O fato é que os jornalistas se valem de uma cultura própria para decidir o que é ou não é notícia. Ou seja, têm critérios próprios, que consideram óbvios quase instintivos. (...) Mauro Wolf procura sistematizar esses critérios, mostrando que não são tão óbvios e instintivos assim. Wolf chama de noticiabilidade a capacidade que os fatos tem de virar ou não notícia. Quanto maior o grau de noticiabilidade, maior essa capacidade (PENA, 2012, p. 71).

Nesta perspectiva, entramos em contato com a ideologia que perpassa o discurso presente na lógica jornalística. Embora seja uma peça ficcional, *Fofoca* intermedeia um contato de seus espectadores com o pensamento real dos jornais. Este discurso representado na figura do chefe é fruto do atual modelo de produção jornalística, que para análise de discurso pode ser compreendido como condição de produção do discurso. Orlandi (2001) argumenta que as condições de produção compreendem o sujeito, a situação (contexto) e a memória. A ideologia do chefe acerca de sua postura enquanto seletor das pautas a serem publicadas no jornal em que trabalha mostra a relação dele com a produção jornalística. Rotina que, como ressaltamos, embora seja representada na ficção, é carregada de verossimilhança.

Erbolato (2008) pode nos explicar a postura do chefe representado na esquete diante dos critérios de noticiabilidade. O autor enquadra a tendência dos jornais em retratar fatos sobre celebridades com o valor-notícia proeminência. Segundo Erbolato (2008), neste critério de seleção de pautas, ganham destaque



matérias que abordam artistas, milionários e pessoas célebres. É a partir deste critério de noticiabilidade do qual partilham inúmeros jornais espalhados pelo mundo, que surge o jornalismo de celebridades – área do jornalismo especializada em informar e acompanhar assuntos relacionados a pessoas célebres.

É com esta significação que o termo “fofoca” é empregado para intitular a esquete. Buscando destacar o sentido da expressão enquanto palavra muito empregada na relação entre os jornais e os ditos famosos, no que tange a divulgação de informações pelos jornalistas. Complementando a significância de “fofoca”, como a procura de segredos e histórias acerca de outrem.<sup>3</sup>

Diante do desfecho da peça, em que Bia é reprimida a produzir matérias similares a que defende, a esquete ainda permite que se observe Bia enquanto uma jornalista que se preocupa com o interesse social – haja vista a matéria a qual escreveu e defende na esquete –, mas que sofre porque na hierarquia da empresa jornalística está submissa as ordem do discurso do editor-chefe., logo em seus textos jornalísticos terão que versar sobre as formações ideológicas sustentadas pela empresa que trabalha.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do modo com que o jornalista é apresentado nas esquetes do grupo de humor Porta dos Fundos, pode-se refletir sobre a representação social do profissional e da prática jornalística. É importante estudar este fenômeno, pois, desta forma, podemos investigar a percepção do jornalismo e de seus profissionais perante a sociedade. Vale dizer que, por serem produções brasileiras, as esquetes nos permitem observar as preposições sociais tocantes ao jornalismo formuladas em âmbito nacional, aproximando-se de nosso contexto, diferentemente do estudo das

---

3 Os significados do termo “fofoca” empregados neste artigo foram obtidos no site Significados.com.br. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/fofoca/>>. Acesso em: 26 de agosto de 2014, às 11h25.

produções cinematográficas que abordam o jornalismo que são predominantemente produzidas por estadunidenses.

Nossa intenção não foi investigar as esquetes de modo a atingir totalmente nosso objeto de estudo, mas iniciar as investigações da temática. Tendo em vista o espaço disponível para a confecção deste artigo e a quantidade de peças relacionadas ao jornalismo produzidas pelo *Porta dos Fundos*.

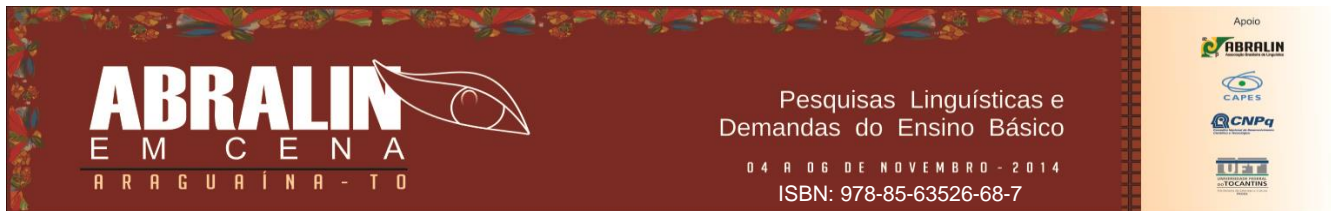
Conforme analisamos no vídeo intitulado *Entrevista*, o jornalista aparece como um profissional que pode intervir em falas do entrevistado e deseja obter declarações polêmicas para transformar em manchetes nos jornais. Já no vídeo *Fofoca*, mostra-se a possibilidade do jornalista possuir uma preocupação com assuntos de interesse social e encontrar dificuldades, esbarrando na linha editorial do veículo e é obrigado a se submeter a cumprir ordens superiores. Como também foi possível perceber que o jornalismo atualmente está preocupado em noticiar matérias relacionadas à vida das celebridades.

A partir de análises como estas, pode-se refletir sobre o discurso que é construído socialmente sobre o jornalismo. Percebe-se que este é estabelecido sob influência da ideologia que o sujeito segue. Ao se entrar em contato com um ou outro discurso, o sujeito telespectador tem, na sua memória discursiva, ativado o saber que já ouviu tal assunto. Logo, as lembranças de declarações negativas acerca de um tema, certamente serão recapituladas para corroborarem na constituição do sentido do novo texto.

Por meio do estudo de produções sobre a atividade jornalística, pode-se fomentar debates sobre a maneira como o jornalismo está sendo representado, a fim de verificar a verossimilhança presente – ou não – nelas. No caso do presente objeto de estudo, observa-se representações verossímeis, como o exposto no decorrer do artigo.

## REFERÊNCIAS

- ALAVARCE, Camila da Silva. **A ironia e suas refrações**: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/5dcq3/pdf/alavarce-9788579830259.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2014, às 17h30.
- AMARAL, Luiz. **A objetividade jornalística**. Porto Alegre: Sagra, 2008.
- AMBRÓSIO, Milanna. GAVIRATI, Vitor. SIQUEIRA, Graciene. **Cinema e Jornalismo**: a representação da prática jornalística nos filmes Chicago e O Grande Milagre. In: XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.
- ANGRIMANI SOBRINHO, Danilo. **Espreme que sai sangue**: um estudo do sensacionalismo na imprensa. São Paulo: Summus, 1995. Disponível em: <http://www.wejconsultoria.com.br/site/wp-content/uploads/2013/04/Danilo-Angrimani-Sobrinho-Espreme-que-sai-sangue.pdf>. Acesso: 18 de agosto, às 16h54.
- BASTOS, Aline. PORPINO, Gustavo. **O Código Florestal e a Cobertura da Mídia**: uma Análise do Discurso. In: In: XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 36, 2013, Manaus.
- BERGER, Christa (Org.). **Jornalismo no Cinema**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- COLAÇA, Joyce Palha. **O trabalho da argumentação nos pronunciamentos de Fidel Castro sobre a deserção**. Disponível em: [http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/4/dlingua/Joyce\\_Colaca.pdf](http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/4/dlingua/Joyce_Colaca.pdf). Acesso em: 18 de agosto, às 17h25.
- ERBOLATO, Mario. **Técnicas de codificação em jornalismo**. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- KRAETZIG, Nathale Cadaval. **A Representação do Jornalista na Série Lois & Clark – As Novas Aventuras do Superman**. Monografia de Conclusão do Curso de Jornalismo. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2012.



- MANHÃES, Eduardo. **Análise do discurso**. In: DUARTE, Jorge. BARROS, Antonio. Métodos e Técnicas em Comunicação. São Paulo: Atlas, 2006.
- MOSCOVICI, Serge. **On social representations**. In: J.P. Forgas (org.), Social Cognition - Perspectives on Everyday understanding. London: Academic Press, 1981.
- ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2001.
- PENA, Felipe. **Teoria do Jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2012.
- POWERS, P. **The methodology of discourse analysis**. Boston: Jones and Bartlett publishers, 2001.
- SENRA, Stella. **O Último Jornalista: imagens de cinema**. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.
- SOARES, Murilo César. **Representações, Jornalismo e a Esfera Pública Democrática**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Presença, 1987.

## PLANEJAMENTO E ACASO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE CRIATIVIDADE

José Amilson Rodrigues VIEIRA (UFT)

j.amilson@uft.edu.br

Maria José de PINHO (UFT)

mjpgon@mail.uft.edu.br

**RESUMO:** O artigo analisa efeitos de sentidos produzidos em discursos de duas professoras de língua portuguesa acerca de criatividade em sala de aula. Os dados em exame, gerados por entrevistas semiestruturadas, têm inscrição em pesquisa de mestrado em Letras, em andamento. As análises mobilizam pressupostos teóricos da Análise de Discurso filiada a M. Pêcheux e contribuições teóricas de Saturnino de la Torre relativas à criatividade e à inovação. Os resultados, preliminares, demonstram que, para ambas as colaboradoras, criatividade é conceito que carece de maior clareza. Não se reconhecem, por essa razão, como sujeitos capazes de desenvolver estratégias inovadoras. Lado outro, seus dizeres apontam para possibilidades de rupturas com a inércia de suas práticas.

**Palavras-Chave:** Criatividade; Inovação; Análise de Discurso.

### 1. INTRODUÇÃO

O início do terceiro milênio tem ocasionado um processo de mudanças sem precedentes. Transformações de ordem científica, tecnológica, social, econômica e organizacional têm repercutido direta e irreversivelmente nas vidas das pessoas em geral e nas instituições em particular. Feita essa leitura, Torre (2012) propõe que a escola abandone a postura de mera instituição burocrática e recepcione, em suas práticas, a criatividade como o valor que marca a diferença entre a estagnação e as ações inovadoras.

Acreditamos, face ao quadro de mudanças ora instaurado, ser relevante e urgente que se desenvolvam pesquisas que identifiquem escolas criativas e analisem indícios de práticas educativas inovadoras. NorTEAMO-nos, nesse sentido, pela seguinte indagação: como se desenvolvem indícios de criatividade na escola





criativa nos anos finais do ensino fundamental por professores de língua portuguesa? No intento de responder a essa questão, propusemo-nos a i) utilizar indicadores de criatividades que fundamentam e definem instituições escolares como organizações criativas; ii) compreender e situar a prática educativa e a escola de ensino fundamental dos anos iniciais no processo de transição e iii) verificar e analisar indícios de práticas pedagógicas criativas no ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental.

Este trabalho apresenta resultado parcial relativo à citada pesquisa. Para tanto, busca compreender que lugares e visões professores dispensam à criatividade em sua prática, analisando efeitos de sentidos produzidos nos discursos de duas professoras sobre criatividade em sala de aula. Nesse intento, toma por empréstimo saberes advindos da Análise de Discurso filiada a M. Pêcheux e contribuições teóricas de Saturnino de la Torre acerca de criatividade e inovação.

## 2. CRIATIVIDADE E PRÁTICA DOCENTE

Ao longo do tempo, ideias preconcebidas têm buscado explicar como se desenvolve o ato criativo (ALENCAR, 1995). Uma relaciona criatividade a um dom divino, o que beneficiaria um seleto grupo de indivíduos; outra concebe a criatividade como uma questão de tudo ou nada: a pessoa é ou não criativa. Há, também, aquela que define a criatividade como um lampejo de inspiração, cuja origem não tem razão explicável. Não menos comum é o entendimento que atribui a criatividade a desajustamentos e loucura, sendo os conflitos de ordem inconscientes um fator decisivo na criação. Tem-se, por fim, a ideia que associa o desenvolvimento da criatividade unicamente a fatores intrapessoais, desconsiderando as contribuições de natureza social.

A partir de 1950, estudos sistematizados começam a desestabilizar tais entendimentos, abrindo caminho para o surgimento de diversas teorias acerca do desenvolvimento da ação criativa, complementa a autora. No quadro dessas concepções teóricas, Torre (2012) propõe o **enfoque sociocultural**, que



compreende a criatividade a partir da interação entre as condições socioculturais, contextuais e pessoais dos atores implicados em processos de mudança. De modo mais preciso, o autor define criatividade como “o potencial humano para gerar ideias novas dentro de um marco de valores e comunicá-las” (TORRE, 2012, p. 66).

Nos contextos escolares, a ação criativa desenvolve-se quando os agentes envolvidos em ações inovadoras utilizam suas potencialidades para gerar novos valores, climas positivos, projetos e inovações que permitem o crescimento pessoal e o institucional (TORRE, 2012). Dentre as estratégias criativas em sala de aula apresentadas por Torre (2008), a partir de pontos propostos por Hallmann (1975) e coletados por Heinelt (1979), destacamos: o estímulo aos processos intelectuais criativos; a promoção da aprendizagem por meio da descoberta e a associação entre conteúdos escolares e a realidade.

O conceito de inovação adquire fundamental importância sob o enfoque sociocultural, haja vista constituir-se como “a projeção social da criatividade”. Compreendida dessa forma, a ação inovadora desenvolve-se como “um processo de gestão de mudanças específicas (em ideias, materiais ou práticas do currículo), com vistas ao crescimento pessoal e institucional” (TORRE, 2012, p. 18 – parênteses do autor). Trata-se, por isso, de um processo integrador, compreensivo e estratégico.

A inovação educativa, da forma definida pelo autor, tem emergência como:

um processo dinâmico e aberto, de caráter multidimensional e complexo, inserido em uma realidade sociocultural e humana que busca o crescimento pessoal, institucional e melhora social, o que requer estratégias de participação colaborativa (TORRE, 2012, p. 99).

Assim compreendida, a ação inovadora demanda que se substitua a visão individualista por uma orientada à colaboração e ao compromisso coletivo, alicerçada por uma tomada de consciência. Todo problema, diz o autor, começa a ser considerado como tal no momento em que o indivíduo toma consciência de que dada situação o incomoda e que precisa contorná-la. Mas adverte: a consciência por si só é apenas consciência. Processos de mudança reclamam, sobretudo, por pessoas com iniciativas.



O ensino inovado, diz torre (2011), impõe-nos que superemos, de uma vez por toda, o estreito mundo forjado pelo paradigma tradicional, que tem bloqueado nossa mente e freado nosso conhecimento. Nesse processo de ruptura, conteúdos arcaicos e desconectados da vida abrem espaço para uma educação que, segundo advogam Pujol & Torre (2013, p. 27), baseia-se no desenvolvimento do ser humano, visto partir de “situações vitais, de interesses comuns e decisões coerentes e significativas sobre a vida dos alunos”. Seria esse o ensino que vai além das paredes da sala de aula, tornando a escola, de fato e de direito, um espaço de saber.

Nesse contexto, o professor criativo, no ensino de língua materna, é aquele que reconhece a vida enquanto um amplo e incessante diálogo, no qual o indivíduo constitui-se sujeito se nele situar-se de forma ativa, efetiva e profunda. Criatividade docente é, nessa perspectiva, o ato de construir e desconstruir formas de aprimorar, nesse processo, ações e reações do aluno.

### **3. O DISPOSITIVO DE ANÁLISE**

A Análise de Discurso (AD), em sua definição de discurso, compreende-o não como transmissão de informações, como que dispostas em um processo linear, no qual alguém fala (o emissor), baseando-se em um código, e alguém (o receptor) capta a mensagem, em uma atividade de decodificação. A linguagem, para a AD, serve tanto para comunicar como para não comunicar. “As relações da linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2005, p. 21), e, por isso, não mera estrutura, mas acontecimento (PÊCHEUX, 1990). O estudo do discurso, diz aquela autora, implica observar a prática de linguagem, o homem falando, a palavra em movimento.

Considerando que assim é, a AD não compreende a língua com apenas um sistema de signos abstrato, assumindo, dessa forma, que os sentidos não são determinados por propriedades linguísticas, mas pelas relações que se constituem

nas/pelas formações discursivas (ORLANDI, 2005). A noção de formação discursiva, diz a autora, é básica na AD, na medida em que permite compreender o processo de produção de sentidos em sua relação com a ideologia, ou seja,

é a formação discursiva que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa dada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, ‘falar diferentemente falando a mesma língua’ (BRANDÃO, 2004, p. 49).

Mais especificamente, explica Orlandi (2005, p. 43), a formação discursiva define-se como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Daí decorre, diz a autora, a compreensão de dois pontos:

- a) O discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não [em] outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se escrevem.
- b) É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes (ORLANDI, 2005, p. 43-44).

No discurso, as formações discursivas representam as formações ideológicas. E é a noção de formação ideológica que nos permite afirmar que “os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja” (ORLANDI, 2005, p. 43), de forma que todo discurso comporta um traço ideológico que perpassa e é perpassado por outro traço ideológico. Mas isso não se encontra na essência das palavras, esclarece a autora, mas na discursividade, em razão dos efeitos que a ideologia produz no discurso, nele materializando-se.

Dito de outro modo, a **espécie** discursiva pertence, assim pensamos, ao **gênero** ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas [...] comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias **formações discursivas** interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p. 166 – destaques dos autores).

Significa dizer que o sentido das palavras, expressões, proposições não existe **em si mesmo** – no que se refere à sua relação transparente com a literalidade do significante –, mas é determinado pelas posições ideológicas dos sujeitos que as empregam, esclarece Brandão (2004), em paráfrase a Pêcheux (1975).

A evidência do sentido, porque efeito ideológico, não permite que se perceba seu caráter material, a historicidade de sua construção. E de igual modo, diz Orlandi (2005), a evidência do sujeito, ou melhor, sua identidade – o fato de ‘eu’ ser ‘eu’ –, apaga o fato de que ela é resultado de uma identificação: o sujeito é constituído por uma interpelação, ideologicamente constituída por força da formação discursiva à qual se inscreve.

A ideologia, continua a autora, “faz parte, ou melhor, é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 46). Dessa forma, “produz o efeito da evidência, e da unidade, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos como ‘naturais” (ORLANDI, 1994, p. 57). A autora, afirma que, nesse processo, a ideologia é assumida como interpretação de sentidos em dada direção, em virtude da relação linguagem/história, em seus mecanismos imaginários. Exerce, por isso, função necessária entre a linguagem e o mundo, não se constituindo, portanto, ocultação da realidade.

O indivíduo, entretanto, inconsciente de sua interpelação em sujeito pela ideologia, tem a ilusão de ser a origem de seu dizer. Na verdade, conforme nos ensina Orlandi (2005, p. 33), o dizer não tem proprietário, mas significa pela história e pela língua, ou, dito de outra forma, “para que palavras façam sentidos é preciso que elas já façam sentido”. Esse seria o efeito do interdiscurso. Conforme palavras dessa autora, o interdiscurso define-se como aquilo que, independentemente, fala antes, em outro lugar.

Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (ORLANDI, 2005, p. 31).



Ao dizer, o sujeito tem seu dito afetado por dizeres disponibilizados pelo interdiscurso, sendo que os sentidos que se produzem “têm a ver com o que foi dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2005, p. 30). Mas falar a partir do pré-construído, do já-dito, esclarece Santos (2013, p. 249), “não significa estar condenado à mera repetição de sentidos”, haja vista que “estes não apenas retornam, eles se projetam em outros sentidos, construindo outras possibilidades dos (sic) sujeitos se subjetivarem” (ORLANDI, 2003 *apud* SANTOS, 2013, p. 249). No âmbito desse entendimento, Orlandi (2005 p. 54) propõe três formas de repetição:

- a) repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
- b) a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
- c) a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equivoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido.

O terceiro tipo de repetição, observa Santos (2013), pressupõe a existência de um assujeitamento com manifestação de resistência. Nesse sentido, a análise de dado discurso deve buscar, além das possíveis filiações discursivas ali presentes, a compreensão de como se produzem novos sentidos a partir do deslocamento dos já-ditos, por força de sua repetição histórica. Em síntese, o analista deve considerar o fato de que o sujeito pode ser tanto mera repetição quanto diferença (ORLANDI, 2006).

AD, partindo do postulado da não transparência da linguagem, compreende que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2005, p. 21). O analista, diante disso, conclui a autora, não procura formas de atravessar o texto, como se buscando encontrar um sentido do outro lado. O que o analista deve procurar é: como [não o que] este texto significa? No presente trabalho, procuramos descrever e analisar que lugares e

visões docentes de língua portuguesa dispensam, em sua prática, ao conceito de criatividade e inovação.

#### 4. A PALAVRA EM MOVIMENTO

No intento de compreender que lugares e visões professores dispensam à criatividade em sua prática, analisamos, a seguir, efeitos de sentidos produzidos no discurso de duas professoras de língua portuguesa sobre criatividade em sala de aula. Nossas colaboradoras, doravante identificadas como professora **A** e professora **B**, ministram aula, respectivamente, no 9º e no 6º anos do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual do município de Araguaína, Estado do Tocantins. Como técnica de geração de dados, realizamos uma entrevista semiestruturada e audiogravada, com livre transcrição, com cada uma das participantes. A análise dos dados será precedida de quadro-resumo em que se apresentam as perguntas e suas respectivas respostas.

**Quadro 1 – Dados gerados em entrevistas com as professoras colaboradoras**

<b>Pergunta 1 - Como você define criatividade?</b>	
<b>Professora A</b>	A criatividade, eu acredito assim: é a gente pegar um conteúdo, né, que está dentro da proposta... Nós recebemos o conteúdo dentro da proposta, né, seguimos essa proposta. Então ... é... trazer aquele conteúdo pro aluno de uma maneira que ele possa se interessar. Assim, a gente costuma utilizar alguns recursos, né, como você viu, e alguns exemplos assim que a gente trouxe, né, no caso... no caso de... virtuais. A gente costuma trabalhar com slides, material xerocopiado e aí, ah... e uma... os assuntos, assim, a gente sempre trazendo pra... pra... pras questões mais voltadas, assim, pra realidade, sempre abordando, fazendo comparações. A gente costuma fazer sempre comparações. É... e eu vejo assim, que quando você trabalha dessa forma, há um interesse maior por parte do aluno.
<b>Professora B</b>	Eu acho assim: que a criatividade seria o professor ali ter um <i>insight</i> e

	<p>aproveitar um momento de um... de um problema, de uma questão, de um questionamento do aluno e a partir dali ele introduzir o conteúdo ou mudar ou adaptar pra aquele conteúdo se torne significativo. Eu penso que seja isso.</p>
<p><b>Pergunta 2 - Você se considera uma professora criativa e inovadora?</b></p>	
<p><b>Professora A</b></p>	<p>Não. Eu tento (sorrindo), né. Mas, assim, eu pra dizer assim sou 100% inovadora. Todo dia estou com uma novidade, tô com uma aula nova, uma coisa nova, nã-não tem, até porque... até como nossa colega já falou (uma professora aparece à porta, e a entrevistada pede que ela segure seus os alunos um pouco. A outra responde que está resolvendo um problema. A entrevistada diz para deixá-los soltos, então ). Então é essa coisa assim, nós tivemos muito ainda do tradicional em nossa vida, né. E-e eu nã-não discuto com essa relação, essa questão porque naquela época, pro nosso tempo, aquilo foi o ideal, né, aquela questão.</p>
<p><b>Professora B</b></p>	<p>Não. Assim, eu acho que poderia ser mais, num sei por quê. É igual eu disse bem no início: eu ainda tenho muito... pra mim estudar é coisa séria e eu ainda tenho ainda comigo a questão do tradicional. Primeira coisa: eu não consigo dar aula se tiver tumultuado, se tiver bagunça, se tiver menino em pé, se tiver menino conversando. Então, assim, eu sou muito rígida, muito enjoada.</p>
<p><b>Pergunta 3 - Qual é o maior desafio para uma prática criativa e inovadora hoje no ensino de língua portuguesa?</b></p>	
<p><b>Professora A</b></p>	<p>O maior desafio. Hoje? Um desafio, um dos desafios que nós temos hoje com relação à questão da língua portuguesa eu acho que está muito relacionada à questão da-da leitura, né, porque nossos alunos eles, né, a grande maioria eles não gostam de ler e sem a leitura fica difícil, né. Então assim, a própria leitura vai ajudar esse aluno a-a se desenvolver melhor a questão da gramática porque ele vai escrever melhor, né. Ele vai poder argumentar melhor, né, diante de-de determinado tema. Então eu vejo assim que um desafio é fazer com que o nosso aluno leia.</p>
<p><b>Professora B</b></p>	<p>Falta de apoio... em todos os contextos.</p>

	<p>Entrevistador: Apoio da direção, da coordenação, dos colegas... Apoio de tudo.</p> <p>Entrevistador: Dos pais... De pais, sabe, de perceber, de motivar, de conhecer o filho, de conhecer a proposta da escola, de conhecer o professor. Então, assim, falta é... envolvimento... [...].</p>
--	---

A professora **A**, ao tempo em que apresenta o conceito de criatividade, aciona, na rede interdiscursiva, um já-dito que nos remete ao discurso acadêmico segundo o qual o professor deve trazer à sala de aula os conhecimentos prévios do aluno:

É... **trazer** aquele **conteúdo** pro aluno de uma maneira que ele possa se **interessar**.

**A gente costuma** trabalhar com slides, material xerocopiado e aí, ah... e uma... os assuntos, assim, **a gente sempre** trazendo pra... pra... pras questões mais voltadas, assim, pra realidade, **sempre** abordando, fazendo comparações.

Ao enunciar que trabalha com *slides* e materiais xerocopiados, para exemplificar a forma com que aborda os conteúdos, o efeito de sentido que produz é o de que não sustenta sua prática nas orientações contidas em livros didáticos. Insere-se, por isso, no grupo de professores que procuram formas de tornar os conteúdos interessantes, que fazem comparações entre os novos saberes e os que os alunos trazem consigo. Nesse sentido, a noção de criatividade que se apresenta coaduna com aquela proposta por Torre (2012). Para o autor, a habilidade de o professor inserir os conteúdos escolares à realidade, associa-se à de estimular os processos intelectuais criativos do aluno e, por conseguinte, à de promover a aprendizagem por meio da descoberta.

Observe-se que, em sua definição de criatividade, a professora **A** utiliza, reiteradas vezes, a locução pronominal **a gente**. Dessa forma, não apenas explicita como se desenvolvem estratégias criativas em sala de aula, mas também subjetiviza seu discurso, colocando-se na condição do sujeito-professor que assume tal postura,

que busca inovar a sua prática. O ponto central desse processo seria, conforme o discurso da professora, o estabelecimento de relações entre conteúdos e realidade.

Registre-se, ainda, uma gradação entre as formas verbais **costuma** (verbo costumar) e **trazendo** (verbo trazer), que, estabelecendo-se pela utilização do advérbio de tempo **sempre**, demarca o caráter contínuo da busca por mudanças empreendida por nossa colaboradora. Seu dizer, nesse sentido, contrapõe-se ao discurso acadêmico que concebe o professor da educação básica como mero transmissor de conteúdos.

A professora **B**, por seu turno, em sua definição de criatividade, tem seu dizer perpassado, na memória discursiva, pelo discurso do senso comum que concebe a criatividade como lampejo de inspiração, resultado de um *insight*:

A criatividade seria o professor ali ter um **insight** e aproveitar um momento de um... de um **problema**, de uma **questão**, de um **questionamento** do **aluno** e a partir dali ele introduzir o **conteúdo** ou mudar ou adaptar pra aquele conteúdo se torne **significativo**.

Entende-se, da fala da professora **B**, que a criatividade docente filia-se, de um lado, às inquietações do sujeito-aluno. De outro, a um *insight*, por parte do sujeito-professor, que lhe permite criar condições que tornem significativa a apresentação de conteúdos. Depreende-se, então, que, não sendo incitado, provocado pelo sujeito-aluno, não há o desenvolvimento de estratégias criativas. O discurso da professora **B** é, por isso, afetado por um pré-construído que atribui a origem da criatividade a lampejos de inspiração. Em seu discurso, situa o fenômeno criatividade distanciada do enfoque sociocultural. Porém, ao contrário do que ocorre com a professora **A**, não subjetiviza seu discurso. Prefere falar do lugar **de** professora e não do lugar **da** professora.

Tem-se, portanto, que, para as nossas colaboradoras, a origem da criatividade é percebida de forma distinta. Observe-se, nesse sentido, o lugar que cada professora dispensa ao sujeito-professor. Para a professora **A**, o sujeito-professor, no processo de criação em sala de aula, assume papel ativo. Planeja, desenvolve estratégias voltadas à mobilização do aluno à aprendizagem. A



professora **B**, por seu turno, restringe esse papel ao ato de “aproveitar” momentos de iluminação demandados pela inquietação discente. Resta evidente, então, que a percepção da primeira professora mostra-se mais adequada aos intentos de mudanças no ensino de português.

Em relação à pergunta 2, na qual é questionada se poderia definir-se como criativa e inovadora, a professora **A** utiliza, a princípio, um advérbio de negação para definir sua condição, mas o flexibiliza logo em seguida:

**Não.** Eu **tento** (sorrindo), né. Mas, assim, eu pra dizer assim sou **100%** inovadora. **Todo** dia estou com uma novidade, tô com uma aula nova, uma coisa nova, não tem, até porque... até como nossa **colega** já falou [...] Então é essa coisa assim, nós **tivemos muito ainda** do **tradicional** em nossa vida, né.

A categoria adverbial (**não**), portanto, não confirma, em relação à resposta da professora à primeira pergunta, a contradição que sugere. O verbo **tentar** (eu tento), em adição à forma numeral **100%** (por completo) e à forma pronominal **todo** (em sua acepção de completude: todos os dias), acaba por assegurar a frequência do exercício da criatividade em sua prática.

Tencionando justificar a razão por que não se considera inteiramente criativa e inovadora (100%, todos os dias), traz o discurso de um de seus pares (**nossa colega**) para atribuir efeito de verdade ao seu dizer. Legitimada, utiliza o verbo **ter** na primeira pessoa do plural (**tivemos**), causando, assim, um efeito de identificação e, em decorrência, de filiação à formação discursiva que relaciona muito do fracasso escolar à influência exercida pelo modelo tradicional de ensino sobre a prática docente. Se o emprego do advérbio de intensidade **muito** denota a força dessa influência, o advérbio de tempo **ainda** expressa uma possibilidade de ruptura.

De igual forma, a professora **B** utiliza o advérbio de negação em resposta à questão de número 2, mas sem esforço de mitigar o efeito por ele produzido. Prefere, a esse respeito, apresentar duas justificativas:

**Não.** Assim, eu acho que poderia ser mais, num sei por quê. É igual eu disse bem no início: eu **ainda** tenho muito... pra mim **estudar** é coisa **séria** ... eu **ainda** tenho **ainda** comigo a questão do **tradicional**. Primeira coisa: eu não consigo dar aula

se tiver **tumultuado**, se tiver **bagunça**, se tiver menino em pé, se tiver menino conversando. Então, assim, eu sou muito rígida, muito enjoada.

A primeira justificativa verifica-se quando a professora afirma que estudar “é coisa séria”, produzindo, assim, o entendimento de que o desenvolvimento de estratégias criativas poderia ensejar tumultos, bagunças, circulação de alunos e conversas, ou seja, perda do controle da sala de aula. Filia-se, por isso, à formação discursiva que representa o discurso escolar (em sua acepção tradicional) segundo o qual **bagunça** significa indisciplina, comportamento hostil ao processo de ensinar e de aprender. Se considerada, entretanto, a formação discursiva à qual o aluno se integra, a mesma palavra adquire, por força das formações ideológicas, significados outros, como, por exemplo, resistência às formas tradicionais de ensino.

A segunda justificativa é, a exemplo do que afirmara a professora **A**, o estigma do paradigma tradicional de ensino. Do mesmo modo, utiliza o advérbio de tempo **ainda** para temporizar os efeitos desse modelo em sua prática. Até que se encontre sob a influência de outros princípios teóricos, nossa colaboradora contenta-se em definir a si mesma como uma professora “muito rígida”, “muito enjoada”.

A pergunta 3 põe em evidência, novamente, por intermédio do discurso da professora **A**, o caráter da relação de forças que permeiam o espaço escolar. Nossa colaboradora é, então, na relação entre **o já-dito** e **o que se está dizendo**, afetada pelo discurso escolar que denuncia o desinteresse do aluno como causa do insucesso de propostas inovadoras em sala de aula:

O maior **desafio**, hoje? Um desafio, um dos desafios que nós temos hoje com relação à questão da língua portuguesa eu acho que está **muito** relacionada à questão da **leitura**, né, porque nossos **alunos eles**, né, a grande maioria, eles não **gostam** de **ler** e sem a leitura fica **difícil**, né.

O enunciado “eles não gostam de ler”, se filiado a formações discursivas que representam o discurso acadêmico, por exemplo, podem condicionar o desinteresse

dos alunos pela leitura à inabilidade de o professor refletir sua prática, buscar o aprimoramento de suas estratégias de ensino.

Da afirmação da professora **A**, o efeito de sentido que se produz é o de que o aluno não faz a sua parte no processo ensino-aprendizagem, posto não se interessar, gostar de ler, o que, evidentemente, traz implicações ao desenvolvimento de atividades de leitura. Por isso, em virtude da formação ideológica em que se inscreve, a professora imputa ao sujeito-aluno a responsabilidade por seu fracasso, para não dizer pelo próprio fracasso escolar. Assim compreendendo, a colaboradora não põe em questão a sua prática. Em momento algum, coloca-se como parte desse problema. Prefere afirmar que o desafio é fazer com que o nosso aluno leia, em vez de assumir que o desafio é a criação de estratégias que possam levar esse aluno a ler, ou melhor, a gostar de ler. Dito em outros termos, tem-se evidenciada a relação de força que se estabelece no ambiente escolar.

Em resposta à mesma pergunta, a professora **B** filia o seu dizer a um já-dito similar no qual têm inscrição as palavras da professora **A**. No emaranhado de pré-construídos, mobiliza, em particular, o discurso oficial que preconiza que a educação é dever da família e do Estado.

Falta de **apoio**... em todos os contextos. Apoio de tudo. De **pais**, sabe, de perceber, de motivar, de conhecer o filho, de conhecer a proposta da escola, de conhecer o professor. Então, assim, falta é... **envolvimento**...

No discurso da professora **B** tem-se, patente, a relação entre a não participação de pais para com a vida escolar de seus filhos e óbices à inovação do ensino de português. Se revisitarmos sua resposta à primeira questão, teremos que a participação do aluno, com suas inquietações, é essencial à instauração de mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem. Inferimos, por esse razão, que, para essa colaboradora, o envolvimento dos pais determina o envolvimento dos filhos.

Em postura similar à apresentada pela professora **A**, a professora **B**, em função da formação ideológica à qual se encontra integrada, responsabiliza, em

particular, os pais de alunos pelo estado de inércia em que se encontra a sua prática. Em ambos os casos, investidas de autoridade pela instituição escolar, nossas colaboradoras sentem-se legitimadas não somente para apontar responsáveis, mas, e sobretudo, para eximir-se de culpa face às limitações de seu ofício.

A partir do que nos permite a materialidade linguística na qual a professora **A** projeta a sua voz, e dela lançando-nos entre o dito e o não dito, podemos inferir que essa nossa colaboradora não se insere no grupo de professores criativos e inovadores, por duas razões. Em primeiro lugar porque a imagem de professora que planeja, que busca formas de inovar a sua prática, construída em resposta à primeira pergunta e confirmada na seguinte, em tom de modéstia, é desfeita no âmbito da resposta à pergunta 3. A contradição se estabelece quando o professor estratégico é silenciado pelo aluno “desinteressado”, o qual se constitui, com sua aversão à leitura, como o maior desafio para um ensino de língua criativo e inovador.

Em segundo lugar, tem-se ao fato de que a inovação educativa, sob o enfoque sociocultural, decorre da ação colaborativa entre atores diversos, instituindo-se a partir do diálogo, da troca de experiência, principalmente entre os sujeitos mais diretamente envolvidos com as demandas do processo ensino-aprendizagem, os professores. Observe-se que o discurso da professora **A** não contempla o conceito de criatividade a partir de uma perspectiva colaborativa, orientada à construção coletiva de mudanças. Essa aparente indiferença à crítica e, em decorrência, também à partilha, acreditamos, acaba por fazer com que nossa colaboradora não visualize as resistências do aluno a metodologias como possibilidade de reflexão voltada à inovação de suas estratégias didático-pedagógicas. É com essa postura que não somente nega ao aluno co-autoria na construção de saberes, mas o responsabiliza por deficiências de sua prática.

Em incursão similar sobre o discurso que perpassa as respostas da professora **B** às três questões, inferimos que os efeitos de sentidos nele produzidos são adversos aos delineados pelo discurso da professora **A**. Embora afirmando não



se considerar uma professora criativa e inovadora (questão 2), seus dizeres, se considerados sob a ótica da criatividade conforme proposta por Torre (2012), manifestam a possibilidade do exercício da criatividade em sua prática. Nesse sentido, do discurso que nomeia a falta de apoio dos pais de alunos como um das causas da estagnação do processo ensino-aprendizagem (questão 3), depreendemos, com base na concepção de criatividade como potencialidade sociocultural, que esses são também percebidos pela participante como sujeitos cujo envolvimento pode resultar em inovações na atividade docente. A partir dessa percepção de inovação docente como um processo dinâmico e aberto, portanto dialógico, é que se pode superar o entendimento que associa criatividade e *insight*, que entrega as mudanças no processo ensino aprendizagem nas mãos do acaso (questão 1).

Reafirmamos que ambas as colaboradoras, ainda que sujeitos afetados pelas coerções sócio-históricas, apresentam posicionamento que apontam para uma possibilidade de ruptura com a influência do paradigma tradicional de ensino. Em suas falas (nós tivemos muito **ainda** do **tradicional** em nossa vida, né./ eu **ainda** tenho **ainda** comigo a questão do **tradicional**), a forma linguística **ainda** nos permite inferir que não admitem o caráter determinístico dessa influência. Significa dizer que não se isentam em definitivo de suas responsabilidades pelos insucessos de suas práticas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, empreendemos análise de efeitos de sentido do discurso docente acerca de criatividade e inovação no ensino de língua portuguesa. Nesse intento, tomamos por empréstimo saberes advindos da Análise de Discurso Análise de Discurso filiada a M. Pêcheux. Quanto à noção de criatividade, assumimos aquela que tem inscrição no enfoque sociocultural (TORRE, 2008; 2012), que a concebe como potencial humano para promover tanto o crescimento individual como





o social. Em contextos escolares, a criatividade orientada à inovação é aquela que é assumida como projeto coletivo.

Adentrando os labirintos da discursividade, tateamos saídas que nos conduzissem aos domínios do implícito, para além da materialidade linguística. Nesse mover-se pelos efeitos de sentido, inferimos que, para nossas colaboradoras, a criatividade é termo que carece de maior clareza. É no cenário mesmo da opacidade da linguagem que seus dizeres, ao tempo em que apontam para o entendimento de que a mudanças na prática docente podem derivar das práticas solitárias do professor - em desfavor de uma perspectiva dialógica, colaborativa, integradora -, abrem espaço para possibilidades de ruptura com essa percepção, quando, por exemplo, a professora **B** enuncia “falta apoio”.

Não se pode esperar, entretanto, que a ideologia escolar, que tem suas raízes fincadas no paradigma tradicional de ensino, seja facilmente substituída. Por força do jugo desse modelo, nossas colaboradoras não conseguem se colocar no lugar do sujeito capaz de desenvolver estratégias criativas, e em decorrência, do professor que inova sua prática. Enquanto as possibilidades de ruptura com as práticas tradicionais se mostram em fase embrionária, digladiam-se, no espaço escolar, o discurso da inovação e a inovação da prática.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. de. **Criatividade**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.
- BRANDÃO, H. H. N. **introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- ORLANDI, E. P. **A análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

\_\_\_\_\_. BARRETO, R. Análise de Discurso: Conversa com Eni Orlandi. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, p. 1-7, jan/dez. 2006.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F & HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1997. p. 163-252.

PUJOL, M. A.; TORRE, S. de la. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In: PUJOL, M. A.; SOUSA e SILVA, V. L. De.; TORRE, S. de la. (Coords.) **Inovando na sala de aula**: instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 13-31.

SANTOS, J. Silva dos. Atendimento preferencial no estatuto e na voz do idoso: uma análise discursiva. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322013000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322013000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322013000200003>.

TORRE, S. de la. **Instituciones educativas creativas**: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas (VADECRIE). Sevilla: Círculo rojo, 2012.

\_\_\_\_\_. Adversidade e diversidade criadoras: desenvolvendo outra consciência. In: FURLANETTO, E. C.; TORRE, S. de la.; ZWIEREWICZ, M. (Coords.). **Formação docente e pesquisa transdisciplinar**: criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 47-74.

\_\_\_\_\_. **Criatividade aplicada**: recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

## HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO DE ACADÊMICOS HOMOSSEXUAIS DA UFT

Nilsandra Martins de CASTRO (UFT)

nillsandra@gmail.com

**RESUMO:** Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento desenvolvida em processo de doutoramento na Universidade Federal do Tocantins. Objetivamos, então, analisar os diferentes sentidos da formação escolar nos relatos de memória dos professores homossexuais em formação. Especificamente, desejamos contribuir para possíveis mudanças institucionais com vistas ao efetivo respeito para com a alteridade. A presente pesquisa está alocada no campo aplicado da linguagem. Campo este, engajado politicamente e que tem preocupações diretas com a ética nas pesquisas. Como abordagem metodológica elegemos a história de vida, pois nos permite uma inserção em um cenário real, em que os sujeitos tecem suas histórias e representações. Para geração de dados, solicitaremos que os sujeitos da pesquisa narrem suas trajetórias como estudantes. As narrativas gravadas e transcritas serão o objeto de estudo da pesquisa. Acreditamos, embasados em algumas leituras, que favorecer as representações baseadas na história de vida e formação dos acadêmicos homossexuais é possibilitar o repensar de práticas preconceituosas, rotineiramente instauradas por parte de muitos envolvidos no processo de escolarização.

**Palavras-Chave:** Linguística Aplicada; História de vida; Homossexualismo; Multiculturalismo.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior em andamento, que é nosso processo de doutoramento na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Para tanto, objetivamos, então, analisar os diferentes sentidos da formação escolar nos relatos de memória dos professores homossexuais em formação. É pertinente esclarecer que os relatos mencionados no objetivo acima estão em fase de geração. Por isso, optaremos por desenvolver uma abordagem mais bibliográfica do tema em questão.

Especificamente, desejamos contribuir para possíveis mudanças institucionais com vistas ao efetivo respeito para com a alteridade. A presente pesquisa está alocada no campo aplicado da linguagem. Campo este engajado



politicamente e que tem preocupações diretas com a ética nas pesquisas. Como abordagem metodológica elegemos a história de vida, pois nos permite uma inserção em um cenário real, em que os sujeitos tecem suas histórias e representações.

Entendemos, portanto, que é através da linguagem que a sociedade, os povos, as realidades são criadas/recriadas, significadas, representadas. E, ainda, “que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Além desta *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*, este artigo é constituído também pelas seguintes seções: *Contextualizando o cenário da pesquisa* e as *Contribuições da história oral*.

## 2. CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

A UFT é uma instituição pública de ensino superior e está entre as mais novas do Brasil, tendo grande importância para o Estado do Tocantins e, por isso mesmo, para a região Norte do país, onde se evidenciam algumas das mais graves distorções sociais e econômicas. O Estado tem como atividades predominantes a pecuária, indústria e serviços, parcialmente localizado na Amazônia Legal, tendo enormes desafios a vencer no que diz respeito a um desenvolvimento mais igualitário, com melhor distribuição e renda. Nesse sentido, a educação se apresenta como um dos vetores de mudança e a universidade se constitui como peça singular, pelas funções sociais que ocupa ao prestar serviços à sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Tais ações certamente impactam e aceleram o desenvolvimento econômico e auxiliam na inclusão social. Podemos pensar ainda que a expansão do ensino superior e sua interiorização são aliados fortes para expansão econômica e seus decorrentes impactos sociais e culturais, daí a necessidade de uma universidade

pública em determinadas localidades geográficas serem benéficas e cada vez mais necessárias para as urgentes transformações.

O Tocantins possui uma população bastante heterogênea que agrupa uma variedade de povos indígenas e uma significativa população rural. Assim, de acordo com seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a UFT tem o compromisso com a melhoria do nível de escolaridade no Estado, oferecendo uma educação contextualizada, inclusiva. Ainda no mesmo documento, é enfatizado que a UFT se compromete na “preparação e compreensão dos docentes e discentes quanto ao respeito à diversidade” (TOCANTINS, 2008, p.25).

É nesse contexto que se situa nossa pesquisa, tendo em vista que, de acordo com o que assume no referido documento institucional, um dos ideais educativos da UFT é o ensino inclusivo contextualizado e ainda o *respeito para com a diversidade*, mesmo que a referência mais explícita à problemática da diversidade não seja imediatamente reconhecida nos documentos da instituição.

De acordo com a Constituição brasileira (1988), a educação deve ser um dos meios para se chegar à cidadania e melhoria das desigualdades. Os espaços educacionais são lugares privilegiados para se pensar as relações sociais dos sujeitos, atravessados que são pelas suas marcas pessoais, representações discursivas, identitárias e simbólicas. Como afirma Moita Lopes, é inegável a multiplicidade de estilos de vida e costumes que nos cercam:

Vivemos em um mundo multicultural e que essa multiculturalidade, para a qual muitas vezes torcíamos/torcemos os narizes, está em nossa própria vida local, atravessando limites nacionais: os grupos gays, feministas, de rastafaris, de hip-hop, de trabalhadores rurais sem terra, etc. (MOITA LOPES, 2003, p. 15)

Respondendo a movimentos e mudanças exigidas pelos grupos definidos como minoritários, o Ministério da Educação dá início, em 1996, à publicação de uma coletânea de textos denominados como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Um dos vários volumes dessa coletânea destina-se a temas transversais, que trazem em seu bojo a necessidade de a escola inserir como objeto de reflexão questões emergentes, como a do multiculturalismo, da educação ambiental, da



orientação sexual. Este documento buscava proporcionar um repensar quanto à prática pedagógica, intuindo um novo olhar acerca dos currículos escolares, no sentido de se ter “uma melhor compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 1998, p 17).

No entanto, embora tenham se passado mais de uma década do lançamento desse corpo de diretrizes teórico-práticas, a escola continua tímida diante da abordagem de questões ligadas à orientação sexual. Quando professores arriscam referências ao tema, reduzem-no a questões biológicas de anatomia e reprodução, lançando para segundo plano a complexidade das questões suscitadas pelo assunto. Confirmando nossa afirmação, o documento destinado à orientação sexual justifica a sua elaboração:

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids ) entre os jovens.. (BRASIL, 1998, p.7)

Nosso questionamento se dá no sentido de buscar entender as resistências e silenciamentos da escola em relação ao tema. Aí situamos nosso problema de pesquisa, pois percebemos que a escola/universidade se distancia do seu papel enquanto fomentadora de princípios éticos de respeito para com a diferença quanto a formas distintas de afeto e vivência da sexualidade. Atuam para isso, certamente, mecanismos ideológicos que definem comportamentos tidos como normais e aceitáveis, enquanto outros são relegados à condição de anormalidade e, portanto, serão rechaçados por distintas manifestações de preconceito e intolerância.

Há mudanças sensíveis que se verificam em diferentes instâncias sociais, mas a escola parece, diante da temática sexual, ser lugar de resistência do discurso que vai incidir na naturalização do preconceito.

Nesse sentido, propomo-nos a analisar as histórias de vida e formação de alunos homoafetivos, matriculados no ensino superior. Entender suas histórias de vida nos ajudará a dar mais visibilidade e compreensão acerca do

trato/respeito/aceitação e/ou hostilidades sofridas em suas trajetórias de vida, ao mesmo tempo em que podemos ver como a universidade atua para a preparação dos futuros docentes no que diz respeito aos temas emergentes como o da orientação sexual.

A falta de preparo de os professores lidarem com discussões que envolvem a sexualidade das crianças e adolescentes é um entrave que só propicia mais preconceitos, pois a escola transmite cotidianamente valores ao seu alunado, e deve ser lá o espaço de formação cidadã, reflexão e combate contra todo e qualquer preconceito.

De acordo com os dados do 2º Relatório Sobre Violência Homofóbica 2012, divulgado pela Coordenação de Promotores dos Direitos LGBT, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) apontam que o número de denúncias cresceu 166% em relação ao ano anterior, saltando de 1.159 para 3.084 registros.

Segundo Mott, dentre as minorias sociais, de modo geral – no Brasil e no mundo – os homoafetivos ainda são os maiores alvos de discriminações e preconceitos. Cita o autor algumas frases de efeitos advindas de alguns pais, “Prefiro ter um filho ladrão do que homossexual!”, ou “Viado tem mais é que morrer!” (MOTT, 2006, p. 3).

O artigo 5º da Constituição Federal que trata dos direitos e garantias fundamentais proclama: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Embora vejamos esses direitos garantidos pela Constituição, entre diversos outros documentos, presenciamos no dia a dia, e nos telejornais, atitudes de discriminação, marginalização e atitudes violentas em relação a esses sujeitos.

Cabe ponderarmos, pois não se trata somente de valorizarmos as diferenças como direito básico, mais é questão de cultura, a maneira como vemos o outro. De acordo com a Giorgis:

A relação entre a proteção da dignidade da pessoa humana e a orientação homossexual é direta, pois o respeito aos traços constitutivos de cada um, sem depender da orientação sexual, é previsto no artigo 1º, inciso 3º, da Constituição,



e o Estado Democrático de Direito promete aos indivíduos, muito mais que a abstenção de invasões ilegítimas de suas esferas pessoais, a promoção positiva de suas liberdades. (GIORGIS, 2002, p. 244)

Creemos, então, que todas as pessoas, sejam elas declaradas homoafetivas ou não, têm direitos e deveres iguais, garantidos em leis, declarações, políticas públicas e resoluções do governo, entre outros documentos.

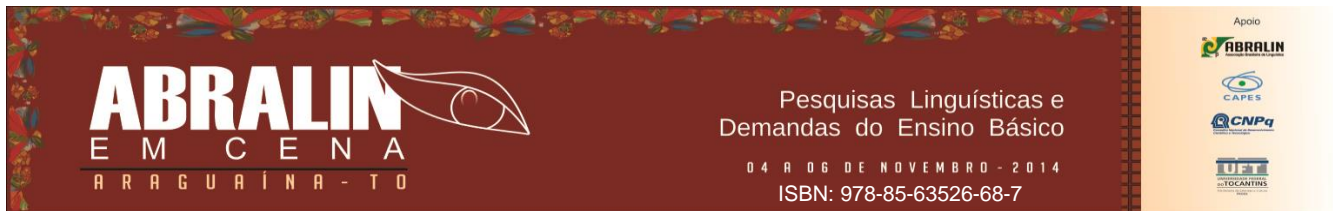
### 3. AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA ORAL

Assumimos, neste trabalho, a perspectiva da memória, advindas das contribuições da história oral em diálogo com os estudos do discurso. Não dissociamos, portanto, os discursos sobre a história, o vivido, da própria historicidade do dizer, isto é, o dizer sempre se inscreve na ordem da história, da relação com outros discursos, com uma memória discursiva:

(...) o olhar do homem no tempo e através do tempo traz em si a marca da historicidade. São os homens que constroem suas visões e representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história. As análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade. (DELGADO, 2003, p. 10)

Assim, o conhecimento é interpretado e compreendido através das representações do outro inscrito na história, no percurso da constituição da memória discursiva de quem conta. Ao mesmo tempo, ao lado das questões de ordem social, temos a dimensão da singularidade e da subjetividade. De acordo com Josso, contar história é um processo de percepção de si e que nos auxilia no entendimento de nosso futuro:

(...) é necessário a tomada de consciência inerente à passagem de uma compreensão da formação do sujeito para o conhecimento das características da sua subjetividade em exercício. Este processo exige uma responsabilização do sujeito e põe em evidência a autonomização potencial como escolha existencial. Assim, este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções. **Esses são os objetivos formativos da abordagem histórica de vida, além das aprendizagens que a**



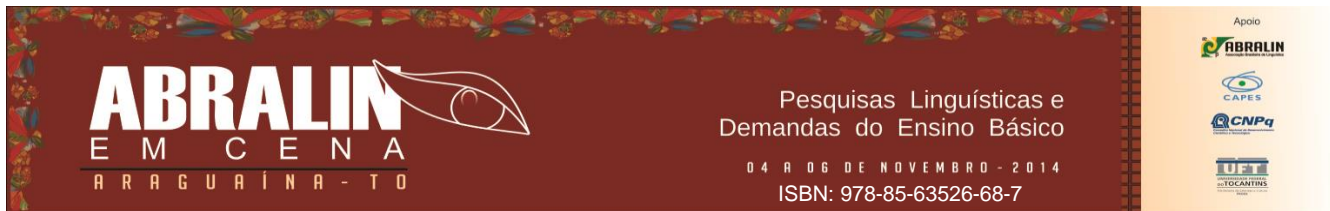
**abordagem, tal como é proposta, pode favorecer.** (JOSSO, 2004, p.60, ênfase adicionada)

Essas narrativas são recortes históricos de experiências vivenciadas pelos sujeitos alinhavadas ao processo de formação e emancipação pessoal, sexual, social e cultural. É esse o percurso que queremos evidenciar ao destacarmos aqui os discursos dos acadêmicos homoafetivos da UFT.

Na ótica da globalização, de acordo com Bauman (1999, p. 55), “numa localidade homogênea é extremamente difícil adquirir as qualidades de caráter e habilidades necessárias para lidar com a diferença humana e situações de incerteza”. Ou seja, é mais “fácil” lidar com o que julgamos “igual”, mesmo tendo consciência de que essa “igualdade/homogeneidade não existe. É, portanto, num cenário de extrema exclusão e preconceito que vemos aumentar as políticas e debates que dão legitimidade aos direitos e a não exclusão nas mais variadas esferas da vida das pessoas homoafetivas, entre outras minorias.

Sabemos que, com a democratização da escola, houve uma acentuada disparidade quanto à in/exclusão, pois, embora o acesso se torne universal, a escola/universidade continuam a excluir aqueles considerados fora dos padrões de normalidade preestabelecidos.

As sociedades traçam padrões, papéis, modelos preestabelecidos e os legitimam em função do melhor/pior. Assim, temos os discursos sobre homoafetividade advindos de documentos, governo, escola, universidade. No entanto, e o contra-discurso, advindo das pessoas que sofrem os preconceitos? De modo geral, ouvimos/vemos “poucas” representações discursivas no plano inverso, o que estes sujeitos têm a nos acrescentar e mesmo dizer sobre si e sobre o processo em que ele é o “centro”? É nesse sentido que a história de vida pode nos auxiliar, ou seja, nos relatos autobiográficos que correspondem a modos de ser de diversos sujeitos, Moita Lopes (2003, p. 26) esclarece que “podemos reverter através dos discursos práticas que nos posicionam assimetricamente nos embates discursivos em que agimos”.



Pensar as relações de poder que emanam dos discursos contidos no interior das sociedades é refletir sobre as identidades sociais, cujo apagamento pode desencadear em um retrocesso. Nas palavras de Moita Lopes,

Visões autônomas da linguagem que apagam as marcas das identidades sociais e de como são construídas no discurso impedem que se possa teoricamente explicar o modo multidirecionado como o poder atravessa a sociedade assim como a possibilidade de alterar práticas sociais, ao naturalizá-las. (MOITA LOPES, 2001, p.60)

Estamos alocados no campo dos estudos aplicados da linguagem que tem, dentre outras, a preocupação de discutir questões identitárias, partindo de uma concepção de linguagem como discurso. Moita Lopes (2003, p. 19) diz que é impossível pensar o discurso sem focar os sujeitos que ali estão: “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que posicionam no discurso de um modo singular assim como os interlocutores”. Da mesma forma, Maher (2008, p. 17) diz “acreditar que as identidades são projetadas, construídas no uso da linguagem”.

Tendo em vista estas questões concernentes à identidade, que nos constitui enquanto sujeitos singulares, Josso explica:

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. (JOSSO, 2007, p. 415)

A diferença é fator inerente a todas as pessoas, “nossos apelos em relação aos nossos interesses comuns como humanos não valerão nada a menos que ao mesmo tempo aprendamos a viver com a diferença” (MOITA LOPES, 2003, p. 34).

Precisamos, de acordo com Zamperetti (2011, p.185) que cita Josso (2004), “tomar consciência em relação ao que fomos e ao/no que estamos nos tornando – subjetividade em exercício”, frutos de significados, reflexão. No re/pensar podemos aprimorar nossa consciência, responsabilidade, respeito e aceitação das diferenças - premissa básica de qualquer sociedade.





Por isso mesmo, favorecer as representações baseadas na história de vida e formação dos acadêmicos homoafetivos é possibilitar o repensar de práticas preconceituosas, rotineiramente instauradas por parte de muitos envolvidos no processo de escolarização.

De outro modo, ao significar suas vivências, os sujeitos buscam significar a si mesmos, a suas experiências e, desse modo, “iluminam processos sociais mais amplos” (SIGNORINI, 2006, p. 56). Ramos Junior e Silva comentam que “no cruzamento das narrativas de formação, os elementos em comum vão se traduzindo numa história coletiva, num destino compartilhado que nos propomos a interpretar” (RAMOS JR & SILVA, 2011).

Ainda na perspectiva de Ramos Jr e Silva, reunir história e discurso implica em ressignificações, construções de alteridade,

A história não pode ser reconstituída como uma verdade unívoca sobre o passado, uma vez que vai ser lida (construída) a partir de versões, conflitos, luta de classes, embates entre sujeitos e sentidos que buscam legitimação, pressupondo sempre poder, lacunas, silêncios e censuras. (RAMOS JR & SILVA, 2011, p.262).

Lidar com questões discursivas, analisar histórias de vida é pensar a pluralidade. Tendo em vista a discussão reproduzida, até aqui, podemos dizer que estamos filiados a uma concepção pós-moderna de identidade, pautada pela fluidez, variação, por contradições, deslocamentos, que surgem e rumam em diversas direções. E que essas se afirmam sempre em “oposição ao outro”, em contraste com o outro (MAHER, 1998; WOODWARD, 2000).

Ou seja, com a globalização, muitas situações se acentuaram no cenário internacional, situações que vão desde crises até a própria busca por afirmações dos sujeitos. Assim, temos a política de identidade que procura dar visibilidade a grupos tidos como marginalizados pela sociedade, e pensar essa política só é possível dentro deste cenário globalizado, em que sujeitos são interpelados a se inventarem discursivamente nas diversas situações a que são submetidos(as)

Portanto, o sucesso do discurso acerca das minorias depende, em grande medida, do trabalho do docente, pois este deve ser preparado para saber receber e conscientizar os demais pares envolvidos no processo diário educativo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos na introdução deste artigo, este é um trabalho que faz parte de uma pesquisa maior, de doutorado. Nesse sentido, temos muito o que amadurecer e discutir, porém, intentamos, mesmo que de forma breve, problematizar teoricamente acerca das questões que tocam diretamente aos sujeitos que reivindicam viver suas orientações sexuais sem serem alvo de preconceitos e discriminações.

Acreditamos que discutir tais questões nos auxiliará no (re)pensar da formação dos professores homoafetivos em formação, pois nos possibilitará dar centralidade aos discursos daqueles que foram marginalizados historicamente, na medida em que estes discursos traduzem o olhar de quem vivencia na prática os constantes avanços e até retrocessos no campo da alteridade. Dar voz a essas pessoas significa reconhecê-las como sujeitos legítimos dotados que são de personalidade, anseios, medos, valores, certezas e buscas por melhorias em suas vidas, atravessados que são por diferentes vozes e dizeres inscritos num determinado contexto histórico.

#### REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. **Globalização**: as consequências humanas. São Paulo: Zahar editores, 1999.



BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. Atual. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília/DF, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Linguística Aplicada: implicações étnicas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P.(org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

DELGADO, Lúcia de Almeida Neves. História oral e narrativa:tempo, memória e identidades. **Dossiê**: História Oral. V. 6. 2003. p. 9-25.

**Direitos Humanos**: Presidência da República. 2013. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/noticias/2013/junho/numero-de-denuncias-de-violencia-homofobica-cresceu-166-em-2012-diz-relatorio>. Acesso em: 26 de setembro de 2012.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P (Org.), **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-63.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of research in education**. v. 25, p. 99-125.

GIORGIS, José Carlos Teixeira. **A Natureza Jurídica da Relação Homoerótica**. In Revista da AJURIS, nº 88 –Tomo 1. Porto Alegre: dezembro de 2002, p. 244.



JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. Sendo Índio em Português. In: SIGNORINI I.(Org.). **Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras;FAPESP;FAEP/UNICAMP, 1998, v. 1, p. 115-138.

\_\_\_\_\_. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN A. B; CAVALCANTI M. C. (Orgs.), **Lingüística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MOTT, Luiz. **Matei porque odeio gay**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2003.

\_\_\_\_\_. Homoafetividade e direitos humanos. **Revista Estudos Feministas**, v.14, maio/ago. 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: Achard, P. *et al.Papel da memória* (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 1999.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

ROLAND, B. A adolescência homoerótica no contexto escolar: uma história de vida. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TOCANTINS. Projeto Pedagógico Institucional da UFT. Tocantins: UFT, 2008. Disponível em:

[http://www.site.uft.edu.br/component/option,com\\_docman/Itemid,69/task,doc\\_details/gid,2043/](http://www.site.uft.edu.br/component/option,com_docman/Itemid,69/task,doc_details/gid,2043/). Acesso em 23 de jul. de 2012.



WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 1<sup>o</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2000, v. 1, p. 7-72.



## INVENÇÕES A DUAS VOZES – PARTITURA COMPOSTA DE TERMINOLOGIA MUSICAL E LINGUAGEM POPULAR

Alessandra Mara de ASSIS (UFT)

alessandra.massis@uft.edu.br

**RESUMO:** Nossa pesquisa demonstra como termos da terminologia da música são usados por **não musicistas** e descrevemos ainda a hipótese inicial comprovada de que muitas dessas pessoas não são conscientes de que tais termos são primordialmente da teoria musical, porém fazem uso deles hodiernamente. Tomando por base a Teoria Comunicativa da Terminologia confirmamos que, algumas palavras que até então eram tidas como termos já são consideradas, por participantes, como parte do léxico geral a ponto de não reconhecerem a relação de tais palavras com a música. Tivemos vinte participantes: quinze da região norte e cinco da região sudeste. O instrumento de coleta de dados elaborado foi um questionário de múltipla escolha com uma alternativa em aberto e os termos oriundos da terminologia musical não foram destacados graficamente.

**Palavras-Chave:** Terminologia; Terminologia da Música; Léxico Geral X Léxico Especializado.

### 1. INTRODUÇÃO

A terminologia é elemento inerente às chamadas comunicações especializadas, como explicam KRIEGER e FINATTO (2004, p.16) e compreende uma dimensão cognitiva e uma dimensão linguística, ou seja, os termos expressam conhecimentos especializados de uma determinada área e fazem parte de um léxico também especializado ou temático das línguas.

Os termos surgem nas áreas especializadas e transmitem conteúdos próprios delas, assim, ainda segundo as autoras citadas, realizam duas funções essenciais: a de representação e a de transmissão do conhecimento especializado, dessa forma, eliminam ambiguidades presentes no léxico geral da língua. Por exemplo; dois instrumentistas, ao ensaiarem uma peça musical, não terão dúvidas sobre sua

dinâmica<sup>1</sup> ou andamento ao encontrarem termos como piano [p] ou rallentando<sup>2</sup>; porém, alguém que não está inserido na área, ou seja, não domina o léxico especializado ou a terminologia musical pode não entender o que a partitura descreve e desconhecer que o próprio compositor pode pedir um acorde mais forte ou que um compasso seja tocado mais vagorosamente, por exemplo.

Os termos, na teoria geral da terminologia, são considerados signos linguísticos de valor monossêmico e são caracterizados pela monorreferencialidade de acordo com KRIEGER e FINATTO (2004), porque, dentro da área em que estão inseridos eles transportam apenas um significado; entretanto em alguns casos, há dualidade de significados dentro da própria área sendo necessários esclarecimentos, como é o caso do termo “sonata” para a música que deve ser sempre distinguida do termo semelhante “forma sonata”.

Na atualidade a terminologia ganha força visto que a comunicação entre povos de línguas e costumes diferentes é cada vez mais robusta e a troca de informações muitas vezes requer conhecimento de terminologias de áreas diferentes em línguas diferentes. Os dicionários de áreas específicas como direito internacional, direito ambiental, turismo e hotelaria, administração, engenharia, medicina, entre outras começaram a surgir com o objetivo de dirimir dúvidas quanto a termos específicos e eliminar ambiguidades para que não haja troca de um termo por outro na tradução de documentos, por exemplo.

Com o surgimento de uma área surgem também seus termos, que podem ser palavras retiradas do léxico geral da língua ou novos vocábulos que nascem concomitantemente com a especificidade, porém, quando são palavras retiradas da própria língua não carregam, obrigatoriamente, a mesma carga semântica da palavra utilizada corriqueiramente, como exemplo podemos citar o termo “competente” para o Direito, ao dizer que um juiz não é competente para julgar uma dada ação não há que se duvidar, em nenhum momento, de seus conhecimentos ou

<sup>1</sup> Dinâmica – De forma geral, refere-se à organização da intensidade dos sons na música.

<sup>2</sup> Rallentando – Na partitura, indica redução gradual de andamento. Abreviatura [rall., ralent.].

de sua habilidade para tal fato, apenas sabe-se que tal ação não será destinada a ele.

Por outro lado muitos termos são “popularizados”, ou seja, chegam ao uso popular vindos de uma área específica. Neste artigo relatamos uma pesquisa que demonstra como alguns termos da terminologia da música são usados por não musicistas e, descrevemos ainda como comprovamos uma hipótese inicial que muitas dessas pessoas não são conscientes de que tais termos são primordialmente da teoria musical, porém fazem uso deles hodiernamente.

Essa pesquisa piloto deu origem à outra, em andamento, que busca estudar um pouco mais sobre a transição dos termos da área específica para o falar popular. Destacamos a relevância das duas pesquisas citadas para aumentar o número de pesquisas na área de terminologia da música em nossa região já que há um número insuficiente de estudos nesta área na academia.

Neste artigo tecemos considerações sobre a terminologia da música e para estreitar a conversa entre essas duas vozes suas partes terão seus títulos como partes de uma sonata e será assim dividido: na primeira parte discutimos o tema terminologia e mais especificamente a terminologia da música. A segunda parte será dedicada à explicação da pesquisa, como foi conduzida, os termos selecionados, a metodologia utilizada e os dados obtidos. A última parte é dedicada às considerações finais.

## **2. ALLEGRO**

Allegro na terminologia da música quer dizer andamento rápido, animado, (DOURADO, 2004 – p.24). Na forma sonata o primeiro movimento, o que traz a exposição do tema, é de caráter rápido e alegre. Como faremos aqui a exposição do tema de nossa sonata, iniciamos com o allegro.

O termo técnico-científico é o objeto primordial da terminologia como esclarecem KRIEGER e FINATTO (2004, p.20) e é seu objeto que marca a

identidade da área. Há que se destacar a importância dos estudos da terminologia já que são basilares para o desenvolvimento teórico e também para as análises descritivas feitas a partir dela.

A necessidade de padronização de termos técnicos para o avanço das pesquisas não surgiu no campo da linguística, mas sim nos próprios meios técnicos, ou seja, os indivíduos que criam e fazem uso de uma determinada área precisam de termos para defini-la e para designar os conceitos e objetos da mesma. Não surpreende, portanto, que essa disciplina tenha tido suas bases estabelecidas por um engenheiro (Eugen Wüster – 1898-1977) que tinha a preocupação de “padronizar o uso de termos técnico-científicos de modo a alcançar a univocidade comunicacional no plano internacional.” (KRIEGER e FINATTO, 2004, p.20)

A terminologia teve sua trajetória e passou da Teoria Geral da Terminologia, durante a qual se acreditava na unicidade de significado do termo à Teoria Comunicativa da Terminologia, que ressalta sua natureza complexa e multifacetada a qual denomina de poliedricidade do termo (Cabré, 1999).

Segundo a mesma autora a Teoria Geral da Terminologia não explica aspectos fundamentais da terminologia como a dupla função da terminologia, ou seja, representativa e comunicativa; tampouco explica sua diversidade aplicada que será determinada pelas características pragmáticas advindas da comunicação, (Cabré, 1999).

Dentro da perspectiva da Teoria Comunicativa da Terminologia, pensemos sobre a Terminologia da Música. De um lado encontramos os termos específicos e usados basicamente por musicistas ao longo de seus estudos e pesquisas, de outro os não musicistas, mas, muitas vezes amantes da música que se interessam pela área, ou que por simples curiosidade querem conhecer um termo. Apresentam-se ainda situações nas quais o indivíduo é colocado frente a um termo quase que “ao acaso” e, mesmo que não saiba seu real significado, infere algo sobre o que acaba de escutar, ler ou ver.

Os estudos terminológicos entrelaçam teoria e prática, visto que o estudo do termo já traz em si conceituação da própria área, seu estudo propriamente linguístico e isolado do campo de conhecimento é quase que inalcançável. A partir deste ponto de vista passamos a descrever e analisar a pesquisa desenvolvida no campo da Terminologia da Música.

### 3. ANDANTE

Andante é o andamento situado entre o ADAGIO e o ALLEGRETTO, e sugere passo moderadamente lento, (DOURADO, 2004 – p.26). A sonata em três movimentos que estamos compondo, foi tecida como prediz sua forma, ou seja, traz em seu segundo movimento o desenvolvimento do tema e, por isso, possui um andamento mais lento que sua primeira parte.

Aqui; portanto, descrevemos a pesquisa propriamente dita, sua metodologia, seus participantes, os termos escolhidos, a discussão sobre os dados coletados e sua análise.

Como já descrito anteriormente o objetivo da pesquisa foi investigar alguns termos da terminologia musical que se “popularizaram”, ou seja, já fazem parte do falar popular. Percebemos ao longo do experimento que algumas palavras, que até então eram tidas como termos, já são consideradas por alguns participantes como parte do léxico geral e eles não reconhecem a relação que tais palavras poderiam ter com a música; exemplo disso foi “Você ficou sabendo do escândalo do meu vizinho? Pois é, ele fez tudo na surdina.” Alguns participantes entenderam que o vizinho fez tudo escondido, sem contar nada para ninguém, porém, não reconheceram o termo musical, não sabiam o significado de surdina<sup>3</sup> na música.

Fizemos o experimento com vinte participantes, quinze da região norte do país residentes na cidade de Araguaína / TO e cinco da região sudeste residentes na cidade de Uberlândia / MG com o objetivo de verificar se os termos escolhidos

---

<sup>3</sup> Surdina – Peça, artefato, dispositivo ou pedal que diminui o volume ou altera o som dos instrumentos.



eram mais utilizados em uma região do que em outra. Há que se explicar aqui que esses participantes foram voluntários e não conseguimos elaborar as células de maneira homogênea como preconiza a sociolinguística. Esse piloto, porém, ventilou dados e análises bastante interessantes o que nos levou a seguir com a pesquisa e investigar mais profundamente o tema.

Organizamos o experimento da seguinte maneira: elaboramos oito questões de múltipla escolha com uma única alternativa em aberto, ou seja, pedíamos aos participantes para lerem as frases e marcarem a alternativa que explicava a frase, ou, caso entendessem que a melhor explicação não estava nas três primeiras alternativas marcaria a quarta na qual estava escrito “nenhuma das anteriores” e havia espaço para que o participante escrevesse a explicação para aquela frase. Um exemplo de como foi elaborado o experimento está em (1)

(1)

João está rallentando hoje.

( ) A. João está bêbado hoje.

( ) B. João está devagar hoje.

( ) C. João está estranho hoje.

( ) D. Nenhuma das anteriores. \_\_\_\_\_

Os termos oriundos da terminologia musical não foram destacados graficamente e nada foi dito aos participantes sobre sua origem antes de responderem o teste. Quando terminavam o teste eram indagados sobre o tema da pesquisa e alguns responderam somente que era sobre vocabulário. Somente cinco participantes reconheceram música como tema central.

Como já explicado, foram elaboradas oito questões e os termos selecionados foram: 1. piano (como gradação de dinâmica), 2. dar o tom, 3. primeiro violino, 4. ritornello, 5. síncope, 6. percussionista em orquestra, 7. surdina e 8. rallentando.

Esses termos foram inseridos em frases com seus significados populares e pedimos aos participantes que explicassem, por meio de escolha de alternativa, o que cada um “queria dizer”. Os dados obtidos apontam para uma popularização dos termos da notação musical principalmente em adultos entre 25 e 40 anos e adolescentes. Os adultos da terceira idade apresentaram pouca intimidade com os termos. O nível de escolaridade não influenciou no índice de acertos e reconhecimento do significado de cada termo.

O termo “primeiro violino” foi reconhecido por 100% dos participantes e, logo depois ficaram os termos “piano, dar o tom, síncope e percussionista em orquestra”. O termo “surdina” foi entendido por metade dos participantes e os termos “ritornello” e “rallentando” tiveram um índice muito baixo de acertos, abaixo de 15%.

O termo “primeiro violino”, ou “spalla” é o violino líder da orquestra, esse instrumentista senta-se na primeira cadeira externa à esquerda do maestro e é responsável pela afinação do conjunto, segundo a definição de Dourado (2004, p.313); na frase usada no experimento esperava-se que o participante inferisse que a pessoa só aceitaria um emprego se fosse uma posição de destaque, importante. Nesse caso específico, o significado do termo é muito semelhante ao significado que se pode depreender das palavras inseridas no léxico geral, o que facilita bastante o entendimento. A pergunta elaborada com o referido termo pode ser vista em (2):

(2)

Por que você não quer o emprego? Pra você só serve se for primeiro violino, né.

( ) A. Você quer ser músico.

( ) B. Você quer posição de destaque.

( ) C. Você quer outro emprego.

( ) D. Nenhuma das anteriores. \_\_\_\_\_

Os termos “ritornello” e “rallentando”, detentores dos níveis mais baixos de reconhecimento pelos participantes do experimento são também os que mais se distanciam do léxico geral do Português Brasileiro o que reforça a ideia de inferência de significação do termo a partir de seu significado geral e dicionarizado. O primeiro é um sinal gráfico colocado no pentagrama<sup>4</sup> que indica que o executante deve voltar ao início da música ou a um determinado ponto da partitura. “Rallentando” como já explicado durante este artigo indica redução de andamento feito gradualmente. As perguntas elaboradas com os referidos termos estão em (3):

(3)

Vocês estão juntos novamente? Não aguento mais tanto ritornello.

( ) A. Não aguento mais suas namoradas.

( ) B. Não aguento mais suas desculpas.

( ) C. Não aguento mais suas traições.

( ) D. Nenhuma das anteriores. \_\_\_\_\_

João está rallentando hoje.

( ) A. João está bêbado hoje.

( ) B. João está devagar hoje.

( ) C. João está estranho hoje.

( ) D. Nenhuma das anteriores. \_\_\_\_\_

#### 4. SCHERZO

A definição de Scherzo pode ser verificada em Dourado (2004, p.296): termo que remete à brincadeira e surgiu no início do período Barroco a partir de certo tipo de peça ligeira. Passou a fazer parte da SONATA, como terceiro movimento de

<sup>4</sup> Pentagrama – Pauta com cinco linhas e quatro espaços onde são grafados os sinais musicais.

algumas obras clássicas de compositores como Haydn, mas foi incorporado definitivamente à forma quando Beethoven empregou-a em substituição ao MINUETO, tanto em obras de câmara quanto em suas sinfonias.

Como o terceiro e último movimento de nossa sonata, apresentamos no scherzo nossas considerações. A análise dos dados coletados revelou que alguns termos da terminologia da música já transpuseram a fronteira do léxico especializado e ingressaram no falar popular dos indivíduos não musicistas e, termos considerados monossêmicos anteriormente, hoje já possuem um significado no léxico geral e, em outras situações foram transformados em gíria.

O termo “piano”, por exemplo, na terminologia musical pode remeter ao instrumento musical que possui teclado e cordas percutidas com martelos (DOURADO, 2004 – p.251) ou a gradação de dinâmica que sugere execução suave (DOURADO, 2004 – p.252) em oposição à forte; porém, quando uma pessoa diz à outra “Fica pianinho aí para não sujar para você”, ela está dizendo à outra para ficar quieta. Esse significado pode ser inferido a partir da definição “suave” da terminologia da música, ou seja, suave, baixo, quieto e assim, transformar-se em “fique quieto”.

Outro exemplo é o termo “surdina”, quando alguém diz que “Seu vizinho fez tudo na surdina”, é entendido que seu vizinho fez algo sem contar a ninguém, em segredo. Tal significado também é facilmente derivado da notação musical já que o pedal da surdina no piano, por exemplo, aciona um pedaço de feltro que cobre as cordas e abafa o som quando elas são marteladas; ou seja, o som sai “abafado”, “escondido”, “mais baixo que o original”, assim sendo, quem faz algo na surdina tenta “abafar o caso” como diriam aqueles que utilizam do falar popular.

A pesquisa em questão, apesar de não focar no assunto, também suscitou a necessidade de investigar a terminologia da música que intercambia com outras áreas do conhecimento, como a medicina, a fonética e a fonologia, por exemplo. O termo “síncope” é reconhecido por músicos, porém não no mesmo sentido que os médicos, foneticistas e fonólogos o fazem.

“Síncopa” ou “Síncopa” para a terminologia musical é o deslocamento do acento de um tempo ou parte dele para antes ou depois do tempo ou da parte dele que deveria ser naturalmente acentuada, conforme a definição de Dourado (2004, p.305). As outras áreas do conhecimento citadas (medicina, fonética e fonologia) também trabalham com ritmo e supressão de unidade de tempo; porém, não no mesmo sentido.

A terminologia de uma área é parte integrante dela e não há como separar totalmente teoria e prática, assim sendo, cremos que a popularização de termos musicais faz com que o não musicista se acerque mais à música e que, essa aproximação, mesmo que oriunda de uma curiosidade desinteressada, possa futuramente fazer com que tal indivíduo busque um pouco mais de conhecimento na área e se interesse mais por ela. Entendemos que esse artigo; portanto tem sua importância no campo social por ser ainda embrionário o estudo sobre a terminologia da música em nossa região e por continuar buscando mais informações nesta área para que haja ainda mais difusão da música, tanto erudita quanto popular, nas várias camadas sociais com o intuito de mostrar que a música além de arte é também educação, disciplina, técnica, matemática, física, ritmo, melodia, harmonia, enfim, música é vida.

## REFERÊNCIAS

- CABRÉ, María Teresa. **La Terminología: teoría, metodología, aplicaciones.** Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.
- DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música.** São Paulo: Editora 34 Ltda., 2004.
- KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria. José B. **Introdução à Terminologia: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2004.
- KRIEGER, Maria da Graça. Do reconhecimento de terminologias: entre o linguístico e o textual. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça. (Org.). **As**





***ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.*** v. II. Campo Grande: Editora UFMS, 2004. p. 341-352.  
<http://www.meloteca.com/dicionario-musica.htm>

## **APÊNDICE**

Termos utilizados na pesquisa.

- a. pianinho
- b. dar o tom
- c. primeiro violino
- d. ritornello
- e. síncope
- f. percussionista em orquestra
- g. surdina
- h. rallentando

## ANTROPÔNIMOS E MEMÓRIA: O LÉXICO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE RESGATE DA HISTÓRIA SOCIAL POR MEIO DA ANÁLISE DO NOME PRÓPRIO

Carla BASTIANI<sup>1</sup> (UFT)  
carlabastiani@gmail.com

**RESUMO:** Este estudo propõe realizar uma breve reflexão acerca da possibilidade de se resgatar a história social de um determinado grupo por meio da análise dos antropônimos (nomes próprios) que fazem parte do contexto de tal grupo. O resgate dessa memória local visando ao conhecimento pela comunidade de sua identidade sociocultural só se torna possível com a utilização da memória oral como fonte primeira de dados. O objetivo central é evidenciar a importância de conhecer a motivação dos antropônimos que designam locais em uma comunidade como forma de reconstruir parte da identidade cultural da região e preservar a memória do grupo. Esta pesquisa é qualitativa e tem caráter bibliográfico. Mediante a leitura dos referenciais escolhidos, chegou-se a conclusão de que os antropônimos podem ser considerados patrimônio cultural imaterial de uma região.

**Palavras-Chave:** Onomástica; Antropônimos; Memória Oral.

### 1. INTRODUÇÃO

Refletir a respeito dos nomes em geral não é algo que usualmente faça parte de nossas inquietações primeiras. Pelo fato de os nomes estarem vinculados de modo indissolúvel às nossas vidas, permearem todas as relações que estabelecemos com o meio como um todo, o ato de pensar sobre eles de forma gratuita não é uma preocupação central.

Se restringirmos nossas atenções ao nome, mais especificamente ao nome próprio de pessoas, na qualidade de designativo geográfico ou de locais, veremos que essa situação pouco ou nada se altera. A indagação sobre o porquê da escolha desses nomes quase nunca faz parte das interrogações dos sujeitos.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins.

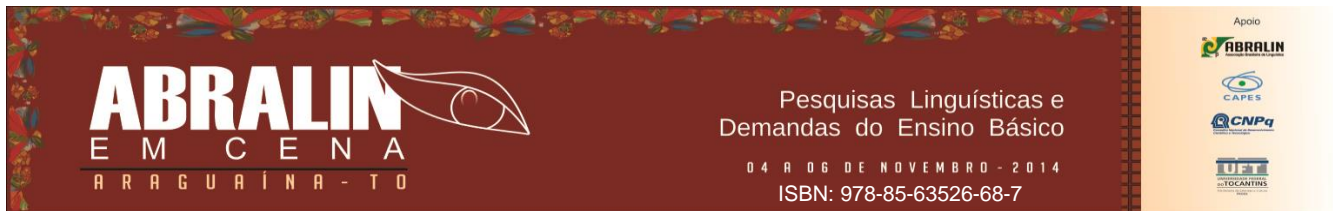


É de conhecimento geral que é prática comum denominar cidades, ruas, espaços e estabelecimento com nomes próprios de pessoas, todavia a razão que impeliu o denominador a escolher um determinado nome ao invés de outro é algo que nem sempre fica transparente. A motivação do denominador nem sempre é conhecida pelos membros de uma comunidade. Em se tratando de nomes próprios de pessoas enquanto designativos geográficos, percebe-se que a escolha do nome nunca é feita de modo aleatório, pois o que move o denominador a eleger um determinado nome é a importância que escolhido representa para a história nacional ou local.

Quando esses nomes referenciam consagradas personalidades históricas, a sua escolha é mais facilmente compreendida. Já quando os nomes são concernentes a pessoas que um dia integraram a própria comunidade, geralmente, a importância daquela pessoa (cujo nome se tornou um designativo) é desconhecida por grande parte da população, de modo que desvelar a memória intrínseca a esses nomes constitui uma fonte de conhecimento da história da própria comunidade. Assim sendo, o que se pretende neste estudo é procurar pensar o nome próprio enquanto possibilidade de resgate e preservação da história social da comunidade.

Não é possível explicar a linguagem desvinculada de sua vertente social. É por meio da linguagem que o homem se comunica, organiza e estrutura seu pensamento, expressa e defende seus pontos de vista, produz conhecimento. Considerando essa dimensão social da língua, é possível ver no léxico o repertório cultural de uma comunidade.

Uma das preocupações da Lexicologia, ciência que tem como objeto de investigação científica o léxico de uma determinada língua natural, é analisar as relações do léxico com o contexto ambiental, histórico-político e cultural da comunidade, buscando examinar a palavra como testemunho de uma época. Biderman (2001) observa que o léxico “constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo”, ressaltando que:



Ao dar nomes aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como etapa primeira no percurso científico humano de conhecimento do universo. Ao reunir os objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. Foi esse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais (BIDERMAN, 2001, p. 13).

Levando em consideração a afirmação acima, cumpre mencionar que, por meio do estudo do patrimônio lexical de uma língua, é possível apreender as manifestações culturais e a cosmovisão do grupo que a utiliza, uma vez que os signos linguísticos são permeados por traços da cultura, história, valores e crenças desse grupo. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Oliveira e Isquierdo (2001) reforçam que:

O léxico, saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constitui-se no acervo do saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural. Na medida em que o léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações socioeconômicas e políticas ocorridas numa sociedade (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001, p. 09).

Cabe à lexicologia, enquanto ciência da linguagem, o estudo do patrimônio lexical de uma determinada língua sob diversos aspectos. A Onomástica, integrando-se à lexicologia, possui como objeto de estudo o processo denominativo, ou seja, o estudo dos nomes próprios. Ela possui duas áreas de estudo: toponímia e antroponímia. A primeira estuda os nomes próprios de lugares e designativos geográficos; a segunda se ocupa dos nomes próprios de pessoa, possuindo grande relevância para a história política e cultural da sociedade.

Dick (1990) definiu os topônimos como sendo:

Verdadeiros 'testemunhos históricos' de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato de nomeação: se a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. Chega, muitas vezes, a se espalhar além de seu foco originário, dilatando, conseqüentemente, as fronteiras políticas, e criando raízes em sítios distantes. Torna-se, pois, a reminiscência de um passado talvez esquecido, não fora a sua presença dinâmica (DICK, 1990, p.22).

Nesse sentido, cumpre assinalar que o topônimo não é algo estranho a conjuntura sociopolítica e cultural da comunidade. Ao contrário, pode ser considerado um registro temporal da cosmovisão de um determinado grupo social, uma vez que ao nome se incorporam vestígios da identidade e da história desse grupo.

Carvalhinhos (2003), ao discorrer sobre o resgate da história social possibilitado pelos estudos onomásticos, esclarece que:

Os atuais estudos onomásticos no Brasil vêm justamente resgatando a história social contida nos nomes de uma determinada região, partindo da etimologia para reconstruir os significados e, posteriormente, traçar um panorama motivacional da região em questão, como um resgate ideológico do denominador e preservação do fundo de memória. Nesse sentido, uma área toponímica pode ser comparada a um sítio arqueológico: podemos reconstruir, através do estudo de significados cristalizados de nomes de lugar, fatos sociais desaparecidos, contribuindo com material valioso para outras disciplinas, como a história, a geografia humana e a antropologia (CARVALHINHOS, 2003, p. 172).

Tendo como referência a fala da autora acima, cabe ressaltar que, por meio do estudo toponímico e antroponímico, é possível resgatar informações sobre o caráter sociocultural e geográfico de uma região, bem como resgatar episódios históricos que foram importantes para a comunidade, haja vista que estas ciências “são corresponsáveis pela preservação dos fatos culturais em determinado espaço-temporal, funcionando como detentoras da memória de um grupo”. (ANDRADE, 2010, p. 101). Essas duas ciências podem exercer o papel de ferramentas para o conhecimento da história social de um determinado grupo, bem como da maneira pela qual esse grupo representa seus valores.

## **2. ANTROPONÍMIA E MEMÓRIA: UM ENLACE PARA O RESGATE DA HISTÓRIA SOCIAL DA COMUNIDADE**

A antroponímia, do mesmo modo que a toponímia, apresenta-se como um caminho para o conhecimento da história da comunidade, uma vez que os nomes





próprios, antropônimos, atribuídos a cidades, ruas, espaços ou estabelecimentos são imbuídos de motivações antropoculturais que se mostraram, em um determinado momento, importantes para o denominador.

Os topônimos, na qualidade de designações dos espaços por meio de nomes próprios, fazem parte da onomástica, subcomponente da figurativização. Juntamente com os antropônimos e os cronônimos, permite uma ancoragem histórica que visa a constituir o simulacro de um referente externo e a produzir o efeito de sentido 'realidade' (GREIMAS, 1989, p. 464).

Percebe-se, assim, que o léxico toponímico, enquanto expressão linguístico-social, encontra-se enraizado à história, à tradição e aos costumes de um povo, de modo que o topônimo se apresenta como um meio que auxilia na compreensão da própria ideologia do denominador, da sua cosmovisão perante ao meio. Carvalhinhos (2007) endossa a citação acima ao afirmar que [...] “o nome é muito mais que um mero identificador ou uma etiqueta, é antes um vasto campo de estudo e um convite a entender as sociedades que o geraram, numa perspectiva diacrônica, e as que o utilizam, em perspectiva sincrônica”.

É prática comum em qualquer cidade brasileira nomear instituições e espaço públicos com antropônimos, isto é, com nomes próprios de pessoas. Os antropônimos escolhidos podem fazer alusão a personalidades históricas ou a pessoas da própria comunidade, sujeitos que politicamente ou religiosamente exerceram influência na região. No último caso, é uma prova de reconhecimento aos serviços prestados à comunidade por esses indivíduos.

Algumas vezes, porém, o que impeliu o denominador a designar um determinado local com um antropotopônimo é desconhecido por grande parte da comunidade, ou seja, a memória subjacente ao nome próprio não fica clara. Se esses nomes não fazem referência a personalidades históricas consagradas, geralmente a importância daquela pessoa (cujo nome se tornou um designativo) mergulha no abismo do esquecimento da população, ou seja, ignora-se o fato de que os homenageados um dia integraram a comunidade e a ela prestaram serviços de grande valia e que, por essa razão, tiveram seus nomes indelevelmente gravados nesses espaços.



Cumpra mencionar que antropotopônimos que designam espaços não são escolhidos ao acaso, ou seja, de modo aleatório em um eixo paradigmático de possibilidades, de forma contrária, há várias questões sociopolíticas e culturais que permeiam essas escolhas. Há sempre um motivo maior que leva o denominador a selecionar um determinado nome entre tantos outros existentes. Uma complexa rede de influências incide sobre essa escolha, de modo que a opção que melhor se adequar as necessidades presentes do denominador será a selecionada.

Ao refletir sobre isso, merece ênfase o fato que o reconhecimento da importância exercida por determinado sujeito pela escolha de seu nome para batizar um local não resiste à inexorável ação do tempo. Quando se trata do legado deixado por um nome próprio, a homenagem se torna deveras mais fácil de ser apagada, já que o nome está sujeito às ações do tempo, influências, alteração e, até mesmo, o esquecimento do significado original. Se não for empreendido um trabalho que vise ao resgate da memória evocada pelo antropotopônimo, corre-se o risco de perder uma parcela significativa da história social da comunidade.

Assim, indivíduos que em um determinado período histórico foram importantes para o grupo social, seja pelo trabalho que desenvolveram, seja pelo exemplo de conduta moral, seja por qualquer outra razão, têm sua história ignorada pela posteridade. Sobre a relação do indivíduo com o passado e com a história social, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (2006) explicam que:

A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas. A modernidade, por mais crítica que tenha sido da tradição, arquitetou-se a partir de referências e paradigmas seculares. A relação com o passado deve ser cultivada, desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, mas não simplesmente linear e sequencial (BRASIL, 2006, p. 90).

Nesse sentido, buscar conhecer a motivação dos antropônimos que designam espaços em uma comunidade, em alguns casos, permite reconstruir um pouco da identidade cultural da região, como, por exemplo, em cidades que



possuem grande parte de seus estabelecimentos e espaços públicos: instituições escolares, bibliotecas, hospitais, postos de saúde, praças, entre outros, batizados com nomes de pessoas ilustres para a sociedade local.

Cumprir mencionar que desvelar a memória intrínseca a um nome próprio não é uma tarefa fácil. A metodologia toponímica, pautada nas propostas de Dick (1990), se desenvolve mediante um plano onomasiológico de investigação, de modo que, por meio de um conceito genérico, se identificam as variáveis possíveis das fontes consultadas. Além disso, a recuperação dos nomes de lugares dá-se por meio da conjugação de dois tipos de fontes: os documentos oficiais e as declarações de moradores antigos, complementares e necessárias à reconstrução do patrimônio cultural de uma região e viabilizadoras do estreitamento da relação de sentido existente entre os indivíduos e os nomes próprios dos locais que os circundam.

Em se tratando do resgate da memória dos antropônimos, muitas vezes, os documentos históricos oficiais não são suficientes, pela escassez de informações que possuem, de modo que a memória oral desempenha papel crucial nesse trabalho. Assim sendo, a realização de entrevistas com os moradores mais antigos de uma região possibilita trazer à tona fatos até então desconhecidos pela comunidade e que podem ser de suma importância para a compreensão da escolha de um determinado nome.

Levando em consideração o já mencionado fato de que ao ato de nomear impregnam-se marcas sociais, históricas e culturais de uma dada comunidade e, ao se estudar essa nomeação, essas marcas e todo o contexto desse grupo social à época da denominação emergem, cumpre ressaltar que a memória oral cumpre o papel crucial de subsidiar o trabalho de resgate da identidade sociocultural a partir da análise dos antropônimos atribuídos aos estabelecimentos de uma dada cidade; memória oral essa que, nas palavras de Benjamin (1994), “é a mais épica de todas as faculdades”, uma vez que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”.



Em nossos dias, o pretense conhecimento sobre a realidade tem se desenvolvido em meios restritos e impregnado por ideologias que orientam sua veiculação aos meios considerados não cultivados. A memória oral resiste a esse saber que mais se aproxima da verdade por necessidade. O direito à narração alarga o debate sobre o vivido e conserva um mundo acolhedor de olhares geralmente impedidos de ascender à condição política. Assim considerando, transforma-se o caráter do que podemos tomar por conhecimento sobre o passado. O que supomos como verdade não mais abrange uma conclusão definitiva e universal como requisito de sua validade. Antes, o progresso permanece aberto e provisório, sujeito à experiência de morada na perspectiva de outro amigo (FROCHTENGARTEN, 2005, p. 373).

A memória é a principal fonte de conhecimento dessa realidade, sendo a oralidade o instrumento utilizado na transmissão de conhecimentos e na manutenção dos saberes adquiridos ao longo do tempo, e que são transmitidos aos demais por meio da memória, uma vez que todo grupo tem um saber cumulativo de si oriundo da memória, que é empregado na linguagem, já que o tipo de cultura é determinado pelo uso que uma sociedade faz da memória. Afirmação confirmada por Halbwachs (2006) ao salientar que “a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva”. Segundo esse autor, há um caráter social na memória, de modo que as memórias de um indivíduo nunca existem de forma autônoma em relação à sociedade.

A memória individual está relacionada à lembrança de um acontecimento por um ator que dela participou ou foi ouvinte e que é capaz de relatar o ocorrido ou mesmo reter essa informação. Trata-se da noção de memória enquanto armazenamento de informações. Dessa noção, surge a ideia de que para um fato se eternizar e se transformar em memória para um grupo é necessário que haja um testemunho. E é a esse testemunho, de acordo com Halbwachs (2006, p. 29), que recorreremos “para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já tivemos alguma informação”.

De acordo com Bosi (2003), são nos testemunhos orais dos moradores antigos da região que se encontra um meio de resgatar e conhecer a memória local de uma cidade.



Quando as vozes das testemunhas se dispersam, se apagam, nós ficamos sem guia para percorrer os caminhos da nossa história mais recente: quem nos conduzirá em suas bifurcações e atalhos? Fica-nos a história oficial: em vez da envolvente trama tecida à nossa frente, só nos resta virar a página de um livro, unívoco testemunho do passado (BOSI, 2003, p.70).

Há uma relação indissolúvel entre memória individual e memória coletiva, pois independente de o indivíduo guardar a lembrança em si, interage constantemente com a sociedade, com os diversos grupos dos quais, à medida que desenvolve sua vida, vai se tornando integrante (a família, os amigos, os colegas de trabalho, etc.) de forma que sua memória individual só existe na medida em que o indivíduo é integrante de um grupo, ou seja, a memória individual abrange dimensões coletivas, na medida em que as lembranças individuais encontram amparo nas lembranças de outros indivíduos que pertencem ao mesmo grupo.

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 2006, p.30).

Isso não quer dizer que haja uma anulação da memória individual, apenas que ela existe interligada a vários contextos. A memória individual se converte a qualidade de memória coletiva quando as lembranças pessoais se transformam em um conjunto de acontecimentos compartilhados por um grupo. A memória coletiva compreende a memória do grupo e os indivíduos que formam esse grupo se identificam com ela.

De acordo com Frochtengarten (2005), por meio da memória oral é possível reconstruir e vitalizar o passado vivido.

Porque representa uma forma de participação dos homens no domínio político, a memória oral levanta-se contra o isolamento humano. Quando habita o campo compartilhado por narrador e ouvinte, o passado de um homem ingressa no regime de inteligibilidade de outros homens, aproxima-se do passado do grupo (FROCHTENGARTEN, 2005, p. 373).

Resgatar a memória dos antropônimos significa reconstruir a história social dessa comunidade, significa realizar um movimento de aproximação do passado



com vistas à resignificação do presente, significa conhecer os aspectos sociopolíticos e culturais que permearam a época em que se deu a criação dessas escolas, significa recuperar e trazer à tona informações relacionadas à constituição do patrimônio cultural da comunidade, as quais se encontram subjacentes a esses nomes.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

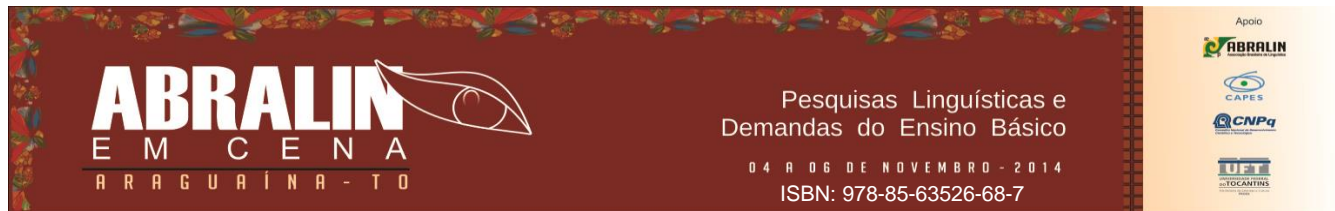
Neste artigo buscou-se realizar uma reflexão acerca da possibilidade de se resgatar a história social de um determinado grupo por meio da análise dos antropônimos que nomeiam os estabelecimentos que fazem parte do contexto de tal grupo. O objetivo primeiro era evidenciar a importância de se conhecer a história das pessoas que tiveram seus nomes atribuídos a tais locais para a própria preservação da memória da sociedade.

O resgate dessa memória local visando ao conhecimento da comunidade de sua identidade sociocultural só se faz possível com a utilização da memória oral como fonte primeira de dados, uma vez que é no conhecimento dos moradores antigos de uma região que se encontra um meio de resgatar e conhecer a história e a memória local de uma região. Mediante a leitura dos referenciais bibliográficos elencados para dar suporte a este estudo, chegou-se a conclusão de que o léxico, por meio dos antropônimos, configura-se como patrimônio cultural imaterial.

Como palavras finais deste trabalho, vale refletir sobre o que diz Bosi (2003, p. 16), “O movimento de recuperação da memória nas ciências humanas será moda acadêmica ou tem origem mais profunda como a necessidade de enraizamento? Do vínculo com o passado se extrai a força para formação de identidade”.

### REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karylleila dos Santos, DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. A interdisciplinaridade no contexto da toponímia: reflexões iniciais de uma proposta



aplicada ao ensino. In: ISQUERDO, Maria Aparecida; SEABRA, Maria Cândida T. C. de. **Ciências do léxico**. V. VI. Campo Grande: UFMS, 2012.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

BIDERMAN, M. T. As ciências do léxico. In. OLIVEIRA, Ana M. P. P.; ISQUERDO, Maria Aparecida. **As ciências do léxico. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. V. I. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível no sítio [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 04 de março de 2014.

CARVALHINHOS, P. J. Toponímia- Onomástica e Lexicologia: o léxico toponímico como catalisador de fundo de memória. Estudo de caso: os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). **Revista USP**. São Paulo, v. 56. pp. 172 - 179, 2003 (a). ISSN 0103-9989. Esgotado. Disponível em <http://www.usp.br/revistausp/56/SUMARIO-56.htm>. Acesso em 02 de Ago. de 2014.

\_\_\_\_\_. Etnotoponímia comparada e antroponímia: sistemas de nomeação e fundamentos do nome próprio. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, Rio de Janeiro, v. XII, n.9, pp. 106-117, 2009 (b). Disponível em [http://www.filologia.org.br/xiicnlf/09/completo\\_09.pdf](http://www.filologia.org.br/xiicnlf/09/completo_09.pdf). Acesso em 02 de Ago. de 2014.

\_\_\_\_\_. Interface onomástica/literatura: a toponímia, o espaço e o resgate de memória na obra Memórias da Rua do Ouvidor, de Joaquim Manuel de Macedo. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, Rio de Janeiro, v. XII, n.10, pp. 83-99, 2009 (a).



Disponível em [http://www.filologia.org.br/xiicnlf/10/completo\\_10.pdf](http://www.filologia.org.br/xiicnlf/10/completo_10.pdf). Acesso em 02 de Ago. de 2014.

\_\_\_\_\_. Princípios teóricos de Onomástica. Toponímia e Antroponímia. O nome próprio. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: CiFEFil, Volume XI, no.02 - Livro dos Minicursos, p. 108-121, 2007 (a). Disponível em <http://www.filologia.org.br/xicnlf/3/Cad200320XICNLF.pdf>. Acesso em 02 de Ago. de 2014.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do estado de SP, 1990.

\_\_\_\_\_. **Toponímia e antroponímia no Brasil**: Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

FROCHTENGARTEN, Fernando. A memória oral no mundo contemporâneo. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 19, n. 55, p. 367-376, dez. 2005. ISSN 1806-9592. Disponível em: <<http://200.144.183.67/eav/article/view/10116>>. Acesso em: 08 Ago. 2014.

GREIMAS, A.J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo : Cultrix, 1985.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

ISQUERDO, Maria Aparecida; KRIEGER, Maria da Graça. **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. V. II. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.

## **NOMES DE LUGARES DE ORIGEM INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: LEVANTAMENTO E DESCRIÇÃO DOS ELEMENTOS GEOGRÁFICOS FÍSICOS E HUMANOS**

Verônica Ramalho NUNES (UFT)

vevethin@gmail.com

**RESUMO:** A proposta deste trabalho é realizar um estudo toponímico no intuito de apresentar os nomes de origem indígena dispostos no Livro Didático de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental. Para este estudo optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva e dentro dessa abordagem, será realizada uma pesquisa do tipo documental, e será utilizado como instrumento para análise documental e de coleta de dados o livro didático. Por meio da pesquisa realizada no livro didático de Geografia do 7º ano do ensino fundamental foram identificados 85 topônimos origem indígena, os quais compõem o *corpus* da pesquisa. Observou-se que os aspectos físico-naturais, como flora, fauna, hidrografia e características do solo foram as principais fontes motivacionais para os povos indígenas ou para os povos que utilizaram vocábulos de línguas indígenas para nomear os acidentes geográficos ao seu redor.

**Palavras-Chave:** Livro didático; Topônimos indígenas; Geografia.

### **1. INTRODUÇÃO**

A toponímia é uma subárea da ciência onomástica<sup>1</sup>, e está ligada à lexicologia<sup>2</sup>, ciência que pode ser definida como o estudo científico do léxico. Para Seabra (2006, p. 152), os estudos toponímicos revelam-se de grande importância para o conhecimento de aspectos histórico-culturais de um povo, pois permitem a identificação de fatos linguísticos, de ideologias e crenças presentes no ato denominativo e, posteriormente, na sua permanência ou não em uma comunidade.

<sup>1</sup> A Onomástica (do grego ὀνομαστική, ato de nomear), ciência que estuda os nomes próprios, tem duas subáreas ou subsistemas: a Toponímia (do grego τόπος, lugar e ὄνομα, nome) e a Antroponímia (do grego ἄνθρωπος, homem, e ὄνομα nome). A primeira estuda os nomes próprios de lugares e a segunda os nomes próprios de pessoas. A Onomástica é uma disciplina científica com suas regras, taxionomia e metalinguagem. (CIRRINCIONE 2010, p.200).

<sup>2</sup> Estuda as relações do léxico com os outros sistemas da língua, mas, sobretudo, a relações internas do próprio léxico; é considerada interdisciplinar por excelência.



Essa é a ciência que se dedica ao estudo dos nomes de forma genérica, levado em conta o caráter motivacional na formação deles. Investiga a origem, a etimologia, a formação linguística, os aspectos históricos, culturais e ambientais de um denominador. Um denominador é um ente motivador do nome, que age de modo subjetivo ou objetivo, combinando elementos que influenciam a denominação para este ou aquele acidente geográfico.

Este trabalho objetiva realizar o levantamento e a descrição dos topônimos de origem indígena no livro didático de Geografia do 7º ano do ensino fundamental, como também identificar como estes nomes estão dispostos no livro didático, em que contexto estão inseridos, se aparecem por meio de textos, imagens, mapas, glossários, notas de rodapés, boxes informativos, dentre outros.

A opção em se trabalhar com o livro didático de Geografia do ensino fundamental deu-se pelo fato deste trabalhar diretamente com os nomes de lugares e paisagens, possibilitando a relação entre o estudo da Toponímia e da Geografia. A Toponímia só é possível vinculada a outros saberes, ela não se faz sozinha. Nesta perspectiva Andrade (2011, p. 162) afirma que, pode-se pensar a relação da toponímia, a partir de uma visão interdisciplinar, estabelecendo o sentido de unidade diante dos diversos saberes. Isto quer dizer possibilitar ao sujeito re/encontrar a identidade, história, etimologia do nome na multiplicidade de conhecimentos, tendo em vista o plano onomasiológico no ato de dar nomes aos lugares. Um exemplo disso é a cartografia, o estudo de mapas antigos é possível levantar os nomes antigos e, a partir disso, conhecer o universo linguístico, a etimologia, a formação de palavras, seu significado e o cenário sócio-cultural e geohistórico da época.

A base teórica para realização deste trabalho é fundamentada por meio dos estudos de Andrade (2010, 2011), carvalhinhos (2003), Dick (1990, 1990a), Fonseca (1997), Levy Cardoso (1961), Seabra (2006), Sampaio (1987), Todorov (2003) e Tuan (2012). Bem como serão utilizados os dicionários; Aurélio (2004), Bueno (2013), Houaiss (2009), Tibiriçá (1984) e (1985).



A análise toponímica proposta para esse estudo seguirá o percurso metodológico, apresentado por Dick (1980), sendo o plano onomasiológico de investigação. Por meio de um conceito genérico se identificam as variáveis possíveis das fontes consultadas. Será utilizado método indutivo para que, ao longo das descrições onomásticas, se construam hipóteses de trabalho. Caso sejam confirmadas, servirão de subsídios para comprovar as hipóteses levantadas acerca do objeto de estudo. Para este trabalho optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva e dentro dessa abordagem, será realizada uma pesquisa do tipo documental, no qual será utilizado como instrumento para análise documental e de coleta de dados o livro didático.

Um estudo nesta vertente é relevante pela gama de topônimos de origem indígena existentes no Brasil, em virtude da grande quantidade de povos indígenas que habitavam o território brasileiro. Os nomes de lugares de origem indígena são de grande importância tanto cultural como histórica para o país. Além de contribuir na construção do conhecimento de um povo, do lugar em que ele vive, colaborando assim para a construção progressiva da noção de identidade nacional, pessoal e o sentimento de pertinência ao país.

## **2. A MOTIVAÇÃO DOS TOPÔNIMOS DE ORIGEM INDÍGENA**

A Toponímia é uma disciplina que se dedica ao estudo dos nomes dos lugares (municípios, cidades, vilas, estados), e é norteada pela função onomástica. Em sua formação, um topônimo recebe influências internas e externas que podem ser únicas ou combinadas (simples, composto, híbrido). Essas influências podem vir das condições geográficas, históricas, culturais, sociais, etimológicas, semânticas, linguísticas ou taxionômicas. Estuda os designativos geográficos físicos e antropoculturais. Os elementos geográficos antropoculturais abrangem assentamentos humanos como, ruas, fazendas, pontes etc. Os elementos geográficos físicos naturais compreendem rios, lagos, mares etc. Para Fonseca (1997, p. 20)

Los nombres geográficos son parte constitutiva de la historia de un grupo humano. No es concebible imaginar un recuento histórico en el que no se señale con sus nombres a los lugares en los cuales tuvieron lugar hechos de la historia. Los nombres nos dicen de las lenguas de los pueblos, de su cultura, de la historia social, de sus recursos, etc., de su poblamiento, de la organización de los asentamientos humanos, de su relación con la naturaleza, de la importancia de ella para un grupo humano, de la manera cómo ha transformado el hombre el ambiente circundante, etc. En esta perspectiva, un nombre geográfico es testigo excepcional de excepcional de historia humana.

No Brasil, as variáveis toponímicas a partir das pesquisas se completam por meio das categorias taxionômicas, que não descartam os aspectos motivadores identificados pelos nomes de lugar, sofrendo influências tanto do meio geográfico quanto da formação do homem no Brasil. Neste contexto Seabra e Santos (2012, p. 246) abordam que

[...]o nome de lugar nos fornece valiosas informações: i) aponta a origem histórica de povos antigos e a localização, com precisão de sítios desaparecidos; ii) oferece descrições preciosas de relevos, apontando paisagens que já tenham desaparecido em decorrência da ação antrópica ou da natureza; iii) indica a localização de nomes de rochas, estruturas do solo, locais antigamente minerados; iv) aponta um amplo corpus de nomes de lugares que se refere à fauna atual ou desaparecida; v) fornece conhecimento sobre a vida religiosa, agrícola, etnológica, dentre muitos outros dados. (SEABRA e SANTOS, 2012, p. 246)

Pode-se conceituar toponímia como a ciência que estuda os nomes de lugares e os designativos geográficos tendo em vista os aspectos físicos, os grupos humanos, as relações culturais e o desenvolvimento linguístico. E topônimo, como elemento resultante deste estudo, como a nomenclatura dos nomes de lugares que são analisados/estudados dentro da pesquisa toponímica.

De acordo com Dick (1999, p.124) a toponímia, como ciência linguística, tem subsídio em outras ciências:

Em sua origem, a toponímia não constitui um corpo disciplinar autônomo, à semelhança do que ocorre hoje, vinculando-se à antiga cadeira de Etnografia e Língua Tupi, no âmbito dos cursos de História e Geografia. Mas o ponto vital e ordenador de todo o questionamento que se colocava era a preocupação latente com a dialetologia indígena brasileira, especialmente a tupi. No sistema lexical português, sempre atingiu índices expressivos nos mais variados itens semânticos (a exemplo de zoonímia, fitonímia, hidronímia geomorfonímia, ergonímia).

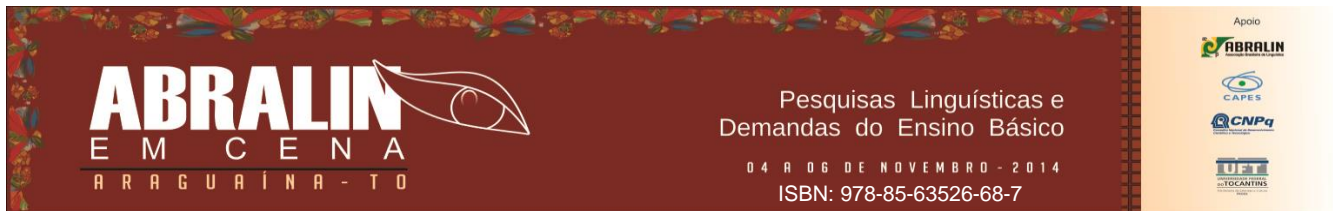
Nesse ponto, a toponímia abarca hidrografia, vegetação, clima, relevo, etnia, origem do povoamento, implicações folclóricas, assim como o caráter semântico-lexical dos vocábulos, etimologia e suas transformações linguísticas, sobretudo, no aspecto morfológico. Carvalhinhos (2003) reitera que os topônimos são vocábulos que entram no discurso toponímico pelo que se pode conceituar como vicissitudes enunciativas, as necessidades básicas que ocorrem no momento da enunciação.

Quando um indivíduo ou comunidade linguística atribui um nome a um elemento humano ou físico, revelam tendências sociais, políticas, religiosas, culturais. O signo toponímico é motivado, sobretudo, pelas características físicas do local ou pelas impressões, crenças e sentimentos do denominador. Para Dick (1990, p. 24)

[...] a aproximação do topônimo aos conceitos de ícone ou de símbolo, sugerido pela própria natureza do acidente nomeado, [...] vai pôr em relevo outras das características do onomástico toponímico, qual seja não apenas a identificação dos lugares mas a indicação precisa de seus aspectos físicos ou antropoculturais, contido na denominação.

Para autora, a estrutura do topônimo pode ser discutida sob alguns aspectos intra e extralinguísticos. Da relação do topônimo com o elemento geográfico, se estabelece uma interação íntima que compreende dois elementos básicos: elemento (termo) genérico e elemento (termo) específico. O primeiro é relativo à entidade geográfica que irá receber a denominação; e o segundo, o topônimo propriamente dito, particularizará a noção espacial, identificando-o e singularizando-o dentre outras semelhantes. Forma-se, então, um sintagma nominal justaposto ou aglutinado, conforme a natureza da língua em questão.

A incidência de nomes de lugares de origem indígena no Brasil é muito grande, e isso se justifica devido aos povos indígenas que habitaram e habitam todo o território brasileiro, esses nomes sofreram fortes influências históricas, culturais e físicas quanto a sua motivação. Para Sampaio, (1987) não há quem desconheça a predominância do tupi em nossas denominações geográficas. Seja nas montanhas, rios, cidades, ou nos simples povoados, trazem geralmente nomes bárbaros que o



gentio, dominador outrora, o denominou, nomes que foram respeitados e existem até hoje, pois, geralmente, trocam-se, substituem-se nomes portugueses de antigas localidades por outros de procedência indígena, às vezes lembrados ou compostos na ocasião, às vezes restaurados pelos amadores de coisas velhas e tradicionais.

Muitos vocábulos do português que é falado no Brasil são de origem tupi, especialmente topônimos e nomes de plantas e animais nativos. Sampaio (1914, p. 54) reitera que:

Tenho para mim que a maior parte dos nomes tupis que se encontram na geografia brasileira não foi dada pelo gentio bárbaro, ou pelo selvagem não influenciado pela civilização do branco invasor, mas sim pelas populações que se seguiram à colonização, pelos nascidos no país, quer de procedência europeia pura, quer mestiça, populações a quem coube o encargo de alargar a conquista do território, já que no afã de cativar, ou como então se dizia, de descer índios bravos, já na irresistível paixão de descobrir ouro nos sertões, gente que os cronistas e escritores coevos são concordes em dizer que toda ou quase toda falava o tupi (língua geral).

O autor chega a essa conclusão a respeito da nomeação dada aos nomes de lugares devido a procedência culta que os nomes receberam, e isso segundo ele não poderia ter sido feito pelos “selvagens”. Os bandeirantes se comunicavam em tupi, e isso refletiu no grande índice de nomes de origem indígena no Brasil, e nesta mesma perspectiva o autor explica,

A predileção do brasileiro pelos nomes indígenas na denominação dos lugares é hoje tão acentuada que a toponímia primitiva vai aos poucos se restaurando e às localidades novas dão-se de preferência nomes tirados da língua dos ameríndios tupis. [...] Há aqui um sentimento nacionalista, que se quer integrado e vívido, como que a dizer que a raça americana, vencida, nem tudo se perdeu e que sem no sangue dos descendentes, a dosagem diminui a se apagar, a memória dos primitivos ícolas perdurará com os nomes dos lugares onde a civilização ostenta os seus triunfos. (SAMPAIO, 1987, p. 41)

Todavia, os estudos dos nomes de origem indígena não se limitaram apenas aos nomes de origem tupi, no qual Levy Cardoso (1961, p. 89) realizou estudos de outros dialetos indígenas, para ele; “o principal motivo de meu interesse pelos étimos não tupis da toponímia brasileira, sobretudo pelos seus étimos caribes,

aruacos e borôros, foi o fato do quase absoluto desconhecimento, por parte de nossos estudiosos, dos dialetos brasílicos fora do grupo linguístico tupi-guarani”.

Um dos aspectos mais significativos e motivadores no momento de escolher um nome para um rio, para um córrego, para um monte ou para uma serra, por exemplo, remetem diretamente a vida dos povos indígenas que habitavam determinada região.

Dick (1990, p. 8) argumenta que:

Como dizia Theodoro Sampaio, o indígena fazia uso globalmente, de elementos descritivos do seu ambiente - - e, completamos, empregando a terminologia de Stewart, não apenas dos descritivos puros mas também dos descritivos associativos - - porque portador de uma visão prática e objetiva. Se cogitarmos, entretanto, o seu sistema denominativo com o do branco e, depois, confrontarmos os resultados com outros grupos, de outras nacionalidades, certamente notaremos o aparecimento de designações comuns do ponto de vista da visualização dos locais, que constituem o que chamamos de arquétipos toponímicos.

Na verdade seriam as expressões que condizem a relação caracterizadora dos elementos geográficos, que a partir do sistema toponímico mostram expressões que significam, a partir do sistema onomástico a mesma condição.

Os nomes de lugares geralmente são atribuídos a alguma característica física ou humana, relativos ao lúdico ou ao simbólico do povo que habitou determinado lugar, no qual remetem as características destes lugares, sejam elas culturais, históricas, físicas, econômicas.

Assim, os topônimos e sua dimensão cultural adquirem uma pluralidade com simbolismos e identidades co-responsáveis pelas expressões dos valores individuais dentro de cada época, onde cada lugar fora sendo nomeado e ao mesmo tempo proporcionando um sentimento de pertencimento e domínio territorial.



#### 4. DESCRIÇÃO DOS NOMES DE ORIGEM INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO 7º ANO

O percurso metodológico para o estudo toponímico do levantamento e descrição dos elementos geográficos físicos e humanos no livro didático de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental será realizado por meio da abordagem qualitativa. E neste estudo em específico, a abordagem qualitativa será caracterizada por explicitar os passos da pesquisa, tendo em vista que uma pesquisa do tipo descritiva, que visa analisar, observar e registrar os fenômenos.

Considerando a natureza qualitativa desta pesquisa, será utilizada a pesquisa do tipo documental como método investigação deste trabalho. É importante esclarecer que a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com o objetivo de uma nova interpretação ou complementar. Trivinos (1987, p. 111) diz que a "análise documental" é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros, texto etc.

Esta pesquisa teve como objetivo estudar o levantamento e descrição dos elementos geográficos físicos e humanos no livro didático de Geografia do 7ª ano do ensino fundamental. Para tanto, o procedimento de pesquisa se dá através da análise documental por meio livro didático de Geografia. Segundo Tilio (2006) *apud* Cardoso (2011, p. 51 e 52),

Um livro didático pode ser considerado um documento por estar inserido em um contexto social e histórico. Ademais, os livros didáticos são fontes primárias, uma vez que não receberam um tratamento analítico, seus dados são originais, assim como foram concebidos por suas autoras, e sua escolha para a pesquisa partiu de critérios pré-estabelecidos. Nesse sentido, concordamos com Tilio (op. cit.) ao defender o LD como documento com conteúdo suscetível à análise posto que "enquanto forma de produção na modalidade escrita, pode ser considerado um documento pedagógico, pois constitui parte integrantes das práticas educacionais" (TILIO, op. cit., p. 130).



Para análise do *corpus* de coleta dessa pesquisa, foi selecionado o livro didático de Geografia do 7º ano<sup>3</sup> adotado pelas escolas públicas do ensino fundamental no Tocantins no ano 2012 da editora Scipione, tendo em vista o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. Sendo este livro didático disponibilizado em grande escala nas escolas públicas de acordo com um levantamento prévio feito para essa pesquisa nas escolas de Palmas.

O livro didático de Geografia utilizado para identificação dos topônimos foi: *Projeto RADIX<sup>4</sup>: Raiz do conhecimento (Manual do Professor)*. Por meio da pesquisa realizada no livro didático de Geografia do 7º ano do ensino fundamental, optou-se por catalogar apenas os nomes que constituem o território brasileiro, e foram identificados 85 topônimos origem indígena, os quais compõem o *corpus* da pesquisa.

Observou-se que os aspectos físico-naturais, como flora, fauna, hidrografia e características do solo foram as principais fontes motivacionais para os povos indígenas ou para os povos que utilizaram vocábulos de línguas indígenas para nomear os elementos geográficos ao seu redor. Entende-se que a grande ocorrência de nomes provenientes de elementos geográficos físicos, deu-se devido aos indígenas que viviam nas localidades, e nomeavam os lagos, rios, córregos, montes, por ser de fato a primeira cultura, ainda sem a influência de culturas não indígenas.

Através dos dados compostos pelos 85 topônimos indígenas ou formados por pelo menos um elemento de alguma língua indígena, cuja maioria origina-se do tupi, pode-se dizer que a incidência de topônimos indígenas presentes no livro didático foi bastante significativa. À título de exemplificação segue abaixo uma tabela com a descrição etimológica de alguns nomes de origem indígena identificados no livro didático de geografia do 7º ano do Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> BELLUCCI, Beluce; GARCIA, Valquíria Pires. *Projeto RADIX: Raiz do Conhecimento*. Geografia 7º ano. São Paulo: Scipione, 2010.

<sup>4</sup> RADIX: É uma palavra latina que significa raiz. Em latim, o substantivo radix era empregado tanto em sentido próprio [raiz de uma planta] como em sentido figurado. Dependendo do contexto, radix pode significar, como raiz em português, base, fonte fundamento, origem.

**Tabela III:** Topônimos de origem indígena levantados no livro didático de Geografia do 7º ano no Ensino Fundamental.

TOPÔNIMO	ETIMOLOGIA
1. ACARAÚ- CE	<p><b>TIBIRIÇÁ:</b> - Rio que nasce na Serra das Matas, no Ceará; rio do mun. de Feijó no Território do Acre; Cid. E mun. Do Ceará; de <i>acará-y</i>, rio do acará, ou de <i>acará-u</i>, comedouro dos acarás.</p> <p><b>TIBIRIÇÁ 2ª ED:</b> Nome de uma árvore; de <i>acará-ú</i>, comida de acará.</p> <p><b>SILVEIRA BUENO:</b> s. Acará preto, var. <i>acaràuna</i>.</p>
2. EIRUNEPÉ – AM	<p><b>TIBIRIÇÁ:</b> rio e cid. do Amazonas; de eiru, certa casta de tupi curussá, cruz.</p>
3. FORMOSO DO ARAGUAIA - TO	<p><b>TIBIRIÇÁ:</b> grande rio afluente da margem esquerda do Tocantins; de Araguaia, nome de uma var. de periquito (tupi: ará-uáia, rabo de arara).</p> <p><b>HOUAISS:</b> [ <i>formoso</i> ] lat. <i>formósus,a,um</i>, de <i>forma,ae</i>.</p>
4. IGUATU – CE	<p><b>TIBIRIÇÁ:</b> cid. do Ceará; de yguá-ytu, cachoeira dos musgos.</p>
5. QUIXADÁ – CE	<p><b>TIBIRIÇÁ:</b> cid. do Ceará; topônimo de origem cariri, provavelmente.</p>
6. URUGUAIANA – RS	<p><b>TIBIRIÇÁ:</b> cid. do Rio Grande do Sul; deriva de Uruguai, com acréscimo de locativo da língua portuguesa, como em sergipana alagoana, paraibana, curitibana, paulistana.</p>

Fonte<sup>5</sup>:

<sup>5</sup> BELLUCCI, Beluce; GARCIA, Valquíria Pires. Projeto RADIX: Raiz do Conhecimento. Geografia 7º ano. São Paulo: Scipione, 2010.

BUENO, Silveira. *Vocabulário Tupi-Guarani Português*. 8ª ed. São Paulo: Ed. vidalivros, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque De Holanda. *O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3ª. Ed. Ed. Positivo, 2004.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009.

SAMPAIO, Theodoro. *O tupi na geografia nacional*. 5. ed. Corrigida e aumentada. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.

TIBIRIÇÁ, Luiz Caldas. *Dicionário de Topônimos Brasileiros de Origem Tupi: Significado dos nomes geográficos de origem tupi*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Traço, 1985.



Para o processo de identificação e descrição etimológica dos topônimos, foram utilizados os Dicionários de: Sampaio (1987), Bueno (2013), Tibiriçá (1984) e (1985), Aurélio (2004) e Houaiss (2009). Foi possível observar a partir deste levantamento, que os nomes de origem indígena, incorporados ou não à língua portuguesa, são utilizados principalmente na nomeação dos elementos físicos e com um pouco menos de ocorrências de elementos humanos.

A variação etimológica em relação aos topônimos no Brasil é muito diversificada, sofrem influências físicas, humanas, culturais, religiosas, etc., e ter acesso a informações acerca da etimologia dos nomes de lugares pode auxiliar não só na ampliação do conhecimento, como também na questão do reconhecimento e de identidade, de estar situado em relação a origem do nome de determinado lugar. E o livro didático é uma ferramenta que sem dúvidas pode auxiliar nesse processo.

No livro de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental, constatou-se que no decorrer do livro a presença de nomes de lugares é constante, sendo que o próprio conteúdo trabalhado é propício para isso, por abordar lugares, paisagens, regiões, mapas, dentre outros. No entanto não foi possível observar um trabalho específico em relação ao tratamento desses nomes de lugares quanto à etimologia, nem por meio de notas de rodapés ou boxes informativos.

As abordagens com os nomes de lugares no livro didático são relacionadas a descrição de locais, paisagens, fatores econômicos, mas em nenhum momento é citado o porque determinado município ou estado possui aquele nome, ou mencionam aspectos sociais, históricos e culturais em relação ao nome do local. Outro fator importante é que os topônimos também não possuem nenhum tipo de tratamento linguístico, não apresentando informações semânticas, morfológicas e etimológicas a respeito dos topônimos.

---

TIBIRIÇÁ, Luiz Caldas. *Dicionário Tupi Português*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Traço, 1984.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi apresentado neste capítulo, é importante frisar a importância do processo de nomeação para que os aprendizes se situem em relação a sua localização, atribuir nomes aos elementos físicos e geográficos facilitam a orientação no lugar onde habitam.

Estudar a etimologia, os aspectos linguísticos que os grupos utilizavam como nomes para os elementos geográficos que são eternizados, nada mais é do que descobrir sobre sua cultura e seu *modus vivendi*.

A toponímia dos nomes de origem indígena apresentados a partir da coleta realizada no livro didático de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental, revelou-se de grande importância para propagação do sentimento de pertinência e identidade nacionais que estão presentes na toponímia brasileira em geral.

Podemos afirmar que o estudo toponímico além de examinar a relação entre língua e cultura, também examina o todo o sistema lexical da mesma, e sem dúvidas têm grandes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins**: Atito. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.
- BELLUCI, Beluce; GARCIA, Valquíria Pires. **Projeto RADIX: Raiz do Conhecimento. Geografia 7º ano**. São Paulo: Scipione, 2010.
- BUENO, Silveira. **Vocabulário Tupi-Guarani Português**. 8ª ed. São Paulo: Ed. vidalivros, 2013.
- CARDOSO, D. C. **Letramento crítico e o livro didático de inglês: Uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita**. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.



DICK, Maria. Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do estado de SP, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque De Holanda. **O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª. Ed. Ed. Positivo, 2004.

FONSECA, Gustavo Solís. **La gente pasa, los nombres quedan... Introducción em la Toponimia**. Ediciones Lengua y Sociedad, G. Herrera Editores. Lima, 1997.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009.

LEVY CARDOSO, Armando. **Toponímia Brasílica**. Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército Editora, 1961.

SAMPAIO, Theodoro. **O tupi na geografia nacional**. 5. ed. Corrigida e aumentada. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.

SEABRA, M. C. T Costa de; SANTOS, M. M. Duarte dos. **Toponímia de Minas Gerais em registros cartográficos históricos**. In: Aparecida Negri Isquerdo; Maria Cândida Trindade Costa de Seabra. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, Volume VI. 1ª ed. Campo Grande: UFMS, 2012, v. VI.

TIBIRIÇÁ, Luiz Caldas. **Dicionário de Topônimos Brasileiros de Origem Tupi: Significado dos nomes geográficos de origem tupi**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Traço, 1985.

TIBIRIÇÁ, Luiz Caldas. **Dicionário Tupi Português**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Traço, 1984.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo : Atlas, 1987.

## ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA ACADÊMICA DE RELATOS REFLEXIVOS ATRAVÉS DO CICLO DE APRENDIZAGEM E A LSF

Miliane Moreira Cardoso VIEIRA (UFT)

[milianevieira@uft.edu.br](mailto:milianevieira@uft.edu.br)

**RESUMO:** Neste artigo, focaremos no ensino de escrita reflexiva em Língua Inglesa no contexto de escrita universitária/acadêmica, como resultado final das aulas de Estágio Supervisionado I e II no curso de Letras (Língua Inglesa). Ao entendermos que, habilidades reflexivas são amplamente utilizadas como meio de melhorar o aprendizado de alunos e a prática profissional na vida acadêmica (ROGERS, 2001), temos como meta desenvolver esta prática principalmente nas disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório, integrando o aprendizado e a profissionalização. Mesmo que práticas reflexivas sejam bem aceitas em contextos educacionais e tenham uma longa tradição e origem filosófica, particularmente nos trabalhos de Dewey (1933), sobre pensamento reflexivo para crescimento pessoal e intelectual, as escritas reflexivas sofrem críticas, pois são complexas, exigem demandas retóricas e necessitam de ensino explícito e sistemático. Portanto, o objetivo deste trabalho consiste através da Linguística Sistemico-Funcional (LSF) e do uso do círculo curricular para ensino de gêneros ou ciclo de aprendizagem, desenvolver nos acadêmicos de Letras, nomeados neste trabalho de alunos-mestre, a consciência sobre os fins sociais, a estrutura e o uso de recursos de linguagem utilizadas na escrita do gênero relato reflexivo acadêmico. Para tanto, as atividades didáticas propostas serão realizadas seguindo as três fases que compõem o círculo curricular ou ciclo de aprendizagem: modelagem, negociação conjunta e construção independente. Esta pesquisa almeja propor uma alternativa educativa associada ao ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, baseada no ensino do gênero relato reflexivo e contribuir para as investigações realizadas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES (CNPq/UFT).

**Palavras-chave:** Círculo curricular; Ensino de gênero; Escrita reflexiva acadêmica; Ensino de Língua Inglesa.

### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo foca na indissociabilidade do ensino com a pesquisa no curso de graduação de Letras, mais especificamente Letras/Língua Inglesa. Ensino, este que aborda a escrita reflexiva de relatos acadêmicos escritos em Língua Inglesa ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório I e II, na Universidade Federal

do Tocantins (UFT). E pesquisa observando o processo de construção destes relatos, oferecendo andamentos ao longo do desenvolvimento dos mesmos.

Neste contexto Balzan (1995 *apud* CUNHA, 1998) esclarece que, quase sempre, o panorama usual dos cursos de graduação nega a ideia do ensino com pesquisa, pois a ideia de ensinar acaba sendo resumida em ministrar aulas de modo que a matéria seja bem dada, não atribuindo o valor real ao modo de aquisição dos conhecimentos ou às estruturas epistemológicas que fundamentam cada ciência, sendo isto consequência da concepção positivista instaurada na própria universidade, marcada por prescrições e certezas. Nesta perspectiva de ensino,

[...] dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira. Permeia esta concepção a ideia de que o conhecimento, o ensino e a aprendizagem são linearmente compostos, como um quebra-cabeças, em que cada peça tem um único lugar e função. Não há espaço para a criatividade, já que esta supõem a divergência, a dúvida e a possibilidade de múltiplos caminhos e soluções. O novo é sempre punido e o erro não é visto como etapa de aprendizagem (CUNHA, 1998, p. 11).

Fugindo desta vertente de ensino, pretendemos através de uma pesquisa ação estimular vários pensamentos criativos, divergentes, com direito a dúvidas, múltiplos caminhos e soluções, estimulando a construção de conhecimentos através da reflexão sem punir ou delimitar o erro, sendo este visto como apenas um processo de aprendizagem. Cunha (1998) acrescenta que, sendo a perspectiva de produção de conhecimentos uma produção humana, esta é fruto de inquietações, contradições, desejos e sentimentos, no entanto, não é desenvolvida com os alunos, pois o que percebemos no ensino superior é a utilização da proposta de ensino tradicional, que visa o conhecimento tido como acabado. Isto quer dizer que, quando se desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem “não se procura situá-las como processo, não se alerta para a ideia de que todo o conhecimento é uma produção social” (CUNHA, 1998, p. 10).

Outro ponto a ser esclarecido é que o aluno (acadêmico), que nesta pesquisa chamaremos de aluno-mestre, termo utilizado nas pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa PLES/UFT, será o ator principal da ação e é nele que



acontecerá o processo de indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Segundo Cunha (1998), as teorias pedagógicas vêm enfatizando que o centro do processo de ensino e aprendizagem deve ser o aluno, pois é nele que as estruturas cognitivas precisam se formar, “numa aprendizagem significativa, é ele o principal ator, interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, como participante do próprio processo que se constrói” (*ibidem*, p. 9-10).

Nas reflexões aqui apresentadas procuramos fazer avançar a temática da indissociabilidade entre ensino e pesquisa no contexto universitário. Neste intuito, primeiramente discutiremos sobre a ciência na sociedade acadêmica, depois abordaremos acerca do ensino reflexivo como foco de pesquisa na universidade. Logo após, passaremos a discutir sobre a Linguística Sistêmico-Funcional sendo aplicada no ensino e na pesquisa em contexto acadêmico. Em seguida, apresentamos as análises da escrita inicial do gênero relato reflexivo e o plano de ação para o ensino do gênero através da LSF e o ciclo de aprendizagem. E finalmente seguimos para as considerações finais.

## 2. A CIÊNCIA NA SOCIEDADE ACADÊMICA

Podemos afirmar que a universidade vem sendo foco de várias especulações e uma destas pode ser vista na afirmação de Cunha (1998, p.17) “a universidade, principal instituição de produção e distribuição do conhecimento, tem sido, também, o lugar de reprodução dos modos de fazer ciência”. Isto pode ser explicado, pois a sociedade contemporânea tem colocado na ciência toda a sua expectativa de melhores condições de vida. Neste sentido, Japiassu (1991, p.13) afirma que,

encontramo-nos num estágio da evolução histórica em que são desqualificados os saberes não científicos e não técnicos; o poder e a autonomia da ciência já se encontram tão bem assegurados que ela procura até mesmo erigir-se em juiz de moral [...]

No entanto, nem sempre foi assim, houve várias lutas históricas para que a valorização da ciência moderna fosse concretizada. Na idade Média, o paradigma de



verdade estava alicerçado no dogma religioso e no conhecimento do senso comum. Segundo Cunha (1998), foram séculos de embates e, ainda que o renascimento tenha representado um avanço na estrutura de poder da época, repercutindo na tecnologia e nas artes, só a partir do século XVIII é que a humanidade viu encaminhar o predomínio da razão e se tornar realidade uma maior independência entre estado e religião. Como consequência, só a observação objetiva, mensurável, neutra, constante e, portanto positiva de suas manifestações, poderia validar a verdade e consolidar o que poderia ser científico.

Como decorrência, os princípios e as leis deste paradigma epistemológico definiram também como o ensino, que é outra atividade principal da universidade, deveria ser praticado na mesma, “percebe-se claramente isto quando se observa especialmente, a lógica da construção dos currículos e as práticas de aula” (CUNHA, 1998, p. 18-19). Segundo esta autora, a concepção positivista é que foi a responsável, na história contemporânea, pela consolidação dos paradigmas científicos atuais, sendo por um lado uma importante contribuição, desvinculada de dogmas religiosos e senso comum, mas que por outro, tornou a universidade refém de seus princípios.

Somente a partir da segunda metade do século XX, com o reconhecimento das áreas humanas como ciência e das descobertas da relatividade das verdades construídas pela física mecânica, o método científico positivista começou a ser reavaliado, já não sendo mais considerado o único capaz de validade o conhecimento sobre os homens e sobre o universo. Este processo evolutivo de pensar o conhecimento e de reorganizar a ciência, segundo Cunha (1998, p. 19), está trazendo “profundas alterações no mundo contemporâneo e, conseqüentemente para a universidade”.

Estas alterações estão proporcionando um avanço nas relações entre pedagógico e epistemológico, levando, também, a uma ampliação das análises e discussões sobre a forma de ensinar e aprender, que neste trabalho associamos a pesquisa, que segundo Barnett (2008) é uma atividade responsável por redesenhar





as estruturas pelas quais entendemos o mundo. Neste sentido, buscaremos através da pesquisa, focar tanto no ensino-aprendizagem como processo, quanto na construção da formação profissional realizada pelos alunos-mestre ao longo de seus Estágios Supervisionados Obrigatórios através da escrita reflexiva.

### 3. A UNIVERSIDADE E O ENSINO REFLEXIVO COMO FOCO DE PESQUISA

A universidade pós-moderna, como afirmam Beck, Giddens e Lash (1995), vem se tornando uma parte necessária para a modernização reflexiva da sociedade em geral. Desta forma, algumas atitudes precisam ser articuladas, sendo a primeira a de criar perturbação epistemológica e ontológica nas mentes e no ser dos estudantes. A segunda seria capacitar os estudantes a conviver tranquilamente com esse ambiente perplexo e inseguro, e a terceira atitude, capacitá-los a fazerem suas próprias contribuições positivas ao mundo em que vivem (BARNETT, 2008).

Barnett (*op. cit.*) amplia a visão e o papel da universidade no contexto atual, afirmando que “precisamos re-entender a educação superior, precisamos alcançar e adotar uma nova concepção para ela” (*ibidem*, p. 176). Ao re-entendermos as novas concepções da universidade pós-moderna, estaremos auxiliando os estudantes acadêmicos a fazerem seus caminhos no mundo, pois segundo Scott (1995 *apud* BARNETT, 2008, p. 180) “a educação superior tem agora a responsabilidade de auxiliar os alunos a envolverem-se na formação das suas biografias reflexivas”. A formação desta biografia reflexiva, segundo Scott, só é feita por e pela ação, mediante o engajamento intencional com o mundo, pois este desenvolvimento humano se expressará pela auto-reflexão e ação. Duas capacidades necessárias para fazerem realmente biografias reflexivas.

Além destas capacidades sugeridas por Scott (*op. cit.*), o ensino na universidade deve ainda atingir três dimensões no ser humano: “conhecimento, auto-identidade e ação” (BARNETT, 2008, p. 186). Desta forma, precisamos permitir que alunos tenham “espaço pedagógico para desenvolverem suas próprias vozes, suas



próprias consciências de si mesmos e de seus próprios seres” dentro da universidade (*Ibidem*, p. 182).

Ao permitirmos este espaço pedagógico, os acadêmicos poderão refletir sobre suas próprias formações, e conseqüentemente refletirão sobre suas próprias práticas. Levando esta relação entre reflexão e prática para o contexto de formação de professores, contexto no qual esta pesquisa se enquadra, Luckesi (2003) afirma que ao refletirem sobre suas práticas, os futuros docentes terão formações mais conscientes, pois “necessitamos de formar educadores que, para si mesmos e para os outros, sejam capazes de cuidar de si, de conviver com os outros e de ter a posse do conhecimento científico e profissional de sua área de atuação” (LUCKESI, 2003, p. 1). Para este autor, no que condiz o termo formar, este

tem sua origem em forma, que segundo os dicionários, significa ‘dar forma, estruturar-se’. A forma é o componente da realidade que nos permite reconhecer que um determinado objeto é ele mesmo. Assim, reconhecemos uma mesa pela sua forma; um homem pela sua forma; uma mulher, pela sua forma. A forma define o objeto ou o ser enquanto ele existe. A estruturação, à constituição essencial de alguma coisa. Deste modo, na locução ‘formação do educador’ o termo formação indica que o educador vai constituir a sua forma, a sua essência, aquilo que faz com que ele seja o que é. Formar o educador é criar e oferecer condições para o educando se faça educador (LUCKESI, 2003, p. 2).

De acordo com o que é proposto na citação de Luckesi, precisamos criar condições para que os educandos, ou seja, os acadêmicos futuros professores ou alunos-mestre, como descreve Silva (2006 [2010]), tornem-se educadores. Precisamos re-conceituar a palavra formar para capacitar, ao invés de enquadrar, segundo Luckesi (2003), pois a “formação é como um processo: um processo de formação do educador, de construção de sua forma, que se dá pelo seu caminhar, pelo seu fazer-se. Ele se forma, se configura, no seu processo histórico de desenvolver-se” (LUCKESI, 2003, p. 3).

Refletindo sobre a criação de espaços pedagógicos e na formação de biografias reflexivas, propomos uma re-organização do ensino na universidade na disciplina de Estágios Supervisionados Obrigatório I e II. Através da Linguística



Sistêmico-Funcional (LSF) preparamos os alunos-mestre para uma escrita reflexiva sobre sua formação, tornando-os futuros educadores que refletem suas práticas. Assunto este detalhado no próximo tópico.

#### **4. A LSF NO ENSINO E EM PESQUISAS NO CONTEXTO ACADÊMICO**

Pesquisas envolvendo o uso da LSF nos contextos educacionais são utilizadas com bastante frequência no contexto australiano desde 1979 (MARTIN, 2000). Estas pesquisas podem ser revisadas em Christie (1992), Cope e Kalantzis (1993), Martin (1993 e 1998b), Rothery (1989 e 1996), Ryan (2011) entre outros, nas quais o ensino através de gêneros e o uso do círculo curricular para o ensino ou ciclo de aprendizagem são utilizados.

A LSF, segundo Gouveia (2009), corresponde a uma teoria de descrição gramatical geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva que se baseia no uso linguístico, ou seja, trata-se de uma teoria descritiva que fornece descrições sobre como a língua varia em função dos contextos de uso e em relação aos grupos de falantes que a usam. Neste sentido, Motta-Roth (2011) argumenta que esta teoria pode ser utilizada tanto para análise quanto para ensino de produções textuais, pois os “princípios da LSF oferecem importantes subsídios para o desenvolvimento da percepção do aluno sobre as relações entre texto e contexto, e também para a elaboração de material didático de produção textual” (p. 830). Sendo, as relações entre contexto e texto expressas pela interação entre tradições culturais e uma dada situação de produção textual, em que se determinam forma e conteúdo de um texto.

No contexto acadêmico brasileiro, os estudos de Motta-Roth (2006 e 2011) e recentemente Silva (2014), destacam-se no ensino de gêneros envolvendo a LSF e o ciclo de aprendizagem, cujo Silva (op cit) o nomeia de Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG). Este ciclo organiza-se em três partes Modelagem-Construção Colaborativa-Construção Individual e foi proposto por Jim Martin e colegas da

chamada Escola Australiana, dentro do Programa de Pedagogia de Letramento de Gêneros junto a Escolas Carentes (COPE e KALATZIS, 1993: 11):

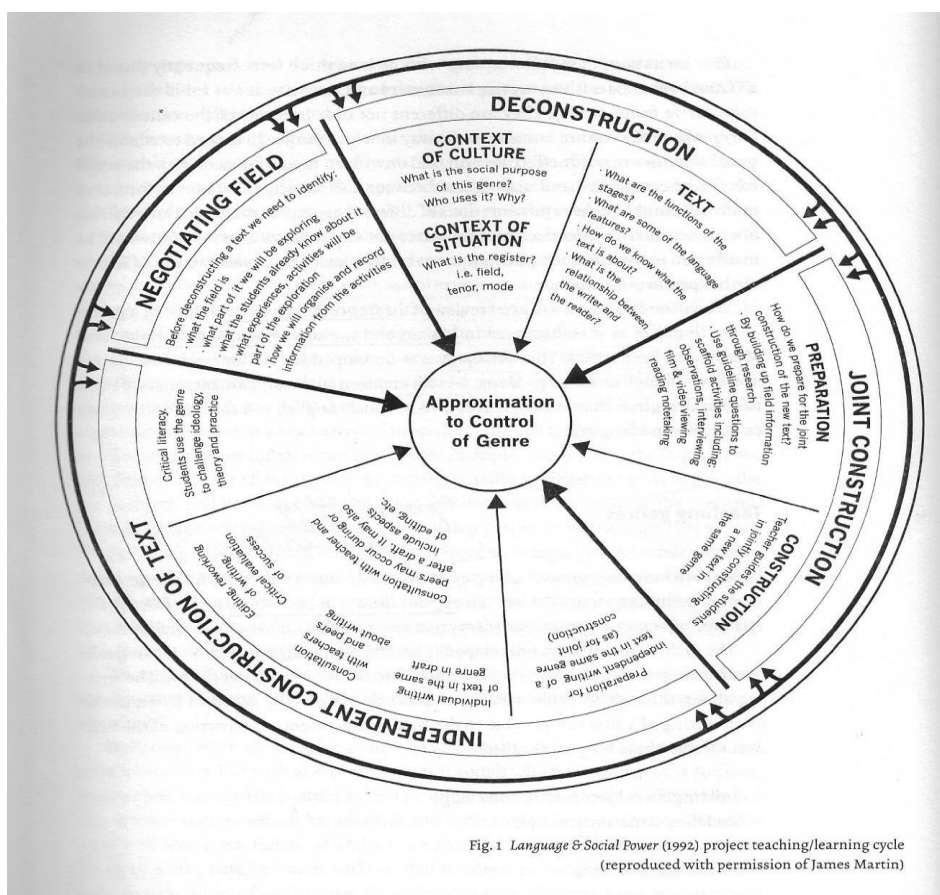


Fig. 1 *Language & Social Power* (1992) project teaching/learning cycle (reproduced with permission of James Martin)

Figura 1: Ciclo de aprendizagem

Na primeira fase do ciclo chamada de Desconstrução ou Modelagem, o foco encontra-se na contextualização do gênero proposto ao ensino, passando desde a noção do contexto de cultura, com ênfase desde o propósito social e seus usos até o contexto de situação, composto pelas variáveis de campo, relações e modo (cf. EGGINS, 2004:30). Entendendo, de uma maneira breve, campo como o que está acontecendo no momento, relações referindo-se a quem são os participantes e seus papéis, e o modo, descrito pelo canal utilizado para veicular o texto, auxiliando a determinar, a partir do contexto e da experiência, como a interação ocorrerá. Na fase





de Construção Colaborativa professores e alunos trabalham juntos na construção do gênero proposto, são realizados exercícios preparatórios, tomadas de notas e escritas colaborativas.

Na última fase, os alunos trabalham também com exercícios preparatórios e tomadas de notas, mas os mesmos são feitos de forma individualizadas, buscando explorar a criatividade e novas possibilidades para desenvolver o gênero proposto. Ainda nesta fase, após a primeira versão do texto, há uma análise realizada por colegas de turma, e também pelo professor(a) para que haja uma segunda escrita, na qual o aluno-mestre realiza uma avaliação crítica do seu próprio texto, resultando assim no texto final mais próximo ao gênero. A seguir, detalharemos o contexto de pesquisa realizado junto com o plano de ação, no qual a teoria da LSF e o ciclo de aprendizagem de gênero foram utilizados, tanto para análise das escritas iniciais do gênero relato reflexivo quanto para o ensino do mesmo gênero no contexto universitário.

## **5. ESCRITA INICIAL DO GÊNERO RELATO REFLEXIVO E PLANO DE AÇÃO**

Na Universidade Federal do Tocantins (UFT), de acordo com o PPC do Curso de Letras, os alunos-mestre cursam dentre outras disciplinas o Estágio Supervisionado Obrigatório I, II, III e IV com 105 horas cada. Nestas os mesmos recebem aulas teóricas e realizam as práticas de ensino nas Escolas Estaduais de Araguaína supervisionados pelo(a) professor(a) regente na escola e o(a) professor(a) supervisor(a) na universidade. Ao fim destas disciplinas, os discentes organizam e escrevem seus Relatórios de Estágio Supervisionados e após correção são arquivados no Centro Interdisciplinar de Memória do Estágio Supervisionado (CIMES) na própria UFT/Araguaína.

Mesmo sendo considerado um instrumento avaliativo, estes relatórios não podem ser considerados apenas atividades finais que resultam em uma nota (avaliação). Como dito anteriormente, precisamos criar espaços pedagógicos na



universidade para que os acadêmicos possam refletir sobre suas próprias formações e suas próprias práticas, neste sentido é que focamos nossos olhares nestas produções reflexivas acadêmicas, que são os Relatórios de Estágio Supervisionados. De acordo com Silva e Farjado-Turbin (2012), os relatórios não apresentam uma estrutura fixa ou pré-estabelecida, são constituídos de acordo com a orientação do professor supervisor da disciplina de Estágio, podendo conter portfólios, planos de aula, descrições da escola campo e relatos reflexivos.

A geração dos dados da presente pesquisa começou a ser configurada na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua e Literatura Inglesa I, com os alunos-mestre do 5<sup>o</sup> período. Ao fim da disciplina, solicitei que além de organizarem os seus Relatórios de Estágio com a descrição da escola-campo, envolvendo o ambiente e a turma na qual fizeram suas observações, também escrevessem em Língua Inglesa um relato reflexivo individual, pois buscávamos entender como se sentiram ao observarem pela primeira vez o contexto escolar como futuros professores. Ao todo foram escritos 10 relatos reflexivos, assim como o apresentado abaixo:

From the first period, I believe that one of the most anticipated and dreaded moments is when the begins supervised internship. There are many theories that **we studied**, but **we know** that the real challenge is to incorporate everything **we learned** to our educational practice. Recognizing the need to develop a good work and especially motivating students to learn, because the

[...] motivação de um aluno para aprender pode ser representada pelo seu desejo de participar e ser bem sucedido no processo de aprendizagem (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007). Além disso, de acordo com Ushioda (1996), para manter um aluno intrinsecamente motivado e fomentar um comportamento autônomo, a aprendizagem de língua deve satisfazer suas necessidades e atividades feitas devem ser relevantes em suas vidas. (SILVA E DANTAS, 2013, p.127)

**The vast majority of students** do not understand the importance of learning L1/L2 in school, and this is one of the reasons this lack of motivation. As the PCN itself ensures, **it is up to the teacher** by their practices show the importance of language learning, skills that go far beyond what, unfortunately, **students** have witnessed in the past years. **Acquiring a new**

**language** is, in a sense, a form of independence and release.

A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor. Não se pode ignorar o papel relativo que línguas estrangeiras diferentes têm em momentos políticos diversos da história da humanidade.

Texto escrito por um aluno-mestre no Estágio Supervisionado I

Ao analisarmos os textos, observamos que mesmo sendo relatos reflexivos, os mesmos pareciam trazer apenas detalhamentos descritivos, não apresentavam posicionamento pessoal (uso de *we*), citações teóricas para explicar o que o estágio proporciona ou significa, ponto de vista do professor regente e dos alunos observados. Quanto as considerações linguísticas, traços característicos do gênero não foram identificados como: escrita em primeira pessoa, verbos de pensamento e sentimento, nominalizações, substantivos técnicos da área, conectivos de contraste e comparação, grupos de adjetivos e advérbios, conectivos temporais, uso do tempo verbal de futuro (c.f. RYAN, 2011, p.105).

Diante dos dados, traçamos um plano de ação utilizando o círculo de aprendizagem de gênero, contextualizando o ensino da escrita de relatos reflexivos em Língua Inglesa utilizando a LSF ao longo do Estágio Supervisionado II, com os mesmos alunos-mestre do Estágio Supervisionado I, nesta pesquisa apresentamos apenas os planos de ação, as atividades propostas são apenas descritas. Na primeira fase, conhecida como Modelagem, dividimos em duas partes: 1 discutimos o propósito da escrita através do uso de vídeo e outros gêneros para que percebessem que cada gênero constitui-se de características próprias e diferentes. 2 apresentamos aos alunos-mestre um exemplo do gênero relato reflexivo escrito em Língua Inglesa, discutimos a função deste, examinamos a organização da estrutura esquemática, inclusive as características inerentes deste gênero, como as escolhas léxico-gramaticais:

Modelagem		
Parte 1 – Propósitos da escrita:	Discussão: Para que escrevemos?	A – Assistir o Vídeo (You tube – Why do we write), comentar as sentenças que surgem e comentar.
	Contextualizar o uso de diferentes gêneros (Conteúdo e Forma)	B – Nomear alguns gêneros e atividade de reconhecer conteúdos dos gêneros.
Parte 2 - Gênero Relato Reflexivo	- Discussão: O que os alunos- mestre sabem sobre este gênero? Comparar com o Vídeo.	A – Assistir os Vídeo (You Tube – reflexive writing a very brief guide e introduction to reflexive writing).
	Contexto de cultura do gênero.	B – Exemplo de relato reflexivo C – Perguntas: Qual o propósito social do gênero?  Quem o usa? Por quê?
	Contexto situação do gênero (Registro: Campo, relação, modo).	D – <b>Campo:</b> Sobre o que o gênero trata? <b>Relação:</b> Quais os papéis desempenhados pelos interactantes e as relações interpessoais presentes no discurso? <b>Modo:</b> Como a língua é organizada para atingir os objetivos aos quais se destina? (funções de cada parte do gênero/situar as características linguísticas).

Conteúdos do plano de ação (fase 1)

Na segunda fase de Construção Colaborativa relacionamos as três metafunções da linguagem: experiencial, interpessoal e textual, desenvolvidas na LSF. De acordo com esta teoria, a função experiencial é realizada através do sistema de transitividade da língua, responsável pela significação do processo instaurado pelas formas verbais, dos participantes envolvidos, através das formas nominais, e das circunstâncias em que o processo ocorre, através das formas adverbiais. A função interpessoal é realizada através do sistema de modo e modalização linguística e expressa a relação dos participantes em relação ao assunto abordado. A função textual é realizada através do sistema de tema e rema, responsável pela organização da informação em sentenças e na totalidade do texto.

Nesta fase tomamos notas, realizamos exercícios preparatórios e fizemos uso da escrita coletiva (professor e alunos-mestre), envolvendo conteúdos dentro de cada metafunção que fossem significativos ao gênero. Estes conteúdos foram selecionados de acordo com as análises da escrita inicial, realizada no Estágio Supervisionado I e as características linguísticas constituintes do gênero:

Parte 3 -	Construção Colaborativa	
Metafunção Interpessoal:	-Modo (Mood):	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orações declarativas</li> <li>- Sujeito (I)</li> <li>- Adjuntos Modais (Modal Adjuncts):                             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Adjuntos de Comentário (Comment Adjuncts): <u>Unfortunately</u>, the amounts paid aren't reasonable. (Halliday table 4.14)</li> <li>. Adjuntos de Modo (Mood Adjuncts): I would <u>hardly</u> say that. (Halliday p.188-189)</li> </ul> </li> </ul>
	-Modalidade (Modality):	<p>Responsabilidade Modal (Modal Responsibility):</p> <p>Subjetividade Explícita (Explicit Subjective): <u>I'm sure</u> we should sell this place. (Own thought processes).</p> <p>Objetividade Explícita (Explicit Objective): <u>It's likely that</u> they've heard by now. (Event itself).</p>
	-Sistema de Avaliatividade:	<p>- Sistema de atitude:</p> <p>Recurso de afeto (recursos utilizados para expressar emoção):</p> <p>I was <u>apprehensive</u> at the prospect of doing this.</p>
Parte 4 - Metafunção Experiencial	-Sistema de Transitividade:	<p style="text-align: center;"><b>Processos:</b></p> <p><b>Mental:</b></p> <p>I <u>felt</u> my face burning (perceptivo).</p> <p>I <u>appreciated</u> the fact that they kept quiet (emotivo).</p>

		<p>I <u>can't imagine</u> my reaction (cognitivo). I <u>didn't want</u> any trouble (Desiderativo).</p> <p><b>Relational:</b> I <u>felt</u> uneasy (atributivo). I <u>was</u> totally uncomfortable (Identificador).</p> <p><b>Comportamental:</b> I <u>stared</u> in amazement.</p>
	-Nominalização: 'as technical knowledge increases, writers and readers are expected to handle more 'uncommonsense' ways of talking about the world.' (THOMPSON 20014, p. 239)	Generate – Eight inhibitors of thrombin <u>generation</u> were compared in recalcified unfrozen plasma.
Parte 5 - Metafunção Textual:	- Tema (Theme)	<p>- Tema como marcador temporal: início, meio e fim do estágio – time sequence); <u>After about five minutes in class</u>, I came out of the door.</p> <p>- Escolha temática: posicionar o que for mais importante: <u>I</u> went to town on Friday <u>On Friday</u> I went to town</p> <p>-Grupos nominais como sujeitos (Heavy Subject as theme - complex nominal groups): <u>Sending the final result through to Faculty before all the required documents have arrived</u> will probably just confuse matters.</p> <p>-Comentário tematizado (It is true that/It may be that/It is interesting that/ It is difficult that/ It is regretted that): <u>It is true that</u> we don't know what we've got until we lose it.</p>
	-Adjuntos Conjuntivos	- Uso de marcadores discursivos:



	(Conjunctive Adjunts)	I didn't return to my hometown since I was 11. <u>However</u> , the little station had not changed at all.
	-Organização textual (Textual Organization)	-Progressão temática -Retomada (rema → tema)

Conteúdos do plano de ação (fase 2)

Na última fase (Construção Independente) trabalhamos também com exercícios preparatórios e tomadas de notas, mas os mesmos foram feitos de forma individualizada. Ao fim da disciplina de Estágio Supervisionado II, os alunos-mestre escreveram suas primeiras versões do texto, realizaram uma análise dos textos escritos entre os colegas de turma, e também pela professora. Em seguida escreveram uma segunda versão, na qual o aluno-mestre realizou uma avaliação crítica do seu próprio texto, resultando assim no texto final mais próximo ao gênero:

Construção Independente		
Parte 6: Produção Final	Versões:	Primeira versão Segunda Versão
	Consultas:	Ao professor À colegas
	Editar:	Reescrita Avaliação crítica

Conteúdos do plano de ação (fase 3)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, cujo foco principal está na indissociabilidade do ensino com a pesquisa, abordamos a escrita reflexiva de relatos acadêmicos escritos em Língua Inglesa ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório I e II, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Assim, demonstramos, neste trabalho, os andamentos oferecidos ao longo do desenvolvimento das escritas do gênero, com o intuito de através da Linguística Sistemico-Funcional (LSF) e do uso do círculo

curricular para ensino de gêneros ou ciclo de aprendizagem, desenvolver nos alunos-mestre de Letras (Língua Inglesa), a consciência sobre os fins sociais, a estrutura e o uso de recursos de linguagem utilizadas nesta escrita.

No entanto, com esta pesquisa objetivamos reconhecer que a escrita deste gênero situa-se muito além de uma mera avaliação da escrita final dos relatos reflexivos, pois entendemos que através do ensino da escrita deste gênero, os alunos-mestre poderão refletir sobre suas próprias formações, e conseqüentemente refletirão sobre suas próprias práticas. Desta forma, retomando Scott (1995 *apud* BARNETT, 2008), estaremos auxiliando estes alunos-mestre a fazerem seus caminhos no mundo e a envolverem-se na formação das suas biografias reflexivas através da auto-reflexão e ação.

## REFERÊNCIAS

BALZAN, N. Formação de Professores. **Psicologia da Educação**. PUC/SP: São Paulo, n.01, p. 21-13, no., 1995.

BARNETT, R. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2008.

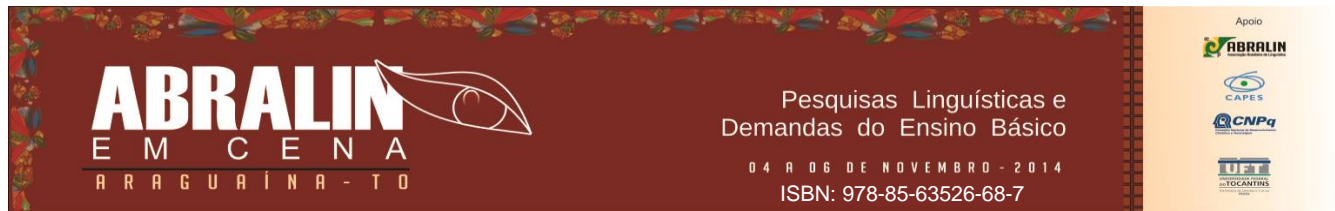
BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Reflexive Modernization**: politics, tradition and aesthetics in the modern social order. Cambridge: Polity, 1995.

CHRISTIE, F, Literacy in Australia. In: W. Grabe, et al. (eds.) Annual Review of Applied Linguistics, 12. **Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1992.

COPE, B.; KALATZIS, M. Introduction: how a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **The Power of literacy**: A genre approach to teaching Writing. London: Falmer Press, 1993.

CUNHA, M. I. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

DEWEY, J. **How we think**. Buffalo, NY: Prometheus Books. Original edition, [1910] 1933.



- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. Londres/Nova York: Continuum, 2004.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan-jun, 2009.
- JAPIASSU, H. **As paixões das ciências**. São Paulo: Letras e Letras. 1991.
- LUCKESI, C. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **Revista ABC Educatio**. São Paulo: CRIAP, v. 04, n. 29, p. 1-17, nov., 2003.
- MARTIN, J. R. Design and Practice: enacting Functional Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 20, p. 116-126. USA: Cambridge University Press, 2000.
- MARTIN, J. R. Genre and Literacy: Modelling context in educational linguistics. In: GRABE, W. et al. (eds.) **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 13. P. 141-172. **Issues in teaching and learning**. New York: Cambridge University Press, 1993.
- MARTIN, J. R. Mentoring Semogenesis: "Genre-Based" Literacy Pedagogy. In: CHRISTIE, F. (ed.) **Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes**. London: Cassell, p. 123-155, 1998b.
- MOTTA-ROTH, D. Escrevendo no Contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. **33rd International Systemic Functional Congress**, 2006, p. 828-860.
- MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em análise de Gêneros, In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros Textuais: Reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 154-173.
- ROGERS, R. Reflection in Higher Education: A concept analysis. **Innovative Higher Education** 26, n. 1, p. 37-57, 2001.
- ROTHERY, J. Learning about language. In: HASAN, R. and MARTIN, J. R. (eds.) **Language development: leaning language, learning culture**. Norwood, NJ: Ablex, p. 199-256, 1989
- ROTHERY, J. Making Changes: developing an educational linguistics In: HASAN, R. and WILLIAMS, G. (eds.) **Literacy in society**. London: Longman, p. 86-123, 1996.



RYAN, M. Improving Reflective Writing in Higher Education: a social semiotic perspective. **Teaching in Higher Education**. Austrália: Routledge, v. 16, n. 1, p. 99-111, feb., 2011.

SCOTT, D. **The Meanings of Mass Higher Education**. Buckingham: Open University Press: 1995.

SILVA, W. R. Articulações entre Gramática, texto e Gênero em Sequências de Exercícios Didáticos. In: SIGNORI, I. (org.). **Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006 [2010].

SILVA, W. R.; FARJADO-TURBIN, A. E. Escrita reflexiva na formação inicial de professores: revitalizando relatórios de estágio supervisionado. In: SILVA, W. R.; FARJADO-TURBIN (org.). **Como fazer relatórios de estágio supervisionado – formação de professores nas licenciaturas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

SILVA, W. R. **Gêneros em práticas Escolares de Linguagens: currículo e Formação do Professor**. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins. 2014. (inédito).

## AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO: PRÁTICA ALFABETIZADORA X LETRADA

Camila Rodrigues da SILVA (UFT)

kmila-rodrigues@hotmail.com

**RESUMO:** O presente artigo analisa um livro didático de língua portuguesa das series iniciais- o 1º ano, descrevendo como as propostas pedagógicas estão sendo apresentadas pelo material. Os estudos sociolinguísticos e do letramento embasaram a pesquisa por meio de um estudo bibliográfico. Os principais aportes teóricos são Bortoni-Ricardo (2004; 2009); Buzen (2009); Cagliari (1991); Labov (2006); Kleiman; Soares (1999; 2000; 1995) e Vygosty (1998). Percebe-se que o livro didático é uma mediação de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o livro analisado propicia os diferentes usos e contextos da língua desde infância. Os profissionais que são responsáveis pela fase alfabetizadora devem perceber a intenção das atividades propostas por um Livro Didático para orientar seus educandos dentro do mundo letrado.

**Palavras-chave:** letramento; práticas sociais; livro didático.

### 1. INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando a Era da Informação com inovações que alcançam e influenciam as áreas sociais, políticas, econômicas e educacionais dentro outros. Esse novo momento requer uma (re) formulação da escola, na forma de ensinar e na forma de aprender, inclusive a língua materna e de seus materiais didáticos.

Conseqüentemente, surgiram novas necessidades e começa-se a falar em novos conceitos, enquanto outros foram ampliados. Por exemplo, o termo alfabetização não dizia tudo o que era necessário para uma pessoa ser considerada como alfabetizada e veio o surgimento de um novo termo para ampliar o conceito de alfabetização – o que é conhecido como letramento ou letramentos (SOARES, 2011; STREET 2012).

Dessa forma, gerou-se uma divergência de concepção e aplicabilidade dos termos alfabetização e letramento no contexto educacional. A partir dessa problemática, surgiram algumas indagações como: O que os livros didáticos estão priorizando em suas propostas pedagógicas? De que forma o ensino é materializado





pelos livros didáticos no ensino fundamental I? Essas inquietações nos levaram a investigar um livro didático de língua portuguesa para compreender que prática, alfabetizadora ou letrada, vem predominando no 1º ano do ensino fundamental I.

Essa fase é responsável pela formação inicial da criança e o ensino da língua portuguesa em inseri-la no mundo da leitura e da escrita (BRASIL 1999). Percebe-se que o livro didático é uma mediação de ensino e aprendizagem que geralmente propõem situações que exigem falar, ouvir, escrever e ler (VYGOTSKY, 1991).

Nesse aspecto, escolhemos como *corpus* da pesquisa o livro Porta Aberta Língua Portuguesa de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança- 1º ano por ser um material didático avaliado pelo Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e adotado nessa etapa de ensino.

Os estudos sociolinguísticos embasam a pesquisa por meio de um estudo bibliográfico. Os principais aportes teóricos são Bortoni-Ricardo (2004;2009); Buzen (2009); Cagliari (1991);; Labov (2006); Kleiman ; Soares (1999; 2000; 1995) e Vygosty (1998).

Com a realização dessa pesquisa, observamos que o livro escolhido faz uso de uma didática promotora de letramento. A relevância desse estudo vem a ser demonstrar que o livro analisado propicia os diferentes usos e contextos da língua desde infância, pois, os aprendizes da língua devem produzir linguagens internalizadas intrinsecamente interligada com suas praticas sociais.

O texto compõe-se com a perspectiva sociolinguística no contexto escolar, a trama do letramento e da alfabetização, a descrição do objeto complexo de investigação - livro didático, análise e discursões dos dados e considerações finais.

## **2. A PERSPECTICA SOCIOLINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR**

A escola é constituída de seres heterogêneo, reprodutora de uma cultura e saberes linguísticos. Bortoni-Ricardo (2004, p. 75) assegura que “a escola é por

excelência, o locus – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”.

Nesse aspecto, precisamos compreender a dimensão da língua em seu contexto social, não se restringindo apenas a sua padronização de ensino. As propostas pautadas pela sociolinguística sugerem o reconhecimento da existência da heterogeneidade da língua materna e que é possível um entrelaçamento com as práticas educativas.

O objeto de estudo da Sociolinguística conforme Alkimim (2011, p.31) é “a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso”. Mollica (2008, p.8) corrobora afirmando que “a sociolinguística é uma área das subáreas da Linguística e estuda a língua no seio das comunidades da fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”.

Uma das contribuições da sociolinguística para o ensino da língua é na valorização das diversas manifestações da língua e de rupturas linguísticas do sistema educacional. Mollica e Braga (2005) apontam que, até o ingresso na escola, o falante possui domínio completo do padrão coloquial da língua e que a escola fornece a educação formal.

Luft (1985) complementa essa asserção mencionando que todo falante nativo compreende sua língua materna, já possuindo uma gramática internalizada. Nesse aspecto, o educador deve respeitar a variedade linguística existente no contexto escolar.

Os estudos de William Labov foram de grande relevância para este ramo da ciência. Labov propõe uma teoria variacionista que compreende a língua em seus usos, envolvendo fatores relacionados ao contexto, à situação de uso e à escolha do falante, dentre outros.

O foco dos estudos do autor mencionado anteriormente foi variação e mudança linguística. O pesquisador postulou que a variação é inerente a línguas



naturais e está relacionada a fatores extralinguísticos. A fala é um prestígio social por motivo de estratificação social (LABOV 2008).

A questão da variação linguística vem ganhando evidência no sistema escolar, no uso dos materiais didáticos e deve trabalhado desde séries iniciais. A partir dessa concepção os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) informa que

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é o de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 2000 p. 32).

Tendo os aparatos legais como subsídios para o ensino de língua e o uso de materiais didáticos, podemos perceber a influência imensurável dos estudos da sociolinguística para o tratamento de variação da língua na escola. Bortoni-Ricardo (2009, p. 87) salienta que

a realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em cursos de formação de professores alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos.

Dessa maneira, o aprendiz passa a ser visto como um conjunto de fatores que envolvem a sua aprendizagem, como por exemplo, classe social, religião, cultura, etnia etc. A escola torna-se então responsável em proporcionar instrumentos para que seja aprimorado a linguagem verbal já apreendida pelo aluno.

### **3. A TRAMA DO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO**

Dentro do processo educativo e nas situações de aprendizagem, ainda há uma divergência de concepção e aplicabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento. Nem sempre um indivíduo alfabetizado é, necessariamente, letrado e



há indivíduos não alfabetizados com certo nível de letramento (SOARES 2004). Rojo (2009, p. 98) ressalta que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”.

Segundo Soares (2005, p.18), o conceito de alfabetização não deve ser limitado a uma habilidade, na verdade é um conjunto de habilidades, um fenômeno multifacetado e

Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais [...]. Resulta daí uma visão fragmentada do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. Uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas. Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo.

Essa concepção nos leva a refletir sobre o que realmente vem a ser alfabetização e o que se tem por trás desse processo. Entende-se que é um processo complexo e com inúmeras facetas em que tanto os profissionais atuantes quanto os graduandos devem conhecer suas multiplicidades, eliminando assim a visão fragmentada do processo.

Anteriormente, se entendia alfabetização, como ação de ensinar a ler e a escrever (SOARES 1999). Carvalho (2005, p. 65), corrobora essa ideia ao dizer que “a alfabetização é caracterizada como ato de ensinar o código alfabético”, ou seja, a alfabetização era concebida apenas como a decodificação e a codificação da língua materna. Posteriormente com a nova concepção de alfabetização indo além do ato de decodificar e de codificar houve a necessidade de uso de um novo termo que foi nomeado de letramento.

Letramento é uma palavra oriunda da língua inglesa (literacy) para dar significado aquele “[...] que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita”. (SOARES, 2006, p. 36). A partir disso foram surgindo várias definições para o termo, por exemplo, Tfouni (2006, p. 9)

afirma que o letramento “[...] focaliza-se nos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”.

Nesse sentido pode-se dizer que ele vem a ser um conjunto de práticas sociais da aplicabilidade da língua materna. Já Soares (2001, p. 47), o caracteriza como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”. Vale ressaltar que esses dois processos, alfabetização e letramento, se entrelaçam. A construção histórica de cada um deve ser compreendida para diferenciarmos as suas diversas facetas.

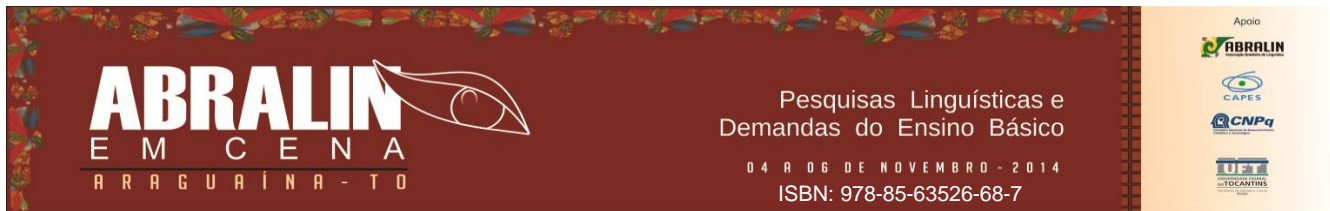
Kleiman (1995, p.19) postula que "podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e a escrita em eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita". Tfouni (2010) enfatiza que o surgimento do letramento veio: “da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (2010, p. 32)”. A autora conceitua letramento em

termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

Perceber-se assim que "Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno" (SOARES, 2009). Letramento segundo Soares indica práticas de leitura e escrita. Leal (2004, p.51) concorda com Soares quando diz: “[...] letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas”.

Essas mesmas autoras ressaltam a importância do uso do letramento no ensino, pois o termo alfabetização estava sendo reducionista, por isso houve uma necessidade de ampliar-se.





Em relação à alfabetização e letramento Ferreira (2010, p.55) diz que

aprender a ler e a escrever sob a ótica de uma proposta construtivista nos permite compreender que alfabetização e letramento não se dissociam e nem são sequenciais. Não há como conceber, também, a ideia de que alfabetização possa ser substituída por letramento. Além disso, um não é prerequisite para o outro. O importante é conciliar esses dois processos.

A autora ressalta que os dois processos não devem ser tratados de forma isolada e sim de forma integrada. O modelo educacional atual deve atender as demandas das novas exigências políticas, econômicas e sociais, ou seja, *alfabetizar letrando*.

#### **4. LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO COMPLEXO DE INVESTIGAÇÃO**

O “objeto complexo” (SIGNORINI, 2004) dessa análise é em torno do Livro Didático (LD) *Porta Aberta – Língua Portuguesa 1º ano*, descrevendo como as propostas pedagógicas estão sendo apresentadas pelo material. Nesse contexto, evidencia-se que prática pedagógica, alfabetizadora ou letrada, vem sendo promovida com predominância e como as práticas sociais vem sendo abordada pelo material investigado.

A ideia de complexidade apresentada nesse estudo não deve ser confundida com “dificuldade” ou “complicação” (BUZEN 2005). A complexidade segundo os pressupostos de Morin (2006 p.13) é “um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. O autor nos conduz a múltiplos desafios em torno dos fenômenos e/ou problemas pesquisados.

Nesse sentido, Costa Val e Marcuschi (2005, p. 7) ratifica a ideia da complexidade em torno do objeto de investigação e que:

(...) as discussões em torno de um objeto de estudo como o livro didático só farão sentido se, de alguma forma, considerarem o momento sócio-histórico de que participamos e as práticas sociais e escolares que realizamos, bem como se reconhecerem o papel essencial desempenhado pela escola na formação para a cidadania do sujeito letrado, que vocalize direitos.



Com base nisso, utilizar Livros Didáticos como *corpus* de pesquisa é reconhecê-lo como produto das práticas escolares e o seu papel dentro do processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Então podemos dizer que os LD “assumem um papel central na construção de saberes sobre a língua, visto que apresentam e divulgam objetos de ensino historicamente reconhecidos como legítimos” (BUNZEN, 2009, p. 87).

O livro didático investigado foi avaliado pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e vem sendo utilizado por docentes da língua portuguesa do ensino fundamental I. Os livros didáticos passam a ser mais regulamentado com a implantação do PNLD. No PNLD/2008, de forma geral, a coleção é bem avaliada

Pela cuidadosa análise de textos verbais e não-verbais e pela qualidade de sua coletânea, esta coleção pode contribuir para a formação estética e cultural dos jovens. As propostas de escrita, em geral, consideram o gênero e o tipo, os objetivos e interlocutores do texto e alertam quanto às etapas do processo de produção. O trabalho com oralidade oferece menos subsídios aos alunos. No estudo linguístico, a obra, de um lado, focaliza recursos textuais e discursivos; de outro, contempla conteúdos gramaticais tradicionais. Na análise dos textos e nos estudos gramaticais, predomina a tendência de oferecer aos alunos orientação minuciosa. Esse tratamento didático dos conteúdos, bastante diretivo, deixa pouco espaço para reflexão e construção. (BRASIL, 2007, p. 57)

Com base nesse documento percebemos que os Livros didáticos não são escolhidos avulsos e são submetidos a inúmeros critérios de seleção. Percebe-se, portanto, que o Livro Didático é “muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos” (BUNZEN, 2005, p. 15).

O ensino de Língua Portuguesa, conforme a legislação brasileira destina-se a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso. Dessa forma, a língua materna é considerada fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, além de ser a representação das mais distintas formas de se sentir, pensar e agir na vida social. (BRASIL 2000)

#### 4.1 PORTA ABERTA LÍNGUA PORTUGUESA -1º ANO : ASPECTOS GERAIS

O livro analisado (figura 1) Porta Aberta: língua portuguesa, 1º ano: com lição de casa de Isabella Carpaneda<sup>1</sup> e Angiolina Bragança<sup>2</sup> foi lançado pela editora FTD em 2011 e já passou por reformulação.

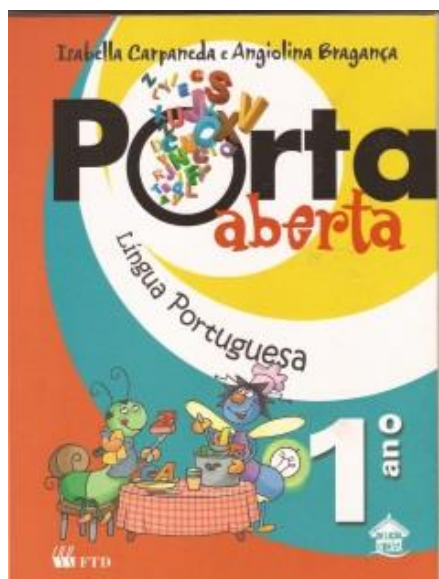


Figura 1

O LD apresenta como complemento o trem das palavras (figura 2) com intuito de motivar o aprendiz a formar palavras com ludicidade. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011). Esse recurso didático fornece subsídios para a criança codificar e decodificar o sistema alfabético.



Figura 2

<sup>1</sup> Licenciada plena em Pedagogia – UNB. Coordena, prepara material pedagógico e ministra cursos de treinamentos para professores de educação infantil e ensino fundamental. Atua como assessora pedagógica de educação infantil e ensino fundamental em Brasília- DF.

<sup>2</sup> Licenciada plena em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal. Atua como assessora pedagógica de educação infantil e ensino fundamental em Brasília- DF.

Observa-se que a estrutura do livro preocupa-se com o desenvolvimento da linguagem da criança de forma criativa e interativa a partir do seu conhecimento prévio. Nessa etapa as crianças são alfabetizadas conforme Soares (2003, p.10), alfabetizado é “aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária”.

É possível perceber, que o conceito de alfabetização foi-se ampliando progressivamente. Logo, alfabetizar é aquela pessoa que domina as habilidades iniciais do ler e do escrever, na leitura codificada os sinais gráficos, na escrita codifica os sons da língua.

O material organiza sua obra em pequenas unidades, respeitando a idade da criança e a necessidade de se considerar o brincar alegando o compromisso de *alfabetizar letrando*.

## 5. ANÁLISE E DISCURSÃO DOS DADOS

A análise e discursão dos dados será por meio de algumas atividades escolhidas do livro Porta Aberta- 1º ano, sendo demonstradas por meio de figuras ao longo do texto. Essas figuras foram escolhidas para compreendermos se as propostas dos estudos da sociolinguística e do letramento são materializados pelo livro.

Conforme Cagliari (1991, p. 19) “uma criança que entra para a escola pela primeira vez, aos 7 anos, já trilhou um longo caminho linguístico, já provou no dia a dia um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvidos”.

A atividade proposta (figura 3) parte dos conhecimentos prévios dos educando, ou seja, induz o aprendiz a ler e escrever de forma contextualizada, contemplando assim um ensino letrado. A questão 3 pede para o aluno escrever o nome das coisas que a criança vê durante seu

1 Observe as cenas abaixo.

A B

2 Responda oralmente.

- \* O lugar onde o menino mora se parece com o que você mora? Justifique.
- \* Para onde o menino está caminhando? Para a escola.
- \* Existe diferença na maneira de o menino se expressar na cena A e na cena B? Qual?
- \* O que provocou essa mudança?
- \* O menino vai para a escola a pé. E você, vai para a escola a pé ou usa algum meio de transporte?

3 Escreva o nome de coisas que você vê durante o percurso para a escola.

percurso. Dessa forma, o aluno produz um texto por meio de seus conhecimentos linguístico.

De acordo com Cagliari (1991), o falante nativo de uma língua já dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais bem antes de estar na escola. É papel da escola, portanto, proporcionar o conhecimento ao aluno sobre a sociedade em que vivemos, por meio da linguagem.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 204) relata a importância de conhecimento das adaptações decorrentes do processo de leitura e de escrita das palavras. Para autora, aprender a reconhecer palavras é a primordial tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Podemos exemplificar essa asserção por meio da figura 4 (p.90).



Figura 4

A questão 8 da figura 4 pede para que o leitor forme palavras a partir de uma existente, mudando apenas uma sílaba. Essa proposta fornece subsídios para que o leitor associe o som e a escrita do sistema alfabético.

A figura 5 ( p.125) valoriza o jogo dos sons por meio das rimas propondo que o aluno crie e associe palavras. Os PCN ao tratar do ensino de português declaram que:



A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 2000, p. 31).

9 RELEIA A PRIMEIRA ESTROFE DO POEMA.

UM TATU DE TATUÍ  
NÃO ESTÁ NEM AÍ.

\* AGORA É A SUA VEZI COMPLETE CADA ESTROFE FAZENDO RIMAS.

UM TATU DO MARANHÃO  
ESTÁ COM SAUDADE DO JOÃO / SEBASTIÃO / NÃO / SIMÃO / NAPOLEÃO

UM TATU DE APUCARANA  
MANDA UM ABRAÇO PARA MÁ / JONÁ / MARIANA / JULIANA / FÁBIANA

UM TATU DE ABAETÉ  
DESEJA SORTE PARA O JOSE / MANÉ / PELE / ANDRÉ / NÓE / TOMÉ

UM TATU DE CANELA  
DÁ ADEUS A ISABELA / MANDIELA / ESTELA / RAFAELA / GABRIELA / GISELA

UM TATU DE NOVA LIMA  
DIZ QUE ACABOU A RIMA

Se necessitar consulte com os alunos que:  
• MARANHÃO é um estado do Nordeste brasileiro.  
• APUCARANA é um município do estado de Paraná.  
• ABAETÉ é uma cidade localizada em São Paulo.  
• FÁBIA é um nome feminino brasileiro no nome completo, Rio Grande do S

Figura 5

Para tal compreensão, ratifica-se a importância dos trabalhos de pesquisadores como Street (1984, 1993) e Barton (1998), que reiteraram o conceito de letramento social e situado. Barton (1998, p. 15) acrescentou mais um conceito, o de “domínio de letramentos diários”.

1 Responda oralmente.  
\* Você já foi à feira? *Resposta pessoal*  
\* Como é a feira do seu bairro? *Professor, peça que comentem se tem feira próxima à residência dos alunos, em que dia da semana é montada e que produtos são vendidos.*

2 Leia. Depois acompanhe a leitura do professor.

**Dia de feira**

Montam barracas, conversam,  
descarregam caminhão.

— Alô, madame! Alô, moça bonita!  
Não aperta, senão o tomate grita!

— Alô, Dona Dora!  
Vamos lá, minha senhora!

Compra tudo sem demora,  
que eu tô doído pra ir embora!

*Maurício Venêzua. Dia de feira. São Paulo: Atual, 2003. p. 8 e 12.*

*Resposta pessoal. Professor, comentei que, geralmente, as feiras são montadas de madrugada e desmontadas quando os feirantes finalizam o trabalho do dia. Se alguém da turma conhecer algum feirante, peça que fale sobre essa profissão. Comente também que eles costumam falar alto e que, às vezes, muitos vendem coisas para crianças e jovens das famílias. Também comente que, às vezes, os feirantes vendem produtos frescos.*

\* Na sua opinião, por que o feirante está doído para ir embora?

3 Sublinhe no texto, com cores diferentes, as palavras que rimam.




Figura 6

Lemle (2004, p. 9) aponta que a tarefa “de perceber distinções entre letras, de ouvir e de ter consciência dos sons da fala, de captar o conceito de palavra e de reconhecer sentenças” é de fundamental importância para o aluno na fase inicial da escrita. Embora o letramento seja um fenômeno social, ele é concebido de forma individual. Cada sujeito o concebe de forma particular, com variação temporal – após um período de reflexão –, e com variação em “graus” ou “níveis”. (TFOUNI, 2005, p. 23). O livro em linhas gerais apresenta conforme a figura 6 (p. 160) a variação linguística mostrando que a língua é heterogênea e com aplicabilidades distintas, podemos variar pelo contexto.

Nesse sentido, o maior desafio é o da escola, pois a mesma tem a função de proporcionar aos educandos um ambiente alfabetizador/letrador e educadores letrados, que possam contribuir para a formação de educandos capazes de fazer uso do conhecimento, especialmente da língua em todas as dimensões, seja da leitura ou da escrita.



Para Kleiman (1995), a escola, é a mais importante agência de letramento, porém preocupa-se com apenas uma prática de letramento, a alfabetização, e não com o letramento, prática social.

A autora afirma que há outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, que indicam orientações de letramento muito dessemelhantes, mas fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Portanto o letramento é um processo contínuo e ininterrupto que ocorre em todos os aspectos da vida do indivíduo.

Aprender a ler e a escrever é um processo diferenciado pelas próprias particularidades e pelas peculiaridades de cada indivíduo que envolve os aspectos físicos, psicológicos e cognitivos, além de ser um processo influenciado pelo ambiente no qual a pessoa é inserida.

Podemos perceber que a fase da alfabetização – 1º ano é desafiadora pelas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas nos alunos. Conforme o PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1998, p.42).

Nesse aspecto, percebemos a necessidade de romper paradigmas no ensino de línguas e na relevância de aplicar a língua em diversos contextos. O LD analisado propõem rupturas de metodologias consideradas tradicionais, pois as atividades e conteúdos propostos demonstram uma preocupação com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita não se dissociando com as práticas sociais dos educando.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino letrado é indispensável no processo de formação do indivíduo. Com ele, o ser é capaz de construir sua identidade e atender as atuais expectativas sociais, principalmente no início da educação básica.

O contexto atual da educação no Brasil tem mostrado sensível atenção às questões relacionadas à educação linguística. A publicação dos PCN em 1998 é um indício disso. O documento reforça as contribuições da sociolinguística ao destacar o olhar que deve ser dado na escola para a variação intrínseca ao processo linguístico no que se refere aos fatores geográficos, históricos, sociológicos, técnicos, e à seleção de registros em função do contexto situacional.

Na perspectiva dos estudos da sociolinguística é preciso que a escola ensine aos seus alunos sobre a variedade linguística e o que impulsiona essa variação, como a língua funciona e promover uma autorreflexão dos alunos desde a alfabetização.

Percebemos que essa etapa de ensino há uma necessidade da inclusão dos resultados das pesquisas linguísticas na formação do professor alfabetizador para mediar com eficácia o livro didático, pois quem trabalha com o ensino de língua materna é necessário ter o conhecimento (sócio) linguístico, isso desde a alfabetização.

Em se tratando de materiais didáticos, o PLND também foi instituído para defender qualidade no ensino. Cabe aos educadores (re) pensarem suas práticas pedagógicas acerca do ensino de língua materna. Nesse processo, o papel do professor é de grande destaque, pois é ele quem irá mediar e proporcionar um ensino que contemple todas essas exigências.

É necessária uma mediação do professor com o uso do LD, pois os LD, por si só, não conseguem e nem garantem a alfabetização, é sempre necessário um diagnóstico, um planejamento, uma intervenção, uma escolha e um uso adequado destes materiais.

O que os livros didáticos de língua portuguesa estão priorizando em suas propostas pedagógicas?. Em relação ao livro analisado é possível afirmar que o LD referente ao ensino fundamental I prioriza as propostas do letramento, pois as atividades propostas conduzem o uso da língua em diversos contextos, não se restringindo apenas ao sistema alfabético.

De que forma o ensino é materializado pelo livro didático no ensino fundamental I? Essas inquietações nos levaram a investigar um livro didático de língua portuguesa para compreender que prática, alfabetizadora ou letrada, vem predominando no 1º ano do ensino fundamental I. Esse objetivo foi alcançado e nos revelou que os LD vêm se preocupando em proporcionar um ensino relacionado com as práticas sociais.

Sabemos que o processo ensino-aprendizagem não é o único. No desenvolvimento da prática acontece a relação cognitiva e pedagógica. Daí a importância de o alfabetizador e os demais educadores conhecerem o caminho percorrido pela criança nesse processo e propor atividades que permitam o acesso à informação e à construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

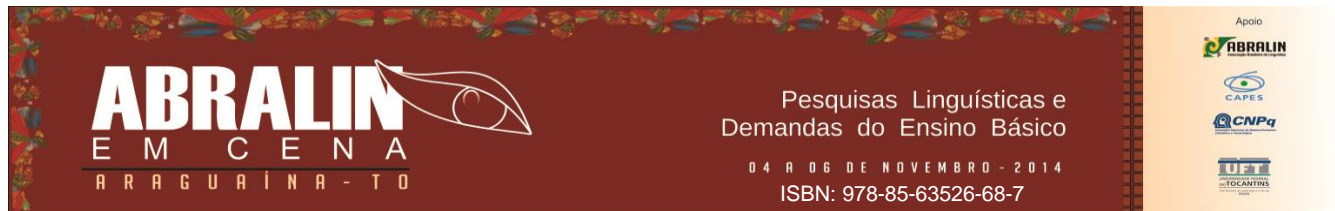
BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegamos à escola, e agora? Sociolinguística e educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRAGANÇA, Angiolina D.M.; CARPANEDA, Isabela P.M. **Porta Aberta, 1º ano: com lição de casa.** Suplementado pelo manual do professor São Paulo: FTD, 2011.





BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: Ministério da educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei no 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** nova L.D.B. Rio de Janeiro: DUNYA, 1998.

CAGLIARI, Luis Carlos (1999): **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione.

— (1998): “A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem pelas crianças na alfabetização”. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de letras.

FERREIRA, Márcia Regina. **Alfabetização: um desafio permanente**. IN: CHAVES, Fátima Garcia et al. (Orgs.) **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

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

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, M. C. **Fala, Letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007. Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. Pátio, 29, 2004.

SOARES, M. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. **A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações**



**para uma teoria do letramento.** In: SIGNORINI, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, 2007.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2005.



## ANÁLISE DA PROPOSTA DE ENSINO DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS E A ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA EM UM LIVRO DIDÁTICO

Elem Kássia GOMES (UFT)

ekg04@hotmail.com

**RESUMO:** Ao focalizar o ensino da norma culta, a investigação aqui proposta objetivou analisar um livro didático de Língua Portuguesa, com o objetivo de perceber como é construída a abordagem sociolinguística e o tratamento das variedades linguísticas existentes. Para tal análise, nos baseamos nos estudos de Bortoni-Ricardo, Labov, Cyranka, Marcos Bagno, Cavalcanti entre outros que tiveram significativa contribuição no decorrer da investigação. Como metodologia de análise nos utilizamos da pesquisa qualitativa bibliográfica. Como resultado final desta investigação, chegamos à conclusão de que há superficialidade da abordagem sociolinguística na apresentação do conteúdo sobre variações linguísticas, que da maneira como é abordado, evidencia alguns traços de estigmatização de falantes de variedades menos favorecidas.

**Palavras-Chave:** Livro didático; Sociolinguística; Variações linguísticas.

### 1. INTRODUÇÃO

Um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino é possibilitar que os alunos conheçam a norma culta da língua e se tornem aptos a estabelecer comunicação em diferentes situações interacionais por meio da linguagem, porém, sempre que se fala de norma culta da língua, há uma tendência em supervalorizar essa variedade linguística, que é a de maior prestígio social, em detrimento das demais variedades faladas pelos grupos minoritários, ou seja, o ensino da língua acaba por estabelecer dois extremos: o do certo (norma padrão) e outro do errado (norma não padrão).

A importância de possibilitar que o aluno aprenda a norma culta da língua é inegável, porém, à escola cabe também respeitar as variedades linguísticas dos alunos, considerando que os mesmos provêm de lugares diferentes, pertencem a grupos e classes sociais distintas e tais aspectos não podem ser anulados, nem ignorados nas aulas de Língua Portuguesa.



Partindo da necessidade de observação da maneira como tem sido conduzido o ensino da norma culta, o presente trabalho teve como objetivo analisar um capítulo de um livro didático de língua portuguesa destinado à 1ª série do Ensino Médio, nesta análise focalizamos o modo como é apresentado o conteúdo que se volta para explanações sobre a variedade padrão e não padrão da língua, assim como sobre as variedades linguísticas. O livro objeto de análise é intitulado Português Linguagens: volume 1, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e procurou perceber o viés sociolinguístico presente no livro, pois partimos da ideia de que a Sociolinguística possui extrema importância para dar sustentação às discussões que envolvem os usos da língua e suas variedades porque explora uma abordagem de ensino que pretende reduzir o preconceito linguístico e busca valorizar a variedades menos prestigiadas, auxiliando assim para a redução das grandes desigualdades que já são constantes em todo o Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por exemplo, intensificam essa ideia, afirmando que

dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a auto-estima (PCNEM, 2000: 20).

Dessa forma, a escola precisa orientar o aluno no sentido de possibilitar reflexões acerca das variedades linguísticas, tornando-o capaz de respeitar as variedades distintas da sua e fazendo-o valorizar a variedade do grupo social ao qual pertence, pois é essencial que o discente saiba

respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. (PCNEM,2000:14)



O papel da sociolinguística neste contexto é de extrema relevância, pois “o que ela mostra, segundo FREIRE (1990), é que cientificamente, todas as línguas são válidas, sistemáticas, sistemas normatizados, e que a distinção inferioridade/superioridade constitui um fenômeno social” (PINTO; CYRANKA, 2010).

Assim, o conhecimento da sociolinguística por parte do professor é essencial, pois de posse dele, o mesmo poderá estimular um pensamento crítico dos alunos acerca da língua, encarando-a como um aspecto social e compreendendo suas variedades.

Além disso, os estudos sociolinguísticos possibilitam ao professor novas maneiras de encarar o ensino e o aprendizado de língua que será pautado no respeito às variedades linguísticas determinadas por aspectos sociais, culturais.

Ao ter como embasamento teórico, os estudos sociolinguísticos, a pesquisa aqui apresentada possui relevância em virtude da necessidade de discussão e reflexão sobre o ensino da norma culta em sala de aula, pois tal ensino, geralmente é realizado de maneira arbitrária e intensificadora de exclusão social estabelecida pela supervalorização de uma variedade da língua (culto). Tal reflexão precisa ser feita a fim de minimizar a discriminação tão presente dentro das escolas, espaços que deveriam primar pela democracia e respeito às diferenças.

Os estudos desenvolvidos na Sociolinguística evidenciam o caráter mutável da língua considerando os fatores sociais que podem influenciar a mudanças linguísticas. Esse olhar possibilita a compreensão de que a língua é heterogênea e sendo assim, não há mais espaço para um ensino de língua que pregue uma homogeneização linguística.

Como o livro didático é uma das ferramentas bastante utilizadas pelo professor em sala de aula, julgamos interessante analisar a maneira como este livro apresenta a abordagem sociolinguística na unidade que trata das variedades linguísticas, pois o material didático, ao nortear a prática pedagógica, configura-se como um instrumento de divulgação de conhecimento e esse conhecimento





explicitado pelo mesmo é quase sempre tomado como verdade absoluta pelas pessoas que o utilizam.

Reforçamos ainda que o estudo e análise do livro didático enquanto ferramenta de trabalho em sala de aula é importante, pois

tal como se apresenta hoje, ele tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira, especialmente a partir da década de 1970. Atualmente, representa a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino. (JURADO; ROJO, 2006, p. 44)

## **2. SOCIOLINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E FORMAÇÃO DOCENTE**

Desenvolvida principalmente pelos estudos de LABOV (2008), a Sociolinguística Variacionista descreve a variação da língua a partir de seu contexto extralinguístico, valorizando nessa descrição os comportamentos linguísticos de falantes dentro de sua comunidade de fala. Para Labov, comunidade de fala define um grupo de pessoas que se utilizam de um padrão de normas comum nas situações de comunicação em que é utilizada a fala. Labov se preocupa com as transformações que a língua sofre e os vários aspectos que influenciam tais transformações. Nesse sentido, as considerações de Labov já valorizam a variação linguística e descartam a existência de um padrão de língua que seja imutável, estático.

A noção de que a língua sofre alterações constantemente já refuta o estabelecimento de uma única norma ou variedade linguística. É nesse sentido que esta investigação pretende analisar o livro didático, observando a maneira como são apresentadas as variações linguísticas e a abordagem do conceito de norma culta da língua. Diante da variedade de dialetos existentes no Brasil, é de extrema importância que o ensino de Língua Portuguesa seja direcionado por uma



abordagem que considere a diversidade de minorias linguísticas existentes no Brasil (CAVALCANTI, 1999), valorizando-as.

Diante da diversidade dialetal brasileira, os professores de Língua Portuguesa precisam ter um conhecimento acerca da Sociolinguística. Neste contexto, conforme (CALLOU, 2007) é de extrema importância fomentar a formação do docente, orientando-o para a identificação e aplicação de estratégias pedagógicas adequadas as especificidades socioculturais e linguísticas dos alunos; de modo que o mesmo adote uma atitude de conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças. Além do mais, “faz-se necessária também uma reformulação dos conteúdos (...), sem estigmatização, contudo, das variedades linguísticas (...)”.

Ao propor atividades de reflexão sobre as variedades linguísticas, é natural que os alunos tendam a supervalorizar a norma culta, considerada como certa e menosprezar as demais variedades, mesmo sendo usuário de uma delas na maior parte do tempo de suas interações comunicacionais, portanto, a fim de diminuir essa dicotomia,

essa reflexão sobre a língua deve ir além da observação do que é “certo” e “errado”. A prática da leitura e da escrita será fundamental para atingir os objetivos, pois fará com que o indivíduo entre em contato com uma pluralidade de normas, além da sua própria. (...) O ensino da língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte. A primeira forma de “concretizar” este “usar melhor” é fazê-lo reconhecer a diversidade linguística, os usos linguísticos, para além da unidade, do ideal linguístico. (CALLOU, 2007, p. 28).

Ao discutir sobre o uso da sociolinguística em sala de aula, Bortoni- Ricardo reafirma o posicionamento de CALLOU (2007, p.387), evidenciando que

a aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala.



A percepção de tais variedades é clara para o professor e por isso, ele mesmo precisa realizar atividades que estimulem o respeito às mesmas por parte dos alunos, pois

para o falante comum, usuário da língua, não há variação, só uma dualidade opositiva, o “certo”, a “norma” (prescritiva) e o “erro”. A questão de norma e variação, pluralidade de normas, fica restrita àqueles especialistas que possuem maior conhecimento **de** e **sobre** a língua. (CALLOU,2007, p.16)

Através de observações e estudos realizados no âmbito do ensino de gramática da Língua Portuguesa Brasileira, temos a consciência de que vivemos uma fase de grandes incertezas e dificuldades enfrentadas por professores em todo o Brasil. Estudos desenvolvidos por autores como Marcos BAGNO (2003) têm evidenciado a polêmica discussão que envolve essas questões.

Por meio de reflexões acerca dessa discussão, entende-se, portanto que as questões pedagógicas inerentes ao ensino da Língua Portuguesa perpassam pela formação do docente enquanto professor pesquisador, o qual não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Nesse sentido, vale destacar que uma abordagem de ensino de língua materna que priorize a manutenção da estigmatização de certas variedades da língua, menospreza os diferentes falares do alunado, ao enaltecer as variedades “prestigiadas”, deixando de possibilitar uma prática pedagógica democrática e esquecendo-se de que “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

### 3. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

A pesquisa aqui apresentada trata da breve análise de um livro didático voltado para a 1ª série do Ensino Médio, focalizando de modo específico a abordagem do ensino de Variações Linguísticas e sua relação com a norma culta, a fim de identificar a abordagem sociolinguística presente no mesmo. O livro objeto desta investigação é intitulado “Português linguagens: volume 1 – 7ª edição” e tem como autores Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães.

O livro didático ora utilizado apresenta uma abordagem metodológica voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Partindo-se do pressuposto de que o ensino de português no nível médio “deve estar voltado para formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 5, manual do professor).

Voltando-nos para a análise do livro em questão, vale ressaltar que o tema variedades linguísticas integra apenas o capítulo 3, intitulado: *Linguagem, comunicação e interação*. No mesmo, a referida temática é caracterizada a partir das seguintes nomenclaturas: *variedade padrão, língua padrão ou norma culta; variedade não padrão ou língua não padrão; dialetos e registros e gíria*.

Observa-se que anterior ao conteúdo das variedades linguísticas, o livro propõe atividades sobre comunicação, linguagem verbal e não verbal. Quanto aos exercícios, encontram-se estruturados em sua maioria, por meio de questões que requisitam ao aluno: dedução, reescrita, identificação de dialetos, caracterização de variedade linguística e “tradução”.

No que diz respeito à abordagem do conteúdo, a unidade didática em análise traz a definição de língua e faz questão de ressaltar que nem a “língua e nem a fala são imutáveis” (p.39), assumindo assim o caráter evolucionista das duas categorias. Tal colocação corresponde aos estudos sociolinguísticos que destacam a mutabilidade da língua que pode ser determinada por fatores extralinguísticos.



Ao tratar especificamente das variedades linguísticas, o livro as define da seguinte forma e ainda explica as diferenças entre variedade padrão e não padrão.

**Variedades linguísticas são as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada.**

A explicação do conceito das variedades linguísticas, porém não explicita de maneira mais aprofundada quais são os aspectos que podem ocasionar as variações linguísticas, ou seja, trata-se de um conceito bastante superficial. Em seguida, ao tratar da variedade padrão e não padrão, afirma que a variedade padrão é a de “maior prestígio social”, é a “língua ensinada nas escolas”. Este fragmento do livro deixa subentendido que a variedade padrão é a mais *bonita*, a *correta*, “aquela ensinada pela escola”. Neste fragmento fica perceptível o preconceito linguístico e a sobreposição de uma variedade em relação à demais existentes.

Nesse sentido, vale ressaltar o posicionamento de BAGNO (2005,p.158), ao tratar da idealização da norma culta, que segundo o mesmo

não é, linguisticamente nem mais bonita, nem mais lógica, nem mais certa do que as outras: é apenas resultado de um processo histórico de seleção ( e portanto, também, de omissão). Ela representa, até, em alguns aspectos, um empobrecimento, uma redução dos recursos gramaticais à disposição do falante.

Dessa forma, nota-se a abordagem tendenciosa feita pelo material didático sobre o conteúdo em questão, porém, logo em seguida, o próprio livro fala sobre o preconceito linguístico em relação às variedades não padrão da língua. Ao falar sobre isso, o autor parece, destaca que há situações em que o uso da norma padrão é essencial, porém, isso pode mudar de acordo com as situações sociais de comunicação. Essa consideração é bastante relevante, pois deixa clara a necessidade de fazer com que os alunos saibam adequar-se enquanto falantes, em diferentes situações de interação comunicativa.





Ainda na mesma página (40) do livro, observa-se a seguinte:

#### **A língua padrão e a escola**

Alguma vez você já se sentiu inferiorizado pelo modo como fala? Se sim, saiba que esse sentimento é normal. Isso geralmente ocorre quando nosso interlocutor é uma pessoa mais instruída do que nós e, por isso, tem maior domínio da variedade padrão.

A escola, ao assumir o compromisso de ensinar a variedade padrão, não tem em vista eliminar a língua que o aluno traz de casa, mas prepará-lo para se comunicar com segurança e competência, independentemente de sua origem social.

Neste fragmento, os autores tentam estabelecer um diálogo com o leitor acerca do conteúdo apresentado, fazendo-o a seguinte pergunta: "Alguma vez você já se sentiu inferiorizado pelo modo como fala?". A esta pergunta, os próprios autores respondem da seguinte forma: *Se sim, saiba que esse sentimento é normal* (grifo nosso). Ora, neste excerto há a evidência de que na visão dos autores é natural ridicularizar e expor pessoas que possuem pouca instrução ou pouco domínio da variedade padrão da língua. Finalizando, há ainda a afirmação de que a escola não pretende anular a língua que o aluno traz de casa, mas sim, "prepará-lo para se comunicar com segurança e competência, independente da sua origem social" (p. 40). Aqui há uma tentativa de remediar o que está sendo dito, porém qualquer leitor atento pode observar que há nas entrelinhas a afirmação de que a língua que o aluno traz de casa parece não torná-lo competente e nem seguro em suas comunicações. Tal afirmação é bastante absurda visto que, conforme BAGNO (2005, p. 124)

todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às de funcionamento da língua. Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar.

Na página 44 do livro há um exercício que chama muito a atenção por basear-se em um texto de caráter essencialmente humorístico que tem como título

*As variedades linguísticas na construção do texto.* O texto explora uma situação de um assalto em que são apresentadas as falas de pessoas de diversas regiões do Brasil. Embora o autor ressalte que se trata de um texto de humor e que tais falas podem ser utilizadas somente por alguns nativos das regiões, identifica-se uma estereotipação referente ao sotaque dos falantes pertencentes à região e aos estados aludidos. *linguísticas na construção do texto.*

O texto explora uma situação de um assalto em que são apresentadas as falas de pessoas de diversas regiões do Brasil. Embora o autor ressalte que se trata de um texto de humor e que tais falas podem ser utilizadas somente por alguns nativos das regiões, identifica-se uma estereotipação referente ao sotaque dos falantes pertencentes à região e aos estados aludidos.



## *As variedades linguísticas na construção do texto*

O texto de humor que segue foi veiculado na Internet. Leia-o e responda às questões propostas.

### Assaltante nordestino

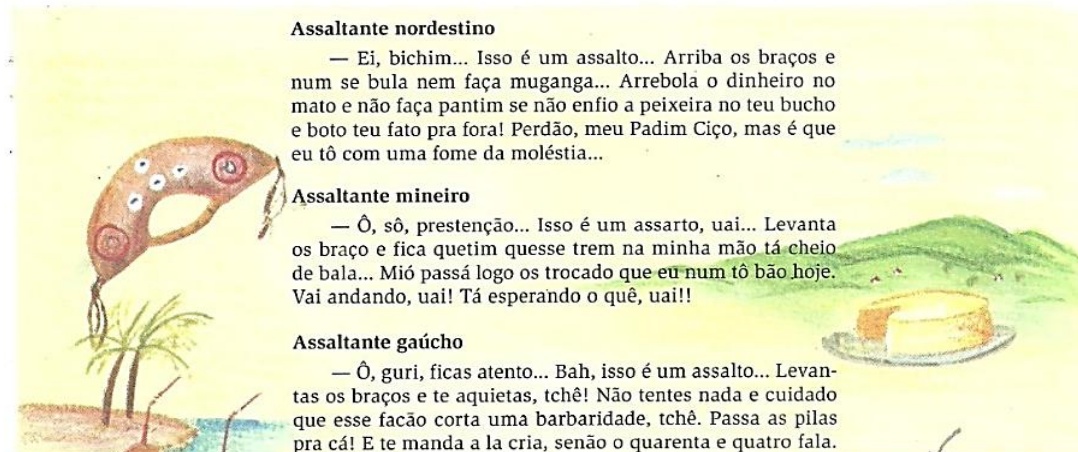
— Ei, bichim... Isso é um assalto... Arriba os braços e num se bula nem faça muganga... Arrebola o dinheiro no mato e não faça pantim se não enfiar a peixeira no teu bucho e boto teu fato pra fora! Perdão, meu Padim Ciço, mas é que eu tô com uma fome da moléstia...

### Assaltante mineiro

— Ô, sô, prestenção... Isso é um assarto, uai... Levanta os braços e fica quietim quesse trem na minha mão tá cheio de bala... Mió passá logo os trocado que eu num tô bão hoje. Vai andando, uai! Tá esperando o quê, uai!!

### Assaltante gaúcho

— Ô, guri, ficas atento... Bah, isso é um assalto... Levantas os braços e te aquieta, tchê! Não tentes nada e cuidado que esse facão corta uma barbaridade, tchê. Passa as pilas pra cá! E te manda a la cria, senão o quarenta e quatro fala.

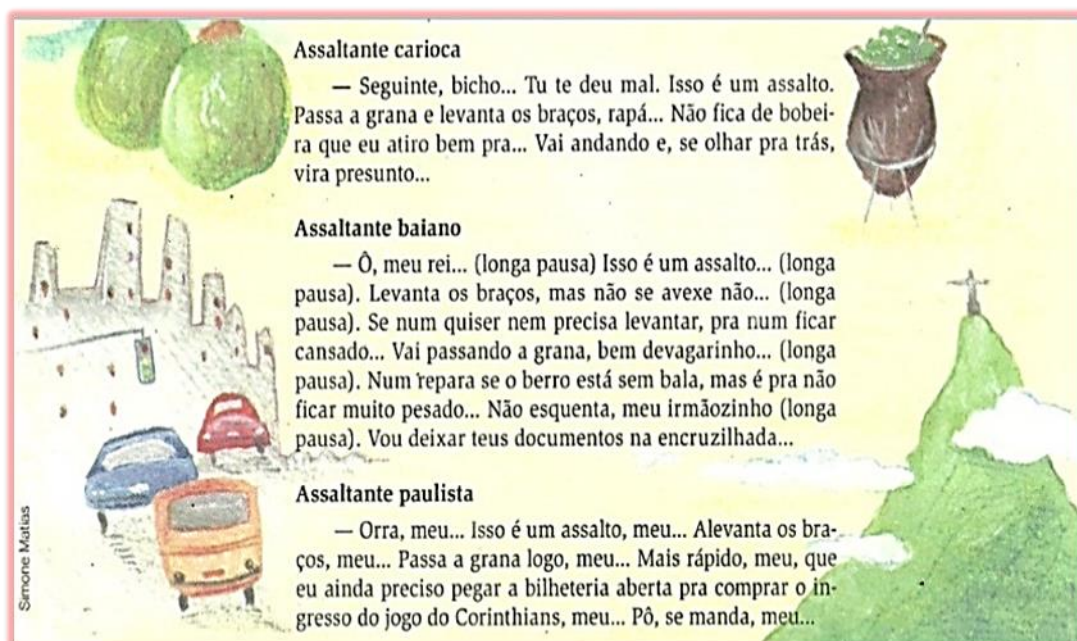


O texto em questão expõe a cena de um assalto em que cada indivíduo aborda a vítima conforme o dialeto da região ou estado em que vive, adotando o modo de falar do local. O texto faz questão de evidenciar, além da variedade linguística de pessoas que vivem em algumas regiões, estados do país, alguns comportamentos e costumes de tais pessoas. É neste aspecto que é possível perceber uma espécie de preconceito velado em relação ao comportamento de indivíduos de determinadas regiões do Brasil.

Observemos um excerto do texto abaixo a fim de comprovar tal estereotipação em relação ao comportamento de determinados falantes conforme a região em que vivem.

Assaltante baiano:

\_Ô, meu rei... (longa pausa) Isso é um assalto... (longa pausa). Levanta os braços, mas não se avexe não... (longa pausa). Se num quiser nem precisa levantar, pra num ficar cansado... Vai passando a grana, bem devagarinho... (longa pausa). Num repara se o berro está sem bala, mas é pra não ficar muito pesado... Não esquenta, meu irmãozinho (longa pausa). Vou deixar teus documentos na encruzilhada...



No excerto acima, observa-se a caracterização do dialeto baiano, que apresenta longas pausas e as mesmas supostamente intensificam o jeito vagaroso e indolente de ser do baiano. Nesse sentido, é inegável a estereotipação desse povo por meio da variedade linguística. No excerto acima evidencia-se o preconceito linguístico do qual trata Bagno (2006), pois a fala determina comportamentos sociais negativos. Além do preconceito linguístico, observa-se também uma espécie de desrespeito ao sincretismo religioso quando se faz referência à encruzilhada, que possivelmente retoma a ideia de que os baianos possuem como religião o candomblé. Diante disso, julgamos a utilização do texto apresentado acima como inconveniente, mesmo sendo humorístico, ele reforça o preconceito e estimula o





desrespeito, o que é inadequado no trabalho com as variedades linguísticas, pois conforme SCHERRE (2005, p.14) “(...) todas as variedades linguísticas são manifestação da cultura de um povo, de um grupo, de uma comunidade, e que, portanto, merecem respeito”.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, o que se observa na análise da apresentação do conteúdo de variações linguísticas no livro didático aqui discutido é que o assunto é abordado superficialmente e no que diz respeito à sociolinguística, é possível perceber alguns aspectos que evidenciam a diversidade linguística e os fatores que podem influenciá-la, porém, a abordagem ainda é muito prescritiva e reforça a dicotomia do certo e do errado nas questões relacionadas ao uso da língua, reforçando assim, o preconceito linguístico e contribuindo para a anulação das variedades linguísticas de cada aluno.

Diante do exposto ressalta-se que o livro didático utilizado constitui-se apenas como um dos recursos para aplicação em sala de aula, sendo necessário ao professor agregar materiais adicionais para desenvolver o trabalho sobre variedades linguísticas que o auxiliem nas discussões. Identifica-se nesta unidade em análise, muita atividade cujo objetivo é apenas a pura transcrição, considerando-se a norma culta como a única forma admissível, e descartando o contexto informal em que as interações podem ocorrer. Além disso, nenhuma discussão crítico-reflexiva é proposta nos exercícios acerca dos usos da língua em situações comunicacionais diversas junto aos discentes acerca de suas vivências comunicativas, favorecendo a leitura e produção de textos diversos. Nesse sentido, as discussões devem ser perpassadas por uma reflexão sobre os usos da língua por parte do alunado e

essa reflexão sobre a língua deve ir além da observação do que é “certo” e “errado”. A prática da leitura e da escrita será fundamental para atingir os objetivos, pois fará com que o indivíduo entre em contato com uma pluralidade de normas, além da sua própria. (...) O ensino da língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da



comunidade de que ele faz parte. A primeira forma de “concretizar” este “usar melhor” é fazê-lo reconhecer a diversidade linguística, os usos linguísticos, para além da unidade, do ideal linguístico. (CALLOU,2007, p. 28)

Conforme a análise da unidade didática do livro aqui apresentado, foi possível notar a relevância da abordagem do ensino das variações linguísticas, que vai ao encontro do que propõe a sociolinguística em alguns momentos, visto que apresenta os principais tipos de variação linguística, ainda que de maneira superficial e explana sobre a importância de fazer com que o aluno compreenda que ao utilizar a língua, precisa adequar-se de acordo com a situação de comunicação.

No que diz respeito à apresentação das variedades linguísticas, o livro atende às expectativas, porém, apresenta uma atividade que evidencia um certo preconceito, mas isso pode ser trabalhado pelo professor, até mesmo no sentido de fazer com que o mesmo chame a atenção dos alunos, estimulando-os a pensar sobre a questão e incitando a criticidade dos mesmos no sentido de fazê-los questionar os livros, que podem conter equívocos e não são inquestionáveis.

Acerca da abordagem do conteúdo pelo professor, evidenciamos que a utilização do livro didático como o único recurso não é favorável, visto que para despertar o interesse dos alunos, é necessário buscar fontes e estratégias diversas para obter bons resultados.

Portanto, o docente deverá adequar a proposta de trabalho sobre as variações linguísticas ao perfil da turma, material disponível e rotina escolar; promovendo atividades que possibilitem aos educandos, a leitura e produção oral ou escrita de textos diversificados que possibilitem uma abordagem sociolinguística do conteúdo de variações linguísticas, tentando valorizar a variedade que o aluno traz de casa, sem se impor-lhe a variedade culta como a única e perfeita maneira de expressão em língua portuguesa.

Desta forma corrobora-se que a aplicação do tema variações linguísticas em sala de aula, utilizando-se de recursos diversificados e adequados, contribui para o “alargamento” da visão dos alunos acerca da utilização de sua língua que é “plural”; sensibilizando-os sobre a importância do respeito aos diversos modos de falar





existentes no país e a necessidade de adequação a situação comunicacional em que estiverem inseridos.

Neste contexto, conforme (CALLOU, 2007) é de extrema importância fomentar a formação do docente, orientando-o para a identificação e aplicação de estratégias pedagógicas adequadas as especificidades socioculturais e linguísticas dos alunos; de modo que o mesmo adote uma atitude de conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças. Além do mais, “faz-se necessária também uma reformulação dos conteúdos (...), sem estigmatização, contudo, das variedades linguísticas (...)”

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- CAVALCANTI, M. **Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. Em DELTA, vol 15. São Paulo, 1999.
- CALLOU, Dinah. **Gramática, variação e normas**. In: Ensino de gramática descrição e uso. VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (orgs.). São Paulo: Contexto, 2007.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.



FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. IN: Aportes sociolinguísticos à prática do professor: implicações na sala de aula, 04, 2010. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Anais do XIV CNLF: Cifefil, 2010. 458 pp.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. **A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?** In: **Português no Ensino**.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

SCHERRE, Marta Maria Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**. Variação linguística, mídia e preconceito. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

## **O PAPEL DO CURSO DE LETRAS É CRIAR CONDIÇÕES PARA QUE O PROFESSOR SEJA UM PROFISSIONAL PESQUISADOR E REFLEXIVO**

Cleide Inês WITTKE (UFPEL)

cleideinesw@yahoo.com.br

**RESUMO:** Esta reflexão teórica fundamenta-se em experimentos e estudos realizados em projeto de pesquisa que problematiza os efeitos produzidos no ensino de língua materna, no nível básico. Os resultados revelam a necessidade de redimensionar o objeto de estudo e o modo de abordá-lo, implicando reestruturação nos Currículos dos Cursos de Letras. Este artigo investiga a questão sob uma perspectiva sociointeracionista, buscando apontar caminhos para formar um professor pesquisador. A Universidade tem, então, o compromisso de preparar o professor de língua para trabalhar com o texto, abordando as unidades básicas desse ensino: estratégias de leitura, oralidade, análise linguística e produção textual. Vemos a pesquisa, a realização de projetos e o diálogo com o professor em serviço como vias possíveis à realização das mudanças almejadas.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Ensino de Língua; Projetos; Sociointeracionismo.

### **1. INTRODUÇÃO**

O contexto do ensino de língua materna no sistema educacional brasileiro mostra que seu processo não tem produzido os efeitos desejados. Em síntese, não vem ocorrendo sob forma de um exercício frequente e produtivo de comunicação, de interação verbal, tanto na modalidade falada como na escrita. Essa realidade motiva pesquisadores e professores a questionar e investigar quais são os principais motivos para que tal prática escolar venha obtendo resultados tão pouco produtivos. Diante desse quadro, indagamos: Quais são os problemas enfrentados com e no ensino de língua materna em nossas escolas? O que pode e deve ser mudado para que essa prática didático-pedagógica se torne um processo que desenvolva a capacidade comunicativa de nosso aluno, dando-lhe segurança para que possa interagir adequadamente nas mais variadas situações sociais de sua vida?

Há vários estudiosos da linguagem, dentre os quais citamos Geraldi (1997, 2006), Perrenoud (1999), Possenti (2002), Marcuschi (2002, 2008), Neves (2003),

Travaglia (2003ab), Antunes (2003, 2007, 2009), Schneuwly e Dolz (2004), Kleiman e Reichmann (2012), que investigam sobre a temática e chegaram ao consenso de que é de extrema importância que se eleja o texto e, sob uma perspectiva mais ampla de ação e circulação, os gêneros textuais como objeto de ensino. Não restam dúvidas de que os tradicionais exercícios mecânicos e automáticos de gramática, cujo objetivo consiste em identificar e classificar, não suprem as necessidades da atual função do ensino de língua na escola: o de oportunizar exercícios práticos que desenvolvam o processo de interação verbal (BAKHTIN, 1992), englobando os mais diversos eventos sociais. Somos solidários ao posicionamento de Perrenoud (1999), quando afirma ser preciso formar um professor que, além de investigar e refletir sobre o saber em construção, também construa uma prática reflexiva sobre sua atuação docente diária, repensando e reorganizando seu agir na sala de aula, e também fora dela.

Cabe, dessa forma, lembrar aqui as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, 1999), cujos dizeres estão diretamente voltados à concretização da inovação no ensino de língua, tanto no que diz respeito ao objeto de ensino como à metodologia, concebendo a língua como um trabalho social, um processo constante de interação verbal (ANTUNES, 2009). Essa abordagem exige que se reformule o conceito de língua, bem como o papel da gramática na aula de português. É preciso substituir os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua, que enfatizam sua nomenclatura, pela realização de diferentes estratégias de leitura, oralidade, produção textual e análises linguísticas, na medida em que os elementos gramaticais atuam no sentido produzido, via texto, ou melhor, via discurso.

Torna-se importante frisar que não estamos defendendo a posição de que o exercício de metalinguagem deva ser excluído da aula de português, mas que essa atividade seja pontual e com vistas a sanar dificuldades no uso da língua, durante sua prática comunicativa. Nessas condições, haverá momentos no processo de ensino e de aprendizagem da língua (principalmente durante a produção textual



escrita, com ênfase na etapa de reescrita) que será útil ao aluno o conhecimento e o domínio de regras de funcionamento da língua, com ou sem nomenclatura, as quais lhe darão subsídios para que se comunique com segurança e competência.

Sob um enfoque sociointeracionista, vemos a aula de português como um espaço onde o aluno desconstrói e constrói diversos tipos de textos/gêneros textuais, na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, tanto oralmente quanto por escrito. Essa concepção atribui um novo papel ao professor de português que passa a ser o mediador entre o texto e o aluno: um facilitador do processo de aprendizagem, um auxiliar na construção do conhecimento. Eis a questão: estão os Cursos de Letras exercendo o papel de preparar os futuros professores de língua para que desempenhem a função de mediador? Além disso, o meio universitário está criando espaço para dialogar com o profissional de língua em serviço?

## **2. OS PROGRAMAS DAS LICENCIATURAS EM LETRAS: UM NOVO OLHAR**

A nosso ver, a noção de língua como um trabalho de interação social (sociointeracionista) está diretamente relacionada a mudanças no Currículo dos Cursos de Letras, exigindo reorganização em suas disciplinas, ementas e conteúdos programáticos a serem abordados ao longo da formação acadêmica. Também entendemos, assim como há várias décadas Ilari (1986), Possenti (2002) e Geraldi (2006) vêm defendendo, ser de extrema importância que o acadêmico de licenciatura seja orientado de modo que assuma o perfil e se comporte como um pesquisador, um constante construtor de conhecimento. Enfim, seja um profissional que transforma sua sala de aula em um laboratório, onde o saber não é meramente transmitido, mas construído por meio de hipóteses que, às vezes são comprovadas; outras vezes, rejeitadas. O fundamental é que se trabalhe com a criação de problemas e com a construção sistemática de trajetórias que possam levar a possíveis soluções.





O referido trabalho será ainda mais produtivo se for abordado por meio de projetos que funcionam de modo interdisciplinar (KLEIMAN E MORAES, 1999), ou mesmo, transdisciplinarmente. Conforme Moita Lopes (2004, p. 117), o trabalho “interdisciplinar envolve interesse e respeito pela voz do outro, isto é, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas idéias se coadunam com as perspectivas que se tenha”. Já a abordagem transdisciplinar é mais arrojada e, segundo Celani (2004, p. 132), um trabalho transdisciplinar “envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a coexistência em um estado de interação dinâmica, o que Portella (1993) chamou de esferas de coabitação. A mera justaposição de saberes não leva à interação, condição essencial à transdisciplinaridade”.

A partir dessa concepção, é possível criar novos espaços de conhecimento, em que, ao se integrarem, as disciplinas inter-relacionam seus conceitos e seus conteúdos, sob diferentes metodologias, produzindo um saber mútuo e global, sem que se possa delimitar o que é de uma ou de outra área. Trata-se de um novo saber, diferente dos já existentes em cada área envolvida na proposta. Como o projeto transdisciplinar atravessa as disciplinas, tal forma de construir o saber acaba diluindo as fronteiras, por isso o produto final não deixa transparecer o que é de quem, mas tem-se um conhecimento geral, que é de todos e também não é de ninguém.

Essa tomada de posição reforça a importância da reestruturação curricular (teórica e metodológica) no meio acadêmico, pois é na sua formação inicial que o universitário constrói os alicerces de sua identidade de professor e das práticas didático-pedagógicas que desenvolverá ao longo de sua trajetória profissional, as quais devem ser aperfeiçoadas com experiências na sua formação continuada, ao longo de sua vida profissional. Precisamos, então, pensar e reorganizar os Currículos dos Cursos de Letras de modo que se trabalhe através de projetos a serem desenvolvidos na universidade, e também nas escolas, juntamente com os alunos do ensino básico, preferencialmente em turno oposto ao das aulas regulares, o que dará mais flexibilidade e autonomia aos ministrantes dos projetos. Essa



experiência pode ser organizada de maneira que os projetos sejam vinculados aos estágios de Ensino Fundamental e Médio, fato que trará estímulo e interesse ao licenciando em se engajar em um processo investigativo.

Sob essa perspectiva de trabalho e com o desejo de formar um professor pesquisador, que investiga e constrói o conhecimento, juntamente com seu aluno, precisamos criar oportunidades para que o futuro profissional desenvolva tal competência durante sua formação acadêmica, por meio de atividades desenvolvidas na sala de aula e nos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão. Além disso, é de fundamental importância que a Universidade crie espaços onde o professor em serviço (ROJO, 2002) possa interagir, colaborando com sua experiência vivenciada em sala de aula, recebendo em troca orientações teóricas e didático-pedagógicas que o auxiliem em suas dificuldades e ofereçam subsídios para que enriqueça sua prática diária com o aluno. Trata-se, como defende Ilari (1986), de um percurso de duas vias: a realidade empírica vivenciada pelo professor na escola dando subsídios aos estudos acadêmicos; e o conhecimento teórico, didático e pedagógico da universidade oferecendo análise, sustentação e atividades para que o professor em atuação possa ajustar sua prática às novas propostas linguísticas e didático-metodológicas vigentes na atualidade. É o exercício do diálogo entre a academia e a escola tão desejado há bastante tempo, talvez, desde os fundamentos da Linguística (MOITA LOPES, 2006).

Surge então a questão: Como podemos trilhar satisfatoriamente esse caminho de duas vias? Ou melhor, quais são as estratégias e as atividades que o meio acadêmico pode oferecer para oportunizar o intercâmbio entre a universidade e a escola? Lembrando que normalmente as disciplinas iniciais do Curso de Letras estão voltadas à formação do saber do professor, desenvolvendo conhecimentos do núcleo duro: fonética, morfossintaxe, semântica e fundamentos teóricos da Linguística (e também da Literatura), acreditamos que as disciplinas voltadas ao ensino, à transposição didática é à própria didática (incluindo os estágios) possam



criar mais oportunidades para a realização de projetos de ensino e de pesquisa voltados ao trabalho de língua materna na escola.

Propomos, dessa forma, a realização de seminários, palestras, oficinas e cursos efetuados pelos próprios acadêmicos, orientados por um ou mais professores, voltados à comunidade escolar, principalmente, aos professores de língua materna. O meio acadêmico precisa ir até a escola para conversar com os professores e constatar qual é a realidade vigente, descobrindo o que já está funcionando, mas, principalmente, detectar os aspectos que precisam ser mudados para, em conjunto, depois de muita reflexão, encontrar propostas e atividades que possam melhorar a qualidade de ensino de língua. Vale lembrar aqui a proposta do PIBID<sup>1</sup>, Programa do governo federal há mais de quatro anos em funcionamento e que vem ao encontro da perspectiva de aproximar o meio acadêmico da realidade vivenciada nas escolas. Essa é uma grande oportunidade para que o licenciando se insira e interaja no meio escolar, vivenciando experiências diárias da prática docente, ainda em período de formação inicial.

Apostamos em um trabalho no qual o professor da disciplina ou o coordenador de um projeto de ensino, de pesquisa ou de extensão oriente os acadêmicos do Curso de Letras para interagirem com os professores do ensino básico. Para melhor exemplificar nossa proposta, dividimos esse estudo em quatro

---

<sup>1</sup> Esse Projeto diz respeito ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), oferecido pelo Governo Federal, via CAPES-DEB, a Instituições de Ensino Superior, com vistas a prestar apoio e estímulo à formação dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura. No caso da UFPEL, o campo das ciências exatas foi o primeiro grupo a vivenciar essa experiência, seguido pela área das humanas, incluindo o Curso de Letras, do qual a autora deste artigo foi, por dois anos, coordenadora (2010 a 2012). O PIBID-Humanidades teve duração de dois anos, prorrogados por mais um ano (2013), envolvendo seis Licenciaturas, seis escolas de Ensino Fundamental e Médio (4 estaduais e 2 municipais, com seus respectivos professores supervisores) e 128 alunos bolsistas dessas Licenciaturas, além de muitos alunos e professores da rede estadual e municipal (na prorrogação do Projeto, tais dados sofreram alterações). O Programa conta com diferentes etapas: estudo, análise teórica e produção e execução de diferenciadas atividades didático-pedagógicas voltadas aos alunos das escolas engajadas. Têm sido realizados tanto Projetos disciplinares (de área) como interdisciplinares, desde sua projeção, execução até avaliação de seus resultados. Pode-se dizer que, mesmo que de forma singela, vivenciamos o antigo desejo de interagir com a realidade escolar, inserindo o acadêmico e oportunizando diálogo com o professor em atuação, na medida em que aperfeiçoa sua experiência didático-pedagógica, no campo educacional.



etapas. Cabe ressaltar que a referida proposta está fundamentada em nosso projeto de pesquisa (intitulado *Ensino de língua materna: estratégias de leitura e de produção de textos*), mas nada impede que seja aplicado (com os ajustes necessários) no próprio Currículo de Letras, em disciplinas específicas, de modo interdisciplinar ou mesmo transdisciplinarmente.

Nessas condições, na etapa inicial, propõe-se a realização de estudos de fundamentação teórica e didático-pedagógica que abordem o ensino de língua materna na escola. Na segunda fase, os acadêmicos vão até as escolas e observam a realidade vigente. Ao interagir com os professores em atuação (via conversa informal ou por entrevista com professores e alunos, ou ainda por outro meio/instrumento previamente estabelecido), o estudante de Letras identifica as principais dificuldades e problemas encontrados na prática do ensino de língua no ambiente escolar. Também é interessante que o acadêmico pesquisador traga reflexões e sugestões manifestadas pelos professores e pelos alunos, construídas durante essa interação.

Em uma terceira etapa, efetua-se um estudo sobre os dados coletados no meio escolar, selecionando as questões primordiais a serem trabalhadas e se constrói estratégias e atividades propícias a sanar as dificuldades observadas na prática do ensino de língua materna na escola (envolvendo estratégias de leitura e de produção textual). Para finalizar, na última etapa, voltamos a nos reunir com os professores de língua do Ensino Fundamental e Médio e, sob forma de cursos, palestras, seminários e oficinas, refletimos sobre a questão e apresentamos propostas e atividades que envolvam o texto (de modo mais amplo, o gênero textual) e diferentes estratégias de leitura e produção textual que podem ser desenvolvidas na aula de português. Orientamos também sobre a importância de trabalhar a gramática a partir do uso que cada elemento linguístico desempenha no sentido produzido no e pelo texto como um todo. Ressaltamos que o importante é entender o efeito de sentido produzido pelos elementos gramaticais no processo de interação, bem como saber empregá-los *adequadamente* no exercício de interação.

### 3. O ENSINO DE LÍNGUA SOB UM ENFOQUE SOCIOINTERACIONISTA

Por entender que produzimos textos na medida em que nos comunicamos por meio da palavra, podemos definir a aula de português como sendo uma prática diária de interação verbal, em que há constante comunicação, tanto falando quanto escrevendo, pois existe um locutor interessado em dizer algo a seu interlocutor, com determinada intenção. Com a finalidade de desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, sugerimos que o professor de língua traga diferentes tipos de textos à sala de aula, criando oportunidades para que entre em contato e estude variados gêneros textuais, os quais circulam diariamente em nosso meio nas mais diversas situações sociais. Talvez, o mais sensato seja, conforme orientam Pereira et al. (2006, p. 29), “partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade”.

Assim, considerando que o texto tenha sido aceito como elemento básico de nossa aula, destacamos que além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual, é fundamental que o professor desenvolva diversas atividades, que levem o aluno a entender e sistematizar os processos linguísticos em funcionamento nos sentidos produzidos nos textos em estudo. Isso implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é o enunciado, ou o texto. Enfim, é preciso entender cada elemento (linguístico, textual, pragmático, enunciativo, discursivo) constitutivo do texto como mecanismo que trabalha em prol do sentido como um todo. É a harmonia do conjunto que produz a eficácia comunicativa.

Nessa perspectiva, cabe ao professor de língua oportunizar situações interativas pelas quais o aluno possa exercer sua cidadania, desempenhando papel de sujeito, posicionando-se diante da realidade que o cerca, e que o conhecimento do funcionamento da língua, esse bem cultural tão precioso, seja instrumento que o leve à autonomia social, política, histórica e cultural. A nosso ver, se o aluno





desvendar os mistérios do funcionamento de diversos textos que circulam socialmente, prática a ser desenvolvida na aula de português, familiarizando-se com eles, sentirá mais segurança tanto na hora de lê-los (interpretá-los) quanto de escrevê-los. Assim, a prática de interação verbal será um recurso emancipatório (e bem mais prazeroso) e não de alienação, discriminação e exclusão, como vem ocorrendo ao longo da nossa história.

Podemos perceber que tanto o contexto social em que vivemos como o papel contemporâneo atribuído ao ensino de língua reforça a perspectiva de que o texto seja realmente elemento chave a essa prática escolar, portanto, precisa ser trabalhado em aula não como mero pretexto (para estudar gramática ou construir novos textos), mas enquanto mensagem: uma materialidade concreta, constituída de sentido, um dizer que alguém produz para outro alguém, por algum motivo, sob determinadas condições de produção, circulação e recepção (BRAIT, 2002). Nessa esteira, Kleiman (1989, p. 30) esclarece que, normalmente, a leitura efetuada na escola é “difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua”. Como se pode ver, não basta trazer textos à sala de aula, há ainda a questão do modo de selecioná-los e concebê-los, bem como a maneira de lidar com eles, durante as aulas de língua.

### **3.1. O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO**

Ao selecionar os textos a serem trabalhados em aula, o professor deve estar ciente da habilidade de leitura e de produção de texto que busca desenvolver com aquela atividade para poder avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo pretendido. Isso nos mostra que a escolha dos textos é o primeiro passo ao sucesso de nossa prática de leitura e de produção textual. Uma escolha inadequada do texto pode resultar em uma prática tão improdutiva ao desenvolvimento da competência



comunicativa quanto uma aula que aborde exclusivamente o exercício mecânico de metalinguagem.

Nesse sentido, quando falamos em texto, estamos nos referindo a uma materialidade linguística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, quer dizer, seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral como escrita) à qual se propõe, em determinada situação social. Para Koch (2003, p. 31), o texto consiste em uma

manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural.

Também Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Vemos, então, que o texto, ao circular socialmente sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como “Socorro!”, uma poesia, uma bula de remédio, uma receita culinária, um *e-mail*, uma reportagem, uma charge, uma história em quadrinhos, um bilhete, um manual de instrução, uma reportagem de jornal, um artigo científico etc., até um romance de vários tomos. De modo similar ao texto, o gênero textual é de extrema importância à prática sociointeraccional do ensino de língua, portanto, também precisa ser bem definido e bem entendido no que se refere à sua funcionalidade e circularidade.

O gênero textual consiste nas diferentes materializações verbais que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. O gênero apresenta diversas caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, ajustando-se às variadas funções sociais que exerce. Nessa ótica, compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno trabalhe com os mais diversos gêneros textuais, enfocando sua composição e funcionalidade, para que o aluno se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas



também de construí-los de forma adequada, nos inúmeros eventos sociais em que circulam.

Ao caracterizar os gêneros textuais, Brait (2002) ressalta que para estudá-los, precisamos levar em conta diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Enquanto suas condições de produção e de recepção dizem respeito à questão de quem produz a mensagem e a quem se dirige (dizendo respeito à identidade social do produtor e do receptor), a circulação remete ao veículo em que a mensagem é transmitida. Tudo isso leva à mensagem em si, ou seja, explica porque aquilo é dito daquela maneira e não de tantas outras formas possíveis. Quanto às condições de produção, é fundamental lembrar que todo texto é determinado de acordo com a intenção comunicativa estabelecida entre o produtor e o receptor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Por identificar o gênero textual como uma questão de uso e a tipologia textual como forma (estrutura), quando nos referimos à segunda modalidade, nos vem à mente as cinco estruturas características que organizam a sequenciação linguística e estrutural de dado texto, segundo as intenções manifestadas por seu produtor. Ou seja, a narração, cuja intenção maior é contar uma história; a descrição, cujo objetivo central é apresentar, classificar ou analisar um objeto, um conceito, uma cena, um local...; a argumentação, quando há alto grau de comprometimento do autor em seu dizer sobre dado assunto; a exposição, quando o grau de comprometimento do autor é baixo, pois ele não tem a intenção de convencer seu interlocutor; a dialogal ou conversacional, texto em que prevalece a conversa – oral e escrita – entre dois ou mais interlocutores; e a injunção, tipo de texto em que o autor explicita sua intenção de levar seu interlocutor a praticar atos ou executar ações - enfim, preocupa-se em passar instruções.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo consiste em despertar no professor de língua em serviço, bem como no licenciando de Letras, o interesse para que tais profissionais da língua assumam o texto como objeto de ensino e desenvolvam diferentes estratégias de leitura, oralidade, análises linguísticas e produção textual, fazendo de sua aula um momento de interação verbal, uma prática constante de comunicação. Todavia, para que essa proposta se realize, é necessário que se repense e se reestruture os Currículos dos Cursos de Letras, de modo que estimulem a prática da pesquisa, a realização de trabalhos interdisciplinares e incentivem o diálogo direto entre a academia e o meio escolar, aliando a teoria com a prática, formando um profissional da educação que reflete sobre os efeitos de sua prática docente e adquira o hábito de reorganizar seu trabalho com base nos resultados obtidos.

A partir de uma abordagem sociointeracionista, entendemos que a aula de português deva funcionar como um processo de interação verbal, portanto, tem a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os gêneros que circulam em nosso meio, bem como de produzi-los em consonância com as convenções sociais que determinam suas características, estilos e funcionalidades. Nesse enfoque, definimos a prática de ensino de língua como um exercício permanente de desconstrução e construção de textos, atividade que capacita o aluno a interagir com segurança e competência nas complexas situações que o cotidiano lhe proporciona, no decorrer de sua vida. Além disso, não há mais justificativa para que o professor de língua dedique boa parte, senão toda sua aula, a identificar, classificar e nomear regras da língua como sugere o método tradicional, ignorando a existência do texto ou empregando-o como mero pretexto para estudos gramaticais, com ênfase na metalinguagem. É primordial que se estimule a interação verbal, ou seja, que se pratique de modo crítico e orientado diferentes experiências de comunicação, ora lendo, falando, ouvindo e escrevendo.

Enfim, é preciso que o aluno leia e escreva (e reescreva) com bastante frequência, aperfeiçoando seu potencial comunicativo, tendo sempre em mente a intenção de construir sentido, de modo adequado às diversas situações sociais existentes. Afinal, somos seres sociais e estamos em constante interação com o outro que nos cerca. Sendo assim, vemos a aula de português como sinônimo de ler (ouvir) e escrever (falar) textos autênticos e típicos de nosso convívio social, sendo de competência do professor selecionar e eleger os gêneros mais frequentes e necessários, já que esses são em número praticamente ilimitado, não sendo possível abarcar a todos de uma só vez.

Como vemos, o papel do professor de língua materna consiste em selecionar e efetuar a mediação entre o aluno e o amplo e rico material verbal que circula em nossa sociedade, criando oportunidades para que o educando se constitua em um leitor plural: assíduo, crítico e autônomo. O ato de ler e escrever na escola não pode ser visto como uma obrigatoriedade do programa curricular, nem somente da aula de português, mas deve ser vivenciado como uma necessidade social, histórica e política, portanto, um direito de qualquer cidadão que almeja engajar-se na sociedade em que vive. No entanto, para que isso ocorra, é essencial que se repense e reformule os atuais currículos dos Cursos de Letras, direcionando-os à formação de um professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008), o que implica uma redefinição dos conceitos de língua, texto, contexto, sujeito, gramática e sentido (ver KOCH, 2006).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL/MEC **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRAIT, B. “PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade”. In: ROJO, R (org.). **A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

CELANI, M.A.A. “Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada do Brasil”. In: SIGNORI, I.; CAVALCANTI, C. M. **Lingüística Aplicada e Tansdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula** (org.). São Paulo: Ática, 2006.

ILARI, R. **Lingüística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KLEIMAN, A.B. **Texto & Leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A.B. e MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A.B. e REICHMANN, C. “...*tive uma visão melhor da minha vida escolar* LETRAMENTOS HÍBRIDOS E O RELATO FOTOBIOGRÁFICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO”. **Caderno de Letras**, UFPEL, n. 18, 2012-1, p. 156-175.

KOCH, V. I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, L.A. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.



\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. "A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?" In: SIGNORI, I. e CAVALCANTI, C. M. **Linguística Aplicada e Tansdisciplinaridade.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. "Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa" In: FABRÍCIO, B.F. **Por uma Linguística Aplicada e Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M.H.M. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA, C.C. et. al. "Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula". In: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Orgs.). **Estratégias de Leitura – Texto e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PERRENOUD, Ph. **Formar professores em contextos formais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica.** Universidade de Genebra, 1999. Traduzido por Denice Barbara Catani. Revista Brasileira de Educação, set-dez 1999, no 12, pp. 5-21.

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_34.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html)

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ROJO, R (org.). **A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs.** São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Gramática: ensino plural.** São Paulo: Cortez, 2003b.

## “CODESWITCHING” E “BORROWINGS”: INFLUÊNCIAS SOBRE A LÍNGUA MATERNA E/OU ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS?

Midian Araújo SANTOS (UFT)<sup>1</sup>

mi\_dian\_karen@hotmail.com

Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)<sup>2</sup>

fedviges@bol.com.br

**RESUMO:** Neste artigo discutimos acerca dos fenômenos linguísticos ‘*codeswitching*’ (mudança de código) e ‘*borrowings*’ (empréstimos linguísticos) como aspectos investigados na língua Krahô dado o contexto de contato assimétrico com a língua portuguesa. Nessa perspectiva, nosso trabalho pretende contribuir para a manutenção da língua e da cultura Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno (Goiatins – TO), bem como para as políticas educacionais indígenas. Para nossas discussões, nos servirão de base as contribuições de Braggio (1998), Albuquerque (1999), Mesquita (2009), dentre outros. A investigação se deu sob os moldes da pesquisa etnográfica. Diante dessas premissas, esses fenômenos linguísticos em foco não revelam apenas as influências da língua dominante sobre a dominada, são, antes de tudo, evidências de atualização lexical que, segundo Romaine (1995), fatos com esses são ‘modos legítimos de comunicação’.

**Palavras-Chave:** *Codeswitching*; *Borrowings*; Ensino; Língua Krahô.

### 1. INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa está vinculada ao Programa do Observatório de Educação Indígena (OBEDUC/CAPES/ UFT), voltado para o Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô bilíngue e intercultural, assim, nossos dados de nosso *corpus* foram colhidos no período de 2013/2014.

Para realização de nossa pesquisa, levamos em consideração o processo de contato entre os bilíngues Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno com a sociedade envolvente, e conseqüentemente o entrecruzamento de suas línguas e

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino de Língua e Literatura (UFT/ Campus de Araguaína). E-mail: mi\_dian\_karen@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor Adjunto III da UFT, Campus de Araguaína e possui pós-doutorado pela Universidade de Brasília. Coordena o Programa do Observatório da Educação/CAPES//INEP, Edital 049/2012, Projeto 11395, Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL, da Universidade Federal do Tocantins, atuando nos cursos de Doutorado e Mestrado. Professor do Curso de Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS/UFT- Campus de Araguaína. E-mail: fedviges@uol.com.br

culturas. Esta aldeia está situada no município de Goiatins, no Estado do Tocantins. Foi fundada oficialmente em 1985 pelos indígenas Secundo Krahô e Antônio Krahô.

Mobilizamos conhecimentos sobre a pesquisa etnográfica participativa a partir das concepções teóricas de Angrosino (2009), Beaud & Weber (2007), e Erickson (1984), para a coleta de dados. Estes teóricos dão sustentação também quanto aos aspectos qualitativos evidenciados nas análises dados coletados, na interpretação das atitudes e dos sentimentos favoráveis ou desfavoráveis em relação às línguas envolvidas – Krahô e português – para que pudéssemos perceber o afloramento de reações negativas ou positivas face ao comportamento linguístico dos sujeitos da pesquisa. Para isso, levamos em consideração as funções e os usos dessas línguas e das classes de situações (domínios sociais) nas quais se dão as interações comunicativas dos indígenas entre si e entre esses com os não indígenas, identificando os empréstimos linguísticos de L2 para L1.

Devido ao contato entre as línguas, observamos o fenômeno da alternância de códigos diferentes e os empréstimos linguísticos nas interações orais e escritas do povo Krahô. Como esses fenômenos são frutos de sociedades bilíngues, apresentaremos uma discussão sobre bilinguismo e as estratégias de uso das línguas envolvidas na sociedade Krahô. Posteriormente, apontaremos as discussões acerca do *codeswitching*, *borrowing*, interferências e misturas de código. Para isso, realizamos uma análise de apenas um breve recorte dos dados de nosso *corpus* constituído por 198 empréstimos linguísticos do português em Krahô, além de diversos dados registrados em diário de campo e outros gravados em CD.

## 2. BILINGUISMO NA SOCIEDADE KRAHÔ

O bilinguismo é um fenômeno natural decorrente do contato entre línguas. Segundo Mello & Silva (2011), desde o século XIX com Hugo Schuchardt deu-se o início de pesquisa acerca do contato de línguas sob o ponto de vista comparativo; contudo, foi com Uriel Weinreich, a partir de 1953 com a publicação da obra *Language in Contact* que a Sociolinguística ganhou novas perspectivas teóricas em

seu campo de estudo. Weinreich (1953) traz postulações relevantes acerca dos fenômenos linguísticos e culturais resultantes do contato de línguas.

O bilinguismo pode ser *individual* como, por exemplo, no caso pesquisado por Mello (1996). A pesquisadora mostra as interferências do português nas falas de duas crianças que tem a língua inglesa como língua materna e estavam residindo no Brasil. O bilinguismo *social* pode ser exemplificado no caso do povo Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno, onde esta pesquisa foi realizada. Todavia, para que um indivíduo seja considerado bilíngue é necessário que se leve em conta os aspectos pragmáticos, a fluência, o domínio do léxico, os domínios sociais e as funções das línguas que usa, as habilidades orais e escritas e etc.

Por outro lado, o bilinguismo social se dá em vários níveis. Segundo Appel e Muysken (2005 [1987] *apud* Mello & Silva, 2011) existem três tipos de bilinguismo social. No nível I, duas populações distintas são monolíngues em línguas diferentes entre si, e somente há comunicação intergrupo por meio da intermediação de poucos indivíduos bilíngues nas línguas destas comunidades. No nível II, todos os indivíduos da sociedade são considerados bilíngues. Na sociedade do tipo III, um grupo é monolíngue e o outro grupo é bilíngue e minoritário. Situações como as do tipo III são encontradas em quase todas as comunidades indígenas do Brasil. Nelas, os indígenas são obrigados a aprender a língua portuguesa em detrimento do uso de suas línguas maternas. Prova disso, o povo Krahô que, embora não tendo abandonado o uso de L1 devido as pressões comunicativas da sociedade dominante, uma quantidade significativa de seus membros falam o português. Contudo, esse dado não define o enfraquecimento de L1, pelo contrário, observamos o empenho em manter a língua em pleno funcionamento.

Muitas comunidades bilíngues no Brasil ficaram à mercê da política de nacionalização. Como afirma Mello & Silva (2011) a língua alemã, por exemplo, foi deslocada dos domínios sociais de seus falantes pelas pressões de uso da língua portuguesa e atualmente prevalece apenas na memória dos seus falantes ou descendentes em detrimento dos usos efetivos no cotidiano. Em virtude disso, os autores alertam para o fato de que vários fatores colaboram para o enfraquecimento de uma língua. São eles:





prestígio social da língua e do grupo que a fala, políticas educacionais empreendidas pelo Estado, (no caso dos imigrantes) condições adequadas para a fixação do imigrante no local, das atitudes das pessoas em relação à língua e seus falantes, e sobretudo, da aquisição e uso da língua por parte das crianças e jovens, pois serão eles que irão transmiti-la para as próximas gerações. (MELLO & SILVA, 2011, p. 24).

Identificamos, em nossa estadia na aldeia, que todas as crianças chegam à escola em torno dos seis anos de idade falando apenas em Krahô. Essas crianças desenvolvem sua competência linguística e comunicativa na língua materna devido às intensas interações comunicativas apenas com os pais que, em geral, são indígenas. Observamos que as músicas ouvidas pelo rádio, as interações comunicativas intergrupais entre indígenas adultos e os não indígenas são alvo da observação atenta das crianças que repetem inicialmente palavras soltas. Em uma oportunidade, vimos uma criança que após pegar a merenda na cantina da escola, repetiu em voz alta: “café”. Juntamente com ela, as demais crianças riram muito.

No contexto interacional, a língua materna é deslocada para alguns domínios sociais específicos. Dessa forma, há um reforço na “distribuição” das duas línguas em contato: Krahô e Português pelos papéis sociais próprios de cada domínio. Como a língua Krahô não serve para o desempenho de tarefas na cidade, os indígenas usam-na somente em suas interações intragrupos. Essa diferença força o povo Krahô a não atribuir à língua materna o valor de língua plena sendo falada principalmente em contextos familiares, entre amigos e demais falantes Krahô. Examinamos em nossos dados, que as famílias Krahô realizam vários tipos de atividades fazendo uso apenas da L1. Observamos que as cantorias, os rituais, os funerais e as homenagens aos mortos, as reuniões constantes no pátio, embora em alguns desses eventos os não indígenas estivessem presentes, a língua predominante era a língua Krahô. Dessa forma, constatamos a valorização da cultura e da língua desse grupo indígena.

Dentro desse contexto situacional, a escola da Aldeia Manoel Alves não pode ser vista como algo que vem de fora, alheio à cultura do povo e à realidade da população indígena Krahô. Isso implica reconhecer os próprios indígenas como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. As formações de professores indígenas, portanto, apresentam-se num contexto que exige um olhar que reconheça

a diversidade linguística e cultural com foco na implantação e implementação de conteúdos que não negligencie o contexto sociolinguístico plural e complexo dos povos indígenas no Brasil em sua condição minoritária.

A tendência da língua Krahô é ser mantida cada vez com mais intensidade na comunidade indígena da aldeia Manoel Alves Pequeno. Apesar das influências do português em L1 observadas nas conversações orais e escritas, a comunidade da aldeia Manoel Alves Pequeno adota uma política linguística capaz de interferir sobre as práticas comunicativas interacionais veiculadas no interior daquela comunidade. Prática essa que, de um lado é fortalecido pelos esforços dos responsáveis pelo fomento e implementação de programas e ações voltadas para o fortalecimento de L1 ao elaborarem materiais didático-pedagógicos *sobre e na* língua materna em conjunto com o coordenador do Observatório de Educação / CAPES / UFT. Por outro lado, o empenho e a luta do próprio povo Krahô têm contribuído enormemente para manter a língua Krahô viva e em funcionamento nos domínios sociais e nas interações intra e intergrupo.

A seguir, apresentaremos algumas considerações teóricas acerca da mistura de códigos, mudança de códigos (*codeswitching*), interferência e empréstimos linguísticos (*borrowings*) relevantes para esse estudo.

### **3. MUDANÇA DE CÓDIGO (*CODESWITCHING*), MISTURA DE CÓDIGOS, INTERFERÊNCIA E EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS (*BORROWING*): CONCEITOS E DISTINÇÕES PONTUAIS**

A coexistente das duas línguas (Krahô e português) na aldeia Manoel Alves Pequeno consiste em apresentar evidências que parecem ‘misturar’ as línguas em contato. Ao tratar de interferência linguística, mudança e mistura de códigos, bem como dos empréstimos linguísticos, os linguistas fazem perceber diferentes distinções entre as definições desses termos.

Carvalho (1989, p. 9) adverte que se constantemente uma língua A adquire elementos linguísticos da língua B sem diversificar a(s) língua(s) de origem, o processo culmina com a perda da identidade linguística e cultural de determinado

grupo. A perda ou manutenção de determinado complexo linguístico é desencadeado da interdependência de diversas variáveis: o tamanho do grupo, a mobilidade social, a concentração geográfica etc. A atitude dos falantes mediante o fenômeno também é consubstancial para o direcionamento tomado pela situação de contato e seus efeitos na língua, conforme Sousa Filho (2007, p. 77).

A resistência linguística se confirma com a organização lexical de uma determinada língua a partir de seu próprio sistema linguístico, consoante Carvalho (*idem*, p. 73). Desta perspectiva, se um empréstimo é inserido em uma língua, conseqüentemente sua estrutura se diferencia das formas originais devido a entrada do microsistema novo (Carvalho, *idem*, p. 74). Em Krahô, essa resistência se evidencia quando os Krahô priorizam o uso da própria língua para comunicar elementos da cultura não indígena nas interações intra e intergrupo. Analisemos alguns exemplos com unidades lexicais em Krahô seguidos de suas transcrições fonéticas e tradução para o português.

- |  |                   |
|--|-------------------|
| (01) 'krãh kà'<br>[krãh'kà]<br>cabeça + pele   | boné (port.)      |
| (02) 'wajĩ xere'<br>[wajĩ ʃe'ɾɛ]<br>carne + assada   | espetinho (port.) |
| (03) ihkakhôc hõr catê<br>[iʔkaʔ'hok hõr kate]<br>letras + dar/ensinar/lecionar + sonho/profissão específica | professor (port.) |

Assim, a ressignificação de termos em Krahô indica um processo de articulação dos elementos linguísticos do próprio sistema constituídos com segmentos fônicos e morfológicos da própria língua. A ideia contida na associação

dos vários elementos lexicais em Krahô referentes ao conceito advindo de L2 é o término desse processo.

De acordo com Carvalho (1989) e Romaine (1995), as unidades lexicais emprestadas alteram-se em sua configuração fonológica, morfológica, semântica e até sintática. Romaine (*idem*, p. 57) assinala que frequentemente os bilíngues tomam emprestado até expressões inteiras, contudo, a morfologia constitui o aspecto da língua que mais sofre alterações quando em uma situação de contato interlinguístico.

A mudança de código, ou melhor, o “uso alternado de duas línguas em uma mesma enunciação ou conversação” (Grosjean, 1982, p. 204) é um dos aspectos do bilinguismo e é comum não só durante o processo de aquisição de duas ou mais línguas, mas também em qualquer fase do modo de falar bilíngue. Para Grosjean (*idem*) o *codeswitching* pode envolver

a) Uma palavra

*Amture*<sup>3</sup>

*Ca ihkre quê hirõt novembro cnô nê ihy julho nō.*

(D. Ramkylÿÿ /1º ano)

b) Uma frase ou sentença

*pot kjê* (Krahô) = pode ser (português)

[pɔt 'kje]

Em uma de nossas interações espontâneas com um universitário Krahô, notamos que em um telefonema com uma das lideranças da aldeia, a conversação entre eles se dava em língua materna. Todavia, palavras como ‘traduzir’,

<sup>3</sup> Tradução para o português:

“Feijão Andú

Planta no mês de novembro e até o mês de julho está bom para colher. (D. Ramkylÿÿ /1º ano)”

‘compromisso’, ‘universidade’, eram pronunciadas tal qual em português, ou seja, o uso simultâneo das duas línguas se dava com a intenção de exprimir ideias que na língua materna não tinham uma tradução (calque) direta. Para Grosjean (1982, p. 146) a diferença entre empréstimo e mudança de código é que o primeiro caso se refere a uma palavra de outra língua que é integrada fonológica e morfologicamente na base da língua receptora, enquanto o segundo diz respeito a uma mudança total para a outra língua. Essa mudança de variedade ou de código, na fala de monolíngues e bilíngues respectivamente, decorre, segundo Ervin-Trip (1968), de quatro fatores principais:

- a) A situação, o local, o momento onde se passa a interação: em casa, na escola, em ocasiões formais ou entre amigos etc;
- b) Os participantes da interação: idade, sexo, *status* socioeconômico, origem étnica e o papel das pessoas na relação com o outro como, por exemplo, mãe-filho(a), marido-mulher, empregador-empregado etc;
- c) O tópico: acadêmico, profissional, afetivo etc;
- d) A função da interação: um pedido, uma ordem, um agradecimento, um argumento etc.

Levando em consideração as contribuições de Ervin-Trip (*idem*), o tópico, ou seja, o tipo de assunto foi determinante para a inserção dos termos em português. Contudo, segundo Carvalho *apud* Borges (1998, p. 139), as línguas são consideradas completas para designar as relações referentes à própria cultura, porém no que diz respeito aos aspectos que não são da sua cultura, o vocabulário se mostra ‘restrito e incompleto’. Nessa perspectiva, Winter *apud* Borges (*idem*, p. 137) compartilha da mesma noção de Carvalho quando assevera que a influência de outras línguas ocasiona mudanças em qualquer componente de uma língua natural. Assim, para designar “refrigerante”, os Krahô dizem ‘*ampo cacô jakry re*’ cuja transcrição fonética é [am’pɔ ka’ko ja’kri rɛ]. Dentre outras formas, esse tipo de construção de empréstimo é um dos mais produtivos em L1.

Ao tratar das interferências do Português na língua Xerente, França & Grannier (2007, p. 11) definem a interferência considerando o conceito também de





interlíngua. Aquela diz respeito à ocorrência de formas linguísticas com características específicas da língua próprias da língua materna do falante. Esse fator produz a interlíngua. Esta, por sua vez, consiste no sistema resultante dos desvios gerados nesse processo de transição. Os desvios ocasionados nessa realização são percebidos geralmente pelo falante nativo de uma L2, segundo França & Grannier (*idem, ibidem*) quase imperceptíveis na estrutura em uso pelo falante de L1.

A *interferência*, em consonância com Uriel Weinreich *apud* Calvet (2002, p. 36) é um fenômeno individual e pode se distinguir em três tipos: as interferências fônicas, as sintáticas e as lexicais. As interferências fônicas se explicam, por exemplo, na dificuldade de distinção da pronúncia das formas inglesas *sheep* e *sheet* (com /i:/ longo) e *ship* e *shit* (com /i/ breve). As interferências sintáticas definem-se pela ordenação da sequência de uma sentença da segunda língua de acordo com a produzida em língua materna. Por seu turno, as interferências lexicais são produzidas pelos falsos cognatos ou quando as duas línguas não coincidem na designação de determinadas experiências vividas.

A *interferência*, para Romaine (1995, p. 51), enquanto fenômeno individual, pode ser esporádica e idiossincrática. Por outro lado, os efeitos da interferência na CF podem ser cumulativos e conduzir a novas normas que são diferentes daquelas observadas pelos monolíngues de diferentes lugares, falantes originários das línguas dos bilíngues. Weinreich (1968, p.7 *apud* Romaine, 1995, p. 51) afirma que 'cada evento de fala pertence a uma língua definida', ou seja, as estruturas das línguas envolvidas são conhecidas, independentemente descritas e disponíveis por comparação. Para Haugen (1956 *apud* Romaine, 1995, p. 52) há distinções entre *interferências*, *alternância* e *integração*. Para ele, a *interferência* é a sobreposição de duas línguas; a *alternância* se caracteriza pelo uso alternado de duas línguas, e a *integração* é o uso de palavras ou frases de uma língua que se tornaram parte de outra e não podem ser chamadas de alternância ou sobreposição exceto em um sentido histórico.

Ao fazer referência a Sharwood-Smith & Kellerman (1986, p. 1 *apud* Romaine 1995, p. 52-53) denominam o fenômeno da interferência de "crosslinguistic

influence”, ou seja, acontece em vários níveis da língua. Esses níveis não são discretos<sup>4</sup> podendo afetar uma determinada área, por exemplo, a entonação, e trazer consequências para outros componentes da língua. Pode ocorrer também a incompatibilidade no nível da variação alofônica e diferenças nos padrões fonotáticos entre duas línguas. Por exemplo, os fonemas /m, n, ŋ/ existem no Inglês e no Espanhol. Em Inglês, esses fonemas aparecem apenas ao final das sílabas, enquanto no Espanhol, somente o /n/ aparece ao final. Segundo os autores acima, o bilíngue Espanhol/Inglês pode não distinguir entre as palavras em Inglês *run, rum* e *rung*, pronunciando-as todas como /rʌn/. Seria representado no caso também do bilíngue Krahô/Português. Esse processo ocorreria, por exemplo, na substituição do /s/ pelo /tʃ/ nas palavras em Krahô. Ou seja, “só” pode tornar-se /tʃo/; ‘sacola’, pronuncia-se /tʃakɔø<sup>5</sup>/. Dessa forma, exemplificaríamos o “*crosslinguistic interference*” no nível da pronúncia.

Quanto à *mudança de código*, Sridhar *apud* Mello (1996, p. 75) conceitua como “a inserção ou mistura de palavras, frases e sentenças de dois códigos em um mesmo evento de fala e nas fronteiras da sentença” e a *mistura de códigos* como “a inserção ou mistura de várias unidades linguísticas, isto é afixos, palavras, frases e orações de dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos em uma mesma sentença e em uma mesma situação de fala”.

Grosjean (1996, p. 66) define empréstimo como “introdução de uma palavra ou expressão de uma língua adaptada morfológicamente (e com frequência foneticamente) para a base de outra língua”. Mello (1996, p. 76) citando Grosjean e ciente da confusão advinda da distinção entre empréstimo (*borrowing*) e mudança de código (*codeswitching*), entende que o primeiro se refere a características descritivas ou gramaticais e é presente em conversações de monolíngues e bilíngues; enquanto que a mudança de código está voltada para os aspectos pragmáticos do discurso, pois tem sentido e função na conversação em que se opera.

<sup>4</sup> Segundo Faraco (2005, p. 74-75), para os imanentistas ou autonomistas, a noção de discreta, especialmente no que se refere à mudanças na língua, diz respeito a inexistência de níveis intermediários na substituição do novo pelo velho e sem áreas geográficas ou sociais não atingidas pela mudança)

<sup>5</sup> O símbolo ø representa a ocorrência nula de determinado fonema. Indica que ali há um apagamento.

Em se tratando de interferência e empréstimos, Calvet (2002, p 39) traz algumas considerações. Ele afirma que enquanto a interferência é um fenômeno individual, o empréstimo linguístico é um fenômeno coletivo. Com relação ao empréstimo, McMahon (1994) *apud* Borges (1998, p. 142) adverte que a introdução de objetos novos no universo cultural de um povo traz consigo os itens lexicais que lhes conferem nomeação. Ou seja, os elementos extralinguísticos ao serem emprestados a outra cultura, emprestam-lhes também os seus nomes. Ao analisar, os empréstimos lexicais na língua indígena Katukina, Borges (*idem*) registrou empréstimos semânticos, itens lexicais fonologicamente adaptados dentre outros e constatou que o legado das culturas em contato é, de início, inevitavelmente, a ampliação lexical. A exemplo do povo Krahô, com a inserção do machado e do interruptor na cultura indígena, os empréstimos linguísticos também foram imprescindíveis no processo comunicativo. Vejamos:

<b>Krahô (transcrição fonética)</b>	<b>Português</b>
(4) <i>ipĩr xà</i> [ipĩr - tʃɹ]	interruptor
(5) <i>pĩ cahhêc xà</i> [pĩ - kʰaʔhêc - tʃɹ]	machado

Nos exemplos (4) e (5) observamos a ressignificação de unidades lexicais do sistema linguístico Krahô para designar os conceitos de ‘interruptor’ e ‘machado’ emprestados do português. São empréstimos de conteúdo semântico em que existe a combinação de formas linguísticas para dar forma a um conceito diferente e autônomo daquele que outrora aqueles itens lexicais se referiam. Ao falar sobre os empréstimos e o papel da escola indígena, a professora indígena M. Krahô afirma:

a escola está tentando fortalecer a Língua. Por exemplo: por meio do uso do nosso alfabeto. Em ‘celular’, como no nosso alfabeto não tem o ‘l’, o ‘d’, o ‘b’ e outras letras, tentamos escrever com o que tem na língua, ou então damos uma significação [nomeação]. Em outras situações, a palavra entra do jeito que está em português mesmo (T. Krahô, Diário de Campo, 24 de Setembro de 2013).

Como veremos no tópico a seguir, os empréstimos, como legado inevitável do contato entre línguas, estão presentes nos diversos níveis da língua Krahô (lexical, fonético/fonológico, morfológico). Com o objetivo de compreender o processo por meio do qual se dão as interferências entre L1 e L2 buscamos influenciar as atitudes dos próprios falantes da língua materna e, também, as políticas linguísticas voltadas à Educação Escolar Krahô bilíngue, intercultural dado caráter sociocultural específico desta comunidade.

Constatamos que após decorridos mais de um século de contato com os não indígenas, o povo Krahô continua mantendo nítidos seus traços culturais originários, preservando seu contexto sociolinguístico vivo e em atividade. Contudo, apesar da preservação da cultura Krahô, é necessário que as políticas locais e nacionais contribuam para o reconhecimento linguístico e cultural desse povo e reconheçam na história, vivência e memórias dos Krahô, os contribuintes indispensáveis para a composição da diversidade étno-linguística do Tocantins e do Brasil.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em nosso estudo, constatamos que o contato entre povos de língua e cultura diferentes propicia a transição de aspectos culturais da sociedade majoritária para a sociedade minoritária, no caso, o povo da aldeia Manoel Alves Pequeno. Com a necessidade de inclusão desses elementos nas interações comunicativas orais e escritas ocorre o processo que favorece as influências de L2 nos vários subsistemas da língua materna como o semântico, o fonológico e o morfológico.

A maior produtividade lexical em L1 está relacionada àquelas inovações constituídas com elementos do próprio sistema linguístico indígena e, ainda, àqueles por adaptação fonética/fonológica. Por contribuir com a ampliação do léxico Krahô, os empréstimos linguísticos inerentes a esses dois processos tendem a preservar a identidade étno-linguística desse grupo indígena evitando o deslocamento de L1 para a língua majoritária.

A par do conhecimento da importação de formas e significados do português e sua atuação na ampliação do léxico Krahô, acreditamos que os professores



indígenas e não indígenas da Escola 19 de Abril tenham suporte teórico que os emancipe na busca de estratégias apropriadas e adequadas ao contexto específico e diferenciado da Educação Escolar Krahô por contemplar a manutenção linguística como uma das necessidades primordiais desse povo. Dessa forma, a escola indígena tende a se articular continuamente em prol de um processo educativo com uma dinâmica capaz de dar-lhe definições que lhes sejam próprias e inerentes.

Os empréstimos linguísticos evidenciam-se como marcas de atualização e ampliação lexical da língua indígena Krahô. Nessa perspectiva não defendemos o purismo linguístico Contudo, devido ao contato assimétrico, desigual entre L2 e L1, esse trabalho visa a contribuir com o sentimento de preservação da língua e cultura Krahô. Precisamos tratar dessa vertente, pois a própria escola e a comunidade é um local de interação constante entre indígenas e não indígenas; nesse aspecto, acreditamos que a valorização étnica se dá também numa perspectiva coletiva, na troca de experiências culturais, na convivência entre culturas e línguas diferentes. É nesse processo observado na aldeia Manoel Alves Pequeno que se dá o respeito à língua e à cultura do outro; e nessa perspectiva, esse trabalho se oferece como instrumento de ênfase a esse cenário de intercâmbio e de interação.

Dessa forma, o léxico Krahô tem se ampliado e as influências da língua portuguesa na língua Krahô, não são apenas traços do domínio da língua dominante na língua dominada. São, sim, estratégias discursivas que retratam luta de resistência dos traços característicos e originários da cultura Krahô contra o apagamento linguístico-cultural de que tem sido vítima os povos indígenas brasileiros. Pretendemos, a partir dos aspectos discutidos neste artigo, despertar o constante interesse pela busca de estratégias e práticas didático-pedagógicas que coadunem com a preservação da língua e da cultura do povo da aldeia Manoel Alves Pequeno.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para a educação escolar** – (Dissertação). Araguaína: [s.n], 2012. 180 p.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. BOOKMAN COMPANHIA EDITORA LTDA, 2009, p.138.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé do Riachinho e Bonito com o Português: aspectos da situação sociolinguística**. (Dissertação). Universidade Federal do Goiás (UFG) : Goiânia, 1999.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução: **Marcos Marcionilo**. São Paulo: Parábola, 2002.
- CARVALHO, Nelly. **Empréstimos Linguísticos**. Série Princípios. Editora Ática. São Paulo: 1989.
- ERICKSON, Frederick. **What makes school ethnography ethnographic?** Anthropology and Education Quarterly, Vol. 15, p. 51-66, 1984.
- FRANÇA, J. O. S.; GRANNIER, D. M. **Interferências Fonéticas/Fonológicas do Xerente na Aquisição do Português como Segunda Língua**. Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UnB), v. 10, p. 10, 2007
- GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Harvard University Press, 1982.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **Codeswitching: Uma estratégia discursiva de bilíngues**. (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás. 1996.
- \_\_\_\_\_ & SILVA, Sidney de Souza. **Revisitando contextos bilíngues em Goiás**. Revista UFG, Ano XIII, nº 10, Julho / 2011.
- MESQUITA, Rodrigo. **Empréstimos Linguísticos do Português em Xerente Akwe**. Orientadora: Profa. Dra. Silvia Lucia Bigonjal Braggio. (Dissertação).



Programa de pós-graduação em Letras e Linguística. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2009.

ROMAINE. Suzanne. **Bilingualism**. Second Edition. Editora Blackwell, 1995.

SOUSA FILHO, Sinval Martins de. **Aspectos morfossintáticos da língua Akwê-Xerente (Jê)**. – 2007. 327 f.: Il..tabs., figs. Orientadora: Profa. Dra. Silvia Lucia Bingonjal Braggio. (Tese Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2007.

WEINREICH, U. **Languages in contact: Finding and problems**. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

## POLÍTICAS DE LÍNGUAS DA RESISTÊNCIA TIMORENSE FRENTE À OCUPAÇÃO INDONÉSIA

Simone Michelle SILVESTRE (UNICAMP)

sisilvestre@hotmail.com

**RESUMO:** O artigo em questão tem por objetivo analisar, sob a perspectiva da Análise de Discurso Francesa, de filiação pechêutiana, sequências discursivas das correspondências trocadas, em 1997, entre sujeitos da resistência de Timor-Leste, no tocante à política de línguas “mais adequada” à situação de governação indonésia e a futura independência de Timor. Na análise de tais sequências, estão as noções de discurso, de ideologia/formação ideológica, de posição sujeito e de formação discursiva. Em um primeiro gesto de análise, propõe-se que há um embate nítido e marcante entre as próprias línguas do país e as suas variedades e daquelas com as dos ex-colonizadores (Portugal e Indonésia); uma relação hierárquica de poder entre as línguas e os falantes, além de posições divergentes ao nomear o que é língua oficial, nacional, local e materna.

**Palavras-Chave:** Políticas de Línguas; Resistência Timorense; Línguas; Timor-Leste.

### 1. INTRODUÇÃO

Timor-Leste é uma ex-colônia portuguesa localizada no sudeste asiático, em uma região rica em petróleo e gás natural, conhecida como austronésia, entre a Austrália e a Indonésia, que optou, a partir de 2002, enquanto parte da política de línguas de Estado do pós-independência, pela língua portuguesa, ao lado da língua tétum, como língua oficial do país. Porém, antes da oficialização do tétum e da língua portuguesa em línguas oficiais de Timor, a língua de Estado, durante os 24 anos da ocupação indonésia, fora a *bahasa* (língua) indonésia.

Após a Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1975, Portugal teve de reconhecer a independência de suas ex-colônias. No caso de Timor-Leste, a libertação fora conferida, mas o governo indonésio, com o apoio dos Estados Unidos, da Austrália e do Reino Unido, ocupou a ilha, anexando-a como sua 27ª província indonésia, dando início a uma política de Estado marcada por perseguições, proibições e assassinatos. Uma das primeiras decisões políticas tomadas pelo governo indonésio fora a proibição do emprego e do ensino da língua



portuguesa em território timorense e a institucionalização do indonésio como língua de Estado e do ensino. O tétum era a língua de comunicação entre os membros da população e a resistência timorense e não recebeu nenhum tratamento diferenciado pelas autoridades governamentais indonésias. O mesmo se passou com as vinte e uma línguas de Timor.

Com a proibição do uso em público da língua portuguesa, em 1981, pelas autoridades indonésias, os padres deixaram de usá-la nas pregações e no catecismo e passaram a empregar o Tétum. Além disso, o ensino e o uso do português sofreram restrições, tanto nas escolas quanto nas casas. a única língua autorizada no ensino, a par do indonésio, era o inglês, ministrado como língua estrangeira no ensino secundário. Apesar disso, os timorenses mais velhos, que falavam português, continuaram, secretamente, a usar com a família a língua portuguesa, como elemento de união, de resistência ao invasor e como instrumento de identidade com Portugal. Três fatores estiveram na base da manutenção da língua portuguesa, na frente clandestina, no período da resistência timorense: primeiro a presença de intelectuais e autoridades religiosas e políticas falantes da língua; segundo, a existência de um número considerável de timorenses conhecedores da língua escrita; terceiro, por ser a única língua ortograficamente mais desenvolvida na ilha (Ruak, 2001). Foi também neste momento de proibição da língua portuguesa em Timor-Leste que a promoção da língua Tétum e de outras línguas pela igreja ganhou ainda mais força. Porém, com a entrada do “segundo” colonizador, que interditou a língua portuguesa e oficializou o indonésio, foi mantido o estatuto inferior ao Tétum e às demais línguas locais, além de sufocar a cultura timorense e tudo o que estivesse ligado ao passado português. Naquela época, a língua portuguesa quase fora apagada de Timor-Leste, sendo que tal projeto, enquanto parte da política de línguas da Indonésia, somente não se concretizou porque alguns timorenses, que se encontravam fora do país (hoje, “os retornados”), a Igreja e algumas lideranças da frente clandestina, mantiveram o emprego da mesma, ainda que em situações muito adversas e pontuais. Naquelas circunstâncias, falar a língua portuguesa, estranha aos indonésios e a língua do antigo Estado português, seria negar qualquer aproximação/relação dos timorenses

com o invasor e ofuscar a presença do “elemento estranho”, indesejado no território timorense.

Diante de tal cenário, o partido da FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente) e outros, junto de uma parcela da população, conseguiram, em meio à clandestinidade, manter o português como língua de comunicação entre os que atuavam na frente diplomática fora do país e alguns poucos líderes da guerrilha interna timorense e empregaram a língua tétum como língua comum a todos os grupos étnicos timorenses que tinham suas próprias línguas.

Levando-se em conta a existência de correspondências que, trocadas entre os membros da frente guerrilheira da ilha e escritas em língua portuguesa, versavam a respeito da situação das línguas em Timor-Leste e que contribuíram a uma possível política de línguas planejada para um país que teria sua independência reconhecida, objetiva-se, no presente artigo, apresentar e analisar discursivamente as sequências discursivas de posições sujeitos diferentes sobre a política de línguas **mais adequada** à situação de governação indonésia, e que, futuramente, determinaria a política de línguas para a situação de independência de Timor.

Pelo fato de boa parte da documentação sobre política de línguas e a questão das línguas, no período da ocupação indonésia, ter sido destruída, nos diversos momentos de guerra pelos quais Timor-Leste enfrentou, ou estar inacessível para consulta em arquivos da Indonésia, foi nos diálogos travados com timorenses e portugueses, entre 2008 e 2009, enquanto docente na Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL), em Díli, capital de Timor, que tomei conhecimento das correspondências do espólio digital do Arquivo & Museu da Resistência Timorense (<http://amrtimor.org/>) que compõe o Projeto casacomum.org (<http://casacomum.org/cc/>), espécie de plataforma de arquivos em língua portuguesa desenvolvida pela Fundação Mário Soares, em articulação com diversos outros arquivos de países de língua portuguesa. Dentre as inúmeras correspondências trocadas entre guerrilheiros e os simpatizantes da causa timorense, foi possível encontrar as que estavam ligadas às políticas de línguas, à questão das línguas no país e ao futuro político-linguístico de Timor.

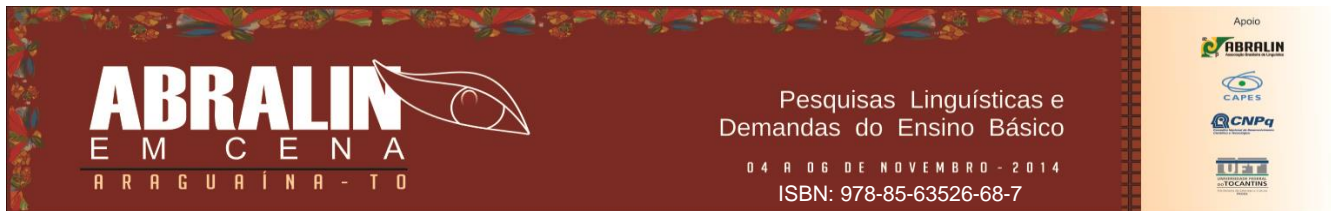


Para o artigo em questão, não serão apresentadas e analisadas sequências discursivas de todas as correspondências encontradas, no caso oito, mas os enunciados de três correspondências, sendo um de autoria do comandante da guerrilha timorense, Nino Konis Santana; o outro de um colaborador estrangeiro, Abel, residente no Japão, e o de José Afonso, colaborador externo envolvido com a guerrilha timorense. Lembrando-se de que tal exercício de análise faz parte de um dos capítulos da tese **Política de Línguas em Timor-Leste: passado, presente e futuro na constituição do Estado-Nação** que se propõe a analisar o discurso sobre as políticas de línguas presentes nos documentos oficiais, escritos em língua portuguesa, do período em que o país se encontrou sob o domínio indonésio, além de produções escritas em português, no caso as correspondências, pelos próprios timorenses que ocuparam as frentes diplomáticas e de resistência à indonésia, sendo que vários deles integraram os diferentes partidos políticos da época; além de documentos do momento da colonização portuguesa em Timor e do pós-independência, de 1999 a 2002.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E À FACE DA ANÁLISE

Antes da análise e da compreensão do funcionamento do que está sendo produzido enquanto discurso, vale a pena destacar que tal termo é compreendido como objeto integralmente linguístico e histórico, ou seja, o lugar teórico que possibilita analisar a relação entre a língua (sistema de signos linguísticos) e a ideologia compreendida como determinação histórica do sentido pelas relações de forças que se confrontam em uma dada formação social (ZOPPI-FONTANA, 1997).

Sendo assim, as noções de sujeito e de língua também sofrerão deslocamentos no interior da Análise de Discurso. Pressupondo o descentramento do sujeito e a historização do sentido, a partir da AD, de base materialista pechêutiana, aquele não é a origem e fonte do dizer, não é o dono absoluto que controla de maneira estratégica e intencional o sentido daquilo que enuncia como se fosse 'seu' (ZOPPI-FONTANA, 1997); pois, "assume-se a determinação ideológica do sujeito pelas formações discursivas que o precedem e excedem, dentro das quais



se constituem as diferentes posições de sujeito que permitem ao sujeito sua enunciação” (*op.cit.*, p.35).

Além disso, a mesma determinação ideológica funciona com base no

sentido (de uma palavra, de uma frase, de um texto), o qual não está na língua (como produto das oposições internas do sistema) nem no sujeito (como produto de um planejamento estratégico a partir de uma intenção significativa ou de comunicação); pelo contrário, postula-se que o sentido é produzido materialmente a partir dos processos discursivos que delimitam/opõem as FDs que atravessam uma formação social (ZOPPI-FONTANA, 1997, p.35).

Contudo, a ideologia, ou formação ideológica, a partir de perspectiva pechêutiana, não é compreendida:

como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás, realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e a com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. São assim as imagens que permitem que as palavras “colem” com as coisas. Por outro lado, como dissemos, é também a ideologia que faz com que haja sujeitos. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade. Por seu lado, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem. No entanto nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente (ORLANDI, 2009, p.48).

No quadro teórico da análise de discurso pechêutiana, a noção de sujeito é convocada para formular o conceito de formação discursiva, uma vez que ambos estão extremamente imbricados para a produção do sentido. Ou seja, é por meio da relação do sujeito com a formação discursiva que se chega ao funcionamento do sujeito do discurso (Pêcheux, 2010). Sendo que os indivíduos são interpelados em sujeitos de seu discurso (falantes) precisamente na intrincação das formações discursivas nas formações ideológicas, intrincação esta cujo princípio está precisamente na interpelação (Pêcheux, 2009). Desta forma, a interpelação do indivíduo “em sujeito do seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”

(Pêcheux, 2009, p.150). Sendo que tal identificação acontece pelo viés do que Pêcheux denomina de forma-sujeito.

Diante do que foi exposto, é importante destacar que é a ideologia, juntamente com o sujeito, que é tomada como princípio organizador da formação discursiva. É o indivíduo, interpelado pela ideologia, que se constitui como sujeito, identificando-se com os dizeres da formação discursiva que representa, na linguagem, um recorte da formação ideológica (INDURSKY, 2007).

Entendida deste modo, a formação discursiva consiste naquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura específica, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito pelo sujeito, ou seja, a formação discursiva tem seus saberes regulados pela forma-sujeito e apresenta-se dotada de unicidade (PÊCHEUX, 2009).

Conforme já foi dito, foram destacadas das correspondências da resistência timorense sequências discursivas que se referem à política de línguas 'mais adequada' à situação de governação indonésia pela qual passava Timor-Leste, na década de 90, do século XX, e, futuramente, tal decisão determinaria a política de línguas para a situação de independência do país. Interessa ao referido artigo, levando-se em conta as noções de formação discursiva, ideologia/formação ideológica e posição sujeito, compreender o funcionamento de tais discursos e os sentidos produzidos.

É importante também destacar que o material apresentado constitui um conjunto analisável do ponto de vista do discurso por ofertar indícios da configuração discursiva possível que se define por fazer coexistirem sentidos opostos e contraditórios, oriundos de diferentes regiões do interdiscurso, sob três posições sujeito que estão alocadas em uma mesma formação discursiva (a da política de línguas do Estado a um país que luta pelo reconhecimento e a confirmação de sua independência), em uma formação social capitalista de uma dada região do sudeste asiático no século XXI.

SD1. (...). ..., o **Congresso de Língua Tetun** em Darwin, já **antes da independência**, deu o **início da busca da identidade cultural e nacional do povo**

timorense, além de procurar a melhor maneira de resolver a complicada questão linguística de Timor-Leste, foi um marco histórico.

...., falei também sobre a **'hipocrisia' escondida na dicotomia entre língua oficial e língua nacional**. As experiências africanas ensinam-nos que uma língua é **valorizada e estimada na sociedade** só quando se emprega como **língua oficial**. A definição de **língua nacional, 'unificadora de povo', é realmente bela, mas**, na verdade, **os governos africanos, na maioria dos casos, não estão empenhados em desenvolver as línguas nacionais do país**. O **futuro governo leste-timorense** deve **estimar as línguas locais**, quer dizer, deve **tomar em consideração**, o maior possível, **o interesse do povo**.

... a **opinião do povo timorense é unânime** em relação à **importância da língua Tetun para a sua identidade cultural e nacional**. Ainda nos resta, **no entanto o problema de 'qual Tetun devemos utilizar no ensino escolar e transmitir às gerações vindouras'**. Este tema foi levantado no Congresso também e não se chegou à conclusão. O **pragmatismo** aconselha-nos a **adoptar o Tetun Praça para o ensino escolar** em termos de que **é falado por mais habitantes do que o Tetun Terik, todavia, será uma pena abandonar a autenticidade desta variante**. **Pessoalmente**, gostaria de buscar uma boa maneira de **aproveitar as potências de ambas as variantes do Tetun**.

... ao **futuro estatuto da língua indonésia na sociedade timorense**, .... De facto, **o indonésio é, nesse momento, a língua dos inimigos para os timorenses, no entanto**, quando **Timor-Leste adquirir independência**, ..., os **timorenses que falam indonésio poderão ser muito úteis para estabelecer boas relações entre os dois países vizinhos**.

... os **participantes timorenses do Congresso debateram** sobre qualquer assunto relacionado à **questão linguística nem em inglês nem em português, mas sim, em Tetun!** Isto prova que **o Tetun já pode ser utilizado para as discussões científicas**. Se se **continuar o desenvolvimento do Tetun** desta maneira, será mais que um sonho a **oficialização desta língua no futuro Timor-Leste independente**. (...). **(Trechos da correspondência de Abel para Nino Konis Santana, datada de 20 de Novembro de 1997)**



Nesta sequência discursiva enunciada por Abel (locutor), há a defesa explícita da política de valorização e de oficialização da língua tétum, não apagando a importância do indonésio na questão das línguas em Timor-Leste e até mesmo pela proximidade geográfica com a Indonésia. Reconhece-se a diversidade linguística das línguas de Timor, o uso de línguas de outros países, inclusive dos colonizadores (Portugal e Indonésia), em território timorense, a presença do inglês e como todas essas línguas dificultam a definição da futura Política de Língua para o país. Porém, propondo soluções para o impasse que estará por vir, aponta, antes da independência, para a escolha do tétum como a língua da unidade entre os diferentes grupos etnolinguísticos.

Como Timor-Leste ainda se encontrava sob o domínio do governo indonésio que não proibiu a língua tétum, mas deixou de conferir qualquer estatuto a essa língua, e, muito menos, incentivou o desenvolvimento da mesma em Timor, a participação de timorenses em um Congresso organizado para debater sobre o tétum, e tê-lo como língua de uso no evento, foi o primeiro acontecimento histórico, o que marca a busca do povo timorense pela sua identidade cultural e nacional.

O que ele enuncia, logo em seguida, como hipocrisia na dicotomia entre língua oficial e nacional aponta para a realidade linguística enfrentada pela população de países com diversidade linguística. Ao designar, em seu discurso, que a língua oficial é valorizada e estimada na sociedade e a língua nacional traduz-se como unificadora de povo, enuncia o já-dito – o pré-construído – em outros discursos, por outras posições sujeitos; porém, aponta que, na prática, tais nomeações e definições trazem equívocos, uma vez que as decisões políticas reconhecem apenas uma língua, ou algumas, entre todas as que são faladas; como o ato de nomeação das línguas, decidir quais dentre elas serão oficiais e/ou nacionais, por que apenas algumas são contempladas, gera confusões e polêmicas diversas. Tentando não reproduzir o equívoco que as políticas de línguas tomadas pelo Estado de outras nações fazem ao nomear/designar as/quais línguas do país, ainda que ele também nomeie as línguas de Timor como locais, estabelece que o interesse do povo, o que a maioria decidir, deverá ser levado em conta na institucionalização de uma política de língua.





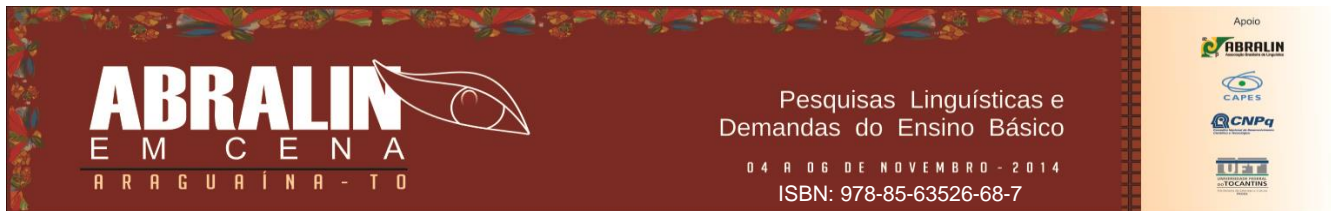
O seu discurso em defesa de qual tétum escolher para ser ensinado na escola, é marcado também pela relação de hierarquia entre as línguas e os seus falantes, uma vez que o tétum praça é falado por mais timorenses e é mais coloquial e o tétum *terik* aproxima-se mais do tétum antigo, do de antes da chegada dos portugueses, e é mais formal. Diante de tal impasse e tentando desfazer a relação de poder entre as línguas, sugere que um tétum que contemple as duas variantes seja pensado.

Já sobre a situação da língua indonésia em Timor-Leste, a posição sujeito é atravessada pela ideologia de que é a língua do invasor, do vizinho inimigo que ocupa o país, mas que não deve ser esquecida, uma vez que, no futuro, será a língua das relações de diferentes naturezas entre timorenses e indonésios. A língua do invasor, mesmo depois de Timor-Leste independente, continuará a compor o rol das línguas do país.

Quanto ao que enuncia sobre as línguas empregadas no congresso, o discurso marca a relação hierárquica de séculos entre o tétum e as línguas portuguesa e inglesa. Já que essas duas línguas dispunham, há mais tempo, da posição de línguas oficiais de congressos, de línguas de produção do conhecimento, das ciências etc., do que o tétum, este, agora, também, passa a ser língua da produção de saberes.

SD2. (...). O **problema linguístico** será fundamental como meio de transmissão, educação e formação da população escolar!

E sua experiência ou melhor dito é com a experiência dos países coloniais de África que as causas do atraso econômico e da instabilidade política do período pós-independência e a utilização de línguas oficiais dos países ex-colonizadores e do multilinguismo, fatores que fomentam as divisões tribais agudizando-as, já no caso de Timor-Leste acho que os **factor linguístico não será motivo para instabilidade política, transformando-se num potencial foco de conflitos interculturais ou regiões linguísticas**, muito embora devemos reconhecer que venha constituir o travão de um desenvolvimento no domínio da ciência, da cultura, da tecnologia e industrialização do país!



Reconheço que no passado **factores linguísticos constituíram motivos para fricções e lutas entre reinos e que foram sabiamente aproveitados pelo colonialismo português para dividir e fracassar as lutas independentistas dos nossos antepassados!**

Mas a guerra de invasão imposta pelos indonésios e a necessidade de unidade no combate a presença e dominação colonial pela libertação da Pátria suplantou as divergências e fricções de caris linguístico!

**O Tetun tornou-se efetivamente um fator de entendimento entre os diversos grupos linguísticos e se tornou um elemento fundamental de unidade na luta contra o ocupante! Aliás, tornou-se o meio de transmissão da luta, a identidade da nação Maubere!**

A política da Fretilin de utilizar o tetun como língua nacional contribuiu imensamente para a consciencialização do nosso Povo sobre a sua identidade cultural e linguística!

Hoje, na guerra, fatalukus de Lospalos e Bunak de Bobonaro, Makassae dos Matebian ao Maubere de regiões centrais etc entendem-se através do Tetun! A guerrilha tem usado o tetun como meio de divulgação de luta e guerrilheiros de sangues étnicos e linguísticos diferentes que actuam em regiões que não são de origem porque porque se entendem com as populações locais através do tetum! Teria sido extremamente difícil à guerrilha ampliar e alargar a sua presença político militar se não houvesse um meio de entendimento com as populações!

Sou partidário de uma política nacional que venha a garantir gradualmente a identidade do nosso Povo, (?) os elementos visivelmente influenciados pelo colonialismo, qualquer que seja a sua origem! **Defenderei, propugnando uma política de defesa e salvaguarda das tradições e cultura da nação timorense, das suas línguas, dos seus valores étnicos**, enfim, a defesa e preservação da cultura timorense através do respeito e incremento dos valores culturais de cada etnia ou grupo linguístico será uma política governamental. (...).



A realização do Congresso de Língua Tetum é um acto histórico! Importa dar continuidade para o passo já dado dar os resultados precisos e desejáveis! É dever de todos os intelectuais timorenses ajudar a desenvolver a uma língua nacional! (...).

Sinceramente, sou de opinião que o tetum Dili ou Tetum Praça seja aconselhado a ser utilizado como língua no ensino escolar! Isso porque é o mais acessível a todos os grupos linguísticos! E é hoje praticamente o mais falado! Mas defendo também que se faça a combinação do Têrik com o Tetum Praça! O Tetum Terik é, na realidade, a língua rica e desenvolvida! Mas de difícil aprendizagem! Uma combinação dos dois Tetum tornará uma língua mais rica em vocábulos! Além disso, penso que se deveria fazer um apanhado de palavras de outros dialetos e introduzi-los no Tetum! Isso tornaria a língua mais racional e rica! (...).

**A utilização da língua indonésia em TL independente será um fator importantíssimo de estabilidade! Qualquer que seja o partido governante não deverá nunca ignorar que temos milhares de jovens ou a totalidade da juventude maubere fala a língua indonésia e a maioria de uma população também! Desprezar a língua indonésia seria cometer um grave erro político com consequências fortes para as relações entre os dois países em todos os domínios! Todo o radicalismo deve ser abandonado! (...).**

**(Trechos da correspondência de Nino Konis Santana em resposta à correspondência de Abel, datada de 15 de Dezembro de 1997)**

Nesta outra sequência discursiva, o sujeito enunciador é um dos líderes da resistência timorense e ocupa posição sujeito (o sujeito ideológico) que se aproxima da do colaborador Abel. Em seu discurso, a questão das línguas em Timor-Leste não será motivo de desagregação política e civil, ainda que tenha sido no passado colonial português, mas reconhece que o uso do tétum, a língua mais falada entre a população, a par do indonésio, poderá dificultar o desenvolvimento de campos ligados à ciência e à industrialização do país. Além disso, o tétum é a língua da resistência timorense contra o invasor indonésio, uma vez que era a língua das informações secretas, de ordem, de ataque entre os diversos grupos etnolinguísticos contra o ocupante indonésio. Na posição sujeito ocupada, a defesa de uma política de língua que reconheça no tétum a unidade linguística que Timor precisa, e não

apague o indonésio, é formulada. Porém, ainda que o sujeito enunciador (o locutor) afirme que, no passado, fatores linguísticos foram utilizados pelo colonizador português para desagregar e enfraquecer os movimentos independentistas timorenses, e que, na atualidade, o emprego do tétum, pelos guerrilheiros da Fretilin, aproximou e criou laços identitários entre grupos cultura e linguisticamente tão diferentes, sua posição sujeito também é afetada por uma política linguística que contempla todas as línguas de Timor. Ou seja, as diversas línguas das diferentes etnias devem ser reconhecidas e os falantes seus direitos garantidos. Neste caso, verifica-se que o sujeito do discurso encontra-se fragmentado, ele cinde-se, torna-se uma posição sujeito entre muitas outras que decompõem a forma-sujeito, o sujeito histórico que organiza o saber de uma Formação Discursiva, fazendo do **seu** discurso o já dito em outro lugar, abrindo espaço para o discurso-outro no interior de seu discurso. (Pêcheux, 2009)

Quanto à língua indonésia, já que os timorenses estiveram sob o domínio do governo indonésio, mesmo depois de independentes, será a língua da estabilidade (ainda que não menciona em quê), em diferentes domínios - afinal, quais?

SD3. (...).

..., faça o favor de permitir-me a **pensar sobre a língua em TL no futuro** – nomeadamente em TL que está libertado da ocupação indonésia. (...). (...).

.... falam que “Então, **quando TL está libertado, o que é uma língua oficial? o que é uma língua nacional? E o que é a posição de Tetun e outras línguas? Português pode tornar-se uma língua oficial? Senão, Tetun pode ser? Quando dizem “Tetun”, isto é Tetun-Dili, Tetun-Terik, Tetun-Belu ou outro? Acho que Tetun é agora uma “língua franca” para Povo Maubere. Mas quando Tetun torna-se uma língua nacional – por exemplo, se as crianças aprenderem Tetun na escola – Tetun oprimirá umas línguas maternas como Mambae, Makasae, Dagada ou outras? (...). (...). (...). (...).**

**Uma política da língua é decisivo para democratismo de nação novo, nomeadamente país recém-independente. (...).**



(...). Uma **parte dos líderes torna-se o bom amigo do desenvolvimento pela hipocrisia do Ocidente. Para participar o projecto de desenvolvimento, é preciso a falar e ler as línguas europeias porque o projecto do desenvolvimento estará principalmente em mão de europeu [ou talvez Japão].** Como consequência deste contexto, a maioria do Povo (...) não pode melhorar a sua posição social só por não saber falar e ler as línguas europeias. (...).

(...). Uma das **chaves para abrir a porta da sociedade é umas línguas que caracterizam a cultura.** Nesta sociedade, o Povo Maubere poderá lutar contra a hipocrisia do Ocidente.

Quando **a tropa indonésia sairá de sua pátria,** a sua luta real de libertação nacional começará. No momento disso, **devem decidir 'qual língua torna-se a língua oficial?' e 'qual língua deve estar usado num livro-didático?'** E queria enfatizar que a política de língua é vinculado com democratismo. (...). (...). (...).

**Desenvolvimento real de TL não deve estar cumprido pela hipocrisia do Ocidente, mas deve estar cumprido pela cultura timorense.** (...).

**(Trechos da correspondência de José Afonso a Nino Konis Santana, datada de fevereiro de 1997)**

Nesta outra sequência discursiva, o sujeito enunciador está atravessado pela ideologia do confronto entre o que determina a política de língua dos países europeus doadores de capital material e humano, como Portugal, Reino Unido, Holanda, ao desenvolvimento de Timor, e a política de línguas que assume as línguas dos povos timorenses. É transparente a tensão entre as línguas europeias, o português e o inglês, e as línguas vivas de Timor. Em vários momentos, o discurso do sujeito é marcado por dúvidas e questionamentos, o que aponta para certa preocupação quanto ao que as autoridades timorenses entenderão, no futuro, por língua oficial e nacional; quais línguas receberão tal estatuto; se a língua do colonizador português também fará parte da política de línguas definida para Timor; se o tétum receberá algum estatuto oficial e como ficará a situação das outras línguas timorenses frente ao tétum; se as autoridades timorenses vão se fechar com os seus interesses pessoais e econômicos e aceitar o que os doadores europeus lhes impuserem como política de língua, ou se vão pensar na diversidade linguística



e cultural do povo de Timor. A sua posição sujeito para a política de línguas do Timor independente é a da escolha da(s) língua(s) timorense(s).

Enfim, as três sequências discursivas dos diferentes sujeitos da resistência timorense apontam para duas posições sujeito que propõem uma política de línguas que tenha o tétum como língua da unidade nacional timorense, sem apagar as outras línguas do país, e que o indonésio tenha algum papel no cenário das línguas de Timor, e uma outra posição, mais polêmica e inquieta, que defende que a política de línguas timorense deve contemplar as línguas faladas pelos diferentes grupos etnolinguísticos do país e que as autoridades timorenses não se deixem levar pelas propostas de países europeus, colonizadores, que querem impor a língua europeia apagando/silenciando as línguas nativas e a cultura local. Sendo que, nesse primeiro gesto de análise, foi possível destacar que há no discurso produzido pelos sujeitos da resistência o confronto nítido entre as línguas de Timor-Leste e as suas variedades e daquelas com as dos ex-colonizadores (Portugal e Indonésia), o que marca as dificuldades de tomada de posição de qual/quais línguas escolher como língua(s) oficial(is), nacional(is) a um país que ainda se encontrava sob o domínio indonésio; que existe uma relação hierárquica de poder entre as línguas e os falantes e que as concepções de língua oficial, nacional, local, franca e materna, atribuídas às diferentes línguas, são divergentes e produzem sentidos de uma aparente 'estabilização' da questão das línguas em Timor-Leste, conforme defendiam alguns guerrilheiros.

### **3. A PROPÓSITO DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após as análises das sequências, é possível afirmar que os posicionamentos de tais sujeitos sobre a questão das línguas repetem-se na política de língua do pós-independência, já que o tétum é língua oficial, ao lado do português, as línguas de Timor são ditas nacionais e o indonésio e o inglês considerados línguas de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ABEL; SANTANA, Nino Konis. “Correspondência”. In: **Sem Título**, CasaComum.org, 1997. Disponível HTTP: [http://hdl.handle.net/11002/fms\\_dc\\_131714](http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_131714) (2014-9-24).
- AFONSO, José; SANTANA, Nino Konis. “Correspondência”. In: **Sem Título**, CasaComum.org, 1997. Disponível HTTP: [http://hdl.handle.net/11002/fms\\_dc\\_131720](http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_131720) (2014-9-24).
- INDURSKY, Freda. “Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva”. In: Barona, Roberto Leiser. (Org.). **Análise do Discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.
- ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.
- PÊCHEUX, Michel. “Análise Automática do Discurso (AAD-69)”. Tradução de Eni P. de Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 59-158.
- \_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. de Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- RUAK, Taur Matan. “A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia.” In: **Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas**, número 14, p. 40-41, jul-set. 2001.
- SANTANA, Nino Konis; ABEL. “Correspondência”. In: **Sem Título**, CasaComum.org, 1997. Disponível HTTP: [http://hdl.handle.net/11002/fms\\_dc\\_132206](http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_132206) (2014-9-24).
- ZOPPI-FONTANA, Mônica G. **Cidadãos modernos**. Discurso e representação política. Campinas, Editora da Unicamp, 1997.

## REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO – IFTO, SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Soraia Cristina BLANK (IFTO/UNINI)

Marcia Amaral BERTÃO (IFTO)

### 1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras tem crescido muito nos últimos anos. Isso se deve, em grande parte, à competição imposta pelo mercado de trabalho e pela criação dos mercados comuns de comércio. No Brasil, a criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) tem impulsionado, sobretudo, o ensino de Língua Espanhola. Nesse sentido, é comum ouvir que um bom profissional competitivo deve conhecer mais de um idioma, também deve ter bons conhecimentos de informática, e se adaptar com facilidade às mais diversas situações de trabalho. Nesse contexto, ganha força o ensino de línguas estrangeiras. Atualmente, há os que defendem que não basta saber um segundo idioma, mas saber um terceiro é fundamental.

No tocante à Língua Espanhola, esta vem ocupando um lugar importante no cenário educacional brasileiro, na medida em que a hegemonia do ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira perde força. É oportuno ressaltar que a Língua Inglesa perde força no sentido de que algumas escolas públicas e privadas, que antes ofertavam duas horas/aula semanais de Língua Inglesa, optaram, por exemplo, por ofertar uma hora/ aula semanal de inglês e uma hora/aula de espanhol. No entanto, ao mesmo tempo em que oferece a oportunidade da aprendizagem de outra língua estrangeira, tal opção não chega a resolver o fracasso do ensino de inglês na educação brasileira.

Num passado não muito distante, só se ouvia falar do inglês como uma língua importante, já que era a língua internacional, a língua do comércio, sem a qual não se poderia almejar postos profissionais importantes. Embora essa



representação construída em relação à Língua Inglesa continue vigente, atualmente não se questiona mais a importância de uma ou de outra língua. É fato que a Língua Espanhola é vista com outros olhos, não mais a partir do entendimento de que quem sabe português sabe espanhol; de que, ao aprender os falsos cognatos, a compreensão estaria garantida; ou, ainda, de que o espanhol, principalmente para os brasileiros, é um idioma extremamente fácil e de que não se necessita estudá-lo para aprendê-lo.

No plano institucional, a implantação da Língua Espanhola como língua estrangeira no currículo das escolas públicas e privadas já não é mais especulação, mas uma realidade.

De acordo com a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, todas as escolas devem oportunizar aos seus alunos o ensino de duas ou mais línguas estrangeiras no período em que o aluno frequentar a escola. Com isso, grande parte das escolas já implantou a Língua Espanhola no seu currículo e outras escolas estão em fase final de implantação. Assim, nos próximos anos, todos os alunos terão a oportunidade de estudar tanto a Língua Inglesa como a Língua Espanhola e/ou outras línguas estrangeiras possivelmente ofertadas pela escola.

Frente a isso, a relevância do presente estudo apresenta-se quando se busca compreender quais são as representações que os aprendizes de Língua Espanhola têm sobre essa língua e como tais representações podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne ao aspecto metodológico, a presente pesquisa tem como foco as representações que os alunos do Ensino Médio, regularmente matriculados no IFTO – Campus Palmas - TO, Brasil, têm a respeito da Língua Espanhola. Vale mencionar que os alunos participantes da pesquisa estudam o espanhol como disciplina regular no currículo de suas escolas. Alguns já estudaram o espanhol em outras séries do Ensino Fundamental e outros estão tendo o primeiro contato com essa língua no Ensino Médio.

O corpus deste estudo é composto de questionário formulado pela equipe de pesquisadores, o qual dá margem a respostas dissertativas. É oportuno ressaltar que não houve

uma seleção sistemática dos alunos para participar da pesquisa, por entender que eles deveriam participar por livre e espontânea vontade. Foram aplicados os questionários a quarenta e três alunos no segundo semestre de 2014. Entendemos que este é um número significativo de informantes para a análise que ora se propõe. Salientamos, além disso, que para a coleta dos dados houve autorização dos responsáveis pelo IFTO, assim como dos docentes que ministram a disciplina de Língua Espanhola.

Os respectivos modelos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como os modelos de autorizações estão em posse da equipe de pesquisadores e disponíveis para consultas, se for o caso. Encontram-se, além disso, em posse dos pesquisadores os questionários respondidos pelos alunos, os quais oferecem os subsídios necessários para ilustrar as análises propostas neste e tudo.

## **2. REPRESENTAÇÃO, IDENTIDADE E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Ao propormos uma reflexão sobre o que constitui o imaginário de estudantes de Língua Espanhola a respeito dessa disciplina escolar, faz-se necessário recorrer àqueles estudos que versam sobre o ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira, assim como aos estudos que tratam sobre representações e identidade e lançar sobre eles um olhar mais acurado.

Primeiramente, devemos nos remeter ao encontro do “outro”, quando se aprende uma língua estrangeira. Segundo a autora francesa Cristine Revuz (1998), não são muitos os aprendizes que se lançam com facilidade a esse tipo de encontro linguístico, bem como com as modalidades e com o que vem agregado ao conhecimento de outra língua. Ela afirma que, muitas vezes, “a aprendizagem de línguas ‘estrangeiras’ destaca-se pela sua taxa de insucesso” (REVUZ, 1998, p.





213), devido ao fato de que há, inconscientemente, o gesto de buscar apoio na língua materna quando se quer aprender uma língua estrangeira, já que é a língua materna que constitui, em primeira instância, nossa subjetividade. É assim que Revuz assegura que “o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua” (REVUZ, 1998, p. 215).

Além disso, de acordo com Revuz (1998), o que pode caracterizar o fracasso na aprendizagem de segundas línguas é a maneira como se concebe a língua materna e a língua

estrangeira pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Nota-se que, de acordo com alguns estudos sobre a temática, há uma recorrência a conceitos que tratam as línguas como instrumentos de comunicação. Para ela, “muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998, p. 217).

Remete-se, aqui, aos estudos de Calvet, no que tange às definições que são atribuídas às línguas. Para esse autor, “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2002, p. 12). Logo, não se pode conceber uma língua sem considerar que ela constitui a pessoa. Postular a língua unicamente como um instrumento de comunicação pode ser um dos fatores que interferem negativamente no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Ela atinge esse valor de instrumento na

medida em que é ensinada apenas com um fim nela mesma, a partir de situações forjadas que em quase nada refletem situações cotidianas de comunicação. Além disso, a língua estrangeira, na maioria das vezes, é vista como só mais uma disciplina do currículo. Ora, imaginar que o sujeito deva gostar da língua estrangeira única e exclusivamente pelos frutos que esse aprendizado pode lhe proporcionar futuramente é, no mínimo, reduzir a língua a quase nada. Sobre isso, Revuz diz que, “afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito frequentemente, chega-se a essa porta, mas ela não é transposta” (REVUZ, 1998, p. 216), ou seja, há o



contato com a língua, mesmo que em um contexto arranjado, como é o da sala de aula, mas não se “aprende” a língua.

De fato, entender a língua como um instrumento de comunicação, da qual o falante faz uso quando necessita e depois a deixa de lado, parece ser um entendimento de língua um tanto quanto minimalista. Acerca disso, Serrani-Infante afirma:

[...] no atual contexto em que tanto se escutam declarações sobre a necessidade de desenvolver ‘competências’ em outras línguas, é preciso que se leve seriamente em conta que as línguas diferentes não são meros reservatórios de palavras diversas para as mesmas significações. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 258).

Com isso, a autora considera que as línguas estrangeiras assumem um papel importante na construção das identidades, tanto nos processos em que o indivíduo se encontra imerso

no contexto da língua estrangeira, como também quando o sujeito passa pela aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos pedagógicos formais. Nesse sentido, segundo a autora, “o encontro com segundas línguas talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 256).

Ainda assim, vale expor que, segundo Revuz, “muito antes de poder articular o mínimo som, a criança se encontra já imersa dentro de um universo de palavras, e que essas palavras, mesmo que não as possa reproduzir, nem produzir outras a partir delas, não são para ela menos dotados de significação” (REVUZ, 1998, p. 218), e, portanto, fazem parte do seu cotidiano assumindo papel representativo no processo de construção de sua identidade.

No que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras, Rajagopalan (2003) afirma que um dos motivos responsáveis pela renegociação das identidades é o contato entre as pessoas, entre os povos e as culturas modificados pela diminuição do espaço e do tempo entre elas. O autor estabelece uma relação no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando-o, também, como “parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades”. Vê nas línguas “a própria expressão das identidades de



quem delas se apropria” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). Então, quem se apropria de uma língua estrangeira estará, inevitavelmente, integrando-a a sua identidade. É assim que Arroyo (2009) posiciona-se em relação a essa concepção de linguagem, que se transfere, na prática, como concepção de ensino:

En definitiva, el lenguaje no sólo sirve para transmitir informaciones, expresar sentimientos, condicionar a conducta de los demás (o al menos intentarlo) u otras de las funciones (poética, fática...) que desde Bühler (1966) y Jakobson (1956) sabemos que informan las capacidades de la lengua. Complementariamente, ésta se configura a menudo, también, como un “acto de identidad” (Le Page y Tauboret-Keller, 1985), por medio de la cual la gente muestra sus sentimientos de afiliación con algunos de sus semejantes, pero también de desafiliación con respecto a otros. (ARROYO, 2009, p. 123/124).

### 3. O QUE REVELAM OS DADOS?

Assim como exposto anteriormente, a proposta deste estudo consiste em analisar as representações que os alunos têm a respeito da Língua Espanhola a partir da seguinte questão:

O que é saber bem o espanhol? Essa foi a pergunta norteadora desta pesquisa. A motivação inicial dessa pergunta deve-se, em parte, ao estudo proposto por Grigoletto (2000), sobre as representações de alunos no tocante à aprendizagem de Língua Inglesa. Desse modo, interessou-nos observar em que sentido tais representações poderiam se aproximar ou não daquelas estudadas previamente, em outro contexto. Por meio da análise do corpus, chegou-se a alguns enunciados, dos quais foram selecionados, aqui, dois para a análise, considerados pelos pesquisadores os mais representativos. O enunciado mais recorrente versa sobre o entendimento que os alunos têm sobre Língua Espanhola como instrumento de comunicação e objeto responsável pelo crescimento profissional. Nesse enunciado apresentam-se respostas como:

Saber bem espanhol é:

- ter mais chances no mercado profissional hoje em dia;
- é saber se comunicar em outra língua, não saber por saber, mas sim possuir uma porta para o mundo moderno;



- muito importante para o futuro;
- tem um campo de emprego ampliado para fora do Brasil e também algo a mais na sua aprendizagem.

O enunciado exposto acima faz parte de um discurso recorrente sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, veiculado, principalmente, nas duas últimas décadas. Trata-se de um enunciado que se encontra nos discursos da propaganda e do poder econômico, postos aí o discurso da globalização e da disputa por melhores colocações no mercado de trabalho. Ademais, apresenta, também, a necessidade de comunicação entre os povos de diferentes nações para que se façam as mais diversas formas de transações de riquezas materiais e culturais.

Ao analisarmos esse enunciado, percebemos que há uma espécie de reducionismo da língua, de modo que entender a língua como um instrumento de comunicação é entendê-la

como um objeto do qual se lança-mão quando surge uma necessidade e que se deixa de lado quando já não mais se precisa dele. Sobre isso, Grigoletto afirma que “conceber a língua como um simples instrumento de comunicação implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante” (GRIGOLETTO, 2003, p. 228).

Essas representações sobre o que é saber espanhol, pautadas na noção de “utilidade” da língua, revelam, também, uma característica bastante marcante da formação no Ensino Médio. Não é de hoje que se rediscutem as propostas para a criação de uma formação média mais engajada criticamente, menos atrelada ao tecnicismo. O que subjaz ao processo de formação de tantos jovens é a preparação para o mercado de trabalho, é a sua inserção na cadeia produtiva. Fatalmente, todas as disciplinas do currículo escolar vão sendo trabalhadas para garantir determinada posição aos jovens: ao concluir o ensino médio, o jovem deverá estar pronto para concorrer no mercado de trabalho. Nesse sentido, uma formação mais humanista, mais focada nos aspectos críticos e interpretativos das disciplinas escolares, dá lugar a um tecnicismo que se

expande, inclusive, para aquelas disciplinas que fazem parte do rol das ciências humanas.

Essa formação centrada no mercado de trabalho induz, portanto, a uma segmentação do trabalho com a linguagem: tudo deve ter uma aplicabilidade imediata. Obviamente, esta preocupação com a instrumentalização das disciplinas do Ensino Médio deixou de acompanhar o desenvolvimento nas ciências humanas, nas ciências da linguagem.

Segundo Celada e González (2000), o suposto fracasso no ensino-aprendizagem de línguas no Brasil deve-se, em parte, ao isolamento científico vivido no Brasil durante muitos

anos, o que fez com que não se acompanhasse a evolução das teorias linguísticas que vigoravam em outros países, ocasionando a disseminação dessa ‘cegueira’ ocasional sobre o que é saber uma língua estrangeira. Em suma, sabemos que se trata de uma visão imposta pelo efeito “globalização”: aprender uma língua é necessário para que o sujeito possa se inserir nesse grande mercado.

Na mesma direção, essas duas autoras apontam como um fator significativo para o malogro no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola um processo de ensino calcado em um

pensamento tradicional em relação a como as línguas devem ser ensinadas, permanecendo, ainda, a ideia de que a língua estrangeira é vista e encarada como meio de acesso às literaturas, não sendo considerada objeto de estudo em si mesma.

Para as mudanças necessárias à qualidade de ensino – aprendizagem de línguas estrangeiras, é preciso estabelecer um cronograma de mudanças, bem como a avaliação de possibilidades: já não se pode mais aceitar como justificativa para aprender línguas a relação de uso marcada para o futuro, tampouco os discursos que tanto por parte dos professores como dos alunos e de um sistema em geral, continua a reduzir as línguas a listas de palavras e a meros instrumentos de comunicação, que possibilitam ascensão profissional.

Conceber a língua nesses moldes é desconsiderar que a língua é, segundo os postulados da Sociolinguística, tanto um ato individual quanto um produto social



que faz parte do ser humano e, portanto, é parte integrante do indivíduo e agente para a construção das identidades.

O segundo grupo de enunciados analisados diz respeito a o que significa saber bem espanhol: significa ter domínio completo das estruturas gramaticais dessa língua, bem como ser fluente na língua e ter a pronúncia correta. Encontram-se no corpus exemplos como:

Saber bem espanhol é:

- saber a pronúncia correta e os significados das palavras;
- ter o espanhol fluente, compreender, ler e falar bem sem dificuldades;
- saber falar esta língua;
- falar, escrever etc;
- poder comunicar-se com maior facilidade;
- saber fluentemente a língua. Saber falar e escrever o espanhol e não ter dificuldades com a língua.

Convém discutir aqui, mesmo que de forma breve, os conceitos de língua como um fenômeno homogêneo, inicialmente propostos por Chomsky quando acenava para um falante-ouvinte ideal, ou seja, defendia a possibilidade de um falante nativo com domínio perfeito e completo sobre sua língua e a ideia de que todas as pessoas poderiam aprender de igual forma.

Sabe-se que os estudos chomskyanos contribuíram sobremaneira para o entendimento dos fenômenos linguísticos, principalmente a partir do postulado de que o ser humano possui uma 'atitude' inata para aprender uma ou mais línguas; contudo, é sabido que a concepção idealizada

de Chomsky não atendeu às demandas inerentes à aprendizagem de línguas. Não há como conceber que alguém aprenda todo o vocabulário e as regras de uma dada língua e nem é possível que indivíduos diferentes tenham o mesmo rendimento numa determinada língua e aprendam as mesmas estruturas ao mesmo tempo.



De fato, percebe-se, por meio da análise do último enunciado apresentado, que há uma preocupação por parte dos alunos em considerar que saber bem o espanhol é saber imprimir na comunicação formas corretas de pronúncia e de escrita, além de possuir uma fluência na língua. Essas afirmações reproduzem o imaginário construído sobre a aprendizagem do português, o que é resultado de anos de prática insistindo no conceito de não variedade da língua, no ensino pautado na gramática e nas noções de certo e errado. Desse modo, acredita-se que o discurso do professor em sala de aula assume papel decisivo para a formação desse enunciado, principalmente quando se exige que o aluno se aproxime das formas “corretas” de escrita e pronúncia da língua estrangeira.

Entra, nesse cenário, a voz “poderosa” do professor no sentido de que ele é quem tem o domínio da situação, e as atitudes dos alunos devem ser pautadas nas expectativas que o professor cria em sala de aula. A respeito disso, vale mencionar que [...] da mesma forma que em outros contextos institucionais (hospitais, prisões etc), o poder define as identidades sociais dos participantes na escola a ponto de que estes aprendam como exercer o poder sobre si próprios à luz do que o outro – o professor – significa para o aluno e vice-versa. (FOUCAULT, 1977 apud MOITA LOPES, 2002, p. 53).

Ao passo que se concebe que saber bem uma língua é conhecer essa língua em sua totalidade, vale voltar o olhar para os estudos de Serrani-Infante (1998), que alicerçam, em

parte, este trabalho. Esses estudos desconstruem o conceito de que as línguas são um depósito de palavras diversas, nas quais se poderiam buscar as mesmas significações. Desse modo, não basta revirar um baú de palavras para que se possa fazer uso da língua em sua totalidade e procurar no baú da língua materna palavras que correspondam ao que se quer usar na língua estrangeira.

Acerca do enunciado sob análise, é válido expor, ainda, que os alunos são alvo de discursos, principalmente em escolas de idiomas, que ofertam produtos, entre eles, a aprendizagem completa, correta e perfeita por meio das aulas ofertadas em seus centros de educação. É comum ouvir que determinados cursos garantem, entre outras coisas, fluência de um nativo, além de conhecimento total e garantido

da língua estrangeira a ser estudada. Ora, afirmações como essas deveriam espantar os alunos, uma vez que não condizem com a realidade do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; porém, são principalmente por intermédio desses discursos, aliados aos que afirmam que, se não se souber a língua estrangeira, o aluno cairá na armadilha dos falsos cognatos, que chamam a atenção e que motivam os alunos a se matricularem nessas escolas.

É válido ressaltar que, no que concerne à identificação que os alunos têm com a Língua Espanhola, se eles gostam ou não do idioma e se têm facilidade para aprendê-lo, obteve-se resposta afirmativa na maioria dos enunciados analisados; apenas dois estudantes não responderam afirmativamente. Um desses não respondeu à pergunta proposta e o outro mencionou que, apesar de gostar da Língua Espanhola, prefere o inglês e o francês. Entre outros enunciados afirmativos, citamos os seguintes:

- eu gosto e não tenho maiores dificuldades;
- gosto muito, sim tenho facilidade;
- eu me identifico muito com a língua espanhola, gosto muito, tenho grande facilidade de aprender, quanto mais eu aprendo, me torno uma pessoa mais culta;
- me identifico muito com o espanhol, gosto muito, às vezes, tenho algumas dificuldades, mas na maioria das vezes tenho muita facilidade de aprender;
- me identifico bem. Tenho facilidade de aprender regras e interpretações, por isso gosto do idioma.

Frente a isso, nota-se que os alunos veem o espanhol como algo agradável e que consideram, de certa forma, a importância de se estudar essa língua como língua estrangeira.

Além disso, a maioria dos alunos afirma, em suas respostas, que vê na Língua Espanhola, de um jeito ou de outro, oportunidades para ascender pessoal ou profissionalmente.

Acredita-se que, pelo fato de o aluno identificar-se com o espanhol, o ensino-aprendizagem pode ser facilitado consideravelmente. Aqui entram questões de motivação, afetividade, entre outras, que são importantes para a produção do

saber. Além disso, cabe ressaltar que o contato com uma língua estrangeira mobiliza no sujeito questões identitárias que permeiam sua atividade em sociedade.

Observa-se, finalmente, que o propósito do presente estudo não é o de valorizar nem de questionar o processo e nem as posturas tomadas em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no IFTO, mas de lançar um olhar sobre as representações que os alunos têm a respeito dessa língua e buscar compreender até que ponto eles se identificam com essa língua estrangeira.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos dados coletados e por meio das análises efetuadas, houve uma tentativa de mostrar que as representações são difusas no tocante ao que os alunos entendem por saber bem o espanhol. Diante dessa constatação, apresentada na análise dos questionários respondidos pelos alunos, percebe-se que ainda vigora certa homogeneidade dos sujeitos e das representações sobre o que seja aprender uma língua estrangeira, nesse caso, a Língua Espanhola.

Por um lado, apareceram discursos que consideram o espanhol como ferramenta de comunicação e responsável, até certo ponto, por abrir caminhos no mercado de trabalho; por outro lado, apresenta-se o discurso de que a língua deve ser aprendida em sua totalidade, tanto no tocante à oralidade quanto à escrita.

Outro ponto a ser destacado é o enunciado no qual os alunos se manifestam positivamente em relação ao gosto pela Língua Espanhola, sendo que consideram importante aprender línguas estrangeiras. De fato, são discursos que embasam o aprender e ensinar línguas há muito tempo. Mesmo com o avanço nos estudos da linguagem sobre esse tema, eles não têm força suficiente para serem incorporados às práticas, bem como ao discurso pedagógico. Em vista disso, segue a predominância do discurso do senso-comum.

Diante do exposto, convém sublinhar que, diferentemente do discurso historicamente construído sobre a aprendizagem de inglês, a aprendizagem de Língua Espanhola para esses alunos contribui, sobremaneira, para alicerçar a sua atuação nas mais diversas áreas do conhecimento e, nessa mesma perspectiva,

amplia sua capacidade perceptiva, tanto no que diz respeito a sua condição de pessoa humana, quanto de cidadão. Nesse sentido, a Língua Espanhola apresenta-se como um elemento indispensável para a formação e o desenvolvimento do ser humano. Isso porque, ao entrar em contato com outras culturas, ele amplia seus conhecimentos, constrói novos saberes e, conseqüentemente, também se transforma.

A importância deste estudo encontra-se, sobretudo, no fato de que contribui para o entendimento de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente no que concerne ao ensino-aprendizagem de Língua Espanhola. Ao observarmos a permanência de um discurso que reduz a aprendizagem das línguas a três grandes enunciados: comunicação, gramática e aspectos motivacionais, vemos abertas possibilidades para trabalhar na perspectiva de desconstruir essas concepções, por meio de um trabalho de formação mais crítico e engajado socialmente. Também, por se tratar de uma pesquisa in loco, foi possível manter um contato mais próximo com o ambiente escolar e isso possibilitou, aos pesquisadores, lançar olhares para questões que em breve poderão vir a se tornar objetos de estudo. Entre eles, sugere-se investigar como outros elementos culturais, além da língua, podem ser trabalhados em sala de aula de modo eficaz.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, J. L. B. Manifestaciones de la identidad lingüística en El mundo hispánico. In: BUSTOS, J. J.; IGLESIAS, S. **Identities sociales e identidades lingüísticas**. Madrid: Editorial Complutense, 2009, p. 119-157.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. [Trad. Marcos Marcionilo]. São Paulo: Parábola, 2002.

CELADA, M. T; GONZÁLEZ, N. M. Los estudios de Lengua Española en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Suplemento El hispanismo en Brasil**. Brasilia: ABEH, 2000, p. 35- 58.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e discurso**:





(des)construindo subjetividades. Campinas: Argos Editora Universitária; Editora da Unicamp, 2003, p. 223-235.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem**, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. [Trad. de Silvana Serrani-Infante]. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 231-264.

## PROFESSOR REFLEXIVO NA APROPRIAÇÃO DA ORALIDADE NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Eduardo Dias da SILVA (SEE/DF-CILSOB)

edu\_france2004@yahoo.br

**RESUMO:** Este trabalho é um artigo de metapesquisa qualitativa de modalidade documental interpretativista, no qual se trabalham as caracterizações dos professores envolvidos na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Utilizam-se aqui os pressupostos de Ortiz-Alvarez (2009) e Basso (2008) no que tange ao posicionamento do professor como profissional de línguas, reflexivo em sua prática, conjuntamente com a definição de Perrenoud (2000; 2008); Dewey (1959; [1916]2012; Freire (1975; 1976; 1984; 1996); Libâneo (2006) e de Schön (1992; 2000). Os professores metapesquisados neste artigo são Massaro (2001; 2007; 2008), da USP, e Reis (2008; 2011; 2012), da UnB; eles são (re)analisados de acordo com os paradigmas: *professor reflexivo* no exercício de suas *práticas reflexivas*. Ao longo das leituras dos trabalhos dos professores metapesquisados, percebeu-se que eles possuem um percurso reflexivo crítico (reflexividade) na concretude de suas práticas reflexivas. Em seus trabalhos demandam envolvimento emocional e cognitivo que, por sua vez, pressupõe atitudes pessoais singulares como mentalidade aberta, que revela a disposição em ouvir opiniões diferentes, desarmados de prejulgamentos ou resistências que impeçam ver uma determinada questão sob outro prisma.

**Palavras-Chave:** Professor reflexivo; ensino-aprendizagem de língua; oralidade

### 1. INTRODUÇÃO

Este é um artigo de metapesquisa qualitativa de modalidade documental interpretativista, situado no campo da Linguística Aplicada (LA), no qual se trabalham as caracterizações dos sujeitos (professores e aprendentes<sup>1</sup>) envolvidos na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Para desenvolvê-lo, consideram-se os textos teatrais, o corpo e a voz como mediadores da apropriação. Os pressupostos são buscados em Ortiz-Alvarez (2009)

---

<sup>1</sup>Optou-se neste artigo pelo uso do termo *aprendente* ao referir-se ao sujeito que aprende, pois se considera a aprendizagem uma construção individual e interna, realizando-se num processo histórico, pessoal e social, dentro de um corpo investido de significação simbólica. As experiências, as relações e as percepções do mundo no qual foram inseridos serão significativas na construção do seu sistema cognitivo e afetivo e em seu desenvolvimento.

e Basso (2008) – competência reflexiva – no que tange ao posicionamento do professor como profissional de línguas, reflexivo em sua prática, conjuntamente com a definição de Perrenoud (2000; 2008); Dewey (1959; [1916]2012); Freire (1975; 1976; 1984; 1996); Libâneo (2006) e em Schön (1992; 2000) que discorrem sobre o professor reflexivo em Educação, de forma heurística, para elucidar os papéis de cada participante no processo de tomada de consciência que consiste, de acordo com Perrenoud, em

um procedimento ou hábito que pode orientar uma ação precisa e adequada, porém, ela só se tornará eficaz, ágil e segura após um treinamento que, de alguma maneira, transforme o conhecimento procedimental em esquema<sup>2</sup>. [...] O sujeito não tem acesso direto aos próprios esquemas; ele constrói uma representação dos mesmos que passa por um trabalho de tomada de consciência. [...] um esquema é resultado da transformação progressiva de um procedimento em rotina, o trabalho reflexivo pode fazer com que ele seja lembrado (2008, pp. 150-152).

Assim, uma elaboração reflexiva e metacognitiva só tem sentido se propicia ao participante certo domínio do seu inconsciente prático. De que é válido saber como se funciona se não se consegue mudar? A esperança de aprender algo sobre o inconsciente prático é o principal motivador da tomada de consciência. Se essa esperança não se concretiza, o sujeito não tem nenhum motivo para persistir. Quando um procedimento é incorporado e se torna rotineiro, pouco a pouco se deixa de tomá-lo como referência.

Pretende-se situar os professores-pesquisadores (re)analisados neste artigo de acordo com estes paradigmas: *professor reflexivo* no exercício de suas *práticas reflexivas*. Entretanto, antes de entrar no mérito das análises é interessante salientar que a *Epistemologia da Prática Reflexiva* ou corrente do *Professor Reflexivo*, como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores, emergiu de um movimento mundial de reformas educacionais nos finais da década de 1980 e início da década de 1990. Tal perspectiva foi proposta por estudiosos que discutiam a

---

<sup>2</sup> Define-se esquema, neste estudo, como sendo “a organização invariável da conduta por um determinado tipo de situações” apresentado por Vergnaud (1990, p. 136 apud Perrenoud, 2008, p. 147).



formação inicial e continuada de professores em diversos países, tais como Schön (1992; 2000) e Zeichner (1993) nos Estados Unidos; Pérez Gómez (1992) na Espanha; Nóvoa (1992) e Alarcão (1996) em Portugal, dentre outros.

Esses autores trazem Jürgen Habermas (1982) e sua teorização sobre a razão técnico-instrumental ao cenário das discussões na Educação. De acordo com seus fundamentos, partem do entendimento de que a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, no caso desta pesquisa os professores de LE, constituía-se segundo o modelo de racionalidade técnica, no qual se privilegia nos primeiros anos os conhecimentos teóricos e, no último ano, mais especificamente, a aplicação prática desses conhecimentos. Pérez Gómez (1992, p. 99), afirma que “as derivações normativas da racionalidade técnica tipificaram uma proposta rígida na formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades”.

Para esse autor, os centros de formação e os ambientes de ensino-aprendizagem são lugares de atividades e conflitos, não podendo ficar reduzidos à racionalidade técnica, pois não dão conta de solucionar os problemas que deles emergem. É neste sentido que a ação reflexiva (*reflection action*), proposta por Dewey (1959; [1916]2012), aplicada na formação inicial e continuada de professores, apresenta-se como uma possibilidade de ruptura de tal modelo, sendo o ponto de partida na direção de uma racionalidade prática.

## 2. PENSAMENTO REFLEXIVO E O PROFESSOR DE LÍNGUAS

A formação de professores, dentro da epistemologia da prática, tem sua raiz em Dewey, derivando deste “a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua prática, na expectativa de que a reflexão será um desenvolvimento do pensamento e da ação” (García, 1992, p. 60). Em linhas gerais, Dewey considera o ato de pensar enquanto característico do ser humano e, por sua vez, o diferencial deste com os outros seres vivos. Afirma que a origem do pensamento é uma perplexidade, confusão ou dúvida e, para ocasioná-lo, é preciso

que algo o provoque. Portanto, o “problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” (1959, p. 14).

Para que se desencadeie o ato de pensar é necessário que haja um fator motivador. Ao buscar explicitar o conceito de pensamento reflexivo que tem por objetivo sempre chegar a uma convicção, Dewey afirma que o

pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. [...] para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (1959, p. 8).

Portanto, ao considerar o pensamento reflexivo como um esforço consciente e voluntário, Dewey refere-se ao fato de que esse tipo de pensamento supera a sua forma rudimentar e, para tanto, há a necessidade de um exame dos dados, procura de provas (investigação) que ocasionam um processo penoso de inquietação e conturbação. Para ele, tanto as formas mais rudimentares de reflexão até as mais complexas revelam partes diversas que são apresentadas divididas em cinco fases distintas, a saber:

1.<sup>a</sup>) uma dificuldade encontrada; 2.<sup>a</sup>) a sua localização e definição; 3.<sup>a</sup>) a sugestão de uma solução possível; 4.<sup>a</sup>) o desenvolvimento do raciocínio no sentido da sugestão; 5.<sup>a</sup>) observações e experiências posteriores, conducentes a sua aceitação ou a seu afastamento, levando-nos a uma conclusão que nos fará crer, ou não, em dada coisa (1959, p.78).

Outro aspecto importante é a diferença entre a reflexão propriamente dita (ou raciocínio crítico) e o ato de pensar não coordenado. Dewey então postula que

a essência do pensamento crítico é suspender a formação de juízos; e a essência desta suspensão é provocar uma investigação para determinar a natureza do problema antes de tentar solvê-lo. Esta circunstância, mais do que qualquer outra, transforma um simples raciocínio em um raciocínio demonstrado e as conclusões sugeridas em outras tantas provas (1959, p. 81).

O ato de pensar não coordenado ocorre quando “não se pratica o esforço suficiente para se definir a dificuldade, as sugestões apresentam-se mais ou menos ao acaso”, de acordo com Dewey (1953, p. 81). Assim, é possível perceber que ao





analisar um problema ou uma dificuldade, bem como definir a sua natureza, é fundamental eliminar qualquer tipo de julgamento prévio ou preconceito, para se evitar conclusões prematuras que levem a não resolução do problema ou a resolvê-lo de forma insatisfatória.

É a partir desses pressupostos teóricos que os autores que elaboraram a *epistemologia da prática reflexiva* estabeleceram a relação entre pensamento reflexivo e a formação docente, entendendo que existem distinções entre o ato de pensar e o pensamento reflexivo, mostrando que este último compreende uma forma mais complexa de pensar que exige um processo investigativo, no qual se valorizam os meios para se solucionar um problema.

As indagações sobre a questão da construção da práxis no ensino de línguas estrangeiras, passando pela formação dos profissionais de línguas (professores), têm sido preocupação constante dos centros de formação (graduação, pós-graduação, cursos de extensão, treinamento, aperfeiçoamento, dentre outros) ao longo do século XX e do começo do século XXI, pois a “formação não é mais transmissão de conteúdos, mas a construção de experiências formativas pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagem”, como bem exemplificado por Perrenoud (2008, p. 78). Neste sentido, mostra-se essencial não esquecer que a capacidade de refletir sobre a prática é a mola propulsora para o desenvolvimento profissional.

A reflexão só emerge na vida de um professor (no caso de línguas estrangeiras) quando há uma possibilidade de abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação. É importante salientar, conforme afirma Ortiz-Alvarez (2009), que a formação completa de um professor não acontece somente durante o período de graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem e reflexão.

Almeida Filho (1997), frequentemente, utiliza-se de termos como “qualificado” e/ou “certificado” como referência ao professor titulado já que, de acordo com esse autor, graduar-se é apenas o reconhecimento institucional e uma formação inicial para o exercício da profissão. É fundamental que o professor de LE seja visto como um profissional em formação contínua que precisa estar sempre se



atualizando, não só para refletir em um mundo em constante mutação ou compreender a fluidez das ideias sociopolíticas da atualidade, mas também para ser capaz de provocar mudanças na sua área de atuação, assim como em outros profissionais de línguas e nos aprendentes. Segundo Ortiz-Alvarez (2009, p. 2), “a prática profissional competente se constrói em torno do conhecimento na ação e seu desenvolvimento depende da reflexão em uso”.

Em sua tese de doutorado intitulada “Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira”, Tavares (2010) apresenta que a formação contínua de professores de LE está pautada na reflexão crítica ou reflexividade que vem se desenvolvendo em grande escala, tendo alcançado seu auge, no Brasil, segunda a autora, na segunda metade da década de 90 do século passado, sem diminuir sua importância e produtividade no decorrer desta década de início de século. Segundo Tavares, em linhas gerais, os pressupostos da reflexão crítica ou reflexividade podem ser resumidos em quatro ideias principais, a saber:

a promoção de uma postura de constante investigação que mobilize o profissional da educação em torno do aprofundamento de seus conhecimentos e, conseqüentemente, gere aprendizagem não só do aluno, mas, também, do professor. [...] a aproximação entre o conhecimento prático e teórico, que resulte em um saber construído coletivamente e capaz de contemplar as contingências em que o ensino se dá. [...] uma postura permanentemente reflexiva e crítica, que questione, a partir dessa articulação entre teoria e prática, as ações que são tomadas no ensino-aprendizagem. Finalmente, uma das palavras de ordem da reflexão crítica é a autonomia política e pedagógica (2010, p. 57).

Atualmente, a grande tarefa de todo professor de LE, qualquer que seja o idioma, é a de construir e balizar um percurso de aquisição-ensino-aprendizagem da língua-alvo que permita paulatinamente ao aprendente engajar-se e engajar outros em seu discurso, produzindo e comunicando sentidos.

Almeida Filho (1993; 1999; 2000) propõe a metacompetência profissional que, de acordo com o autor, é considerada a mais nobre das competências, esse termo primeiramente alcunhado por Guiomar Namó de Mello.<sup>3</sup> Essa competência

<sup>3</sup> A autora analisa as representações do professor do ensino fundamental I que medeiam a sua prática docente no processo de seletividade a que é submetida a clientela que ingressa na escola



abarca a consciência dos deveres e direitos dos profissionais, da necessidade de atualização e formação continuada dos professores de LE e do papel que estes desempenham na sociedade atual. Faz parte da competência, de acordo com Basso,

buscar o desenvolvimento continuado, seja através do que o autor chama de formação auto-sustentada, seja através da reflexão coletiva, sustentada pela motivação intrínseca dos professores de LE que procuram transformar a sua prática (2008, p. 140).

O entendimento sobre a aludida competência passa, certamente, pela formação didático-pedagógica obtida nos cursos de Letras, sendo que o suporte teórico vem, sobretudo, da Educação e da própria LA para fazer frente às novas necessidades ditadas pelo novo milênio para o profissional de línguas. Por sua vez, a competência do professor de LE também se integra na perspectiva de reflexividade de Freire (1970; 1976), de Libâneo (2006) e de Ortiz-Alvarez (2009). Nas palavras de Romero (2007, p. 209), “um *processo de reflexão crítica* no desenvolvimento continuado do professor”, é aqui entendida na sua concepção e objetivos, segundo Basso, como sendo

a capacidade de agir *na e pela* nova língua, no contexto específico designado pela profissão, com base em conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõem sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando promover as transformações rumo a uma sociedade mais justa e a uma educação de línguas que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive (2008, p. 129).

Ou, no entendimento de Almeida filho,

as competências são capacidades de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor. [...] A abordagem é, na realidade, a base de conhecimentos (crenças, pressupostos, instituições, conjecturas, convicções e etc.) sobre a qual as competências se exercitam na condução das atividades profissionais (1999, p. 11).

---

elementar brasileira. Para mais detalhes, vide MELLO, N. G. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1987.

Vale ressaltar que embora “espontâneas”, as decisões são marcadas axiologicamente ou discursivamente, o que abre margem para que se busquem outras possibilidades à noção de competências, o que não é objetivo primeiro deste artigo.

### 3. PRÁTICA REFLEXIVA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Aprofundando no campo da prática reflexiva e dos sujeitos (professores e aprendentes) que interagem *na* e *pela* reflexão, parto do princípio de que todos os seres racionais conscientes são dotados de reflexão e, assim, defende-se o termo reflexividade, segundo Libâneo (2006), como uma autoanálise sobre suas próprias ações, que podem ser feitas sobre suas próprias práticas ou de outrem, levando não só ao pensamento reflexivo, mas também às ações de mudanças de processos e de agir.

Tem-se na mesma linha de reflexividade ou reflexão crítica, o educador e filósofo Paulo Freire que faz uma definição do conceito baseado no processo ação – reflexão – ação, objetivando com isso dar mais consciência sócio-histórico-política aos participantes (professores e aprendentes). Dessa forma,

a reflexão é só legítima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos buscam esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve a uma nova reflexão (FREIRE, 1976, p. 135).

Logo, o pensamento e a prática reflexivas no agir, refletir e (re)agir se tornam cíclicas e infinitas; surgem da mente e são capazes de julgar como cada passo deve ser tomado em cada situação particular. Não há regras nem tempo para isso, pois tudo depende do contexto interacional em que eles ocorrem. Assim, a percepção é que irá guiar as diferentes ações reflexivas.

A reflexão, então, requer uma deliberação e análise de concepções sobre o ensino como forma de ação baseada na modificação dessas concepções. Alguns modelos de reflexão exigem uma adequada base de experiências e conhecimentos,



já que refletir sobre teorias pessoais pressupõe que o indivíduo tenha internalizado um sistema de ideias empíricas, ou não, sobre o ensino-aprendizagem. Pode-se observar que todos os autores aqui mencionados reconhecem que existem vários níveis de consciência da reflexão seja ela realizada antes, durante ou depois da ação.

Cabe ainda tratar das concepções do movimento das práticas reflexivas que podem ser centradas tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais que esta concepção sugere, conforme Schön (1992; 2000) e Perrenoud (2000; 2008). O referido tratamento será dado tendo em mente que as práticas reflexivas são atos imbuídos de engajamento sociopolítico, podendo levar os sujeitos (professores e aprendentes) a uma emancipação; a mesma prática reflexiva, enquanto prática social, só pode ser realizada em conjuntos que levem à necessidade de transformar as escolas e também outros ambientes de ensino em comunidades de aprendizagem.

Na literatura norte-americana acerca da prática reflexiva no ensino-aprendizagem há indicação de que a reflexão acontece antes, durante e depois da ação. Schön (1992; 2000) propôs o conceito de *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*. Em seus estudos, explorou as relações destas idéias com a prática do talento artístico e descreveu as propriedades gerais do ensino prático reflexivo. O talento artístico profissional foi entendido por Schön (2000, p. 29) como “tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” e o ensino do talento, na proposta do autor, ocorre por meio da *reflexão na ação*.

Alarcão (1996, pp. 16-17) apresenta uma síntese do pensamento de Schön sobre os momentos de reflexão, na qual esclareceu que “se reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer” estamos perante um fenómeno de reflexão na ação, assim, estabelece-se um diálogo com a situação vivida. Quanto à *reflexão sobre a ação*, a referida autora afirma que esta ocorre quando “reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente” (1996, p. 17). Por fim, a *reflexão sobre a reflexão na ação* é um



processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecimento.

A prática reflexiva propõe uma mudança de perspectiva em que as ações dos professores não são consideradas como construto plenamente ideal e imutável, adquiridos e elaborados pela formação inicial. O não saber faz parte de sua realidade, mas é necessário transcendê-lo, não limitá-lo. É preciso salientar que Perrenoud conceitua a prática reflexiva a partir de uma concepção de caráter profissional, ressaltando a experiência e reflexão sobre a prática como norteadores de um aprimoramento do próprio *savoir-faire*. E segundo ele, através de formação continuada, a prática reflexiva

pode ser orientada de forma específica em seminários de análises das práticas, em grupos de reflexão sobre problemas profissionais, em oficinas de escrita clínica, em estudos dos ensinamentos orientados para a metodologia da observação ou da pesquisa. Os objetivos a serem atingidos remetem à postura, ao método, à ética e aos *savoir-faire* de observação, de moderação e de debate (2008, p. 67)

Tal reflexão se faz dentro do que se tem como realidade do cotidiano do profissional. Assim, o contexto efetivo da profissão é vivenciado não apenas para a aplicação dos elementos da formação, mas como oportunidade para ser aprimorado a partir da reflexão sobre a realidade.

A referência do profissional reflexivo é apresentada como uma forma de realismo e humildade: nas profissões, o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não é suficiente. A formação atribui-lhe equivocadamente, a parte do leão, pois explicita pouco os *savoir-faire* e os funcionamentos mentais exigidos pelas situações “clínicas” complexas (PERRENOUD, 2008, p.15)

O pensamento reflexivo leva a uma prática reflexiva – agir, refletir e (re)agir – no fazer cotidiano do professor de LE, ao menos é assim que deveria ser. Percebe-se que o movimento da prática reflexiva é: a) uma reação às imposições de cima para baixo sobre as questões de ensino; b) uma percepção de que a geração de conhecimento acerca do ensino não é de propriedade exclusiva de acadêmicos e pesquisadores de universidades; c) o reconhecimento da riqueza da *expertise* que reside na prática dos professores; e d) o reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que se dá ao longo de toda a carreira do professor.



Portanto, os cursos de formação de professores têm como tarefa preparar o professor para “começar” a ensinar e tentar comprometê-lo com a disposição de estudar seu ensino e desenvolver a habilidade necessária para isso, assumindo responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento. O professor prático reflexivo nunca poderia satisfazer-se com sua prática primeira, jamais a julgaria perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Seria aconselhável que o profissional de línguas sempre estivesse em contato com outros profissionais, lendo, observando, analisando para atender melhor o aprendiz, sujeito e objeto de sua prática docente. Não atualizar-se é estagnar e retroceder mediante ao processo de ensinar e de aprender. -“Refletir sobre o próprio ensino exige, sobretudo, espírito aberto, responsabilidade e sinceridade”, instrui Zeichner (1993, p. 17).

“Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento” (Ortiz-Alvarez, 2009, p. 7). O combate à insatisfação sentida por muitos profissionais de línguas (professores) com a sua preparação profissional que não contempla determinados aspectos da prática tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas.

No intuito de reflexão e de descobertas, os professores devem interagir com os seus aprendizes, aceitar suas sugestões e opiniões, construir junto com eles o significado social das suas práticas, investigando-as como oportunidades de desenvolvimento profissional que reforçam o pressuposto subjacente de que, ao desenvolvê-las, o ensino-aprendizagem pode ser melhorado.

Sendo o professor de LE um agente provocador de mudanças, sejam elas de ordem linguística, social, cultural etc., ele necessita de real atenção desde o início do processo de sua formação na universidade e quando passa a atuar efetivamente em contextos reais de ensino e prática pedagógica. Nas palavras de Ortiz-Alvarez,

o perfil desejado do professor de línguas é de reflexivo, crítico, comprometido com a educação, é também o de ser o político que conhece bem seus direitos e deveres, assim como questões sobre política linguística. Mas para poder atingir a mudança no processo de ensino/aprendizagem de línguas, em que o professor está inserido, a reflexão é condição fundamental, pois ela acontece dentro da sala



de aula e provoca a tal desejada “evolução” tanto do aluno, como do professor, assim como do processo de ensino e aprendizagem em si. (1999, p. 13).

O ensino de LE não é um território neutro do saber, mas pode representar um campo fértil de atuação crítica, propositiva e democratizante. Isso, é claro, se os professores de LE tiverem a consciência da seriedade do seu trabalho e da responsabilidade que é educar através da língua que ensinam.

A tarefa dos professores de LE aponta justamente para esse caminho: falar, confrontar, conhecer e ensinar uma LE que pode ser, para a maioria da população, e especialmente para os aprendentes que frequentam a rede pública de ensino, a oportunidade de intercâmbio cultural, o alargamento das várias possibilidades de expressão e comunicação, a janela aberta para o mundo. Deve-se pensar em preparar os futuros formadores para que planejem e promovam, no ambiente de ensino-aprendizagem, situações em que o aprendente estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas. Numa palavra, o faça pensar, mas para isso é necessário que seu processo de formação tenha as características elencadas aqui.

No âmbito da possibilidade de reflexão sobre o ensino-aprendizagem, faz-se necessário permitir que o impulso, a intuição e a rotina se transformem em ações orientadas pelo pensamento crítico e, com isso, o entendimento mais aprofundado da relação entre os próprios comportamentos de ensino-aprendizagem e seus respectivos impactos sobre os aprendentes.

A busca pela conciliação entre o fazer apregoado pelas teorias e o que realmente acontece em sala de aula é notória nas reflexões dos professores que não só contemplam suas abordagens e técnicas, mas procuram mudar ou propor mudanças na percepção de mundo dos aprendentes, de outros professores de línguas e, por vezes, da instituição na qual exercem sua profissão. Faz-se uso do termo *reflexividade* para definir a proposta de *agir-refletir-(re)agir* como uma constante do profissional de línguas, que deve perdurar durante toda a sua vida profissional, com base nos estudos de Ortiz-Alvarez (2009), de Freire (1975; 1976; 1996) e de Libâneo (2009).

#### 4. PROFESSOR REFLEXIVO DE LÍNGUAS E SUA PRÁTICA

O professor reflexivo, na medida do possível, nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, terminada, sem possibilidade de aprimoramento ou aperfeiçoamento, pois de acordo com Perrenoud (2008, p. 66) os “recursos intelectuais da reflexão: hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler, de anotar algumas reflexões, de debater, de refletir em voz alta” são uma expressão da consciência profissional. O professor reflexivo está sempre em contato com outros profissionais da área e de áreas afins lendo, observando e analisando para melhor atender e compreender os aprendentes, sujeitos e objetos de sua ação docente. Portanto, não atualizar-se é, possivelmente, estagnar e retroceder. É de se notar tal reflexividade ou pensamento reflexivo crítico nos dizeres dos professores pesquisadores neste estudo na delimitação da metodologia e do objeto de pesquisa em suas teses de doutoramento, que consiste em

uma reflexão sobre a possibilidade de vislumbrar uma prática teatral compreendendo texto e jogo, que ofereça aos alunos de francês língua estrangeira a oportunidade de estimular a expressão oral através de interações reais. Interações que favoreçam a superação do medo de falar, do medo de cometer erros, através de práticas de comunicação no processo de *mise en voix* [oralização] e de *mise en espace* [encenação] de um texto teatral [...] minha posição enquanto pesquisadora era baseada nos princípios da pesquisa-ação, na qual pesquisadora e pessoa estão implicadas na situação investigada (REIS, 2008, p.16 e 23).

[...] um recorte entre outros possíveis; não se tratando de uma pesquisa quantitativa, mas sim qualitativa que tem como suporte metodológico o paradigma indiciário, decidimos investigar os tratamentos pedagógicos de fragmentos de textos teatrais apresentados por livros didáticos publicados a partir dos anos de oitenta do século XX que consideramos mais significativos, seja por representarem uma mudança radical de paradigma metodológico, seja pela grande difusão no Brasil, seja pela contemporaneidade (MASSARO, 2007, pp. 11-12).

Nos trechos acima, pode ser observada a preocupação não só na mudança de visão de mundo adotadas em pesquisa ulteriores como também a reflexão para, se possível, propor uma mudança de paradigmas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Há neles uma tentativa de sugerir uma ação-



reflexão-re(ação) por parte dos aprendentes no processo de ensino-aprendizagem que é mediado pelo texto teatral, corpo e voz na apropriação da oralidade em LE.

A reflexão é a relação direta entre a reflexividade ou reflexão crítica e as situações práticas. Neste caso, a reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à ação. Ela é um sistema de significados decorrente da experiência, formado na trajetória da experiência, ou seja, a capacidade reflexiva começa necessariamente numa situação concreta externa ou então, conforme Dewey ([1916] 2012, p. 158), “o estágio inicial do ato de pensar é a experiência”. A partir desta reflexão, define-se o modo de agir futuro. Assim, a reflexão está entre o mundo externo e a ação do sujeito e a sua função é dar uma nova direção à ação, esclarecer o que se deve fazer. É fundamental anotar o pensamento de Dewey sobre isso:

o pensamento ou a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. Na descoberta minuciosa entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa de erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. Pensar o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas ([1916] 2012, p. 158).

O pensamento reflexivo crítico (reflexividade) vem da mente capaz de julgar como cada passo deve ser tomado em cada situação particular. Não há regras nem tempo para isso, pois tudo depende do contexto de ensino-aprendizagem de LE em que ocorre, sendo que a percepção é que irá determinar diferentes ações reflexivas. Vislumbra-se a capacidade de tomada de reflexividade em Reis no que tange ao seu posicionamento em relação às experiências, às práticas e às estratégias dos professores, em primeiro plano, e dos aprendentes no uso do texto teatral, do corpo e da voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem em LE, que ao

refletir sobre a prática possível no ensino de francês língua estrangeira e com isto abrir espaço à reflexão sobre os recursos que cada professor tem a sua disposição para escapar a ditadura do manual. O professor tem a capacidade, a





partir de sua vivência pessoal e de sua própria criatividade, de usar seus recursos para propor novas alternativas [...] que possam ir ao encontro do desejo de comunicação do aluno (2008, pp. 29-30).

Em ambas as propostas de posicionamento crítico são perceptíveis a relação com os postulados de Paulo Freire. O conceito de reflexão ou reflexividade, capacidade inerente aos professores reflexivos no qual se enquadram os professores-pesquisadores já mencionados anteriormente, é um tema que também perpassa grande parte das obras freireanas, como se pode notar nas citações abaixo:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996, p. 43).

A prática docente, crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer, e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, pp. 42-43).

O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal se vá tornando crítica (FREIRE, 1996, p. 43).

É possível concluir que para Freire, a reflexão ou reflexividade é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Isso quer dizer que a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica permanente.

Todo o percurso reflexivo crítico (reflexividade) demanda envolvimento emocional e cognitivo que, por sua vez, pressupõe atitudes pessoais singulares, conforme já apontava Dewey (1933). A primeira delas é a mentalidade aberta, que corresponde a permitir-se ouvir opiniões diferentes, desarmado de prejulgamentos ou resistências que impeçam ver uma determinada questão sob outras perspectivas. Requer primeiro ouvir e tentar entender alternativas outras, colocando de lado, por ora, a sua própria, para depois decidir se elas devem ser levadas em consideração – ao que mais tarde Schön (2000) se referiu como *suspension of disbelief* (suspensão de descrédito).



Os autores citados acima pregam que os profissionais poderão agir com desenvoltura diante das dificuldades práticas do dia a dia por meio da reflexão sobre as mesmas, acima de tudo quando tais profissionais possuem liberdades pessoais e podem exercer, no contexto de ensino-aprendizagem, seus talentos e criatividade. Ao seu turno, Schön (1992; 2000) pondera estar ciente das preocupações dos educadores profissionais devido a uma distância entre a teoria aprendida nos centros de formações e suas atuações efetivas no campo educacional. Ilustra ainda que para compreender essa questão, a relação entre o conhecimento profissional e a competência profissional, a mesma deve “ser virada de cabeça para baixo” (2000, p.22), exemplificando que no meio educacional é preciso buscar formas pelas quais os “profissionais maduros podem ser ajudados a renovar-se de modo a evitar o esgotamento e como eles podem ser ajudados a construir seus repertórios de habilidades e idéias de forma contínua” (idem, p. 23).

Ter mentalidade aberta, segundo Dewey (1993; 1959; [1916] 2012), é também admitir a possibilidade de se estar errado até no que se tem maior convicção. O professor de línguas com uma predisposição assim estará sempre disposto a (re)examinar as fundamentações lógicas que alicerçam ações consideradas naturais e buscará a origem de problemas e conflitos. Outra das atitudes pessoais singulares é a responsabilidade, que, além de se estar aberto a outras alternativas, é preciso entendê-las e analisá-las de modo a se saber aplicá-las adequadamente e, como bem explicita Zeichner (1993), prever consequências no âmbito pessoal, acadêmico e sociopolítico, isto é, como as ações de ensino-aprendizagem vão afetar o aprendiz em seu autoconceito, desenvolvimento intelectual e sua própria vida.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos autores apresentados aqui, dois se destacam, fortemente, quando se fala em prática reflexiva de profissionais educacionais. São eles John Dewey e Donald Schön, sendo que o segundo desenvolveu e ampliou as teorias do primeiro para a formação do profissional reflexivo por meio da análise de sua prática. Schön

elucida a prática profissional por intermédio de Dewey como “o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação” (2000, p. 36). Assim, por intermédio de Dewey, Schön destaca que tais profissionais “compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais” (idem, p. 36). Há situações repetitivas que podem gerar uma prática que é constituída de elementos de atividades mais ou menos familiares ou incomuns. Schön analisa a prática das pessoas que trabalham em ambientes de ensino-aprendizagem, ou seja, aos que se (pre)ocupam com a educação para a prática reflexiva e por conseguinte aos profissionais reflexivos, bem como aos que entendem que isso é um processo dinâmico, pois envolve fenômenos relacionados à competência prática e ao talento do indivíduo.

O compromisso do professor reflexivo, afinal, não é apenas com a educação dos aprendentes, mas também com a sociedade. Zeichner (1993, p. 19) ainda acrescenta que “professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio de pergunta “gosto dos resultados?” e não simplesmente “atingi meus objetivos?”. Por último, mas não menos importante, há o entusiasmo, que consiste no empenho e persistência fundamentais para o engajamento no processo reflexivo crítico (reflexividade), enfrentando as incertezas e dificuldades envolvidas quando se quer escapar de ações rotineiras e da opção “mais fácil” para se desenvolver.

Assim, os sentimentos como a emoção e a paixão pelo ato de ensinar e aprender e a vontade de atuar de modo transformador e libertador começam por inquietar o professor de LE ante os problemas percebidos na prática docente. Conseqüentemente, provocam a análise racional criteriosa para que se criem formas de agir mais consistentes com seus propósitos. Isso facilmente leva ao entendimento de que há no processo reflexivo crítico (reflexividade) uma articulação da afetividade-subjetividade e cognição, em coerência à perspectiva monista que o permeia.

Do mesmo modo, apoiando-se nessa linha de raciocínio, é natural se chegar à conclusão de que a reflexão crítica (reflexividade) dos professores de LE oferece caminhos poderosos para o aprender e para o ensinar do professor reflexivo, uma

vez que o alicerça com formas de ação que o auxiliam a desenvolver e aprimorar seu fazer pedagógico e sua atuação social engajada e responsável.

Finalmente, espera-se que este artigo dê margens a continuadas discussões que contribuam para o desenvolvimento – que se pretende perene, considerando-se sua interminável e necessária missão – crítico-reflexivo dos aprendentes e dos professores de línguas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. “Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira”. Em **Ensino e Pesquisa**, vol.1, APLIEMG, 1997.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. “Crises, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas”. Em FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

BASSO, E. A. “As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE”. Em SILVA, K. A., ALVAREZ, M. L. O. (orgs.) **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Pontes, 2008.

DAMASCO, D. G. B. **Arquitetos da abordagem reflexiva da formação de professores: da segunda metade do século XIX à primeira do século XX**. Em Revista HELB. Ano 5, n. 5, 1/2011. Disponível em <[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=192:arquitetos-da-abordagem-reflexiva-da-formacao-de-professores-&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=192:arquitetos-da-abordagem-reflexiva-da-formacao-de-professores-&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16)> acesso em 19 de novembro de 2013.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, [1916] 2012.

\_\_\_\_\_. **How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process.** Boston: D. C. Heath, 1933. Disponível em: <<https://ia600308.us.archive.org/15/items/howwethink000838mbp/howwethink000838mbp.pdf>> acesso em 03 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1984.

GARCÍA, C. M. "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". Em: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Tradução de José N. Heck. Revisão de texto de Gustavo Bayjer. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

LIBÂNEO, J. C. "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?" Em PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MASSARO, P. R. **O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira.** Tese de doutorado. 232f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/tese-paulo-roberto-massaro-pdf-d60227168>> acesso em 15 de janeiro de 2012.

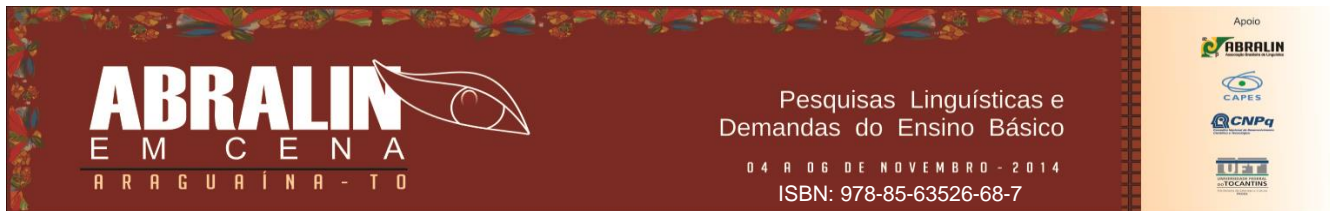
\_\_\_\_\_. **Teatro e língua estrangeira, entre teoria(s) e prática(s): percursos entre o vislumbre e o olhar.** Dissertação de mestrado. 207f. Mestrado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teatro e língua estrangeira – entre teoria(s) e prática(s).** São Paulo: Paulistana, 2008.

MELLO, N. G. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez, 1987.



- NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas**. Disponível em: <[http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos\\_pdf/Artigo\\_sobre\\_reflexao\\_definitivo.pdf](http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/Artigo_sobre_reflexao_definitivo.pdf)> acesso em 26 de setembro de 2013.
- PÉREZ GÓMEZ, A. "O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo". Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Em: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- \_\_\_\_\_. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- REIS, M. G. M. **O texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira**. Tese de doutorado. 259f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>> acesso em 10 de novembro de 2011.
- \_\_\_\_\_. "A expressão em cena: afetividade, o corpo, e a voz da LE". Em MASTRELLA DE ANDRADE, M. R. (org.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas-SP: Pontes, vol. 18. 2011.
- \_\_\_\_\_. FERREIRA, A. M. A. **Verbetes oral, oralidade e discurso: análise crítica de dois dicionários didáticos de ensino de língua estrangeira/oral**. Em Revista Signum: Estudos Linguísticos. Londrina-PR, n. 15, vol. 2, dez. 2012.
- ROMERO, T. R. S. "A dimensão afetiva no processo de reflexão crítica". Em SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; & ABUD, M. J. M. (orgs.) **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.



\_\_\_\_\_. “Formar professores como profissionais reflexivos”. Em: NÓVOA, A. (org.)

**Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TAVARES, C. N. V. Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. Tese de doutorado. 279f. Doutorado em Linguística Aplicada. IEL/Unicamp. Campinas-SP, 2010. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000770827&fd=y>> acesso em 18 de agosto de 2013.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.**

Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João de Carvalho e Maria Nóvoa. 3<sup>a</sup> ed. Lisboa: Educa, 1993.

## A CRIATIVIDADE E A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Jônatas Gomes DUARTE (UFT)

jonatas@uft.edu.br

Maria José de PINHO (UFT)

mjpgon@uftedu.br

**RESUMO:** O presente artigo teve como objetivo analisar a relação entre criatividade e a motivação no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI). Em pesquisa de campo, realizada numa escola da rede estadual em Araguaína/TO, o estudo constatou que a relação entre criatividade, motivação e o aprendizado são recíproca e indispensável. Os fatores que influenciam a motivação de um aluno pode se tornar um formidável instrumento capaz de favorecer a criatividade e o ensino-aprendizagem de LI na sala de aula. A pesquisa apontou que a criatividade e a motivação são fatores determinantes para o sucesso ou fracasso no ensino-aprendizagem de LI. Verificou-se que os alunos são influenciados por fatores internos e externos. Os alunos podem começar a aprender com um nível baixo de motivação intrínseca, mas à medida que alcança êxito e recebe motivação extrínseca (incentivos em sala de aula), eles se apropriam das informações e constroem conhecimentos, elevando significativamente seus níveis de motivação. Este estudo atesta que a aprendizagem acontece, de fato, quando satisfaz motivos individuais, interesses e propósitos, quando o aluno é estimulado a estabelecer relações com o saber, fazendo nascer a criatividade, a autoria de ideias, a motivação e a autonomia.

**Palavras-Chave:** Criatividade; Motivação; Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como objetivo analisar a relação entre a criatividade e a motivação no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI). Primeiramente pretendeu-se compreender melhor o que é criatividade e o que é motivação. Para tanto, apresentaremos algumas definições desses termos na concepção de alguns teóricos que estudam a realidade da sala de aula como: Torre (2011); Böck (2008); Dörnyei (2001) e Zynger et. al (2013).

A palavra criatividade possui muitas definições e atualmente é um termo muito utilizado nas escolas, mas nem sempre é efetivado na prática dos professores

e dos alunos em sala de aula. O termo criatividade originou-se da palavra latina “creare” cujo significado é: criar, fazer algo de novo. Segundo o dicionário etimológico da Língua Portuguesa (Cunha, 1999) criar é gerar. Todavia, criar transcende a ação de gerar, pois nenhuma pessoa cria a partir do nada, já que o alicerce para tal procedimento é a própria experiência.

O potencial humano para transformar e criar proposto por Torre (2011) relaciona a criatividade com a adversidade, por entender que é possível enfrentar as adversidades (pessoais, profissionais, sociais, econômicas, globais, entre outros) com criação e inovação.

A palavra motivação procede do latim “movere”, ou seja, mover. Böck (2008, p.17), define a motivação como uma força interna propulsora que leva o indivíduo a praticar uma ação. Para Dörnyei (2001) a motivação está fortemente ligada ao comportamento e a ação. Para o autor, é a motivação que esclarece porque as pessoas definem fazer algo e determinam com que diligência prosseguirão com a atividade que se propuseram a realizar e por quanto tempo estarão engajados para desempenhar essa atividade.

Na tentativa de entender melhor essa questão, abordamos neste estudo a criatividade e a motivação, com a finalidade de investigar os processos criativos e motivacionais pelos quais passam os alunos no aprendizado de uma LE e que implicações a motivação promove no aprendizado desses alunos. Apresentamos alguns conceitos ligados ao tema para melhor compreender o que é criatividade e motivação.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: EM FOCO O ENTENDIMENTO DA IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE E DA MOTIVAÇÃO NO ENSINO FORMAL**

Apesar de ser um termo conhecido tanto na escola quanto fora dela, o que de fato caracteriza a criatividade? Partiremos do pressuposto que “criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo”. (OSTROWER, 1989, p. 9). E entenderemos a criatividade como “o potencial humano para gerar ideias novas, buscando a melhora dentro de um marco de valores”. (TORRE, 2009, p. 57).

Segundo Allen (1967 apud TORRE, 2008, p. 20): “a criatividade é uma qualidade que todas as pessoas têm”. Alexander (1975 apud TORRE, 2008, p. 20) complementa a definição ressaltando que “a criatividade está latente em quase todas as pessoas, em maior grau do que geralmente se acredita”. Por sua vez, Maslow (s.d., apud TORRE, 2008, p. 20) pondera que, sem exceções, “a criatividade constitui uma característica universal das pessoas que se auto-realizam”.

No ensino formal o desenvolvimento da criatividade sucede nos alunos no ponto de vista individual e coletivo na concepção de significados e simbolização psicológica. Desta forma, Torre (2003) afirma que a escola precisa acreditar na capacidade de ser criativo, pois a criatividade é um valor que é capaz de ser desenvolvido em uma instituição de ensino. Para a escola promover a criatividade Torre (2003) aponta três pontos considerados fundamentais:

1. A formação do professor;
2. A criação de projetos de inovação;
3. A presença no currículo.

Segundo Torre (2003) a questão da formação do professor não é preciso explicar, porque parece ser algo presente na consciência mundial. Para a escola ser capaz de oferecer uma educação criativa o professor é parte principal nesse processo, pois em geral os educadores não creem que são criativos. Então, como podem educar criativamente? Quanto ao segundo ponto, é necessário que os indivíduos e grupos comuniquem sobre a criatividade desenvolvida e isso pode acontecer através de projetos inovadores. E quanto à questão de estar presente no currículo, não é que devemos colocar na grade curricular como uma disciplina específica, mas sim no trabalho de desenvolvimento de atitudes e habilidades que possam ser chamadas de criativas.

A criatividade constitui-se como centro de interesse no processo educativo à medida que se confirma, mediante estudos e pesquisas sobre a aprendizagem humana, que ela envolve atividades sistemáticas e individualizadas, de natureza reflexiva. A potencialidade criativa e a motivação própria de cada pessoa são os



elementos propulsores para o desenvolvimento das atividades fundamentais para promoção da criatividade.

De acordo com Böck (2008), a motivação pode ser classificada em: intrínseca e extrínseca. Não podemos deixar de expressar que esses dois tipos de motivação estão intimamente ligada à produção criativa.

Campos (2010, p. 117) afirma que “a motivação intrínseca é inerente ao objeto da aprendizagem, à matéria a ser aprendida, à atividade a ser executada não dependendo de elementos externos para atuar na aprendizagem”. Nessa perspectiva, o interesse para realizar uma atividade acontece de forma espontânea. Na motivação extrínseca, o interesse para realizar uma atividade acontece para se alcançar um objetivo por meio de uma recompensa externa. Segundo Lowes e Target (1998) a motivação extrínseca é:

[...] o tipo que é produzido pela promessa de algum tipo de recompensa externa. Muitas pessoas aprendem Inglês, porque isso melhorará suas perspectivas de emprego. As crianças podem aprender a fim de agradar seus pais ou para passar em um exame. Inglês é um meio para um fim. (tradução nossa). (LOWES E TARGET, 1998, p. 24).

Segundo Zynger et. al (2013), quando o professor trabalha uma LE, ou segunda língua, é mister que desperte motivos para o aprendizado do aluno, por meio de incentivos externos que venham contribuir para despertar a motivação interna do aluno, que de fato se estrutura à medida em que este sujeito percebe o valor daquilo que lhe é ensinado.

No processo de ensino-aprendizagem de LE, é crucial a necessidade de se adotar uma metodologia que favoreça a motivação dos alunos, de modo que no processo de aprendizado, pratiquem ações e criem situações para a utilização da língua que estão aprendendo. É neste momento que emerge a pergunta motivadora deste artigo: quais motivos levam o aluno a aprender? A motivação está dentro do aluno ou fora dele?

A motivação pode se apresentar, conforme Zynger et al. (2013), sob três diferentes aspectos: enérgicos, teleológicos e genéticos. A primeira classificação caracteriza a base biológica da motivação e se manifesta como descarga de energia

e tensões, gerando disposição e impulsos para a ação. A motivação teleológica, por seu turno, refere-se à:

capacidade de antever os fins, como obter certos estados ideais como segurança, êxito profissional, aceitação social, liderança e expressão criadora. Representam as bases sociais da motivação, já que podem se ligar não só ao usufruto próprio, mas também à consciência ética do valor social e político daquilo que está sendo apreendido (ZYNGER et al., 2013, p. 88).

Conforme as autoras, o terceiro e último aspecto da motivação (genético) compreende o aspecto evolutivo e tem como base as experiências individuais. Normalmente, quando o sujeito vivencia experiência(s) frustrante(s), a motivação costuma ser afetada negativamente, levando-o a evitar situações em que se exponha.

Ainda para Zynger et al. (2013), a motivação pode também ser estudada em relação às suas fases, que não acontecem de maneira necessariamente excludente e podem vir sob a forma de: apreensão (ou tomada de consciência do valor do estímulo), relacionamento subjetivo, polarização do esforço. Na primeira fase,

O sujeito se motiva ao tomar contato com o conhecimento. Ao ler um texto, passa a valorizá-lo com um bem para si mesmo, sentindo-se intrinsecamente motivado, e gerenciando seus movimentos em busca de mais conhecimentos. Isto pode acontecer ainda que um aluno tenha se matriculado num determinado curso movido por causas extrínsecas como pressão familiar, sugestão de amigos, professores, oportunidade de trabalho que exige certificação, etc (ZYNGER et. al, 2013, p. 96).

Na segunda fase (relacionamento subjetivo da pessoa com o valor aprendido), as autoras sinalizam que à medida que o aluno se apropria de informações e constrói conhecimentos que ele passa a criar expectativas otimistas diante da possibilidade de conquista de objetivos e valores significativos à sua vida.

Na fase de deflagração e polarização do esforço, na consecução do valor, o aluno, intrinsecamente motivado, encontra a força energética necessária ao alcance do que deseja conquistar. É nesta perspectiva que Zynger et al. (2013) pontuam a importância dos elementos de ligação desse sujeito com os saberes-objeto (conteúdos), a partir dos estímulos que lhes são oferecidos nas atividades propostas pelo professor. A realimentação permanente no desejo de aprender, de

conquistar a autoria de ideias e a autonomia para estabelecer seu projeto de vida é fundamental na relação professor-aluno.

Alunos motivados alcançam resultados satisfatórios mais rapidamente, e quando o professor exerce o papel de motivador, de mediador entre o conhecimento e o aluno, a iniciativa deste é possibilitada. Esta atitude exige criatividade e um espírito inovador do docente, e como em cascata, atinge o aluno que já possuindo a motivação interna, gerada em resposta a um estado de necessidade, carência, interesse, impulso, tendência, leva-o a tomar decisões com base na motivação recebida externamente (no ambiente escolar).

Importa salientar que essa motivação implica na elevação da autoestima do aluno, de modo que ele venha a exercitar sua autonomia e seja capaz de se dedicar a uma tarefa pela satisfação experimentada em lidar com a própria tarefa, independentemente de recompensas externas, tendo apenas o saber como a melhor recompensa (ZYNGER et. al, 2013). Esta perspectiva difere do ambiente em que o aluno é submetido a exaustivos e repetitivos exercícios, que por vezes o limita em suas expressões linguísticas, desmotivando-o. Neste aspecto, o ambiente de sala de aula pode favorecer ou não a aprendizagem, dependendo dos moldes motivacionais e interativos adotados pelo professor.

Nesse sentido, a aprendizagem de LE nos PCN possui caráter sociointeracional e se realiza na interação com outros, em uma relação dialógica, que promove a troca entre os sujeitos na comunicação, suscitando engajamento discursivo e construção colaborativa de conhecimento. Cabe ao educador, portanto, propiciar atividades criativas que envolvam situações reais e também considere o contexto social, cultural e cotidiano do aluno.

Para a efetividade dessa ação na prática do professor, há a necessidade de este profissional criar uma estrutura mais coesa, internamente, em seu planejamento de aula, de modo que seja compensada a dispersão do conhecimento entre ele e o aluno:

É desejável que toda atividade esteja relacionada diretamente a algum dos objetivos específicos esperados para aquela aula. Nesse caso [...] os objetivos de determinada atividade *precisam ser* evidenciados pelo professor no decorrer da aula [...] deve ficar claro para que se espera que o discente realize tal ou qual atividade. Além de motivar o aluno, a explicitação dos objetivos ajuda-o a



compreender a própria estrutura lógica do curso, bem como a intencionalidade do autor do material – condição importante para que se entenda o processo de construção do conhecimento que ali se propõe (BRASILEIRO, 2013, p. 32).

Para que as atividades cumpram sua função de elemento fundamental no processo de aprendizagem, elas precisam estar relacionadas aos objetivos, ao conteúdo proposto e às particularidades da disciplina ou da área de conhecimento e devem ser elaboradas integrada e sequencialmente, graduando as dificuldades e possibilitando transferência do aprendido (PRETI, 2010).

Como na escola, normalmente, o material didático já vem elaborado, compete ao professor adequá-lo às necessidades e interesses dos alunos. Para tanto, ele também precisa estar motivado, intrínseca e extrinsecamente, de modo a viver sua experiência como prazerosa, útil e necessária. Isto é importante porque a ação motivadora do professor traz motivação ao aluno, que, em geral, não se contenta apenas em monitorar com razoável segurança seu próprio desenvolvimento na aprendizagem, ele deseja também reconhecimento individualizado. Tal ação constitui um desafio ao professor, responsável por estabelecer a relação na sala de aula, mostrando ao aluno como se faz, estabelecendo objetivos a alcançar, dispondo-se a instrumentalizá-lo para avançar em busca da autonomia e da criatividade.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo traz um levantamento feito entre 25 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Araguaína, Estado do Tocantins. Nosso enfoque recaiu sobre a análise de processos criativos e motivacionais destes alunos no aprendizado da LI. Optamos pela utilização da abordagem qualitativa para computar os dados.

Na abordagem qualitativa, valorizam-se os aspectos subjetivos do comportamento humano e o que é necessário para adentrar no universo conceitual dos sujeitos, na tentativa de encontrar sentido nos acontecimentos e nas interações

sociais que estão presentes em sua vida diária. Segundo Moreira (2002) a pesquisa de natureza qualitativa tem as seguintes características:

O foco é na interpretação, em vez de na qualificação: geralmente o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes tem da situação de estudo: Ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes .( MOREIRA (2002, p. 57).

A amostra da pesquisa foi construída em uma escola, por meio de questionários com questões semiestruturadas, uma estratégia de coleta de informações que permite “ao investigador conhecer o quadro de referência e motivações subjacentes às opiniões da população em estudo” (BUNCHAFT; CAVAS, 2002, p.118). Os questionários foram aplicados durante uma aula de Língua Inglesa, observada pelo pesquisador. O critério de escolha de participantes, bem como da escola, foi aleatório.

Os dados foram estruturados mediante a análise de conteúdo, que possibilitou sua interpretação, utilizando uma leitura comum, trazendo significado singular a um assunto bastante problematizado, mas que permite desvelar o olhar apenas sob um foco, no estudo em questão, apenas sobre o aluno.

#### **4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COM O FOCO NA CRIATIVIDADE E NA MOTIVAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA**

A análise dos dados demonstra que na aprendizagem de uma LE, um dos motivos que leva o aluno a se interessar pela língua é a busca por adquirir conhecimento para atender a uma necessidade individual de viajar ao exterior ou de passar no vestibular. A investigação buscou analisar se os alunos consideram importante aprender inglês na escola e 72% de um total de vinte e cinco alunos responderam que aprender inglês é importante para a formação profissional, enquanto 24% responderam que aprender inglês é importante para se preparar para o vestibular, e 4% disseram que é importante para conseguir emprego. Em relação



ao motivo principal de aprender inglês, 64% de um total de vinte e cinco alunos pontuam o desejo de aprender para viajar para o exterior, 28% responderam para aprender música e 16% disseram para acessar a internet. Estas afirmações corroboram com o que pontua Zynger et al. (2013) quando relatam que interesses individuais dos alunos que fomentam a motivação e constituem o aspecto dinâmico do processo educacional, configurando-se como pré-requisitos no processo de aprendizagem teleológica.

Outra questão vinculada aos discursos dos alunos pesquisados está diretamente ligada ao acesso às novas tecnologias, muito constante no cotidiano dos adolescentes hoje em dia, especialmente via celular. A necessidade de interagir com o outro, por intermédio da mídia digital, e a necessidade de conhecimento da LI na decodificação de letras de música, de bandas, entre outros, normalmente endossa o desejo de alunos buscarem, nessa fase, conhecimento de um novo idioma. Esta constatação encontra-se nas respostas dos alunos, que não apresentaram o desejo de aprender o inglês para adquirir conhecimento formativo, o saber acadêmico, mas vinculam como motivos a interação com o outro, dentro de suas características individuais de socialização.

Logo, é unânime a importância do aprendizado da LI entre os alunos pesquisados. Alguns veem como fator motivador, no aprendizado da LI, o crescimento profissional no futuro. Um retorno que nos permite caracterizar esta como uma motivação teleológica, pontuada por Zynger et al. (2013) como aquela que busca um fim, dentre os quais, segurança e êxito profissional, visando ao usufruto próprio.

As respostas dos alunos demonstram ainda que, praticamente todos eles, consideram interessantes as aulas de inglês trabalhadas na escola, mas metade deles encontra dificuldade em aprender a língua, embora já tenham tido com ela contato fora do ambiente escolar ou em cursinhos particulares. Um dos fatores pontuado por dois alunos e que os desmotivam a aprender a LI é a dificuldade de aprender a língua. Um desses alunos amargou a repetência na disciplina por seis vezes, o que nos leva a concluir que vivências ou experiências frustrantes possa tê-



lo afetado negativamente, fazendo-o evitar a exposição, até mesmo quando sente a necessidade de tirar dúvidas sobre a língua com colegas ou com o professor.

A pesquisa não direcionou questionamento aos motivos da repetência, mas nos retornos desses alunos em outros questionamentos, é possível notar o desinteresse dele em aprender o que é repassado em sala de aula. Como sugestões para tornar as aulas mais criativas e prazerosas alguns alunos demonstram nas respostas tendências para outra direção nas aulas de inglês, como: teatro, arte e música.

Entendemos que é nessa situação que faz sentido a realimentação permanente, por parte do professor, proposta por Zynger et al. (2013), pois esta ação faz nascer o desejo de aprender, de conquistar a autoria de ideias e a autonomia, estabelecendo objetivo na vida, em especial, neste grau de escolarização, quando o sujeito ainda detém muitas dúvidas sobre o que deseja seguir no aspecto profissional e, no educacional, necessita de um acompanhamento contínuo no desenvolvimento de suas potencialidades.

Nos retornos dos alunos, é evidenciada a dificuldade que possuem em aliar a aprendizagem da língua ao cotidiano deles. Eles citam, como um dos entraves na aprendizagem da LI, as “conversas paralelas”. Interessante observar neste discurso de 76% dos vinte e cinco entrevistados uma tendência para a aula transmissiva, não dialogada, muito comum em grande parte das escolas. Esta concepção de aprendizagem contraria o que preconiza os PCN (BRASIL, 1998), quando sinaliza para o engajamento discursivo do aluno.

Esse engajamento discursivo compreende a interação com o outro, o diálogo em sala, os *feedbacks*, como efetivá-lo, em sala, sem essas características? Esta é uma questão que tem promovido entraves no sistema educacional de ensino brasileiro e envolve desde a ineficiência de aplicação de políticas públicas à má formação do professor de LE; com maior impacto, demonstra a ausência de recursos que integrem e fomentem a mudança de paradigma e de concepção de ensino-aprendizagem no ambiente da escola, envolvendo na discussão gestão, coordenação, docência, alunos, pais e comunidade geral.

A dialogia em sala é fundamental, mas apenas ela é insuficiente. Se ao professor cabe aliar objetivos e metas de estudo aos interesses individuais e coletivos (BRASILEIRO, 2013), a todo o contexto educacional compete problematizar o como aliar teoria e prática, tendo como base os recursos pedagógicos para que, de fato, tal prática se efetive com criatividade e motivação no ambiente de sala de aula.

Quando os alunos relatam "conversas paralelas" na aula de inglês, entendemos que eles não se referem apenas ao desinteresse dos colegas em "falar sobre outras coisas", eles desejam que a LE seja prática, dialogada com o cotidiano deles, de modo que analogias sejam construídas e a internalização da segunda língua se realize, endossando os processos de acomodação, adequação, assimilação e equilíbrio pontuados por Piaget (MACEDO, 1994).

Apesar desses percalços, vinte e três dos alunos pesquisados se sentem motivados a aprender a LI, a exceção de apenas dois alunos que se sentem desmotivados (um desses alunos é o que foi reprovado seis vezes na disciplina). Uma motivação intrínseca que envolve os aspectos já pontuados: viagens, vestibular, emprego, ouvir música, acessar a internet, entre outros, endossando o que relata Vernon (1973) sobre este tipo de motivação interna, caracterizada por ele como uma espécie de força que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes, no caso em questão, aprender a LI.

Contudo, essa motivação interna necessita de um incentivo externo em sala de aula para que o aprendizado ocorra e se torne estimulante. Quando induzidos a escreverem sobre o que poderia melhorar nas aulas de inglês, em síntese, os alunos sugerem aulas de LI criativas:

A professora podia passar mais teatro de inglês, músicas e leitura para que a gente aprenda [...]. Aprender de um jeito mais divertido [...] levar um som para diversificar a aula [...] A professora poderia trazer musicas e textos para traduzir para adquirir mais vocabulário [...] Poderia ter mais textos pra ler, um grupo de musicas para traduzir [...] Acho que uma brincadeira, como ima gincana de inglês ajudaria muito [...] Aulas fora da sala e aulas práticas [...] Ler mais, fazer coisas legais Mais animação fazer algumas brincadeiras. (DADOS DA PESQUISA).

Nota-se que os alunos apresentam motivações diferentes, contudo



acreditam que uma aula criativa - que fuja ao trivial (quadro, giz, caderno) e que utilize recursos como som, letras de música e outros textos possam os motivar a aprender. Este discurso atende ao que relata Preti (2010), quando defende que as atividades devem ser elaboradas de maneira integrada e sequenciada, graduando as dificuldades e possibilitando transferência do aprendido. Como normalmente na escola o material didático já vem elaborado, cabe ao professor adequá-lo às necessidades e interesses dos alunos, lançando mão de recursos que os incentive e os motive a realizá-la.

Os alunos pesquisados ainda pontuam como estratégia para melhor aprendizado de uma LE atividades que envolvam o cotidiano e que exija deles mais colaboração:

[...] Falar com pessoas que falam inglês fluentemente, fora os professores [...] focar mais nos ensinamentos de inglês para os alunos que têm dificuldade como eu [...] Ter mais aulas de inglês [...] A professora poderia ser mais exigente e melhorar as aulas de inglês [...] Prova oral [...] mais leitura de texto em inglês, praticar mais a pronuncia das palavras [...]. (DADOS DA PESQUISA).

É possível pontuar nas falas desses alunos a necessidade que sentem em aliar a teoria e prática às suas vivências. Também, notamos que a motivação para alguns envolve a elevação da autoestima “focar nos alunos que têm dificuldades”. Todos demonstram o desejo de desenvolver a autonomia no lidar com a língua em estudo na escola. As sugestões, tanto destes quanto dos primeiros alunos (que buscam uma aula criativa), busca possibilitar o exercício da autonomia e condicioná-los a se dedicarem ao estudo da língua pela satisfação experimentada em lidar com a própria tarefa, independentemente de recompensas externas, tendo apenas o saber como a melhor recompensa (ZYNGER et al., 2013).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre a criatividade e a motivação no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI). No decorrer da investigação evidenciou-se que no âmbito da educação, a



criatividade envolve mais do que a mera observação do professor frente à iniciativa do aluno, ao ato de descoberta pura e simples; ela abarca ações que suscitam a criação e o acompanhamento necessário para que o aluno se desenvolva e alcance níveis elevados de criatividade e motivação. Faz-se necessário, contudo, que esses saberes escolares estejam relacionados à vida do educando, de modo que os sentidos do mundo e das relações com ele possam ser compreendidos, recriados, reformulados e readaptados pela apreensão do conhecimento e não apenas reproduzidos.

A pesquisa constatou que a relação entre criatividade, motivação e o aprendizado são recíproca e indispensável. A respeito do ensino-aprendizagem de LI verificou-se que os alunos são influenciados por fatores internos e externos. Portanto, os fatores que influenciam a motivação de um aluno pode ser tornar um formidável instrumento capaz de favorecer a criatividade e o ensino-aprendizagem de LI na sala de aula.

A pesquisa apontou que a criatividade e a motivação são fatores determinantes para o sucesso ou fracasso no ensino-aprendizagem de LI. Para tanto é necessário que os alunos estejam sempre motivados para alcançar o “saber”, ou seja, o conhecimento da língua que estão aprendendo, mesmo nos momentos de dificuldades. Do mesmo modo, constatou-se que sem motivação, até mesmo os alunos brilhantes não alcançarão o potencial desejável e não conseguirão atingir suas metas.

O aluno pode começar a aprender com um nível baixo de motivação intrínseca, mas à medida que alcança êxito e recebe motivação extrínseca (incentivos em sala de aula), ele se apropria das informações e constrói o seu conhecimento, elevando significativamente o nível de motivação. Neste aspecto, o professor figura como excelente mediador entre os motivos individuais e os objetivos a serem alcançados, atuando como agente criativo, motivador e socializador.

Ademais, este estudo atesta que a aprendizagem acontece, de fato, quando satisfaz motivos individuais, interesses e propósitos, quando o aluno é estimulado a estabelecer relações com o saber, fazendo nascer a criatividade, a autoria de ideias, a motivação e a autonomia.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASILEIRO, Cristiane. **Recursos e atividades em ambientes virtuais**. 2013. Disponível em <http://dc503.4shared.com/doc/vyK1SfAg/preview.html>. Acesso em: 02 de ago. 2013.

BÖCK, Vivien Rose. **Motivação para Aprender Motivação para Ensinar**. Reencantando a Escola. Porto Alegre: Cape, 2008.

BUNCHAFT, Guenia; CAVAS, Cláudio S. T.. **Sob medida**. São Paulo: Vetor, 2002.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. England: Longman, 2001.

LOWES, Ricky & TARGET, Francesca. **Helping students to learn**. London: Richmond, 1998.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 7 ed. Petrópolis: Vozes. 1989.

PRETI, O. **Produção de Material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

TORRE, Saturnino de La. **Entrevista Revista Criar Mundos. Um encontro que deixa marca em nossos corações**. 2003. Disponível em: <http://www.creamundos.net/primeros/entrevista%20saturnino%20de%20la%20to rre.htm>. Acesso em: 31 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. Trad. WIT Languages. São Paulo: Madras, 2008.



\_\_\_\_\_. **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação.** Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. Florianópolis: Insular, 2009. p. 55-69.

\_\_\_\_\_. **La Adversidad esconde um tesoro. Outra maneira de ver la adversidad y la vida.** Barcelona: Editorial Círculo Rojo – Investigación, 2011.

VERNON, M. D. **Motivação Humana.** Petrópolis: Vozes, 1973.

ZYNGER, Elisabeth; Aizman, Leia; Carvalho, Rosita Edler; d'Orey Vera. **Como eles aprendem, como podemos ensinar.** 2013. Disponível em [http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/15271/mod\\_resource/content/3/UAB%20Mod2%20aula%2002.pdf](http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/15271/mod_resource/content/3/UAB%20Mod2%20aula%2002.pdf). Acesso em 29 de Julho de 2014.

\_\_\_\_\_. et al. **Entendendo um pouco mais o processo de aprendizagem: Motivação, Atenção e Memória.** 2013. Disponível em [http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/15276/mod\\_resource/content/5/UAB%20Mod2%20aula%2003.pdf](http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/15276/mod_resource/content/5/UAB%20Mod2%20aula%2003.pdf). Acesso em 13 de junho de 2014.

## A ATIVIDADE INFERENCIAL COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA A PARTIR DO ENSINO DA GRAMÁTICA<sup>1</sup>

Keyla Gonçalves de Lima LACERDA (UnB)

keylaliminha@gmail.com

**RESUMO:** Esta pesquisa volta-se para a observação do processo ensino-aprendizagem de leitura, abordando a atividade inferencial como estratégia de leitura a partir do ensino da gramática, além de analisar resultados dos estudantes em itens de compreensão textual em avaliações externas à escola. No ensino de gramática, dentro de uma perspectiva textual-interativa, os recursos linguísticos escolhidos na constituição do texto são entendidos como pistas que o usuário da língua utiliza para produzir efeito de sentido. Esta pesquisa apoia-se nos estudos de Possenti (2009), Koch (2008), Marcuschi (2000), Cançado (2008), Ducrot (1987), entre outros. O resultado deste trabalho revela que o baixo desempenho nas provas de leitura das avaliações em larga escala é influenciado por fatores socioeducacionais e pelas concepções de texto, de gramática e de ensino adotadas pelos professores.

**Palavras-Chave:** Texto; Inferência; Ensino; Gramática.

### 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Mestrado visa ao estudo da atividade inferencial como estratégia de leitura, tendo o ensino da gramática como suporte para a compreensão textual. Esse estudo parte da análise dos resultados dos alunos nas provas de leitura das avaliações em larga escala, sobretudo nos itens em que se averiguam as habilidades de inferir informações implícitas.

Os significados em um texto são construídos pelo léxico e pelas escolhas sintáticas que se definem dada uma situação discursiva. Compreender e interpretar um texto, conforme Cunha (2008), é, portanto, perceber as inter-relações das dimensões semântica, sintática e pragmática da linguagem que o constituem.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998) destacam que, na atividade de leitura, deve-se fazer presente o papel ativo do leitor como construtor de

---

<sup>1</sup> Artigo baseado na pesquisa de Mestrado da autora, orientada pelo professor doutor Dionei Moreira Gomes da Universidade de Brasília – UnB.

sentido. Para tanto, esse leitor tem de se utilizar de estratégias de leitura, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação. Assim, os PCN recomendam a prática de análise e de reflexão sobre a língua como fator primordial para a ampliação da capacidade de compreender e interpretar textos.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, pp. 69-70.)

Entretanto, tem-se observado que o desempenho dos alunos em avaliações externas à escola nos itens de compreensão textual ainda não é o desejado, conforme divulgação da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) revelam que, em 2006, o Brasil ficou na 48ª posição em leitura, entre os 56 países participantes. Os alunos brasileiros ficaram no nível 1, de uma escala que vai do nível 1 ao 5, em que demonstram que são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples.

Os resultados das avaliações externas à escola podem ser uma ferramenta para reflexão e busca de mudanças necessárias para auxiliar os alunos a superar possíveis desempenhos insuficientes nos itens avaliados.

Nesse sentido, um ponto de partida para reflexão sobre a prática pedagógica seria a questão: Por que os alunos não demonstraram habilidade de inferência nos itens de compreensão textual das avaliações externas?

Essa questão pode levar a outras perguntas: a) Qual concepção tem o professor sobre texto, língua e ensino de gramática? b) A gramática pode ser considerada suporte para o desenvolvimento de habilidades de leitura do aluno? c) Como pode ser trabalhada a gramática em sala de aula? d) O que preconizam os PCN sobre a leitura?

Assim, esta pesquisa tem por objetivo apontar processos inferenciais como mecanismos para o desenvolvimento de habilidades de leitura a partir do ensino da gramática. Além de observar se as estratégias de leitura adotadas pelo professor



preparam os alunos para as avaliações externas; identificar a atividade inferencial como estratégia de construção de sentidos de textos em uma perspectiva enunciativa; apontar o trabalho com a gramática tradicional como possível suporte para o desenvolvimento de habilidades de leitura do aluno; e propor estratégias de reconhecimento e uso da língua portuguesa natural do aluno na escola, sobretudo no tocante à leitura e à construção de estratégias inferenciais.

O caminho para o alcance desses objetivos passa pelo estudo das concepções de leitura, de gramática e de ensino, porque essas concepções se relacionam diretamente com as práticas pedagógicas e com as metodologias de ensino de língua empregadas nas escolas. Por ser a compreensão textual um processo complexo que envolve muito mais do que a decodificação da escrita, faz-se necessário refletir se o trabalho de leitura em sala de aula leva o aluno à compreensão e ao conhecimento dos mecanismos usados no processo de significação que se adaptam a situações concretas. Como fator colaborador, o ensino da gramática, nesse sentido, deve ir bem além da descrição da sintaxe e da morfologia, levando o aluno a entender as escolhas linguísticas como constituintes da significação.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O leitor competente é capaz de perceber as pistas que o locutor deixa no texto ao fazer o balanceamento do que é explicitado e do que é recuperável pelas inferências, uma vez que o locutor deixa lacunas para serem preenchidas pelo seu interlocutor. Essas relações entre os explícitos e os subentendidos podem ser estabelecidas pelos conhecimentos partilhados entre os sujeitos da interação.

Conforme Marcuschi (2008), o leitor, em seu trabalho para produzir sentido, deve levar em conta: o vocabulário e a situação de uso, os recursos sintáticos, os blocos textuais e a associação a fatos históricos, políticos, sociais, culturais, o gênero textual, o propósito comunicacional e a situação comunicativa. Por isso, é necessário que o professor leve em consideração o ensino dos conhecimentos gramaticais, que dizem respeito ao uso adequado das estruturas linguísticas, porém





apenas transmitir esses conteúdos para o aluno não fará com que este, sozinho, faça desses conhecimentos linguísticos ferramentas para a compreensão e interpretação textual. Por meio de perguntas mediadoras, o professor pode desenvolver no aluno um olhar para as lacunas deixadas pelo autor e para as marcas linguísticas que revelam os implícitos do texto, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades leitoras, num exercício interativo de construção de sentidos.

Em uma perspectiva enunciativa, o sentido de um texto não está nele, mas se constrói a partir dele, como afirma Koch (2008), no curso de uma interação. A autora ilustra essa afirmação com a metáfora do *iceberg*, uma vez que este deixa à mostra apenas uma pequena porção de sua superfície, ficando submersa uma enorme área. Nessa área submersa residem significados implícitos, cuja extração do sentido requer o uso de conhecimentos prévios e de estratégias cognitivas e interacionais em um processo ativo de construção de sentido: lacunas são preenchidas, hipóteses são levantadas e testadas. Assim, “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo, não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

Nesse processo, a partir das marcas linguísticas que o texto apresenta, estabelece-se relação com o que está submerso, lendo-se o que ficou nas entrelinhas. Inferir, então, é uma estratégia de leitura utilizada pelo leitor ativo, que constrói o sentido do texto à medida que o vai lendo, numa constante interação entre autor, texto e leitor, ativando conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, interacionais e de mundo, que exige do leitor muito mais que um papel passivo de decodificador.

Por isso, as práticas de leitura em sala de aula devem possibilitar ao aluno a percepção de que as informações implícitas podem ser recuperadas pelas marcas linguísticas, levando-se em conta que a gramática faz parte da interação, sendo importante o seu estudo para a compreensão textual. Porém, o estudo da gramática não deve ser traduzido como fazer exercícios de repetição ou de memorização de nomenclaturas, mas como mecanismo da língua para uso nas situações de interação.

De acordo com Cançado (2008), as implicações ou as inferências estão em gradação, indo da noção mais restrita, que é a de acarretamento, à noção mais abrangente, de implicatura conversacional. Para a autora, as inferências estão ligadas ao conteúdo semântico ou ao discurso/uso, estando o acarretamento e as pressuposições semânticas ligados ao primeiro tipo e as implicaturas ao último. Assim,

(...) se pensarmos em um contínuo para as implicações, a pressuposição estará localizada no meio, como uma relação semântico-pragmática, diferentemente dos acarretamentos, em que são inferidas expressões baseando-se exclusivamente no sentido literal de outras, ou seja, uma relação estritamente semântica, diferentemente das implicaturas conversacionais, que são noções estritamente pragmáticas. (CANÇADO, 2008, p. 32)

O texto traz em sua composição recursos linguísticos que são marcas do processo de enunciação ou dos elementos da exterioridade. No processo de compreensão, essas marcas ou pistas devem ser utilizadas para a construção de sentido do texto. Assim, como aponta Travaglia (2009), quando se estudam os aspectos gramaticais de uma língua, estudam-se os recursos de que a língua dispõe para que o usuário constitua seus textos e produza os sentidos pretendidos e, quando se estudam os aspectos textuais da língua, estuda-se como esses recursos funcionam, não se separando gramática e texto.

A língua dispõe de recursos linguísticos que servem à intencionalidade do usuário no momento de uma interação. O leitor ativo se orienta pelas escolhas linguísticas do autor, que são pistas de sua intencionalidade, atentando-se aos elementos gráficos do texto em que palavras como **até, ainda, já, apenas** e tantas outras são pistas significativas para apoiar os cálculos interpretativos. Em uma abordagem tradicional de ensino de gramática, o estudo desses recursos resume-se, comumente, em memorização de nomenclaturas, na identificação e classificação de unidades e estruturas linguísticas, sem abordar o aspecto de sentido que eles contêm.

O professor precisa ensinar as regras de gramática aos alunos, mas, conforme Antunes (2010, p. 89), “O valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da

comunicação verbal, aqui e agora.” A relevância desses conhecimentos está na competência de se identificar a que eles remetem na construção dos possíveis sentidos do texto. Por meio de perguntas mediadoras, o professor pode levar o aluno a identificar, por exemplo, operadores argumentativos, que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos. Ao invés de simplesmente exigir que o aluno memorize a classificação dos advérbios, o professor pode trabalhar nas pistas deixadas pela escolha de marcadores como, já, ainda, agora..., a identificação de conteúdos pressupostos:

Paulo mora no Rio. (Nenhum conteúdo pressuposto)

Paulo **agora** mora no Rio. (Pressuposto de que Paulo não morava antes no Rio)

Antes de se preocupar em fazer com que o aluno consiga identificar e classificar os termos da oração, sem a aplicação dessas regras ao sentido do texto, pode-se refletir sobre a que conteúdos implícitos é possível chegar com a escolha de uso de um sujeito indeterminado ou de um sujeito explícito, como nos exemplos:

“Mamãe, quebraram o vaso!”

“Mamãe, eu quebrei o vaso!”

Desse modo, toda questão gramatical estudada passa a ter aplicabilidade textual, como o que se propõe nas matrizes de avaliação das provas em larga escala, nas quais os alunos têm demonstrado baixos resultados nos itens em que são averiguadas as habilidades inferenciais. Se nesses itens, em que é necessário ativar conhecimentos prévios, perceber o contexto, identificar as pistas deixadas pelo autor para se chegar aos níveis mais profundos do texto e ler as entrelinhas, os alunos não demonstram o desempenho esperado para a série em que se encontram, talvez, o motivo esteja no fato de se adotar um ensino prescritivo de gramática em que as regras são repassadas de forma descontextualizada sem nenhuma vinculação à construção de sentido, separando-se no ensino de língua gramática, leitura e produção de texto.

É importante levar em consideração o uso dos conhecimentos linguísticos, que dizem respeito ao uso adequado das estruturas linguísticas (em termos de ordem dos elementos, seleção lexical, etc.), bem como dos recursos coesivos que

facilitam a construção da coerência semântica, como pronomes, sintagmas nominais referenciais definidos e indefinidos, conectores, etc. Porém, apenas transmitir esses conteúdos descontextualizada e roboticamente para o aluno não fará com que este, sozinho, faça desses conhecimentos linguísticos ferramentas para a compreensão e interpretação textual.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da inquietação em responder à questão “Por que os alunos não demonstram habilidade de inferência nos itens de compreensão textual das avaliações externas à escola?”, decidiu-se fazer uma investigação qualitativa e colaborativa, em uma perspectiva paradigmática interpretativista, que tem como pressuposto básico a necessidade de compreensão do sentido da ação social no contexto do mundo e da vida dos participantes, conforme Gialdino (1993, *apud* SILVA, 1998).

De acordo com Flick (2009), uma das características da pesquisa qualitativa é o fato de os pesquisadores estarem interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural. Nesse tipo de pesquisa, há abstenção de se estabelecer hipóteses no início para testá-las depois. Os conceitos ou as hipóteses são desenvolvidos e refinados no processo da pesquisa.

Esta pesquisa também apresenta característica etnográfica colaborativa, pois, a pedido da coordenação da escola escolhida para pesquisa de campo, desenvolveu-se com os professores, direção e coordenação uma oficina sobre *Níveis de Leitura de um Texto*. Na oficina, procurou-se abordar os processos de construção de sentido, que passam pelos níveis mais superficiais do texto até as camadas mais submersas, ou implícitas, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos professores sobre competência leitora e de despertar o interesse pela busca do aprimoramento da prática pedagógica, principalmente no que diz respeito às questões de ensino da língua.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não somente fazer uma descrição, como também promover mudanças



no ambiente pesquisado. Desse modo, o pesquisador e o(s) colaborador (es) não têm um papel passivo, mas são coparticipantes ativos ao construir e ao transformarem conhecimento em prática.

Tem-se a sala de aula como contexto da investigação, além da utilização das seguintes estratégias para gerar os dados: investigação documental, observação participante e entrevista semiestruturada.

Para a investigação documental, foram selecionados relatórios com a finalidade de análise dos itens de compreensão textual das provas de Língua Portuguesa, dos resultados dos estudantes e das habilidades leitoras requeridas na resolução desses itens; dos fatores escolares e familiares associados ao desempenho escolar, com base nas respostas obtidas com a aplicação de questionários à comunidade escolar. Também foram analisados a Proposta Pedagógica da escola, as Matrizes de Referência para as avaliações e o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Os resultados a partir da observação participante foram construídos em uma escola classe da rede pública de ensino do Distrito Federal. A escolha da escola foi motivada após informação dada pela coordenadora pedagógica que, somente depois da divulgação dos resultados do SIADE, sentiu-se a necessidade de trabalhar o texto no nível das inferências, assunto, até então, desconhecido dos professores e da equipe pedagógica.

#### **4. RESULTADO FINAL**

Avaliações como as do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE) revelam o baixo desempenho dos alunos nas provas de leitura, em que demonstram serem somente capazes de encontrar informações explícitas nos textos.

O desempenho dos alunos nas provas externas é organizado em escalas de proficiência para cada componente curricular. Os dados analisados mostram que o





desempenho dos estudantes foi maior quando a habilidade averiguada era a de localizar informações explícitas em um texto.

Nos exemplos de itens retirados das provas aplicadas ao 7.º ano do Ensino Fundamental (SIAD-2009), 83% dos alunos marcaram a alternativa correta, quando a habilidade averiguada era a de localizar informações explícitas em um texto, porém apenas 29% acertaram, quando a habilidade era a de inferir o efeito de sentido produzido em um texto literário, decorrente da exploração de recursos gráficos, ortográficos e/ou morfossintáticos.

O desempenho dos alunos nas avaliações recebe influência não apenas de fatores pedagógicos, mas também de fatores socioeconômicos e culturais do contexto em que esses alunos estão inseridos. A melhor qualidade do ensino não depende exclusivamente de investimentos materiais nas escolas, como reforma das instalações físicas, aquisição de equipamentos, de recursos pedagógicos. É preciso olhar para os dados, pois eles revelam que é urgente a necessidade de se investir na formação educacional dos pais dos alunos e na formação continuada dos professores.

A formação dos professores é um dos fatores que se associam diretamente às práticas pedagógicas. Como foi declarado pela coordenadora na entrevista, mesmo com a formação superior, muitos conhecimentos não foram adquiridos. Ela declara “é a formação profissional que nos impede de desenvolver melhor o nosso trabalho”. É fundamental que o professor continue investindo em sua formação continuada e atue como um constante pesquisador e construtor de conhecimentos.

A entrevistada relatou que, por não dominarem esses conceitos, como o de inferência, muitos professores deixam de trabalhá-los com seus alunos, o que pode ter reflexo nos baixos resultados das provas de leitura das avaliações em larga escala. A falta de domínio desses assuntos foi confirmada durante a oficina ministrada pela pesquisadora sobre os *Níveis de Leitura de um Texto*. Nesse evento, algumas professoras afirmaram que não trabalhavam em sala de aula o texto em suas camadas mais profundas, e não utilizavam perguntas mediadoras para levarem os alunos a perceberem as pistas deixadas no texto para lerem as entrelinhas e



fazerem inferências. Uma das professoras presentes declarou que a oficina a fez refletir sobre a necessidade de mudança em sua prática pedagógica.

Durante a entrevista semiestruturada, a coordenadora pedagógica retrata que o ensino de língua na escola pesquisada é feito dissociando-se gramática, leitura e produção de texto, como se fossem três disciplinas distintas:

Coordenadora: é... alguns professores dividem ainda... dividem a gramática de português... a::: a produção de texto de português... então parece que é uma coisa separada - gramática parece ser uma disciplina a produção de texto parece ser outra e a leitura parece ser outra - a leitura ainda é (muito mal)... né... os professores não trabalham(...) pra mim não é só os professores... nós não encontramos ainda uma maneira... assim... que nos leve a um melhor desenvolvimento da leitu/ da habilidade de leitura das crianças... (das nossas) crianças... nós estamos tentando... né?

O que se observa nos pressupostos das avaliações em larga escala é que a base de construção dos itens são os textos, e as matrizes de referência para a elaboração dos itens contemplam habilidades e competências de compreensão textual de diferentes gêneros, sem a ênfase em mera identificação e classificação de elementos gramaticais. Porém, ainda é comum que muitos professores trabalhem a gramática com ênfase na memorização de nomenclaturas e de regras, dissociando os recursos linguísticos da língua da construção de sentido do texto.

Essa forma de trabalho, separando gramática, leitura e produção de texto, com ênfase na transmissão de regras gramaticais, demonstra as concepções de língua, gramática e texto que têm o professor, o que direciona sua prática pedagógica e suas escolhas metodológicas.

Koch (2007) postula que, em uma concepção de língua como representação de pensamento, o texto é visto como um produto do pensamento do autor, e a leitura é uma atividade de captação das intenções do produtor, sem a interação autor-texto-leitor. Em uma concepção de língua como código ou como estrutura, a leitura é uma atividade de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, a leitura exige do leitor o foco na linearidade do texto, *“uma vez que tudo está dito no dito”*. Na abordagem interacional, a concepção de língua é interacional e dialógica. O sentido de um texto é construído na interação, e a leitura é uma atividade de sujeitos



ativos em que se consideram não só os elementos linguísticos presentes na superfície textual como também os conhecimentos e as experiências do leitor, o que abre espaço para a construção de informações implícitas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora os PCN recomendem que o professor possibilite ao aluno o desenvolvimento de estratégias de leitura como, antecipação, seleção, verificação, inferência, o que se observa é que os alunos somente decodificam informações explícitas, pois não consideram os elementos linguísticos presentes na superfície textual como pistas para a construção de informações implícitas.

O estudo dessas pistas textuais, representadas pelos elementos linguísticos escolhidos na construção do texto, é uma ferramenta para se trabalhar a gramática como suporte para a compreensão textual. Perceber que o uso das regras gramaticais faz parte da interação e que esta só se materializa por textos, é entender que gramática, leitura e produção de texto não podem ser dissociadas ao se ensinar língua.

Ir além da transmissão e memorização das regularidades ou das regras da gramática, atentando para a funcionalidade e aplicabilidade dessas regras no domínio do texto para colaborar para a produção e interpretação de textos, pode ser um caminho para que os alunos passem a dominar habilidades e competências de leitura que os classifique como leitores ativos, com pleno desenvolvimento de sua competência sociocomunicativa.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e Filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa:** Ensino de primeira à quarta série. Brasília, MEC/ SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa:** 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **SAEB – 2005 Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva Comparada.** Brasília : MEC; Inep, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação:** SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios.** 2. ed. revisada. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa:** Caderno de Teoria e Prática 2 – TP2: análise lingüística e análise literária. Brasília: MEC, SEB, 2008.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** São Paulo: Pontes, 1987.

FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto – Leitura e redação.** 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.



GDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Anexo da Ordem de Serviço nº 01, de 11 de dezembro de 2009. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **SIADÉ 2009 – Relatório Pedagógico Língua Portuguesa – 4ª/5º, 6ª/7º, 8ª/9º EF, 3ª EM, EJA, ASF,** 2010.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KOCH, I. G.V. e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 17. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: UNESP, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 21. reimpressão, 2009.

SILVA, Rosalina Carvalho da. **A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: Paradigmas que Informam nossas Práticas de Pesquisas.** FFCLRP USP. pp. 159-174, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



## DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA À LEITURA PROFICIENTE: UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

Michelle Fragoso SANTOS (UFT)  
michellefs.1@hotmail.com

Luzinete Silva MACEDO (UFT)  
luzinetesms@yahoo.com

Rosielson Soares de SOUSA (UFT)  
rosielson.soares@hotmail.com

**RESUMO:** Neste trabalho apresentamos uma discussão sobre a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento da habilidade leitora do aprendente. Consideramos, sobretudo, a perspectiva cognitiva referente à consciência fonológica que influencia diretamente a aprendizagem da leitura. Esse estudo embasa-se em pesquisa bibliográfica referente ao tema aqui tratado. A partir desse estudo, verificamos que há uma relação de interdependência entre a consciência fonológica do sujeito aprendente e a aprendizagem da leitura, uma vez que a partir daquela se desenvolve essa. Portanto, como professores da educação básica, que prima pelo ensino proficiente da leitura, ressaltamos a relevância do professor ter conhecimento dessa relação nas práticas de leituras, para que possa realizá-la de maneira profícua no processo de formação do sujeito aprendiz.

**Palavras-Chave:** Consciência fonológica; Aprendizagem da leitura; Professor; Sujeito aprendiz.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho enfoca a importância de se desenvolver a consciência fonológica no sujeito desde os primeiros contatos com o código escrito da língua portuguesa, ou seja, na alfabetização, principalmente. Reconhecendo esse processo como umas das condições para o desenvolvimento da habilidade leitora desses sujeitos aprendizes. Ressaltamos ser de extrema relevância o professor dominar

esse conhecimento de consciência fonológica, pois partimos do princípio da relação benéfica para o desenvolvimento da habilidade de leitura, e assim, validar esse processo de aquisição como significativo de sua prática docente.

Nossa discussão é de cunho bibliográfico com reflexões voltadas para o ensino, verificando a aplicabilidade da consciência fonológica no processo de ensino e aprendizado da escrita e, sobretudo, da leitura.

Destacamos ainda que o desenvolvimento da habilidade de leitura dos sujeitos aprendizes engloba uma série de processos envolvidos, dentre esses, a consciência fonológica, cujo foco desse trabalho permeará, uma vez que acreditamos que esse processo especificamente, seja o primeiro passo para o conhecimento do código escrito, contribuindo assim, de forma basilar para a formação de leitores e escritores. Ademais, é necessário que essa consciência seja desenvolvida no aluno de forma efetiva e produtiva, para que este não tenha tantas dificuldades no decorrer de sua formação.

## **2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E HABILIDADE DE LEITURA**

A habilidade de leitura é uma demanda das sociedades grafocêntricas (letrada e alfabetizada) que devemos atender proficientemente, diríamos que é mais que uma demanda, é uma imposição para a inserção efetiva nas práticas (sociais, econômicas, culturais). Frente a isso e procurando tomar uma posição como professores da educação básica, o ponto chave do nosso princípio seja possibilitar aos nossos alunos essa formação leitora proficiente.

Ao tratarmos dessa formação de leitores, reconhecemos a importância da consciência fonológica nesse processo. É de suma importância que o professor compartilhe desse reconhecimento, pois assim, poderá orientar os alunos de forma mais produtiva e satisfatória em questões de escrita e leitura de seus alunos, tendo em vista que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2006):

Ler e escrever são processos complexos – o segundo ainda mais complexo que o primeiro –, que exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural, que o leitor vai adquirindo à medida que amplia o seu léxico ortográfico, nos estágios subsequentes à fase de alfabetização. Mas ressalve-se que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência essencial a ser



desenvolvida é a decodificação de palavras, o que, por sua vez, implica um processamento fonológico. As teorias que partem dessas premissas enfatizam a consciência fonológica e o princípio alfabético e definem a primeira como o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra, é constituída de um ou mais fonemas. (p. 205)

A consciência fonológica faz parte da consciência metalinguística e é uma habilidade caracterizada pela representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala (Goswami & Bryant, 1990; Gombert, 1990, apud RAMOS, NUNES e SIM-SIM, 2004). Segundo afirmam alguns autores, a consciência fonológica possui habilidades diversas, habilidades essas que tem suas propriedades desenvolvidas em ciclos diferentes, por isso a consciência fonológica passa por três níveis linguísticos, sendo eles: a consciência silábica, a consciência fonêmica e a consciência das unidades intrassilábicas. Essa habilidade é “a capacidade de distinguir os diferentes sons nas palavras, é a consciência que a criança desenvolve de que as palavras são formadas por sons que podem ser alterados”, segundo SCLIAR-CABRAL, 1995 apud PEREIRA e SCHERER, 2013.

Nessa perspectiva, percebemos que as variedades linguísticas, os recorrentes problemas de ortografia, alguns aspectos da leitura de nossos alunos são passíveis de análise, e conseqüentemente de uma melhor compreensão, para que se busque, assim, melhores estratégias para lidar com esses eventos.

Além de dispor de conhecimentos fonológicos o professor deve, também, se conscientizar de que as crianças enfrentam dificuldades diversas em relação à aquisição da prática leitora, buscando nessa conscientização o ponto inicial para a reflexão de sua prática docente. Reconhecendo a importância do desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, o professor poderá oferecer aos alfabetizando uma série de atividades que levem à análise do oral, ao processo metacognitivo na prática de leitura e escrita e, por fim ao desenvolvimento dessas habilidades. Segundo Isabel Frade, (apud Bortoni-Ricardo, 2006) o professor tem que entender o porquê de cada procedimento, em seu trabalho pedagógico de alfabetização.

Um entrave que dificulta o professor alfabetizador conhecer e se apropriar dos conhecimentos fonológicos se encontra na formação desses profissionais. É



comum que a função de alfabetizador seja imposta ao pedagogo e sabemos que os cursos de pedagogia não oferecem, em sua grade, nenhuma disciplina destinada ao estudo dos fenômenos fonológicos de nossa língua. O curso que oferece tal disciplina, mesmo que superficialmente, é o de Letras, mas os profissionais que se formam neste curso geralmente dão aulas para turmas de segunda fase - Ensino Fundamental e Ensino Médio,

O Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, embora assumam a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência linguística, ou, mais propriamente, uma consciência fonológica. (BORTONIRICARDO, 2006)

Entretanto, ações do governo têm buscado subsidiar essa falha no currículo de formação dos professores pedagogos em relação ao trabalho com a consciência fonológica, é o caso do programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, lançado pelo Governo Federal em 2012. Inclui em sua formação continuada módulos, especificamente, voltados para a conscientização da importância do trabalho com a consciência fonológica na alfabetização, assim como a proposta didática do material oferecido aos alfabetizandos possuem diversas atividades de trabalho com a consciência fonológica e suas sub-habilidades tais como: consciência de palavra, consciência silábica, rimas e aliterações e consciência fonêmica.

As habilidades de consciência fonológica importantes para uma criança se alfabetizar não aparecem com a maturação biológica, como parte do desenvolvimento corporal. Elas dependem de oportunidades para refletir sobre as palavras em sua dimensão sonora. Portanto, a escola tem um papel essencial em fomentar seu desenvolvimento no final da educação infantil e no começo do ensino fundamental. (Guia de formação PNAIC - unidade 03 ano 01\_azul \_ página 23).

Vários estudos têm comprovado que a compreensão dos fenômenos fonológicos torna o processo de alfabetização mais eficaz, em relação à leitura, a consciência fonológica desempenha um importante papel na análise do oral, segundo Cielo (apud Simoni e Carlesso, 2004) as atividades de consciência fonológica contribuem para melhorar o desempenho da criança durante a fase inicial

do aprendizado da leitura, repercutindo positivamente em estágios mais avançados do processo.

A consciência fonológica está estritamente ligada ao desenvolvido de habilidades metacognitivas. Uma atividade metacognitiva é realizada quando o indivíduo monitora seu pensamento sobre a linguagem oral ou escrita, quando tal monitoramento é realizado sobre os segmentos das palavras, dizemos que o indivíduo está refletindo sobre sua dimensão sonora, e por isso está usando a consciência fonológica.

Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade metacognitiva quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. [...] Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica. (Guia de formação PNAIC - unidade 03ano 01\_azul \_ página 21).

O trabalho com a consciência fonológica, afim de que o aluno se aproprie da leitura proficiente, deve ser feito de forma gradativa e individual, pois cada criança tem seu desenvolvimento metacognitivo único, “precisamos, portanto, estar atentos para quais habilidades de consciência fonológica uma criança precisa desenvolver à medida que vai se apropriando do SEA”. (PNAIC, p. 22). Dessa forma o professor deve proporcionar a cada aluno atividades de consciência fonológica de acordo com a evolução de aquisição da leitura de cada indivíduo, se conscientizando que a consciência fonológica é importante neste processo, mas não determinante para aquisição da habilidade leitora.

Reconhecendo que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para uma criança se alfabetizar, consideramos essencial criar situações por meio das quais nossos alunos possam refletir sobre as formas orais e escritas das palavras. (Guia de formação PNAIC - unidade 03ano 01\_azul \_ página 29).

O trabalho com a consciência fonológica é, sem dúvida, uma ferramenta de grande importância no processo de ensino aprendizagem, uma vez que é suporte para o desenvolvimento da habilidade leitora da criança. Devendo ser esse trabalho, desenvolvido com atividades lúdicas que levem o aluno a refletir sobre a dimensão





sonora das palavras, criando situações que o levem a refletir sobre a linguagem, seja ela oral ou escrita.

### 3. LEITURA E PROCESSOS COGNITIVOS

Para o sucesso da leitura três fatores são determinantes, a saber: o desenvolvimento da linguagem oral, a consciência fonológica e os meios de acesso às práticas de leitura e escrita. A rigor, aquele que ensina deve sempre abordá-las de forma precisa, clara e intencional no seu trabalho.

Nessa direção, delineando os percursos da leitura se faz necessário conhecer a organização e o funcionamento dos processos cognitivos, a fim de que, realmente, o professor entenda os mecanismos capitais de aquisição da linguagem, e conseqüentemente, de leitura. Muitos estudos vão à direção de encontrar respostas do por que uma parte do alunado consegue aprender e avançam em diferentes níveis e ciclos, e a outra, em sua grande maioria, não consegue responder positivamente aquilo que a escola espera quanto ao nível de aprendizagem.

De fato, a leitura e a sua aprendizagem acede vários processos cognitivos, cujo corporificam diferentes grupos, categorias ou módulos. Eles estão implicados, e na leitura em particular, os processos cognitivos devem ser automatizados, ou seja, automáticos, como acontece num leitor experiente.

Segundo Dehaene (2012, p.26),

Tudo começa na retina, aonde vêm-se projetar os fótons reenviados pela página. Este captor está longe de ser tão perfeito quanto se pretendia. Com efeito, ele não é homogêneo. Só a região central da retina, chamada de fóvea, é rica em células fotorreceptoras de resolução muito alta, os cones. Esta região, que ocupa cerca de 15º do campo visual, é a única zona da retina realmente útil para a leitura. Só ela capta as letras com detalhes suficientes para reconhecê-las. Se os detalhes faltam, seja após uma lesão da retina, após uma lesão das áreas cerebrais visuais, ou após um artifício experimental que massacre seletivamente a região da fóvea, a leitura se torna impossível.

Face essa descrição, os recursos anatômicos são vias de acesso às letras e a informação. Nosso corpo é porta de entrada desse mundo mágico - a leitura, a qual, à primeira vista, se apresenta aos nossos olhos. Nessa direção, “o nosso



cérebro, a medula espinhal e nervos periféricos compõem um sistema de controle e processamento integrado de informações.” (PEREIRA, 2011, p.13).

Postos assim, nesses termos, as conexões cerebrais parecem simples, mas são extremamente complexas, as quais englobam passagens eletroquímicas. No cérebro de um ser humano, há aproximadamente 100 bilhões de células nervosas chamadas de neurônios.

Os neurônios compartilham as mesmas características e têm as mesmas partes que as outras células, mas o aspecto eletroquímico deixa-os transmitir sinais de longas distâncias e passar mensagens de um para o outro. A forma de comunicação dos neurônios é realizada através de sinais elétricos e de processos químicos, permitindo passar a informação – sinapses. (CUNHA, 2011, p.18)

As sinapses são, por sua vez, a ponte de informação de um neurônio à outro. Os neurônios têm a função de receber, responder, decodificar e armazenar, convertendo em informação. E essa informação fica mais rápida à medida que elas (os neurônios) são estimuladas.

Adiante, caímos no campo da cognição e na seguinte indagação: após visualizar o grafema, que mecanismos engendramos para ler e escrever?

É sabido que o cérebro humano está dividido em hemisfério direito e hemisfério esquerdo. O hemisfério direito é responsável por controlar o lado esquerdo do corpo, enquanto o hemisfério esquerdo a outra metade - a parte direita do corpo.

Pensando ainda na funcionalidade dos hemisférios, o esquerdo é o lado que mais prospera na maior parte das pessoas. Ele é o lado responsável pela lógica, matemática, isto é, o racional. Também é exatamente nesse lado que se localiza o córtex da fala. Na área de Broca, encontramos os mecanismos subjacentes à linguagem e à produção da fala. É nela que ocorre a fixação das regras de ortografia, de gramática e de correspondência grafema e fonema correspondendo, portanto, numa leitura hábil. Outra área muito importante para a leitura é a Wernicke. Ela diz respeito à interpretação, conhecimento e associação de informações, ou seja, leva a cabo “a função de converter o sistema visuo-fonético num sistema semântico” (Cruz, 2007, p. 46).

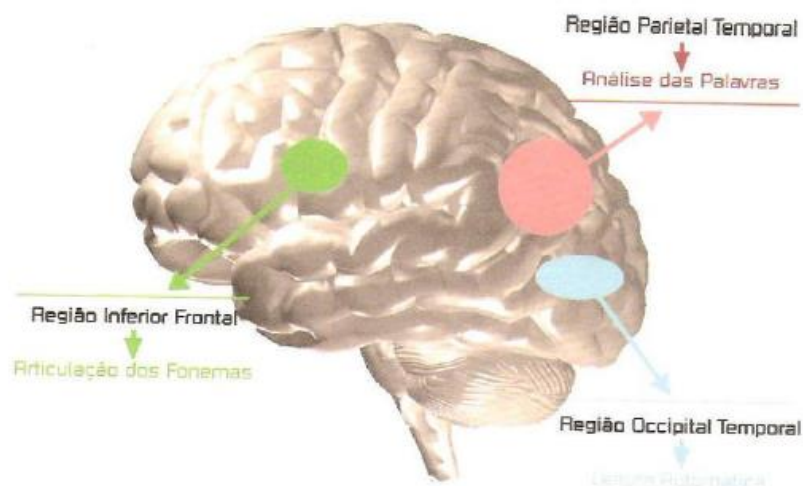
Em contrapartida, o hemisfério direito engloba o pensamento simbólico, da criatividade, da imagem, da fantasia, ou seja, pauta-se pelo viés da sensibilidade. Assim sendo, “enquanto no hemisfério esquerdo se faz o processamento e produção da fala, neste procede-se ao entendimento da linguagem, ou seja, à contextualização do discurso” (CUNHA, 2011, p. 19).

Pereira (2011) compreende que o ato de aprender parte de adaptações de esquemas já aprendidos. Os comportamentos se remodelam por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais, que surgem como desafios a serem superados. É necessário encontrar outras “saídas” como forma de resolver o desafio. Assim, "a informação sobre o cérebro e sobre o modo como este aprende é um elemento essencial dos fundamentos sobre os quais devemos basear as nossas decisões educacionais." (Wolf, 2004 apud Ferreira, 2010, p. 4)

Pesquisas recentes sobre neurociência têm buscado esclarecer o aspecto estrutural, funcional e patológico do cérebro do homem quanto à memória, ao humor, à atenção, ao sono e ao comportamento de modo geral. Dessa forma, em meio às dificuldades de sala de aula, procuraremos levar em consideração o funcionamento verdadeiro do sistema nervoso.

A plasticidade cerebral é uma aliada da educação porque o cérebro continua a aprender a adaptar-se e a mudar-se. Isto faz-nos alterar a visão de aprender. Quanto melhor entendermos o cérebro melhor podemos educá-lo. (...) Os nossos cérebros são únicos. Porém esse cérebro sofre alterações à medida que aprendemos. Assim o cérebro torna-se o ator principal nesse processo de estimulação. (PEREIRA, 2011, p. 22)

Conforme Pereira (2011), o indivíduo precisa entrar na presença da cor, da música, de sensações diversas, ou seja, é preciso desfrutar de uma variedade de estímulos, mas não em excesso, para que o cérebro desenvolva sua plasticidade.



**Imagem 1 - O cérebro**

(PEREIRA, 2011, p. 25)

Em síntese, a imagem 1 apresenta as seguintes regiões como fundamentais para a leitura. A região inferior frontal é a responsável pela linguagem oral, pela vocalização e pela articulação de letras, sílabas e palavras, e é também a área de análise dos fonemas; Já a região parietal-temporal é a responsável de fazer uma análise dos vocábulos executando um processamento visual finíssimo e de alta complexidade fonológica (correspondência grafema-fonema, segmentação e fusão silábica e fonêmica); Enquanto a região occipital-temporal é a responsável pelo reconhecimento visual dos vocábulos; área em que se realiza a leitura rápida e automática. Lugar onde encontramos o cerne da informação de cada palavra - abarca a ortografia, a pronúncia e o significado. Ativando essa área, mais eficiente será o processo de leitura.

#### **4. LEITURA PROFICIENTE NO CONTEXTO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES**

A formação de leitores proficientes é uma das tarefas primordiais da escola que se pretende participante nas práticas sociais, pois a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva, pode propiciar uma relação crítica e, portanto, libertadora com a escrita. Caracterizando assim, um dos grandes desafios da instituição escolar, e conseqüentemente, um árduo caminho para o professor. E,



para o aluno, essa tarefa da escola, se apresenta como uma oportunidade de efetiva formação individual, social e profissional, a partir dessa formação proficiente fomentada pelo desenvolvimento profícuo da habilidade leitora.

É a partir dessa perspectiva que Foucambert (1994, p. 55), em sintonia com Smith (1999) e Solé (1998, p. 72), defende um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, onde o aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano, cabendo a escola, portanto, propiciar esse contato e realizar práticas de leitura que tenham vínculo com a realidade desse aluno, e ainda, que subsidie esse aluno de forma produtiva a usufruir dessas práticas.

Nesse sentido, acreditamos essas práticas de leitura constituem-se como uma forma de mediação proporcionada ao aluno para que ele organize a sua aprendizagem, sendo ele o responsável por este processo de elaboração de conhecimento. O professor tem o papel de orientar a criança, servindo-lhe de *guia e suporte* para a sua aprendizagem; suporte este que deve ser retirado paulatinamente, à medida que a criança conquista a sua independência enquanto usuária da língua escrita, considerando que, nesse processo de mediação, “O ensino da língua deve privilegiar o desenvolvimento da habilidade metalinguística, o qual possibilita o pensar sobre a linguagem enquanto objeto de reflexão” (Solé, 1998, p. 55).

E ainda, de acordo com Foucambert (1994; 1997) e Smith (1999), entendemos que a leitura não pode ser ensinada e que a responsabilidade do adulto (pais ou professores) é facilitar o aprendizado dessa atividade através do acesso da criança a uma variedade de textos. Para estes autores, as habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão na escrita e na prática da leitura, não podendo ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais.

Segundo essa proposta, o adulto, para facilitar a entrada da criança no mundo da leitura e escrita, deve ler para ela, mostrando-lhe como os escritos que circulam no cotidiano podem ser usados a fim de que a mesma compreenda os seus sentidos. Segundo Smith (1999, p. 77), “a criança só é capaz de compartilhar deste mundo, quando compreende o seu significado, sendo este descobrimento e o





descobrimto da diferença entre a fala e escrita os dois *insights* necessários para o aprendizado inicial da leitura”.

De acordo com esse autor, só o contato com a escrita significativa e funcional, como, por exemplo, o contato com *outdoors*, placas, anúncios e embalagens, pode favorecer o aprendizado da leitura. Ele acredita que só a prática de leitura pode proporcionar o desenvolvimento das habilidades que a compõem. Para Smith (1999, p. 88), “o significado precede a leitura da palavra enquanto unidade específica, estando à compreensão, que é o núcleo da leitura, além das palavras ou da informação visual”.

Observamos, então, certa relação com o desenvolvimento da consciência fonológica da criança, sendo esse desenvolvimento, condição primeira, para esse aprendizado da leitura. Caso a criança apresente algum déficit no aprimoramento de sua consciência fonológica, esse comprometerá a habilidade leitora de que trata o referido autor. Daí a importância de se ter presente nas práticas de leitura a preocupação com o desenvolvimento tanto da habilidade leitora quanto da consciência fonológica do sujeito aprendiz.

Nessa perspectiva de formação crítica e libertadora de que ratamos até o momento, Foucambert (1997), partindo de uma perspectiva mais política, afirma que:

O aprendizado da leitura só é garantido quando se desvela ao seu aprendiz o poder de transformação e mudança que apenas o escrito (e não o inscrito!) possui; um poder que é capaz de livrar o sujeito-leitor das malhas da resignação, da obediência, da determinação e da impotência, já que só este tipo de relação com o escrito pode levá-lo a perceber o mundo de uma outra perspectiva, permitindo-lhe a teorização da experiência cotidiana e uma nova organização dos fatos.

Compartilhando, portanto, da ideia de Smith (1999) e Solé (1998), acreditamos que para realizar essa desafiadora tarefa de formação de leitores críticos, proficientes, precisamos ultrapassar concepções de leitura que se centram na mera decodificação da escrita, que é base de muitas práticas pedagógicas, é preciso também, ir além da disseminação de novos métodos de ensino, que, em geral, são elaborados por especialistas distanciados da realidade da escola e da sala de aula.

É preciso que o professor se envolva com a leitura enquanto objeto de conhecimento, compreendendo a sua natureza, os processos cognitivos nela envolvidos e o modo como a criança aprende, o que, por sua vez, exige um projeto de formação de professores continuamente assistida, em que este possa ser auxiliado no processo de aproximação e exploração deste objeto, valorizando-se o seu saber pedagógico prévio.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo realizado, verificamos a importância do professor fomentar o desenvolvimento da consciência fonológica do aprendiz no processo de ensino-aprendizado da escrita e, sobretudo, da leitura. Uma vez que, essas habilidades (de leitura e da consciência fonológica) do aluno se efetivam de forma interdependente.

Diante disso, se o professor não souber de fato dos processos envolvidos na aquisição de leitura e de escrita, naturalmente, perpetuaremos injustiças quanto aos sujeitos aprendizes, tendo em vista que não saberemos resolver as problemáticas atinentes aos seus anseios.

Através das análises teóricas, a neurociência evidencia que as sinapses dos alunos precisam ser estimuladas, pois de acordo com os processos de cognição envolvidos na leitura, quanto mais estímulos (cor, som, imagem) o sujeito aprendiz recebe do meio que o circunda, mais rápida e melhor serão as estruturas neuronais de transmissão da informação.

Hoje a alfabetização coloca-se como terreno fértil para o desenvolvimento dos saberes metacognitivos, uma vez que é “[...] comovente a consciência que as crianças têm do modo como falamos” (CAGLIARI, 2009, p. 27).

Logo, o professor que estimula a consciência fonológica de seus aprendizes, desenvolve sem dúvida, as estruturas envolvidas no processo de aquisição de leitura e de escrita, o aprendiz iniciante executará com proficiência tarefas de contar, fragmentar, adicionar, suprimir e transpor sílabas e fonemas.



Enfim, ao aliar esses dois conhecimentos – consciência fonológica e leitura, o professor terá resultados produtivos na formação de leitores proficiente, críticos que saibam usar a escrita de forma efetiva e autonomamente para atender as suas necessidades enquanto cidadão, profissional e indivíduo.

## REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**. Belo Horizonte: v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.
- CRUZ, Vitor. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa: Lidel, 2007.
- CUNHA, Sandra Margarida Sousa e. **A aprendizagem da leitura e da escrita factores pedagógicos e cognitivos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial) – Departamento de Ciências da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2011.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Trad. de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRA, D. **Necessidades Educativas Especiais e Perturbações Intelectuais** (documentação Apoio à Disciplina de NEEPI da Pós-Graduação em Educação Especial – domínio cognitivo –motor). ISCIA, 2010.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**: ano 1: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.
- PEREIRA, R. **Programa de Neurociência Intervenção em Leitura e Escrita**. Viseu: Psicossoma, 2011.



PEREIRA, Vera Wannmacher; SCHERER, Ana Paula Rigatti. A escrita da frase na alfabetização: o papel da consciência sintática. **Signo**. Santa Cruz do Sul: v. 38, n. especial, p. 44-60, 2013.

NUNES, Terezinha; Ramos, Cláudia; SIM-SIM, Inês. A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. **Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional**. (não cita a cidade): v. 1, n. (não cita), p. 13-33, 2004.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, I & Coll, C. **Os professores e a concepção construtivista**. Em C. Coll e outros, **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O USO DE POEMS E NURSERY RHYMES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Carine HAUPT (UFT)

carineh@uft.edu.br

Naiana Siqueira GALVÃO (UFT)

anaiangalvao@hotmail.com

**RESUMO:** A consciência fonológica pode ser entendida como a capacidade de reconhecer e manipular os sons que constitui a fala. Trazendo à baila os conceitos de aquisição de segunda língua e correlacionando-os às teorias que fundamentam os estudos da consciência fonológica, surge assim, o ideal de apresentar por meio de uma abordagem qualitativa esta pesquisa bibliográfica, considerando o caráter dos estudos da consciência fonológica e os benefícios dos usos de atividades pedagógicas envolvendo poemas (*poems*) e canções (*nursery rhymes*) em língua inglesa, como recursos metalinguísticos para o desenvolvimento da leitura e escrita de crianças brasileiras nos períodos de pós-alfabetização. As referidas atividades práticas transcritas foram criadas durante a composição deste artigo.

**Palavras - chaves:** Consciência fonológica; Poemas; Canções; Língua inglesa

### 1. INTRODUÇÃO

O ser humano, de modo geral, sempre foi capaz de estabelecer comunicação. Nos tempos primórdios, o uso da linguagem se detinha a gestos, olhares e 'urros', todavia, existia comunicação entre os grupos de homens pré-históricos. É o que podemos perceber diante da *'communication by vocal gesture (anthropoid apes) probably represents the earlier stages out of which language grew. (language is one species of a genus, the genus of communication)* (GREENBERG, 1961, p.13).

A linguagem foi evoluindo e se modificando ao longo de muitos anos e por meio dessas transformações a fala humana se torna um sistema complexo. A complexidade da língua é composta por suas estruturas gramaticais, semânticas, lexicais, ortográficas além de carregar sua própria universalidade lingüística. Sendo assim,



Grammatical structure in every human message is the most essential characteristic of human language. [...] human language has a productivity that it is possible to interpret a message that has never occurred before and constantly forming and interpreting sentences that have probably never been encountered in our experience [...] and only spoken language is meant by the term language and the use of sound as a medium is therefore included in the definition. (GREENBERG, 1961, p.19)

Revisitando o pensamento de GREENBERG (1961), fica evidente que o ser humano é capaz de operar cognitivamente os recursos de compreensão e interpretação por meio da fala. Contudo, um questionamento se faz pertinente com relação à habilidade do indivíduo reconhecer e manipular os sons que compõe a fala. É sob essa ótica questionadora, que este artigo situar-se-á, buscando descrever através dos estudos da consciência lingüística e da metalinguagem a capacidade do indivíduo operar cognitivamente sua própria linguagem, fazendo reflexão sobre os sons emitidos no discurso e sua forma de organização na operação das palavras.

CIELO (2000) pontua sobre o desenvolvimento da consciência fonológica relacionada à capacidade das crianças em fase de alfabetização analisar seus próprios discursos de maneira consciente. Através da CF, o aluno estabelecerá redes de assimilação e resgate/busca do repertório lingüístico já existente em sua mente, quer dizer, ele buscará em suas 'nuvens' as freqüências de uso mais altas, as mais vivenciadas/experienciadas e por meio dos novos *inputs*, a relação de competência na aquisição de segunda língua (L2) começa a ser instaurada no seu campo de linguagem.

Neste contexto, o presente artigo objetiva a) compreender o conceito da consciência fonológica e seus diferentes tipos de níveis; b) expor algumas atividades abordando o uso dos níveis de CF em língua inglesa e evidenciar que tais atividades juntamente com os conceitos da CF podem auxiliar crianças nas fases pós alfabetização no processo de aprendizagem de leitura e escrita em língua inglesa. Na primeira seção, trataremos da compreensão do termo consciência fonológica e seus níveis de divisão, associando os conceitos da CF<sup>1</sup> aos exemplos de *poems* e

---

<sup>1</sup> Esta sigla (CF) refere-se ao termo consciência fonológica.

*nursery rhymes* elaborados durante o processo de escrita deste artigo. Na próxima seção, será discutido o aspecto fonético- fonológico da língua inglesa e suas implicações na constituição da consciência fonológica trazendo à baila alguns modelos de atividades a serem aplicadas na aula de língua inglesa.

## 2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CONCEITUAÇÃO

A linguagem está inerentemente imbricada na constituição e formação do caráter do ser humano. Devido essa inter-relação (pensamento e palavra) que se instaura com aspecto fundamental na construção da língua, o falante opera implicitamente seu código lingüístico com base na influência dos seus parâmetros universais, biológicos e cognitivos. Isto implica firmar que durante a formulação da sentença ou a recepção dessas, o falante/ouvinte opera expressões lingüísticas compostas por estruturas que desencadeiam formulações de significados que se concentram no contexto ou conteúdo da mensagem. Segundo Alves (2009):

Assim, o falante é capaz de refletir sobre e de manipular, de forma controlada e deliberada, os aspectos do código lingüístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. O indivíduo possui, portanto, habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diferentes aspectos, o que caracteriza a consciência lingüística (ALVES, 2009, p.32).

Diante do exposto, torna-se claro que a consciência lingüística ocasiona-se nos processos metalingüísticos no qual o falante em sua plena capacidade mental/ cognitiva reflete e manipula conscientemente a língua. Nesta perspectiva, GUEDES; GOMES (2010, p.264) trata 'a consciência lingüística ou metalinguagem como à habilidade de refletir sobre a língua, isto é, de tratar a língua como objeto de análise e observação, de focalizar a atenção especificamente para as suas formas'. Ou seja, a consciência fonológica floresce nessa formação consciente de que a palavra (falada) é elaborada de elementos que podem ser segmentadas e manipuladas.

Se o indivíduo é capaz de falar sobre seu próprio código e através dele fazer inferências de como os sons se organizam harmoniosamente ou não, o que designa os termos manipulação e reflexão das unidades sonoras? Conforme as pesquisas de



ALVES (2007), a manipulação emprega a competência que o ser humano tem de manipular a substituição dos sons. E o termo reflexão, refere-se quando o indivíduo usa atenciosamente e conscientemente as unidades sonoras. De acordo com FREITAS (2003, apud ALVES, 2009):

[...] reflexão e manipulação são duas palavras-chaves na definição de consciência fonológica. A consciência fonológica, portanto, corresponde à capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras. (FREITAS, apud ALVES, 2009, p.34)

A seguir, é explicitada a maneira como essas manipulações e reflexões poderão ocorrer durante o discurso do indivíduo. Como o canal de comunicação do falante se consolida pela língua, a palavra se torna o bem maior a ser destacada durante o discurso justamente pela propriedade que lhe confere o enfoque, a produção do som.

## **2.2. NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CLASSIFICANDO E EXEMPLIFICANDO**

Em se tratando dos níveis de consciência fonológica, não é estabelecido com precisão, dados que comprometam a testificar exatamente quantos níveis podem ser elucidados. Segundo ALVES (2009) devido à complexidade do abordar e requerer extremas habilidades de reflexão e manipulação, os níveis de consciência fonológica podem ser classificados em: Consciência nos níveis silábicos, intrassilábicos e fonêmicos.

## **2.3. CONSCIÊNCIA NO NÍVEL DA SÍLABA**

ALVES (2009, p.37) emprega o termo como 'a capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Como é um processo natural que surge em crianças muito cedo, assim que iniciam suas primeiras palavras. Yopp;Yopp (2009, p.2) classifica consciência fonológica como: *“The ability to discern syllables (that the word friend has*

one syllable, cubby has two, tricycle has three, and so on) occurs early in the developmented progression of phonological awareness”. Em muitos casos, a criança usa partes de seus membros superiores, as mãos, para auxiliá-la na contagem de sílabas da palavra, assim como empregar outros recursos como inversão das sílabas, adicionar e eliminar sílabas ou empregar a mesma sílaba no início ou final de palavras.

No poema, '*Jump or Jiggle*' da autora Beyer, é possível identificar a formação do nível de consciência da sílaba nas seguintes palavras: *jump/hump*, *hop/clop*, *bounce/pounce* e *stalk/walk*. Percebe-se na constituição dessas palavras a semelhança final em suas sílabas. A criança poderá realizar a troca de algumas consoantes iniciais, formando novas palavras, observe: [j] *jump* por [h] *hump*; [b] *bounce* por [p] *pounce*.

Os estímulos lingüísticos geram capacidades de manipular a língua, ou seja, para haver o desenvolvimento da consciência fonológica é necessário também trabalhar rimas não apenas na sílaba, mas no tocante as palavras, de forma a fazer com que o aprendiz inicie seu processo seletivo e analítico sobre sua própria linguagem.

## 2.4. CONSCIÊNCIA NO NÍVEL INTRASSILÁBICO

As unidades intrassilábicas são denominadas de ataque e rima. Elas são unidades de caráter menor que uma sílaba e suscetíveis de manipulação. Para o **ataque**, o nome **onset** faz-se mais usado por envolver os segmentos que antecedem a vogal da sílaba. De acordo com Yopp;Yopp (2009, p.3) "*onsets are the consonant sounds that precede a vowel in a syllable*". Por exemplo, em uma sílaba como na palavra '*jump*' /dʒʌmp/, o onset é determinado pela consoante [j] e a **rima** compõem o restante do segmento [ump], já na palavra '*hop*' /hɒp/, o onset é marcado pela consoante [h], o núcleo da rima pela vogal [o] e a coda pela consoante [p].

Conforme ALVES (2009, p.39) a consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: consciência da rima e consciência das

aliterações. Nas palavras 'bounce' e 'pounce' há o uso da mesma rima no final, ocorre à chamada consciência da rima e a consciência da aliteração pode ser baseada na habilidade de manipular mediante a reflexão, de palavras que possuem o mesmo onset, como na nursery rhyme 'Miss Mary Mack', a consoante [m] equivale como onset para ambas as palavras, ou então, em 'black', 'buttons', 'back', o ataque foi a consoante [b] .

Para os aprendizes de segunda língua é importante essa reflexão com relação aos sons, por uma espécie de jogos de palavras, sua habilidade de identificar e discriminar determinados sons que fazem rimas acaba contribuindo para sua organização sonora na língua inglesa.

## 2.5. CONSCIÊNCIA NO NÍVEL DOS FONEMAS

O fonema corresponde a uma unidade contrastiva. Sendo assim, a consciência fonêmica abrangerá a manipulação dos fonemas, por serem as menores unidades de som com caráter distintivo. Este é o nível mais complexo, pois exige do indivíduo a habilidade/capacidade de estabelecer combinações sonoras formando palavras ou eliminando sons para criar outras. De acordo com Yopp;Yopp (2009, p.4) *“A child's ability to reflect on language itself specifically the sounds of language and specifically the phonemes supports the child's understanding of the logic of the written code”*.

Este nível de consciência pode ser exercitado através de atividades que envolvem leitura e soletramento. Vejamos um exemplo, baseando no poema 'Oodles of Noodles', manipulando o soletramento: oo - dles : oodles, noo - dles: noodles, foo - dles: foodles.

Sendo assim, fica a responsabilidade do professor de sistematizar atividades com os padrões fonético-fonológicos presentes no *input* acústico da língua inglesa e esta será a forma que o professor encontrará de colaborar para que o aprendiz inicie seus primeiros passos nas diferenças sonoras entre os dois sistemas lingüísticos.



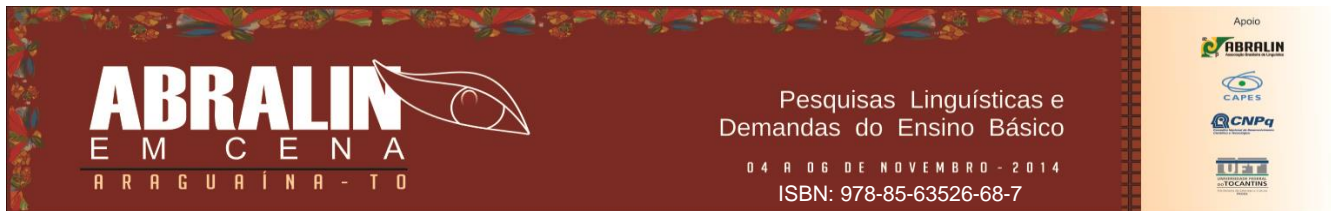
### 3. O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DOS ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DA LÍNGUA INGLESA

Sabe-se que o termo consciência fonológica está intrinsecamente ligado a reflexão consciente do sistema de sons da língua. No momento que a criança adentra a escola, ela carrega consigo os conhecimentos na sua língua materna e os aprimora gradativamente durante seus anos de formação. Ao iniciar os estudos em língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, ela precisa embasar suas experiências lingüísticas na sua língua natural, mesmo que os sistemas fonológicos das línguas se divirjam, a criança irá usufruir de sua consciência fonológica para manipular os sons da outra língua.

Nesta perspectiva, o professor deve estar ciente que durante o processo de aquisição da língua inglesa, a criança e sua competência de manipular e refletir sobre a língua inicia no momento que ela já se encontra inserida no letramento de sua língua natural. Assim, o aprendiz, mesmo no estágio de alfabetização, é capaz de operar os sistemas sonoros da segunda língua. O professor deve buscar mecanismos de manipulação das unidades sonoras da segunda língua para que seus aprendizes tomem consciência das distinções sonoras de ambas.

Assim, a consciência dos aspectos fonético-fonológicos e o processo de aquisição do sistema de sons da L2 devem ser vistos como intimamente ligados. Não se pode dizer, entretanto, que demonstrar consciência a respeito de algum aspecto da L2 é o mesmo que ter internalizado tal aspecto para uso espontâneo. A concepção de aquisição fonológica de L2 aqui adotada tem como exigência a diferenciação, por parte do aprendiz, entre como exigência a diferenciação, por parte do aprendiz, entre os dois sistemas. Dessa forma, a consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2 é, sim, uma condição necessária para a aquisição do detalhe fonético-fonológico a ser adquirido. (ALVES, 2009, p.231).

O conhecimento metalingüístico da estrutura dos sons da língua está imbricado na estrutura da consciência fonológica da frase, da palavra e da unidade mínima, o fonema. As formas de analisar cognitivamente a organização fonética dos *poems* e *nursery rhymes* corresponderão às estratégias de análises textuais das rimas e ritmos, aliteração, assonância e consonância.



### 3.1. POEMS E NURSERY RHYMES E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Relacionada às esferas de educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, os estágios da consciência fonológica podem ser trabalhados pelos professores utilizando a literatura como importante ferramenta na aquisição da língua inglesa. A construção cognitiva do léxico na segunda língua se dá por meio das experiências e vivências na língua. A poesia e as canções infantis podem conduzir a uma melhor compreensão da estrutura fonológica da palavra, aumentando assim o nível de proficiência e fluência da língua inglesa nas práticas de leituras e atividades de audição desencadeando de maneira positiva a aprendizagem da língua estrangeira além da expansão do conhecimento nos textos literários.

Destarte, relevantes são as escolhas dos *inputs* no processamento de aquisição da linguagem. O paradigma conexionista prega que a ocorrência da linguagem perfaz o indivíduo pela interação com base nas experiências e o ambiente. Não é necessário o emprego de regras ou o uso explícito de sistemas de símbolos para aprendizagem da linguagem.

O professor deve instigar a quantidade de processamento pelo uso de freqüências desses *inputs*. Conforme for o grau de uso dos *inputs*, os indivíduos passam a ter maiores experiências que desencadeiam condições suficientes de produzir sua aprendizagem na língua alvo. A aquisição de linguagem pelo paradigma conexionista estará condicionada a quantidade de *input* a que o aprendiz é estimulado ou exposto, de forma que, determinado *input* seja considerado suficiente para construir o processo de aquisição fonológica.

Percebe-se que o som da fala é uma produção agradável e inata produzida pelo ser humano. Estudos acerca da ciência da linguagem promovidos, por exemplo, por HOLCOMB (2014 apud SELEVICIENE 2013), afirmam que pela música e pela poesia formas sonoras harmoniosas podem ser produzidas mediante a forma de *input* sonoro e/ou escrito. Na música e na poesia o uso das articulações e do timbre

fonético incluindo a duração e freqüência, é produzido durante o ato de cantar ou declamar o poema. Segundo ALVES (2009):

Assim, não se pode descartar a possibilidade de o aprendiz, em situações de monitoração, já ser capaz de produzir os segmentos da L2 de forma semelhante ao falar nativo podendo até automatizar a pronúncia-alvo sem necessariamente ter altos índices de percepção de tal som quando esse se encontra presente nas produções orais da L2 a que ele é exposto. (ALVES, 2009, p. 242)

O poema é constituído por palavras que são pensadas conforme sua beleza, harmonia e os sons dessas palavras são cuidadosamente empregados nos versos no intuito de perceber a rima e o ritmo. O professor de língua inglesa usufruindo dos poemas e das canções infantis poderão envolver os aprendizes em atividades motivadoras que estimulem as crianças a se expressarem na língua alvo. De maneira gradativa, o léxico e a constituição do código lingüístico serão eficientemente formados, refletidos e manipulados durante as vivencias e experiências adquiridas na aquisição da língua inglesa.

### 3.2. RIMA E RITMO

Considera-se que a rima demarca o ritmo do poema, conferindo-lhe a musicalidade e melodia necessárias. A rima se caracteriza pela semelhança sonora das palavras, podendo ser retratada no final ou no interior dos versos e em posições variadas. STYLE (2007 apud SELEVICIENE (2013) considera que a rima, assim como a aliteração, é um dos primeiros níveis do conhecimento fonológico.

O ritmo é determinado pela interpolação uniforme de sílabas tônicas e não tônicas ou átonas dispostas em cada verso de uma composição poética, bem como pelos recursos empregados pelo poeta e pela forma como ele os organiza no corpo do texto, visando à produção efetiva da mensagem. Podemos então deduzir que, cada poema possui um ritmo inerente, tendo em vista as finalidades a que se tenciona alcançar com a mensagem.

No poema '*Jump or Jiggle*' de Evelyn Beyer podemos elaborar uma atividade que estimulem a consciência das rimas e das palavras que rimam para os

aprendizes de língua inglesa e os estimulem a pesquisarem juntamente com o professor outras palavras que tenham a mesma seqüência de som.

***Jump or Jiggle***

***By Evelyn Beyer***

*Frogs jump*

*Caterpillars hump*

*Worms wiggle*

*Bugs jiggle*

*Rabbits hop*

*Horses clop*

*Snakes slide*

*Seagulls glide*

*Mice creep*

*Deer leap*

*Puppies bounce*

*Kittens pounce*

*Lions stalk –*

*But –*

*I walk !*

(Fonte: Chidcraft- The how and why Library. Poems and Rhymes. Volume 1, page 31, 1980. Field Enterprises Educational Corporation. United States of America).

O professor deve estar atento que a grande maioria das palavras são possíveis de se detectar as rimas devido sua semelhança gráfica, no entanto, nas palavras *creep* /kri:p/ e *leap* /li:p/ apesar dos grafemas serem diferentes, a produção fonética desses dois vocábulos são semelhantemente fortes. Outra atividade a ser gerada, é a busca pelo par: Walk : \_\_\_\_ ( talk); hop: \_\_\_\_ (clop).

### 3.3. ALITERAÇÃO, ASSONÂNCIA E CONSONÂNCIA

A aliteração corresponde a um recurso poético, e sua particularidade está na repetição de sons consonantais idênticos ou semelhantes em um verso ou em uma frase, especialmente as sílabas tônicas. A saber, aliteração trata-se de 'repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras' (NASCIMENTO, 2010, p.8) e conforme FREITAS (2003) a aliteração ocorre quando há palavras que representam o mesmo **onset**.

Outro recurso poético que percorre os versos e a música se chama assonância. Esta é o oposto da aliteração. Nos versos ou até mesmo nas melodias das canções é possível identificar a repetição ordenada de sons vocálicos idênticos ou semelhantes. Na união da aliteração e da assonância ocorre uma harmonia dos sons produzidos e que se denomina, consonância.

Esta relação encantadora e muito bem estabelecida pelos sons é facilmente apontada pelas crianças nas rimas, nos pequenos versos e na melodia rítmica das músicas. A criança opera seus primeiros sinais mediante a audição, seus estímulos são motivados pelos sons da voz do mais próximo dela e também pela música preferida embalada quando se vai dormir ou quando quer ter uma aproximação de seu ente querido, seja a mãe, avó, pai enfim. É o que podemos perceber nas palavras de ALVES (2009):

[...] deve-se enfatizar o *input* acústico como o primeiro passo pedagógico, anterior à representação do *input* ortográfico no ensino de novos vocábulos aos aprendizes, para evitar que eles desenvolvam uma representação acústica da nova palavra baseada nos padrões advindos da transferência equivocada dos padrões grafo-fônico-fonológico da L1'. (ALVES, 2009, p.246)

Retomando o exposto pelo autor, o professor deverá ater-se ao seu objetivo de ensino nas aulas de língua inglesa, e uma tendência a ser seguida é o estímulo acústico. O sonoro primeiramente trabalhado estabelecerá uma maior carga de motivação e percepção na produção dos sons em língua inglesa. Mesmo em se tratando de crianças em fase de alfabetização, elas estão mais sujeitas de adquirirem e formarem com propriedade os sons na segunda língua do que os



adultos. Uma explicação para o fato é que elas estão em fase de aquisição da linguagem, tanto da língua materna quanto da língua alvo. Sua produção tem maior probabilidade de se assemelharem ao falar nativo.

### **Oodles of Noodles**

**By Lucia and James L. Hymes Jr.**

*I love **noodles**. Give me **oodles**.*

*Make a **mound** up to the **sun**.*

***Noodles** are my favorite **foodies**.*

*I eat **noodles** by the **ton**.*

(Fonte: Chidcraft- The how and why Library. Poems and Rhymes. Volume 1, page 27, 1980. Field Enterprises Educational Corporation. United States of America).

No poema “Oodles of Noodles”, o professor ao recitá-lo, deverá enfatizar os sons vocálicos das palavras *noodles* /'nu:dls/, *oodles* /'u:dls/, *foodies* /'fu:dls/ nas quais são visíveis a ocorrência da assonância. O professor poderá pesquisar e apresentar para as crianças outras palavras que possam ter a mesma harmonia sonora com *sun*, *ton* e *mound*.

No próximo exemplo, trata-se de uma *nursey rhymes* em que as crianças ao cantarem podem bater palmas ou os pés nas palavras que ocorrem aliteração, ou seja, ocorrências freqüentes sons consonantais.

### **Miss Mary Mack**

*Miss Mary **Mack, Mack, Mack***

*All dressed in **black, black, black***

*With silver **buttons, buttons, buttons***

*All down her **back, back, back**.*

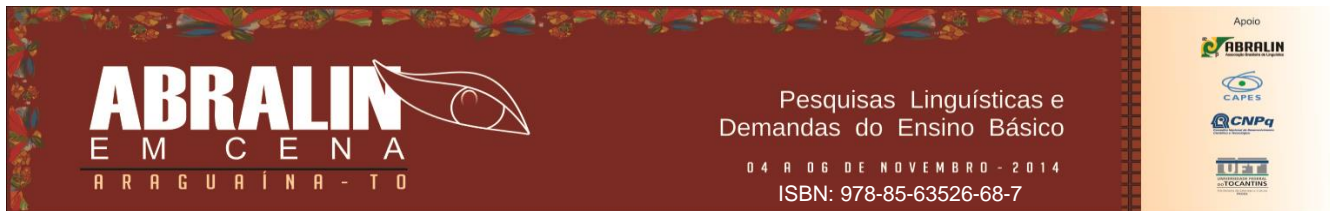
*She asked her mother, mother, mother*

*For 15 **cents, cents, cents***

*To see the elephants, elephants, elephants*

*Jump over the **fence, fence, fence**.*

*They jumped so **high, high, high***



*They touched the **sky, sky, sky**  
And didn't come **back, back, back**  
'Til the 4<sup>th</sup> of **July, ly, ly.***

(Fonte: Chidcraft- The how and why Library. Poems and Rhymes. Volume 1, page 35, 1980. Field Enterprises Educational Corporation. United States of America).

O professor de língua inglesa poderá levar outras palavras que façam pares sonoros como, por exemplo, *lack* para *back* e processar os sons semelhantes, como *high* e *hi*. A construção fonêmica da criança se torna muito mais acurada mediante os estímulos auditivos e o professor com o recurso visual dos *flashcards* poderá incrementar ainda mais a aula de língua inglesa na qual a criança associará a figura ao som da palavra. A troca de vocábulos na música torna-se mais uma alternativa para treinar a habilidade de *listening* e *speaking* da criança.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho foi desenvolvido utilizando como abordagem o caráter qualitativo abrangendo o tipo de pesquisa bibliográfica. Foram realizadas diversas leituras da temática e estudos analíticos consultando bibliografias de literatura infanto-juvenil inglesa que reproduzissem as rimas, canções, parlendas e poemas populares. Para cada conceito da CF foi elaborado uma atividade envolvendo a CF através das habilidades lingüísticas da língua inglesa (*listening*, *reading*, *writing* e *speaking*).

Durante o percurso de escrita do artigo foi possível identificar que a criança é capaz de ordenar e organizar/ segmentar harmonicamente os sons da fala/ ato da fala de forma que quanto mais ela estiver exposta a determinado tipo de *input*, suas habilidades de percepção e execução dos sons das palavras obterão bons resultados no seu processo de aprendizagem de leitura e escrita.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência fonológica está intimamente ligada à capacidade inata que o ser humano tem de lidar com a reflexão e manipulação das palavras por meio de seu código lingüístico, a língua. Durante a pesquisa bibliográfica, foi possível identificar que a consciência fonológica poderá imergir de diversas atividades que exponham as estruturas sonoras da língua, como poemas e canções infantis. Por meio desses recursos pedagógicos, o professor será capaz de ensinar seus alunos a reconhecerem, identificar e manipular os sons em língua inglesa.

Através dos subsídios metalingüísticos, a criança é estimulada a desenvolver suas competências na língua inglesa, tendo consciência da estrutura fonológica da palavra e seus sons, construindo sua pronúncia além de perceber os efeitos que os sons causam nas rimas dos poemas e canções. O professor além de ensinar língua inglesa estará incentivando a leitura de poemas, a busca por canções na língua alvo e corroborando para o conhecimento de sua linguagem poética.

Espera-se que este trabalho possa auxiliar e incentivar os professores de língua inglesa a elaborarem atividades pedagógicas por meio da literatura infantil, neste caso, *poems and nursery rhymes*, como estratégias para auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, aumentando seu conhecimento cognitivo na língua alvo e estimulando-as a permearem o mundo imaginário e criativo da literatura infanto-juvenil. Muitas outras *nurseries* podem ser aplicadas, assim como os *poems*, depende do grau de acuidade das crianças e dos objetivos a serem alcançados no decorrer da disciplina de língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, U.K. **Consciência dos Aspectos Fonéticos-Fonológicos da L2.** In Consciência dos sons da língua. EDIPUCRS, 2009.
- COLLINS, **Collins English Thesaurus** [interactive]. Disponível em <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/englishthesaurus/poem>. Último acesso em: 15 set. 2014.



FREITAS, M.J. **O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica.** Ministério da Educação. MEC/PNEP. 2007.

GREENBERG J. H. **Language and evolutionary Theory.** In: \_\_\_\_\_. Language culture and communication. Stanford: Stanford University, 1961.

HARRISON, D.L. **Motivating Readers, Inspiring Teachers.** Playing with Poetry to develop Phonemic Awareness. New York, USA.2013.

HOLCOMBE, C.H. **Sound in Poetry.** In textec.com [interactive] [acessado dia 10-07-14] <http://www.textec.com/traditional/sound>.

LAMPRECHT, Regina Ritter. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SELEVICIENE, Egle. **Developing Language Student's Phonology Awareness through Poetry.** Mykolas Romeas University, Institute of Humanities, Vilnius, Lithuania.2013.

STYLER, W.F. **Seeing Rhyme in Writing: a Foreign Concept.** In notes from a Linguistic Mystic. 2007.

YOPP, H;YOPP,R. **Phonological Awareness is Child's play.** Beyond the Journal • *Young Children* on the Web • January 2009.



## A EPÊNTESE NA PRONÚNCIA DO INGLÊS COMO LE

Neliane Raquel Macedo AQUINO<sup>1</sup> (UFT)

nr.macedo@hotmail.com

**Resumo:** A aprendizagem de uma língua estrangeira, doravante LE, permite contatos entre aspectos fonético-fonológicos desta língua com a língua materna, LM. Por meio desses contatos, é possível identificar alguns fenômenos fonológicos produzidos pelo falante. Um desses fenômenos é conhecido por epêntese, que representa o acréscimo de uma vogal ou consoante à pronúncia de uma determinada palavra. Dessa maneira, este trabalho caracteriza o fenômeno da epêntese a partir de um recorte composto por verbos regulares do inglês, os quais evidenciam alguns contextos em que tal fenômeno ocorre. Os dados foram gerados com alunos de ensino médio de uma escola pública. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, com coleta de amostras de pronúncia de verbos por meio de gravações em áudio em sala. Esse recorte faz parte de um corpus maior gerado para uma pesquisa de Mestrado sobre a pronúncia da coda de verbos. Argumenta-se, por fim, a relevância da promoção da consciência fonológica sobre tal característica da LE em sala de aula como prática que auxilia o aluno a diferenciar a LE da LM e desenvolver sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de LE; Epêntese; Consciência Fonológica.

### 1 INTRODUÇÃO

A pronúncia da LE representa um aspecto da aprendizagem que por vezes é caracterizada como difícil pelo aluno. Somado a isso, é possível perceber que por muito tempo vigorou o pensamento de que a habilidade da fala e, por extensão da pronúncia, poderia ser desconsiderada das salas de aulas, as quais privilegiavam as habilidades de leitura e escrita, esta última concentrada na gramática. Em vista disso, atualmente, muito se tem pensado sobre o papel da pronúncia nas escolas regulares. Algumas pesquisas demonstram que trabalhar a pronúncia traz benefícios à aprendizagem dos alunos e evidenciam aspectos anteriormente desconsiderados dos ambientes de sala que podem auxiliar no entendimento sobre a outra língua para quem aprende.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) – *campus* de Araguaína. Email para contato: nr.macedo@hotmail.com.



Nesse ínterim, aspectos diferentes sobre a pronúncia em LE são avaliados. Dentre eles, os aspectos fonético-fonológicos demonstram como a aprendizagem da LE pelo aluno gera contatos entre as línguas devido às próprias características da LM que são transferidas para a LE. Esses contatos são evidências importantes de como a pronúncia pode ser incorporada às salas de aula. A partir disso, esse trabalho visa caracterizar o fenômeno fonológico de transferência conhecido como epêntese, o qual está presente na língua materna e é transferido para a LE, neste caso, a língua inglesa, principalmente em fase inicial de aprendizagem. Por meio dessa caracterização, argumentamos que a consciência fonológica é ferramenta útil na aprendizagem da pronúncia do falante e deve ser considerada quando o professor planeja a aula.

## 2 A EPÊNTESE

O ensino da pronúncia torna-se relevante, segundo Steinberg (1985), porque prepara o aluno para reconhecer as necessárias diferenças entre o sistema da LE e o da LM diminuindo as possibilidades de transferências entre as línguas que possam causar possíveis problemas de uso. A autora (ibid) cita os principais motivos que podem causar as transferências entre línguas, tanto em termos de fonológicos quanto grafêmicos: a proximidade fonética, ou seja o ponto de articulação; as diferentes distribuições ou ocorrências de fonemas numa palavra ou numa sílaba; as diferentes alofonias que ocorrem para as línguas; a ocorrência de fonemas em sequências diferentes ou sequências idênticas mas com agrupamento das consoantes de forma diferenciada; a relação grafema-fonema.

Dessas várias possibilidades, caracterizaremos neste texto a epêntese. O fenômeno conhecido por epêntese representa a ação em que o falante adiciona uma vogal ou uma consoante à palavra na tentativa de “corrigir” algum padrão estranho da outra língua, não reconhecível a ele. Esse fenômeno é utilizado com frequência por falantes nativos de português, aprendizes de inglês, evidenciados em estudos como os de Freitas e Neiva (2002) e Alves (2004).

Silva (2012, p. 26) explica que esse fenômeno acontece “no português brasileiro, tipicamente, sempre que uma consoante diferente de ‘s, r, l’ ocorre em final de sílaba (...)”. A epêntese pode ocorrer também, com palavras do inglês, em início de sílaba como em *still* (ɪstɪl , em lugar de stɪl). Ou ainda, no final de sílaba como em *closed* (kloʊzɛdɪ). Assim, esse fenômeno pode ser relacionado também à simplificação dos encontros consonantais que ocorrem na língua inglesa visto que essa variância de encontros consonantais não é possível na ortografia da língua materna (ZIMMER, 2003).

Neste trabalho, as epênteses são caracterizadas pela inserção de vogal entre consoantes em encontros consonantais que envolvem oclusivas em posição de coda, como no verbo *seemed* (si:med) e a que ocorre no início de sílaba com palavras do inglês, como no verbo *study* (ɪstu:di). Também podem ocorrer em final de palavra, como nos verbos *typed* (taɪpedɪ) e *played* (pleɪdɪ).

Demonstra-se, pela caracterização da epêntese, que há algumas dificuldades na aprendizagem de inglês como LE que aparecem devido ao contexto brasileiro de fala. Além disso, o inglês expandiu-se de forma que, em cada região adotada, assume peculiaridades fonéticas do contexto social em que se insere. Disso resulta uma alta variação de pronúncia justificada pelo grande uso dessa língua em constante expansão.

Após a caracterização do fenômeno, passamos a demonstrar o papel da consciência fonológica para a aprendizagem da LE e para o entendimento das diferenças que ocorrem entre as línguas.

### 3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Devemos considerar para a aprendizagem de uma LE, as peculiaridades dos alunos, neste caso, alunos do ensino médio regular. Venturi (2008, p.24) sublinha que “o desenvolvimento cognitivo do adulto - por exemplo - permite o entendimento e a comunicação de experiências ausentes no espaço e no tempo (o que a criança consegue no processo de sua maturação)”. Partindo das afirmações da autora (op. cit.), alunos adolescentes estão mais aptos a desenvolver a língua estrangeira por

meio de metalinguística, também usufruem de léxicos mais complexos com maior facilidade e com apoio do conhecimento de mundo o qual já possuem, assim como são capazes de utilizarem a consciência em estratégias de aprendizagem.

Tendo em vista essa capacidade, podemos afirmar que o exercício da consciência fonológica por esses alunos pode auxiliar na distinção entre língua materna e língua estrangeira e, portanto, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da LE. A consciência fonológica é parte da consciência linguística – exercício metalinguístico – e se refere à “capacidade de reflexão e manipulação consciente dos sons da fala” em diversos níveis. Alves (2012) cita três níveis de consciência fonológica: silábico, intrassilábico e fonêmico, os quais se encontram num “*continuum* de complexidade” (p. 32). Por isso, Lamprecht (2012) argumenta que,

No ensino de língua estrangeira, embasar o plano de ensino utilizando os conhecimentos existentes quanto à capacidade do falante nativo de uma língua se conscientizar das diferenças entre os sistemas da língua-mãe e da língua estrangeira significa empregar, para fins de viabilizar o domínio da L2, um potencial existente no aluno que é um inegável facilitador do trabalho do professor (p. 16).

Para a análise proposta nesse trabalho, consideramos o nível fonêmico da consciência fonológica. Todavia, é relevante mencionar que o nível fonêmico, como nível mais profundo, só pôde ser analisado porque estamos trabalhando com participantes os quais já possuem noções de segmentação e manipulação de sons da própria língua materna. Alves (2012) demonstra que a instrução explícita é muito importante em sala, pois “através dessa prática, pode-se chamar a atenção do aprendiz para detalhes da forma que até então não haviam sido notados” (p.214).

Ressaltamos ainda que, partindo da proposta da consciência fonológica, há que se mencionar também a consciência fonoarticulatória, haja vista que, para o entendimento e produção do inglês como língua estrangeira, devemos perceber os fonemas que não existem na língua materna ou que são produzidos de forma diferente e a maneira como são produzidos, o ponto e o modo de articulação. Por isso, levamos em consideração tais características do inglês na análise.

Ao analisar a aprendizagem de LE, Paiva (2005) considera que há uma espécie de ponto de equilíbrio representado pelo conhecimento que já foi adquirido e

também pelo qual passam os caminhos da aprendizagem que associam o novo conhecimento àquele adquirido. Assim sendo, a língua materna, como conhecimento adquirido, influencia a aprendizagem de língua estrangeira.

Portanto, considerar esse ponto de contato entre línguas demonstra como o aluno pode se beneficiar do conhecimento que já tem da LM e usá-lo como apoio para aprender a LE. É nesse espaço que o trabalho com a consciência fonológica torna-se relevante ao professor. Em vista disso, analisamos o recorte de dados caracterizando as pronúncias, aqui chamadas de realizações da LE, e, depois, demonstramos a relevância da consciência fonológica como auxílio para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

#### **4 TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados que são analisados representam um recorte do corpus gerado para uma pesquisa de Mestrado. Esses dados, dentre outras análises possíveis, evidenciam os aspectos das epênteses produzidas por alunos em fase inicial de aprendizagem de inglês e que se encontram na primeira série do ensino médio. Tais dados foram coletados por meio de gravação de leitura de lista de verbos. Os alunos foram escolhidos aleatoriamente e compõem-se de 10 alunos de uma turma com total de 34. Cada aluno foi isolado em uma sala para que não houvesse interferência de outros durante sua leitura. Todos os alunos leram todos os verbos da lista. Apresentamos, então, as realizações em três categorias: verbos com final desvozeado, verbos com final vozeado e verbos com final em [t] ou [d], assim categorizados de acordo com as características da língua inglesa.

Os verbos com final desvozeado agrupam aqueles que têm na coda um fonema desvozeado e o final grafado em “ed”, o que gera uma pronúncia em [t] para a coda. Os verbos com final vozeado agrupam aqueles que têm na coda um fonema vozeado e o final grafado em “ed”, o que gera uma pronúncia em [d] para a coda. E os verbos com final em [t] ou [d] agrupam aqueles que têm na coda os fonemas [t] ou [d] e o final grafado em “ed”, o que gera uma pronúncia em [ɪd] para a coda.

Essas variedades de pronúncia estão expostas nas transcrições ao lado dos verbos na primeira coluna. Na segunda coluna estão as realizações dos alunos e quantidade de vezes em que elas ocorreram entre parênteses para aquelas realizações que tiveram mais de uma ocorrência.

QUADRO 1: Verbos com final desvozeado

Verbo	Realizações
Worked /wɜ:kt/	[ˈvɔ:kɛd] – [wɔrˈkɪ] – [ˈwɔrkd] – [ˈwɔrkɛd] (5) – [ˈwɔrk] – [ˈwɔkɛd]
Typed /taɪpt/	[ˈtaɪpɛd] – [ˈtri:pɪd] – [ˈtaɪpd] – [ˈtaɪpɛd] (4) – [ˈtaɪp] – [ˈti:pɛd] – [ˈtaɪpɪ]
Watched /wɑ:tʃt/	[ˈwɑ:fɛd] – [ˈwɔfɛd] – [ˈwɔtʃt] – [ˈwɔfɛd] (2) – [ˈwɔtʃɪd] (2) – [ˈwɔtʃtɛd] – [ˈwɪfɛd] – [ˈwɔtʃ]
Washed /wɔ:ʃt/	[ˈwɔtʃɛd] – [ˈwɔfɛd] (3) – [ˈwɔtʃ] – [ˈwɑ:fɛd] – [ˈwɑ:fɛd] – [ˈwɔfɛd] – [ˈwɔ] – [ˈwɔfɪd]

Conforme exposto anteriormente, as possibilidades de transferências entre LM e LE são evidenciadas nos dados. Para esta análise, nos limitaremos a inserção de vogais na coda que caracterizam uma epêntese medial, entendida assim por estar localizada antes da consoante final da coda.

A partir do quadro, destacamos que os alunos ainda não apresentam a diferenciação entre a formação da coda português e do inglês, nesse caso, para os verbos regulares no passado. Esses alunos desconheciam essa diferença de padrões e por isso realizavam normalmente a coda conforme os padrões da LM.

Dessa maneira, os alunos produziram os encontros consonantais do final dos verbos com apoio das características da LM. Tais encontros não são possíveis em LM, por isso, geraram epênteses mediais em seu lugar. As epênteses foram realizadas em [ɛ], [e], [ɪ] e [ɪ]. Eles realizaram a coda de final de verbo em sua maior parte com epêntese medial, como uma vogal anterior média alta e média baixa, variando a ocorrência, por exemplo: [taɪpɛd] e [taɪpɛd].



Fica evidente, ainda, que o padrão de pronúncia que ocorre para estes verbos não é conhecido. Somado a isso o grafema “e” do sufixo tende a ser pronunciado, visto que pode ser interpretado pelo falante como parte da sílaba pronunciada ou até como núcleo daquela sílaba. Assim, os alunos pronunciam as codas de acordo com a LM, resumindo-se todos ao final [d], então, a consciência fonológica pode ser desenvolvida, nesse caso, para auxílio da percepção das diferenças entre LM e LE.

**QUADRO 2: Verbos com final vozeado**

Verbo	Realizações
Arrived /əraɪvd/	[a'raɪvɛd] – ['arvɛd] (2) - [a'raɪvd] (2) - [a'raɪved] – [a'ri:ved] (3) - [a'haɪved]
Played /pleɪd/	['pleɪɛd] (3) - ['pleɪed] (4) - ['pleɪd] (3)
Seemed /si:mɪd/	[sɪ'mi:d] – ['sɪmed] (5) - ['sɪmd] – ['sɪmɛd] (2) – ['sɛmd]
Called /kɔ:ld/	['kald] (4) – ['kald] – ['kɔld] - ['kɔled] – ['kald] – ['keɪled] – ['kɔled]

O segundo quadro apresenta o segundo tipo de coda para os verbos regulares do inglês no passado simples, aquelas que são pronunciadas em [d] porque antecedidas de verbos com final vozeado.

Para esses também registramos a presença da epêntese em suas realizações. Essas epênteses também aparecem variação de tipo, como ocorreu para os verbos anteriormente analisados. O padrão da língua materna também aqui está prevalecendo como base para a realização dos alunos.

Assim, verificamos uma grande diferença que ocorre entre a relação grafema-fonema da LM e da LE, sendo esta última mais complexa, gerando casos como esses em que o detalhe fonético é difícil de ser notado, por isso a consciência fonológica se torna um caminho possível para a melhora do desempenho desses alunos a partir da demonstração das características próprias dos verbos da LE.

QUADRO 3: Verbos com final em /t/ ou /d/

Verbo	Realizações
Painted /peɪntɪd/	[ˈpɛɪ̃tɪd] (7) – [ˈpɛɪ̃dɪ] - [ˈpɛɪ̃tɪd] (2)
Wanted /waːntɪd/	[ˈwãtɪd] (3) – [ˈwãti:n] - [ˈwãtɪd] - [ˈwɔtɪd] – [ˈwẽtɪd] - [ˈwãtɪɪd] – [ˈwɔtɪd] - [ˈwõtɪd]
Hated /heɪtɪd/	[ˈhɛtɪd] (2) - [ˈhãtɪd] - [ˈhɛtɪ] - [ˈwaɪtɪd] - [ˈwaɪtɪd] - [ˈhɛɪd] – [ˈhɛɪtɪd] (2) – [ˈhated]
Needed /niːdɪd/	[ˈniːdɪd] (5) – [ˈniːd] - [ˈniːdɪd] (3) - [ˈniɪdɪd]

As realizações para os verbos desse quadro encontram-se mais próximas da LE do que os outros dois quadros anteriores. Isso porque este grupo representa os verbos regulares em inglês que, no passado, são formados por coda simples com final de palavra em [ɪd]. Nessas realizações, observamos que há uma aproximação do padrão da língua estrangeira em relação ao padrão da língua materna.

Auxilia também o fato de que para esses verbos da LE, conforme ocorreu nos quadros, permite a realização da vogal que acompanha o grafema do final do verbo “d”. Portanto, não consideramos as realizações para esses verbos como epênteses. Analisamos que se trata, na verdade, de mudança de pronúncia, em que o som considerado adequado [ɪ] foi realizado de forma diferente, como [e].

Assim, percebemos que, embora, não tenha sido demonstrado, ainda, explicitamente, o padrão fonotático da LE e sua relação grafema-fonema o qual está em uso, os alunos tiveram uma proximidade maior com a pronúncia desses verbos por estarem próximos da relação grafema-fonema da LM. Mesmo com essa proximidade, a pronúncia ainda não ocorre de acordo com o padrão da LE porque os alunos não conseguiram perceber por si só o detalhe fonético em questão. Sendo assim, argumentamos que, mesmo quando há proximidade entre as línguas, é possível utilizar-se da consciência fonológica dos alunos explicitamente para melhoria do desempenho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados demonstra que há relevância em trabalhar a pronúncia a partir de aspectos fonético-fonológicos em sala de aula haja vista que a partir deles podemos caracterizar as transferências e as dificuldades que ocorrem na aprendizagem da pronúncia para os alunos. Por isso, os aspectos que são evidenciados de contato entre as línguas também merecem um cuidado pelo professor em vista de apresentar aos alunos as diferenças que muitas vezes não são perceptíveis por eles sozinhos. É nesse sentido que a consciência fonológica faz parte do trabalho em sala de aula e é uma ponte importante entre a língua já aprendida, a LM, e a língua a ser aprendida, a LE.

Por isso, esse trabalho demonstrou como alunos em fase inicial de aprendizagem de língua inglesa apoiam a pronúncia da LE em características da LM produzindo o fenômeno da epêntese para a língua inglesa. O fenômeno fica evidente nas codas dos verbos lidos pelos alunos. Por meio dessa constatação, argumentamos que a consciência fonológica torna-se útil para o aprendiz ao passo que diferencia a LM da LE estabelecendo o que caracteriza as duas línguas e facilitando a aprendizagem da pronúncia pelos alunos de forma explícita. Somado a isso, argumentamos que o trabalho com a pronúncia afeta outras habilidades como ouvir e ler em LE.

Dessa maneira, a consciência fonológica auxilia na diminuição das dificuldades da LE e promove uma aprendizagem que tem como foco o entendimento daquela língua, já que há aspectos dela que precisam ser notados conscientemente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2**: [dissertação] evidências fornecidas pela teoria da Otimidade. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPel, 2004.

ALVES, U. K. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R. R. et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 211-230.

\_\_\_\_\_. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 29-42.

FREITAS, M. A; NEIVA, A. M. S. Estratégias fonotáticas na aquisição de inglês como LE e na nativização de empréstimos no português. In: KESTLER, I. M. F; NOGUEIRA, R. P; MELO, S. B. de (orgs.). **Estudos anglo-germânicos em perspectiva**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2002. p.67-76.

LAMPRECHT, R. R. Fixando o olhar na vidraça. LAMPRECHT, R. R. et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 15-18.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. M. (org). **Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras**: reflexão e prática. São Carlos: Claraluz, 2005. p.23-36.

SILVA, T. C.. **Pronúncia do inglês**: para falantes do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012.

STEINBERG, M. **Pronúncia do inglês norte-americano**. São Paulo: Ática, 1985.

VENTURI, M. A. **tópicos de aquisição e ensino de língua estrangeira**. São Paulo: Humanitas, 2008.

ZIMMER, M. C. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora**: uma abordagem conexionista. 195f. Tese. (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) – Campus Universitário de Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

## A ARGUMENTAÇÃO NA “REDAÇÃO” PELA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Kerlly Karine Pereira HERÊNIO (UFT)

kerllyk@yahoo.com.br

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo analisar a argumentação em redações tradicionais pelo viés da análise do discurso francesa. Nesse sentido, percebe-se o texto de tipologia argumentativa com sujeitos assujeitados de uma ideologia em meio a várias discursividades. Utilizamos a análise de um *corpus* de oito redações de alunos do 1º ano do Ensino Médio, por meio de uma pesquisa qualitativa. Os resultados da análise nos permitiram compreender que argumentação deve ser mais profunda do que a chamada argumentação do texto tradicional, e que alguns recursos utilizados não são superficiais, tais como a paráfrase, memória discursiva, a marca linguística de 1ª pessoa e o pronome indefinido “muitos”.

**Palavras-chave:** Redação; Argumentação; Análise do Discurso.

### 1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Portaria Ministerial nº 391, de 07 de fevereiro de 2002, “todos os processos seletivos (...) incluirão, necessariamente, uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo”. A redação exigida é o conhecido texto de tipologia argumentativa, o qual, devido a essa exigência, tornou-se extremamente difundido nas escolas.

Após a publicação da portaria, essa difusão se aplicou de forma incessante nas escolas de nível fundamental e médio, fazendo com que alunos se esforçassem para aprimorar a prática de produzir um texto conciso e coeso, aplicando o devido conhecimento de mundo, com específicas estratégias argumentativas. Claver (2006, p.9) critica esse tipo de produção escrita e afirma que “os métodos e técnicas de ensino de redação não conseguiram superar o academismo e a rotina”. O estudo do texto argumentativo passou a ser maçante, técnico e, repetitivo.

O aluno, interessado em passar para a universidade, vê-se obrigado a estudar incessantemente a “argumentação”, como também é chamada. Entendemos



que a argumentação do aluno é vista de maneira sistêmica e cristalizada, não se observa, por exemplo, os já-ditos englobados na materialidade do texto.

A argumentação nessa tipologia, moldada pelo docente, ao aluno, com o propósito de inseri-lo de maneira mais fácil pelo processo de vestibular - produzindo a temida redação – trata-se de uma argumentação para a prática de persuasão em que o desejoso acadêmico produza, de forma criativa, um texto em que demonstre conhecimento de mundo e, prática de escrita, utilizando provas que convença o leitor, no caso - o corretor, de suas opiniões.

Entendemos a relevância desse estudo pelo fato de que, dentro da produção escrita do aluno, existirem inúmeros processos argumentativos que possam ser olhados de forma diferenciada. Percebemos que o aluno, enquanto produtor de seu discurso, não é dono do seu dizer, apenas reproduz algo já-dito, fruto de um interdiscurso. Nessa perspectiva, é interessante ressaltar que a “linguagem (...) é uma ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade” (KOCH, 2011, p.15). Dessa forma, a argumentação não pode ser vista com um jogo amalgamado de regras a serem postas em práticas em um texto de 30 linhas, mas um texto de relações profundas, relacionando sujeito, discurso e materialidade textual.

Nessa tríade, encontram-se tantas outras, pois se entende que “a materialidade (...) da ideologia é o discurso e a materialidade (...) do discurso é a língua” (ORLANDI, 2002, p.17), caracterizando a relação língua, discurso e ideologia. Preocupamo-nos em como o sujeito é interpelado pelas ideologias, visto que, não há sujeito sem ideologia, portanto, não há a intenção da análise pelo viés estrutural da língua, mas em discursividades.

Por isso, seguimos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso neste artigo. Escolhemos Pêcheux (2012), pois concordamos com o autor ao afirmar que para o sujeito sempre há a incidência de um não-dito, (PÊCHEUX, 2012, p.148). Assim, a língua está imersa em inúmeras discursividades, formando um espaço contraditório, e o aluno ao escrever um texto nos moldes da tradicional argumentação, seleciona, obviamente, argumentos. Questionamo-nos então, como

ocorre a argumentação nessa tipologia, utilizando a perspectiva da Análise do Discurso (doravante AD)?

Dentro das diversas Formações Discursivas (leia-se FD) em que esse discente está envolto, o que pode e o que não pode ser dito? Sabemos que o discurso, segundo Pêcheux *apud* Orlandi (2012, p.38) é o “efeito de sentido entre os locutores”, mas quais são os locutores envolvidos nessa relação? Assim, o sentido é formado pela ideologia, e na redação, esse posicionamento ideológico é exigido. Sabemos que essa ideologia está contida em um processo histórico-social, mas qualquer posicionamento do aluno pode ser dito?

O interdiscurso, também chamado de memória discursiva, é “o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2009, p.31). E quando pensamos em argumentação, vemos o sujeito, no caso os alunos que produzem a tipologia argumentativa. Contudo, ao selecionarem determinado argumento, quais significações ou (re)significações eles produzem? Nessa memória discursiva, quais formulações do mesmo dizer os alunos produzem? De acordo com Orlandi (2009, p.36) “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”, pois “toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas”. O aluno, assim, ao parafrasear, “produz a variedade do mesmo” (op. cit., p. 37).

Norteamos ainda nossa investigação para o seguinte questionamento: nesses posicionamentos dos sujeitos, existem marcas linguísticas deixadas e que produzem significações? Pois, concordamos com Pêcheux (2012, p.145) ao dizer que “durante a produção, a percepção (...) de sequências orais e escritas, as línguas naturais são empregadas pelo sujeito (...) as quais permitem manipular marcas linguísticas”. E Koch (2001, p.30) afirma que “fatores implícitos que deixam no texto marcas linguísticas relativas ao modo como é produzido”. Assim, ressaltamos não o que é dito, mas ao como é dito, e o que significam as marcas linguísticas.

Desse modo, propomo-nos a discutir a argumentação na perspectiva da AD, utilizando como corpus de análise qualitativa em oito textos produzidos por alunos

do 1ª ano do Ensino Médio, nos moldes da dita redação tradicional de tipologia argumentativa. Lembrando que a AD “tem instrumentos teóricos e metodológicos para trabalhar com objetos de análise, materiais de análise, corpora, textos de qualquer natureza (ORLANDI, 1995 *apud* ORLANDI, 2012, p.56). Mobilizamos ainda os trabalhos de Guimarães (2002), Orlandi (2005, 2009, 2012), Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002), Koch (1992, 2011) para analisarmos a argumentação aqui em foco, por meio dos pontos de vista que são as posições-sujeito, interpeladas pela ideologia.

## 2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso de origem francesa tem como fundador Michel Pêcheux, e compreende que os sentidos são criados por meio dos sujeitos imersos em contexto ideológico e histórico-social. De acordo com Orlandi (2005) a chamada Escola Francesa de Análise do Discurso concebe a linguagem como materialização por meio da ideologia. Esta é inserida no discurso, mesmo que não tenhamos consciência de sua existência. Há o mundo real que interage com os símbolos, imersos em uma ideologia. Tudo o que falamos é administrado por ela, pois como diz Orlandi (2009, p.9) “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos”.

As palavras são produzidas dentro do contexto sócio-histórico do qual participamos, estão contidos no processo ideológico, cf. Orlandi (2009), assim também Mussalim afirma que os “sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas histórico-sociais” (2003, p.113). A ideologia conduz o discurso e este “é, pois um elemento particular da materialidade ideológica” (ORLANDI, 2012, p.45). Ela ainda diz que

Pêcheux afirma que a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido. O que nos leva à afirmação de que a materialidade (...) da ideologia é o discurso, e a materialidade do (...) discurso é a língua.

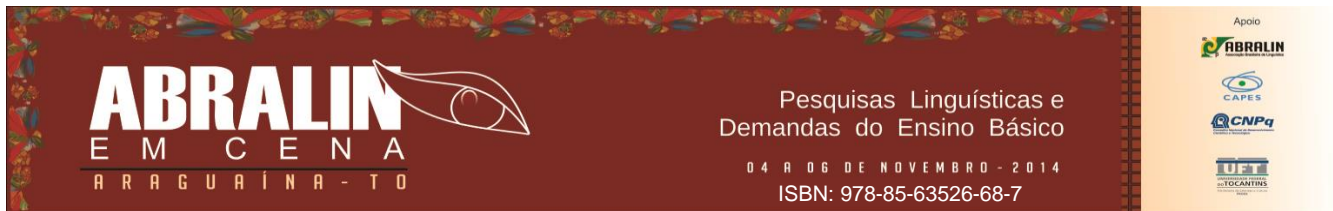


A materialidade discursiva são as condições verbais, históricas, ideológicas em meio ao contexto histórico. Assim, a ideologia imerge no discurso, o qual envolve o sujeito. Mas quem são esses sujeitos? São aqueles que “se completam na interação do outro” (BRANDÃO, 2002, p.46). Não somos uníssonos no mundo, aquilo que falamos não é só nossa propriedade, pois “as palavras não são só nossas”, cf. Brandão (2009, p.32). Os nossos “dizeres” só tem sentido quando inseridos num processo de interlocução, em um processo sócio-histórico, pois se o sujeito “não se submeter à língua e à história, ele não constitui, ele não fala, não produz sentidos” (ORLANDI, 2009, p.49). Assim, a ideologia constitui esse sujeito, assim como constitui as significações, pois “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. (ORLANDI, 2009, p.46).

O sujeito não é dono de suas palavras, é um sujeito “assujeitado”. Pêcheux diz que o sujeito não é mestre “eu-consciência” de seu sentido, mas “assujeitado” do seu discurso, cf. Orlandi (2012). Assim, discurso é o efeito que o sentido prova em seus interlocutores, uma materialidade da história em que “os sujeitos são interpelados” (Op. cit., p.47), por isso que existe uma situação de “entremeio”, vários aspectos estão entrelaçados, como uma teia, uma rede: língua, discursividades, conjuntura histórica, processos discursivos, ideologias, sujeitos assujeitados.

O sujeito fala algo, mas aquilo que ele produz, já foi dito, em outro lugar, por outro sujeito. É a noção do pré-construído, “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas” (ORLANDI, 2009, p.32). Mesmo que não tenha consciência, aquilo que é proferido, por meio do discurso, já foi dito por outro, e deixa-se de ter outro posicionamento, o não-dito, por que ao passo que me posiciono sobre algo, o outro discurso deixa de ser exercido.

Dessa forma, o discurso é a materialidade da ideologia, e se concretiza por meio da língua, numa tríade língua – discurso - ideologia. Nessa relação, nesse entrelaçar, compõe-se a Formação Discursiva, “o lugar onde se articulam discurso e ideologia” (MUSSALIM, 2003, p.125). Propriamente, a formação discursiva tem muito a dizer sobre a situação em que se encontra o sujeito, pois diz respeito àquilo que posso falar em determinada situação e, até mesmo, àquilo que devo falar: “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou



seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. (ORLANDI, 2009, p.43).

E para cada situação há algo preconcebido, formulações já realizadas, o que chamamos de Interdiscurso. Ele se trata de “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2009, p.33). São os conhecimentos que temos e não tomamos consciência de onde vieram, um discurso disseminado pela ideologia entre os sujeitos, é como se no interdiscurso falasse uma voz sem nome, cf. Orlandi (2009). Guimarães (2002, p.66) diz que o interdiscurso “é a relação de um discurso com outros discursos”, formando assim a memória discursiva, pois a “memória se reporta (...) a um conjunto complexo, preexistente e exterior ao organismo (...) constituindo um corpus sócio-histórico de traços” (PÊCHEUX, 2012, p.142).

Por isso, a Análise do Discurso, doravante AD, a qual focamos neste estudo, traz à tona os sujeitos “assujeitados” por uma memória discursiva que estabelece “os implícitos, os pré-construídos, discursos transversos”, cf. Orlandi (2012, p.63), como uma historicidade constitutiva.

### **3. A REDAÇÃO DE TIPOLOGIA ARGUMENTATIVA: TEXTO SUPERFICIAL**

A redação de tipologia argumentativa é tratada como um texto convencional, tradicional, por ter sido extremamente difundido devido à Portaria Ministerial nº 391, e, ainda, por ser moldado em regras. Luna (2004, p.13) diz que é uma situação em que o aluno observa um tema, e deve obrigatoriamente, escrever com originalidade. Guedes (2009, p.89) observa que essa realidade teve influência ainda na década de 50, pois

o uso do termo redação intensificou-se a partir do desenvolvimentismo dos anos 1950, perpassa todo o período do chamado milagre econômico e começa a findar com a crise econômica da segunda metade dos anos 1970. Redação expressa a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios, eficiência que acabou por se tornar o emblema da sociedade brasileira nesse período.





Eficiência é a palavra que culminou para o conceito do texto de tipologia argumentativa, contudo, o que foi proliferado ao ensino de produção de texto, tratou-se, na verdade, de uma “deficiência” e não eficiência, pois “a escola (...) valoriza a cultura das classes dominantes (...) [o comportamento do aluno] é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes (SOARES, 2000, p.15).

O dito ensino tradicional de redação nas aulas de Língua Portuguesa, que é impreterivelmente norteado pelas tipologias narrativas, descritivas, dissertativas e argumentativas, é discutido desde os anos 1980, conforme se observa em Lopes-Rossi (2002, p.19), a qual afirma que “as condições de produção de redação na escola são consideradas inadequadas”, pois trazem “artificialidade das situações de redação”; “descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem”; “artificialidades dos temas propostos” - o que consequencia pouco interesse por parte dos alunos; “falta de objetivos de escrita por parte do aluno”; “falta de um real leitor”.

Também Bressanin (2006) a qual diz que a redação reproduz uma situação superficial em que o discente sente a obrigação de produzir um texto sobre um assunto o qual nunca havia pensado, além disso, muitas vezes, desconsidera o destinatário de sua redação e acaba escrevendo para si mesmo. Desconsidera-se aí a funcionalidade do texto, a característica subjetiva do locutor, do interlocutor, e a relação com o mundo.

A argumentação nesse tipo de tipologia, apresenta apenas a tentativa de organização do autor para produzir um texto com um pensamento lógico, ter um ponto de vista e, comprová-lo sob o tema que é proposto para a produção. Pilar (2002, p.162) diz que o aluno deve “comprovar sua competência discursiva”, adequando-se ao contexto da prova, preocupando-se não apenas com a correção gramatical, mas também com o desenvolvimento do tema, léxico adequado e uma tese comprovada e sustentada.

Geraldi (1997, p.20) reflete que o processo de ensinar numa concepção tradicional de ensino é centrado na transmissão de informações, conhecimentos, atividade realizada pelo docente, e, de outro lado, o aluno, o receptáculo. Na

produção escrita, esse tipo de atitude, tão comum na aula de produção textual, invoca uma argumentação baseada na artificialidade. Ao contrário, acreditamos na produção de texto “como uma devolução da palavra ao sujeito (...) e na possibilidade de recuperar na história contida e não contada, elementos indicativos do novo (...) e de retomar o vivido” (GERALDI, 1997, p.20).

#### 4. A ARGUMENTAÇÃO NA ANÁLISE DO DISCURSO

Ao enunciarmos por intermédio da língua, interagimos, e nessa interação argumentamos. A “argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso” (KOCH, 2011, p.21), pois “o ato de argumentar, (...) é orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia” (Op. cit.:17). Não há neutralidade, a todo o momento estamos nos posicionando, por isso, a argumentação é inerente ao discurso. Seria ingenuidade pensar que ao enunciarmos, estamos neutros e não imersos em uma ideologia.

Também Koch (1992) assevera que no processo de interação, por meio da língua, atuamos em um “jogo”, com objetivos a serem atingidos, com relações a serem estabelecidas, efeitos [de sentido] a alcançarmos, ou seja, “atuar sobre o outro”, com obtenção de reações, sejam elas verbais ou não-verbais.

Ao proferirmos um discurso, a língua não é utilizada apenas para a veiculação de informações, existe uma interação social, como diz Koch (2011, p.19) “EU (...) como interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por meio do jogo de representações (...) que entre eles se estabelecem”. Essas representações são constituídas pela ideologia e o contexto histórico-social, como Pêcheux (2012, p.129) afirma, a “tomada de posição do sujeito (...) em relação às representações das quais ele é suporte”.

Assim, ao aluno produzir um texto, deixa marcas com diferentes posicionamentos e efeitos de sentido, a partir da argumentação por ele apresentada, tais como marcas linguísticas, posicionamentos com base em outros dizeres (paráfrase). Pêcheux (2012) nos traz à tona que o discurso possui uma sequência,

não de frases, mas de discursos, em que argumentações mostram marcas linguísticas do sujeito, como um conjunto de traços de operações, de natureza lógica. Pois,

Durante a produção, a percepção e a compreensão de sequências orais e escritas, as línguas naturais são empregadas pelo sujeito epistêmico a partir de um arsenal de ferramentas, as quais permitem manipular as marcas linguísticas como traços de operações inscritas nesta ou naquela metalíngua lógica. (PÊCHEUX, 2012, p.145).

Além disso, a paráfrase demonstra a referência a outros textos em que outras vozes são invocadas ao discurso – uma polifonia, pois o “processo parafrástico (...) mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz variedade do mesmo” (ORLANDI, 2009, p.37). Acreditamos que a argumentação não é apenas a produção de um texto tradicional de tipologia argumentativa, mas a posição de um “eu” sobre outro, e este outro sobre o “eu”, conforme Pêcheux já relatou. Pois o “objetivo da argumentação não é (...) provar a verdade da conclusão a partir da verdade das premissas, mas é o de transferir para a conclusão a adesão acordada pelo seu auditório às premissas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p.35).

Damos sentido ao encadeamento do discurso, e a argumentação está inserida na própria língua (Cf. BATISTA, 2011). Pois toda palavra que usamos foi fruto de uma escolha não aleatória, porque tudo que dizemos é orientado, assim “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos, que não sabemos como se constituíram e, que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2009, p.20).

## 5. EXPLICAÇÃO DA ANÁLISE

Para a Análise do Discurso, produzir um texto não significa que se produz um discurso, pois ambos são díspares, “o discurso é um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2009, p.16). Assim, “texto e discurso não são equivalentes, (...) texto é unidade de análise e discurso é objeto

de estudo” (BATISTA, 2011, p.26). Ainda Koch (2011, p.20) faz menção à definição de texto, a qual afirma

Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto ( e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem.

O discurso constitui os sujeitos e a produção de sentidos. Nesse ponto, vemos um texto não como uma transmissão de informação apenas, mas como processo de interação e, nele, a argumentação, que é a base a ser analisada em nossa pesquisa. Para isso, neste artigo, temos as redações dos alunos como unidade de análise (*corpus* da pesquisa), manifestação concreta do discurso e, conseqüentemente, o discurso desses textos como objeto de estudo. Adotamos a perspectiva de que um corpus “é um sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou uma justaposição de homogeneidades contrastadas.” (PÊCHEUX, 2012, p.165).

Foram analisadas de forma qualitativa, oito redações de tipologia argumentativa de alunos pertencentes à 1ª série do Ensino Médio. O tema desenvolvido para os textos foi “o que fazer com o crescente número de menores infratores na sociedade brasileira?”. A proposta constava de textos motivadores em que os alunos poderiam retirar informações.

## 5.1. ANÁLISES

O discurso é formado por escolhas que os sujeitos fazem, e essas não são aleatórias. O que dizemos, já foi dito por outros sujeitos, dentro das tantas discursividades presentes no cotidiano histórico-social, imersos em uma ideologia. Aquilo que falamos é mera repetição, assim “não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo” (ORLANDI, 2009, p.38). Também Batista (2011) afirma que ao nascer, o sujeito passa a fazer parte dos discursos que já estão circulando, iniciando a sua filiação de sentidos e de discursos, de acordo com a

comunidade a qual pertence. “Assim, esse sujeito toma o que já foi dito (involuntariamente) como se fosse seu dizer (esquecimentos), tomando essa responsabilidade para si.” (Op. cit., p.61).

Dentro de um texto de tipologia argumentativa, é comum utilizarem-se dos chamados argumentos de autoridade, entre eles a paráfrase, pois dá ao texto de tipologia argumentativa, uma profundidade no argumento, uma maior presteza no dizer do aluno, trazendo ao texto a tal “eficácia” argumentativa. Para a Análise do Discurso, “retomar não é repetir, repetir não é reproduzir” (PÊCHEUX, 2012, p.14). A paráfrase, portanto, é o referenciar a outras vozes, a outros textos, pois ainda segundo Pêcheux

O “sentido” de um texto, de uma frase, e, no limite, de uma palavra, só existe em referência a outros textos, frases ou palavras que constituem seu “contexto” (...). Resulta disso que a análise do discurso se contenta em cercar o sentido de uma sequência (de extensão indeterminada) por meio de suas possibilidades de substituição, comutação e paráfrase. (2012, p.165).

Além disso, a própria escolha de uma paráfrase feita pelo aluno, não é aleatória, houve um motivo para que ele a escolhesse. Vejamos uma paráfrase feita pela redação 1 (R1) a ser analisada. Trecho R1: “No Brasil, cerca de 17% da população carcerária é de crianças e adolescentes que estão em unidades de reabilitação em todo o país. Mas quase sempre os métodos aplicados lá não funcionam, porque o jovem saindo de lá, maioria das vezes volta a cometer o mesmo crime, ou até pior”.

A paráfrase foi utilizada, contudo a fonte de retirada dela não foi apresentada pela R1. No texto de tipologia argumentativa, quando o aluno não relata a fonte, é considerado plágio e a redação é zerada, o que ocorreu nesse caso. Pelo viés da AD, a redação está contida em relações de sentido. Neste caso, o discurso “produz efeito, inserindo por seu gesto a memória em uma atualidade” (ORLANDI, 2012, p.57). Explica-se, assim, o conceito pré-concebido pela sociedade de que as instituições para menores infratores não funcionam: “quase sempre os métodos aplicados lá não funcionam, porque o jovem saindo de lá, maioria das vezes volta a cometer o mesmo crime, ou até pior”. Concordamos com Orlandi ao afirmar que





O discurso não é independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas, só por sua existência, ele marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos. É um efeito das filiações sócio-históricas e de identificação e, ao mesmo tempo, um trabalho de deslocamento no seu espaço. (ORLANDI, 2012, p.57).

Assim, o trecho da R1 está imerso em uma memória discursiva de que as instituições para menores infratores não recuperam esses adolescentes, por isso a escolha da paráfrase, escolha não aleatória.

Na R2, a paráfrase utilizada já afirma que o dizer não é dele, como se excluísse do dizer, pois no trecho da R2 diz: “Uma pesquisa feita afirma que menores infratores 71% voltam a cometer crimes ilegais, mesmo com a aplicação de medidas”. Portanto, “uma pesquisa feita”, leva o dizer a uma outra voz, a um outro sujeito do discurso, a um sentido e o apagamento de outros, é “a incidência de uma não-dito”, como afirma Pêcheux (2012, p.148). Ao escolher esse argumento, o aluno já estabeleceu posicionamento, pois “ao falar de um fato, o coloca na história (...) busca a memória (dos sujeitos) que, ao mostrar/dizer/significar, ele põe história” (ORLANDI, 2012, p.59). Além disso, o trecho da R2 também carrega a memória discursiva de que as instituições para recuperação de menores infratores não funcionam: “voltam a cometer crimes ilegais”.

Uma das dificuldades de se escrever uma redação nos moldes para vestibular, a chamada tipologia argumentativa, é que o aluno não tem o destinatário específico a escrever. Mas no uso da paráfrase, podemos perceber a presença de vários locutores, ou seja, os vários sujeitos que são chamados à argumentação, tais como, quem escreveu a fonte da paráfrase, o próprio aluno que escolhe a paráfrase, o professor ou corretor do vestibular, em fim, vários sujeitos envolvidos no processo de interlocução.

Há muitas relações discursivas que se fazem nos construtos ideológicos e argumentativos, conforme Koch (2011) diz que são os aspectos com relação à intenção do falante, à atitude diante do discurso que produz, aos pré-concebidos, ao jogo de imagens que fazem os interlocutores de um de outro e do tema a ser tratado.

Dentre esses aspectos da intencionalidade do falante estão as marcas linguísticas. Uma das marcas que encontramos foi o uso da 1ª pessoa do plural. Na R1: “temos que tomar certas medidas”, “podemos formar bons cidadãos”; R3: “podemos”; R8: “nós precisamos”. Essas marcas demonstram a pessoalização do sujeito, ele se inclui na redação, responsabilizando-se pelo dizer. Na Moderna Gramática Portuguesa de Bechara (2009, p.164) diz que “o plural nós indica eu mais outra ou outras pessoas”. Assim, seria “eu” sujeito que produzi a redação, mais os outros “eus”, os outros sujeitos do discurso, inserindo-se na discursividade, institucionalizando o seu dizer, incluindo-se no discurso.

Em R3, o aluno utilizou a 1ª pessoa do singular “eu”. Nesse caso, para o texto tradicional de tipologia argumentativa, a utilização da 1ª pessoa do singular traz à tona um processo errôneo de argumentação, é o fenômeno da intromissão, em que o aluno interfere demais na argumentação em que ele ao passo que se posiciona, mantém afastamento da argumentação. Pelo viés da AD, ao usar a 1ª pessoa do singular, ele estabelece uma relação direta no discurso, uma relação de total inclusão, mais do que se utilizasse a 1ª pessoa do plural, posicionando o “eu” como elemento fundamental de significações para a argumentatividade. Ao utilizar eu, ao passo que se insere, insere também outros “eus” que participam da mesma formação discursiva, pois como dia Batista (2011) a argumentação espelha um gesto de interpretação do sujeito.

Outra marca linguística foi da utilização de “muitos”, como pronome indefinido. Bechara (2009, p.193) que “certos indefinidos aparecem aplicados à quantidade incerta”. Em R5: “muitos jovens cometem atos infracionais”; em R4: “muitos são pegos, mas são liberados”; em R7: “muitos decidem roubar”. Há incerteza na informação do aluno, sujeito de seu discurso, é como se ele tivesse uma noção do que diz pela exemplificação da realidade que o cerca, é novamente retomada à memória discursiva. Tais concepções como “muitos adolescentes cometem crimes”, “muitos adolescentes bebem e dirigem”, “muitos políticos são corruptos”, “muitos professores são mal pagos”, etc. Na argumentação de tipologia argumentativa, chamamos isso de argumento baseado no senso comum ou generalizações.

Tal qual posicionamento utilizado em R3: “muitas famílias não têm muita condição de criar os filhos e eles acabam roubando ou entrando no mundo das drogas”. O sujeito criou a sua significação para o dizer sobre falta de condições provoca o crime e o uso de drogas, baseado na ideologia construída pela rede histórico-social. Por isso, concordamos com Orlandi (2012, p.55) ao dizer que “não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer”.

Nas formações discursivas, há aquilo que pode e não pode ser dito. Na redação de tipologia argumentativa, existem determinados posicionamentos que devem ser evitados, por exemplo, o aluno não pode ferir aos direitos humanos: recriminar, minorizar raças ou religiões. Podemos perceber que existem pessoas que fazem significações ou (re)significações dos dizeres, e acabam se posicionando de qualquer forma. Já no texto tradicional de vestibular, esse tipo de atitude zeraria a redação. Pensamos no silêncio, pois nele se reproduz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, cf. Batista. Ao não dizer algo, o fato de não dizer, já me posiciona no discurso, pois ao silenciar, produzo sentido, represento a linguagem, uma perspectiva, uma determinada formação discursiva.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossa investigação foi baseada nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso e procurou analisar que na redação argumentativa, a chamada “argumentação” é superficial e falha e a analisamos pelo viés da AD. Para tanto, perpassamos no capítulo 2 sobre algumas considerações sobre a análise do discurso francesa em que temos como Pêcheux o principal teórico. No capítulo 3, explicamos como o texto de redação com tipologia argumentativa é ineficaz com referência ao processo argumentativo, tido como superficial nesse quesito. No capítulo 4, explicamos como a argumentação é rica pelo viés da análise do discurso, em que muitos recursos podem ser melhor observados. Ao capítulo 5, reservamos



as análises, em que nos propusemos a observar a paráfrase, memória discursiva, marcas linguísticas e o silêncio.

Na análise percebemos que a paráfrase - recurso muito utilizado pelos alunos evoca vozes, locutores para o discurso argumentativo. Utiliza outros textos, uma escolha não aleatória de argumentos e que leva o aluno a participar do discurso, formado pelo construto, língua, ideologia, sociedade, história – o discurso. Em um segundo momento, retomamos à memória discursiva, a qual o aluno insere a paráfrase e tantos outros argumentos, alguns, inclusive, baseados no senso comum, ao pré-construído, já-dito. Analisamos ainda a marca linguística de 1ª pessoa, plural e singular. Ambas explicitam a inclusão do sujeito no discurso, marcando pela pessoalização, mas essa traz uma carga maior de inclusão, trazendo maior responsabilidade no dizer. Tratamos também, o pronome indefinido “muitos”, que transmite a generalização, ao incerto, não-especificação, e ao senso comum, novamente à memória discursiva. Finalizamos nossa análise, explicitando àquilo que pode e o que não pode ser dito na redação tradicional, ao que fere os direitos humanos, ao posicionamento no sujeito no discurso.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, M. A. **A argumentação na perspectiva da análise do discurso**. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRANDÃO, H.H.N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n. 391. 2002.
- BRESSANIN, J. A. **Prática de leitura e produção textual no ensino médio: aperfeiçoando a capacidade de argumentar**. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2006.
- CLAVER, R. **Escrever sem doer – oficina de redação**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.



- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHAPPIN, L. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17 – 24.
- GUEDES, P.C. **Da redação à produção textual** – o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido** – um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, I.G.V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002, p. 19 - 40.
- LUNA, M.J.M. **A redação no vestibular** – a elipse e a textualidade. Recife: UFPE, 2004.
- ORLANDI, E.P. **Discurso em Análise** – sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Análise de Discurso** – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.
- \_\_\_\_\_. Michel Pêcheux e a análise do discurso. **Estudos da Lingua(gem)**. Vitória da Conquista, n.1, p. 9-13, 2005.
- PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**. Capinas: Pontes, 2012.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de Argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PILAR, J. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, J.L.; MOTTHA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru: EDUSC, 2002, p. 159 – 173.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda ; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística 2** – domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2002, p. 101-142.





SOARES, M. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.



## ABORDAGEM SÓCIO-COGNITIVA DA LEITURA E A PRÁTICA DE MEDIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Luzinete Silva MACEDO (UFT)

luzinetesms@yahoo.com.br

Luiz Roberto Peel Furtado de OLIVEIRA (UFT)

luizpeel@mail.uft.edu.br

**RESUMO:** Apresentamos, numa perspectiva sócio-cognitiva, uma atividade de mediação de leitura realizada em uma turma de 4ª etapa da EJA, em uma escola pública em Araguaína – TO. Nessa atividade, partimos das expectativas de leitura dos alunos quanto ao texto proposto. Para melhor compreender essa atividade desenvolvida discorremos sobre alguns aspectos cognitivos envolvidos no processo de compreensão. Recorremos às teorias da psicologia cognitiva e discussões na perspectiva interacionista da linguagem. Situamos nossa pesquisa na abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A partir dessa atividade, constatamos a relevância do professor mediador conhecer aspectos sociais e cognitivos da prática de leitura para que viabilize o engajamento do aluno no processo de compreensão, considerando suas experiências de leitura proporcionada pelo convívio na sociedade de escrita.

**Palavras-Chave:** Leitura; Abordagem sócio-cognitiva; Mediação.

### 1 INTRODUÇÃO

Apresentamos nesse trabalho, numa perspectiva sócio-cognitiva, uma atividade de leitura realizada com alunos de uma turma de 4ª etapa da EJA (Educação de Jovens e Adultos) em uma escola da rede municipal de Araguaína (TO). Essa prática de leitura insere-se em uma proposta maior - a de um projeto de intervenção elaborado no mestrado PROFLETRAS, sob orientação do prof. Dr. Luiz Roberto Peel, que tem como foco realizar atividades de leituras, numa perspectiva regular e contínua a partir da diversidade dos gêneros textuais, com o intuito de contribuir na formação de leitores proficientes.

A partir de nossa experiência em sala de aula, percebemos que as práticas de leitura realizadas nas aulas de língua portuguesa têm evidenciado o distanciamento do leitor ideal – o leitor proficiente -, do leitor aluno - com quem nos

deparamos em nossas salas de aula, que apresentam muitas dificuldades no processo de leitura, dificuldades estas que vão desde a decodificação ao processo de inferências, configurando assim, um espaço propício para investigação e intervenção.

## 2 ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS E PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

A leitura é uma atividade que está bem presente no cotidiano de uma sociedade letrada, que é o nosso caso. E mais ainda, uma atividade que, teoricamente, deveria ser uma constante nas práticas escolares, com o fim de instrumentalizar o sujeito aprendiz na realização competente dessa atividade em diferentes espaços sócio-interativos. Nessa perspectiva, realizamos atividades de mediação de leitura articulando a prática de leitura aos conhecimentos teóricos que se encontra na bibliografia referente a esse tema, para que pudéssemos alcançar melhores resultados nessa tarefa de mediação na formação de leitores proficientes.

Desse modo, apresentamos três grandes abordagens quanto às concepções de leitura: uma com foco no texto, outra com foco no leitor, e por fim, uma concepção de leitura na perspectiva interacional.

Na abordagem da leitura com ênfase no texto, os sentidos já estão posto no próprio texto, não há, nesse caso, um processo de compreensão, mas antes, de extração dos sentidos do texto. De acordo com Leffa (1999, pp. 6 e 7) “O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto [ ...] A leitura é vista como um processo ascendente (“*bottom up*” em inglês), fluindo do texto para o leitor.” O leitor, nesse sentido age de forma passiva diante do texto, basta ter a habilidade de decodificação da escrita que já alcança os sentidos postos no texto.

Quanto a segunda perspectiva de leitura, agora com ênfase no leitor, Leffa (1999, p. 13) destaca que “o sentido é construído de modo descendente, acionados pelos conceitos (*concept-driven*). Esses conceitos estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos”. Nesse processo de atribuição de sentidos pelo leitor, Leffa (1999, p. 14) destaca a consciência do leitor no uso de estratégias



para compreensão do texto, os sentidos, portanto, nesse viés, é construído pela ação do leitor.

Na abordagem interacional da leitura, Leffa (1999) apresenta essa a partir de duas perspectivas. A perspectiva psicolinguística, que amplia a noção de leitura com ênfase no leitor, passando a considerar a relação do leitor – texto e autor no processo de construção dos sentidos. E, o paradigma social no qual “A leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interações das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro.” (LEFFA, 1999, p. 19) Assim, “a leitura não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções”. (LEFFA, 1999, p. 24)

É importante que evidenciemos, portanto, a noção de leitura que aqui é adotado. Numa perspectiva interacionista, em consonância coma a terceira perspectiva apresentada por Leffa (1999), entendemos, de acordo com Geraldi (2006, p. 91) que “a leitura é um processo de interlocução entre o leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita.” Nesse sentido, considerando a materialidade textual, numa relação de construção de sentido entre autor e leitor.

Considerando essa perspectiva interacionista de leitura que aqui foi adotada para realização dessa prática de mediação, destacamos que o conhecimento da perspectiva sócio-cognitiva da leitura no processo de ensino aprendizagem é de suma importância para que se efetivem leituras produtivas, haja vista que o ato de ler se fundamenta nesses dois âmbitos: social e individual. Ressaltamos que os aspectos cognitivos assim com o aspecto social da leitura estão intimamente interligados no processo de compreensão de texto. Daí a necessidade de se ter consciência de tais fatores para que se realize uma prática de mediação considerando o conhecimento do sujeito aprendiz proporcionando práticas de leitura que façam sentido para esse.

## 2.1 PROCESSOS COGNITIVOS NA ATIVIDADE DE LEITURA

Explorando a segunda perspectiva de leitura, com ênfase no leitor, a abordagem cognitiva da leitura estuda processos de memorização, percepção, atenção, raciocínio, aprendizados realizados pelo leitor para alcançar a compreensão do texto, uma vez que os sentidos já não estão mais postos no próprio texto, como postula a primeira concepção de leitura aqui apresentada. Para Paz (2003, p. 05):

Nessa perspectiva de leitura, ganham relevância a memória, a percepção, o raciocínio e a linguagem. Tal concepção reconhece que a leitura é um processo que começa no momento em que o cérebro recebe a informação visual e termina quando esta informação é associada aos conhecimentos prévios (experiências de mundo e de linguagem) que o leitor adquiriu. Podemos dizer que ganham força os conjuntos de relações cognitivas que se encontram armazenadas na mente, formando uma rede de informações que são acionadas e determinam a leitura.

Nesse processo de compreensão, o leitor mobiliza seu conhecimento prévio, sendo esse constituído por diferentes conhecimentos que o leitor possui. De acordo com Kleiman (2013, p. 15) “É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.” No ato de ler, são acessados esses conhecimentos e, por meio desses tem condições de estabelecer relações com o texto lido, já que “a compreensão não se encontra pronta, mas em funcionamento constante e possível de ser ativada” (PAZ, 2003, P. 05).

Nesse sentido, Boso et al. (2010, p.10) ressaltam que

A leitura é um processo cognitivo dependente do entendimento do leitor, que deve usar a capacidade de decodificação, de buscar na sua memória conhecimentos já adquiridos, de inferência e, sobretudo refletir sobre as novas informações adquiridas e processá-la na memória.

Ao lado desse conhecimento adquirido (conhecimento prévio), o leitor realiza o processo de inferência, além da atividade básica para compreensão que é o da decodificação da escrita.





A aquisição do conhecimento prévio do leitor, de acordo com Isquierdo (1988, p. 89), é resultado das experiências dos indivíduos, numa relação de interdependência entre memória e experiência,

a memória dos homens e dos animais é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. As experiências são aqueles pontos intangíveis que chamamos presente. Não há memória sem aprendizado, nem há aprendizado sem experiências.

Observa-se então, outro elemento intrínseco à aquisição da memória, o aprendizado, uma vez que o processo de aprendizagem constitui-se por meio das *memórias*, de experiências. Nessa relação, memória e aprendizado, Pinto (2001, p.1) destaca que,

Esta interdependência ocorre porque a estrutura e significado do “material-a-ser-aprendido” está em grande parte dependente do conhecimento actualmente retido na memória, isto é, daquilo que a pessoa já sabe e é capaz de recordar. O actual conhecimento de uma pessoa não só influencia a aprendizagem de novos conhecimentos e informações pelo aprendiz, mas também o modo como o material será organizado para retenção e recuperação futura.

Considerando que a memória (ou memórias), as experiências e o aprendizado possuem essa relação de interdependência, verificamos a importância de possibilitar leituras de diversos gêneros aos sujeitos aprendizes, para que assim, esses possam acumular experiências de leituras, constituir memórias e aprender a realizar processos vários de compreensão, pois “Ao usar o processo cognitivo, o leitor realiza uma atividade de produção de sentidos, tornando-se autônomo e criativo. Para transformar indivíduos em leitores de alto nível deve-se incentivar, desde criança, a leitura nos mais diversos gêneros textuais” (BOSO et.al. 2010, p.28).

Vygotsky (1991, p. 37) destaca que “A memória em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções”. E no processo de constituição da memória, o exterior às capacidades biológicas, isto é, o ambiente, também é fator determinante. Vimos que as memórias constituem-se por meio do acúmulo experiências. É essas experiências que tornam a memória também um processo social, experiências adquiridas nas

relações sociais, no encontro com o outro, para além do individual. Assim, a constituição social da memória é fonte para a memória individual. Dessa forma, temos: perspectiva social da memória – nível coletivo de acúmulo de experiências e, perspectiva individual, envolvendo aí os processos cognitivos dos sujeitos.

Quanto a essa memória social, Kleiman (2013), discutindo sobre os aspectos cognitivos da leitura, ressalta que compreender um texto não é apenas considerar seu aspecto cognitivo “pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos, - leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2013, p. 12). Dessa forma, passa-se a considerar o processo de compreensão para além do ato cognitivo, levando em conta seu contexto, a relação dos envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, relacionando os estímulos, numa perspectiva social da memória, Vygotsky (1991) postula que a memória humana é caracterizada pela ativação através de signos, estímulos externos, pois,

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. (Vygotsky, 1991, p. 39)

A partir do aprendizado e acúmulo de experiências (conhecimentos), possibilitado pela memória, verifica-se o relevante papel do conhecimento prévio no processo de compreensão, uma vez que: “é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2013, p. 29). A realização das inferências com base nos conhecimentos do leitor, segundo a autora, ocorre de forma inconsciente pelo leitor proficiente. Ressaltamos assim, a importância de se realizar atividades de leitura que contemplem a diversidade de gêneros textuais, possibilitando ao aluno o (re)conhecimento e, aprendizado de diferentes formas de se comunicar, interagir.

Além do conhecimento prévio, estabelecer objetivos para leitura é outro elemento importante nessa discussão, considerando que: “nossa capacidade de

processamento e memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa” (KLEIMAN, 2013, p. 32). Com objetivos prévios de leitura, o processo de memorização é mais eficaz, pois orientam e favorecem o processo de compreensão ao longo da leitura.

Outra estratégia de leitura é a formulação de hipóteses, que também contribuem de maneira significativa no processo de compreensão, “pois o leitor ativo realmente engajado no processo [de leitura] elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto” (KLEIMAN, 2013, p. 38). A partir dos objetivos e expectativas de leitura, por meio da formulação de hipóteses, o leitor percorre um complexo trajeto no processo de compreensão, como se observa nas palavras de Kleiman (2013, p. 47),

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto.

Essas atividades metacognitivas, segundo Kleiman (2013, p. 47) “pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem ao automatismo e ao mecanicismo típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola”. Reside aí a importância do professor, formador de leitores, ter conhecimento desses processos realizados durante a leitura, para que assim possa ultrapassar as práticas de leitura artificiais, de considerar como leitura o ato de ‘passar o olho’ no texto, ou ainda, a mera oralização do texto escrito.

## 2.2 DEMANDAS SOCIAIS DE ESCRITA E LEITURA PROFICIENTE

O aprendizado da leitura, especificamente, é uma exigência das demandas sociais com as quais convivemos diariamente. Em nossas práticas cotidianas estão presentes atividades que exigem dos sujeitos habilidades de escrita, e

principalmente, de leitura – e é claro, da compreensão do material lido. Como afirma Kleiman (1995,p. 7), “Ela [a escrita] integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido de nossa realidade que seu uso passa despercebido para os grupos letrados”. Por fazermos parte de uma sociedade letrada, nos deparamos, ou antes, estamos imersos em diversos espaços da escrita.

Nesse sentido, Lajolo (2000, p.106), destaca a essencialidade do domínio da leitura, seja numa perspectiva mais sofisticada de uso da escrita (na arte literária, na ciência, na filosofia) seja numa perspectiva educacional,

Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ler jornais, assinar contratos de trabalho, [...] enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial.

Para atendermos a essas demandas sociais da escrita, a leitura deve se efetivar de maneira proficiente, isto é, de maneira plena, autônoma, uma vez que temos que compreender, nos posicionar, criticar os acontecimentos, a história. Como destaca Silva (2011, p. 74),

A leitura (ou a resultante do ato de se atribuir um significado ao discurso escrito) passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores.

Nesse sentido, no contexto escolar, a formação de leitores (preferencialmente, leitores críticos) deve ser uma das tarefas primeiras da escola, considerando-se que, conforme Silva (2011, p. 93), “a leitura crítica é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas”. Para essa formação no espaço de sala de aula, se faz necessário que se perceba o sujeito aprendiz enquanto um leitor em potencial, que tem todas as capacidades de tornar-se leitor proficiente, pois, uma vez inserido na sociedade letrada, já possui experiências de leituras, e traz consigo, histórias, aprendizados proporcionados pelo convívio com a escrita. Tendo em vista que “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da

escola, outras leituras se aprende por aí, na chamada escola da vida” (LAJOLO, 2000p.07).

Diante dessa tarefa desafiadora, de formar cidadãos e leitores críticos, concordamos com o posicionamento de Freire (1989) em sua discussão sobre *A importância do ato de ler*. Nela, o autor atribui à leitura um importante papel no processo de aprendizagem do sujeito, bem como nas suas relações com a sociedade. Postula que a leitura deve estar contextualizada, relacionada ao mundo em que está inserido o sujeito que ler, isto é, a leitura deve ser uma prática feita de forma a acrescentar algo novo e ao mesmo tempo deve partir das experiências do leitor, daí a sua conhecida frase “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O processo de ensino deve ser pautado em propostas de leitura e escrita que tenham relações com a realidade do sujeito aprendiz. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho a partir de gêneros textuais está inserido nessa perspectiva contextualizada da prática de leitura no espaço de sala de aula.

Em meio a essa atividade de mediação, é relevante que se reconheça também, a função da leitura, do porque se deve incentivar, fomentar a prática de leitura. Quanto a essa questão, Silva (2009, p.28) destaca algumas funções da leitura na nossa sociedade:

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam por meio dos textos.

Diante desses objetivos com que se fazem leituras, é relevante que, nas práticas escolares, o processo de formação de leitores seja realizado de maneira consciente, com objetivos bem claros, ultrapassando as práticas mecânicas e superficiais de leitura. Sendo assim, esse processo se configura numa tarefa desafiadora, quando se intenta realizá-la plenamente, de forma a contribuir realmente com a formação proficiente do aluno leitor.

Assim, nessa perspectiva, considerando os aspectos cognitivos e sociais, a leitura,



não pode ser mais vista como simples meio de decodificação de mensagem, pois é elemento essencial no avanço de uma sociedade em pleno desenvolvimento. A compreensão de textos faz com que as pessoas tenham acesso a novas experiências e novas informações que ajudam a ampliar seus conhecimentos intelectuais e sociais. (BOSO et al.,2010, p.29)

A leitura envolve assim, aspectos sociais e individuais. Percorre-se, no processo de compreensão, um longo processo que envolve elementos cognitivos, para além da decodificação, numa interdependência com a dimensão social da leitura- o contexto sócio histórico, as relações interacionais. E essa interdependência é vital para a realização da leitura proficiente, é condição para inserção dos sujeitos leitores nas práticas sociais, haja vista que a compreensão da escrita instrumentaliza os sujeitos dando-lhes subsídios para efetiva participação social.

### **3 REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA DE MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA SÓCIO-COGNITIVA**

Como dado ilustrativo da perspectiva sócio-cognitiva da prática de leitura em sala de aula, apresentamos uma atividade de leitura que foi realizada a partir de um artigo de opinião que tinha como título *Estudar é pensar*, de José Wilson Pereira, que segue abaixo:

#### ***ESTUDAR É PENSAR***

*O estudante que quer ter uma boa formação tem, antes de tudo, que refletir e questionar sobre o que, e como estudar.*

*Infelizmente, nosso aluno não tem essa postura (poucas exceções) crítica para se posicionar diante de tal perspectiva que definirá o seu futuro, até porque não foi acostumado a pensar. Não sabe, sequer, tomar uma postura crítica diante de um simples texto que lhe será dado. Não porque ele não queira, mas porque o nosso contexto histórico, social e educacional não o permitiu, não lhe deu instrumento pra que se tornasse ou se torne um sujeito crítico.*

*A nossa escola, ao invés de levar ao aluno textos que lhe permitam pensar, condiciona-o a leituras mecânicas que não instruem e nem formam um indivíduo capaz de agir, realizar. Ao contrario, robotizam o aluno, na melhor das hipóteses, pensar igual aos outros.*

*É inconcebível que isto ainda aconteça numa sociedade onde se faz necessário ser cada vez mais dinâmico.*

*No nosso sistema de ensino o aluno é obrigado a decorar nomes e formulas que não irão lhe servir pra nada. Impossibilitado de decorar, passa a colar. Colando passa de série e quando se pergunta algo, ele não sabe responder.*

*Para mudar esta situação, o caminho é incentivar o aluno através de livros, jornais, revistas (hábitos que nossos alunos não têm) e levá-lo a tirar suas próprias conclusões.*

*Essa mudança tem que ser feita na base, no primeiro grau. O ensino não deve condicionar o aluno apenas à “decoreba”, mas fazer com que ele, diante da leitura, não se limite ao texto, mas faça uma descoberta sobre ele.*

*(Estudar é Pensar – Revista Mundo Jovem- - José Wilson Pereira)*

Nessa atividade, tivemos como objetivo, discutir com os alunos esse tema recorrente em suas práticas cotidianas – da questão do ato de estudar, instigando a leitura crítica do texto; possibilitar o reconhecimento da organização e funcionalidade de artigos de opinião; identificar o posicionamento do autor quanto ao tema tratado no texto; reconhecer a função dos argumentos para defesa da ideia proposta.

Ao oportunizarmos a leitura desse texto que trata de questões da realidade do aluno, e, ao viabilizarmos a discussão sobre o tema, acreditamos contribuir no processo de formação crítica desses alunos, uma vez que por meio da leitura e discussão, os alunos, nessa atividade mobilizaram vários elementos necessários para a leitura crítica do texto proposto, desde o processo de decodificação ao processo de inferência.

A partir do título do texto, antes de terem acesso ao mesmo, os alunos foram motivados a fazerem uma leitura antecipada, uma pré-leitura, expressando suas expectativas quanto ao texto. Essas expectativas foram registradas na lousa para posterior leitura. Como se verifica abaixo:

Expectativas e leitura

*Fala sobre o que o estudo pode proporcionar;*

*Qualificação profissional;*

*Estudar é pensar no futuro;*

*Estudar é um caminho a ser seguido;*

*Uma escolha;*

*A leitura é pensar e estudar para aprender, é interpretação, é raciocínio.*

Observamos que as experiências, o conhecimento que os alunos expuseram quanto ao tema do texto teve papel fundamental nessa atividade de leitura, pois,

esses conhecimentos estão intrínsecos ao processo de compreensão, perpassam esse processo por meio dos conhecimentos prévios, o que possibilita a elaboração de hipóteses, inferências, processos indispensáveis para a leitura proficiente. Justifica-se assim, nossa opção por realizarmos essa atividade partindo das expectativas de leitura dos alunos em relação ao tema do texto.

Após esse momento fizeram a leitura individual (silenciosa) do texto *Estudar é pensar*. Logo depois realizamos a socialização. Novamente registramos na lousa, mas dessa vez, com interpretações a partir da leitura do texto. Nessa etapa da socialização, os alunos expuseram a ideia central do texto, os argumentos apresentados pelo autor do texto, de acordo com suas interpretações.

Com base na leitura do texto:

*Ideia principal: a pessoa que quer ter boa formação, educação;*

*Retrato atual da educação;*

*O estudante tem que refletir, questionar;*

*A escola faz leituras mecânicas, não leva leituras para que o aluno possa refletir;*

*Impossibilitado de decorar, passa a colar e sem aprender passa de ano.*

*Solução: permitir que o aluno construa sua própria opinião;*

*O aluno tem que querer estudar;*

*A escola tem que exigir mais;*

*A escola tem que dar mais condições para o aluno e para o professor.*

Registradas as expectativas de leitura e as interpretações com base na leitura do texto, fizemos um comparativo entre esses dois registros. Nessa atividade os alunos demonstraram interesse e certa satisfação em terem, de certa forma “adivinhado” (como eles mesmos definiram), do que se tratava o texto. Observamos que durante a realização dessa atividade, os alunos se mostraram dispostos e até empolgados tanto para “adivinharem” o assunto do texto quanto na verificação de suas expectativas no momento da leitura.

Numa perspectiva cognitiva, essa prática teve grande proveito, pois, a partir do momento em que motivamos os alunos a exporem suas expectativas quanto ao texto, possibilitamos a esses alunos que colocassem em jogo no processo de compreensão seus conhecimentos prévios em relação ao tema, que se fizessem ativos no processo de construção de sentidos, acionando suas experiências de



leitura, de vivências quanto ao tema. Consequentemente, lhes propomos objetivos para leitura – validar ou não as expectativas de leitura, envolvendo assim os alunos na atividade e, sobretudo possibilitando o engajamento dos mesmos no ato de ler.

Dessa forma, observamos que vários processos cognitivos foram envolvidos na compreensão do texto: o acionamento de conhecimentos prévios, implicando aí os aspectos que envolvem a memória, experiência e aprendizado, discutidos há pouco. A responsabilidade do leitor enquanto co-autor do texto, numa relação de interação entre autor – texto – leitor por meio do processo de compreensão.

Faz-se necessário esclarecer que, o desenvolvimento da referida atividade se deu com alunos que já fazem, no seu cotidiano, uso de algumas práticas de leitura, embora em muitos casos com certas dificuldades, daí a relevância de uma intervenção por meio da mediação para superação dessas dificuldades. Para tanto, buscamos valorizar as experiências de leitura do aluno no decorrer da atividade, pois nosso intuito maior foi o de instigar nesse aluno o gosto pela leitura, e, sensibilizá-los para a leitura crítica, através da discussão em sala a partir do texto lido.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A atividade de leitura aqui apresentada nos mostrou que o conhecimento de aspectos sociais e cognitivos que perpassam, ou antes, constituem as práticas de leitura é de suma importância em meio as práticas de mediação de leitura no espaço de sala de aula. Pois, com esse conhecimento, o professor mediador tem condições de avaliar o envolvimento, as dificuldades do aluno no momento da atividade de leitura, propor alternativas para que o aluno consiga se engajar e realizar a atividade de forma satisfatória, auxiliando assim o aluno na superação das dificuldades percebidas no decorrer da atividade.

Tendo esse conhecimento, o professor mediador pode adotar metodologias que instigam no sujeito aprendiz o gosto pela leitura, de modo a contribuir com o seu processo de constituir-se um leitor proficiente.

## REFERÊNCIAS

BOSO, Augiza Karla et al. Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. Florianópolis, SC: **Revista ACB – Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 15, n. 2, pp. 24 – 39, jul.- dez., 2010 et al.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderlei. Prática da leitura na escola. In: \_\_\_\_\_ (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, 4.ed.

ISQUIERDO, Ivan. **Memórias**. Estudos Avançados – IEA. 1988.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, sp: Pontes Editores, 2013, 15ª ed.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. P. 13-37.

PAZ, D. M. S. Formação de conceitos de leitura: relação com a cognição e os processos de significação. **Revista Linguagem e cidadania**. Edição nº 10 – data: 12/ 2003. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/lec|02\\_03|Dioni.htm](http://coral.ufsm.br/lec|02_03|Dioni.htm)> Acssado em: 23 – 05 - 2014

PINTO, A. C. Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas (Eds.) **Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores** (pp. 17-54). Lisboa: Edinova, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Cortez, 2011, 11ª ed.





VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo – SP: Martins Fontes Ltda.,1991, 4<sup>a</sup> ed. brasileira. Texto proveniente de: Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná <http://www.pr.gov.br/bpp>. Acessado em 05 – 04 – 2014.

## EMERGÊNCIA E LEGITIMAÇÃO DE UMA NORMA SURDA DO PORTUGUÊS ESCRITO

Bruno Gonçalves CARNEIRO (UFT)

brunocarneiro@uft.mail.edu.br

Ester Fernandes NUNES (UFT)

efnlibras@gmail.com

**RESUMO:** A legislação brasileira contempla a especificidade linguístico-cultural da comunidade surda, inclusive sua forma de expressão em língua portuguesa. Assim, observamos a emergência e o reconhecimento de uma forma surda em português escrito enquanto uma variação linguística (RIBEIRO, 2012). Nesse trabalho discutimos sobre a emergência dessa norma surda em exames de seleção e verificação de conhecimento. Os documentos analisados reconhecem e legitimam a produção escrita dos surdos enquanto produção com marcas culturais. Ressaltamos ainda que esse reconhecimento não significa eliminar a noção de erro (RIBEIRO, 2012). Certamente tais considerações legitimam ainda mais a comunidade surda enquanto grupo linguístico que também significa o mundo através do português.

**Palavras-Chave:** Norma surda; Variante; Segunda língua.

### 1. INTRODUÇÃO

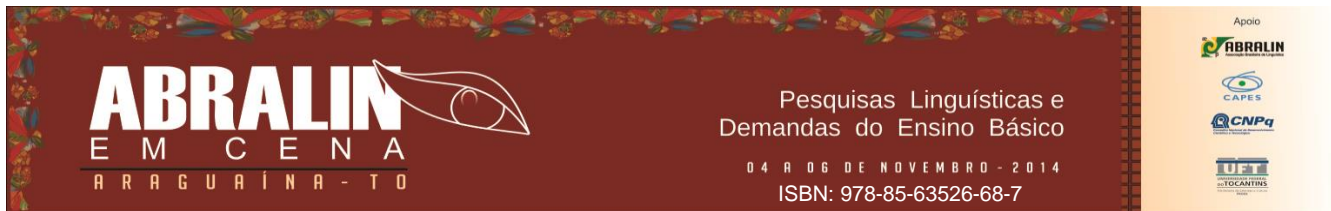
De acordo com Quadros e Sutton-Spence (2006) os surdos são bilíngues e multiculturais, já que são usuários de línguas sinalizadas, de línguas faladas, possuem uma identidade/ cultura visual a partir de uma forma surda<sup>1</sup> em significar o mundo e partilham de traços culturais de suas nacionalidades, comuns a surdos e ouvintes.

No contexto brasileiro<sup>2</sup>, os surdos são usuários da libras e do português, considerando as ações e interações necessárias para desempenharmos nossas

---

<sup>1</sup> Os termos *forma surda*, *jeito surdo*, *perspectiva surda* ao longo do texto aludem a mais uma diferença da diversidade humana, uma maneira legítima de viver e interpretar o mundo, que diz respeito à diferença surda de entrar nas artes, na política, na educação, ou seja, de estabelecer relações sociais (PERLIN, 2003, PERLIN; REIS, 2012).

<sup>2</sup> Somos cientes de que o Brasil é um país plurilíngue, inclusive com outras línguas de sinais e variações linguísticas da libras, conforme discutido por Leite e Quadros (2013). Além disso, numa



atividades de vida diária. Dessa forma, a língua portuguesa, mesmo sendo uma língua de modalidade oral-auditiva, é também uma língua do surdo; uma segunda língua, numa outra modalidade. A forma como o surdo se relaciona e se manifesta em português é uma maneira legítima de comunicação e expressão, com suas marcas culturais.

A legislação brasileira contempla a especificidade cultural e linguística da comunidade surda, inclusive em língua portuguesa. Assim, observamos a emergência e o reconhecimento de uma forma surda em português escrito, enquanto variante linguística (RIBEIRO, 2012).

Neste trabalho, discutimos sobre a emergência de uma norma surda em português escrito, nos contextos de exames de seleção e verificação de conhecimento em que há candidatos surdos envolvidos. Foram analisados a legislação nacional e editais de processos seletivos de duas universidades públicas em que há participação de candidatos surdos. Esta é uma pesquisa documental de caráter etnográfico (SERRANO, 2003).

## 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE O SER SURDO

As representações sobre o ser surdo são diversas, contraditórias e criam paradigmas desde uma visão patológica a uma perspectiva cultural (LANE, 1992, SKLIAR, 1998, PERLIN; REIS, 2012, RIBEIRO, 2012). Algumas se distanciam da perspectiva surda, e evidenciam um olhar do outro que desconhece o ser surdo em toda sua complexidade. Resquícios dessas idéias persistem até os dias atuais. As concepções da surdez como um problema na linguagem desconsideram as línguas de sinais e vinculam a relação do surdo com a língua portuguesa como algo conflituoso e de dificuldade.

De acordo com Lane (1992), a representação sobre o ser surdo diante do olhar etnocêntrico ouvinte assemelha ao do colonizador sobre o colonizado. No colonialismo, a língua do colonizador é a única possível, plena e completa. O modo

---

perspectiva de globalização, o sujeito tende a intercambiar produtos e serviços utilizando-se de línguas estrangeiras.



de vida e os costumes do colonizador são os adequados; a sua forma de significar o mundo constitui a normalidade. Desta maneira, há uma única forma viável de se constituir. Em oposição, a língua, os costumes e a forma de se posicionar no mundo do colonizado são decalcados, inferiores e primitivos. As línguas dos “inferiores” são proibidas, perseguidas e desestimuladas. Infelizmente posturas colonizadoras ainda permeiam práticas sociais envolvendo surdos e ouvintes. Nessa relação de poder entre surdos e ouvintes, as línguas de sinais são prejudiciais, os surdos são párias da sociedade, destituídos de cultura e identidade. Cabe aos ouvintes a responsabilidade de “salvar” os surdos, trazê-los à civilidade ouvinte, à língua oral, aos costumes e modo de ser ouvinte. Nas palavras do autor,

[o] colonialismo é o padrão no qual outras formas de opressão podem ser equiparadas envolvendo, tal como ele, a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o controle da educação em nome dos objetivos do colonizador (LANE, 1992, p. 43).

Consoante, Skliar (2005) denomina de ouvintismo todas as representações em que o surdo é visto como se possuísse um corpo danificado. Trata-se do biopoder, em que a visão clínico-patológico enaltece a falta de audição e coloca o surdo numa posição de inferioridade, como algo a ser reparado. Estas representações, distante do olhar de dentro sobre o ser surdo, trouxe consequências negativas para as políticas educacionais, linguísticas e de acessibilidade envolvendo a comunidade surda brasileira.

Os surdos são diferentes e não deficientes. Ser surdo é partilhar de uma experiência visual única; é agir, se posicionar, significar o mundo, adentrar na política, nas artes, na história através da língua de sinais e da diferença surda. Ser surdo é ter uma cultura e identidade que perpassa pelas línguas sinalizadas (PERLIN, 2005, PERLIN; REIS, 2012). É nesta perspectiva que os surdos estabelecem suas relações sociais.

Os movimentos sociais surdos, atrelado às pesquisas no campo dos Estudos Surdos trouxeram conquistas importantes na legislação brasileira e consequentemente na implantação/ implementação de políticas públicas que possibilitam os surdos exercerem sua cidadania a partir da diferença surda. Isso



envolve também a legitimação da forma com que os surdos brasileiros se expressam em língua portuguesa.

### 3. EMERGÊNCIA DE UMA NORMA SURDA EM PORTUGUÊS ESCRITO

O Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelo Ministério da Educação, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, publicado em fevereiro de 2014, recomenda “não permitir que a língua portuguesa seja fator de exclusão dos estudantes surdos” (MEC, 2014, p. 21).

Bagno (1999, 2003, 2011) problematiza de que forma a norma padrão do português escrito promove práticas excludentes. De acordo com o autor, a norma padrão é sim um instrumento de opressão ideológica, que desconsidera o falante em toda sua complexidade; persegue, discrimina e gera preconceito. A ascensão do normal/ normativo está vinculado às elites mais letradas que ditam o que é certo ou errado, em todos os comportamentos, envolvendo também os padrões de uso da língua.

Nesta visão tradicionalista, isolam a língua e retiram-na da vida social, na tentativa de mantê-la intacta e pura. Em alguma medida, grupos sociais e comunidades de fala, que não apresentam aspectos do padrão normativo em relação ao português escrito, ficam privados de produtos e serviços sociais que privilegiam essas características.

Ribeiro (2012) coloca que com as novas formas de conceber o ser surdo na pós-modernidade, surgem novas formas de compreender o surdo e suas relações linguísticas. A autora defende a existência de um padrão surdo em português escrito. A escrita do surdo apresenta características específicas, a partir de suas marcas linguístico-culturais que permite classificar esse fenômeno como uma variante. Isso consiste em conceber a escrita do surdo longe da idéia de erro, incapacidade e insuficiência.





Ora, se os surdos são usuários de uma língua genuína que se desenvolve a partir da modalidade visuo-espacial, portanto, não oral-auditiva e se, por isso mesmo, são considerados uma minoria linguística no Brasil, “usuários estrangeiros” do português; se são considerados como um povo específico, constituidores e fomentadores de uma cultura que se estabelece a partir da Libras e de uma forma específica de socialização; se o grupo apresenta uma forma própria de se relacionar com o português, apresentando padrões semelhantes de comportamento linguístico, porque não pensar, então, que a língua portuguesa utilizada pelos surdos no Brasil possui características linguístico-sociais que a caracteriza como um tipo de *variação Linguística* do português? (RIBEIRO, 2012, p. 5) (grifos da autora).

Ainda de acordo com a autora, a emergência de uma forma surda de expressão em português escrito se justifica por ser um fenômeno universal; ter características sistemáticas e passíveis de serem regularizadas, ou seja, é possível identificarmos os principais padrões de uso. Essas formas certamente derivam da libras; determinam e especificam os surdos enquanto grupo sociolinguístico, caracterizando o socioleto próprio aos surdos brasileiros.

Os livros *As imagens do outro sobre a cultura surda*, de Karin Strobel, publicado em 2008 e *Implante coclear: normalização e resistência surda*, de Patrícia Luiza Ferreira Rezende, publicado em 2012, reforçam a emergência de uma norma surda do português escrito. Estes dois livros foram escritos por autoras surdas e contaram com revisores de texto, para fins de publicação. As notas dos revisores, na publicação destes dois volumes, ilustram a preocupação das profissionais que desempenharam essa atividade em não apagar as marcas culturais do surdo em relação ao português escrito. Assim, as revisoras se preocuparam em preservar a forma surda de se expressar em língua portuguesa. A figura 1, a seguir, ilustra a capa das duas obras.



Figura 1 – Capa dos livros *As imagens do outro sobre a cultura surda* e *Implante coclear: normalização e resistência surda*.



Patrícia Luiza Ferreira Rezende (2012), autora do livro *Implante coclear: normalização e resistência surda* vai além, quando faz um pedido à revisora de seu trabalho, no intuito de preservar o texto surdo. Mais uma ação política que legitima a emergência de uma norma surda do português escrito.

O pedido de revisão que a Patrícia fez para mim veio acompanhado da solicitação para não tirar a originalidade do texto-surdo. Ela queria que o seu 'jeito surdo de escrever' permanecesse, mesmo após a submissão do texto às poucas regras da língua portuguesa que faltava a cumprir. A estratégia que usamos para isso foi marcar as sugestões de alteração para que a própria Patrícia pudesse confirmar ou rejeitar a revisão proposta. Gostei muito do resultado dessa negociação. Ela, com isso, foi a juíza de seu próprio texto e, portanto, da própria revisão – Nota da editora (FARIA-NASCIMENTO, 2012).

O reconhecimento de uma forma surda em português escrito legitima a língua portuguesa como língua do povo surdo brasileiro. Desconsiderar marcas culturais surdas no português escrito, quando compreendidas enquanto erro, cria a



impressão de que as características do plano de expressão empobrecem o conteúdo (RIBEIRO, 2012).

#### **4. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E A LEGITIMAÇÃO DE UMA NORMA SURDA**

Novamente, o Relatório do Grupo de Trabalho contendo a Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos (MEC, 2014) sugere a criação de condições para o avanço de pesquisas que evidenciem o contraste da libras e português escrito por surdos. O documento sugere ainda que este trabalho seja feito com base em dados científicos e empíricos em vista da elaboração de uma “Gramática contrastiva padrão do português escrito por surdos”, a servir de diretriz e parâmetro para a produção dos surdos. Este e outros documentos oficiais, mais uma vez, reconhecem e legitimam a produção escrita dos surdos brasileiros. Assim, observamos no Brasil a implantação políticas afirmativas, ainda que discretas, que considera uma norma surda do português escrito. Serviços que refletem tais diretrizes podem ser vistos em processos seletivos, em que as provas de redação e questões discursivas de candidatos surdos são corrigidas de forma diferenciada.

Nesse sentido, Ribeiro (2012) sugere que a compreensão da escrita dos surdos deve ocorrer do plano de conteúdo para o plano de expressão, privilegiando mais o que está sendo dito ao invés da forma como é dito.

A portaria 3284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, recomenda que, quando necessário, deve haver um intérprete de libras durante a realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito pelo aluno surdo, na medida em que este não tenha expressado o real conhecimento do discente. A portaria prevê também a adoção de flexibilidade na correção das provas, valorizando o conteúdo semântico.

Da mesma forma, o decreto 5626/05, em seu artigo 14, prescreve que as escolas, durante a verificação de conhecimento de seus alunos surdos, devem adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. Assim, durante a correção das provas escritas, recomenda-se



a valorização do aspecto semântico, de forma a respeitar a singularidade linguística manifestada pelo surdo.

O edital do vestibular da Universidade Federal de Goiás (UFG) para ingresso nos cursos de graduação, desde a maior participação de candidatos surdos em processos seletivos, após a criação do curso Letras: Libras em 2008 garante correção diferenciada das provas discursivas de candidatos surdos, priorizando os aspectos semânticos aos aspectos gramaticais.

Semelhante à UFG, a Universidade de Brasília, no edital de seleção de alunos ao Programa de Pós-graduação em Linguística, no ano de 2012, menciona que durante a prova escrita, para verificação de conhecimentos em linguística, serão considerado que surdos e indígenas estão se expressando em português como segunda língua.

Importante observarmos que o reconhecimento da especificidade linguístico-cultural da comunidade surda, inclusive na expressão em português escrito, não significa eliminar a noção de erro. Assim,

[n]ão queremos dizer com isso que os supostos “erros” devam ser ignorados, pois, muitas vezes, eles realmente existem e prejudicam a coerência e, conseqüentemente, a construção de sentidos do texto. O que estamos dizendo é que a atividade de escrita mobiliza habilidades que vão muito além da adequação ou inadequação formal à variedade padrão da língua. Diferenciar as ocorrências agramaticais daquelas que, quer queiramos ou não, caracterizam o socioleto dos surdos brasileiros é um expediente de pesquisa urgente e necessário (RIBEIRO, 2012, p. 5).

Como menciona Ribeiro (2012), a correção de textos produzidos por surdos de maneira diferenciada, não significa atenuar exigências. Essa especificidade de correção demanda agora urgência em identificar marcas surdas em português escrito. É necessário o levantamento de padrões semelhantes de comportamento linguístico.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos a emergência de uma norma surda do português escrito, a partir de garantias na legislação brasileira, que reconhece as especificidades

linguístico-culturais da comunidade surda, inclusive em sua forma de expressão em língua portuguesa. Esse reconhecimento reflete na implementação de políticas de acessibilidade, já em funcionamento em processos seletivos e de verificação de conhecimento, que orientam a correção diferenciada de textos de surdos.

É necessário discutir sobre a emergência de uma norma surda e descrever suas características linguísticas. Certamente tais considerações legitimarão a comunidade surda enquanto grupo linguístico que também significa o mundo através do português.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Edições Loyola. 1999.
- BAGNO, Marcos. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. **Veredas**. V. 5, n. 2, p. 71-83. 2003.
- BAGNO, Marcos. **Norma linguística, hibridismo e tradução**. Traduzires 1. 2012.
- BRASIL. Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 22 de dez., 2005.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 3284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 11 de nov., 2003.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia. Nota da Editora. In: REZENTE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear: normalização e resistência surda**. Curitiba: Editora CRV. 2012.
- LANE, Hane. **A máscara da benevolência**. A comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LEITE, Tarcísio Arantes; QUADROS, Ronice Muller. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. In:





STUMPF, Marianne; QUADROS, Ronice Muller; LEITE, Tarcísio Arantes. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 192 p.

PERLIN, Gladis; REIS, Flavianne. Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade contemporânea. In: PERLIN, G. STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**. Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 1ª edição. 2012. p. 21-28.

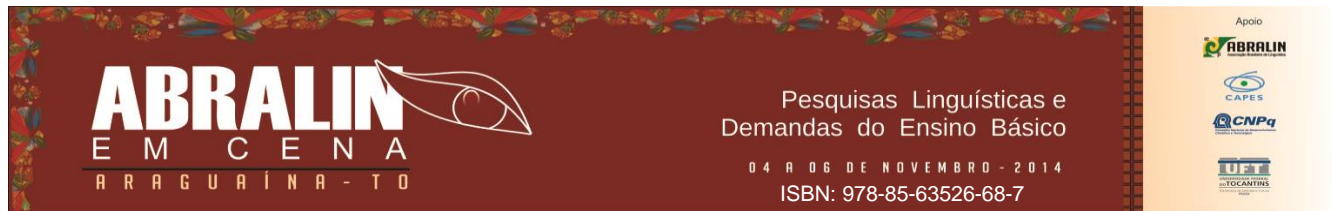
QUADROS, Ronice Muller; SUTTON-SPENCE, Rachel. Poesia em língua de sinais. Traços da identidade surda. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I: Série de Pesquisas**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006. p. 110-165.

RIBEIRO, Maria Clara Marciel de Araújo. A língua portuguesa produzida por surdos: indícios de variação linguística. Uberlândia: EDUFU. 2012. Anais do SIELP, v. 2, n.1.

SERRANO, Gloria Perez. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes: I métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S. A., 1998.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_ **A surdez: O olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 7-32.

STROBEL, Karin Lilian. O olhar do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.



## O ALÇAMENTO DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS EM ALUNOS DE ZONA RURAL

Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)  
fedviges@uol.com.br

Rosielson Soares de SOUSA (UFT)  
rosielson.soares@hotmail.com

**RESUMO:** Nosso trabalho tem por objetivo apresentar os resultados parciais do alçamento das vogais médias pretônicas no português falado por alunos de uma escola rural, localizada a 80 km do centro de Palmas-TO, à luz de teóricos como Bisol (1981), Silva (2012), Câmara Jr (1970), dentre outros. Constatamos o alçamento decorrente de um processo de harmonização de vogais, e identificamos que, os contextos favoráveis para o alçamento de /e/ aconteceram nos casos em que ocorre a vogal alta na sílaba tônica. Já, os contextos propícios para o alçamento de /o/ aconteceram nos casos em que ocorre a sílaba aberta; vogal média baixa e alta na sílaba tônica. Destacamos que nossa pesquisa tem como meta principal identificar as vogais médias alçadas durante a fala desses alunos.

**Palavras-Chave:** Alçamento; Vogal Média Pretônica; Harmonia Vocálica.

### 1. INTRODUÇÃO

O alçamento de [e] para [i] e de [o] para [u] são dinâmicas frequentes na língua do povo brasileiro. A constatação dessa relação na oralidade coloca em pauta tal processo para análise.

Tendo em vista a conjuntura e a perspicácia do assunto, pesquisas fonológicas têm orientado investigações nesse campo de estudo.

Desse modo, o presente artigo pretende expor uma investigação experimental das vogais – alçamento – com vistas a perceber na prática como se processa o referido processo em alunos de comunidades rurais.

Fonemas e alofones serão os caminhos propedêuticos para percepção da variação das vogais médias altas a vogais altas. Vale destacar ainda que a escrita anula em grande parte o dinamismo da língua como interação social. Por isso, optamos por gravações a partir de conversas informais.

Portanto, dar conta dessa relação variacionista dentro da escola é uma questão de ordem. É preciso conhecimento técnico do professor junto à disciplina de fonologia para identificar os alofones de cada fonema. Na medida em que é extremamente importante o docente entender o porquê de cada realização fonológica no ensino da língua.

Nessa direção, devemos ressaltar também fatores extralinguísticos importantes, mas compreendidos como módulo separado da gramática normativa para a compreensão da Fonética e da Fonologia. Tais informações estão discriminadas no tópico 2 – Dados deste artigo.

Em suma, o trabalho contempla relações sociointerativas relacionadas a aspectos cognitivos compreendendo o homem nas suas especificidades variacionista de fala destacando como escopo o alçamento das vogais.

## 2. SISTEMA VOCÁLICO

A variabilidade de vogais médias pretônicas é observada desde 1953, em análises realizadas por Antenor Nascentes.

Nascentes (1953), diante o assunto, já traz em seu estudo do dialeto carioca, variações dialetais no tocante à realização das vogais pretônicas no Brasil. Esse teórico dividiu o país em sete falares (amazônico, nordestino, território incaracterístico, baiano, mineiro, sulista, fluminense), e em dois grupos, Norte e Sul.

Nas últimas décadas, essa variação, o alçamento de vogais pretônicas, foi objeto de estudos de vários autores, Bisol (1981), por exemplo, afirma que para a realização de uma harmonização vocálica se faz necessário ter uma vogal alta na sílaba seguinte, mesmo sendo atônica. Câmara Jr. (2006), por sua vez, destaca que a harmonização vocálica ocorre quando a vogal /i/ e /u/ se apresentam na sílaba seguinte, sendo esta obrigatoriamente, tônica, bem como em d[i]via e c[u]stumo.

Para uma melhor explicação, examinaremos o processo de harmonia vocálica considerada típica de línguas com ritmo silábico, no caso a Língua Portuguesa.

A Harmonia Vocálica é uma transformação variável de /e, o/ em [i, u], respectivamente. Como exemplo, trazemos vocábulos pretônicos, uma vez que consiste na vogal assimilar um ou mais traços da vogal imediata seguinte, casos detectados em moleque ~ m[u]leque; conseguiu ~ cons[i]guiu;

Presente em muitas línguas do mundo, a harmonização vocálica se caracteriza como um processo fonológico, de caráter **assimilatório**, que muda a qualidade de uma ou mais vogais do vocábulo para **harmonizar-se** com outra vogal presente no mesmo vocábulo (SCHWINDT *apud* SILVA, 2002, p. 162, grifos nossos).

Vale esclarecer que outros fatores interferem sobre o fenômeno da harmonização vocálica. O alçamento vocálico pode acontecer também pelas consoantes em seu entorno (anterior e posterior) à vogal alvo do alçamento.

As vogais são tão essenciais à harmonia que, faz-se importante realizarmos um estudo sobre elas. Para alcançar nossos objetivos, o alçamento só tem sentido se considerarmos o contexto de realização delas. Por isso, a questão merece atenção quanto à natureza e à localidade, referente à harmonia vocálica.

Câmara Júnior (2006) apresentou as vogais do português falado em um sistema complexo triangular, no qual são denominadas: vogais anteriores, vogais centrais e vogais posteriores.

altas	/u/		/i/	
médias	/o/		/e/	(2º grau)
médias	/ɔ/	/ɛ/		(1ª grau)
baixas		/a/		
	Posteriores	Central	Anteriores	

De acordo com o quadro, o linguísta chama a atenção que as vogais, na modalidade oral, não consistem apenas nas cinco letras [a, e, i, o, u], mas sim num sistema mais complexo.

Ele defende que, na oralidade, há sete fonemas vocálicos na posição tônica, sendo, conseqüentemente transmutado em diversos alofones, como bem transcreve a figura 2. Por exemplo, na posição tônica, mantêm-se os contrastes fonêmicos nas vogais para fim de distinção entre as palavras: seco ~ ['secu] (adjetivo) e seco ~ ['secu] (verbo).

Contudo, com o uso da vogal média na posição pretônica, haverá a perda do traço distintivo em relação às vogais médias abertas e uma palavra não se distinguirá de outra. Devido a essa perda de traços, ocorre um processo fonológico chamado neutralização. Com esse processo, o sistema vocálico reduz-se a cinco vogais.

Entretanto, mesmo Câmara afirmando a premissa de imutabilidade das vogais médias abertas como traço antagônico em posição pretônica de palavras, verifica-se que graças ao processo de HV a mudança também ocorrerá, veja: colher ~ [ko'lex] (substantivo); colher ~ [ko 'lex] (verbo) Mais adiante explicaremos melhor a constatação.

altas	/u/		/i/
médias	/o/		/e/
baixas		/a/	
	Posteriores	Central	Anteriores

Na posição postônica não-final, as sete vogais reduzem-se para quatro: /a, ê, i, u/. Isso, a exemplo, ocorre em palavras como catál[a]go, ól[i]o, ar[i]a, név[u]a, abób[u]ra:

altas	/u/		/i/
médias	...		/e/
baixas		/a/	
	Posteriores	Central	Anteriores



Por fim, o sistema reduz-se a três vogais na posição final de palavra /a, i, u/:



Mencionamos que o traço de neutralização fônica diz respeito à harmonia vocálica. Consoante Bisol (1981), ela configura-se por assimilação do traço da vogal seguinte para a pretônica, isto é, a vogal pretônica assume traços da vogal seguinte, independentemente de sua tonicidade, já exemplificado.

Conforme os postulados de Câmara Júnior (2006), os dialetos do português brasileiro apresentaram variações na realização das vogais médias.

Nessa direção, não classificaremos nenhuma das possibilidades variacionista quanto às vogais como traço característico de dialeto específico. Mas, de forma geral, as vogais médias altas caracterizam dialetos do Norte e Nordeste, as médias baixas caracterizam os sulistas e as médias altas caracterizam as regiões Centrais do Brasil.

É importante ressaltar que cada uma das possibilidades pode ser encontrada com maior/menor frequência em determinada região do País. Por exemplo, em relação à palavra coruja, espera-se encontrar c[o]ruja nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, c[ɔ]ruja na região Sul, nas regiões Centrais e Sudeste do Brasil, c[u]ruja.

Nesse sentido, nas seções a seguir, relataremos uma pesquisa experimental sobre vogais pretônicas, postônica e posição final do português brasileiro, na Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira, no Distrito de Buritirana – Palmas-TO.

### 3. CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do campo localizada no Estado do Tocantins, na capital Palmas (Distrito Sede). Os informantes moram no Distrito de Buritirana, região compreendida por assentamentos – Projeto de Assentamento Sítio, Projeto de Assentamento Entre Rios, Projeto de Assentamento Grota d’água.

Inicialmente, os informantes foram entrevistados sobre assuntos diversos, a fim de que a oralidade se aproximasse do mais natural possível. Após o momento de obtenção dos dados, realizamos a transcrição fonológica. E as ocorrências de interesses foram postas a prova à literatura disponível do assunto.



Mapa de Localização do Município de Palmas (TO) e sua divisão em distritos. Fonte: Milagres (2009).

Analisamos os dados de seis alunos da Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira, os quais leram a seguinte frase: “A boneca de Pequena parece uma coruja”. Esse enunciado fora criado a partir de uma amostra de palavras enumeradas na tese de doutorado de Bisol (1981) a respeito de variação. Além dela,

acessamos os dados através da audição de conversas informais realizadas entre pesquisador (educador) e educandos.

Os falantes pesquisados são discentes do 8º ano do ensino fundamental. Todos eles possuem 13 anos de idade.

Para fim de uma melhor análise e demonstração dos dados da pesquisa, os participantes foram numerados de 01 a 06. Dessa forma, a origem de cada informante é a seguinte: 1 – Tocantins (pais oriundos de GO), 2 – Tocantins (pais oriundos de GO), 3 – Tocantins (pais oriundos de Lagoa do TO), 4 – Pará (pais oriundos de Tucuruí - PA), 5 – Tocantins (pais oriundos de Porto Nacional - TO), 6 – Piauí (pais oriundos de Barreira-PI). Os falantes 02 e 05 são do sexo masculino.

#### 4. ANÁLISE FONOLÓGICA

##### EXEMPLO 1

##### 1ª gravação<sup>1</sup>

Contexto: Maria (1), João (2) e Alice (3) na biblioteca produzindo trabalhos para projeto escolar “Jornada Pedagógica”.

(...)

(3) – (2), cê vai im Taquarussu, oji?

(2) – Nãw, sexta-fera!

(1) – Eu também vô sexta-fera!

(2) – Vai fazer u quê lá sexta-fera, (1)?

(1) – *risos*

(3) – I voceis vão fazer u quê nas férias?

(1) – Ficar em casa!

(3) – Só...

---

<sup>1</sup> Os nomes dos informantes nas gravações são fictícios.

- (3) – I você, (2)?
- (1) – Só... com a família!
- (3) – Pra ondi?
- (2) – Vô viajar!
- (3) – Ondi fica issu?
- (2) – Jataí!
- (1) – Você vai cum quem?
- (2) – Goiás!
- (risos) com uma iscolinha di futibow di Taquarussu!
- (2) – Com um timi di futibow di Taquarussu, oh...
- (1) - Aah... essis mininu tem a merma idadi tua?
- Inaudível a gravação*
- (1) – I voceis voltam qui dia?
- (2) – Dependi!
- (...)

## EXEMPLO 2

### 2ª gravação<sup>2</sup>

Contexto: Maria (4), João (5) e  
Alice (6) manuseando celular para  
gravação no pátio da escola.

- (5) – Tu num sabi nada u qui falar!
- (6) – Tu éeee besta!
- (5) – Besta é tu!
- (6) – Lá nu refeitóriu num tá tão barulentu... – Pois  
é, todú mundu gritandu, nam... bora lá im Rosielsu, bora lá im Rosielsu...
- Aparece João no diálogo.*

<sup>2</sup> Os nomes dos informantes nas gravações são fictícios.

(4) – Mininu eu tô vendu um negosu, ram... manda  
(João) cagar, num dá di iscutar, vamu gravar agora...

(6) – Ei professor... nois fizemu

(...)

As transcrições fonológicas dos 6 (seis) informantes seguem abaixo e foram realizadas a partir da leitura do enunciado – “A boneca de Pequena parece uma coruja”.

(1) a bo'necə 'di Pi'kẽne pa'xecj ãe co'ruje.

(2) a bo'necə 'di Pi'kẽne pa'xecj ãe co'ruje.

(3) a bo'necə 'di Pi'kẽne pa'xecj ãe co'ruje.

(4) a bo'necə 'di Pi'kẽne pa'xecj ãe cu'ruje.

(5) a bo'necə 'di Pi'kẽne pa'xecj ãe co'ruje.

(6) a bo'necə 'di Pi'kẽne pa'xecj ãe cu'ruje.

Assim sendo, podemos verificar, de forma bem categórica, os processos fonológicos em ação nos exemplos transcritos.

Consoante Mollica (2007), a variação linguística é fenômeno que ocorre em todas as línguas do mundo. Dessa forma, subentende-se que as formas linguísticas são variáveis. A autora ainda conceitua variante como as diversas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamada de variável dependente.

Nesse sentido, a presente pesquisa constitui como variável dependente o alçamento das vogais médias pretônicas, postônica e posição final /e/ e /o/ na comunidade escolar Luiz Nunes de Oliveira, Estado do Tocantins.



Encontram-se predominantemente duas variantes das vogais médias pretônicas, /e/ e /o/: [i] e [u]: realização alçada; [e] e [o]: realização não alçada.

Analisando quanto o tipo de sílaba que ocorre a vogal média pretônica encontramos as abertas (CV), as quais se confirmam nos vocábulos – **pe**quena, **co**ruja e **bo**neca.

Quanto à verificação do efeito de altura da vogal precedente pretônica sobre o comportamento das vogais tônicas para a harmonização vocálica. Tal fato encontrou-se em:

- 1) Vogal alta – m[i]’nino ((4) - 2º gravação); c[u]ruja ((4) - frase).
- 2) Vogal média baixa – p[ɛ]queno, b[o]neca;

Já em relação às consoantes e seu ponto de articulação foram as bilabiais o ambiente mais propício para o alçamento das vogais – ven[d]u, tod[u] mund[u], meni[n]u, barulent[u] (2ª gravação) , etc.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar as ocorrências de alçamento nos modelos, como: distância da sílaba tônica; tipo de sílaba; vogal na primeira sílaba; vogal da sílaba tônica; contextos fonológicos precedente, além do critério ponto de articulação.

Sendo assim, os contextos propícios para o alçamento de /e/ aconteceram nos casos: vogal alta na sílaba tônica; vogal média pretônica na sílaba inicial; consoantes labiais em contexto precedente e distância 1 (um) da sílaba tônica.

Sobre os contextos propícios para o alçamento de /o/ aconteceram nos casos: sílaba aberta; vogal média baixa e alta na sílaba tônica; vogal média pretônica na sílaba inicial; distância 1 (um) da sílaba tônica; consoantes labiais em contexto precedente; consoante labial em contexto seguinte.

Vale destacar que essas investigações do fenômeno do alçamento à luz dos teóricos Bisol (1981, 2001), Silva (2012) e Câmara Jr (1970) são resultados parciais de uma pesquisa que se encontra ainda em andamento.



## REFERÊNCIAS

- BISOL, L. **Harmonia vocálica**: uma regra variável. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística e Filologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. (Primeira edição em 1970).
- MILAGRES, V. R. **Paisagem e efeitos do turismo**: uma abordagem perceptiva com os moradores do Distrito de Taquaruçu, Palmas (TO). Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2009.
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.) **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2007.
- NASCENTES, A. **O linguajar carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953.
- SILVA, Mácia Eliana. **O alçamento das vogais médias pretônicas na fala de São José do Norte/RS**: harmonia vocálica. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

## ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E LETRAMENTO LITERÁRIO: UM OLHAR SOBRE A “HORA DA LEITURA”

Gislene Pires de Carmargos FERREIRA (SEMED)

gislenecarmargos@yahoo.com.br

**RESUMO:** Este artigo é um recorte da nossa dissertação de mestrado pelo PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, que pesquisou a formação de leitores na perspectiva do letramento literário em uma escola piloto de implantação do tempo integral em Palmas-TO. O objetivo do estudo foi analisar e compreender como acontece o processo de formação de leitores naquela unidade escolar, que possui a disciplina “Hora da Leitura” contemplada em sua matriz curricular. A fundamentação teórica utilizada buscou o diálogo entre as teorias do letramento, letramento literário no processo de formação de leitores. A pesquisa se constituiu como etnográfica, de cunho qualitativo e do tipo estudo de caso tendo como procedimentos metodológicos a observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados do estudo apontou que a escola busca a formação de leitores, porém este processo necessita ser otimizado, uma vez que, percebemos que a escolarização e didatização da literatura encontra-se em crise entre o paradigma educacional emergente e o tradicional. Dessa maneira, torna-se necessário uma formação continuada voltada para a equipe pedagógica da escola, especialmente para as professoras de Português e “Hora da Leitura”, com foco nos aspectos teórico-metodológicos do letramento literário e formação de leitores.

**Palavras-chave:** Escola de Tempo Integral; Hora da Leitura; Letramento Literário; Formação de Leitores.

### 1. INTRODUÇÃO

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Magda Soares

A formação de leitores é uma temática muito discutida e pesquisada, entretanto ainda apresenta lacunas significativas, justificando assim a importância de pesquisas em escola piloto de tempo integral em Palmas-TO. A unidade escolar em

estudo possui, além da disciplina “Língua Portuguesa”, a “Hora da Leitura” contemplada em sua matriz curricular. No decorrer da pesquisa de campo, observamos 30 aulas da disciplina “Hora da Leitura” das séries finais do ensino fundamental no período de 27/05/2010 a 28/02/2011. A “Hora da leitura” faz parte do currículo diversificado e é contemplada na carga horária semanal. No período pesquisado foram observados as aulas da “Hora da Leitura”, presenciado aulas em que as professoras utilizaram a metodologia da livre escolha; aulas em que trouxeram textos literários xerocopiadas, como também aulas em que as professoras direcionaram as atividades para leituras específicas.

## **2. A “HORA DA LEITURA” E A FALA DAS PROFESSORAS: ENCONTROS E (DES)ENCONTROS NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Pereira (2007) assinala que o letramento literário deve vir ao encontro da expressão livre, da imaginação e catarse, desenhada entre o possível, o impossível, do vivido e do devir, desconstruindo os modelos corriqueiros e possibilitando o círculo mágico do prazer, absorvendo completamente o jogador-leitor como objeto de intenso prazer e atração.

Conforme Huizinga (1999, p.193) todas as vivências humanas estão embasadas no lúdico. Tomando suas palavras

O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve sua origem no jogo sagrado, a poesia nasceu no jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras de guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseados em modelos lúdicos. Daí se concluiu necessariamente que em suas faces primitivas a cultura é um jogo.

Nesse sentido, estimular e vivenciar experiências lúdicas estaria ligado à possibilidade de se viver o momento presente, ou seja, sem recordações do passado e preocupações com o futuro. Assim sendo, o lúdico pode ser vivenciado por todos, sem levar em conta faixa etária ou classe social (MARCELINO, 1986). Nessa



perspectiva, tanto professores como alunos poderiam participar do lúdico, tornando o espaço escolar mais atrativo e produtivo, além do lúdico representar esse caráter intimamente ligado à literatura.

Uma das professoras participantes havia deixado a escola em virtude da posse da professora concursada. Nas palavras da coordenadora, a professora recém-chegada: “É uma ótima professora, está vindo de uma conceituada escola particular”. Conforme o Diário de Campo, (2010, p. 6) esta pesquisadora relata:

Ao chegar à biblioteca fico surpresa: um grande silêncio, os alunos estão concentradíssimos com seus livros. O que será que estão lendo? Parece que estão gostando. Vou aguardar o término e ver se consigo falar com a professora e me apresentar. E também agendar para falar com ela no dia de seu planejamento. Em conversa com a professora Elisa (nome fictício) ela diz que está trabalhando com quatro nonos anos e um oitavo e que seu objetivo principal é despertar o gosto e o prazer pela leitura e que está trabalhando com a coleção. “Para gostar de ler”. E que os alunos escolheram os livros e podem trocar, se quiserem (DIÁRIO DE CAMPO, 2010, p. 6).

A coleção “Para gostar de ler” que a professora Elisa refere estar trabalhando é composta de coletâneas de crônicas e poemas de grandes escritores, enriquecidas com textos informativos sobre eles.

Ao mencionar que seu objetivo principal é despertar o gosto e o prazer pela leitura, Elisa evidencia um dos objetivos principais do ensino fundamental o qual é formar leitores. Em anotação no diário de campo, datada de meados de agosto de 2010, logo após sua posse, a professora Elisa afirma que o seu objetivo principal é despertar o gosto pela leitura. A entrevista foi feita em março de 2011. É possível perceber a mudança no posicionamento da educadora no decorrer deste período, após sete meses de docência. Após esse primeiro contato com a professora Elisa e a primeira aula observada, analisando as suas demais aulas registradas no diário de campo, fica perceptível que durante a escolarização da literatura, sua prática distanciou-se de sua fala inicial, em que enfatizava que seu objetivo principal era despertar o gosto e o prazer pela leitura.

Nesse sentido, podemos afirmar que a escolarização da literatura, no decorrer de suas aulas de Leitura, bem como da outra docente participante deste estudo,





camminhou rumo a atividades predominantemente direcionadas e escritas, com uma cobrança muito marcante no que se refere a perguntas e respostas pontuais, distanciando-se, desse modo, do lúdico, da estimulação imaginativa, da criatividade e da fruição estética. Conforme o Diário de Campo (2010, p.03)

No dia 27/05/2010, a professora Ângela distribui a letra da música *Planeta Água* de Guilherme Arantes, solicita que colem no caderno de Leitura e em duplas respondam as perguntas que serão recolhidas no final da aula. (...) Não houve nenhuma introdução ou motivação, nem leitura em voz alta, nenhum estímulo. Ela pega a folha xerocopiada com as perguntas e distribui. Um aluno pergunta se é para entregar e ela responde que sim. Enquanto entrega as folhas com as questões, já avisa que deseja as questões para hoje e que o tempo é suficiente. (...) A professora passa pelas mesas avisando que já são 9:10 horas e que se não fizerem rápido não vai dar tempo e ficarão sem notas. Alguns alunos estão folheando um livro e a professora diz: “*Primeiro a atividade, depois o livro*”.

A aula acima descrita apresenta características que dificultam o processo de letramento literário, tais como: fragmentação, mecanicismo, sem colorido, sem emoção, sem “jogo”, enfim uma postura voltada para o paradigma escolar tradicional. Perguntas e respostas, tendo uma marcante preocupação com o tempo. Diante do procedimento metodológico da aula, ficaram algumas perguntas: Que sentido teve essa atividade para os alunos? Onde estão a estética e a construção coletiva do sentido, a partir da leitura do texto? Enfim, percebemos que o encaminhamento da aula não apresentou características que favorecessem a formação de leitores na perspectiva do letramento literário.

A aula do dia 21 de fevereiro enfatiza questões de cunho linguístico. Segundo o Diário de Campo (2011, p.30)

a professora chega à biblioteca, cumprimenta os alunos, fala sobre a atividade a respeito de bons e maus leitores que havia solicitado, diz que alguns entregaram e outros não. Explica que a atividade valerá 03 pontos. (...) A professora vai até um aluno que estava “concentrado”, lendo um livro grande e colorido e cobra a tarefa entregando-lhe o texto com as perguntas.

A “Hora da leitura” acima comentada deixa transparecer que mais uma vez o espaço foi utilizado para uma aula voltada para leitura com o objetivo de responder a um questionário com perguntas, sendo que as respostas eram o objetivo final da

atividade.

Ao solicitar que um dos alunos, que lia ao que parece com muito interesse e prazer, deixe o livro e responda às questões do questionário, sua atitude mostrou-se contrária a seu discurso inicial, quando estava ministrando uma aula da Leitura, utilizando a metodologia de livre escolha com a coleção “Pra Gostar de ler” e foi perguntada a respeito do seu principal objetivo na Hora da Leitura: “o objetivo principal é despertar o gosto e o prazer pela leitura” (Diário de Campo, 18/08/2010, p. 6).

Será que esta mudança é consequência da institucionalização da sua prática influenciada pelas exigências pragmáticas de resultados pontuais? O que teria levado a docente abandonar seu projeto inicial? Será que a escola concebe uma visão fragmentada e dissociada entre as práticas de leitura e escrita e os resultados das avaliações externas? A fragmentação e a atitude mecanicista adotada nessa aula é contrária ao que a Proposta Curricular (PALMAS, 2006) aponta. Esta concebe que haja uma integração entre as diferentes disciplinas do currículo, um maior diálogo entre os docentes dos currículos básico e diversificado, bem como as disciplinas “Hora da Leitura” e “Português” e, por intermédio de suas professoras, efetuar a (re)ligação com as demais disciplinas rumo a um trabalho interdisciplinar, como também transdisciplinar.

Ao ser indagada sobre qual a proposta pedagógica da “Hora da leitura”, a professora Elisa respondeu:

Deveria contemplar o despertar o gosto pela leitura, na verdade esse horário é para isso, só que nossa biblioteca não tem tantos exemplares, no máximo em seis meses nós esgotamos o que é possível ser trabalhado. Na prática, muitas vezes a Hora da leitura, tem sido usada assim, às vezes, como reforço da própria aula de Língua Portuguesa. É uma das orientações desse ano pensando no IDEB. E outras vezes a gente diversifica o material, mas o objetivo seria estimular o aluno, despertar no aluno o gosto pela leitura. Mas eu não quero pegar todas as aulas, no máximo duas por mês para esse reforço e as demais deixar para a leitura. (ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA, 10/03/2011, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL)

Ângela, outra professora que participa desse estudo, atua no 6º ano e faz parte do quadro de funcionários da escola desde a construção da Proposta



Curricular no ano de 2006. Segundo ela, teria acompanhado todo o processo de implantação, desde o início da construção do prédio, fazendo visitas à obra e participando de todo percurso no que se refere à efetivação do projeto piloto de escola de tempo integral. Ela também respondeu sobre a “Hora da leitura”:

“Trabalhar com os meninos textos que os levem a ter mais interesse pela leitura, tais como: crônicas, fábulas, etc.” (ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA, 17/03/2011, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL).

Nesse sentido, a “Hora da leitura” do dia 04/06/10 é assim descrita de acordo com anotações no Diário de Campo (2010, p.4)

A professora Ângela diz que estão trabalhando sobre crônicas – Olimpíadas de Língua Portuguesa. Afirmou que está ministrando as oficinas, já passou o CD (material didático destinado ao desenvolvimento das oficinas referentes às Olimpíadas de Língua Portuguesa). Em seguida, a professora fala com os alunos que selecionou algumas crônicas, fala sobre as aulas, pede que anotem no caderno de leitura: “Façam anotações sobre o autor e a obra para não esquecerem”.[...] Ela passa de mesa em mesa deixando alguns livros e instruções. [...] Posteriormente, uma aluna pergunta se é para fazer o resumo e entregar. A professora responde que é para deixar no caderno. Diz que quem terminou pode ler outra crônica. Silêncio absoluto, praticamente todos leem e anotam. A professora dá uma circulada pelas mesas e volta às estantes. Depois folheia concentrada, levanta os olhos, volta à revista. Chega até mim e comenta o quanto a turma é boa, concentrada e continua folheando a revista.

A professora usa a metodologia da livre escolha das crônicas pelos alunos, porém as instruções e as anotações solicitadas, tais como: nome da crônica, nome do autor e resumo das crônicas parecem ficar restritas a atividades linguísticas. Todavia, mesmo diante da solicitação destas atividades, percebemos que os alunos estavam envolvidos com o texto literário de uma forma que era perceptível o prazer e a fruição estética, durante o período da leitura que presenciamos. Notamos que, às vezes, o aluno esboçava um leve sorriso, relia alguma passagem mais interessante, concentrava ainda mais e ao término dessa aula, mesmo sem a solicitação da docente, alguns iam até a mesa do colega e mostravam alguma passagem do que estavam lendo, num ímpeto de socializar sua experiência estética e literária, transgredindo; indo além da proposta de atividades solicitada.

A professora parece muito preocupada com as anotações no caderno,



solicitando que escrevam o nome do livro, nome do autor e que façam o resumo escrito no caderno. Diante desse quadro ficamos pensando: se houvesse a solicitação que eles contassem o que estavam lendo para os demais colegas, numa roda de leitura? E se houvesse o pedido de criar um novo final? E se fossem estimulados a fazer uma pequena encenação? Enfim, a aula com utilização da metodologia de livre escolha poderia ter sido ainda mais voltada para o letramento literário e fruição estética, caso a educadora tivesse ampliado de forma criativa e lúdica o pós-leitura, ampliando a participação e a imaginação dos educandos leitores.

Para Magalhães (2008), a metodologia da livre escolha pelos discentes é pertinente para a formação de leitores quando se tenciona criar situações que promovam o letramento literário, principalmente, na fase inicial da motivação pela leitura. No entanto, no decorrer do desenvolvimento desta Hora da leitura, ficou evidente um “certo distanciamento” entre o que diz a autora e a práxis da professora, notadamente, no que se refere à grande ênfase dada ao tempo cronológico, posto que a todo momento ela chamava a atenção para o horário, e informava que eles estavam sendo avaliados.

Ao observar todos aqueles educandos leitores concentrados em seus livros, cada um lendo uma crônica diferente é possível perceber o interesse e o envolvimento dos alunos com o livro escolhido. Nota-se que há uma busca de construção de sentidos, de diálogos com todos aqueles autores diferentes, em situações diversas, em outros mundos. O contato com o “jogo” da linguagem presente nos textos literários possibilita a construção de sentidos da leitura e amplia o imaginário dos educandos leitores. Dessa forma, é possível vislumbrar o caráter polifônico e plurissignificativo, por intermédio dessa relação dialógica entre o leitor e o autor, mediados pelo texto literário.

A escola encontra, ao que parece, dificuldades em associar a necessidade dos resultados avaliativos com o despertar o gosto e o prazer pela leitura, como se fossem questões separadas e excludentes e que necessitassem ser tratadas em horários diferenciados, ora privilegiando um ou outro destes objetivos.

Nesse sentido, observamos a necessidade de se investir na formação



continuada dos professores, voltada para o letramento literário, pois estes profissionais precisam atuar como mediadores da formação de leitores de literatura de maneira adequada, sem descaracterizá-la, ou reduzi-la a um texto monorreferencial, que se “descortina” diante de uma análise linguística. É imprescindível que se respeite suas particularidades, e para isso, o professor necessita de uma capacitação com foco na didatização e escolarização da literatura de maneira adequada, como explica Soares (1999).

É importante também que os profissionais que trabalham com a “Hora da leitura” consigam transcender as limitações do dia a dia escolar e o senso comum e reconhecer o valor da leitura literária como processo de conhecimento e de interrogação da condição humana, ampliando sua percepção para além de mero entretenimento ou simples instrumento de prazer (BRITTO, 2003). Por este caminho, tanto a escola quanto os professores precisam conceber a leitura literária como uma ação ético-política, portanto, um direito de todos os docentes e discentes rumo à democracia e ao acesso da leitura literária e à cultura em geral.

## 2.1. A ESCOLARIZAÇÃO X FRUIÇÃO

Autores como Soares (1999) afirmam que é inevitável que a literatura se escolarize, pois ao adentrar a escola, ela se torna um saber escolar. Porém, enfatiza a necessidade que esta escolarização seja feita de forma adequada para que se possa preservar o literário. Aracy (2001), ao refletir sobre a relação literatura/escola ressalta questões semelhantes a esta, chamando a atenção sobre a importância da escola tratar a literatura como arte, construindo espaços para que seja resgatado o estético inerente na literatura.

Contudo, e ponderando acerca do que diz Cosson (2007), ou seja, da importância da metodologia no ensino da literatura, em relação à adequação e inadequação da escolarização da literatura, é possível afirmar que a escola estudada e suas professoras estão tentando escolarizar a literatura, pois constatamos que procuram possibilitar que os educandos tenham acesso aos textos literários. Porém, é necessário ressaltar que a escola e as professoras ainda





didatizam a literatura de forma tradicional, muito preocupadas com as perguntas e respostas, reservando pouco espaço à construção coletiva de “sentidos” do artefato literário e à leitura descompromissada.

Não podemos também deixar de lado a importância ético-política da leitura literária como chama a atenção Britto (2003) e também a questão da formação do professor leitor autônomo, pois como podemos falar de formação de educandos leitores sem a mediação competente de professores leitores, que não apenas gostem de ler, mas que também reconheçam a importância do acesso à literatura como um ato político e de cunho libertador. Reproduzindo suas palavras:

Se o que se quer valorizar é a leitura como um bem público, como possibilidade de cidadania, tem-se que abandonar visões ingênuas de leitura, fortemente ideológicas, e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e num movimento pelo direito de poder ler. O excluído da leitura não é o sujeito que sabe ler e não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação. A questão do letramento na sociedade contemporânea é uma questão político-social e não de gosto ou prazer! (BRITTO, p.114)

Britto (2003) amplia o debate sobre a leitura numa perspectiva ético e política, chamando a atenção para a questão da má distribuição de renda, das classes dominantes e dominadas. Para ele não se pode falar de leitura, sem levar em conta todos os problemas sociais da contemporaneidade, afinal é uma problemática que exige uma reflexão profunda e contextualizada. Isso significa dizer que o não acesso aos bens culturais e simbólicos não está dissociado das questões políticas e nem deve ser visto de forma isolada e ingênuas. Ao contrário, é necessário que seja encarado como consequência de uma sociedade desigual, dividida em classes e com sérios problemas sociais. Portanto, vai muito além apenas do gosto e do prazer que a leitura pode proporcionar.

Britto (2003) também destaca que contemplar o aspecto político da leitura é compreender que essa prática possibilita ao sujeito leitor construir um conhecimento de mundo que o leve a questionar a si mesmo como ser social, bem como a sociedade em que está inserido. Assim sendo, torna-se capaz de entender as relações assimétricas da sociedade em que vive e posicionar-se com vistas à



transformação social.

É oportuno destacar que o texto literário ensina de um modo indireto. Quase nunca é totalmente diretivo, nunca é doutrinário. Ao contrário, a tendência do texto literário é romper com o doutrinário, uma vez que trabalha na ordem do subversivo. O ensino literário é subversivo. Não costuma seguir regras deterministas. Quase sempre ignora as determinações e convida à ruptura com paradigmas estabelecidos e instituídos.

Vale ressaltar ainda que, embora tenhamos presenciado aulas de Leitura em que a metodologia da livre escolha foi utilizada, ainda foi possível constatar indícios de uma prática escolar sob a influência de um paradigma tradicional. As atividades solicitadas foram: interpretação de textos tendo perguntas e respostas pontuais, sem a construção coletiva dos sentidos possíveis entre autor e leitores, resumos e atividades linguísticas. Tais características voltadas para a mensuração, a racionalização, mecanicismo, bem como a pouca valorização do sensível, da construção coletiva de sentidos e da busca pelo lúdico, que poderiam ser o catalizador de uma leitura voltada para o sensível, sem ignorar o inteligível, pois ambos fazem parte da natureza humana e podem ser contemplados no que Moraes (2010) chama de o paradigma educacional emergente e que, ao que parece, é o contexto de onde emerge a proposta curricular da escola.

A título de exemplo de algumas atividades que foram cobradas após a leitura, vamos nos reportar à aula de Leitura do dia 01/03/11, ministrada pela Professora Ângela. Ela trouxe o texto “*A nova professora de Elias José* que falava, detalhe interessante, de uma professora que trabalhava na perspectiva do letramento literário, encantando os alunos com “sua caixa mágica”. Um texto riquíssimo que aborda a metodologia criativa e inventiva de uma professora que reinventava a sua prática. Porém, as questões de interpretação do texto eram: 1) Explique o significado das frases: a) “Era professora por vocação e estava doidinha para ensinar”; b) “Rodrigo ficava na moita, olhando tudo com desconfiança.” 2) “Como D. Celina despertou o interesse da classe para a leitura?”; 3) “O que era interessante na maneira de D. Celina ensinar?”; 4) “O que mais agradou aos alunos na nova professora?” Enfim, uma atividade pós leitura de um texto literário que pretendia

despertar nos alunos leitores magia e encanto, em que se priorizou atividades linguísticas pontuais e monorreferenciais.

A postura da professora Ângela retrata uma metodologia docente, no que se refere à formação de leitores numa perspectiva do letramento literário, localizada entre o paradigma educacional tradicional e o emergente. Vale ressaltar que no paradigma tradicional, o aluno é tratado como mero repetidor e as atividades são sempre de cunho avaliativo pontual. Enquanto no paradigma emergente, o professor e o aluno constroem juntos o conhecimento, numa relação dialógica em que ambos sejam protagonistas, na construção dos sentidos do texto e da produção do conhecimento.

O texto literário é complexo e essa complexidade não é possível ignorar. Numa escola que se pretende pautar em aprendizagens significativas, que tenha objetivos na formação integral como a unidade escolar em estudo, necessita (re)pensar sua prática docente. Assim sendo, não se pode tratar a literatura como se fosse um texto automático, monorreferencial e monodimensional. O texto literário é um tipo de discurso multirreferencial e multidimensional. Nesse cenário, o tratamento dispensado ao texto literário não pode deixar de levar em consideração a conjunção dos aspectos sensíveis e inteligíveis, tendo em vista o poder humanizador do texto literário, tão imprescindível na formação integral do cidadão.

A formação de leitores na perspectiva do letramento literário busca uma metodologia pautada no chamado paradigma emergente, pois este recusa a exclusão da subjetividade, porque entende o ser humano como um ente inteiro (MAGALHÃES, 2009, p. 111). Como ente inteiro, é imprescindível levar em conta não apenas o seu lado racional, mas também o seu lado emocional, lúdico, pois o homem é um ser múltiplo e relacional, portanto, em interação subjetiva com os textos literários. De modo especial que se priorize a livre escolha sempre que possível.

Ao ser perguntada sobre qual a proposta pedagógica da “Hora da Leitura”, a professora Ângela respondeu: “Trabalhar com os meninos textos que os levem a ter mais interesse pela leitura, tais como: crônicas, fábulas, etc.” (ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA, 17/03/2011, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL). É perceptível que



as duas professoras participantes sugerem a preocupação com a formação de leitores na perspectiva do letramento literário, porém a resposta da professora Elisa afirma que as suas aulas da “Hora da Leitura”, algumas vezes, são usadas como reforço das aulas de Português, também. Quanto ao quantitativo do acervo (em torno de 4000 exemplares, segundo a bibliotecária), a professora Elisa disse ser insuficiente para se trabalhar durante um ano letivo.

Soares (2008) nos alerta que a distribuição equitativa da leitura (um bem simbólico) é imprescindível para uma plena democracia cultural, no entanto, não se pode esquecer que os entraves a essa distribuição e, conseqüentemente, democratização da leitura, são basicamente de ordem estrutural e econômica, indo além de nosso papel como educadores. Porém, nos instiga como cidadãos a uma postura de não aceitação pacífica dessa injusta e desigual distribuição dos bens simbólicos, entre eles, a leitura.

O projeto piloto de implantação da escola de tempo integral: a Proposta Curricular (2006), a ampla biblioteca, as professoras formadas e pós-graduadas na área de Letras, as oficinas que trabalham com outros bens simbólicos, tais como: teatro, dança, coral, música, etc., representam uma possibilidade real de distribuição – quiçá equitativa – desses bens simbólicos. Façamos nossas as palavras de Soares (2008, p. 32):

A responsabilidade é que, reconhecendo que a leitura particularmente a literária, além de ser democratizada, é também democratizante, nós, os educadores comprometidos com a formação de leitores, devemos assumir essa formação não apenas como desenvolvimento de habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura, mas também talvez, sobretudo, como possibilidade de democratização do ser humano, conscientes de que, em grande parte, somos o que lemos, e que não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles.

No decorrer das observações da Hora da leitura podemos afirmar que os aspectos ético-políticos da leitura praticamente não foram contemplados, ou seja, não visualizamos durante essas aulas o posicionamento das professoras e nem dos alunos quanto a essas questões levantadas por Britto (2003) e que foram referidas acima. Sabemos que tais aspectos podem não terem sido explicitamente abordados, mas a leitura literária permite que esses questionamentos aconteçam de forma



implícita ou introspectiva. O artefato literário é antes de tudo uma possibilidade de percorrer caminhos desconhecidos feitos de palavras.

Nesse sentido, é importante evocar Soares (2008, p. 19-20), ao constatar que:

Uma primeira perspectiva assumida do ponto de vista da responsabilidade social considera o acesso à leitura – entendido este como a possibilidade de leitura e o direito à leitura – uma condição para uma plena democracia cultural, porque desta faz parte, ou desta deve fazer parte, uma distribuição equitativa das possibilidades de leitura e do direito à leitura.

A fala de Soares está em consonância com Britto (2003), que ressalta o forte caráter político e ético, que subjaz o acesso à leitura literária como fator social e também no que se refere ao dever do Estado em oferecer políticas públicas que possibilitem o acesso a esses bens culturais, não apenas como meros objetos de entretenimento e prazer, mas como ferramentas essenciais na formação humana como direito de todas as classes sociais e não apenas das classes dominantes. Assim sendo, podemos afirmar que a escola de tempo integral procura efetivar o acesso a esse capital cultural e escrito acumulado pela humanidade ao longo do seu processo histórico e social.

Ao ser questionada sobre quais seriam as estratégias usadas para estimular nos alunos o prazer pela leitura, a professora Elisa responde: "É difícil estratégias". Já a professora Ângela responde:

Às vezes, eu coloco a livre escolha. Deixo que escolham um livro de poesia, de crônica. Isso chama muito a atenção deles, mas também escolho textos que trago de casa para que possam ler e com perguntas sobre o texto. Se deixar só a livre escolha eles não querem ler os livros mais grossos e sem figuras.

Ao falar que às vezes coloca a "livre escolha", a professora Ângela deixa transparecer que esta metodologia não pode ser sempre usada, pois corre-se o "risco" dos alunos escolherem sempre os textos mais curtos e com figuras, em detrimento dos textos mais longos e sem ilustrações. Ao fazer essa afirmação percebe-se que a concepção de leitura e de formação de leitores para ela se distancia significativamente dos pressupostos do letramento literário, que prioriza o prazer e a fruição estética, independentemente do volume e da presença e/ou



ausência de figuras.

As observações mostram que com relação aos textos diversificados, além dos existentes na escola, podemos afirmar que tratam de textos para interpretações monorreferenciais, em que a ênfase é pergunta e resposta, sem valorização da questão estética e da interpretação construída, contemplando a plurissignificação do artefato literário como sua marca primeira e mais significativa, pois tais características são indissociáveis da literatura e da formação de leitores na perspectiva do letramento literário.

As aulas observadas e depoimentos evidenciam a dificuldade de implementar, em contextos sociais diversos, teorias como as aqui estudadas. Em contextos sociais que priorizam pouco a leitura, as teorias – apesar de não perderem a validade – devem ser mediadas por elementos da própria experiência social e cultural dos sujeitos envolvidos nas aulas de leitura. A escola, apesar de estar informada sobre as teorias mais avançadas, as professoras sentem necessidade de recorrer a metodologias tradicionais, porque a concepção de leitura que os alunos trazem do ambiente extraescolar parece ser restritiva. A professora, por se tratar de alunos provenientes de grupos subalternos, não acredita que eles podem se relacionar com a leitura de forma livre e libertária como as teorias pressupõem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II**. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1997.

COELHO, N.N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**.



São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes. 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 18.ed. Coleção o mundo hoje. São Paulo: Paz e Terra Educação, 1988.

GARDNER, H. **Estruturas de mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1994.

GUIMARÃES E SOUZA. **Docência e Identidade Profissional do Professor** in: Professores e Professoras formação: poíesis e práxis (Orgs) Magalhães e Souza. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011

KATO, Mary A. **No mundo da escrita** – uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: SP, Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita. Leitura e livro no Brasil.** São Paulo: Ática, 2002.

MAGALHÃES. Hilda Gomes. Dutra. **A importância das leituras de livre escolha na formação do leitor.** *Via Atlântica/USP*, São Paulo, 14: 119-128, dez. 2008.

MAGALHÃES e BARBOSA. H. G. D. e E. P. S. **Letramento Literário na alfabetização.** In: SILVA, W. R e MELO, L. C. (org.). *Pesquisa & Ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor.* Mercado de letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; ALMEIDA, Eliana Guimarães. **Leitura de Poemas no Ensino Médio: Estudo Comparativo de Livros Didáticos do PNLEM.** *Revista Intercâmbio*, volume XVII: 358-372, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-S.

MAGALHÃES, Solange M. O. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação e Profissionalização Docente.** Goiânia, Ed. da PUC Goiás, 2009.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 14 ed. São Paulo: Papyrus, 1997.



MORIN, E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade In: Inovação e interdisciplinaridade na universidade. Porto Alegre, edipurs, 2007.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** (Trad. Eloá Jacobina). 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 128p.

MORIN, Edgar. **O método IV: as ideias.** 3 ed. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **O método V: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** Trad. J. Sawaya & C. E. F. da Silva. 3 ed. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** 5 ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2008.

PALMAS. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Proposta Curricular de Implantação e implementação da Escola de Tempo Integral. 2006.

PAULINO, Graça. **Algumas especificidades da leitura literária.** In: PAIVA, Aparecida et al.(Orgs.). Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 55-70.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, M. A. **Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias.** In: PAIVA, Aparecida et al.(Orgs.). Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2.ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. (Coleção Literatura e Educação).

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TFOUNI, L. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** São Paulo, Pontes



Editores, 2005.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 8.ed. São Paulo, Cortez, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Ligia. **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.



## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES: O PACTO PELA EDUCAÇÃO

Angela Noletto da SILVA (UFT)  
angelanoletto@mail.uft.edu.br

Katia Cristina BRITO (UFT)  
katiacristina@uft.edu.br

Nádia Flausino V. BORGES (UFT)  
nanaflausino@hotmail.com

**RESUMO:** A pesquisa em andamento tem como objetivo analisar a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O objeto da pesquisa são os docentes que atuam nos anos iniciais de educação básica do Estado do Tocantins. A metodologia se fundamentou no estudo de caso como uma forma particular de estudo apropriado para a compreensão e interpretação dos fenômenos educacionais. Para este estudo investigativo os recursos metodológicos utilizados terão uma abordagem qualitativa, a qual se diferencia pelo olhar e a atitude do pesquisador. Evidencia-se na análise inicial dos dados um distanciamento entre, a concepção do programa e seus reais objetivos e a compreensão do mesmo nos espaços escolares, o que influencia diretamente nos resultados obtidos pelo mesmo.

**Palavras-Chave:** Formação Continuada; Alfabetização.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em apresentar análise preliminar de pesquisa em andamento que versa acerca das políticas públicas no campo da educação no Tocantins, tendo como foco o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - um programa elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e instituído pela portaria nº 867 em 4 de julho de 2012 - que representa o compromisso assumido entre o Governo e suas instâncias federal, estadual e municipal, cuja intencionalidade está em alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.





Importa dizer que, o Pacto Nacional tem como eixo norteador a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e multisseriadas em escolas públicas, o que no caso do Estado do Tocantins, corresponde a cento e oitenta (180) orientadores, dos quais: trinta e cinco (35) vinculados à Rede Estadual de Ensino e cento e quarenta e cinco (145) pertencentes à Rede Municipal, sendo que após realizada formação, os orientadores atuarão como multiplicadores de conhecimento para professores alfabetizadores em suas respectivas localidades funcionais, abrangendo atender os 139 municípios tocantinenses. Esta formação estrutura-se em encontros de estudo, elaboração de materiais pedagógicos e atividades práticas, com carga horária de 120 horas/ano e com duração prevista de dois anos.

Assim, a análise a que se propõe este trabalho intenta colocar no palco de discussões o Pacto Nacional que vem se delineando na esfera educacional tocantinense, sem nos isentar de compreender que este programa faz parte de um conjunto de políticas educacionais que tomaram consistência na década de 2000, repercutindo nas tomadas de decisões voltadas para ampliação de formação iniciais e continuada de profissionais da Educação Básica, nas (re) formulações de currículos, na prática docente, e por conseguinte, em programas governamentais emergenciais, compreendidos como estratégicos para o alcance de índices e resultados educacionais nas avaliações nacionais, tais como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Prova Brasil.

Desta feita, para a realização da análise do Pacto Nacional e de seu reflexo no contexto da educação tocantinense, recorreremos a documentos e marcos regulatórios relacionados ao referido programa governamental como: o Manual do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece; Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 que o institui; Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa; Medida Provisória nº 586 que preceitua acerca do apoio técnico e financeiro dos entes federados e a Instrução Normativa nº 003 de 29 de abril de 2014 que regulamenta a função de Orientador de Estudos do PNAIC. Também,



utiliza-se como aporte teórico para discussão, as indagações realizadas por Scheibe (2010), Oliveira (2004) e Dourado (2007).

Portanto, o trabalho organiza-se a partir da apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) os instrumentos legais que o ampara e determina as diretrizes a serem seguidas pelos entes federados, tais como portarias, medida provisória e manual, contextualizando-o como política de formação docente. Intenta-se ainda estabelecer relação entre o programa em destaque, os programas que o antecederam e indicaram parâmetros para a construção do PNAIC, bem como, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13005 de 25 de junho de 2014 que apresenta metas específicas relacionadas aos fins do Programa em destaque.

Em seguida, apresenta-se dados que versam acerca do seu desenvolvimento no Estado do Tocantins, com fins últimos a apresentar o panorama em que este está sedimentado enquanto política pública para a promoção de formação docente em serviço bem como as ações governamentais assentadas no discurso de ampliação de atividades educacionais voltadas a melhor desempenho de crianças no que se refere à leitura, escrita e matemática nas unidades de ensino público.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Os procedimentos metodológicos que se lançaram mão neste trabalho foram: examinação de portarias, leis que legalmente institucionalizam a implantação e desenvolvimento de programas, captação de resultados de avaliações externas organizadas pelo Ministério da Educação e publicadas pelo Instituto de Pesquisa em Educação (INEP), considerando assim que as análises e argumentações resultantes tomariam caráter de abordagem qualitativa e se inscrevem como um tipo de pesquisa como ensinam Domingues (2006), e Frigotto (1991), haja vista esta se diferencia pelo olhar e a atitude do pesquisador que procura desenvolver compreensões e não explicações.

Para o alcance dos objetivos fez-se necessária a aplicação do estudo de caso, que Andre (1984) define como uma família de métodos de pesquisa cuja



decisão comum é o enfoque numa instância – que pode ser evento, pessoa, instituição, dentre outros. Nesse sentido, Bodgan e Biklen (1998) comungam destacando que este tipo de pesquisa, tampouco se apoia numa teoria já construída para servir de base para comprovações, antes inicia de forma livre o processo de investigação.

### **3. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, SEUS ANTECEDENTES E MARCOS REGULATÓRIOS**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), se traduz em um programa elaborado pelo Governo Federal, no âmbito do Ministério da Educação, instituído legalmente pela Portaria nº 867 de quatro de julho de 2012, em que firma parceria entre os entes de esfera federal, estadual e municipal em favor de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e regularmente matriculadas nas unidades escolares públicas.

Como parte dos instrumentos legais que ampara o Pacto, foi elaborado um manual intitulado “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que merece” que traz em seu corpo textual as orientações e diretrizes a serem adotadas por todos os signatários do programa, bem como as metas a serem alcançadas com o intuito de se garantir que os índices de analfabetismo ainda presentes no território brasileiro passem a ser gradativamente diminuídos, tal intento, já constituído também como compromisso firmado ainda em 2007 pelo lançamento do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) e corroborado no novo Plano Nacional de Educação (PNE) recentemente aprovado.

No campo da legislação, registra-se que a Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, institui o curso com carga horária de 120 horas por ano, e que no ano de 2013 se enfocará a área de Linguagem e no ano de 2014 área de Matemática. Se prevê também as diretrizes gerais do referido programa governamental, objetivando em seu Artigo 5º:



- I- garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II- reduzir a distorção idade-série na Educação Básica
- III- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ( IDEB)
- IV- contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores
- V- construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Em seguida é publicada nova Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão de bolsas de estudos e pesquisa no âmbito do Pacto. Determina que a bolsa dos professores alfabetizadores e orientadores será financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Portaria nº 90 de 06 de fevereiro de 2013, define os valores de duzentos reais (R\$ 200,00) para os professores alfabetizadores e de setecentos e cinco reais (R\$ 705,00) para os professores orientadores. Nessa direção, Oliveira (2004) analisa que tem sido marcante a centralidade da categoria docente nos programas governamentais, pois estes têm sido considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos.

O PNAIC, apresenta-se como continuação dos programas implementados durante o Governo Lula (2003-2010) e que trata da relação a ser estabelecida entre formação de professores e avaliações nacionais. Para tanto, o mesmo toma como força motriz, o já em vigor Programa Pró-Letramento, constituído como meio de formação de professores em serviço através da modalidade a distância, destinado aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, fruto das análises realizadas pelo Ministério da Educação ( MEC) com vista a melhorar os resultados obtidos no Sistema de Avaliação de Educação ( SAEB) no ano de 2013 e que no ano de 2005, em forma de documento elaborado como “ Fracasso Escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar”, informou que alunos da então 4ª série do ensino fundamental presentes no SAEB/2003, 36,7% estavam em nível crítico em Língua Portuguesa e 40,1% em Matemática.

Os referidos programas objetivam melhorar o desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática, haja vista o que informa o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no período dos anos de 2000 a 2010, a



taxa de analfabetismo no Brasil, na faixa etária de oito (08) anos somente apresentou decréscimo de 28,2%. Outro dado que merece atenção e divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), oriundo do censo escolar base 2012, 15% das crianças brasileiras até oito anos de idade não sabem ler e escrever.

O Programa Pró-Letramento que nos anos posteriores é compreendido pelo MEC como bastante eficaz é tomado como referência e plataforma de apoio aos educadores que participariam do PNAIC, tudo sob a égide de que os índices exitosos apresentados nos resultados educacionais quando da realização do primeiro estaria também presentes após o desenvolvimento do segundo, haja vista que sob a perspectiva de avaliação enquanto instrumento de mensuração, de fato, após o surgimento do Pró-Letramento a partir de 2005, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2007 alcança taxa de 4,2 e no ano de 2009 de 4,6 nas séries iniciais do ensino fundamental, superando as metas estabelecidas para 2007 que era de 3,9 e para o ano de 2009 de 4,2.

#### **4. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Os dados apresentados acima serviram também de referência para a elaboração do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/ 2014 (PNE) que define metas e estabelece estratégias à educação nacional para o próximo decênio. O PNE foi elaborado com compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional. Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. O PNE estabelece 20 metas e 253 estratégias para a educação a serem cumpridas nos próximos dez anos. Entre as diretrizes, estão a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino. Dentre as 20 metas apresentadas





destaca-se a meta 5 do referido plano: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” O atendimento à meta estabelecida se consolida no plano a partir de oito estratégias que visam de forma articulada possibilitar o acompanhamento, a avaliação e o cumprimento da meta. Dentre elas destacamos as estratégias 5.1, 5.2 e 5.6:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

O estudo das metas e estratégias apresentadas evidenciam como é recorrente nas ações governamentais anteriores o destaque à formação e a atuação docente. Segundo SCHEIBE (2010):

Observa-se hoje grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos. (2010, p.985)

O PNE além de versar sobre formação de professores na meta 15, valorização do professor na meta 17, plano de carreira docente na meta 18, apresenta em sua meta 16 a formação continuada e pós-graduação de professores, a citar:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da



Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2014).

Pode-se identificar através das seis estratégias apresentadas para esta meta, que há a necessidade de consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas possibilitando que tenhamos uma política de estado e não de governo que se manifesta pela descontinuidade e pela tendência utilitarista.

## **5. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E AS AVALIAÇÕES NACIONAIS: PRIMEIROS RESULTADOS**

Em recente divulgação dos resultados obtidos na aplicação da primeira Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - aplicada em 2013 com 23 milhões de crianças em todos os estados e Distrito Federal e que fez uso de instrumentos de escala de quatro níveis, objetivando examinar a leitura, escrita e matemática - o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) apresenta um panorama nada promissor do que tem se configurado a alfabetização das crianças brasileiras presentes no 3º ano do ensino fundamental com até oito anos.

Os dados retratam que continua se a perpetuar o distanciamento geográfico escolar entre as regiões norte e nordeste em relação às regiões sul e sudeste, tendo estas últimas, obtido menores índices compreendidos como melhores desempenho nos indicadores examinados. Aqui, tomaremos como representação e parâmetro comparativo, os índices alcançados pelo Estado do Tocantins (região norte) e o dos Estados de Minas Gerais e Santa Catarina (regiões sul e sudeste).

Assim, em se tratando das taxas obtidas referentes ao desempenho em leitura, no estado do Tocantins 68, 37% apresentaram níveis baixos enquanto o estado de Minas Gerais o índice foi de 38,66%, apontando que as crianças tocaninenses possuem praticamente duas vezes mais dificuldades no desenvolvimento e apropriação da leitura.



Outra taxa preocupante em relação ao desempenho apresentado pelas crianças examinadas e tomando como comparativo os estados de Tocantins e Santa Catarina, indica que em 46,13% das crianças do primeiro estado não corresponderam adequadamente ao desenvolvimento da linguagem por meio da escrita, ou seja, não conseguem fazer uso do registro como ferramenta essencial e auxiliar no processo de aprendizagem significativa. Tal fato foi observado em somente 21,57% nas crianças catarinenses.

Serve-nos como ponto de reflexão acerca do resultados no ANA 2013 pelo estado do Tocantins, é que em 70,37% das crianças que realizaram a prova não alcançaram os resultados esperados em se tratando de noções matemáticas, ou seja, não conseguiam realizar análise lógica e interpretativa de informações presentes em gráficos, tabelas, bem como efetuar operações matemáticas (adição, subtração) como o uso de dois números.

Estes significativos índices publicados pelo INEP conduz-nos a questionar acerca não só das linhas que tem sido traçadas no campo da alfabetização, haja vista que em 22 estados, o indicador leitura, concentrou-se em 50% nos índices mais baixos, sinalizando assim que não basta implementações e adesões por parte dos entes federados a programas e/ou políticas emergenciais pontuais para que se amenize a situação de descuido estrutural, físico e organizacional que o sistema público de ensino há anos denuncia. Conforme Dourado, 2007:

A Constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. (Dourado, 2007, p. 926),

Observa-se que cabe também aos legisladores, executores e elaboradores das políticas voltadas à Educação, voltarem seus olhares de maneira mais propositiva e menos paliativa para as diferenças educacionais regionais, ao tomarem como sinônimas as chamadas políticas de governo e políticas de estado que terminam também por influenciar na formação, prática docente e alfabetização das crianças nos anos iniciais da Educação Básica.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange a relação estreita estabelecida entre PNAIC e PNE, ressalta-se que o primeiro vem realizando o exercício de se sedimentar como instrumento articulador entre as novas políticas educacionais para a formação de professores previsto em uma das metas do PNE, haja vista que em resultados oriundos das avaliações realizadas pelo MEC no ano de 2012, apenas 44% das crianças brasileiras poderiam se consideradas alfabetizadas, ou seja eram capazes de se expressarem, de desfrutar a literatura, de ler e de produzir textos em diferentes gêneros, de participar como agentes que fosse necessário recorrer às noções lógico-matemáticas.

Compreendemos que o PNE estabelece uma meta bastante desafiadora, alfabetizar até o ano de 2024, 100% das crianças no território nacional para que sejam e/ou estejam capacitadas nas áreas de linguagem e matemática. Tais metas são ambiciosas, se considerados os atuais resultados das avaliações externas. Mas são viáveis, desde que haja um trabalho intencional e sistemático visando a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos professores, acompanhado, entre outras, de políticas de distribuição de livros, de formação de bibliotecas acessíveis a todos as crianças e jovens em idade escolar e de fortalecimento de comunidades leitoras nas instituições.

## REFÊRENCIAS

- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 1984, n.49, pp. 51-54. ISSN 0100-1574. Acessível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>>. Acesso 10 Jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e



pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2014.

BOGDAN, R; BIKLEN,S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso 20 Set 2014.

DOMINGUES, Maria Hermínia M. da S. **A trajetória da pesquisa qualitativa**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, J.F. **A articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores: demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais**. 2010, 17p.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In :FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHEIBE, L. **Relatório final de pesquisa do projeto "Subsidio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras: avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia"**. Florianópolis: CNE/UNESCO, 2009.





## O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL MEDIADO PELA CORREÇÃO INTERATIVA

Paulo da Silva LIMA (UNIFESSPA)

paulosl@ufpa.br

Allana Gândara Caires SALES (SEMED)

allanagandara@hotmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho aborda sobre a correção interativa no ensino da produção textual, tendo a lista de constatações como parâmetro no processo avaliativo. Nosso objetivo é demonstrar que essa forma de intervenção pode estabelecer um momento de interlocução entre alunos e professores, além de dar aos estudantes orientações sobre as questões micro e macrotextuais. Para isso, nos embasamos na teoria textual de (BRONCKART, 2007) e nos estudos de (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010) a respeito da didatização de gêneros textuais. Assim, desenvolvemos uma sequência didática em torno do gênero dissertação escolar, buscando proporcionar uma verdadeira situação de interação verbal. Neste trabalho, pudemos constatar que houve uma evolução entre a primeira e a última produção dos alunos e que a correção interativa conscientiza o educando a respeito da importância da reescrita para uma produção textual mais proficiente.

**Palavras-chave:** Correção interativa; Produção textual; Reescrita; Lista de constatações.

### 1. INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa tem sido alvo de muitas críticas e isso é notado nos vários trabalhos que fazem referência às dificuldades que os alunos da escola pública encontram para produzir textos dentro de uma situação específica de linguagem. Parte dessa deficiência está associada à maneira como o processo de produção textual é tratado na escola, pois a reescrita, atividade fundamental para que o aluno apreenda meios eficazes de escrita, muitas vezes é desprezada pelo professor. Em muitos casos, isso acontece, segundo Ruiz (2010), porque falta a esses profissionais um conhecimento mais acurado sobre procedimentos teórico-metodológicos capazes de auxiliá-los na preparação de suas práticas pedagógicas.

Contrariando a proposta de correção que já se convencionou na escola pública, sendo o papel do professor apenas emitir notas ao texto do aluno, sem haver uma troca de informações capazes de levar o estudante a aperfeiçoar sua escrita, conforme Ruiz (2010), propomos neste trabalho a correção interativa, por meio da “lista de constatações”. Assim, utilizando essa outra maneira de corrigir textos, buscamos demonstrar que a correção interativa tem como base a presença de comentários de ordem interlocutiva, que não se prendem a apenas apontar no texto dos alunos os problemas de ortografia, acentuação ou concordância, mas levar o estudante a refletir sobre outros aspectos envolvidos na produção de um texto. Em nosso trabalho, pois, pretendemos, a partir desse procedimento, preencher algumas lacunas deixadas por outras maneiras de intervenção nos textos escolares.

Sendo assim, na primeira parte deste artigo mostramos que a lista de constatações é uma ferramenta didática que auxilia o professor na correção de textos e que, além disso, dá ao aluno as diretrizes essenciais para escrever/reescrever seu texto, levando em consideração as principais características do gênero produzido. Na segunda seção, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, e no terceiro tópico fazemos a análise da primeira e segunda produção de um aluno, tentando evidenciar a função interlocutiva e reguladora da aprendizagem que a lista de constatações desempenha no ensino da produção textual.

## **2. A LISTA DE CONSTATAÇÕES COMO INSTRUMENTO REGULADOR DA APRENDIZAGEM**

Em trabalhos já realizados sobre a produção de textos na escola, pôde-se constatar que muitos docentes estão mais preocupados em corrigir somente os problemas referentes à pontuação, ortografia e concordância, deixando de lado uma avaliação que também abarque o conteúdo proposicional do texto. Assim, como bem aborda (RUIZ, 2010), a intervenção feita por muitos professores é pautada somente em apontamentos, indicações e comentários de desvios da norma gramatical que em quase nada contribuem para uma melhoria da escrita dos estudantes.

Por isso, é preciso que a avaliação da produção textual seja embasada em formas de intervenção que possam ir além dos problemas microtextuais, e uma das maneiras de fazer isso é adotando a lista de constatações como parâmetro para a produção/correção do texto. Conforme (DOLZ *et alii*, 2010), uma lista de constatações/controle diz respeito a algumas categorias que serão usadas na análise dos textos dentro da aplicação de uma sequência didática. Além disso, a construção da lista para um determinado gênero deve levar em consideração as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas (BRONCKART, 2007). Por isso, é preciso que o professor conheça bem o gênero a ser utilizado como modelo da produção textual.

Isso mostra que, por meio desse aplicativo didático, não só os problemas superficiais como acentuação, ortografia, pontuação etc. podem ser considerados no momento de correção, mas também os que estão relacionados à adequação do gênero e à construção dos sentidos no texto.

Nesse sentido, uma revisão de ordem interativa, via lista de constatações, pode ser um meio eficaz de corrigir os textos escolares, suprimindo assim a lacuna deixada por outras formas de intervenção. Por isso, nessa perspectiva a reescrita tem papel fundamental, e é necessário que o professor tome a sala de aula também como lugar de interação, onde os alunos escreverão não somente para obter uma nota, mas também para dialogar com um interlocutor de forma verdadeira.

Segundo (GONÇALVES, 2009a, p. 237):

A correção interativa, via lista de constatações, pode fornecer importante caminho para o educando operar qualificações com e sobre a linguagem e, conseqüentemente, melhorar seu domínio das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Adotando essa perspectiva, o docente tem condições de intervir no gênero trabalhado e construir, por meio de uma atividade dialógica, uma ressignificação para o texto do aluno.

A lista de constatações é uma ferramenta por meio da qual o professor é levado a interagir com seu aluno de forma escrita e oral a respeito do texto produzido. É um recurso que tem como objetivo sintetizar explicitamente as

atividades realizadas no desenvolvimento de uma sequência didática. Além disso, proporciona um trabalho de escrita/reescrita de ordem modular no qual as inadequações apresentadas numa primeira produção são trabalhadas de forma sequenciada.

Também, a lista de constatações pode ser mostrada por meio de partes tiradas dos textos escolares; pode ser elaborada pelos próprios alunos ou pode representar uma grande lista de controle de um determinado gênero de texto construída pela classe de forma geral. Em nosso caso, a lista de constatações foi elaborada em conjunto com os alunos para que assim tivessem mais clareza a respeito das características do gênero e dos critérios que seriam levados em consideração durante a correção dos textos.

Além disso, a lista de constatações, funcionando como reguladora da aprendizagem, permite ao educando fazer uma autocrítica sobre sua própria produção, podendo assim comparar a sua primeira escrita com as escritas posteriores. Conforme Bain & Schneuwly (*apud* GOLÇALVES, 2009b, p. 22):

A lista de controle e sua utilização constituem a base de partida para levar os alunos a uma verdadeira ferramenta psicológica, mais uma vez no sentido vygotskiano do termo, permitindo transformar os processos psíquicos.

Quando utilizada numa atividade de escrita/reescrita modular, a lista de constatações torna-se um instrumento de mediação entre alunos e professores, já que por meio dela ocorre uma interlocução pautada em um vocabulário mais comum para ambas as partes. Isso, pois, evidencia que a correção de um texto deve representar um momento de comunicação e trocas, deixando de ser vista, tanto pelo professor quanto pelo aluno, como uma atividade escolar que serve apenas para o estabelecimento de uma nota. É preciso, além disso, que o texto do aluno seja considerado como uma produção mais significativa para sua aprendizagem.

Assim, em nosso trabalho utilizamos a seguinte lista de constatações como parâmetro para as correções das dissertações:

### Lista de constatações para o gênero dissertação escolar

- ❖ Você passa a ideia de alguém que leu e compreendeu os textos abordados na apresentação da situação?
- ❖ O texto pode ser considerado um exemplar do gênero dissertação escolar?
- ❖ Está adequado aos destinatários múltiplos e ao veículo a ser veiculado/publicado?
- ❖ Você passa a imagem de alguém que defende sua ideia por meio de argumentos bem fundamentados? Mobiliza o esquema argumentativo: premissa/tese, argumentos e conclusão? Elabora contra-argumentos?
- ❖ Os argumentos utilizados são coerentes com o tema? São suficientes para conseguir a adesão dos leitores? Foram hierarquizados corretamente de modo a conseguir o efeito de sentido desejado?
- ❖ Seu texto apresenta progressão temática, ou seja, há em cada parágrafo uma nova informação relacionada ao tema?
- ❖ Sua subjetividade é expressa sem a utilização de expressões em 1ª pessoa (eu acho, eu acredito), de forma que seja garantido a seu discurso mais veracidade, não demonstrando uma opinião particular?
- ❖ A coesão do texto é feita por meio de organizadores lógicos, estabelecendo relações sintático-semânticas de causa, consequência, conclusão, concessão etc.? Ou preferiu não utilizar alguns desses elementos, mas como isso há as relações lógico-argumentativas?
- ❖ Evita repetições desnecessárias por meio da coesão nominal (anáforas nominais e pronominais, referência dêitica como: este, esse, esta, essa, isto, isso, etc.)?
- ❖ Existem desvios gramaticais em relação à pontuação, frases incompletas/truncadas, ortografia, concordância, etc.?

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a realização de nosso trabalho, adotamos uma pesquisa qualitativa, cuja denominação é *pesquisa-ação*, de natureza social empírica e responsável pela resolução de um problema coletivo. Neste caso, o pesquisador deve participar de forma colaborativa, averiguando uma ação problemática que realmente careça de uma investigação.

Para (MORIN, 2004), o objetivo da pesquisa-ação é fazer a comparação de informações, avaliando e discutindo resultados e elaborando generalizações. Nesse tipo de pesquisa, os participantes não devem ser vistos como meras cobaias, mas devem desempenhar papel ativo (em nosso caso, produzir textos). Nesse sentido, o importante não é somente adquirir conhecimentos sobre a questão, mas obter experiências capazes de contribuir para a discussão do problema ou avançar o debate.





Ainda segundo (MORIN, 2004, p. 56), a pesquisa-ação permite aos atores a construção de teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática. Assim, a reescrita sendo mediada por meio da lista de constatações/controla surgirá da prática de sala de aula para se tornar um método eficiente na produção textual dos alunos.

Em nossa pesquisa, desenvolvemos uma sequência didática, durante 20 horas-aula, em torno do gênero dissertação escolar, com 30 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Marabá-PA. O tema escolhido foi *a redução da maioria penal no Brasil* e o objetivo da produção foi veicular tais textos no mural da escola, visando não só o professor como leitor, mas toda a comunidade escolar. Durante o desenvolvimento do trabalho, tivemos como fator determinante a reescrita sendo mediada pela lista de constatações/controla e pela correção interativa. No entanto, por questões de espaço, apresentaremos apenas a produção inicial e a final de um dos alunos envolvidos na pesquisa.

#### **4. A CORREÇÃO INTERATIVA NO PROCESSO DE ESCRITA/REESCRITA NA ESCOLA**

Depois de termos feito a primeira etapa da sequência didática, ou seja, discutido sobre a temática, características do gênero, papel social do produtor e dos leitores visados, pedimos aos alunos que escrevessem a primeira versão de seu texto. Em seguida, com base na lista de constatações, corrigimos as dissertações, procurando mostrar aos estudantes as questões linguístico-discursivas que estavam adequadas e as que estavam inadequadas para a situação de linguagem. Nas aulas seguintes, procuramos trabalhar as principais dificuldades que foram apresentadas na primeira produção. Depois disso, pedimos aos alunos que reescrevessem seu texto e, após a correção e discussão sobre o que estava adequado e inadequado nas produções, demos continuidade às atividades dos módulos, abordando as dificuldades dos alunos. No final desse processo, os estudantes escreveram a

versão final de seu texto, que foi exposta no mural da escola e no blog da Faculdade de Estudos da Linguagem.

Para efeito de demonstrar como foi desenvolvida a correção interativa, exporemos a análise da 1ª versão do aluno A1. Assim, serão analisadas as capacidades de ação (contexto de produção), capacidades discursivas (planificação do texto) e as capacidades linguístico-discursivas (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos).

<b>“Jovens de hoje, sociedade futura”</b>	
<b>Produção inicial</b>	<p>No Brasil está ocorrendo uma polêmica sobre a lei que reduz a maioria penal, onde os indivíduos infratores com mais de 16 anos, ao invés de 18, assumam as consequências de seus atos; sobretudo para que ocorra a aprovação desta lei esta havendo várias análises de autoridades conforme mostra um vídeo em que a senadora Ana Rita do PT/ES se diz contra a lei uma vez que não é a melhor solução para acabar com a violência entre os jovens.</p> <p>Segundo a ONU de 57 países apenas 10 tem esta lei em vigor os outros atribuem medidas distintas.</p> <p>Mas o que falar quando é notificado casos como o de Emili de 16 anos morta por uma menina de 14 anos por causa de um garoto?</p> <p>Vale dizer que já vimos envolvimento de menores em crimes cruéis onde são usados como laranjas e logo se tornam pequenos traficantes.</p> <p>Contudo sabemos que as penitenciárias estão superlotadas e que não há citação da construção de novas ou a formação de policiais.</p> <p>Em síntese o governo deve se estruturar e seguir o exemplo de vários países assumindo assim um pulso firme na execução desta lei que não vai apenas solucionar a violência entre jovens mas também garantir direitos aos jovens como a habilitação.</p>

**Lista de constatações**

- Consegue passar a imagem de alguém que é conhecedor do conteúdo temático;
- O texto é um exemplar do gênero;
- Sua dissertação está adequada a destinatários múltiplos;
- Passa a imagem de quem argumenta com propriedade, mobilizando o esquema argumentativo. No entanto, a introdução não está bem demarcada;
- Os argumentos são pertinentes para a adesão do leitor, mas poderia ter exposto outros mais importantes;
- Há progressão temática no texto;
- A subjetividade está adequada, já que a opinião emitida, embora seja particular, estrategicamente e devido às características do gênero, constrói-se por meio dos fatos levantados.
- Emprega adequadamente organizadores lógico-argumentativos (*Segundo; Mas; como; para que; Contudo; Em síntese*). Mas emprega indevidamente o *onde* em (*onde os indivíduos; onde são usados*);
- A referência está adequada em (*seus atos; desta lei; o vídeo em que; esta lei; os outros*). Mas há repetição desnecessária de *jovens* em (*entre jovens/aos jovens*) no último parágrafo;
- Há problemas de acentuação na linha 6, de concordância na linha 15, de pontuação nas linhas 10, 13, 26, 30. Há frase truncada na linha 5.
- Obs.: O primeiro parágrafo poderia ser dividido em períodos, inclusive separando a introdução da discussão.

Nesse primeiro texto, no contexto sociosubjetivo, o aluno desempenha um papel social de alguém que apresenta seu ponto de vista, visando conseguir a adesão de seu interlocutor em relação à diminuição da maioria penal no Brasil. O leitor, nesse contexto sociosubjetivo, é formado pelo professor, colegas da sala e comunidade escolar em geral.

Com relação ao conteúdo temático, percebe-se que o aluno-produtor traz para seu texto conhecimentos debatidos durante as aulas que antecederam a primeira produção, como é o caso quando faz referência ao vídeo que traz a opinião da senadora e dos dados da ONU a respeito do assunto. Além disso, defende sua tese por meio de argumentos oriundos de seu conhecimento de mundo.

No que se refere à planificação do texto, o aluno escreve sua dissertação de acordo com o modelo tradicional do gênero, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão. A progressão temática é estabelecida por meio do encadeamento lógico-argumentativo, sendo uma ideia concatenada à seguinte e garantindo com isso a sequenciação do texto. Assim, no primeiro parágrafo, o agente apresenta sua tese, afirmando que no Brasil está ocorrendo uma polêmica a respeito da lei que poderá



reduzir a maioria penal dos 18 para os 16 anos. No entanto, a introdução não fica bem demarcada e parece confusa, pois nesse mesmo parágrafo já é introduzida a opinião de uma senadora em relação ao assunto.

No segundo parágrafo, dando continuidade à linha argumentativa contrária à redução da maioria penal, iniciada no final do parágrafo anterior, o autor traz dados da ONU que mostram ser pequeno o número de países que aderiram à redução da maioria. No terceiro, a orientação argumentativa do autor mostra-se a favor da redução e, para isso, cita um fato em que uma adolescente de 14 anos assassinou uma outra por motivo banal. No quarto, menciona que muitos menores estão cometendo crimes cruéis e se tornando traficantes devido a uma impunidade nessa faixa etária.

No quinto parágrafo, o autor problematiza a possibilidade de se reduzir a maioria penal, já que há uma superlotação das penitenciárias e não existem propostas para a construção de novas casas de detenção e para a contratação de mais policiais. No último parágrafo, o autor dá uma proposta à solução do problema, afirmando que o governo deve seguir o exemplo de outros países e aderir à redução da maioria. Além disso, deixa a entender que o governo deve garantir direitos aos menores, entre eles a carteira nacional de habilitação.

Há também na planificação textual uma predominância de sequências argumentativas e as unidades linguísticas são autônomas, ou seja, não se referem aos parâmetros da situação de linguagem. Com isso, não há índices linguísticos fazendo referência ao produtor, leitores e nem ao espaço-tempo da produção. Observa-se ainda que o autor utiliza um estilo de linguagem com predominância da norma culta.

Verifica-se também que há a presença de frases declarativas, construção sintática que segundo (SOUZA, 2007) é uma marca de gêneros argumentativos. Isso pode ser notado em: *No Brasil está ocorrendo* (linha 1) / *apenas 10 tem esta lei* (linha 7) / *são usados como laranjas* (linhas 11-12). Conforme afirmam (VILELA & KOCH, 2001), no texto argumentativo também são usadas frases interrogativas com valor retórico, induzindo o leitor a uma orientação argumentativa do discurso. Isso, pois, é identificado nesse primeiro texto em: *Mas o que falar quando é notificado*

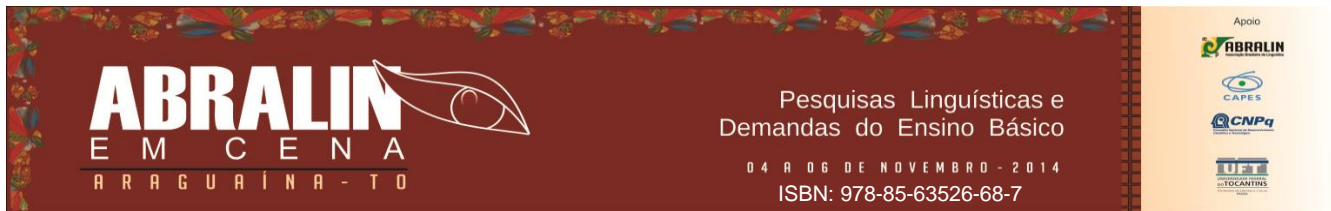
casos como o de *Emili de 16 anos morta por uma menina de 14 anos por causa de um garoto?* (linhas 9-10). Por meio dessas construções, o autor problematiza a questão tentando levar o leitor a refletir sobre o assunto.

O autor usa formas verbais na primeira pessoa do plural, sem fazer referência direta a si e a seus parceiros na interação. Nesse caso, cria-se um efeito de sentido em que o *nós* representa os participantes da interação verbal em geral, como se vê em: *já vimos envolvimento* (linha 11) / *sabemos que as penitenciárias* (linha 13).

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, há no texto a presença de anáforas, entre elas as nominais (*a lei/ novas/ jovens*), anáforas pronominais (*seus atos/ desta lei/ esta lei/ desta lei*) e as anáforas decorrentes de elipses (*assumam/ são usados*). Existem operadores textuais com valor lógico-argumentativo que guiam o leitor e organizam o discurso, além de estabelecerem relações entre as frases e os parágrafos. Isso é notado com o uso do *que* como conjunção integrante: *Vale dizer que já vimos/ e que não há citação* (linhas 11 e 13), o uso de operadores com função oposição de ideias: *ao invés de 18/ Mas o que falar quando é notificado casos como o de Emili de 16 anos/ Contudo sabemos que as penitenciárias estão superlotadas* (linhas 2, 9 e 13). O agente-produtor utiliza também na construção de seu discurso operadores com função de finalidade: *sobretudo para que ocorra a aprovação desta lei esta havendo* (linha 3), de conformidade: *conforme mostra um vídeo em que a senadora Ana Rita do PT/ES / Segundo a ONU de 57 países apenas 10 tem esta lei em vigor* (linhas 4 e 7), de adição de ideias: *e que não há citação da construção de novas* (linha 13), de conclusão: *Em síntese o governo deve se estruturar* (linha 15), entre outros.

Com relação aos mecanismos enunciativos, verifica-se a presença de modalização lógica, avaliando elementos do conteúdo temático com base em conhecimentos dentro do mundo objetivo: *Vale dizer que já vimos envolvimento de menores em crimes cruéis* (linha 11) e modalização deôntica, avaliando elementos do conteúdo temático, com base nas regras constitutivas do mundo social: *Em síntese o governo deve se estruturar e seguir o exemplo* (linha 15).





O aluno-produtor traz vozes enunciativas para seu texto no intuito de fazer ponderações mais propícias para conseguir a adesão do leitor. Por isso, vemos a inserção da voz das autoridades em geral: para que ocorra a aprovação desta lei está havendo várias análises de autoridades (linhas 3 e 4), de uma senadora: a *senadora Ana Rita do PT/ES se diz contra a lei* (linhas 4-5), a voz da ONU: *segundo a ONU de 57 países apenas 10 tem esta lei* (linha 7). Há também a voz do próprio autor diluída na voz da sociedade em geral, fazendo avaliações de aspectos do que é enunciado: *Vale dizer que já vimos envolvimento de menores* (linha 11) / *Contudo, sabemos que as penitenciárias estão super lotadas* (linha 13).

Os problemas microtextuais, ou seja, aqueles de ordem superficial, foram analisados no último item da lista de controle, destinado aos problemas mais superficiais do texto. Assim, na dissertação em análise, identificamos problemas de uso da vírgula em: *sobretudo para que ocorra a aprovação desta lei esta havendo* (linha 3) / *se diz contra a lei uma vez que não é a melhor solução* (linha 5) / *Contudo sabemos* (linha 13) / *Em síntese o governo* (linha 15), de concordância verbal: *o que falar quando é notificado casos como* (linha 9).

Depois de termos feito as considerações sobre a versão inicial, passaremos à análise da produção final do aluno A1.

<b>“Jovens de hoje, sociedade futura”</b>	
<b>Produção final</b>	<p>No Brasil está ocorrendo uma polêmica sobre a lei que reduz a maioridade penal em que indivíduos infratores a partir de 16 anos, ao invés de 18, assumam as consequências de seus atos.</p> <p>Sendo assim, para que ocorra a aprovação desta lei está havendo várias análises de autoridades, conforme mostra o vídeo em que a senadora Ana Rita do PT/ES se posiciona contra ao dizer que: “esta não é a melhor solução para acabar com a violência”.</p> <p>Segundo a ONU, de 57 países apenas 10 têm esta lei em vigor, os outros atribuem medidas distintas.</p> <p>Mas o que falar quando são notificados casos como o de Emili de 16 anos morta por uma menina de apenas 14 anos por causa de um garoto?</p> <p>Vale dizer que já vimos envolvimento de menores em crimes cruéis que são usados como laranjas e logo se tornam pequenos traficantes.</p> <p>Contudo, sabemos que as penitenciárias estão super lotadas e que não há citação da construção de novas ou a formação técnica de policiais.</p> <p>Por outro lado, quando pensamos nas famílias que sofrem com a perda de seus jovens para a violência, na precária estrutura escolar pública, percebemos que também se precisa investir em educação com urgência dando mais oportunidades àqueles que ficam a margem da sociedade.</p> <p>Em síntese, o governo deve se estruturar e seguir o exemplo de muitos países assumindo assim um pulso firme na execução desta lei que não vai apenas solucionar a violência, mas também garantir direitos aos jovens como a habilitação.</p>
<b>Lista de constatações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Você consegue passar a imagem de alguém que é conhecedor do assunto abordado;</li> <li>➤ Seu texto configura-se como um exemplar do gênero dissertação escolar;</li> <li>➤ O texto está adequado a destinatários múltiplos, ou seja, professor, colegas da escola e estudantes universitários;</li> <li>➤ Você conseguiu passar a seu leitor a imagem de alguém que defende seu ponto de vista por meio de argumentos bem fundamentados. Para isso mobiliza o esquema argumentativo com apresentação da tese, discussão e solução-avaliação. Há também refutação de teses no 4º e 6º parágrafos.</li> <li>➤ Os argumentos utilizados são coerentes com o tema e organizados de maneira adequada para conseguir a adesão do leitor;</li> <li>➤ Há progressão temática por meio de raciocínio lógico/encadeamento de ideias. Existe em cada parágrafo uma informação nova relacionada ao tema;</li> <li>➤ Sua subjetividade é expressa de forma adequada sem se colocar na primeira pessoa do singular, dando mais veracidade a seu discurso;</li> <li>➤ Há a presença de organizadores lógicos que estabelecem as relações entre as frases e os parágrafos. Isso é notado com o uso de (<i>em que, Sendo assim, para que, Mas, como, contudo, Por outro lado, Em síntese</i>).</li> <li>➤ Procurou evitar repetições desnecessárias por meio de elementos de coesão nominal (<i>a aprovação desta lei, os outros, novas, seus jovens, àqueles</i>); Percebeu-se na linha 34 um problema de acentuação (<i>uso da crase</i>).</li> </ul>

Na versão final de seu texto, o aluno demonstra estar mais consciente em relação ao contexto de produção. Por isso, no papel de enunciador, dá seu ponto de vista sobre a redução da maioria penal, pretendendo mostrar que escreveu um texto de acordo com o propósito comunicativo.

Por isso, nessa versão final, o estudante ampliou sua proficiência na que tange ao conteúdo temático, escrevendo mais um parágrafo para contra-argumentar e fazer avaliação sobre possíveis medidas que o governo pode tomar para diminuir a criminalidade na infância/adolescência.

Analisando-se as capacidades discursivas, verifica-se que no texto final, assim como no primeiro, o tema é desenvolvido por meio de argumentos fundamentados no que foi visto durante as aulas e em outros internalizados pelo aluno de acordo com sua visão de mundo. A progressão temática é estabelecida por meio de um raciocínio lógico/encadeamento de ideias e não há elementos linguísticos que se referem diretamente aos participantes da interação verbal (agente-produtor e leitores) e ao momento de produção, como elementos que indiquem o tempo-espço da interação.

A dissertação é estruturada no modelo clássico do gênero, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão. Diferentemente do que aconteceu no primeiro texto, que foi escrito em seis parágrafos e com uma introdução não bem demarcada, a versão final apresenta-se em oito parágrafos. Assim, há, no primeiro parágrafo, uma introdução bem demarcada, deixando clara a tese a ser defendida.

Fazendo uma comparação, observa-se que na versão final o agente-produtor seguiu a mesma linha argumentativa do primeiro texto, mas procurou estruturar melhor sua argumentação. Por isso, colocou no segundo parágrafo parte do conteúdo que estava no primeiro e que fazia parte da introdução. Além disso, inseriu mais um parágrafo com o objetivo de preparar a conclusão do texto.

Assim como no primeiro, predominam frases declarativas e frases formadas com o verbo *ser* no presente com valor atemporal. Há também o uso da primeira pessoa do plural referindo-se aos participantes da interação verbal em geral: *já vimos envolvimento* (linha 11)/ *sabemos que* (linha 13)/ *quando pensamos nas*



*famílias* (linha 15)/ *percebemos que* (linha 16), sem que isso represente a voz do autor empírico do texto.

No plano das capacidades linguístico-discursivas pôde-se constatar que, nesse segundo texto, por ser uma reescrita bem próxima da primeira versão, apresenta os mesmos mecanismos para fazer a relação lógico-argumentativa e guiar a organização do discurso. No entanto, por haver o acréscimo de dois parágrafos nesse segundo texto, o autor usa outros operadores lógicos como: **Sendo assim**, *para que ocorra a aprovação desta lei* (linha 4), introduzindo uma conclusão relacionada a argumentos apresentados anteriormente; **Por outro lado**, *quando pensamos nas famílias que sofrem* (linha 15), contrapondo argumentos voltados para conclusões contrárias; utiliza o operador *quando* indicando uma circunstância de tempo: *o que falar quando são notificados casos como o de Emili* (linha 9)/ **quando** *pensamos nas famílias que sofrem* (linha 15). Além disso, faz uso do operador *também*, somando argumentos a favor de uma mesma conclusão em: *percebemos que também se precisa investir em educação* (linha 16).

Assim como na primeira versão, na segunda há o uso de anáforas nominais e pronominais garantindo o processo de referenciação. Há o uso de modalização deôntica com a finalidade de avaliar um elemento do conteúdo temático com base em valores e regras que constituem o mundo social, indicando as medidas que o governo brasileiro deve tomar em relação ao problema: *o governo deve se estruturar* (linha 19). Diferentemente do primeiro, nesse segundo texto o autor faz a inserção de uma modalização *lógica* que, segundo (BRONCKART, 2007), tem o objetivo de avaliar elementos do conteúdo temático com base no mundo objetivo, sendo os elementos considerados como fatos possíveis, prováveis e necessários. Isso é posto em: *também se precisa investir em educação* (linhas 16-17).

Com relação às vozes enunciativas, verifica-se que no texto final, além da voz da senadora, no segundo parágrafo, da voz do autor, no quinto e no sexto, como já havia aparecido no primeiro texto, há também a presença da voz do autor diluída na voz da sociedade, no sétimo parágrafo, comentando aspectos do que é enunciado: *percebemos que* (linha 16).



No segundo texto, verifica-se que o autor levou em consideração o que foi posto como inadequado no primeiro texto por meio da lista de constatações. Por isso, procurou rever os problemas relacionados ao uso de *onde* com função lógica/encadeamento de ideias. Assim, os trechos: *onde os indivíduos / onde são usados*) foram substituídos por: *em que indivíduos* (linha 2) / *em que são usados* (linha 11). Um problema de referência com o uso excessivo de *jovens* em: *não vai apenas solucionar a violência entre jovens mas também garantir direito aos jovens como a habilitação* (linhas 16-17) foi sanado com: *não vai apenas solucionar a violência, mas também garantir direitos aos jovens* (linhas 20-21).

Além disso, os problemas de acentuação e de concordância verbal que apareceram em: *esta havendo* (linha 3) / *quando é notificado* (linha 9) foram corrigidos em: *está havendo* (linha 4) / *quando são notificados* (linha 9). Inadequações que apareceram no uso da vírgula também foram reparadas na versão final, como, por exemplo, em: *Segundo a ONU, de 57 países* (linha 7) / *Em síntese, o governo deve* (linha 19) / *não vai apenas solucionar a violência, mas também garantir* (linha 21).

A frase truncada que aparecia no primeiro parágrafo da produção inicial, devido ao uso inadequado do operador **sobretudo** (linha 3), foi corrigida no texto final, pois o autor dividiu o parágrafo em dois e iniciou o segundo por meio do organizador **Sendo assim** (linha 4). Com isso, o agente-produtor também demarcou com mais clareza a introdução, dando ao texto um caráter mais proficiente em relação à planificação.

Como visto nessa breve análise dos dois textos, a correção interativa, por meio da lista de constatações, proporcionou ao estudante uma escrita mais proficiente do gênero. Isso ocorreu porque as observações feitas na primeira correção deram ao aluno o suporte para que este revisasse seu texto e procurasse rever seus erros, preparando-se para a reescrita. Verificou-se também que as atividades desenvolvidas ao longo dos módulos ajudaram o agente-produtor a aprofundar alguns conhecimentos em relação às capacidades de linguagem ligadas ao conteúdo temático, ao plano discursivo e às operações linguístico-discursivas do gênero proposto.



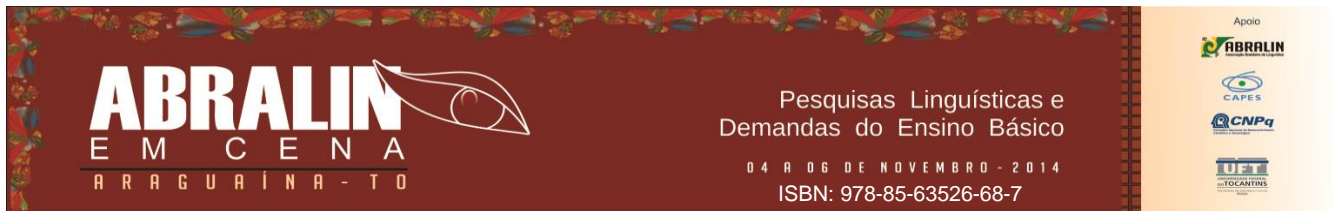
## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido em nosso trabalho, pode-se notar a importância da correção interativa via lista de constatações como um meio essencial para o professor fazer a intervenção no texto do aluno, visto que, dessa forma, o docente tem condições de demonstrar, de forma interativa, em quais aspectos os alunos já estão qualificados e em quais precisam melhorar na escrita/reescrita de seu texto.

Portanto, acreditamos que a correção interativa, via lista de constatações, é um instrumento capaz de auxiliar professores de língua na busca por caminhos que os levem a alcançar os objetivos desejados no que diz respeito ao ensino da produção textual. Além disso, esse instrumento de avaliação pode contribuir para que muitos dos alunos que terminam o Ensino Médio sejam capazes de produzir textos (orais ou escritos) de forma proficiente tanto nos exames que podem proporcionar seu ingresso no mundo do trabalho e no ensino superior quanto em outras situações de práticas de linguagem.

## REFERÊNCIAS

- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2007.
- DOLZ, J. *et al.*. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GONÇALVES, A. V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) **Gêneros Textuais - Da Didática das Línguas aos Objetos de Ensino**. São Carlos-SP: Claraluz, 2009a.
- GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V. & BARAZRIM, M. (Orgs). **Interação, gêneros e letramento**: a (re) escrita em foco. Claraluz, São Carlos-SP, 2009b.



- MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropedagogia renovada. Trad. de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- RUIZ, E. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.
- SOUZA, E. G. Dissertação; gênero ou tipo textual? In: DIONISIO, A. P. & BESERRA, N. S. (org.) **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- VILELA, M. & KOCH, I.V. **Gramática da língua portuguesa – gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso**. Coimbra: Almedina, 2001.

## A SISTEMATIZAÇÃO DAS CLASSES DE PALAVRAS - SUBSTANTIVO E ADJETIVO NAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS E NO LIVRO DIDÁTICO

Antonio Cilírio da SILVA NETO (UFT)<sup>1</sup>

acilirio@bol.com.br

Luiz Roberto Peel Furtado de OLIVEIRA (UFT)<sup>2</sup>

luizpeel@uft.edu.br

**Resumo:** Esta proposta de estudos tem como pressuposto analisar o contexto teórico das gramáticas mais atuais acerca dos aspectos morfológicos da língua materna, especialmente no ensino fundamental. Outro ponto a ser investigado é o uso e a sistematização das classes de palavras - substantivo e adjetivo, nesse nível de ensino, tendo como pressupostos teóricos Bagno (2011), Castilho, (2012), Cunha e Cintra (2007), Perini (2013) e Neves (2012). Partindo da noção de gramática como um aparato que coordena sentidos na língua, temos, também como objetivo, discutir questões teóricas e práticas voltadas à formação de professores de português, bem como o uso e a análise de materiais didáticos a partir das teorias e análises linguísticas. Nosso trabalho tem como principal referencial teórico metodológico a teoria da complexidade de Edgar Morin; logo, nosso ponto de partida metodológico não pode ser fechado nem restrito, já que a realidade, tanto teórica quanto prática, a ser pesquisada, é evidentemente complexa e exige uma postura madura e aberta. Pretendemos, de fato, propor, no estudo maior do qual faz parte esta pesquisa, material didático que contribua realmente para um ensino mais profícuo da língua materna e que tenha uma base antropológica, para não nos perdermos com devaneios teóricos ou materiais sem propósito. Sendo assim, tomando o ensino sobre gramática, em especial o ensino dos estudos morfológicos na educação em língua materna nos primeiros anos do ensino fundamental, almejamos uma proposta embasada filosoficamente nas dimensões estética, ética e pedagógica.

**Palavras chave:** Ensino de Gramática; Morfologia; Língua Portuguesa.

### 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, nosso pressuposto é analisar, o contexto teórico das gramáticas mais atuais e os postulados dos gramáticos e linguistas Bagno (2011),

<sup>1</sup>Mestrando no Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL no Mestrado em Ensino de Língua e Literatura - MELL da Universidade Federal do Tocantins - UFT. acilirio@bol.com

<sup>2</sup>Doutor em Letras (Letras Clássicas) pela Universidade de São Paulo - USP. Professor no Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL da Universidade Federal do Tocantins - UFT. luizpeel@uft.edu.br



Castilho, (2012), Cunha e Cintra (2007), Perini (2013) e Neves (2012), para o ensino voltado aos aspectos morfológicos (substantivo e adjetivo) da língua materna no ensino fundamental, discutiremos questões teóricas e práticas voltadas à formação de professores de português, bem como o uso e a análise de materiais didáticos a partir das teorias e análises linguísticas, logo, nosso ponto de partida metodológico não pode ser fechado nem restrito, já que a realidade, tanto teórica quanto prática, a ser pesquisada, é evidentemente complexa e exige uma postura madura e aberta.

Temos a ideia de que o ensino sobre gramática em especial o ensino dos estudos morfológicos na educação em língua materna nos primeiros anos do ensino fundamental é, ainda, significativo, vemos que precisamos nos fiar em uma teoria ou doutrina filosófica que nos dê suporte para tal desafio. Desta maneira, seguiremos a teoria da complexidade de Edgar Morin (2008).

Ainda, pretendemos fazer neste trabalho um estudo maior do qual faz parte esta pesquisa, a análise de material didático, visando contribuir, realmente, para um ensino mais profícuo da língua materna, e que tenha uma base antropológica, para não nos perdermos com devaneios teóricos ou materiais sem propósito. Sendo assim, reforçamos a ideia de que, tomando o ensino sobre gramática, em especial o ensino dos estudos morfológicos na educação em língua materna nos primeiros anos do ensino fundamental, almejamos uma proposta embasada filosoficamente nas dimensões estética, ética e pedagógica.

## **2. O LIVRO DIDÁTICO, AS GRAMÁTICAS E SEU SURGIMENTO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA**

Na história da criação do material didático, rememora-se à história da escrita e do livro, quando o homem registrava sua história em pedra, barro, cascas de árvores, tecido, papiro, pergaminho entre outros, até os dias de hoje, que continua escrevendo em árvores, paredes, na pele por meio de tatuagens, mas foi o papel o grande revolucionador das práticas sociais letradas e das práticas educacionais, segundo Paiva (2009).



Para Paiva (2009), segundo Mello Jr. (2000), o livro como conhecemos hoje, surgiu no Ocidente por volta do século II d. C. Mas, foi no século XV com a invenção da imprensa que a sua produção se estabeleceu, os livros deixam de ser copiados à mão e são produzidos em série.

Nessa época os livros eram escassos, desajeitados, difíceis para serem carregados, e para serem produzidos porque era um trabalho feito pelos escravos segundo Kelly (1969, apud PAIVA, 2009), como o papel era escasso naquela época, as escritas antigas eram raspadas para que o papel fosse reutilizado.

Sabemos, que "os primeiros livros didáticos foram as gramáticas, e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita" (PAIVA, 2009, p. 19), onde o aluno estudava sem a ajuda do professor.

Sendo assim, o surgimento da gramática, para Neves (2012), se dá com Dionísio Trácio a quem se atribui uma arte da gramática (*Téchne grammatiké*), a primeira gramática do Ocidente, editada em 1715. Para Oliveira, a *Techné Grammatiké* de Dionísio Trácio é "um texto grego que chegou até nós em dezenas de manuscritos medievais (X - XVIII séculos)" (2011, p. 7-8).

A gramática, nessa época, ganhou o conceito de "conhecimento empírico do que se diz frequentemente nos poetas e nos prosadores" (DIONÍSIO apud OLIVEIRA, 2011, p. 8), Oliveira diz que era um conhecimento não interiorizado, surgido de experiências de análise textual ou filológica.

Para se falar de língua e gramática, antes é preciso se ter em mente que quando se lida com uma língua natural, operamos com um "objeto científico escondido" (CASTILHO, 2012, p. 41), e o português brasileiro não escapa à essa dificuldade.

Esse autor compara o trabalho de gramáticos e linguísticas ao de um botânico, enquanto este trabalha com a fisiologia, a anatomia e a doença que atacam as plantas, que são externos a ele, são dados do mundo real, por outro lado, isso não quer dizer que nas ciências exatas e biológicas não ocorram teorizações em que a imaginação tenha seu lugar, mas o objeto continua externo; aqueles, gramáticos e linguistas, "operam com um objeto guardado em sua mente e na mente





dos indivíduos de sua comunidade, lidando com uma propriedade interna a ele, não evidente no mundo real" (CASTILHO, 2012, p. 41), esse objeto são as línguas, à qual sempre se produz resultados incompletos.

Quando procuramos teorizar, saímos procurando diversas teorias linguísticas e gramaticais, tentando ordená-las em várias direções, dependendo do nosso interesse. "Teorizar vem de teoria, palavra grega que significa mais ou menos 'ponto de vista'" (CASTILHO, 2012, p.42), no nosso caso um ponto de vista sobre a língua e sua gramática. A palavra teoria vem do substantivo grego *theoría* que se deriva do verbo *thedo*, que significa ver. O substantivo *théatron*, em português teatro é o lugar onde se vê (o espetáculo), e faz parte dessa etimologia.

Metodologicamente, o nosso trabalho fundamentar-se-á nas teorias das gramáticas mais atuais e nos postulados dos gramáticos e linguistas Bagno (2011), Castilho, (2012), Cunha e Cintra (2007), Perini (2013) e Neves (2012), para o ensino voltado aos aspectos morfológicos (substantivo e adjetivo) da língua materna no ensino fundamental, como também a teoria da complexidade de Edgar Morin (2008).

Portanto, para esse autor, a complexidade **requer distinção**, onde objeto e meio não se separam se complementarizam, **requer objetivação**, porque o sujeito conhecedor é ele próprio objeto, **requer análise e seleção**, porque a realidade é multidimensional e o nosso *complexus* é tecido junto, inseparável, constituído da seleção desse todo.

Vale destacar, também, neste trabalho os aspectos morfológicos do livro didático Porta Aberta: letramento e alfabetização e língua portuguesa (2011) do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de Bragança e Carpaneda, do PLND 2013, 2014 e 2015, adotado na maior parte das escolas do município de Imperatriz, aspectos relacionados as classes de palavras substantivos e adjetivos.

Buscamos em nosso artigo as especificidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no que tange ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo (de 1º ao 5º ano), morfologia: substantivo e adjetivo. Dessa forma, no Ensino Fundamental, o ensino deve ser ministrado em língua portuguesa, com exceção às comunidades indígenas

que além dessa língua devem se utilizar de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem.

### **3. SUBSTANTIVO E ADJETIVO NAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS E NO LIVRO DIDÁTICO**

A disciplina de gramática deve ensinada cientificamente, pois nela temos que lidar com diversas classes de palavras, e que há boas razões para isso, porque se todas as palavras pertencessem a mesma classe, não seria possível descrever a aceitabilidade, como nas frases "um outro gato." e "\*outro um gato". Para um estudioso da língua não é perda de tempo definir as classes de palavras, pois, elas constituem uma boa parte da estrutura de uma língua. A gramática é o estudo de certos fenômenos da vida real, ou seja, a ordenação mais ou menos fixas das palavras em sintagmas (PERINI, 2013).

Para Perini, as classes de palavras, ou seja, para ele, classes de formas são tratadas de maneira inadequada nas gramáticas tradicionais, e que seria necessário fazer considerações teóricas sobre o que vem a ser classe e em particular distinguir classe de função. "As funções se definem no contexto em que ocorrem, mas as classes se definem fora do contexto". "Uma classe é o conjunto das formas que têm o mesmo potencial funcional" (PERINI, 2013, p. 290-291).

Perini (2013), diz que não podemos distinguir as classes de substantivos de adjetivos, pois elas pertencem ao que ele chama de nominais, palavra nascida da crença de que ser ou não um constituinte imediato de um sintagma nominal é um traço gramaticalmente importante. Por exemplo, para distinguir palavras como amigo, mesa, alto são nominais, mas as palavras 'então, de', 'certamente' não são, o que podemos dizer de maneira geral, por exemplo: somente os nominais podem ter gênero, número, marcado pelo sufixo -s e potencial referencial. Esse autor diz que "não podemos dizer que todos os nominais podem ter gênero, mas podemos dizer que somente os nominais podem" (PERINI, 2013, p. 298).

Outro gramático, linguista e filólogo, Bagno (2011), concorda com outros autores quando diz que o substantivo é a substância, é aquilo que está por baixo,

enquanto o sujeito é aquilo que é lançado embaixo, que subjaz, isso para ele representa uma sinonímia, na prática sujeito e predicado significam a mesma coisa, nos tempos passados, o *hypokeimenon*, com relação muito íntima.

Para esse autor, na gramática da tradição escolar, os adjetivos são palavras que expressam as qualidades, porém as qualidades não são permanentes e não participam da substância do ser, elas são flexíveis, modeláveis, plasmáveis (BAGNO, 2011).

Bagno (2011) resume, assim, as propriedades morfossintáticas dos nomes, para os substantivos o **gênero** é inerente masculino e feminino, e a formação do feminino se dá por derivação, já os adjetivos somente por flexão; o **número** do adjetivo e do substantivo se dá por flexão; o **grau** não ocorre nos substantivos, somente nos adjetivos e por derivação; por fim, o **tamanho** que acontece somente nos substantivos e por derivação.

Para esse autor, os substantivos podem denominar entidades de primeira ordem, ou seja partem do mais concreto e ocupam um espaço tridimensional num momento do tempo, como exemplos: homem, gato, caneta etc.; entidades de segunda ordem, pois passa por estados de coisas, mas se localizam no tempo e podem ter uma duração maior ou menor, não têm existência concreta, como em chegada, beleza, morte etc.; entidades de terceira ordem, e chega às entidades abstratas, fora do tempo e do espaço, localizadas no universo mental e sentimental, como em ideia, razão, crença etc. Bagno acrescenta uma quarta ordem, aquela que habita um terceiro mundo, que não é nem real e nem mental, mas sim virtual, como em *chat, download, site, e-mail* etc. (BAGNO, 2011).

Para Cunha e Cintra (2007), em sua gramática, o substantivo é nomeado, classificado, e mostram o seu emprego. Esses autores dizem que na morfologia dos adjetivos poucos podem ser considerados primitivos, que designem por si mesmo qualidade, sem referência a uma substância ou ação que a representem, dizem que a maioria dos adjetivos deriva de um substantivo ou de um verbo.

Para eles, a subdivisão do nomes substantivo e adjetivo só podem ocorrer obedecendo a um critério basicamente sintático, funcional. Sendo o adjetivo essencialmente um modificador do substantivo, que serve para indicar uma

qualidade (ou defeito), como em 'inteligência lúcida' e 'homem perverso'; indicar um modo de ser, como nos exemplos: 'pessoa simples' e 'moça delicada'; indicar aspecto ou aparência, como: 'céu azul' e 'vidro fosco'; e indicar estado, como em 'casa arruinada' e 'laranjeira florida'.

Segundo Castilho (2012), a gramática latina não distinguia adjetivos de substantivos, reunindo-os sob a denominação de *nomen* (nome), com as especificações *nomen substantivum* e *nomen adiectivum*, isso ocorria devido aos pontos de contato morfológico entre essas classes. Foi a partir do século XVIII que os gramáticos das línguas românicas passaram a tratar o adjetivo separadamente do substantivo, segundo Castilho (2012), os gramáticos argumentavam que haviam diferenças morfológicas entre o adjetivo e o substantivo.

Para esse autor, apesar dos pontos de contato e compartilharem as propriedades morfológicas de gênero e número, afastam-se, porque:

(i) O adjetivo aceita flexão de grau, expressa por sufixos produtivos, como em *branquíssimo*, ou por terminações que são vestígios do latim, como em *maior*, *menor*, *melhor*, *pior*, ou por Especificadores e Complementadores: [mais Adj. do que X], [tão Adj como X], [o mais Adj dos X], como em "mais branco do que neve", "tão branco como a neve", "a mais branca das neves".

Câmara Jr. (*apud* CASTILHO, 2012), nos mostra que as duas classes de palavras se comportam da mesma forma quanto ao morfema {-s}, marcador de plural, como vemos no substantivo 'mesas' e no adjetivo 'brancos'. Já o sufixo {-íssimo} só ocorre com o adjetivo, sendo repellido pelo substantivo. Quando esse sufixo se aplica a um substantivo, ocorre sua recategorização, como em "o governador é candidatíssimo à presidência da República". Quanto ao grau do adjetivo é a intensificação ou a atenuação de traços predicativos, é os substantivos são expressões referenciais, não graduáveis. Os substantivos têm sufixos derivacionais que indicam o tamanho, como em 'mesona', 'mesinha', isso quer dizer que tamanho não é grau.

(ii). Adjetivos podem ser criados por derivação de modo, expressa por {-vel}, como em *amável* (o que pode ser amado), *provável* (o que pode ser provado). Já os substantivos não aceitam esse sufixo, como 'mesável', salvo quando se quer

transformá-lo em adjetivo, como em 'reitorável, papável, exemplos vindo de Rodolfo Ilari, segundo Castilho.

(iii). O adjetivo aceita a derivação por {-mente}, transformando-se em advérbios como em 'facilmente', que não ocorre com os substantivos, como em 'mesamente', salvo quando se pretende adverbializá-lo, em que o autor utiliza-se de exemplo de Basílio, "Morfologia e Castilhamente, um estudo das construções X-mente no português do Brasil".

(iv). O adjetivo aceita a derivação de quantificação, expressa por {-oso, -al}, como em estudioso (o que estuda muito), sensacional (o que causa muita sensação), e que não ocorre com os substantivos, como 'mesosa, mesal'. (CASTILHO, 2012)

Castilho (2012), enfim, justificou com isso os seus argumentos para a conveniência de distinguir adjetivos de substantivos do ponto de vista da morfologia.

Outra autora, que trata da natureza da classe do substantivo Neves (2011), postula que a classe denominada de substantivos, ou nomes abriga dois grupos de elementos muito diferentes entre si conforme a denominação, os substantivos comuns e os substantivos próprios, conforme os exemplos abaixo (p. 67):

**Começou a obter grande voga de flores ambíguas, isto é, a de NOME tomado a um sentimento humano. (ESS) Aqui nome se refere ao nome de uma classe de flores.**

**Mas entendo: eu devo ter sido prejudicada pela troca de NOME. (PEL) Aqui se refere ao nome de uma pessoa.**

Na natureza da classe dos adjetivos, Neves (2011, p. 173), diz que os adjetivos são usados para substituir uma propriedade singular a uma categoria denominada por um substantivo, que funcionam qualificando ou subcategorizando, como nos exemplos:

**Lembro-me de alguns, Dr. Circinato Richter, homem GRANDE, GENTIL e SORRIDENTE, que às vezes trazia seu filhinho Roberto e a esposa, moça BONITA E SIMPÁTICA. (ANA) Aqui qualificando.**

**Foi providenciada perícia MÉDICA e estudo PSICOLÓGICO. (ESP) Aqui subcategoriza.**





Sabemos que, observar os materiais didáticos disponíveis no mercado e nas escolas pode auxiliar no trabalho do professor. Partimos, agora para o destaque dos aspectos morfológicos do livro didático *Porta Aberta* (2011) do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das autoras Bragança e Carpaneda, do PLND 2013, 2014 e 2015, adotado na maior parte das escolas do município de Imperatriz, aspectos relacionados as classes de palavras substantivos e adjetivos, os quais descreveremos aqui.

Podemos, perceber que o livro didático, *Porta Aberta: alfabetização e letramento*, do 1º ano está dividido em três partes relacionadas, principalmente, à contação de histórias. Não fica explicitado em nenhuma parte o estudo da língua em relação aos aspectos da morfologia - substantivo e adjetivo. Na primeira parte as autoras tratam da relação dos símbolos com as palavras, as palavras e as letras e apresentam o alfabeto. Na segunda e terceira parte apresentam diversas histórias relacionadas ao folclore e ao cotidiano das crianças, portanto, as autoras não mencionam nenhuma classe de palavras.

Por outro lado, o livro didático, *Porta Aberta: alfabetização e letramento*, do 2º ano, está dividido agora em unidades, perfazendo um total de 13 (treze) unidades. No estudo da língua, as autoras primam pelo estudo do alfabeto e sua ordem, das letras, da escrita das palavras, das sílabas, das pontuações, acentuações, parágrafos, uso de vírgula. Somente na última unidade, a 13ª (décima terceira), focam em um dos aspectos do nosso objeto de estudo, o adjetivo, mesmo assim não conceituam o mesmo, fazem a menção em uma atividade que apresentam após a leitura do conto *Tem um monstro no meu jardim*, em que o personagem descreve o monstro que viu no jardim de casa.

Segundo Basílio, os "adjetivos denotam qualidades e propriedades em geral, atribuindo-as aos substantivos a que se referem" (2013, p. 53).

Diante do exposto, Bragança e Carpaneda, na organização da obra *Porta Aberta*, dizem que no estudo da língua devemos "trabalhar com os conhecimentos linguísticos de modo gradual, compatível com o desenvolvimento dos alunos" (2011, p. 12).



No 3º ano, o livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, que está dividido em quatorze unidades, sendo que a partir da 5ª unidade, no estudo da língua, é que surge os primeiros apontamentos para o nosso objeto de estudo - substantivo, já dividido em próprio e comum, na 7ª unidade, aparece o número do substantivo - singular e plural, na 8ª unidade, o gênero do substantivo - masculino e feminino, na 9ª unidade, o grau do substantivo - aumentativo e diminutivo, dando um salto chega-se à 13ª unidade, para se fazer o adentramento ao estudo do adjetivo.

As autoras, Bragança e Carpaneda (2011), dividiram o livro didático do 1º ao 3º ano em alfabetização e letramento. Elas afirmam que, o letramento se inicia quando a criança, ainda, não está alfabetizada e continua seu desenvolvimento quando a alfabetização se encerra, porque o indivíduo que vive em um mundo letrado como o nosso, ele participa de novas práticas de letramento, é levado a usar a linguagem escrita em novas situações, com novos interlocutores e objetivos.

Portanto, para elas, é a escola que muitas vezes acessa a criança ao mundo letrado e a compreensão de seu funcionamento, sabemos que esse processo de letramento ocorre e se diversifica nas instituições religiosas, na convivência do lar, em ambientes de lazer e cultura, entre tantos outros espaços. Essas são algumas das anotações delineadas pelas autoras no livro didático de 1º ao 3º ano.

Podemos observar, quando tratamos dos adjetivos nessas três unidades, quando eles apresentam função denotativa pela qual o adjetivo acrescenta uma propriedade semântica às propriedades do substantivo referido, o conjunto substantivo mais adjetivo passa a ser um novo designador; e uma função predicativa, em que o adjetivo atribui uma qualidade ao objeto referido pelo substantivo, por exemplo, pegando um exemplo de Basílio:

indústria cultural em que o adjetivo cultural acrescenta uma especificação semântica a indústria, de tal modo que a expressão indústria cultural designa algo distinto do que é designado por indústria. Já em indústria ultrapassada o adjetivo ultrapassada atribui um juízo de valor a alguma indústria em particular ou à atividade industrial em geral, sem haver diferença de designação (BASÍLIO, 2013, p. 53).

Observamos que, trabalhando de maneira gradual os conhecimentos linguísticos dos alunos, Bragança e Carpaneda agora utilizam o termo língua portuguesa para os livros do 4º e 5º ano. No livro didático Porta Aberta: língua portuguesa do 4º ano, em suas treze unidades, no tocante ao nosso objeto de estudo, substantivo e adjetivo, na 4ª unidade retomam o estudo dos substantivos, agora os primitivos e derivados, e na 5ª unidade, os substantivos simples e compostos, na 7ª unidade relembram os substantivos próprios e comuns. Na 8ª unidade, mencionam os adjetivos, ou seja, locução adjetiva, saltam para a 11ª unidade e comentam sobre os graus do adjetivo e encerram o assunto do nosso objeto de pesquisa - substantivo e adjetivo.

As autoras reforçam, novamente, no estudo da língua, que no 4º ano se trabalhe com os conhecimentos linguísticos de modo gradual, compatível com o desenvolvimento dos alunos.

No livro didático, Porta Aberta: língua portuguesa do 5º ano, em suas 13 unidades, estuda-se na unidade 4 o gênero do substantivo, reforçado na unidade 5, para em seguida, na unidade 7 retomar-se ao estudo dos adjetivos e na 10ª unidade para relembrar os graus do adjetivo e o estudo do superlativo.

Como sugestão Câmara Júnior (2011, p. 92), diz que as gramáticas escolares podem ensinar o gênero dos nomes substantivos na base da forma masculina e feminina do artigo, que eles implicitamente exigem, e sugere algumas regras, como:

- 1) Nomes substantivos de gênero único, exemplo: (a) rosa, (a) flor, (a) tribo, (a) juriti, (o) planeta etc.
- 2) Nomes de dois gêneros sem flexão, exemplo: (o, a) artista, (o, a) intérprete, (o, a) mártir etc.
- 3) Nomes substantivos de dois gêneros, com uma flexão redundante, exemplo: (o) lobo, (a) loba, (o) mestre, (a) mestra etc.

Diante disso, para o estudo da Língua Portuguesa no contexto do ensino fundamental se faz imperioso envolver uma reflexão sobre um plano educativo que se quer implementar nesse nível de ensino (SEB/MEC, 2008). E o ensino da língua portuguesa - morfologia, entre tantos, é de suma importância.



No ensino da língua portuguesa, no livros Porta Aberta: língua portuguesa, do 4º e 5º ano, e nos anteriores, alfabetização e letramento, que estamos descrevendo, o substantivo é definido semanticamente como uma palavra que designa seres ou entidades, segundo Basílio (2013), podemos conceituar o substantivo gramatical e morfológicamente.

Gramaticalmente, o substantivo constitui o núcleo de estruturas nominais, tais como o sujeito, os objetos direto e indireto e o agente da passiva, assim como expressões regidas por preposição. Os processos de formação de substantivos servem ao propósito de produzir palavras designadoras de seres ou entidades, ou palavras nucleares de estruturas nominais. Morfológicamente, a formação de um substantivo sempre corresponde à formação de uma palavra que apresenta categorias de gênero e número, a qual determina a concordância de seus modificadores e determinadores (artigo, adjetivos e pronomes) (BASÍLIO, 2013, p. 39).

Em suma, percebemos que, o estudo dos substantivos e adjetivos no livro didático Porta Aberta do 1º ao 5º ano do ensino fundamental ainda se faz pungente. As autoras postulam, um ensino voltado para os conhecimentos linguísticos, que devem ser trabalhados gradativamente de acordo com o desenvolvimento do educando. Concordamos com Bragança e Carpaneda (2011), quando dizem que os estudos linguísticos devem ser contemplados de acordo com os conhecimentos dos alunos, assim como os estudos gramaticais, de maneira gradativa e objetiva serem apresentados e trabalhados para que os alunos ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental, saibam reconhecer os principais tópicos gramaticais e aplicá-los adequadamente.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que, as Gramáticas aqui pesquisadas apresentam sua utilidade para o ensino da língua portuguesa, averiguamos qual sua validade como suporte de ensino, entendeu-se que foi imperioso o que nos informam as gramáticas de Bagno, Cunha e Cintra, Castilho, Neves, Perini para a compreensão do tema abordado, como também são riquíssimas suas contribuições para o encaminhamento da análise linguística a ser mediado pelo professor.



Vimos, os aspectos morfológicos do livro didático Porta Aberta (2011) do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das autoras Bragança e Carpaneda, do PLND 2013, 2014 e 2015, adotado na maior parte das escolas do município de Imperatriz, aspectos relacionados as classes de palavras substantivos e adjetivos, os quais descrevemos aqui. As autoras, dizem que no estudo da língua se trabalhe com os conhecimentos linguísticos de modo gradual, compatível com o desenvolvimento dos alunos. Para maiores esclarecimentos recomendamos a consulta da coleção Porta Aberta de 1º ao 5º ano.

Portanto, discutimos, e serão discutidas futuramente, questões teóricas e práticas voltados ao ensino de morfologia (substantivo e adjetivo), bem como o uso, e a análise de materiais didáticos a partir de teorias e análises linguísticas no estudo das gramáticas que se queremos empreender em trabalho, que remontam desde o início da sistematização da língua, até as considerações mais contemporâneas sobre a mesma no ensino da língua portuguesa e sua relação com a prática docente, ou seja, das teorias até a prática de análise linguística e estudo da gramática e suas variações em contextos de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português** – encontro e interação. 9ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 3ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BASÌLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 3ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.



- BORBA, Francisco S (et all). **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba – PR: Piá, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 144p. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.
- CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 44ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CARPANEDA, Isabella P. de Melo. BRAGANÇA, Angiolina D. **Porta Aberta: letramento e alfabetização**. 1º, 2º e 3º ano, 2011. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2011.
- CARPANEDA, Isabella P. de Melo. BRAGANÇA, Angiolina D. **Porta Aberta: língua portuguesa**. 4º e 5º ano, 2011. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2011.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- CUNHA, Celso. LINDLEY CINTRA, Luís F. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2ª edição. Porto Alegre - RS: Bookman, 2004. Reimpressão 2007.
- MORIN. Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Dulce Matos. 5ª ed. Instituto Piaget, Lisboa-PT: Piaget editora, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. 2ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. **A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos**. Campo Grande – MS: Editora Oeste, 2011.
- PADERES, Adriana M. RODRIGUES, Regina de B. GIUSTI, Sonia R. **Teoria da Complexidade: percursos e desafios para a pesquisa em educação**. Revista de



Educação.

<http://200.18.45.28/sites/residencia/images/Disciplinas/pesquisa%20metodo%20complexidade.pdf>. acesso: 15/05/2014.

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira e. História do material didático. In: DIAS, Renildes. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Mercado de Letras, Campinas, SP, 2009.



## A FLUIDEZ SEMÂNTICA NAS CONSTRUÇÕES CONDICIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Renata MARGARIDO (USP)

renatamargarido@usp.br

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é analisar o tratamento das construções condicionais (com “se”) nas gramáticas escolares de Ensino Médio, especialmente em relação ao aspecto semântico. Toma-se como base a teoria funcionalista da linguagem, segundo a qual a produção dos sentidos dos enunciados é determinada de acordo com as necessidades comunicativas dos usuários da língua em diferentes contextos. Em relação à metodologia, são analisados os conceitos e os tipos de exercícios sobre as construções condicionais nas gramáticas, apresentando-se possíveis contribuições para a abordagem destas. A partir do exame dos dados, observa-se que a maioria das gramáticas oferece definições generalizadoras e exercícios mecânicos; assim, sugere-se um tratamento com base nos usos efetivos das condicionais, considerando-se os diferentes sentidos produzidos nelas.

**Palavras-Chave:** Construções condicionais; Sentidos; Ensino de gramática; Teoria funcionalista da linguagem.

### 1. INTRODUÇÃO

Conforme diz Geraldi (2013), no ensino de gramática, não se trabalha com fatos e dados para, refletindo sobre estes, construir uma explicação. Em vez disso, ensinam-se as explicações já produzidas e são solicitados exercícios para se chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido. Assim, baseia-se naquilo que a gramática prescreve, mostrando como deve ser a gramática, e não como ela realmente é.

Levando-se em conta que a gramática da língua é dinâmica e, como tal, não se encaixa em moldes predeterminados, entende-se que o ensino de gramática deve ser revisto, de forma a garantir um aprendizado mais significativo e mais próximo da realidade dos alunos.

Assim, neste trabalho, objetiva-se apresentar algumas contribuições para o ensino de gramática. Para isso, elencaram-se como objeto de estudo as construções

condicionais (com “se”). Analisa-se de que forma o aspecto semântico dessas construções é abordado (em definições e em exercícios oferecidos) nas gramáticas escolares (de Ensino Médio).

A partir da observação dos dados, propõe-se uma nova forma de análise das construções condicionais, com base em postulados da teoria funcionalista da linguagem, segundo a qual os sentidos dos enunciados são determinados de acordo com as necessidades dos usuários da língua em certos contextos de uso.

## 2. O ENSINO DE GRAMÁTICA

Não é novidade que o ensino de gramática tem sido alvo de crítica de diversos estudiosos da língua. Visto isso, cabe perguntar: o que há de errado com esse tipo de ensino? Uma breve discussão sobre o tratamento da gramática na escola permitirá perceber que ela tem sido apresentada de forma desprendida de seu real funcionamento.

Para iniciar as considerações sobre a abordagem da gramática na escola, convém pensar qual é a concepção de linguagem inerente a ela. Geraldi (2006) elenca as diferentes concepções de linguagem existentes:

- A linguagem é a expressão do pensamento: se a linguagem é concebida como tal, as pessoas são levadas a afirmações (correntes) de que aqueles que não conseguem se expressar não pensam.
- A linguagem é um instrumento de comunicação: essa visão está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.
- A linguagem é uma forma de interação: nesse caso, não se considera, simplesmente, uma transmissão de informações de um emissor a um receptor; a linguagem é vista como um lugar da interação humana. Por meio dela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.



Geraldi (2006) mostra que, na escola, tem-se adotado, basicamente, a linguagem como expressão do pensamento. Além disso, em alguns momentos, ela é vista como instrumento de comunicação; em livros didáticos, tal ponto de vista aparece nas instruções do professor, nas introduções, nos títulos. Apesar disso, essa visão é, em geral, abandonada nos exercícios.

Pode-se dizer que as duas primeiras concepções expostas não seriam suficientes para demonstrar a complexidade da língua, pois dão a ela um caráter estático. Na verdade, a língua envolve diversos contextos de uso, sendo os sentidos dos enunciados produzidos, entre outros aspectos, pela relação social e histórica existente entre falante e ouvinte. Assim, entende-se, tal qual Geraldi (2006), que a última concepção apresentada seria a mais adequada para o ensino.

Ao se adotar a concepção de linguagem como forma de interação, automaticamente, deve-se reconhecer que a análise de expressões ou frases isoladas não dá conta de revelar os reais usos das expressões linguísticas. De acordo com Antunes (2004), ao se deslocar o objeto de ensino para o texto, ganham sentido as determinações para as palavras e as frases. Às regras da gramática para a boa formação da frase se somam outras decorrentes de decursos textuais; e, ainda, a essas, somam-se outras normas, de natureza social, que provêm das convenções sociais dos tipos de interação e que determinam, igualmente, a adequação e a relevância da atividade verbal.

A análise de aspectos gramaticais a partir da observação de seu funcionamento no texto propicia o desenvolvimento da competência comunicativa. Consoante Travaglia (2011), esta – entendida como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa – precisa ser priorizada no ensino de gramática. Assim, conforme o autor, o aprendizado de elementos de metalinguagem não deve ser o objetivo primordial do ensino<sup>1</sup>.

No entanto, o ensino de gramática tem sido encaminhado, sobretudo, com base em princípios dogmáticos e em modelos “prontos”. Como afirma Suassuna

---

<sup>1</sup> Travaglia (2011) considera que a metalinguagem deve ser apenas um meio auxiliar da educação linguística.





(2014), nas atividades de gramática, demonstra-se o predomínio da vertente normativa e prescritiva da língua, que se traduz em tarefas de reconhecimento e nomeação de estruturas, bem como de correção de amostras tidas como erradas em relação à norma culta. Assim, são oferecidos, geral mente, modelos para se falar e escrever “corretamente”, ignorando-se o fato de que a língua implica interação e dinamicidade, havendo, portanto, sentidos e funções variadas no uso dela.

A desconsideração de certos usos linguísticos efetivos nas gramáticas, somada ao exame de frases soltas, faz com que, muitas vezes, tragam-se, por exemplo, definições incompletas ou imprecisas. Dias (2005) mostra que há gramáticas em que a exposição de um saber sobre a língua escapa ao conceito e que, no conjunto, reflete a flexibilidade do saber gramatical frente às instabilidades constitutivas que envolvem o funcionamento da língua. Desse modo, o fenômeno gramatical das “exceções” é uma das formas mais visíveis de manifestação dos usos que escapam à fixidez da regra.

Considera-se, aqui, que há casos, também, nos quais se ignora completamente a existência de certos usos linguísticos (muitas vezes, de uso frequente), não sendo estes registrados nem ao menos no grupo das “exceções”. Tal conduta gera dúvidas e equívocos: o usuário da língua pode pensar que certas manifestações linguísticas são erradas, quando, na verdade, a gramática é que erra ao “esconder” tais manifestações.

Por fim, a partir das informações apresentadas, fica estabelecido que cabe reconhecer, no ensino, que a verdadeira reflexão sobre a gramática será propiciada quando forem considerados o texto como unidade de análise e, também, a natureza interativa e dinâmica da língua.

### **3. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS FUNCIONALISTAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA**

Como mostra Neves (2004), o funcionalismo se preocupa com as funções dos meios linguísticos de expressão. Assim, diz a autora, o estudo da língua se dirige para a multifuncionalidade dos itens, ou seja, para uma consideração das



estruturas linguísticas exatamente pelo que elas representam de organização dos meios linguísticos de expressão das funções a que serve a linguagem.

Para a verificação do que tais estruturas representam em relação à organização desses meios linguísticos, consideram-se os contextos de uso da língua, pois, como apontam Cunha *et al.* (2003), em um tratamento funcionalista, procuram-se explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua a partir da observação das condições discursivas em que se dá esse uso.

O funcionalista Dik (1997), propondo um modelo de interação verbal, mostra o papel do componente pragmático (referente às condições discursivas) no processo comunicativo. Nesse modelo, observa-se que, para construir o enunciado linguístico, o falante antecipa uma possível interpretação do ouvinte, ao passo que, para interpretar esse enunciado, o ouvinte reconstrói a intenção comunicativa do falante.

Dik (1997) afirma que, em uma abordagem funcional da linguagem, a pragmática se integra com os demais componentes presentes nas análises linguísticas, o sintático e o semântico. Dessa forma, no modelo proposto pelo autor, fica evidenciado que não se pode desconsiderar o papel que os usuários da língua cumprem na construção dos enunciados. Como afirma Givón (1995), é consenso entre os autores funcionalistas que a língua não é autônoma, pois ela deve ser vista segundo parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução. Isso mostra que a língua está sujeita a pressões de uso.

Assim, objetiva-se mostrar, neste trabalho, que os diferentes sentidos das construções condicionais devem ser observados em uma dada situação comunicativa na qual elas ocorrem. Para isso, como se afirmou anteriormente, não basta analisar frases soltas; é necessário examinar os enunciados no nível do texto.

Outro aspecto tratado em estudos funcionalistas, também pertinente para os propósitos deste trabalho, é a prototipia. Taylor (2003) afirma que o protótipo é um tipo específico de entidade visto como exemplar em um grupo. A associação de membros a esse grupo se dá pela semelhança que eles têm com o protótipo: quanto mais próxima do protótipo estiver uma entidade, mais central é o seu *status* dentro da categoria. Isso mostra que as categorias não são “fechadas”, pois certos

membros do grupo são tidos como mais exemplares que outros. Dessa forma, não é possível estabelecer uma dicotomia rígida entre as categorias, visto que os limites entre elas são fluidos.

A noção de protótipo está de acordo com as observações que o filósofo Wittgenstein (2004) faz sobre o sentido das expressões linguísticas. Segundo o autor, o que possibilita incluir as palavras em uma dada categoria são as “semelhanças de família”. Para exemplificar tal questão, ele mostra que a palavra *jogo* pode aparecer em diferentes expressões: jogos de tabuleiro, jogos de bola, jogos olímpicos. Se comparadas essas diferentes noções, não se verá algo que é comum a todas, mas apenas semelhanças entre elas. Ao utilizar a ideia de “semelhanças de família”, Wittgenstein (2004) deixa claro que as características relacionadas a uma determinada categoria não estão presentes, necessariamente, em todas as expressões linguísticas que pertencem a essa categoria. Da mesma forma, certas características podem aparecer em mais de uma categoria.

As observações feitas por Taylor (2003) e por Wittgenstein (2004) conduzem à questão da fluidez semântica entre classes gramaticais. Como se verá, as construções condicionais exibem, por vezes, determinados sentidos que, geralmente, não são atribuídos à sua classe.

Entende-se que os pressupostos aqui apresentados, ao serem aplicados na abordagem das construções condicionais, permitirão uma análise destas mais pautada em seus usos efetivos.

#### **4. A FLUIDEZ SEMÂNTICA DAS CONSTRUÇÕES CONDICIONAIS É CONTEMPLADA NAS GRAMÁTICAS ESCOLARES?**

Neste trabalho, examina-se o tratamento das construções condicionais (com “se”), sobretudo em relação ao aspecto semântico<sup>2</sup>, em gramáticas escolares de Ensino Médio: de Sarmiento (2010), Sacconi (2011), Faraco *et al.* (2010), Bechara

---

<sup>2</sup> Ao se analisar a questão da fluidez semântica das condicionais, relaciona-se esta ao fator pragmático.

(2010), Cereja e Magalhães (2013), Castilho e Elias (2012). São analisados conceitos e exercícios<sup>3</sup>, verificando-se sua pertinência ou não para um aprendizado reflexivo das construções em questão. Além disso, apresentam-se possíveis contribuições para a abordagem dessas construções com base nos postulados funcionalistas.

O primeiro aspecto observado nas gramáticas examinadas diz respeito às definições em relação à oração condicional. Em geral, expõe-se que esta indica uma condição para a ocorrência (ou não) do fato expresso na outra oração (a chamada principal). Ademais, mostra-se que a oração condicional expressa hipótese. Bechara (2010), diferentemente, reconhece a possibilidade de esta oração também ser classificada como um fato, mas uma das definições oferecidas por ele parece trazer poucos esclarecimentos:

“A oração condicional exprime um fato que não se realizou ou, com toda certeza, não se realizará:

a) falando-se do presente:

**Se sou aplicado**, obterei o prêmio.

b) falando-se do passado:

**Se eu fosse aplicado**, obteria prêmio.

Ou

**Se eu tivesse sido aplicado**, teria obtido o prêmio.” (BECHARA, 2010, p. 365)

Nas duas últimas frases, percebe-se que se expressa um fato que não se realizará, pois fica implícita a seguinte informação: eu não sou aplicado. Tal interpretação é obtida devido ao uso dos tempos verbais, pretérito imperfeito (do subjuntivo) em “se eu fosse aplicado” e pretérito mais-que-perfeito (do subjuntivo) em “se eu tivesse sido aplicado”. Por outro lado, ser for atribuído à primeira frase o sentido “fato que não se realizou”, caberia explicar o que se entende por isso. Algo

---

<sup>3</sup> Das gramáticas examinadas, na de Castilho e Elias (2012), especificamente, não são fornecidos exercícios com o tratamento das condicionais (com “se”).

habitual? Algo que ainda ocorrerá? Dessa forma, faltaria apresentar-se na gramática uma definição mais precisa para essa construção.

Assim, das gramáticas analisadas, a que traz uma caracterização das orações condicionais mais pautada em seus usos efetivos é a de Castilho e Elias (2012, p. 375-76). Indica-se que as condicionais podem ter três tipos semânticos, com a explicação deles:

- Condicional real: S1<sup>4</sup> expressa um evento real, em decorrência de que o enunciado de S2 é tido como uma consequência necessária, igualmente real. Geralmente, apresenta o esquema [“se” + indicativo/indicativo]. Exemplo: **Se eu estudo**, passo de ano.
- Condicional eventual: S1 expressa um fato eventual, possível, e S2 confirma a hipótese de S1, desde seja satisfeita a condição que ela verbaliza. O esquema habitual dessa construção é [“se” + subjuntivo/indicativo]. Exemplo: **Se eu estudar**, passarei de ano.
- Condicional irreal<sup>5</sup>: S1 encerra uma afirmação falsa, contrária à realidade. Aparece o esquema [“se” + subjuntivo/forma em -ria]. Exemplo: A imagem que eu fazia era a seguinte: **se o Japão fosse uma Birmânia**, as economias industriais que ganharam a Segunda Guerra não teriam ajudado o Japão.

Castilho e Elias (2012) desfazem uma generalização apresentada nas gramáticas em geral: a de que a oração condicional indica, simplesmente, hipótese. No entanto, na gramática desses autores, bem como nas demais gramáticas examinadas, não são fornecidos exercícios para a contemplação dos diferentes subtipos de condicionais. Poderia ser oferecida aos alunos a oportunidade de verificar essas diferenciações com a interpretação das condicionais em diferentes

<sup>4</sup> S1 corresponde à oração condicional e, S2, à dita oração principal.

<sup>5</sup> Nas gramáticas escolares, em geral, são exemplificadas construções irrealis, mas esse tipo semântico não é explicado em conceitos oferecidos a respeito das condicionais.





textos/contextos. Assim, poderiam ser observados aspectos como (possível) intenção do locutor e registro linguístico.

Repare-se, por exemplo, que, no enunciado, “**se eu estudo**, passo de ano”, interpreta-se que, geralmente, quando eu estudo, passo de ano (trata-se de algo habitual), ou que, se eu estudar, passo de ano (trata-se de uma possibilidade futura). Vale lembrar que o verbo **no tempo presente** indica, entre outros aspectos, evento habitual ou futuro, conforme informa Travaglia (2011). Além disso, é interessante notar que ambas as interpretações citadas parecem determinar certo valor eventual para a construção em pauta (“**se eu estudo**, passo de ano”), pois algo habitual **pode** ocorrer (em certas circunstâncias) e um evento futuro ainda **poderá** ser realizado. Para verificar se, em construções condicionais, há habitualidade ou evento futuro, eventualidade ou não, seria necessário buscar “pistas” no texto (no qual se encontram) que indicassem qual é a intenção do locutor perante seu interlocutor.

Ademais, conviria mostrar que o uso do presente nas condicionais pode estar relacionado ao tipo de linguagem (e não apenas ao tipo semântico dessas construções). Monnerat (2003) informa que o emprego desse tempo verbal pode se dar em linguagem coloquial, como se vê em: “**se eu corro**, eu canso” (= “**se eu correr**, eu canso”); “**se eu não sou rápido**, batia no outro carro” (= “**se eu não fosse rápido**, batia (ou bateria) no outro carro”). Assim, ficaria estabelecido que não se deve diferenciar os tipos semânticos das condicionais considerando-se apenas como fatores determinantes o tempo e o modo verbais.

O estudo dos diferentes matizes de sentido das condicionais (além da tradicional “condição”) seria mais um tópico pertinente para ser tratado, visto que demonstraria aos alunos que o limite entre as classes gramaticais não é tão rígido. Apenas na gramática de Bechara (2010, p. 366) são citadas algumas nuances de valores semânticos que podem aparecer nessas construções (“tempo” e “concessão”), mas tais aspectos não são explicados e não são exemplificados a partir de condicionais com “se”.

Hirata (1999, p. 200) registra que a construção condicional pode ter leitura temporal quando há um traço frequentativo na interpretação das orações; a noção temporal surgiria, nessa situação descrita, em construções eventuais, como esta:

(1) “Eu pegando um valente, ele faz tudo. **Se eu mandar que se espante**, ele se espanta; **se eu mandar que ele cante**, ele dança e canta; **se eu mandar que não ouça**, fica surdo; **se eu mandar que não fale**, fica mudo. Sou distinto, decente, autoridade.”

Na ocorrência citada, pode-se considerar que os segmentos em negrito trazem ideia de tempo por expressarem um hábito do falante (por exemplo: sempre que eu mando que ele se espante, ele se espanta).

Neves (2000) acrescenta que as construções condicionais eventuais podem adquirir matiz alternativo ou concessivo. Estas ocorrências citadas por Neves (2000, p. 847) representam, respectivamente, esses valores semânticos:

(2) “**Se** você não consegue se controlar, você não consegue dormir.”

(= Ou você não consegue se controlar ou você não consegue dormir.)

(3) “A pele, **mesmo se** for bem clara, escurece.”

Em ambos os casos, a ideia de condição vem mesclada com outra noção, o que fica patente em (2), pela possibilidade de substituição da conjunção “se” pelo conectivo “ou” e, em (3), pela presença de “mesmo”, item que aparece em uma das locuções conjuntivas concessivas (o “mesmo que”).

Por outro lado, Neves (2000, p. 840) registra que as condicionais factuais<sup>6</sup> podem ter matiz contrastivo, como se verifica nesta ocorrência:

(4) “**Se** há pessoas que reagem pouco à correção da dieta, reclamando novas providências, outras reagem de maneira indiscutível.”

---

<sup>6</sup> Neves (2000) denomina de condicional factual o que Castilho e Elias (2012) chamam de condicionais reais.

Nesse caso, contrastam-se determinadas pessoas com outras, ou seja, são diferenciados os seus comportamentos diante de uma mesma situação.

O reconhecimento das diferentes nuances de sentido presentes nas condicionais poderia ser feito a partir de exercícios que privilegiassem o confronto entre enunciados como os citados de (1) a (4). Juntamente com o aspecto semântico, caberia analisar o fator pragmático, indicando as funções particulares adquiridas pelos enunciados (como informar, criticar, avaliar, refutar, dentre outros).

Seria possível, também, tratar das funções presentes nos distintos tipos semânticos das condicionais. Por exemplo: as factuais, em geral, exibem natureza argumentativa e as eventuais podem servir para a utilização de estratégias de preservação da face<sup>7</sup>.

Em relação às condicionais factuais, Neves (2008) afirma que o valor quase documental destas explica seu uso em processos argumentativos nos quais seja necessário ou conveniente exprimir um fato como assegurado. No enunciado (4), por exemplo, pode-se ter a seguinte situação: alguém considera que “há pessoas que reagem pouco à correção da dieta”; o locutor retoma essa ideia, apoiando-a, mas acrescenta que “outras reagem de maneira indiscutível”. O acréscimo feito serviria para convencer o interlocutor de que há dois efeitos da dieta (e não apenas um).

No que diz respeito às condicionais eventuais, Oliveira (2005) mostra que estas podem ser empregadas para a preservação da face (positiva e negativa). Segundo a autora, a face positiva diz respeito ao desejo de ser percebido, aprovado pelos membros da comunidade e, a negativa, refere-se ao que se entende por polidez (não impor nada a outrem, respeitando sua liberdade de ação). Essas duas características são observadas, respectivamente, nestas ocorrências citadas por Oliveira (2005, p. 126-127):

(5) “era bem grande e não sei como elas estão ... **foi em São Paulo... se eu não me engano...**”

<sup>7</sup> Oliveira (2005) constata que as estratégias de preservação da face manifestam-se, sobretudo, nas condicionais **eventuais**.

(6) “mas você devia procurar então... **se você é uma pessoa aberta**... como que eu acho que você... procura ser pelo menos... **você devia procurar se relacionar então com pessoas fora da colônia israelita...**”

Em (5), o falante coloca a afirmação “foi em São Paulo” sob o domínio da incerteza, descomprometendo-se com a sua verdade. Assim, evita uma afirmação categórica, afastando a possibilidade de conflitos futuros caso seja constatada a sua não verdade. Em (6), a hipoteticidade da condicional atenua um ato considerado impositivo; o falante enuncia o conteúdo da oração núcleo (“principal”) como uma opção, e não como um fato dado, que poderia ser impositivo para o ouvinte<sup>8</sup>.

Possibilidades de análise das condicionais com base nos seus usos efetivos, tais quais as que aqui foram sugeridas, parecem estar longe de serem contempladas nas gramáticas escolares. Em geral, os exercícios fornecidos nas gramáticas examinadas são meramente mecânicos, não dando oportunidade ao aluno de refletir sobre os diferentes significados produzidos nas condicionais (de acordo com um certo contexto de uso).

Nas gramáticas escolares que trazem exercícios sobre os sentidos das conjunções (em geral), solicita-se ao aluno, simplesmente, que indique o valor da conjunção, cuja resposta esperada, no caso das construções condicionais, é “condição”. É o que ocorre na gramática de Sarmiento (2005), sendo oferecidas frases como esta:

(7) Só ficarei tranquila **se** ele entregar meus documentos. (SARMENTO, 2005, p. 432)

Nem é preciso mencionar que a resposta “condição” não daria conta da variedade de sentidos (e funções) possíveis nas condicionais. Apenas Cereja e Magalhães (2011, p. 62) vão um pouco além, ao fornecerem um poema (“Maresia”, de Antonio Cicero), solicitando a observação da situação hipotética descrita nele. O

<sup>8</sup> A abordagem das condicionais como estratégia de preservação da face também seria interessante porque possibilitaria a análise dessas construções na fala, modalidade da língua ainda pouco tratada na escola, que privilegia a escrita.

aluno deveria responder a perguntas do tipo: “Qual é a situação hipotética [presente no texto]?” “Por que essa situação seria uma solução para o mal de amor?” “Por que, nessa situação, o amor seria mais leve?” Nesse caso, a oração condicional é analisada considerando-se o papel que a ideia de hipótese ocupa no texto.

Outros exercícios presentes nas gramáticas escolares são referentes à classificação de conjunções (FARACO E MOURA, 2010; BECHARA, 2010) e à identificação de erros em relação ao emprego da conjunção (SACCONI, 2011), em frases soltas. Em atividades desses tipos, fica ainda mais clara a falta de um trabalho reflexivo com a gramática, pois são simplesmente exigidas nomenclaturas e aplicação de prescrições.

No caso da classificação de conjunções, são oferecidos, em geral, exemplos dos diferentes conectivos das orações adverbiais (comparativo, concessivo, causal, temporal, entre outros) e, dentre estes, o aluno deve identificar as frases com conjunção condicional, como estas:

(8) **Se** você quiser, eu vou buscá-la. (FARACO E MOURA, 2010, p. 376)

(9) **Se** não houver ônibus, iremos de táxi. (BECHARA, 2010, p. 333)

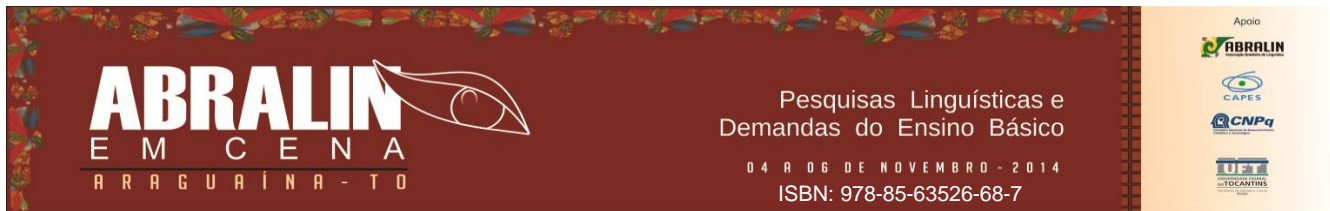
Nas atividades em que devem ser identificados erros em relação ao uso da conjunção, fornecem-se ao aluno frases do tipo:

(10) **Se** fizesse uma dieta rigorosa, emagreceria um pouco. **Rel. de concessão** (SACCONI, 2011, p. 349)

No exemplo explicitado, o aluno deveria, simplesmente, observar que a frase apresenta uma relação de condição, e não de concessão (como se aponta no exercício).

Assim, nos exercícios das gramáticas em geral, privilegia-se a classificação das construções condicionais, sendo estas diferenciadas (e superficialmente) apenas daquelas construções adverbiais que apresentam outras nomenclaturas.





Dessa forma, a fluidez semântica presente dentro da própria classe das condicionais é pouco explorada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisou-se o tratamento das construções condicionais (com “se”) nas gramáticas escolares (de Ensino Médio), sendo apresentadas possíveis contribuições para um exame delas, com base em postulados funcionalistas.

A partir do que se expôs, verifica-se que, em grande parte das gramáticas escolares examinadas, deve ser superada a velha tradição de apresentar um conceito incompleto – às condicionais são atribuídas, simplesmente, a ideia de condição e/ou a noção de hipótese – e de oferecer exercícios mecânicos com frases soltas.

Entende-se que uma abordagem das condicionais mais pautada em seu funcionamento efetivo deveria contemplar os diferentes sentidos e funções presentes nessas construções, considerando-se os contextos de uso. Mostrou-se que, nas condicionais, poderia haver a diferenciação entre: os tipos semânticos (real/factual, eventual e irreal/contrafactual) – as suas funções específicas – e os matizes de sentido (condicional, temporal, alternativo, concessivo, contrastivo).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 127-134.
- BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- CASTILHO, A. T. de e ELIAS, V. M. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. **Gramática reflexiva**. – 4. ed. – São Paulo: Atual, 2013.

CUNHA, M. A. F. *et al.* "Pressupostos teóricos fundamentais". In: CUNHA, M. A. F. *et al.* (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 29-55.

DIAS, L. F. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 126-138.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. Providence RI-USA: Foris Publications, 1997.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. **Gramática**. – 20. ed. – São Paulo: Ática, 2010.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. – 5.ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

HIRATA, F. B. de M. **A hipotaxe adverbial condicional no português escrito contemporâneo do Brasil**. 1999. 231f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 1999.

MONNERAT, R. S. M. Graus de vinculação das condicionais no discurso publicitário. **Linguagem & Ensino**, Pelotas: UCPel, v. 6, n. 2, p. 149-161, 2003.

NEVES, M. H. de M. *et al.* As construções hipotáticas. In: ILARI, R. e NEVES, M. H. M. de. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil: classes de palavras e processos de construção**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008, p. 937-1015.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Uma introdução ao funcionalismo: proposições, escolas, temas e rumos. In: CRHISTIANO, M. E. A.; SILVA, C. R.; HORA, D. (Orgs.) **Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise e ensino**. João Pessoa: Ideia, 2004, p. 13-28.

- OLIVEIRA, T. P. de. Condicionais, atenuação e polidez: um estudo das estratégias comunicativas das condicionais. **Alfa**. São Paulo, v. 49, n. 1, p. 123-137, 2005.
- SACCONI, L. A. **Nossa gramática completa Sacconi**: teoria e prática. – 31. ed. – São Paulo: Nova Geração, 2011.
- SARMENTO, L. L. **Gramática em textos**. – 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2005.
- SUASSUNA, L. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. In: SUASSUNA, L. e LEAL, T. F. (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa na educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p. 69-94.
- TAYLOR, J. R. **Linguistic categorization**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. – 5.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- WITTGENSTEIN, L. “Family resemblances”. In: AARTS, B. *et al.* (Orgs.). **Fuzzy Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2004, p. 41-44.

## A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO EM ARAGUAÍNA-TO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Antonio Adailton SILVA (UFT)

adayltons@hotmail.com

**RESUMO:** O objetivo é discutir os primeiros achados de uma pesquisa-ação sobre as práticas de uma professora de literatura do ensino médio. Os resultados das muitas pesquisas sobre o ensino de literatura mostram que continua pautado em uma teoria literária que já não é vista como a melhor no meio acadêmico. O recorte deste artigo tem como participantes a própria professora e os alunos da turma selecionada. Os dados foram gerados por meio de observação das aulas e reuniões para estudo, planejamento e produção de relatórios sobre o processo. Espera-se que a professora, atuando na perspectiva do letramento literário e por concepções interacionistas, consiga despertar nos alunos a capacidade de enxergar na literatura uma linguagem que trata simbolicamente das diferentes dimensões do mundo, e que percebam nela algo de positivo para sua vida.

**Palavras-chave:** Ensino médio; Literatura; Pesquisa-ação.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo contém as primeiras impressões sobre os achados de uma pesquisa-ação realizada em uma turma de 2º ano do ensino médio, noturno, em uma escola estadual em Araguaína, estado do Tocantins. O objetivo da pesquisa, do curso de Doutorado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, é alterar qualitativa e positivamente as práticas de ensino de literatura de uma professora da referida escola. Para tanto, ela selecionou uma de suas seis turmas para a execução das atividades de pesquisa. Tais atividades consistem em reuniões para planejamento; observação das aulas; avaliação do trabalho executado; e elaboração de relatórios sobre as atividades e resultados produzidos junto aos alunos.

A escolha da turma se deu em virtude de esta ser, na visão da professora, aquela na qual enfrenta a maior resistência por parte dos alunos para a realização de atividades de leitura. Iniciada a pesquisa, verificou-se que, de fato, os alunos, em

sua maioria, não são afeitos à leitura. Contudo, foram identificados também diversos fatores que perturbam a execução das atividades, e serão abordados no presente trabalho.

Até o momento do fechamento deste artigo já haviam sido assistidas 8 aulas e realizadas 8 reuniões com a professora. Juntamente com ela foram lidas três obras teóricas – *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?*, de Ivanda Martins (MARTINS, 2006); *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para trabalho com a literatura*, de William Roberto Cereja (CEREJA, 2005); e *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (COSSON, 2009); obras ainda desconhecidas para ela. Também foram lidas as seguintes obras literárias: *Tipos de rua*, de Juarez Moreira Filho; *Tessitura dissidente*, de Orestes Branquinho Filho; *Encontros na praça*, de Edson Gallo; bem como dois contos: “A cartomante”; de Machado de Assis e “A enxada”, de Bernardo Élis. As leituras, com exceção de “A enxada” e “A cartomante”, foram feitas nos intervalos entre as reuniões. Durante os encontros são lidos e discutidos trechos selecionados.

A leitura dos textos teóricos teve por objetivo oferecer à professora participante noções sobre a estética da recepção e o letramento literário, fundamentos para gerar conhecimento sobre uma prática de ensino de literatura baseada no dialogismo e no interacionismo. Na obra de Cereja, por exemplo, o autor se preocupou em apresentar e discutir as ideias de Mikhail Bakhtin e de Antonio Candido a respeito do dialogismo, assim como de Hans Robert Jauss sobre a estética da recepção. Tais ideias estão sendo empregadas para introduzir os alunos em atividades de leitura na qual eles percebem que todo texto possui relações com outros, e que conhecer determinadas referências pode tornar mais significativas e prazerosas a recepção e a interpretação de novos textos.

Para iniciar este trabalho de formação para a recepção e intertextualidade, a professora apresentou na aula do dia 18/08/2014<sup>1</sup> duas imagens e a letra de uma canção. Todos esses produtos semióticos eram conectados por uma mesma ideia: a de transformação, a de mudança, a de que tudo muda o tempo todo, ainda que não

---

<sup>1</sup> Data em que teve início o terceiro bimestre letivo, cujo atraso se deveu à greve dos professores ocorrida durante a primeira metade do ano de 2014.



se consiga perceber isso. Esta aula, assim como todas as que vieram a seguir, foi planejada conjuntamente pelo pesquisador e pela professora participante da pesquisa. Os dados aqui analisados são provenientes do caderno de campo.

Estimulados pela professora a opinar sobre a primeira imagem, formada por mar, barcos navegando, nuvens e ponte, os alunos fizeram uma leitura apenas superficial, descrevendo os elementos que compunham a materialidade das obras, enfim, uma mera decodificação dos elementos retratados em sua composição. A professora, percebendo a dificuldade dos alunos em ir além da superficialidade, pediu que eles tentassem perceber algum sentido figurado, metafórico, e que formassem um sentido para as imagens. Uma aluna, então, disse: “Eles [barcos da imagem] estão bem organizados”.

Apresentada a segunda imagem, os alunos não tiveram comportamento muito diferente. Chamados pela professora a opinar, a maioria se recusou a se expressar. Os poucos que se manifestaram apenas conseguiram descrever os elementos e o modo como estavam distribuídos na tela: “O rio secou e o barco ficou aí, criou raiz”; “Acho que construíram o barco no tronco dessa árvore aí”. A propósito, havia, de fato, um barco na tela; mas não havia árvore. A participação que mais se aproximou de uma interpretação que superasse a superficialidade, tendendo à proposição de um sentido, foi de uma aluna que disse: “Fica preso no mesmo lugar”. Percebe-se que este terceiro discente procurou pensar de forma mais divergente que seus colegas. “Preso no mesmo lugar” pode ter sido o início da construção de um raciocínio que poderia se prolongar e amadurecer, gerando algum significado baseado na metáfora na qual o barco equivale a um ser humano. O enraizamento e o estado deteriorado do barco podem significar a obsolescência humana, decorrente do comodismo ou da incapacidade, impossibilidade ou falta de iniciativa para buscar novos conhecimentos, atualizar-se.

Na sequência, a professora distribuiu aos alunos a letra da canção *Como uma onda*, tornada célebre pela interpretação do cantor Lulu Santos. A tarefa a ser realizada pelos alunos consistia em responder quatro questões interpretativas. Mais uma vez os alunos mostraram dificuldade em interpretar o texto, mesmo após a professora ter dito que eles deveriam dar respostas pessoais.

Tais alunos estão no 2º ano do ensino médio. Contudo, a julgar pelo modo tímido como se manifestaram sobre as obras, sem perceber que elas têm um caráter material/literal, mas também metafórico, simbólico, pode-se concluir que há uma séria lacuna na sua formação como leitores. Não foram capazes de perceber nesses produtos artístico-culturais, registrados alfabeticamente ou em outras linguagens, aquilo que está dito nas entrelinhas, na subjacência dos enunciados, nas possíveis intenções de seus autores. Não fizeram o que Ricardo Azevedo (2004) chamou de “especulações vitais”.

A maioria optou por não se posicionar, evitando participar quando a professora assim solicitou; os que se posicionaram o fizeram de forma muito superficial, ficando presos à parte material/literal das obras; não tentaram especular sobre possíveis sentidos, como se aquelas não fossem obras artísticas, representações do homem em suas relações entre si e com o mundo, e como se não fossem metáforas da vida.

A professora, nestas duas primeiras aulas observadas, procurou estimular os alunos, oferecendo espaço e circunstância para que eles expressassem sua opinião. Este modo interacionista de atuar é fundamental para propiciar o exercício do raciocínio e da oralidade dos educandos.

O material obtido já nessas duas primeiras aulas foi o suficiente para perceber que a passagem pela escola não está produzindo em muitos alunos o efeito desejado no que diz respeito ao trabalho com textos. Nada mais paradoxal do que estudantes que não estudam, alunos que não leem. Para estar no ensino médio, tais alunos já deveriam ter adquirido uma competência leitora que lhes permitisse, minimamente, especular sobre os sentidos que há nos textos. Tal dificuldade pode ter como desdobramento a falta de capacidade para concorrer em condições mínimas de igualdade nos diversos espaços sociais em que ler competentemente seja uma habilidade requerida. E passar ao largo de uma adequada formação literária pode comprometer, por outro lado, a sua formação para lidar satisfatoriamente com o simbólico e linguagens complexas, como a poética (PERRONE-MOISÉS, 2008), o que seria uma perda inestimável na formação humana. Para Perrone-Moisés (2008, p. 18), a função do professor é ensinar ao



aluno o que há de prazeroso na literatura. E esse prazer pode ser interpretado, desde Aristóteles (1989) e Horácio (1989) como algo que, além de entreter (“deleite”), propicia conhecimento (“proveito”).

## 2. ESCOLA, LITERATURA E INCLUSÃO NO MUNDO INTELECTUAL

Muito já foi dito sobre a importância de se construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as pessoas consigam, por meio da educação, alcançar uma condição de vida digna, na qual possam usufruir dos bens e dos sistemas sociais existentes. Para muitos, entretanto, é como se certos produtos sequer existissem.

Antonio Candido (1995), em seu texto *Direito à literatura*, é incisivo quanto a esta questão. Dentre os muitos direitos humanos, a literatura tem sido negada a uma grande parcela da população. E esta negação já não deveria mais ser uma realidade. Contudo, é negada não pela falta de agências formadoras e mediadoras do acesso a ela, pois uma das principais, a escola, ainda existe. O problema reside no modo como os potenciais neoleitores têm acesso à literatura. Chama-se aqui atenção para o que é ensinado (conteúdo) aos alunos e ao modo (procedimentos metodológicos) como tal ensino é efetivado. Um ensino errôneo da literatura, como bem alerta Magda Soares (1999), pode provocar um efeito contrário ao que se espera da escola quanto à formação do leitor. Pode causar a aversão dos alunos à literatura (LUIZA SILVA; HILDA MAGALHÃES, 2011), ao invés da sua adesão.

Localizada na cidade de Araguaína, Tocantins, a escola, na qual a pesquisa está sendo realizada, é de caráter público estadual e pode ser considerada periférica. Apesar da simbolização pejorativa que se costuma associar à palavra periférica, a escola é ampla, possui quadra de esportes coberta, um pátio centralizado, espaçoso e higiênico, biblioteca, laboratório de informática, 11 salas de aula. Todas as salas possuem carteiras em excelente estado, quadros brancos e podem comportar em média 35 alunos, sem com isso haver prejuízo quanto à ocupação e à circulação interna. Todos os professores são graduados, muitos dos

quais possuem especialização. A escola funciona em três turnos, somando um total aproximado de 1200 (mil e duzentos) alunos.

Por ser uma escola pública que oferta apenas o ensino médio, a maioria dos seus alunos é oriunda de escolas de ensino fundamental da circunvizinhança. Isso significa que tais alunos são totalmente desconhecidos por esta escola campo ao se matricularem no 1º ano do ensino médio. Há uma forte dependência do trabalho realizado até o 9º ano no que concerne a leitura. A formação cultural dos alunos, em muitos casos, parece ocorrer totalmente à revelia da escola campo. Por isso, ao chegarem ao ensino médio, não trazem consigo muitos hábitos que deveriam ser considerados corriqueiros para quem é estudante. O principal deles, e que nos interessa nessa investigação, talvez seja ler.

Nas primeiras aulas observadas já foi possível constatar esta realidade na turma observada, conforme relato realizado na primeira parte do presente artigo. No primeiro contato com a professora participante ela já havia mencionado a falta de predisposição dos alunos à leitura. Levando-se em conta as ideias de Antonio Candido (1995), caberia disponibilizar aos alunos a oportunidade de adentrar o universo literário.

Para tanto, em uma das primeiras reuniões, a professora foi solicitada a mostrar o programa de literatura do segundo semestre de 2014. Os conteúdos a serem trabalhados neste período são: “Literatura do Tocantins”, “Literatura Afro-Brasileira”, “Parnasianismo” e “Simbolismo”<sup>2</sup>. Ela disse ainda não ter sido introduzida em literatura tocantinense nem na africana de língua oficial portuguesa. Quanto ao parnasianismo, os próprios livros didáticos trazem alguns poemas. Ela mostrou, no livro didático<sup>3</sup>, todos os poemas da seção que aborda o parnasianismo: *Profissão de fé*, *Tercetos*, *Via láctea*, *Nel mezzo del camin*, de Olavo Bilac; *As pombas*, de Raimundo Correia; e *Vaso chinês*, de Alberto de Oliveira.

A leitura de obras literárias e o trabalho na perspectiva do letramento literário podem ser, para esses alunos, o ponto de partida para descobrirem a literatura por

<sup>2</sup> Todos esses termos foram extraídos do caderno de planos da professora participante. Tratava-se de uma fotocópia do documento oficial com o conteúdo programático do Ensino Médio.

<sup>3</sup> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: volume 2. 7. Ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

meio de obras, lendo, discutindo, corporificando os textos em forma de trabalhos lúdicos e pelos quais possam transcender, com base na intertextualidade, em direção a uma nova concepção do objeto literário, usufruindo do direito que todos têm à literatura e exercendo o seu ofício de estudante.

### 3. O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO

Por ser este trabalho definido como uma pesquisa-ação, é mister respeitar alguns critérios durante a execução de toda a investigação. A pesquisa-ação, segundo Michel Thiollent (2008, p. 16):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica 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 ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para Thiollent (2008, p. 17), “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”. Segundo esse autor, além de ser necessário haver “realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”, “é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”.

A função dos pesquisadores neste tipo de pesquisa é desempenhar “um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2008, p. 17). Contudo, a participação do pesquisador “não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas” (THIOLLENT, 2008, p. 18). No entender de Thiollent (2008, p. 20), “a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias”.

Por isso, o ponto de partida foi a manutenção do conteúdo programático. Como a professora, declaradamente, não possuía experiência com a literatura tocantinense, e por esta ser de mais fácil acesso em termos de aquisição de livros,



ficou decidido iniciar o trabalho com os textos tocantinenses. As obras escolhidas foram *Tipos de rua*, livro de contos, de Juarez Moreira Filho; e *Tessitura dissidente*, de Orestes Branquinho Filho e *Encontros na praça*, de Edson Gallo, estes dois de poemas.

Em uma das reuniões, foi lido o conto *A enxada*, de Bernardo Élis, como possibilidade de vir a constituir uma obra a ser explorada também pelos alunos. Mas a professora achou que a linguagem e o enredo eram muito complicados para eles. Devido ao fato de os alunos serem resistentes a leituras, e as obras poéticas serem de maior dificuldade interpretativa, optou-se por iniciar o trabalho com a obra de Juarez Moreira Filho. *Tipos de rua* se caracterizam por apresentar 13 contos com letras graúdas, serem textos curtos (entre 3 e 6 páginas), e trazer uma linguagem bastante acessível, com léxico e sintaxe muito próximos do que os alunos praticam em seu cotidiano, presumivelmente fácil para a leitura e interpretação/compreensão por parte deles.

Após ter lido na íntegra *Tipos de rua*, a professora colocou em prática o plano de trabalho, que, sempre considerando o perfil dos alunos, consistia em divisão da turma em grupos de 2 ou 3 discentes, distribuição de um conto para cada grupo, leitura e discussão dentro do grupo, contação da história para os demais colegas e finalização com a escrita individual de um dos contos narrados pelos colegas. A professora pediu ainda que, durante a leitura, os alunos registrassem expressões do livro que lhes fossem desconhecidas ou características da região para, subseqüentemente, elaborar um dicionário.

Tal estratégia foi definida com base na leitura do trabalho de Rildo Cosson (2009). Alguns dos pressupostos são: contato direto com o texto literário; a literatura não pode ser reduzida ao texto canônico; ler implica decodificação e interpretação do texto; é preciso buscar a discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo; interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto, que por sua vez é de mão dupla, dado tanto pelo próprio texto quanto pelo leitor; e sempre como desdobramento da leitura, alguma produção, uma forma de aprimorar a competência expressiva do aluno, referente à mobilização e articulação das palavras na elaboração textual.

No dia marcado para as apresentações, a professora solicitou a formação de um círculo, de modo que as leituras pudessem ser mais bem acompanhadas e ouvidas, para propiciar maior possibilidade de entendimento por todos. Os alunos se recusaram a mudar suas carteiras de lugar, e a professora consentiu. É importante ressaltar que nos meses de agosto e setembro, mesmo durante a noite, é intenso o calor no estado do Tocantins. As salas de aula possuem ventiladores para refrigerar o ambiente. Nem assim os alunos se sentem confortáveis. Eles saem reiteradamente da sala de aula a pretexto de beber água. Os ventiladores, por seu turno, fazem um barulho muito intenso. Como os alunos, durante as apresentações, falam baixo, possivelmente por insegurança, torna-se difícil compreender o que dizem. A professora desligou os ventiladores três vezes, quando praticamente não se conseguia ouvir a voz de alunos que apresentavam o seu conto lido, mas os protestos dos demais tornavam o ambiente muito ruidoso. Por ser impossível o entendimento nesses momentos, ela acabava por religar os aparelhos. Outro problema que ela enfrentou diversas vezes foi vários alunos que, ao invés de lerem seus textos ou prestarem atenção à exposição dos colegas, preferiam ficar entretidos com seus aparelhos celulares em duplas ou em trios.

Como não foi possível concluir a apresentação dos 13 contos neste dia, na aula seguinte houve a continuidade. Desta vez, os alunos atenderam à solicitação de fazer o círculo. Contudo, a aula foi interrompida em menos de dez minutos para que os alunos se deslocassem ao pátio, onde uma palestra sobre abuso sexual infantil seria realizada.

As atividades de apresentação foram finalizadas no dia 15/09/2014. No decorrer, ficou patente a necessidade de trabalhar com os alunos alguns aspectos acadêmicos: ler (decodificar e interpretar); organizar o discurso (produzir); empreender o discurso oral (apresentar a sua produção). Outras orientações se fazem necessárias, como adquirir o hábito de tomar nota durante as apresentações a que assistem de modo a criar uma memória auxiliar para a produção de futuros trabalhos; ser participativo, visto que muitos deles, durante o momento destinado à sua apresentação, se recusavam a se pronunciar.

Como forma de envolver os alunos uma vez mais com os contos de Juarez

Moreira Filho, havia sido organizado um jogo de Passa ou repassa para esta mesma data. Preliminarmente, com uso do *datashow*, a professora apresentou alguns dados biográficos do autor e falou um pouco sobre a cidade tocantinense de Dueré, onde os fatos narrados nos contos ocorreram.

A turma, dividida em dois times, deveria escolher um representante para iniciar o jogo. Após muitas recusas duas alunas se prontificaram. Depois da primeira rodada, cada uma das jogadoras deveria escolher um substituto para dar continuidade ao jogo. Devido à grande resistência, duas alunas e dois alunos participaram diversas vezes. Percebeu-se, contudo, um grande envolvimento na atividade, talvez pelo fato de que participar de um jogo desperta o desejo de vencer e a luta para não perder. A falta de atenção durante as aulas, contudo, pesou mais do que o desejo de vencer, e muitas questões não foram respondidas corretamente. Também houve forte antagonismo, o que provocou um barulho bastante intenso na sala de aula, tornando o diálogo e o esclarecimento de dúvidas surgidas, por vezes, impossível de se realizar.

Das 25 questões elaboradas, apenas 10 foram feitas aos participantes. Na aula seguinte o jogo teve continuidade. Nova palestra, contudo, obrigou os alunos a saírem da sala, ficando para a aula subsequente a conclusão desta atividade. Desta vez a professora optou por não chamar representantes para responder as questões à frente, estratégia que se mostrou mais adequada para melhor aproveitar o tempo. Cada aluno, de onde estava, poderia dar resposta à questão, respeitando a vez de seu time. Nesta ocasião os alunos não fizeram barulho. Ao receberem as questões, parlamentavam entre si para chegar a um consenso antes de dar a resposta. O resultado foi bem melhor do que no primeiro dia de jogo, tanto devido ao envolvimento com a atividade quanto com a quantidade de acertos às perguntas.

Para encerrar as atividades referentes aos contos, ficaram faltando a produção textual individual e a confecção do dicionário. Nas próximas aulas também será iniciado o trabalho com os poemas dos autores tocantinenses. E até o final do ano letivo serão lidas obras de autores das estéticas parnasiana e simbolista, além de obras literárias africanas de língua oficial portuguesa, de modo a cumprir o programa oficial.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda se encontra em sua fase inicial. Entretanto, já se pode perceber, mesmo que incipientemente, alguns resultados importantes, indicadores de que o trabalho tende a alcançar seu objetivo principal.

A professora participante já teve acesso a textos teóricos para ela desconhecidos, e cuja leitura deu-lhe não somente uma nova perspectiva de atuação docente, como a estão deixando mais motivada, segura e confiante. Ela já está de posse de diversos outros textos, os quais serão lidos e empregados como fundamentadores das futuras atividades educativas.

Os alunos, por sua vez, ainda não aderiram às leituras conforme a expectativa descrita nos objetivos da pesquisa. Mas muitos deles já passaram a experimentar os textos literários não apenas como um arcabouço no qual devem mergulhar e dele extrair respostas já formatadas segundo uma visão de mundo meramente positivista. As orientações docentes têm se configurado no sentido de exercer um trabalho de análise e interpretação com a liberdade que o leitor deve ter dentro do contexto em que o texto se insere, mas sem desprezar as próprias referências de mundo que cada um possui.

Como diz Antonio Candido, um “analista deve utilizar sem preconceitos os dados de que dispõe e forem úteis, a fim de verificar como (para usar palavras antigas) a matéria se torna forma e o significado nasce dos rumos que esta lhe imprimir” (CANDIDO, 1984, p. 5). É importante enfatizar que a mudança, neste âmbito, não ocorre por ruptura; mas é processual e lenta. Este pensamento tem pautado o trabalho de pesquisa. E será valioso para a próxima etapa, quando os alunos lerão e interpretarão poemas de autores tocantinenses. A partir das leituras, serão incentivados a procurar relações intertextuais com outros textos a serem fornecidos, literários e não literários, de modo a atender à proposta dialógica proposta por William Roberto Cereja, e a estética da recepção.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. Arte poética. In: **Crítica e teoria literária na antiguidade:** Aristóteles, Horácio, Longinus. Coleção Universidade de Bolso. Rio de Janeiro: Ediouro, 1989.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004, p. 37-47.
- CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula:** caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1984.
- \_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos.** Terceira edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura:** uma proposta dialógica para o trabalho de literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- HORÁCIO. Arte poética. In: **Crítica e teoria literária na antiguidade:** Aristóteles, Horácio, Longinus. Coleção Universidade de Bolso. Rio de Janeiro: Ediouro, 1989.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Dornival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos S.; PINHO, Maria José de (orgs.). **Ensino de Língua e literatura:** reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 81-92.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.



## ENSINO DE LITERATURA E INTERDISCIPLINARIDADE: ENTRE AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS E A PRÁTICA DOCENTE

Bonfim Queiroz LIMA (UFT)<sup>1</sup>  
bonfimql@hotmail.com

Márcio Araújo de MELO (UFT)<sup>2</sup>  
marciodemelo33@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho analisa, na perspectiva dos estudos interdisciplinares, quais são as orientações oficiais para o ensino aprendizagem de Literatura no ensino médio. Para tanto procura, a princípio, expor em linhas gerais alguns dos pressupostos teóricos relacionados aos estudos interdisciplinares; logo após, busca identificar quais as orientações dadas para o ensino de Literatura e as relações que ela pode estabelecer com as outras áreas de conhecimento, analisando, para tanto, os documentos oficiais que norteiam o ensino de Literatura no Brasil. O recorte que será apresentado neste artigo procura mostrar através de trechos de entrevistas realizada com profissionais da educação como é desenvolvido nessas escolas o trabalho interdisciplinar nas aulas de Literatura.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura; Interdisciplinaridade; Documentos Oficiais; Mediação docente.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo Fazenda (2003), nos anos de 1960, iniciaram os estudos sobre interdisciplinaridade buscando um sentido mais humano para a educação ao considerar outros aspectos além dos racionais para a compreensão do humano. Tais aspectos baseavam-se em estudos filosóficos que procuravam o sentido do ser. De maneira que o avanço das pesquisas interdisciplinares – que consideram a teoria da complexidade o aporte teórico fundamental para realizarem-se grandes progressos

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino de Língua e Literatura do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins.

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: marciodemelo33@gmail.com.

nos sistemas educacionais – promoveu inúmeras discussões e definições de outros conceitos como a transversalidade e a transdisciplinaridade, por exemplos.

Nas últimas décadas, percebe-se com maior clareza a influência e o avanço das discussões sobre a interdisciplinaridade nos sistemas educacionais brasileiros. Considerando o conhecimento e o ensino como um todo, pretende-se analisar a influência e a presença dos estudos interdisciplinares em alguns documentos oficiais que norteiam o ensino brasileiro, bem como nos manuais didáticos. Para tanto, por uma questão puramente metodológica, delimitou-se como recorte o ensino de literatura desenvolvido na última etapa da educação básica – o ensino médio. Busca-se, dessa forma, verificar nos documentos oficiais brasileiros, que norteiam a etapa do ensino médio, quais são as orientações para o ensino de literatura e se estas orientações privilegiam uma abordagem interdisciplinar desta área de conhecimento.

## 2. INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE LITERATURA

São muitas as proposições de conceitos para o termo interdisciplinaridade, os principais autores que tratam do assunto já buscaram defini-la. Em um estudo realizado na década de 1970, Fazenda (2003) constatou que o termo não possuía ainda um sentido único e estável. No entanto, todos eles seguiam ao princípio de troca entre os especialistas e da integração das disciplinas em torno do mesmo projeto de pesquisa.

Para Fazenda (2003), pode ser estabelecida uma gradação entre os conceitos de pluri, multi, inter e transdisciplinaridade via coordenação e cooperação entre as disciplinas. Assim, enquanto que na pluri ou na multi teríamos uma justaposição de conteúdos de disciplinas diferentes ou a integração de conteúdos dentro de uma única disciplina, na inter “teríamos algo mais, uma relação de reciprocidade, de interação que pode propiciar o diálogo entre os diferentes conteúdos desde que haja uma intersubjetividade presente nos sujeitos” (FAZENDA, 2003, p. 48).

Como mencionado, as propostas teórico-metodológicas baseadas no paradigma da complexidade vêm promovendo grandes transformações no ensino. A quebra, do que se convencionou chamar, de paradigma cartesiano e o surgimento do paradigma emergente já vêm sendo discutidos há algumas décadas. Entretanto, as mudanças nas práticas escolares não seguem o mesmo ritmo das discussões teóricas, pode-se afirmar que ainda estamos em um momento de transição entre os paradigmas.

O ensino de literatura sofre os reflexos dessas alterações de forma acentuada. Muito se tem discutido sobre os motivos de sua permanência, e, por outro lado, ausência como disciplina, no currículo escolar. Tais questionamentos provêm, na atualidade, de uma possível perda de espaço e tempo escolares, quando a literatura, por sugestão dos PCN, passa a integrar a área de leitura, tornando-se conteúdo da disciplina língua portuguesa. A esse processo que alguns estudiosos têm chamado de desdisciplinarização da literatura.

Pela constituição do seu objeto de escolarização (os textos literários), o ensino de literatura apresenta inúmeros fatores que facilitaríamos sua abordagem através de estudos e projetos interdisciplinares. De maneira que os textos literários – que se apresentam sempre no limiar da transgressão dos padrões convencionais da linguagem – abrangem diferentes temas e assuntos. É bom lembrar que tal perspectiva pode correr o risco de perceber a literatura apenas como conteúdo, deixando a literariedade em segundo plano.

### **3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LITERATURA**

Com o intuito de orientar o cumprimento do novo direcionamento para o ensino médio, no ano 2000, o Ministério da Educação lança os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – PCNEM – estruturados em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A disciplina de língua portuguesa está integrada à área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias que engloba também conhecimentos de língua

estrangeira moderna, educação física, arte e informática. Para tanto, esta área focaliza um trabalho sistemático e organizado com a linguagem, que por “sua natureza, é transdisciplinar, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática” (BRASIL, 2000, p. 05).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio não relacionam conteúdos que devem ser trabalhados diretamente no processo de ensino e aprendizagem. São delimitadas apenas as competências a serem desenvolvidas com/pelo aluno. A falta desta exposição é, inclusive, mencionada no final do capítulo que trata dos conhecimentos de língua portuguesa, como se pode observar:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (BRASIL, 2000, p. 23)

Assim, tem-se uma proposta de reorganização da forma tradicional de estruturar o currículo, que deverá privilegiar as competências citadas no documento. Ao relacionar tais competências e habilidades da disciplina de língua portuguesa, os PCNEM instituem uma ação que descaracteriza as especificidades do ensino de literatura, uma vez que este documento traz como sugestão a integração da literatura à área de leitura:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000, p. 18)

O que se pode perceber é que a organização proposta pelo documento privilegia um trabalho interdisciplinar, exigindo do professor uma postura diferenciada: “o professor deixa de ser uma ilha ao interagir com os colegas, em busca de um projeto coletivo” (BRASIL, 2000, p. 65). Dessa forma, para que seja possível a efetiva cooperação entre as disciplinas, os PCNEM sugerem que os

professores busquem interesses comuns de estudo: “A proposição de trabalho na área e a inter-relação entre as disciplinas podem ocorrer sob forma de estudos de determinados objetos comuns, presentes em diferentes linguagens” (BRASIL, 2000, p. 8).

Em 2002, o Ministério da Educação publica as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio*. No entanto, não vieram substituir os PCN, mas suplementá-los, ampliando as orientações contidas neles, de maneira que explicitam alguns elementos pouco ou ainda não apresentados anteriormente. Conforme seu antecessor, os PCN+ Ensino Médio estão divididos em três áreas de conhecimento. Entre seus objetivos destaca-se a orientação interdisciplinar ao propor a explicitação de “algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2002, p. 13).

A proposta para um trabalho interdisciplinar a se realizar entre as disciplinas e áreas de conhecimento deve ser organizada através de temas estruturadores. Segundo o PCN+ Ensino Médio, a forma mais natural e direta de se elencar temáticas interdisciplinares “é simplesmente examinar o objeto de estudo disciplinar em seu contexto real, não fora dele” (BRASIL, 2002, p.15). Esse o documento destaca também que a interdisciplinaridade pode ser desenvolvida no interior de uma única disciplina (nível de coerência interna) e em três outros níveis (coerência externa): “com a área em que se insere a disciplina, da área com as outras duas áreas propostas nos PCNEM, da área com a realidade social” (BRASIL, 2002, p. 28).

Assim como os PCNEM, as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* não abordam o ensino de literatura de forma específica, limitam-se a pequenas observações e a apresentação de exemplos esporádicos que vislumbram o trabalho interdisciplinar entre textos literários e a disciplina de história ou com outras disciplinas. Como se pode ver no exemplo abaixo:





Os sentidos que emanam de obras produzidas no campo da literatura, das artes plásticas, da música, da dança podem ser constituídos e revisitados por meio de projeto que preveja a produção de totalidades significativas, em diferentes linguagens, e a posterior exposição das produções. (BRASIL, 2002, p. 68)

Tratando das diferentes linguagens artísticas, os PCN+ Ensino Médio consideram que a linguagem não-verbal também perpassa os conteúdos e temas da disciplina Língua Portuguesa. Assim, ao aproximar um texto literário de um texto não verbal, através de uma abordagem interdisciplinar, podem-se analisar os recursos expressivos de cada um deles e pode-se, ainda, relacioná-los a seus usos sociais.

Com o objetivo “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 05) o MEC divulga, em 2006, os três volumes das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* –, seguindo a mesma organização das publicações anteriores. Em seu primeiro volume, dedicado à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, o documento reforça a importância de, nesta etapa da escolaridade, propiciar ao educando a apuração das habilidades de leitura e escrita, de fala e escuta. E, para que se consiga atingir tais objetivos, as OCEM ressaltam a necessidade da abordagem interdisciplinar.

Como já havia acontecido nos documentos anteriores, há a recomendação de que a construção do currículo deve ser feita de forma coletiva pelos professores e de acordo com o projeto pedagógico de cada instituição. Para melhor delimitar os conteúdos trabalhados, as OCEM propõem que as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamento de textos, conforme variados recortes que possibilitem atender as demandas locais, tendo como princípio norteador os processos de produção de sentido para os textos. Assim para o ensino literário “[...] aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos.” (BRASIL, 2006, 33).

O documento traz, ainda, diversos exemplos de como realizar com os alunos as análises dos múltiplos sentidos apresentados pelos textos. Ademais sugere exemplos de como os conteúdos da área podem ser organizados em forma

de eixos temáticos em torno dos quais deverão ser definidos pela escola os projetos de intervenção didática.

As OCEM apresentam um diferencial em relação aos documentos anteriores, seu segundo capítulo é dedicado exclusivamente aos conhecimentos de literatura. A definição *stricto sensu* para literatura utilizada pela OCEM é “arte que se constrói com palavras” (BRASIL, 2006, p. 52). Essa acepção trouxe consigo um tratamento mais humanizado para a disciplina, de maneira que, no mesmo documento a permanência das artes<sup>3</sup> no currículo de ensino é descrita como:

[...] meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. (BRASIL, 2006, p. 52-53).

Para atingir o objetivo humanizador proposto nas OCEM, o ensino de literatura deve, prioritariamente, “formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.” (BRASIL, 2006, p. 54), pois à medida que o receptor se apropriar do texto, amplia sua experiência estética se torna mais humanizado, crítico e independente. Logo, muitas escolas precisam abandonar o processo de escolarização da literatura, que sobrecarrega o aluno com informações sobre estilos, épocas e escolas literárias e que servem apenas para ser memorizadas.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM* - regulamentadas na resolução nº 2, de janeiro de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação, também privilegiam o trabalho interdisciplinar. Em seu primeiro parágrafo do oitavo artigo, definem as quatro áreas de conhecimento em que deve ser organizado o currículo – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Elas deliberam, também, que:

---

<sup>3</sup> Entre essas artes encontra-se a literatura.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

O parecer CNE/CEB Nº 5/2011 – que acompanha o processo de criação da DCNEM – aponta a dificuldade de se desenvolver propostas globalizadoras que agreguem, ao mesmo tempo, as especificidades e os conceitos das disciplinas dessa etapa da Educação Básica. Segundo o documento, o que geralmente vem sendo indicado são propostas mistas que se desenvolvem em dois espaços de tempo. Uma voltada para atividades integradoras e outra destinada ao aprofundamento conceitual no interior de cada disciplina.

O parecer não especifica denominação às atividades integradoras, deixando essa função a cargo dos sistemas de ensino e das escolas. Na definição, devem considerar suas realidades concretas, mas sugere que estas atividades integradoras incluam a problemática do trabalho de forma relacional, sendo desenvolvidas através de várias estratégias e temáticas. Assim ficam definidas, no inciso XIII do décimo quarto artigo das DCNEM, que:

**XIII** – a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

As atividades interdisciplinares integradoras necessitam, portanto, ser desenvolvidas por meio de propostas temáticas trabalhadas transversalmente, uma vez que interdisciplinaridade e a transversalidade devem ser consideradas como complementares.

#### **4. A INTERDISCIPLINARIDADE, AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS E A MEDIAÇÃO DOCENTE**

Embora como demonstrado, os documentos analisados tratem pouco sobre o ensino de literatura, eles compõem o quadro normativo do sistema educacional. Dessa forma, considera-se de fundamental importância que os professores,

coordenadores e gestores escolares, integrantes desse sistema, tenham conhecimento deles.

Os resultados obtidos com as entrevistas realizadas em nossa pesquisa de mestrado<sup>4</sup>, que está em andamento, demonstram que muitos dos documentos são desconhecidos pelos profissionais que atuam nas escolas pesquisadas, inclusive os administradores e coordenadores pedagógicos. Alguns participantes da pesquisa declaram que conhecem partes dos documentos ou que tiveram contato de maneira vaga. Alguns professores informaram que conhecem determinados documentos porque sempre há discussões sobre os mesmos nas jornadas pedagogia ocorridas no início do ano, época em que é realizado o planejamento anual de todas as disciplinas. Entretanto outros professores, que trabalham nas mesmas escolas e até mesmo dois dos coordenadores que fazem parte da organização da referida jornada, afirmam não conhecer os mesmos documentos.

Sabendo que, todos profissionais da educação que colaboraram com esta pesquisa atuam na educação a mais de doze anos e no ensino médio a mais de cinco anos, sendo que a maioria atua na área educacional há mais de dez anos. E, de acordo com os dados coletados em relação ao conhecimento dos documentos oficiais que orientam o seu campo de atuação, verifica-se que está sendo negligenciado a esses profissionais um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), quando no primeiro parágrafo do artigo 62, estabelece: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Sendo, ainda, reforçado pelas Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais que elencam como um de seus objetivos “apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do ensino médio, no sentido de garantir-lhes permanente

---

<sup>4</sup> Pesquisa “A Escolarização da Literatura no Ensino Médio em Xinguara – Pará: Mediações docentes e dos livros didáticos”, na qual foram entrevistados seis professores (P1, P2, P3, P4, P5 e P6), dois coordenadores pedagógicos (C1 e C2) e dois gestores escolares (D1 e D2).

instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera”. (BRASIL, 2002, p. 13)

É interessante observar que está sendo negligenciada aos docentes a formação continuada; não apenas em relação aos documentos que norteiam o ensino de modo geral (elaborados e publicados pelo próprio Governo), como também em relação a sua própria área de atuação profissional. Quando questionados sobre quais cursos teriam participado, que foram ofertados pela Secretaria de Educação do Pará – SEDUC/PA –, três dos docentes afirmaram que não tinham participado de nenhum curso de formação; dois afirmaram ter participado de um curso na área de informática, sobre o sistema operacional adotado pela SEDUC/PA, o *Linux*; e apenas um informou ter participado de dois cursos: esse na área de informática e outro na área de didática.

Mesmo não tendo pleno conhecimento a respeito das orientações oficiais, observou-se durante a pesquisa que os professores têm consciência da característica interdisciplinar da literatura. Como se observa nas falas de P5 e P1, pelas quais se pode inferir que durante as aulas de literatura geralmente ocorre o que é denominado pelos documentos oficiais de interdisciplinaridade a nível de coerência interna (BRASIL, 2002):

Eu trabalho EU MESMA eu trabalho né por exemplo na hora que vou expor o conteúdo de literatura eu vejo a parte da história né ... aí entra na interdisciplinaridade porque é::: eu tenho que conhecer o a parte da história o aluno ele tem que conhecer a parte da história pra saber o que estava acontecendo no momento pra ele saber o pensamento do escritor né... aí ele tem que saber um pouco de história porque se não souber... não da pra o aluno saber o que o autor quis transmitir naquela obra dele (Entrevista realizada com P5 em 25 de março de 2014).

(...) e na literatura é::: ela anda bem paralela com a parte histórica então num tem nem como fugir né porque é totalmente interdisciplinar mesmo... mesmo que ... que você trabalhe só na sua disciplina mais num deixa de ter a interferência da parte histórica e outras disciplinas (Entrevista realizada com P1 em 18 de março de 2014).

Durante a entrevista questionou-se sobre o desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas escolas pesquisadas, analisam-se as respostas de dois docentes: “Infelizmente não (...) Conteúdos sim de certa forma a gente trabalha



apesar de não ter assim::: no planejamento é::: ser desenvolvido... é projetos que venham contemplar essa interdisciplinaridade”. (Entrevista realizada com P4 em 31 de março de 2014). O P3 comenta que:

De maneira sistematizada não né a gente acaba entrando nas outras disciplinas em algumas atividades tipo de literatura a gente entra muito em arte história ou até mesmo na parte dos textos que você acaba de certa forma entrando em outras áreas mas assim não que a escola tenha um projeto voltado para interdisciplinaridade não aquela forma sistematizada os professores reunirem e definirem ações (Entrevista realizada em 18 de março de 2014).

Os docentes P3 e P4 consideram que não são realizadas atividades interdisciplinares nas duas escolas em que trabalham. P4 explica, ainda, que “(...) trabalho de maneira isolada por isso não é tão interdisciplinar assim o professor acaba sendo multidisciplinar e não interdisciplinar” (Entrevista realizada em 31 de março de 2014). Em suas falas observa-se novamente apenas a possibilidade de existência interdisciplinaridade de coerência interna.

Ao responderem o mesmo questionamento, as coordenadoras das duas escolas afirmam que são realizadas atividades interdisciplinares, dentre elas a gincana estudantil. Uma delas afirma, ainda, que houve convite para que os professores de Língua Portuguesa participassem de um desses projetos “a gente deixa livre que cada professor ou disciplina faça o seu projeto e convide outras disciplinas o que aconteceu esse ano com história que convidou filosofia e língua portuguesa pra trabalhar no num dos projetos interdisciplinares” (Entrevista realizada com C1 em 25 de março de 2014).

Pelos desencontros entre as respostas para a questão sobre a existência de ações interdisciplinares nas escolas, pode-se inferir que os participantes apresentam certas divergências sobre o que consideram um projeto ou atividade interdisciplinar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a postulação de Sommerman (2008) sobre a existência de três níveis de interdisciplinaridade e as entrevistas dos professores analisada, é certo afirmar que as ações, que se desenvolvem nas escolas pesquisadas se

enquadram na interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar. Pois elas, aparentemente, colaboram com os projetos através de “uma série de monólogos justapostos” (GUNSDORF, 2000, apud SOMMERMAN, 2008, p. 63), uma vez que não há um verdadeiro diálogo que favoreça trocas intersubjetivas entre os diferentes membros da equipe.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Atos Normativos do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>. Acesso em: 06/02/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

## LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DE OFICINAS COM CONTOS DE MACHADO DE ASSIS NO ENSINO MÉDIO.

Isaquia dos Santos Barros FRANCO (UFT)

isaquiasbf@gmail.com

**RESUMO:** O presente artigo tem como propósito apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida com uma turma de 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual. O nosso principal objetivo era realizar ações pedagógicas que promovessem, numa perspectiva geral, o letramento literário nessa etapa de escolaridade, por meio de vivências e práticas de interação do leitor com o texto literário, intermediadas pelas artes visuais. Dessa forma nossa fundamentação teórica baseia-se no construto teórico do Letramento Literário e do diálogo entre a literatura e as artes visuais. Trata-se de uma pesquisa ação desenvolvida a partir da aplicação de oficinas com contos do escritor Machado de Assis. Através dessas oficinas foi possível confirmarmos nossa hipótese de que a relação entre literatura e artes visuais, pode levar ao letramento literário nessa etapa de escolaridade.

**Palavras-chave:** Letramento Literário; Oficinas; Contos.

### 1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino durante o primeiro semestre letivo do ano de 2014. Trata-se de uma investigação que teve como objetivo ampliar as possibilidades de leitura do texto literário em sala de aula, tendo como foco a relação entre a linguagem verbal e a linguagem visual em contos de Machado de Assis.

O campo que aflora da relação entre literatura e artes visuais é bastante abrangente, visto que, ao longo dos tempos, esta possibilidade de comparação vem sendo colocada à prova por pensadores e poetas, dentre outros, que muito contribuíram para estreitar as relações e alargar os estudos sobre o texto e a imagem.

No que se refere, especificamente, à prática de sala de aula, relacionar palavra e imagem, da forma como se propôs na pesquisa, é ainda uma prática recente. Defendemos essa possibilidade por reconhecermos que a literatura conduz

a muitos caminhos, com aprendizagens significativas e experiências que nos envolvem e nos possibilitam entender o mundo que nos cerca através da fantasia e do imaginário.

É a partir desse prenúncio que desenvolvemos nossa proposta, por acreditarmos na iniciação e principalmente nessa ampliação da educação por meio de textos literários e da relação que podemos estabelecer com as artes visuais.

## 2. PERCURSO TEÓRICO

Letramento é o estado ou condição próprio de quem se apropria da leitura e da escrita, sendo, por essa razão, fator de mudança social. Assim, da maneira como se entende e se utiliza hoje, entendemos o termo com o sentido de “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever [...]” (SOARES, 2012, p. 18).

O letramento literário insere-se nesse âmbito, na medida em que “a literatura seria a prática social e os textos literários os objetos por meio dos quais se efetiva o letramento” (COSSON, 2011a, p. 282). Colocamos, então, o letramento literário como parte da expansão do uso do termo letramento, sendo um dos usos sociais da escrita.

Acreditamos que o letramento literário no ensino médio pode ser potencializado em atividades de leitura expandidas na correspondência entre palavra e imagem, já que “o letramento literário na sala de aula pressupõe justamente que os dois modos de ler sejam praticados simultaneamente na escola” (COSSON, 2011a, p. 285).

Na verdade, desde quando Simônides de Cós (*Simonides de Céos*– ap.556 - ap.468 a.C) postulou que “Pintura é poesia muda. Poesia é pintura que fala”, iniciou-se um trabalho associativo entre literatura e pintura. Tal associação ganha interesse relevante na medida em que o poeta, ao apontar para o binômio palavra-imagem, nos propõe, mesmo que não intencionalmente, um trabalho interdisciplinar entre as artes irmãs.

Relativo à Simónedes, Horácio em sua obra *Arte poética*, procura localizar pontos de comparação entre literatura e artes visuais quando lança a expressão “*Ut*

*pictura poesis*” que se traduz em “como a pintura é a poesia.” Esse considerado “o paralelo mais famoso, e mais influente pelos séculos adiante, da poesia e da pintura.” (SILVA, 1990, p. 164).

Os versos de Simónides e Horácio foram, de certa forma, o ponto de partida para a reflexão de outros pensadores, que os retomaram ao longo da história, para estabelecer a relação entre a literatura e as artes visuais, ora privilegiando uma das duas linguagens, ora estabelecendo parâmetros para tal paralelo.

[...] a partir daí estaria estabelecido o percurso por onde, durante vários séculos, se estenderiam as reflexões sobre as correspondências entre as duas artes, no sentido de vê-las como irmanadas na representação de imagens [...] (GONÇALVES, 1994, p. 11).

Ao longo da Idade Média, a analogia entre poesia e pintura foi explorada nas iluminuras ilustrações que sublinhavam a mensagem do texto. No Renascimento, os versos de Simónides e de Horácio foram utilizados para igualar em valor e prestígio a poesia e a pintura. Esse diálogo fora favorecido pelas correntes literárias, como evidenciamos na seguinte afirmação:

As relações entre a literatura e as artes plásticas, em geral, e a pintura, em particular, tornaram-se ainda mais íntimas e relevantes com o Modernismo e, sobretudo, com as chamadas vanguardas históricas: Futurismo, Cubismo, Surrealismo, Expressionismo (SILVA, 1990, p. 169).

Tal possibilidade de atuar entre campos diversos colocando-os em relação corresponde, de acordo com Carvalho, em *Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar* (1991, p. 10), “[...] a mudança de paradigmas.” O pensamento da autora converge com o que acentua Cosson (2002) sobre as práticas comparatistas da atualidade que, segundo o pesquisador, quebram o par literatura/literatura em favor dos pares literatura/artes.

O que significa dizer que a literatura não deve ser vista como um sistema fechado, mas na sua ligação com outros códigos, sejam eles picturais, musicais, cinematográficos, etc, como o que ora apresentamos em nossa proposta. Tal trabalho pode ser muito enriquecedor, uma vez que muitos escritores perceberam na



pintura a originalidade sutil das imagens e encontraram uma forma diferente de abordagem com o texto literário.

Alguns, além de introduzirem extensas descrições, como é o caso dos romancistas, conferindo à linguagem formas semelhantes às da pintura. Entretanto, mesmo em textos cujos autores economizaram nas descrições, caso de Machado de Assis, reservando-as para os momentos que têm mais efeito sobre o enredo e compreensão das personagens, trazendo assim uma “presença quase alucinante de uma ausência” de descrições (BASTIDE, 2006, p. 418), é possível estabelecer essa relação, visto que a leitura das palavras propicia a leitura da imagem.

[...] como se Machado tivesse escolhido uma nova área de expressão artística: ele desiste de incorporar o escritor tradicional, que “pinta” com as palavras quadros totalizantes, e adota a postura de um novo tipo de escritor [...] (STRÄTER, 2009, p.119).

É necessário, contudo, que a escola proporcione aos alunos a oportunidade de perceber tão relevante associação interartes, criando condições especiais para que a leitura possa levá-los a não ler apenas palavras, mas também imagens.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Dada a interação entre os participantes da pesquisa na busca do esclarecimento da articulação entre literatura e artes visuais em situações de sala de aula, foi possível caracterizar a investigação como uma pesquisa ação, nos termos de Thiollent (2000). Para este tipo de pesquisa, o problema a ser solucionado torna-se objeto de estudo. Dessa forma, tentou-se garantir um de seus principais objetivos:

[...] dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora. (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Uma das características deste tipo de pesquisa é que, através dela, se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo e

não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

Outra razão em optarmos pela metodologia da pesquisa-ação está atrelada à fundamentação teórica com que trabalhamos, ou seja, a noção de letramento literário pelo viés da relação entre literatura e artes visuais. Entendemos que seria contraditório abordarmos o relacionamento entre duas áreas do conhecimento através de um trabalho nos moldes tradicionais, “nos quais continuam prevalecendo as técnicas ditas convencionais.” (THIOLLENT, 2011, p. 13).

A fim de obter sucesso na coleta de dados para a pesquisa de campo, foram utilizados a observação participante completa, o questionário e a entrevista. No sentido de confirmarmos nossa hipótese, realizamos proposta de letramento literário alicerçada na relação entre literatura e artes visuais.

Nessa abordagem, desenvolvemos atividades no formato de oficinas, dentro da sala de aula, contemplando estudantes do Ensino Médio. Essas foram precedidas de uma etapa diagnóstica da estrutura da escola, perfil dos alunos participantes e, acima de tudo, das condições de ensino de literatura.

#### **4. A PESQUISA EM AÇÃO**

A pesquisa começou a tomar figura no segundo semestre do ano de 2013, quando procuramos identificar a área de foco e entender o tópico a ser pesquisado. Com o intuito de entender efetivamente os problemas apresentados pela professora, solicitamos que ela respondesse a uma entrevista, situação aceita imediatamente pela mesma.

As respostas dessa entrevista foram decisivas para que pudéssemos passar para o próximo passo, tal seja, realizar a coleta dos dados preliminares junto à turma. No primeiro contato com os alunos, falamos sobre o trabalho a ser realizado com eles. Tratava-se de uma turma de segundo ano do turno noturno com um total de 41 alunos matriculados, 37 frequentes. A idade média da turma oscilava entre 14 e 20 anos, estando a maioria entre 15 e 16 anos.

Para obtenção de informações a respeito da experiência de leitura literária por parte do aluno desse nível de ensino, aplicamos um questionário a cada um deles. De posse das respostas desse questionário, passamos à fase de observação para, assim, “entender o que realmente está ocorrendo em sala de aula com relação à situação problemática” (ENGEL, 2000, p. 187).

Várias informações valiosas foram colhidas durante essas observações e não foram descartadas. Ao contrário, toda a interação com a professora e com os alunos serviram de subsídios no decorrer da pesquisa. Com base nos dados coletados, além de traçarmos o perfil desses alunos, bem como de fazermos o levantamento da experiência literária existente entre eles, foi possível confirmarmos um problema já apresentado pela professora: *a questão do tempo*. Os alunos não tinham condições de participar de nenhuma atividade extraclasse.

A solução adotada foi de trabalhar com aquilo que Girotto e Souza (2010) chamam de oficina de leitura – momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. Escolhemos trabalhar com oficina, porque, segundo nos sugere Cosson (2011b, p. 121), é necessário “ênfase no caráter de atividade prática, de algo que requer a ação dos alunos e não a simples exposição do professor”.

Tomada essa decisão, o passo seguinte foi, a partir da metodologia da pesquisa-ação, elaborar um plano de ação envolvendo leituras literárias balizadas pelo gênero conto. Silva explica que:

A leitura de contos pode estimular o aluno-leitor a encontrar, na leitura literária, uma forma lúdica de entender melhor sua própria realidade. Ao ler narrativas curtas, que exijam uma resposta mais rápida e dinâmica do receptor, o aluno pode se sentir mais atraído pelo texto (SILVA, 2005, p. 93).

Já os contos de Machado de Assis apresentam uma riqueza de significados que podem prender a atenção do leitor uma vez que podem ser estabelecidas relações com o contexto dos leitores da atualidade. Assim, três contos do escritor foram selecionados para serem trabalhados nas oficinas: *As bodas de Luis Duarte*, *Missa do galo* e *Uns braços*.

Diante dessa tríade, tínhamos a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, uma vez que os contos selecionados dialogam com as artes visuais. Entendemos que esse diálogo nos oportunizaria propor um trabalho para promoção do letramento literário no ensino médio, considerando a alegação de alguns alunos sobre as aulas precisarem ser *mais dinâmica, mais criativa*.

A realização das oficinas literárias ocorreu no período compreendido entre o final do mês de março e o início do mês de junho de 2014, durante as aulas de Literatura, Língua Portuguesa e Arte, no turno noturno, no horário regular de estudo dos alunos, exatamente para facilitar a participação deles nessas oficinas.

Para realizarmos as oficinas, apropriamo-nos das proposições de Cosson proferidas no livro Letramento Literário (2011b), as quais, partindo do ato de leitura, sugere “sequências metodológicas”, sendo uma sequência básica e uma sequência expandida. O quadro a seguir tem o objetivo de oferecer informações a respeito da funcionalidade da sequência expandida, visto que essa foi a metodologia adotada para o encaminhamento de nossa proposta.

Sequência expandida	
Etapas	Funções
Motivação	Preparar o aluno para entrar no universo da leitura.
Introdução	É a apresentação do autor e da obra.
Leitura	Momento de leitura completa do texto.
Primeira interpretação	Construção coletiva por parte de alunos e professores do sentido do texto.
Contextualização	A leitura da obra dentro do seu contexto.
Segunda interpretação	Leitura aprofundada dos aspectos do texto podendo centrar-se sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, questões contemporâneas, etc.
Expansão	Ultrapassagem do limite de um texto para outros textos.

Adaptado de Cosson (2011b)

Essas orientações têm como propósito auxiliar no entendimento do processo de leitura literária recomendados pelo método, no sentido do professor, uma vez

conhecendo as etapas e funções que o compõem, possa vê-lo como uma possibilidade de organizar as estratégias, combiná-las e, quem sabe até, criar novas sequências, adequando-as ao contexto de sua realidade escolar.

Optamos, de acordo com cada conto, por três temas: o casamento, o adultério e a sedução. Buscamos dialogar com as artes visuais presentes no texto, como, por exemplo, a pintura e a fotografia. Assim, as etapas foram desenvolvidas a partir de atividades diversas alusivas aos contos: leitura, interpretação, reflexão, análise de imagens, pintura de telas, produções literárias, depoimentos. Como fechamento da proposta, realizou-se uma exposição com as telas pintadas pelos alunos.

## 5. RESULTADOS

As atividades desenvolvidas durante as oficinas foram elaboradas levando em consideração os objetivos que tínhamos traçado, ou seja, de promover o letramento literário com alunos do Ensino Médio a partir da relação entre os contos de Machado de Assis e as artes visuais.

Os dados levantados mostraram-se adequados ao que pretendíamos neste capítulo. As oficinas promoveram uma prática de letramento literário. O momento de produção das telas foi a comprovação de que os alunos estiveram envolvidos efetivamente com os textos trabalhados.

Poderíamos resumir o resultado de nossa pesquisa com a fala de alguns alunos participantes das oficinas:

*Gostei muito, me ajudaram até a gostar mais de ler.*

*Passarei a ler mais esses contos, gostei muito, espero ver muito mais.*

*Gostei muito das oficinas por causa da relação com as pinturas.*



*Achei diferente das aulas, as formas de entendimento eram bem elaboradas e fáceis.*

*Aprofundou mais nosso conhecimento com a leitura e a arte da pintura.*

*Desperta em nós a vontade de ler e de ir mais além nas leituras, esse trabalho nos incentivou bastante.*

*Gostei muito, foi muito diferente, fez com que eu gostasse de ler e de arte.*

Destacamos que, apesar do resultado positivo, não pretendemos dar como resolvido o problema da falta de gosto pela leitura do texto literário. Sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito a um trabalho de ensino-aprendizagem de leitura, na escola como um todo, sobretudo com alunos do Ensino Médio noturno, devido ao contexto em que estão inseridos.

Apesar disso, evidenciamos uma possibilidade concreta de dar uma feição mais determinada para as aulas de leitura. Afinal, seria contraditório encerrar uma pesquisa que tem como fundamento teórico o letramento literário com um ponto final. Gostaríamos, ao contrário, que fosse um ponto de partida a fim de provocar uma reação-resposta ativa nos leitores deste capítulo.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando que é possível associar literatura às outras artes, como a música, o cinema, o teatro, as artes plásticas etc., o presente capítulo, ao fazer esta relação entre a literatura e as artes visuais, contribuiu para a percepção de que é possível promover o letramento literário em estudantes do Ensino Médio.

Entre as oficinas realizadas e as condições de ensino de literatura na escola, evidenciaram-se pontos a serem refletidos, quando se trata do letramento literário. No dia-a-dia, a Literatura aparece como um auxiliar do processo de aprendizagem

da Língua Portuguesa, isso quando não se restringe ao ensino da História da Literatura.

Tais condições comprovam que a Literatura permanece diluída na disciplina de Língua Portuguesa, em vez de ela própria constituir uma disciplina, e dimensionada também no âmbito das artes. Assim, percebeu-se que as oficinas buscaram recuperar esse lugar da literatura, por investirem na reaproximação dos alunos ao teor estético e artístico do texto literário, associando-o às artes visuais.

Diante das observações dos alunos, comprova-se também a justificativa de Cosson (2011a) de que é preciso criar condições para aproximar o aluno do texto literário e ensiná-lo a ler. Propõe-se, então, promover espaços em que os estudantes possam reconstruir suas experiências com a leitura literária.

## REFERÊNCIAS

BASTIDE, R. Machado de Assis paisagista. **Revista Teresa**, n. 6/7. São Paulo: Editora 34/Imprensa Oficial, 2006.

CARVALHAL, T. F. Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar. **Revista brasileira de Literatura Comparada**. Niterói, 1991.

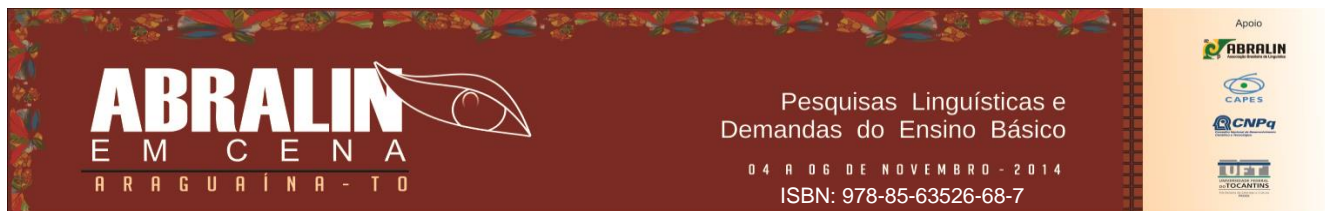
COSSON, R. **A contaminação como estratégia comparatista**, In.: SUM, D. E. - Sítio Cético de literatura e Espanto. 2002. Texto eletrônico disponível em [http://paginas.terra.com.br/arte /dubitoergosum/convidado09.htm](http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/convidado09.htm), acesso em 20/03/2014

\_\_\_\_\_. A prática de letramento literário na sala de aula. In GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, pratica e formação docente**. Campinas: Mercado de letras, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011b.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR, 2000.

GIROTTI, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



GONÇALVES, A. J. **Laokoon Revisitado**: Relações Homológicas entre Texto e Imagem. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula**: da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SILVA, V. M. de A. **Teoria e Metodologia Literária**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012.

STRÄTER, T. De retratos, espelhos e reproduções: o olhar fotográfico de Machado de Assis. In: ANTUNES, B. A.; MOTTA, S. V. M. (Orgs.). **Machado de Assis e a crítica internacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

## PRÁTICAS E RESULTADOS DAS AÇÕES DO PPP NO ENSINO LITERÁRIO

Rubens Martins da SILVA (SEDUC-TO)

rubensliteratura@gmail.com

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados das ações do PPP – Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública estadual no município de Araguaína - TO. A base teórica aplicada fundamentou-se nas concepções de Compagnon (2009), de Cosson (2007), de Todorov (2010) e, da Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins (2009). Acompanhou-se, metodologicamente, a execução das ações em sala de aula dos alunos de Ensino Médio, a partir das rodas de leitura e das práticas de produção textual nos gêneros: crônica e artigo de opinião no período de fevereiro a junho de 2014. Destaca-se como resultados obtidos, a instituição das ações do PPP de cada Unidade Escolar em prol do fortalecimento do ensino literário e do sucesso da prática pedagógica, bem como à consolidação das competências e habilidades de cada estudante.

**Palavras-chave:** Roda de Leitura; Produção Textual; Estudo Literário.

### 1. INTRODUÇÃO

As atividades realizadas na sala de aula por meio da leitura têm como foco as provocações sobre o porquê da contribuição do ensino literário para a aprendizagem dos alunos (COMPAGNON, 2009). Para tanto, as ações e os projetos de leitura e escrita constituídos e sistematizados no Plano de Ação do Projeto Político Pedagógico (PPP) são tomados como objeto central das discussões, ora apresentadas.

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 2000, p.12).

A partir de um apanhado geral das ações elaboradas no PPP para o fortalecimento do ensino literário, as discussões deste artigo apresentam indicadores

do trabalho pedagógico realizado por professores da rede pública estadual tendo como recorte a realidade do trabalho executado no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, localizado no município de Araguaína no Estado do Tocantins. Tomase, portanto, como base das discussões os registros do diário de campo, o depoimento de professores, as fotos das rodas de leitura e os textos produzidos pelos alunos no espaço temporal transcorrido entre os meses de fevereiro a junho de 2014.

A justificativa desta abordagem tomou foco a seguinte situação-problema: de que forma as ações de leitura e escrita têm fortalecido o ensino literário e o avanço dos estudantes para a consolidação de uma aprendizagem sólida? Hipoteticamente, aponta-se que as ações fornecem direcionamento para as boas práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente o envolvimento dos alunos com os estudos.

Em partes, as reflexões deste artigo estão distribuídas em três pressupostos: o da constituição do PPP nas escolas públicas tocantinenses, o da relevância do ensino literário por meio de documentos oficiais e de teorias a ele aplicadas e, o da análise das práticas e resultados das ações desenvolvidas para o fortalecimento da aprendizagem literária dos estudantes vinculados ao Ensino Fundamental e Médio.

Diante do exposto, as considerações apresentadas neste artigo indicam que as ações de leitura e escrita subsidiam o trabalho docente, bem como oportunizam condições reflexivas para um contexto de sujeitos-leitores na escola. Além disso, os resultados obtidos sustentam que as ações do PPP realizadas nas escolas públicas tocantinenses garantem o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras dos alunos.

## **2. A CONSTITUIÇÃO DO PPP NAS ESCOLAS PÚBLICAS TOCANTINENSES**

Os resultados dos estudos da Formação Continuada iniciada no mês de novembro do ano 2000 pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura geraram as condições para que as escolas públicas tocantinenses constituíssem, a partir do início do ano letivo de 2004, o Projeto Político Pedagógico. Desde então, cada



escola elaborou, bem como passou a utilizar PPP enquanto ferramenta de apoio e incentivo à leitura. Este documento forneceu condições para a execução do trabalho pedagógico de cada professor em suas respectivas áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias e, Ciências Humanas e Suas Tecnologias.

A elaboração do PPP pelas e nas escolas públicas surgiu, portanto, do cumprimento das diretrizes definidas na LDB (1996), a qual estabelece no Art. 14º que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática através da elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996, p. 07). Essa ferramenta será resultados de discussões coletivas.

A partir da legalidade ordenada, o impacto percebido com a constituição do PPP difundiu a visão de que as escolas realizariam suas ações pedagógicas visando uma melhor contribuição aos alunos, pois sua dinâmica forneceria melhores condições de trabalho a cada professor, principalmente nas questões relacionadas aos estudos literários desde os momentos individuais até os coletivos, às pesquisas e aos espaços destinados à socialização de saberes, bem como à dinâmica da própria escola, na abordagem do PPP enquanto instrumento de qualidade e de organização das ações ao ensino.

[...] é um instrumento teórico metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, que é essencial e participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita a ressignificação da ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELOS, 2008, p. 143).

O sentido da contribuição metodológica do PPP ao contexto do ensino literário abarcou a centralidade da visão da escola citada, perante o objetivo de “elevar o desempenho acadêmico dos alunos” por meio do alcance de metas quantitativas e qualitativas de aprendizagem. Em linhas gerais, as ações em questão, permitem que o trabalho de cada professor seja de fundamental impacto à dimensão pedagógica.

Referenciado como instrumento de cada área do conhecimento, segundo as ponderações de Veiga (2000), o processo de ensino literário tornou-se definido nas ações elaboradas no Plano de Ação do PPP. No colégio em análise, as ações

dispuseram-se ao foco da leitura e da escrita, tendo como indicador as seguintes definições: **“realizar rodas de leitura, utilizando livros didáticos e paradidáticos e/ou textos avulsos reproduzidos na escola”** e, ainda **“realizar atividades de produção textual”**. Estas duas ações tornaram-se o carro-chefe do ensino literário, bem como a sistematização dinâmica das demais ações da área de linguagens, códigos e suas tecnologias. E, pela relevância com que se apresentam, os detalhes destas ações estão difundidos no item análise de resultados, pois a constatação superou a hipótese apresentada.

### 3. A RELEVÂNCIA DO ESTUDO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO

O estudo literário é visto na realidade da sala de aula como um mecanismo que aproxima professores e estudantes de saberes e sentidos pedagógicos de grande expressividade.

A leitura é entendida como um processo de interlocução, em que o leitor busca significações e reconstrói o texto, atribuindo-lhe sentido a partir de outras leituras, do seu conhecimento prévio e de leitura de mundo. Conseqüentemente, a produção textual permite que o falante de constitua como sujeito diante do uso da língua, articulando recursos expressivos sobre a mesma e dando novos sentidos que se somam aos já produzidos (TOCANTINS, 2009, p. 204).

A relevância do ensino literário por meio das ações estabelecidas no PPP cumpre os pressupostos pedagógicos da Proposta Curricular do Ensino Médio no Tocantins (2009) nas questões relacionadas aos gêneros textuais que neste artigo atendem aos pressupostos da **“crônica”** e do **“artigo de opinião”**.

Na linha de atendimento e de exploração dos gêneros citados, observa-se que a crônica é salutar para os estudos literários em razão da presteza com que revela a síntese do que acontece com os cidadãos diariamente. Entende-se, portanto, a partir deste foco que a crônica está **“ligada à vida cotidiana, linguagem coloquial, sensibilidade no contato com a realidade, síntese, lirismo, uso do humor”** (TOCANTINS, 2009, p. 235). Em rumos de articulação argumentativa, a promoção da leitura e produção textual a partir do artigo de opinião, compreende-se sua

relevância em razão de se servir deste gênero para a abordagem de “assuntos polêmicos; reconhecimento de argumentos e de elementos articuladores de grande repercussão” (TOCANTINS, 2009, p. 220).

As formatações dos estudos literários, a partir dos gêneros elencados, geram as condições de aprendizagem que os estudantes necessitam, bem como os resultados esperados no encerramento de cada ano letivo. Para tanto, as ações realizadas nas escolas favorecem o fazer literário pela superação de paradigmas e de fluidez com seu universo.

Em relação ao ensino de Literatura torna-se necessária a superação de paradigmas. No contexto atual, é preciso romper a velha historiografia literária, que se prende a dados biográficos e às características específicas de uma escola literária. (TOCANTINS, 2009, p. 203).

Os pressupostos da Proposta Curricular do Ensino Médio (TOCANTINS, 2009, p. 211) asseveram que “ao ensino de literatura no Ensino Médio, caberia a função de provocar o aluno a pensar sobre o objeto artístico e apropriar-se dele a fim de desfrutá-lo com maior fluidez e plenitude”. Nesse rumo, o trabalho docente, por meio da execução de ações do PPP, desperta em cada aluno a visão crítica para a percepção das competências e habilidades esperadas.

Alusivo às possibilidades de efetivação das ações estabelecidas, o ensino literário tomou como base as competências e habilidades de leitura e de produção textual sistematizadas na Proposta Curricular do Tocantins, pois este é um documento que a escola e os professores utilizam como suporte pedagógico.

O departamento de currículo da Secretaria Estadual de Educação estabeleceu, enquanto resultado das formações de professores iniciadas no ano 2000, conforme especificado anteriormente, as competências e habilidades esperadas dos estudantes.

No eixo da leitura, espera-se que o estudante desenvolva a **competência** de ser capaz de compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões da leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. Na mesma linha, espera-se que o estudante desenvolva a **habilidade** de compreender a leitura buscando informações, significados das palavras no texto, deduzindo a partir do contexto e/ou consultando dicionário. Identificar os efeitos produzidos por

recursos linguísticos e/ou gráficos na caracterização do texto analisado (TOCANTINS, 2009, p. 225, 226).

A concretização das competências e habilidades passa exatamente pela realização de ações de leituras, tidas como mecanismo de suporte e incentivo aos alunos. No viés de um trabalho de sucesso, o incentivo apresentado pelas professoras partiu da exploração de diversos textos, tais como: *Corrupção Cultural* ou *Organizada*, de Renato Janine Ribeiro; *Impunidade*, de Jorge Dâmus Filho; *Pai de um jovem assassinado por um menor*; e *visita ao inferno por um adolescente*, de Siro Darlan; *Macacos me mordam*, de Fernando Sabino; *O melhor amigo*, de Fernando Sabino. Estes textos despertaram, segundo a professora “A”, o interesse dos alunos nas aulas realizadas nas quartas-feiras.

O suporte do ensino literário direcionado a partir da leitura dos textos mencionados favoreceu a capacidade de produção textual de cada estudante. Para esse pressuposto, as professoras “V” e “A” sistematizaram a visão de alcance das competências e habilidades de produção textual descrita na Proposta Curricular do Ensino Médio.

No eixo da produção escrita, espera-se que o estudante desenvolva a **competência** de ser capaz de compreender as regularidades, os procedimentos e os recursos do sistema linguístico utilizados na prática de escrita e produção de textos orais e escritos, ampliando sua capacidade discursiva no uso público da linguagem. No mesmo foco, espera-se que o estudante desenvolva a **habilidade** de revisar e reescrever, o próprio texto, observando: a unidade temática; o desenvolvimento do tema; uso de recursos coesivos mais próximos da linguagem escrita; a adequação necessária em função: do interlocutor da finalidade do texto e das características do gênero (TOCANTINS, 2009, p. 227).

As competências e habilidades descritas enfatizam que as práticas de leitura e de produção textual fornecem os espaços para solidificação do estudo literário sob o foco do letramento, pois segundo Rildo Cosson (2007, p. 12) “o processo de letramento via textos escolares compreende uma ação diferenciada para o uso social da escrita”. A perspectiva do letramento se efetiva, exatamente, por meio de ações que incentivem os estudantes a um contato direto e instigante com os textos que lhes fornecerão os subsídios de aprendizagem, rumo à sua própria produção textual, os quais resultarão na consolidação de saberes.

A base dos estudos literários fundamenta-se, prioritariamente, nas competências que conseguem solidificar em cada estudante o interesse pelos estudos. Isso se torna perceptível através dos impactos que ela a própria leitura promove. Esse movimento está apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 41).

Compreende-se, portanto, que as ações de rodas de leituras fornecem condições para que os estudantes, após lerem seus textos, estabeleçam os diálogos necessários à construção de uma visão crítica, sobretudo acadêmica do assunto em análise. Todorov (2010, p. 33) enfatiza que o “conhecimento da literatura não é um fim em si, mas as vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”.

Sustenta-se, portanto, que o ensino literário cristalize em cada estudante aprendizagens significativas, com pressupostos voltados à valorização do jogo literário e de seus múltiplos diálogos com o próprio sujeito-leitor. A partir do estudo de quaisquer textos literários, espera-se que os estudantes descubram o porquê de sua contribuição perante os movimentos e as viagens sugeridas (COMPAGNON, 2009).

Espera-se, portanto, que o processo de leitura contribua para o desenvolvimento do estudante por meios de suas próprias ideias e opiniões, facultando-lhes o avanço no ensino médio com a capacidade de problematização de temas fundamentais assim, ao outro e ao espaço em que vive.

#### **4. ANÁLISE E RESULTADOS DAS AÇÕES DE LEITURA E ESCRITA**

Os enunciados conceituais apontados nos itens anteriores indicam que as práticas de leitura, quando trabalhadas sob a ótica da formação de leitores,



garantem a conquista de bons resultados de aprendizagens. Nesse, foco os pressupostos teóricos dos resultados observados seguem as linhas do trabalho literário articulado por Cosson (2007) ao abordar que as estratégias voltadas ao ensino literário assentam-se numa sistematização de atividades, a exemplo das ações destinadas ao letramento.

No sentido de formar leitores, a orientação fundamental é que o letramento literário precisa acompanhar as etapas do processo de leitura e as do saber literário. Assim, é preciso que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (COSSON, 2007, p. 47).

Na intenção de mobilizar os alunos para um envolvimento de grande compromisso durante a execução das ações, uma das professoras do Ensino Médio, já identificada por “professora V”, conduziu os rumos dos estudos por meio de diferentes estratégias na abordagem do artigo de opinião e da crônica. Assim, a atividades agruparam-se em diversos contextos metodológicos.

Inicialmente, [no foco do artigo de opinião] trabalhei uma notícia jornalística com o objetivo de mostrar ao aluno o papel de argumentação. Daí eles leram a notícia e depois responderam a questionamentos interpretativos do texto. Quanto ao estudo da crônica, promovi leituras de algumas crônicas escritas por Fernando Sabino (DIÁRIO DE CAMPO, 2014. Registro do depoimento da professora “V”).

As articulações destinadas à execução das ações deram condições para que os alunos expressassem suas condições de percepção dos estudos literários. A partir desse pressuposto, o envolvimento com os textos literários oportunizou a demonstração de aprendizagens e, ainda de constituição de novos sentidos disseminados por meio de suas próprias produções textuais. O texto produzido tornou-se, segundo Soares (2007, p. 35) elucidativo de si mesmo.

Um dos resultados, também constatados na execução das ações foi o do processo de escolarização literária (SOARES, 2007) pelo viés do letramento. Afinal este mecanismo gera nos estudantes as percepções de envolvimento com os estudos.

Um dos fatores que favoreceu a participação dos alunos nas rodas de leituras se deu pela forma como a professora “V” cuidou da apresentação de cada um dos textos de análise. Após cada leitura, a professora promovia debates e socializações de concepções, tais como: debate sobre maioria penal, violência na escola, dentre outras (DIÁRIO DE CAMPO, 2014). Esse processo garantiu a construção de novos saberes. Assim, os sentidos de envolvimento com a leitura e, posteriormente com a produção textual ficaram constatados na observação da participação dos alunos nas rodas de leituras e nas atividades de escrita.

A professora “V” iniciou uma de suas aulas no dia 05/05/2014, às 13 horas e a encerrou às 15 horas. Durante esse período os alunos realizaram leituras individuais e, para a promoção de debates fizeram leitura coletiva em voz alta, que mediante cada encerramento de texto se promoveu a intervenções e interlocuções sobre pontos gerais e específicos tratados no eixo temático de cada crônica ou artigo de opinião. A dinâmica aplicada oportunizou que os alunos demonstrasse interesse pelos textos, através dos quais conseguiram produzir seus próprios textos e nos mesmos gêneros estudados. As professoras “W” e “A” desenvolveram os mesmos procedimentos. Por sua vez, cada uma disse que se achava satisfeito com o sucesso do trabalho realizado (DIÁRIO DE CAMPO, 2014. Rubens Martins da Silva).

Com ênfase nos textos produzidos, os quais revelaram novos sentidos ao envolvimento dos alunos nas aulas, dois exemplos são aqui apresentados. O primeiro exemplo reporta-se à crônica com o título de “Rolé de Skate”.

Os dias da semana parecem anos, como se fossem dias intermináveis. A escola parece uma prisão cheia de idiotas egocêntricos e sem cultura alguma. Todos os dias são uma tortura; tanto física, quanto psicológica. Em casa são brigas intermináveis com os pais. Conversas sobre o futuro e presente é uma “roupa lavada” do passado. Parece que todos estão contra mim e eu não se aguento mais, mas tenho um desejo incontável dentro de mim de ser feliz; não só por alguns minutos, mas sim eternamente. Eu sinto isso todos os finais de semana quando eu vou para o “Rolé de Skate” – uma emoção diferente e todos os meus problemas “desaparecem” como num passe de mágica, como se fosse eu, o SKATE e o asfalto. Queria que fosse uma amizade eterna entre eu e eles, mas o tempo é o dono de todos e a maldição de alguns. A minha vida continua ruim e sem graça, mas a felicidade é devolvida todos os dias de semana porque é quando a vida devolve a minha felicidade, uma coisa que eu queria que fosse eterna (DIÁRIO DE CAMPO, 2014. Texto produzido pelo aluno “J”).

A crônica em questão aborda detalhes do cotidiano de um estudante, revelando um olhar próprio e peculiar sobre um determinado contexto. As ideias geram, portanto, sentidos de reflexão e de mobilização frente aos anseios em que os

jovens se encontram. Na concepção da professora “V” este texto foi debatido entre os colegas de sala de aula como a perspectiva de que os jovens precisam ser ouvidos, inclusive por sua família, bem como pela sociedade. Dessa forma, o texto atendeu a validade da ação e da constituição do gênero crônica. Esse foco segue as diretrizes questionáveis por Compagnon (2009) em *Literatura para quê?* Entende-se, portanto, que o ensino literário é um mecanismo de avanço e de contribuição à formação cidadão (CANDIDO, 2000).

Os textos produzidos em atendimento ao gênero artigo de opinião revelaram a capacidade de reflexão dos estudantes em relação a assuntos ocorridos no lugar onde vivem, por exemplo. Assim, as abordagens deram condições de discussões sobre questões polêmicas, como por exemplo, a violência observada na realidade local.

A sociedade araguainense vem sendo bombardeada pela criminalidade. Por isso, a cidade é vista como uma das mais violentas do Estado do Tocantins.

Na maioria das vezes se pergunta quando tudo isso acabará, se haverá chances de se viver num lugar tranquilo. Alguns cidadãos criticam o mau funcionamento da equipe policial da cidade. Dizem que é inoperante e despreparada para o combate à criminalidade.

Para uma atuação mais ativa no combate ao crime, espera-se que a força policial esteja equipada com os recursos necessários, como por exemplo, armamento, viaturas e, sobretudo apoio e investimento governista. Assim, a culpa pela criminalidade não se reserva ao despreparo dos policiais, mas ao Estado.

De forma geral, o enfrentamento da criminalidade terá êxito se a própria população repassar informações anônimas à polícia dos casos considerados suspeitos. Isso dará melhores condições de trabalho, que resultará num espaço de vivência mais tranquilo (DIÁRIO DE CAMPO, 2014. Texto produzido pela aluna “A”).

A opinião apresentada a respeito da violência enfatiza a percepção do aluno diante das questões relacionadas à violência. O estudante apresenta-se ativo, também, na condição de cidadão. Por isso, dedica suas reflexões para o debate de situações que oportunizem à sociedade a vivência em tranquilidade, em clima de paz.

Espera-se que a leitura possibilite ao aluno condições de refletir sobre as diferentes questões da realidade que o cerca, podendo auxiliá-lo a transpor a consciência ingênua do mundo, buscar informações e orientações para a solução de um problema e também buscar entretenimento (TOCANTINS, 2009, p. 208).

O contato com a leitura literária e, conseqüentemente com a escrita promovem aspectos acima da trivialidade dos sujeitos-leitores. Por estes, espera-se que o conhecimento literário seja o impulso para o sucesso. Soares (2007, p 27) defende que “os elos entre língua escrita, sociedade e cultura podem ser objeto de análise sob diferentes pontos de vista”. Isso implica na interlocução entre os sujeitos-leitores.

As práticas e os resultados das ações de leitura e escrita ora discutidos, evidenciam que os espaços escolares são propícios ao desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, sobretudo à participação literária sob o foco do letramento e à humanização de cada cidadão quando do contato com quaisquer obras em seus respectivos gêneros. Assim, o maior resultado observado na execução das ações de produção textual foi o de que os estudantes têm condições de externar seu mundo pela palavra.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição do PPP pelas e para as escolas públicas tocantinenses oportunizou a realização de um trabalho diferenciado ao ensino literário. A partir das necessidades de leitura e escrita detectadas por meio dos resultados qualitativos de aprendizagem, a Secretaria de Educação e Cultura orientou que cada escola elaborasse ações voltadas ao incentivo dos estudos literários, bem como aos diversos campos do conhecimento ou componentes curriculares.

Seguindo pressupostos teóricos, as ações de rodas de leitura e de produção textual, que servem de exemplo do que é praticado com os estudantes tocantinenses, justificam a iniciativa e a relevância de atividades que envolvam o aluno em situações de estudos desafiadoras, porém centradas no universo que seja de seu interesse. Assim, a crônica e o artigo de opinião são dois gêneros fundamentais a esta realidade, principalmente porque permitem tanto a identificação da realidade, quanto das percepções dos direitos e deveres de cada estudante em relação aos desafios educacionais.

Considera-se, objetivamente, que as ações do PPP contribuem para o sucesso do aluno nas questões relacionadas à leitura e à escrita. Além disso, favorece a participação crítica em relação a temas e valores ligados à humanização de todos.

Diante do exposto e, no foco da crônica e do artigo de opinião, os resultados obtidos através das leituras e, conseqüentemente dos textos produzidos em sala de aula revelaram que as escolas precisam elaborar no PPP ações e projetos que incentivem os estudantes à vivência acentuada com o universo literário, o qual lhes oportunizará excelentes conquistas educacionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Brasília/DF: 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 6. ed. – Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 1. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

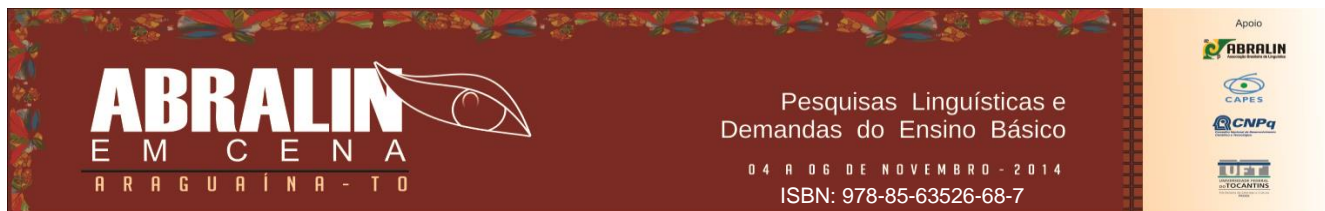
DIÁRIO DE CAMPO. **Caderno de anotação das observações inerentes às atividades realizadas na escola em estudo**. Araguaína, Rubens Martins da Silva, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

TOCANTINS. **Proposta curricular do ensino médio**: versão preliminar. Palmas: SEDUC, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.





VASCONCELOS, Celso. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Papiros, Campinas, 2000.

### PARTE III – PÔSTERES

## PRÁTICAS DISCURSIVAS DE SUBJETIVAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: LEITURA DE *O MENINO QUE BRINCAVA DE SER*, DE GEORGINA DA COSTA MARTINS

Aurílio Soares da SILVA (UFT/CNPq)

auriliosoares@hotmail.com

Flávio Pereira CAMARGO (UFT)

camargolitera@uft.edu.br

**Resumo:** Esta pesquisa insere-se no campo dos Estudos Literários, em uma perspectiva interdisciplinar com os Estudos de Gênero e Diversidade Sexual. O objetivo geral é fazer uma análise das distintas representações da diversidade de gênero e sexual na literatura infanto-juvenil, de modo a evidenciar como essa diferença é representada na tessitura do texto literário. Além disso, procuramos explicitar como a leitura literária de obras que abordem essa temática pode contribuir para a formação de leitores na contemporaneidade. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho bibliográfico e teórico, por meio da qual empreendemos um exercício de hermenêutica em relação ao nosso *corpus* selecionado, constituído pela seguinte narrativa: *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; Leitor; Gênero; Sexualidade.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos em uma época de conturbações sociais: na política, na cultura, nas relações sociais, na segurança etc. No entanto, não é difícil perceber que todas essas desavenças sociais são derivadas de outros fatores, que são os desafios encontrados no sistema de ensino, resultante da má qualidade do processo educacional à qual os cidadãos vêm sendo submetidos em sua formação básica escolar.

Na sociedade brasileira a questão da discriminação tem sido um problema constante, não porque tenha crescido de alguns anos para cá – pois ela sempre existiu – mas porque tem se tornado mais visível, principalmente a partir do advento de algumas leis, ainda insuficientes, mas importantes na determinação dos direitos daqueles que há tempos vêm sendo postos às margens da sociedade e esquecidos pelo sistema legal.

Nestas condições é que as mulheres, os negros, os índios, os homossexuais e outros grupos desfavorecidos politicamente vêm sendo vitimados não somente pelo preconceito agressivo, verbal e fisicamente, mas também pelo estereótipo, o descaso e a negligência remanescente de um sistema de representação que segrega os cidadãos no sentido de conceber um *status* elevado a certos grupos tidos como “melhores” e desfavorecendo todos os outros que não se enquadram dentro do padrão de normalidade preestabelecido pela sociedade.

Por esses motivos procuramos, no decorrer de nossas reflexões, analisar de que forma a literatura infanto-juvenil, dentro da sua funcionalidade como arte da palavra, com todos os seus recursos linguísticos e estéticos, pode contribuir para a discussão e a problematização de alguns aspectos relacionados à diversidade de gênero e sexual. Além disso, procuramos evidenciar como essa literatura pode contribuir para despertar no jovem leitor reflexões acerca das diversidades sexuais cada vez mais visíveis na sociedade atual. Para alcançar nossos objetivos, elegemos como *corpus* de análise a obra *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins.

## **2. A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE SEXUAL NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA**

A sexualidade é inerente ao homem e de certa forma não dá para conceber a vida sem ela, tendo em vista sua função mais notória: a procriação. Essa finalidade que caracteriza esse ato humano tem sido considerada problemática no sentido prático de sua função, levantando diversas questões ao seu redor, visto que envolve outras práticas sexuais que não têm a procriação como finalidade última.

Nesse sentido, a questão mais evidente neste caso é o preconceito exacerbado às práticas sexuais que fogem ao padrão normativo heterossexual.

Partindo da obra *O menino que brincava de ser*, podemos perceber que ela engloba uma visão contundente, delatora e evidente de todas essas questões que temos discutido até aqui. Isso ocorre porque a referida obra afirma tanto o nosso posicionamento de que a literatura infanto-juvenil é um meio expressivo de se problematizar as indagações referentes às diversidades sexuais, quanto ao seu caráter subjetivo, ético e estético na abordagem de uma temática considerada tão polêmica e controversa pela sociedade.

*O menino que brincava de ser*, obra de Georgina da Costa Martins, conta a vivência do garoto Dudu diante de questionamentos referentes à sua identidade de gênero, que foge aos padrões de normalidade enclausurados por seus familiares e por uma boa parcela da sociedade. Por gostar das personagens femininas, Dudu, ao *brincar de ser*, veste-se de mulher para representá-las. Por causa dessas performances femininas desempenhadas pelo protagonista, ele se torna vítima da não aceitação e da repressão de seus entes queridos, principalmente por parte do seu pai, sendo vítima de agressões verbais e até físicas por parte dele, além de sofrer na pele o preconceito de outros familiares.

A partir da leitura da obra, percebemos uma denúncia do determinismo heterossexista que ainda vigora atualmente nos alicerces da cultura contemporânea. O fato de Dudu pertencer ou não a uma identidade de gênero e sexual distinta da norma estabelecida não entra em debate no âmbito da família, pois, para eles, a subversão da normalidade heterossexual – um menino se vestir de menina, por exemplo – é suficiente para trazer à tona uma carga de estereótipo, de preconceito e de discriminação, além de uma tentativa por parte dos familiares de reestabelecer a normalidade heterossexual.

Mas, afinal de contas, qual a finalidade da sexualidade? Será que ela foi enclausurada apenas a uma única utilidade? Se assim for, quais os pressupostos que determinaram a sua classificação a esse monismo? Há, sem dúvida, uma série de questionamentos em torno desse problema. No entanto, fica evidente que essa

problemática se insere em uma abrangência que ultrapassa os limites da atualidade, com respaldo fortíssimo em todo o contexto histórico.

Assim é que, atualmente, as discussões em torno das questões de identidade de gênero envolvem toda uma diversidade sexual cada vez mais crescente em nossa sociedade. Percebemos, portanto, uma disparidade entre o sujeito heterossexual e o sujeito homoafetivo, sobretudo o que diz respeito ao preconceito e à discriminação. Observamos que há certo receio e resguardo do ato sexual em si, mesmo nas práticas consideradas “normais”, como se ainda vivêssemos no tempo das cavernas ou fôssemos uma espécie de irracionais com instinto animal que, compreendendo o ato sexual como demandante unicamente da preservação da espécie, o detém apenas a essa finalidade.

Há uma grande probabilidade de que o início de toda essa carga de mediocridade que acompanha a sexualidade humana tenha se dado na era vitoriana, como argumenta Foucault (2010). Em *A história da sexualidade I: a vontade de saber*, Michel Foucault esboça uma tese na tentativa de entender como a civilização ocidental se relaciona com questões referentes ao campo sexual a partir do início do século XVII. Anterior a isso, afirma o autor, reinava certa franqueza nas relações, o assunto não era tratado ainda como um tabu, uma indecência, uma obscenidade como é visto atualmente. É a partir da era vitoriana que o sexo é “cuidadosamente encerrado”: se torna assunto proibido, mistificado e fechado às quatro paredes do quarto do casal legítimo. Volta-se totalmente para a família conjugal, na sua função unicamente de procriação.

Essa possível repressão do sexo pode ser explicada pela coincidência com o crescimento da sociedade burguesa e o desenvolvimento do capitalismo. Em uma sociedade em que a força de trabalho é hipervalorizada, não se pode aceitar que seja desperdiçada em coisas inúteis. Há ainda outra razão para isso: as relações de poder. Nesse sentido, se o sexo é reprimido e condenado ao mutismo, falar dele é transgredir as leis. “Quem emprega essa linguagem coloca-se até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura” (FOUCAULT, 2010, p. 10).



Nesse sentido, Foucault assevera que essa repressão do sexo instaura um regime de poder/saber/prazer que disseminou nas sociedades modernas um discurso sobre a sexualidade humana, ou seja, o silêncio, a negação, a censura “que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, uma técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso” (FOUCAULT, 2010, p.18-19).

Portanto, não se pode negar que houve repressão do sexo, mas o problema, segundo Foucault, é ver essa repressão como forma de se fazer calar em torno do sexo, visto que todas as novas técnicas para regular o sujeito diante do seu sexo abrem pressupostos discursivos que intensificam a sexualidade e não a sua interdição. Nesse sentido, é que a igreja, na exacerbação das confissões da carne, em vez de obscurecê-lo, faz o contrário, já que até os sonhos e pensamentos devem ser revelados. Assim, também o faz a medicina, a psiquiatria, a justiça penal no estudo de suas perversões, criando, diante disso, uma “polícia”, racionalmente às “necessidades de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 2010, p.31).

Foucault levanta uma análise até mesmo sobre o sexo das crianças, contrariando o pensamento de que se falava menos dele, pois se falava de outras formas, tais como a divisão binária entre o que dizer/não dizer; separação entre meninos e meninas e toda a estrutura arquitetônicas das escolas pensada na organização de disciplinamento, tudo fala ostensivamente sobre a sexualidade das crianças. “A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (FOUCAULT, 2010, p.36).

Partindo desse ponto de vista, observamos que as relações estabelecidas entre Dudu e sua família em *O menino que brincava de ser* reporta todo esse discurso que há muito tempo vem moldando o perfil do cidadão nas sociedades modernas. A figura paterna como o ser soberano detentor da autoridade e do domínio entres todos os outros membros da família; o dualismo *homem/mulher*, *menino/menina*, *bola/boneca* são algumas das características do discurso

heterossexista presentes na obra e que estão arraigados nos alicerces da sociedade atual.

Portanto, para Foucault, “o que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo” (FOUCAULT, 2010, p. 42). E todo esse discurso que se multiplica através de uma forma de poder e controle que excita a falar do sexo, de seu próprio sexo, através de procedimentos para interrogá-lo e observá-lo, obrigaram-no a uma existência socialmente camuflada e discursiva.

Seguindo essa lógica, Foucault abre questionamentos sobre as mudanças na qualificação do discurso que deu espaço às sexualidades úteis e conservadoras, tais como a monogamia heterossexual como uma norma, com o direito à discricção, embasada em uma suposta lei jurídica e natural para colocar em foco aquilo que ele denominou de “A implantação perversa”. Eis o seguinte questionamento: todo esse discurso de economia sexual teria aberto pressupostos para “banir os prazeres paralelos, reduzir ou excluir as práticas que não tem como finalidade a geração?” (FOUCAULT, 2010, p. 43).

É o que ocorre com o pai de Dudu. Ao se posicionar contrário às atitudes de seu filho, percebemos que seu discurso é polissêmico e performativo. Um discurso que retoma uma série de posicionamentos que vêm sendo normalizados e naturalizados no decorrer dos anos: o preconceito referente às diversidades sexuais. Percebemos, ainda, que a abrangência desse discurso pode ser evidenciada não apenas na casa de Dudu, mas em todos os espaços sociais da vida do garoto.

De um lado, há o preconceito de suas próprias amigas, Lili e Mariana, como mostrado no trecho a seguir da obra, quando ele se propõe a ser a bruxa na brincadeira e é retaliado por sua escolha.

Eu vou ser a bruxa! – disse Dudu.  
– Mas, Dudu, homens não podem ser bruxas! Você pode ser um mago...  
(MARTINS, 2000, p. 4).

Posteriormente, Dudu se torna vítima de ofensas na escola e no clube de futebol, pelo “Rafa, o menino que batia em todo mundo na escola e que o chamava

de mulherzinha” (MARTINS, 2000, p. 26). Este fato pode ser evidenciado em outros momentos da narrativa, conforme verificamos nos excertos abaixo.

Outro dia, na escola, o Rafa, um menino que gostava de bater em todo mundo, chamou-o assim. – Olha lá a mulherzinha – gritou, bem no meio do pátio. Um monte de gente ficou rindo dele... (MARTINS, 2000, p. 16).

O Rafa, assim que o viu, começou a rir e disse baixinho em seu ouvido:  
– Nunca vi mulherzinha jogar bola!  
Dudu engoliu a raiva e o choro. (MARTINS, 2000, p. 28).

– Mulherzinha! Vou te derrubar no campo. Nunca vi mulherzinha jogando bola. (MARTINS, 2000, p. 30).

Fica confirmado, nessas passagens da obra de Georgina da Costa Martins, que os constrangimentos imputados a Dudu têm uma abrangência bem maior que o familiar, alcançando todos os ambientes frequentados por ele. Nesse sentido, constatamos que em relação ao preconceito e à discriminação grande parte da sociedade é convivente: “Um monte de gente ficou rindo dele”. Este fato confirma que tanto aquele que atua diretamente na ofensa quanto aquele que é cúmplice do ato se tornam os responsáveis por contribuir para a manutenção do preconceito e da discriminação em nossa sociedade.

Por isso Foucault indaga se realmente esse discurso acerca da sexualidade almejou ou não assegurar uma força de trabalho excedente, através de uma sexualidade útil e conservadora, tendo em vista que esses questionamentos vão de encontro à relação que se faz das denominadas “irregularidades sexuais” às doenças mentais.

Portanto, essas relações que vêm sendo dialogadas aqui estão em foco em *O menino que brincava de ser* quando as atitudes de Dudu são tidas como patológicas por sua família. Remetendo-se ao fato de que as diferenciações de identidade são tidas como doenças e justamente por não serem consideradas normais, por ser uma disfunção do organismo, é necessário procurar uma cura, um tratamento para restabelecer a regularidade heterossexual. Vejamos em um exemplo na passagem da obra.

- Já o levei em dois médicos: o doutor Psicólogo e no doutor Psiquiatra – disse a mãe.
- O doutor Psicólogo e o doutor Psiquiatra não entendem de nada. Vamos levá-lo no doutor Endocrinologista. É ele quem sabe tratar dessas doenças. [avó paterna] (MARTINS, p. 56).

No decorrer dos séculos XIX e XX há uma multiplicação das diversidades sexuais, período denominado por Foucault como “idade das multiplicações”, uma dispersão e uma implantação das perversões e das formas absurdas, culminando em uma verdadeira heterogeneidade social. Há uma série de “pecados” denominados pelos códigos que regiam as práticas sexuais: *o direito canônico, a pastoral cristã e o direito civil*, todos embutidos de uma lei do lícito/ilícito centrados nas relações matrimoniais e no dever conjugal da busca incessante de manter o padrão de normalidade exigido pela sociedade.

Porém, a aliança considerada legítima sofre duas modificações: a monogamia passa a ser naturalizada e as práticas de interrogações se voltam para a sexualidade das crianças e “dos que não amam o outro sexo”. “A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie” (FOUCAULT, 2010, p. 51).

Ao denunciar toda essa proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas, não se objetivou a sua supressão, mas o despertar das atenções em torno do sexo como um “perigo incessante”, o que incita cada vez mais o discurso sobre ele. O controle é, na verdade, um mecanismo de prazer e de poder. “A implantação das perversões é um efeito-instrumento: é através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações do poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas” (FOUCAULT, 2010, p. 56).

Por fim, Foucault argumenta que todo esse discurso sobre a sexualidade, apesar da forma disfarçada com que se falava dela, desencadeou todo um saber em torno dessa questão que, de certa forma, redundava em uma *ciência sexual*.

Em face dessas questões relativamente à diversidade sexual, a atualidade vivencia uma dispersão do assunto em diferentes abordagens. Uma delas, a teoria feminista e suas diversas vertentes, trazem à tona em suas exposições questões relacionadas à identidade de gênero e sexual, abordando exatamente o binômio sexo/gênero e suas implicações sociais tanto para o sujeito feminino quanto para as diversidades sexuais existentes atualmente nas sociedades. Sendo assim, seu foco principal tem sido discutir “a importância das relações sociais que se estabelecem com base nas diferenças percebidas entre o sexo masculino e o sexo feminino” (AUAD, 2006, p. 16).

Como resultado, autoras como Cristine Delphy e Simone de Beauvoir trouxeram em suas publicações nas décadas de 1980 e 1990 pensamentos importantes na percepção das desigualdades entre homens e mulheres, masculino e feminino para a construção das identidades referente à sexualidade. Essa visão busca discutir o que é “natural” para cada sexo na construção do gênero. Assim, coloca-se em evidência o aparato heterossexual como norma, mas duvidando de sua estabilidade.

Outro nome que ganhou visibilidade, por suas ideias precedentes acerca das discussões sobre sexo/gênero e diversidades sexuais, foi a filósofa estadunidense Judith Butler. Essa pesquisadora traz em seus escritos questões de implicaturas biológicas e ideológicas na construção do indivíduo como sujeito social. Em sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2008), Judith Butler tenta contradizer a ideia de que só o gênero tem uma história, sendo assim passível de construção, e que o sexo seja dado biologicamente. Para essa autora, o sexo é tão culturalmente construído quanto o gênero, pois o este “é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura” (BUTLER, 2008, p. 25, grifos da autora).

Segundo Butler, nossa sociedade é regida dentro de uma “ordem compulsória” de obrigatoriedade heterossexual que exige a coerência entre o sexo, o gênero, o desejo e a prática sexual. Nesse sentido, a criança, desde a gestação, é vitimada por atos linguísticos performativos que têm como objetivos enquadrá-la nos



padrões dessa ordem. Em outras palavras, se a criança, na barriga da mãe, tem pênis é menino, se tem vagina é menina e está sujeita a essa divisão mimética, destinada assim a seguir uma série de pré-requisitos básicos e idealizados para cada gênero.

É justamente isso que observamos na obra em análise. A desaprovação sofrida por Dudu pelos membros de sua família é o imperativo cumprimento da famigerada “ordem compulsória” da correlação entre um corpo, um sexo e a prática sexual desse sexo e desse corpo. O que percebemos, no entanto, é que no caso de Dudu essa lógica vai além, pois ao demandar uma correlação entre o corpo, o sexo, o desejo e a prática há também uma busca pela (des)conformidade do modo desse corpo e gênero se apresentar na sociedade.

Assim, tem-se, para cada corpo – masculino e feminino – um modo diferente de se comportar, característico de cada sexo. No caso de Dudu, o fato de ele se vestir com roupas e acessórios femininos rompe com o padrão de vestimenta adequada para homem e para mulher, como podemos observar, na seguinte passagem da obra, na qual Dudu é surpreendido por seu pai quando brincava vestido com roupas femininas.

Um dia, Dudu estava com um vestido de sua mãe, um sapato de sua tia e uns brincos que sua avó havia esquecido em sua casa. Brincava, distraído, com o espelho de seu quarto, quando, de repente, seu pai abriu a porta:  
– Que negócio é esse? Você é mulherzinha? (MARTINS, 2000, p. 6).

Segundo Butler, o conceito de gênero idealizado socialmente pelo discurso heterossexista tem por objetivo único assegurar a continuidade entre sexo, gênero, desejo e prática, e também de um comportamento, agindo de modo a manter o caráter sexual no domínio da heterossexualidade – unicamente –, descartando toda uma diversidade existente e tida como excêntrica e anormal nos seguimentos sociais.

Por isso, a crítica de Butler às feministas se dá pela manutenção do caráter binário do sexo e do gênero que parte do mesmo pressuposto excludente no qual se baseia a dominação masculina. Ou seja, a divisão das pessoas em categorias

"homem" e "mulher" mantém a determinação do poder por parte da instituição de hierarquia heterossexual, onde o sujeito feminino permanece representado pela visão masculinista. Como alternativa, “a tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendraram, naturalizam e imobilizam” (BUTLER, 2008, p. 25).

Vejamos na obra *O menino que brincava de ser* de que maneira esse discurso se mantém, se concretiza, se perpetua e se naturaliza. Recortamos uma passagem em que Dudu questiona sua mãe acerca desse caráter dual do sexo e, conseqüentemente, do gênero.

- Mas mãe, porque eu não posso ser menina? Você não é?
- Mas eu nasci assim; você não, você nasceu como seu pai (MARTINS, 2000, p. 8).

Fica evidente na voz da mãe de Dudu que, assim como o pai do menino, ela se apropria de um discurso alheio, um discurso polissêmico, que vem sendo afirmado e reafirmado há muito tempo. Isso é perceptível pela maneira descontraída e positivista de se colocar diante das situações do dia a dia. Assim, o modo como a mãe de Dudu conduz o questionamento de seu filho nos faz perceber que ela também contribui para a manutenção e a permanência de alguns paradigmas considerados como tradicionais.

Justamente por esse motivo, em “Corpos que pesam”, Butler (2010) afirma que o sexo não é somente uma diferença física, mas é, além disso, uma construção pelas práticas discursivas, um fator que normatiza e regula ao se manifestar em forma de um poder que produz os corpos que governa e controla.

A família de Dudu, em *O menino que brincava de ser*, tenta “salvá-lo” dos “transtornos fóbicos” proibindo-o de vestir roupas de mulher, levando-o ao médico, comprando-lhe bola (brinquedo de menino), matriculando-o na escolinha de futebol etc. Estas ações explicitam as tentativas de materialização do corpo e do seu disciplinamento para se adequar a um padrão preestabelecido, como nos afirma Foucault ao se referir ao disciplinamento dos corpos e dos desejos. Essa

materialização é socialmente discursiva e hereditária, ou seja, vai sendo transmitida “naturalmente” através das gerações e das sociedades. Vejamos como isso ocorre na obra.

– Normal? Eu já tive seis anos e nunca me vesti de mulher. Meu pai não deixava a gente nem chegar perto das bonecas da minha irmã! [pai de Dudu] (MARTINS, 2000, p. 18).

– Dudu, vá colocar uma roupa decente que nós vamos sair, vou comprar uma bola pra você. Você está precisando é de brinquedos de homem. [pai de Dudu] (MARTINS, 2000, p. 20).

Para Butler (2010, p. 163), antes de se compreender de que forma o sujeito é construído, é preciso retornar à questão da materialização dos corpos, sendo necessário questionar sob quais normas regulatórias o sexo é materializado e por que essa materialidade se consolida ou pressupõem suas condições normativas. Nesse sentido, os corpos são construídos através do regime da heterossexualidade, da materialização do sexo que inscreve suas normas regulatórias no corpo através de determinadas práticas cotidianas que têm como objetivo moldar os corpos e desejos a um padrão preestabelecido dentro da normalidade heterossexual.

Mesmo quando há resistência, essa materialização se dá de forma forçosa, como se observa na voz da avó paterna de Dudu.

Menino homem quem tem que educar é o pai. Quando vocês eram pequenos, seu pai nunca deixou brincar de boneca. Lembro de uma ocasião em que você chorou muito porque queria ganhar uma boneca igual à da sua irmã, mas nós não deixamos; só de pirraça, você ficou sem comer dois dias. Teve aquela vez em que peguei você com um vestido e uma peruca minha: levou a maior surra e ficou de castigo uma semana! Mas valeu a pena, nunca mais você usou as minhas roupas (MARTINS, 2000, p. 36).

Neste caso, o regime de materialização do sexo se dá através de um discurso que produz domínios que excluem a diversidade. Ou seja, “os limites do construcionismo ficam expostos naquelas fronteiras da vida corporal, onde corpos abjetos ou deslegitimados deixam de contar como ‘corpos’” (BUTLER, 2010, p. 170, grifo da autora) para cumprir com os objetivos das leis heterossexuais.

A partir disso, percebemos e acreditamos que as categorias binárias existentes atualmente em nossa sociedade servem apenas como fator para

promover as desigualdades entre mulheres/meninas e homens/meninos. Nesse sentido, segundo Auad (2006, p. 19), as relações de gêneros, demandante de uma série de características consideradas “naturais”, são na verdade construídas socialmente em face do masculino ou feminino, redundante de relações de poder que se naturalizam através de atos performativos.

Judith Butler também afirma que pode haver frequentemente uma descontinuidade da ordem compulsória, cara ao regime heterossexual.

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo” os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas (2008, p. 38, grifos da autora).

O que essa autora questiona é exatamente o fato de haver uma incoerência, ou melhor, uma descontinuidade na sequência regulatória entre sexo, gênero, prática e desejo, e, ainda, um comportamento, que estabelece rupturas com uma suposta hegemonia heterossexual. Tanto é que Dudu se vê questionado ao se vestir de mulher, passando a ter um comportamento não condizente com os parâmetros incrustados na e pela sociedade. Por se sentir sufocado em decorrência do preconceito e da discriminação, ele busca na lenda do arco-íris uma possível transformação do masculino para o feminino, como um meio de resolver o seu dilema familiar. Dudu vai perceber que, para burlar essa lei imposta, não precisa se modificar fisicamente, pois há outros meios para isso. No caso dele, o teatro, no qual as pessoas podem desempenhar diferentes performances, inclusive os homens se vestirem de mulher e vice-versa.

- Vó, cacho que eu quero continuar sendo eu. Não quero mais virar menina pra sempre.
- Vó, já sei: Eu quero é ser ator de teatro! (MARTINS, 2000, p. 76).

Nos excertos acima, nos deparamos com uma situação emblemática, mas que representa uma realidade concernente na vida de muitas crianças e adolescentes no panorama atual brasileiro: a agressão, o preconceito e a

discriminação por parte dos familiares. Assim, essa agressão não se realiza apenas fisicamente, mas psicologicamente, a partir da imposição do pai por suas atitudes machista e falocêntrica, ao ver no filho uma identidade masculina padronizada, que precisa seguir a risca certos princípios predeterminados para se enquadrar dentro do ideal requisitado socialmente.

Neste sentido, há, na obra, uma projeção entre o ideal de alteridade e o ideal de subjetividade mantido pelos personagens da trama, paradoxalmente enfatizada por duas visões bipolares: uma conservadora e outra prospectiva. Na primeira, representada pelo pai, a mãe e a avó paterna de Dudu, há aquele ideal de preservação das identidades clássicas, neste caso, da identidade de gênero e sexual tradicionais, referenciando-se aos padrões heterossexuais. Na segunda visão, defendida pela avó materna e por Dudu, temos uma ruptura com esse ideal conservador, ao evidenciar e aceitar as diversidades como plenamente normais assim como as heterossexuais. Isso é perfeitamente notável na seguinte passagem da obra, quando Dudu, com vestimentas femininas, surpreende a todos na sala.

Dudu entrou na sala com o vestido da mãe, os sapatos da tia e os brincos da avó.

– Meu Deus! Que é isso, Dudu? – falou a avó.

– Meu filho, vá tirar essa roupa! – falou a mãe.

– Mulherzinha! – gritou o pai.

Os olhos de Dudu se encheram de lágrima, mas mesmo assim ele continuou na sala.

O pai pegou-o pelo braço e disse:

– Vai ficar duas semanas de castigo!

A avó falou:

– Se fosse meu filho, eu dava uma surra bem dada.

Nesse momento chegou a outra avó:

– Meu filho, como você está bonito!

Todos olharam para ela espantados. (MARTISN, 2000, p. 38-42)



A partir dessa passagem é possível perceber a riqueza de detalhes que vem sendo discutida nessa obra e reafirmar aquilo que temos argumentado até aqui: a posição da literatura como debatedora das especificidades da vida do homem nos emaranhados rearranjos das sociedades modernas. Esse discurso não é aleatório e nem desprovido de significação e de contextualização, mas sim o enunciado literário que “ultrapassa de propósito o plano da pessoa física que está com a palavra enquanto autor. [Onde] sua voz deixa se contaminar e tomar por outros” (PAULINO, 2007, p. 14).

Portanto, fica claro no trecho acima a maneira como as relações familiares são articuladas, onde são expostas as subjetividades dos personagens, apresentando um embate de opiniões contraditórias ao colocar em evidência a força do determinismo heterossexual em uma posição escudada pela tradição enraizada no seio da família considerada legítima.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Obras como *O menino que brincava de ser* problematizam em sua tessitura questões inerentes ao ser humano, sobretudo o que diz respeito à discriminação, ao preconceito e à homofobia, contribuindo de modo expressivo para a formação de leitores críticos na sociedade contemporânea. Leitores que sejam capazes de compreender que a diferença é constitutiva de nossas identidades. Trata-se, portanto, de uma obra que traz à tona o discurso do outro, ao problematizar aspectos diversos referentes aos processos de subjetivação, de disciplinamento dos corpos e dos desejos, explicitando as fissuras com os padrões preestabelecidos por uma sociedade heterossexista.

Por tudo o que discutimos até aqui acreditamos que um livro como *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins, pode ser de grande proveito para as aulas de literatura se incorporado à matriz curricular de uma escola ou de cursos de formação de professores. Para isso, faz-se necessário que o professor saiba promover e intermediar o debate, instigando uma discussão saudável e eticamente desejável, buscando-se (re) pensar o assunto abordado pela obra.

Enfim, as práticas discursivas de (não) subjetivação presentes na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea dentro de um panorama que engloba toda essa diversidade, tanto sexual e de gênero quanto de outras diversidades, tem por objetivo colocar em pauta as diferentes identidades culturais que permeiam nossa sociedade, instigar a reflexão crítica e um novo olhar acerca daqueles que foram historicamente marginalizados na e pela sociedade.

## REFERÊNCIAS

AUAD, D. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo””. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-172.

CANDIDO, Antônio. “O direito a literatura”. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

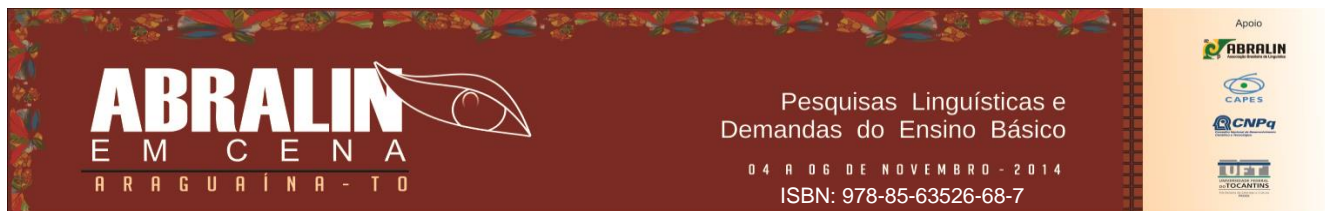
CHARTIER, Anne-Marie. “Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil?” In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-144.

FOUCAUT, Michael. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

PAIVA, Aparecida. “A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas” In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 35-52.

PAULINO, Graça. “Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética”. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, 2007. p. 13-20.

MARTINS, Georgina da C. **O menino que brincava de ser**. São Paulo: DCL, 2000.



- STEINER, George. “Alfabetização humanista”. In: \_\_\_\_\_. **Linguagem e silêncio:** ensaios sobre a crise da palavra. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 21-29.
- TURCHI, M. Z. “Uma aposta na esperança: ética e valores na constituição do sujeito”. In: CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F. (Org.). **Narrativas juvenis:** outros modos de ler. São Paulo: Ed. UNESP; Assis: ANEP, 2008. p. 211-233.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

## RAIMUNDO CORREIA: A RETOMADA DOS MODELOS CLÁSSICOS EM SUAS POESIAS

Ana Paula Lopes de FREITAS (UNIFESSPTA)

freitas-anapaula@hotmail.com

Avelino Sousa RODRIGUES (UNIFESSPTA)

avelinosletrados@gmail.com

Samara Leticie do Nascimento PINHO (UNIFESSPTA)

samaraleticietf@yahoo.com.br

Wesleana Santos COELHO (UNIFESSPTA)

leanna.coelho@gmail.com

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise de duas poesias de Raimundo Correia, **As Pombas e Mal secreto**, a fim de compreender, através destas obras, os modelos clássicos, como a beleza, o culto a forma, a estética e o soneto Parnasiano. Além disso, denotaremos que, mais do que as outras características, o culto a forma é um dos elementos protagonizados pelos Parnasianos e, para evidenciar essa característica, utilizada por eles, até de forma sacramental, apresentamos uma análise mais profunda dos elementos formais do poema. Trouxemos então para este trabalho os fundamentos Parnasianos que retomam a perfeição formal almejada pela Antiguidade Clássica, numa época em que os poetas procuravam escrever buscando a perfeição na forma de criar a poesia, uma poesia que é construída, a partir dum labor formal e poético. Também versaremos sobre os temas presentes nas poesias analisadas e que por sua vez, são os temas que formam o movimento Parnasiano. Destarte, poder-se-á notar que predomina uma crítica à espécie humana e essa crítica é tomada num âmbito universal, em que o poeta aponta a vida como sinônimo de perda de ilusões, tanto é que em nenhum momento Raimundo Correia externa algum tipo de emoção pessoal no poema, prevalece na verdade o pessimismo, apesar de estar falando de sonhos. Serão ainda, discutidos aspectos históricos que ajudam a compreender este movimento, como, por exemplo, o contexto de seu surgimento na França em meados do século XIX e sua posterior expansão até o Brasil, tornando-se um movimento literário de forte oposição ao modelo proposto, principalmente, pelo Romantismo. Dessa maneira, além de compreender as características do movimento literário, os poemas analisados nos ajudam a conhecer este autor que foi singular como Poeta Parnasiano.

**Palavras-chave:** Raimundo Correia; Parnasianismo; Sonetos; Desilusão.

## 1. INTRODUÇÃO

Numa tentativa de não convivência com certos modelos de ensino de literatura disseminados na atualidade em que, prevalece grandes e longas exposições sobre a vida dos autores dos mais variados períodos literários, para somente depois apresentar, quando se apresenta, uma insignificante parte das obras desses autores, surge este trabalho que se propõe em “nadar” contra esta maré.

Dessa forma, nosso objeto é a própria obra literária. Certamente falaremos sobre a vida do autor, mas a partir da obra literária e não o contrário. Assumindo uma concepção discursiva interacionista, não nos fadamos e nem nos submetemos a assertivas do tipo; “nesse trecho o autor quis dizer que...”, pelo contrário, possibilitamos e investimos na interação texto leitor.

Exposto isso, este artigo se propõe em apresentar uma análise de duas poesias de Raimundo Correia, **As Pombas e Mal secreto**, pretendemos, a partir destes poemas conhecer os modelos clássicos utilizados pelos poetas, em especial Raimundo Correia, para a construção de suas poesias.

Além disso, pretendemos nos debruçar sobre o que significou o movimento parnasiano e, em que medida Raimundo Correia contribuiu para esse movimento literário de forte expressão clássica. Como questões adicionais, este trabalho também deu conta de investigar ainda que, Raimundo Correia, não somente se manteve fiel ao Parnasiano, utilizando de extremo rigor e beleza formal na construção de seus poemas, mas também foi capaz de criar um estilo próprio.

Desse modo, este artigo está organizado em quatro seções, a primeira aborda uma breve fundamentação teórica sobre a temática que discutimos, como também uma contextualização histórica do período literário a que pertencem o autor e os poemas que são objetos deste trabalho. A segunda seção apresenta a metodologia que utilizamos para a construção do trabalho, nesta defino a concepção que adotei. Uma importante parte do trabalho que se insere nesta seção é própria análise dos poemas. Na terceira seção sistematizo alguns resultados obtidos com a elaboração deste trabalho, como também algumas constatações.



## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente consideramos importante apresentar o contexto de surgimento do Parnasianismo. Assim, vimos que este foi um movimento que nasce na França, em meados do século XIX e se expandiu até o Brasil, como um Movimento Literário de forte oposição ao modelo proposto, principalmente, pelo Romantismo.

O nome *Parnasianismo* teve sua origem em Paris pela revista *Le Parnasse Contemporain*, que é uma antologia de escritos de diversos poetas franceses que reagiram contra as tendências Românticas, em sua etimologia a palavra significa: *Parnasse* = Morada mitológica dos poetas.

Os fundamentos Parnasianos retomam a perfeição formal almejada pela Antiguidade Clássica. Nesta época em que os poetas procuravam escrever buscando a perfeição na forma, ou seja, na maneira de criar a poesia. (Candido, 2008) nos aponta o que significou este movimento.

O parnasianismo tem afinidades com o realismo e o naturalismo, além de manter ligações com a tradição clássica. Para ele, o mundo e o sentimento são realidades que podem ser descritas e definidas de maneira bastante precisa, podendo, em consequência, serem apreendidas satisfatoriamente pelo espírito. Isto quer dizer que é possível ao artista permanecer teoricamente fora da coisa ou sentimento observado, recriando-os por meio de um tratamento objetivo. Resulta uma obra de arte que seria uma espécie de objeto válido por si mesmo, encontrando em si mesmo a sua justificativa. Daí o vício de comparar o poeta ao artífice, a palavra à matéria-prima, o poema a um artefato precioso (CANDIDO, 2008, p. 294).

Pode-se então perceber que diferente do Realismo e do Naturalismo, que se voltou para o exame da realidade, o Parnasianismo representou na poesia o retorno à orientação clássica, ao princípio do belo na arte, à busca do equilíbrio e da perfeição formal. Os parnasianos acreditavam que o sentido maior da arte reside nela mesmo, em sua perfeição, e não no mundo exterior.

Alguns poetas podem ser citados como os de maior relevância para o movimento, como por exemplo, Alberto de Oliveira, Olavo Bilac, Vicente de Carvalho, Artur de Azevedo, Francisca Júlia e Raimundo Correia. Foi justamente os

poemas deste último que analisamos. Tomamos uma citação de Bosi para apresentá-lo:

Raimundo da Mota Azevedo Correia (Costas do Maranhão, 1859 – Paris, 1911). Fez Humanidades no colégio Pedro II e Direito em S. Paulo. No período acadêmico foi ardente liberal e admirador de Antero socialista. Formado, ingressou na magistratura. Durante algum tempo secretariou a legação brasileira em Lisboa. Embora reconhecido pelos coetâneos como um dos melhores poetas do fim do século, pouco participou da vida literária escudando a própria timidez com a reserva que lhe facultavam as funções de juiz. Morreu em Paris para onde fora em tratamento (BOSI, 2006, p. 237).

Para analisar os poemas, trouxemos para este trabalho, teóricos que trabalham os conceitos e elementos que apontaremos em nossa análise, dessa forma trouxemos Goldstein (1998), para nos apresentar uma definição de Soneto.

Poema de forma fixa, composto de dois quartetos e dois tercetos, o soneto apresenta, geralmente, versos de dez ou doze sílabas. Aparecem rimas de um tipo nos quartetos (AB), e de outro, nos tercetos (CD) (GOLDSTEIN, 1998, p. 57).

### 3. METODOLOGIA

Adotou-se neste trabalho o tipo de pesquisa bibliográfica, sob uma abordagem qualitativa. Com isso pôde-se conhecer mais profundamente as teorias já sistematizadas sobre o nosso *corpus* de pesquisa que são os poemas as **Pombas** e o **Mal Secreto** de Raimundo Correia.

Denotaremos que o soneto é a forma Clássica de composição de poemas e, esta forma será retomada pelos Parnasianos que prezam pelo rigor a forma. Como se podem analisar no Poema *As Pombas*, o primeiro que estudaremos:

#### As Pombas

Vai-se a primeira pomba despertada...

Vai-se outra mais... mais outra... enfim dezenas

De pombas vão-se dos pombais, apenas

Raia sanguínea e fresca a madrugada...

E à tarde, quando a rígida nortada  
Sopra, aos pombais de novo elas, serenas,  
Ruflando as asas, sacudindo as penas,  
Voltam todas em bando e em revoada...

Também dos corações onde abotoam,  
Os sonhos, um por um, céleres voam,  
Como voam as pombas dos pombais;

No azul da adolescência as asas soltam,  
Fogem... Mas aos pombais as pombas voltam,  
E eles aos corações não voltam mais...

Nota-se que a primeira dificuldade de interpretação que o poema apresenta, consiste no uso de um vocabulário **rico**. Ao contrário da poesia romântica, aparecem aqui muitos termos que mostram um grande cuidado do poeta na escolha da palavra. Isso representa o uso da palavra como objeto, de modo que esta deve ser escolhida, a partir de um trabalho delicado. Assim o poeta é comparado a um artesão e a palavra é o seu instrumento de trabalho e o poema, por sua vez, será sua obra de arte, produzida com esmero.

Ezra Pound, crítico e poeta norte-americano, diz que “A grande poesia é a linguagem carregada de significado em maior grau possível e não o significado carregado de linguagem”. E isso pode ser comprovado pelo uso de termos menos comuns na poesia Parnasiana, como se vê: Nortada: vento frio, Ruflando: agitando as asas para voar, céleres: velozes.

O apego dos parnasianos ao rigor gramatical e ao rebuscamento da linguagem teria contribuído, segundo Antonio Candido (2008), "para lhes dá voga e

credibilidade, pois facilitava o entrosamento com as aspirações dominantes da cultura oficial".

Além dessa riqueza vocabular, observa-se a composição de versos decassílabos, rimados, indicando grande cuidado formal. A retomada dos sonetos é a expressão máxima dessa preocupação à forma. O primeiro verso da primeira estrofe denota essa formalidade tomada pelos parnasianos. **Vai - se a - pri - mei - ra - pom - ba - dê - s - per - ta - [da]** 10 Sílabas poéticas. Existe ainda a inversão frasal, (hipérbato), que pode ser analisada nos versos abaixo:

“Mas aos pombais as pombas voltam...”

“Mas as pombas voltam aos pombais...”

“E eles (os sonhos) aos corações não voltam mais...”

“E eles não voltam mais aos corações...”

Quanto aos temas, nota-se que predomina a crítica a espécie humana, essa crítica é tomada num âmbito universal, em que o poeta aponta a vida como sinônimo de perda de ilusões. Ressalta-se que em nenhum momento o autor externa algum tipo de emoção no poema, apesar de estar falando de sonhos. Outra característica presente neste poema é o pessimismo, sendo este uma marca do Parnasianismo e encontrado na poesia.

Pode-se dizer ainda que este **revoar das pombas**, que o poema assinala, pode ser comparado aos sonhos dos adolescentes, que, semelhantemente, voam. Entretanto, esses não voltam mais, ao contrário das pombas que, ao final do dia, retornam aos pombais. O assunto aparente está nesse sair das pombas de madrugada de seus ninhos e voltarem ao anoitecer. Nesse caso os pombos metaforicamente representam os sonhos. Ademais, pode-se verificar ainda a chave de Ouro, que é a terminação de sonetos com maestria e perfeição, como se vê: **“E eles aos Corações não voltam mais”**.

Assim, denota-se que a preocupação formal, a escolha de palavras raras, a atitude objetiva do poeta, a atenção ao detalhe, o gosto pela descrição, marcam o

estilo parnasiano, que se opõe frontalmente à linguagem mais espontânea, pessoal e comunicativa do Romantismo.

### Mal Secreto

Se a cólera que espuma, a dor que mora  
N'alma, e destrói cada ilusão que nasce,  
Tudo o que punge, tudo o que devora  
O coração, no rosto se estampasse;

Se se pudesse, o espírito que chora,  
Ver através da máscara da face,  
Quanta gente, talvez, que inveja agora  
Nos causa, então piedade nos causasse!

Quanta gente que ri, talvez, consigo  
Guarda um atroz, recôndito inimigo,  
Como invisível chaga cancerosa!

Quanta gente que ri, talvez existe,  
Cuja ventura única consiste  
Em parecer aos outros venturosa!

Novamente pode-se asseverar que o investimento do poeta Parnaso está, entre outros elementos, na palavra, o que antes era denominado de as *belas letras*, isso explica a utilização de palavras, consideradas pertencentes a uma elite letrada, como se observa no vocabulário:

Atroz: Sem piedade, desumano.

Canceroso: Da natureza do câncer, Doente de câncer.

Chaga: Ferida aberta, úlcera, A cicatriz por ela deixada.



Punge: vem do verbo pungir, ferir ou furar com objetivo pontilhado, picar, estimular, afligir.

Recôndita: Oculto, desconhecido.

Como apontamos no objetivo deste trabalho, o culto a forma é um dos elementos protagonizados pelos Parnasianos e, para evidenciar essa característica utilizada por eles de forma sacramental, apresentamos uma análise mais profunda desses elementos formais, como se vê:

Se a - có - le - ra - que es - pu - ma, a - dor - que - mo - [ra] **10 sílabas poéticas**

N'alma, e destrói cada ilusão que **nasce**,

Tudo o que punge, tudo o que **devora**

O coração, no rosto se **estampasse**;

Se se pudesse, o espírito que **chora**,

Ver através da máscara da **face**,

Qua - nta - gen - te, - tal - vez, - que i - nve - ja a - go - [ra] **10 sílabas poéticas**

Nos causa, então piedade nos **causasse!**

Quan - ta - gen - te - que - ri, - tal - vez, - con - si - [go] **10 sílabas poéticas**

Guar da u m atroz -,recôndito **inimigo**,

Co - mo in vi - sí - vel - cha - ga - can - ce - ro - sa!

Quan - ta - gen - te - que - ri, - tal - vez - e - xis - [te] **10 sílabas poéticas**

Cuja ventura única **consiste**

Em parecer aos outros **venturosa**

Como se pode observar, as duas primeiras estrofes do poema possuem a sequência de rimas ABAB, sendo estas rimas cruzadas. Por sua vez, a terceira estrofe possui a sequência CCD, em que C, é rima emparelhada e D, rima perdida. Além disso, ao escandir esse poema, comprova-se que todos os versos possuem

dez sílabas poéticas, e, possuem ainda rimas ricas. Este é o puro e tradicional modelo clássico de composição de poemas, sonetos.

Do significado do poema que vai além da estrutura métrica e formal, a análise que produzimos encaminhou-se para a seguinte: Na primeira estrofe do poema, percebe-se que o autor fala de sentimentos que não são dele e, apesar de apresentar as palavras, *coração* e *alma*, não há nenhuma expressão de emoção ou sentimento. Na verdade, o que sobressai nessa primeira estrofe é o pessimismo e a racionalidade na construção.

Por sua vez, a segunda estrofe do poema apresenta o modelo de poeta que se têm no Parnasianismo; totalmente desligado da realidade a sua volta, imparcial e que, já nessa estrofe tece uma crítica a um comportamento social que se reflete não apenas numa pequena parcela da sociedade, mas sim de um comportamento que se estende num âmbito universal, uma vez que o poeta parnasiano trata justamente de temas universais.

Este segundo verso da segunda estrofe, também nos apresenta uma ideia do que venha a ser esse mal secreto, sugerido pelo título do poema, como se vê: **Ver através da máscara da face**. O tema implícito aqui pode ser o fingimento ou mais seguramente, a inveja.

Nas outras estrofes que compõe o poema, o poeta irá reforçar sua crítica a essa inveja que toma a sociedade universal, uma sociedade que se mostra subjetiva e preocupada com a imagem.

Para tecer esta análise, apoiamo-nos em Fischer (2003), que afirma o seguinte sobre uma possibilidade de análise do poema:

Todos estão sujeitos à dissimulação e assim o fingimento, que esconde o mal secreto, gera no eu-poético a inveja ou a piedade, que são também, por sua vez males secretos. Como que se perpetua a degradação. (FISCHER, 2003, p. 163).

#### 4. RESULTADOS

Através deste trabalho, constatou-se também que Raimundo Correia valorizou em sua poesia a beleza, o culto a forma, a estética, etc. Ademais, foi

através das poesias desse autor, que vimos protagonizados no Parnasianismo não o sentimentalismo, mas o culto a forma, com a retomada dos modelos clássicos.

Pode-se também comprovar que Raimundo Correia, além de manter-se fiel ao modelo proposto pelo Parnasianismo, adotou ainda um pouco de sua singularidade a este movimento.

## REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Presença da literatura brasileira: história e antologia** /Antonio Candido e J. Aderaldo Castello. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, Sons, Ritmos**. Série Princípios; São Paulo, 1998.
- FISCHER, Luís Augusto. Parnasianismo Brasileiro, entre ressonância e dissonância. Porto Alegre, Edipucrs, 2003.
- Antologias Escolares Edijovem, Poesia Brasileira. 1985.
- FAUSTINO, Gabriel. Escolas Literárias. Disponível em <<http://literaturanavida.blogspot.com.br/2010/11/parnasianismo.html>> Acessado em 16 de dezembro de 2013.
- Academia Brasileira. Disponível em <<http://www.academia.org.br>> Acessado em 13 de dezembro de 2013.
- AZEVEDO, Luciano. Vida que se conta. Disponível em <<http://vidaqueseconta.blogspot.com.br>> Acessado em 16 de dezembro de 2013.

## **A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR: INTENÇÃO PEDAGÓGICA OU LITERÁRIA?**

Juliane Gomes de Sousa (UFT)  
julinhajp10@gmail.com

### **1. INTRODUÇÃO**

Designa-se literatura infantil, uma produção que possui características próprias, tais como, o dramatismo, linguagem singular, caráter imaginário, técnica de desenvolvimento peculiar, entre outros. Em que por meio desses recursos, tem por objetivo estético seduzir o leitor mirim.

Desse modo, a literatura infantil é em sua origem, utilizada primordialmente como instrumento da escola. Tal configuração constituiu-se a partir de seu surgimento, pois o mesmo encontra-se atrelado as modificações ocorridas no contexto social, em que o modelo de família feudal perde lugar emergindo assim o arquétipo burguês. Assim acontecendo, a criança passa a ocupar um novo status dentro da nova estrutura de sociedade, sendo que nesses moldes a literatura infantil consolida-se com uma finalidade puramente pedagógica.

Partindo de tal fundamentação histórica, percebe-se a literatura infantil situada em dois sistemas: o literário, em que originalmente há certo preconceito e uma desvalorização do gênero dentro da literatura e; o educacional, em que é vista como transmissora de ensinamentos pedagógicos, relacionados muitas vezes a aspectos como a moral e o civismo.

Deste modo, como coloca Amarilha (1997) historicamente a escola apropria-se da literatura infantil, como um instrumento que propicia um contato direto com a língua, vista como uma poderosa ferramenta de transmissão de conhecimentos, partindo de tal afirmativa percebe-se a importância de investigar tal temática na escola da atualidade, enfatizando as influências do uso desse gênero dentro da sala de aula.

Assim sendo, objetiva-se realizar uma reflexão acerca do uso da literatura infantil no contexto educacional, por meio das atividades do PIBID desenvolvidas na escola campo Alto da Boa Vista II localizada no município de Tocantinópolis, buscando analisar os aspectos que permeiam essa relação, tais como: identificar o elo da literatura infantil e escola desde seu surgimento para assim buscar entender quais as perspectivas da inserção desse gênero na sala de aula; refletir sobre as atividades realizadas no PIBID e as metodologias utilizadas e; pontuar as contribuições que o uso da literatura pode acarretar para a criança no seu processo de escolarização.

Sendo válido ressaltar, a importância de entender os contornos desse elo entre literatura infantil e escola, visto que o incentivo ao hábito da leitura é um dos pontos norteadores do programa, na realidade do Campus de Tocantinópolis no curso de Pedagogia, em que a literatura infantil encontra-se cotidianamente presente nas atividades desenvolvidas.

## **2. ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL E SEU ATRELAMENTO COM A ESCOLA**

A literatura infantil tem sua origem a partir das modificações sociais ocorridas no período da Revolução Industrial, em que surge atrelada a instituição escolar, designada, sobretudo a cumprir anseios pedagógicos. De tal forma que as primeiras produções para esse público foram escritas por pedagogos.

Assim, o surgimento de textos para crianças, vinculou-se a nova concepção de infância oriunda do modelo burguês ascendente, a qual situava essa fase como peculiar e com exigências específicas. Desse modo, “Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a infância.” (ZILBERMAN, 2003, p.15). Dessa forma, a literatura infantil constitui-se como um dos gêneros mais recentes da literatura.

A literatura infantil tendo em sua origem a finalidade de ser utilizada como instrumento da escola, foi atrelada a esse aparelho ideológico, objetivando a manipulação e o controle intelectual das crianças, sendo assim, esse gênero



“Historicamente [...] é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário, é espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado.” (CADEMARTORI, 2010, p. 14).

Deste modo, refletindo acerca da literatura infantil desde seus primórdios percebe-se que “[...] as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa [...]” (ZILBERMAM, 2003, p. 25).

De tal modo, dentro o arcabouço teórico que retrata a literatura infantil, Marly Amarilha focaliza o atrelamento da literatura infantil, em sua origem, ao caráter instrucional, ressaltando, que inicialmente as produções direcionadas às crianças, surgiram de adaptações de textos destinados a adultos, portanto os primeiros escritos para os pequenos foram: os contos populares, lendas e fábulas. Nesse sentido, a autora destaca a natureza formativa da literatura infantil, não no sentido de subordinação aos anseios pedagógicos, mas no tocante as contribuições próprias que esse gênero pode fornecer, visto que,

[...] a literatura educa – mas essa educação tem um caráter formativo que não se presta ao domínio escolarizado de pontos, deveres e notas. A literatura é educativa em aspectos fundamentais [...] (AMARILHA, 1997, p. 49).

Em síntese a literatura infantil como ramificação da literatura, surge com os seguintes objetivos: incentivar a especificidade da infância como faixa etária; assumir um caráter pedagógico e a propagação do hábito da leitura, colocada nesse novo contexto social como necessário, em que o mesmo era tido como sinal de civilidade. Nesse sentido, como desde seu surgimento esse gênero é concebido do adulto e direcionado para as crianças, o que se percebe é que há uma grande presença do adulto na literatura infantil, pois ele domina desde a produção até a aquisição para consumo.

Deste modo, há uma acentuação da visão adultocêntrica na literatura destinada ao público infantil, em que por meio dela são repassados valores e hábitos sociais que se desejam inculcar no leitor mirim, representando assim uma postura passiva da criança no tocante a essa produção que lhe é destinada.

A ideologia encontra-se marcadamente presente na literatura infantil desde seus primórdios, tendo como autores precursores, Charles Perrault, Os irmãos Grimm e Andersen, que buscam a origem de suas histórias fantásticas, imaginárias, em relatos orais da população. Sendo que estas não se direcionavam especificamente para o público infantil, mas por suas características acabaram por conquistar o gosto das crianças, já explicitando assim a relação de subordinação da criança ao adulto.

De tal forma, essas produções tradicionais por meio da simbologia e da fantasia empregada passavam para o leitor infantil os valores da sociedade vigente, em que o infante integrante deste modelo social, deveria subordinar-se aos seus aspectos constituintes, principalmente no que se voltava aos valores da moral e do civismo.

Baseada nessas produções europeias, a literatura infantil brasileira foi fortemente influenciada por estas, em que objetivando uma produção desse gênero tipicamente nacional, Monteiro Lobato rompe com essa tradição, renovando as criações brasileiras ao inserir em suas obras o contexto social vigente, haja vista que é considerado o pai da literatura infantil brasileira.

No entanto, com o passar do tempo e com a sociedade assumindo novas características, a literatura infantil passa a necessitar de uma outra roupagem, em que ao invés de ser direcionada, como em sua origem, a atender estritamente a anseios pedagógicos, no decorrer das reformulações sociais e conseqüentemente da escola, novas concepções foram incorporadas, como por exemplo, a ideia de que a literatura infantil além de fornecer conhecimento, deve se atentar também para propiciar prazer à criança, em outras palavras, como afirma Jesualdo Sosa (1985), “as obras literárias infantis devem instruir, educar e divertir a criança”.

Assim, ao vislumbrar o elo literatura infantil e escola deve-se atentar ao fato de que,

[...] enquanto instituições, a escola e a literatura infantil podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal... os fatores de sua emancipação podem derivar de uma nova aliança entre estes dois sujeitos. (ZILBERMAN, 2003, p.24)

Diante do exposto, é importante investigar quais as características e funções que se atribui á literatura infantil, para que assim se conheça os diferentes direcionamentos designados a esse gênero no contexto escolar.

### **3. LITERATURA INFANTIL: DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES**

Como o termo designa, literatura infantil volta-se a atender um grupo de leitor que possui características específicas. Sendo que em uma análise gramatical, o termo infantil vem colocar em evidência para quem essa literatura se direciona, em que “[...] nas definições e conceituações do que seja literatura infantil, não é raro que encontremos a alternância, ou a convivência, de critérios estéticos e pedagógicos.” (CADEMARTORI, 2010, p.13).

Deste modo, diferente da visão de homúnculo, pequeno homem em miniatura, amplamente difundido no modelo feudal, na idade moderna a infância, constitui-se como fase diferenciada que antecede a vida adulta, portanto se fazia necessário uma preparação para a atuação no contexto social. Assim a literatura infantil surgiu como instrumento, cuja função era auxiliar a escola na tarefa de instruir a criança para o convívio em sociedade.

Dessa forma, embora as primeiras produções tenham surgido de adaptações de textos adultos, com a evolução dos tempos buscou-se aprimorar esse gênero e particularizar seu universo, objetivando a aproximação cada vez maior com o seu público destinatário. Assim sendo, “Com base em características muito peculiares, tem-se designado como literatura infantil um dos aspectos da literatura dentre as várias modalidades artísticas.” [SOSA, 1985, p.14].

De tal modo, as características que compõe os textos literários infantis, buscam atrair seu leitor por meio da representação de elementos que fazem parte do universo infantil, visto que, “[...] não é segredo para ninguém que a criança sonhe com um livro que traduza sua inquietude e sacie plenamente seu interesse.” (SOSA, 1985, p.15).

Assim as produções desse gênero apresentam características tais como: a linguagem, que se adequa as peculiaridades infantis; a riqueza imaginativa; a fantasia; a ludicidade; o dramatismo; o movimento em espaços e tempos mágicos. Sendo que todos esses artifícios são projetados com a finalidade de encantar a criança e ao mesmo tempo, fazer com que por meio da fantasia, o infante se confronte com fatos e acontecimentos por ele vivenciados, em seu mundo real.

Deste modo, partindo do princípio de que a literatura infantil endereça-se a um público peculiar e que este se encontra em pleno desenvolvimento cognitivo, é de grande importância que,

Os elementos que compõe uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades (CADEMARTORI, 2010, p.16).

Desde o surgimento dessa produção cultural direcionada ao público infantil, já se destinam funções a ela, visto que a mesma surge como instrumento de cunho didático, em que neste contexto tinha por finalidade transmitir conhecimentos puramente pedagógicos.

Contudo, autores como Marly Amarilha vêm criticar esse direcionamento pedagógico, ressaltando que a literatura infantil é importante fonte educacional por suas próprias características, sem que haja a necessidade de um controle escolarizado. Sendo assim, a referida autora pontua que uma das contribuições que esse gênero pode exercer, encaminha-se para o acesso a língua, pois “A linguagem literária organiza os fatos em forma diferente da linguagem oral do cotidiano. Como essa roupagem tem bossa, ritmo, humor, o leitor mirim percebe que está diante de uma maneira de ser da língua.” (AMARILHA, 1997, p.49).

Outra finalidade que se propõe a literatura infantil, principalmente nos dias atuais em que se buscam estratégias para a formação de leitores e o estímulo o hábito da leitura, volta-se para o uso desse gênero como ferramenta que pode despertar na criança o gosto e o prazer pelo hábito de ler, em que,

Nos últimos anos do século XX, a noção da importância da literatura infantil na formação de pequenos leitores consolidou-se, integrando a pauta das políticas públicas de educação e cultura... A importância de aproximar as crianças dos livros de literatura infantil é hoje praticamente um consenso. (CADEMARTORI, 2010, p. 9).

Assim, há uma grande produção literária no mercado apresentando livros dos mais variados formatos, modelos e estruturas, utilizando diversos recursos, objetivando chamar a atenção do público consumidor. Nesse aspecto, coloca-se essencial discernir entre tantos, focando sempre a qualidade do texto. Como em geral são os adultos que fazem as escolhas da literatura para as crianças, sejam pais ou professores, é imprescindível que estes se atentem para toda a estrutura do livro, desde sua projeção gráfica até a qualidade das suas linguagens (escrita e visual) ofertadas. Deste modo, devem ser oferecidas as crianças produções que propiciem a penetrabilidade no universo literário.

Destacando outra contribuição inerente a literatura infantil, salienta-se que esse gênero possibilita ao infante, no seu processo de desenvolvimento, a apreensão por meio do imaginário, de aspectos relacionados à sua existência. Nesse âmbito, Bruno Bettelheim, tece suas reflexões, explanando que o ser humano está sempre em busca de significados da vida, assim sendo, a literatura infantil permite à criança a interiorização, de forma inconsciente, de elementos que lhes auxiliam na resolução de problemas do seu psicológico, pois a maneira com que o imaginário retrata as questões existenciais focaliza de forma prazerosa os conflitos vivenciados pela a criança em seu cotidiano.

#### **4. TRABALHANDO COM O FAZ DE CONTA: A LITERATURA INFANTIL NAS ATIVIDADES DO PIBID**

O trabalho desenvolvido na escola campo Alto da Boa Vista II, pelo grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem entre os objetivos, a alfabetização com textos e, o despertar do hábito e o prazer pelo ato de ler. De tal modo, a prática da leitura é recorrente nas atividades realizadas.



É importante destacar, que o grupo de alunos atendidos pelo programa é pertencente a diversos níveis de alfabetização e anos escolares, ou seja, as salas são multisseriadas, e, outrossim, de diferentes faixas etárias, fato esse que exige uma reflexão prévia da literatura a ser apresentada, visto que

Pelo próprio sentido da evolução de sua experiência cognoscitiva, a criança precisa ir-se transcendendo a si mesma e a seus retratos anteriores, gradualmente, rumo a um progresso que nunca é final e que se caracteriza pela obstinação insatisfeita de sua busca e pela alegria de sua vitória sobre cada novo obstáculo, que é o que precisamente, mais favorece esse crescimento intelectual. (SOSA, 1985, p.30)

Nesse sentido, objetivando levantar reflexões acerca do uso da literatura infantil, por um grupo de bolsistas do PIBID atuantes na Escola Alto da Boa Vista II, foi analisado um conjunto de atividades correspondentes ao período de Junho de 2012 à Maio de 2013, em que por meio dessa pretende-se elucidar a relação entre literatura infantil e escola no referido contexto.

Assim sendo, foram analisadas 41 atividades desenvolvidas no período mencionado, das quais 73% destas contaram com a utilização de textos literários infantis. Sendo esses textos dos mais variados gêneros, tais como: contos, poesias, fábulas, contos de fadas, histórias em quadrinhos, peça teatral. Haja vista, que a oferta dessa variedade literária deve-se ao fato de que, “As narrativas infantis se apresentam sob modalidades diversas: contos de fadas, contos populares, lendas, fábulas, apólogos ou que simplesmente denominamos contos.” (CADEMARTORI, 2010, p.35).

Deste modo, detectei pelo levantamento realizado, um quantitativo de 33 títulos de obras literárias infantis utilizadas em sala de aula, durante as atividades do PIBID no referido espaço escolar, as quais foram:

A terra dos meninos pelados (Graciliano Ramos); A formiguinha e a neve (João de Barro Braguinha); Dona Baratinha (Ana Maria Machado); Piscadela; Oba! Férias (Terezinha Guimarães); A casa (Vinícius de Moraes); Ou isto ou aquilo (Cecília Meireles); A bailarina (Cecília Meireles); O pato (Vinícius de Moraes); A língua de Nhem (Cecília Meireles); Flicts (Ziraldo); A

poesia das cores; Vamu pintá; História das cores; A dor azul ; Chapeuzinho amarelo (Chico Buarque); A festa no céu (Angela Lago); Adivinha o quanto eu te amo (Sam Mcbratney); Rififi na floresta (Amir Aparecido dos Santos Piedade); Ei, sou diferente; A menina que detestava livros (Manjusha Pawagi); O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado(Don E Audrey Wood); Poesia na varanda (Sônia Junqueira); O menino que viu uma coisa ; Pinóquio (Carlos Collodi); O mágico de Oz (L. Frank Baum); Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha (Ruth Rocha); Se criança governasse o mundo (Marcelo Xavier); O grande rabanete (Tatiana Belinky); Pretinho meu boneco querido (Maria Cristina Furtado); Sementes de Zumbi (Aroldo e Faustino); Os três porquinhos(Josep Jacobs); Turma da Mônica(Mauricio de Sousa).

## 5. ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO

Ao ofertar essa diversidade textual, como elucidado anteriormente, percebe-se que se busca propiciar ao alunado um arcabouço literário significativo, o que lhe fornece a imersão em diversos contornos e, novas estruturas e linguagens, visto que “A criança, em geral, não se interessa por livros que não lhe trazem nada de novo, não lhe surpreendem com algo que ela ainda não pensou.” (CADEMARTORI, 2010, p.35).

Assim, ao buscar compreender as finalidades atribuídas ao uso da literatura infantil na sala de aula por meio das atividades do PIBID, ficou evidente que há o estímulo ao hábito da leitura, isso observado pelo o fato das atividades propiciarem o contato das crianças com os mais variados tipos de livros, como exemplos, podem ser citados, o uso do tapete da leitura, em que o uso deste proporcionou aos alunos o contato direto com inúmeras obras e, outrossim, a realização de momentos literários, que consiste no manuseio livresco de livros infantis pelo o grupo de crianças.

Outro aspecto observado, refere-se à utilização da literatura infantil como estímulo á expressão oral dos alunos, fato esse que se revela pela a oferta de

situações que incentivam a comunicação oral através da exposição de fragmentos, opiniões acerca da história contada. Essa postura é significativa no espaço escolar, isso porque “Nas situações de conversação, os alunos podem ter contato com uma diversidade linguística, ou seja, com modos de falar distintos, que poderão variar de criança para criança.” (GUIA PEDAGÓGICO, p.21).

Na análise das atividades do PIBID, nota-se também que há o hábito do desenvolvimento de projetos temáticos, em que nestes explora-se um assunto por meio de uma sequência organizada e sistemática, na qual a literatura apresentada dentro da proposta direciona-se para a temática específica. Portanto, com base nos registros investigados, foram encontrados cinco projetos, abordando os seguintes temas: Poesia; Pintura; Questões étnico-raciais; Direitos das crianças.

De tal modo, o trabalho com projetos fornece um aprofundamento acerca de uma determinada questão, assim a literatura infantil é utilizada como componente integrante, que auxilia no desenvolvimento das propostas trabalhadas.

Ressalta-se ainda, que a exploração dos temas tratados por meio da literatura infantil, é realizada de maneira contextualizada, pois se percebe que é feita uma relação com o cotidiano dos alunos, o que propicia uma aproximação maior entre literatura e o público a quem se destina.

Assim sendo, a realização das atividades com o uso de livros infantis é concretizada por meio do auxílio de diversas metodologias, como: Teatro de bonecos; dramatizações, flanelógrafo; com o livro; com desenhos; Jogral; Roda de conversa; fantoches, simples narrativa. De tal modo, foi percebido que a diversificação na apresentação das histórias tem por objetivos, tornar a leitura prazerosa e mais atrativa para os ouvintes, a ponto de despertar o interesse e proporcionar uma melhor assimilação.

Portanto, tendo por base a porcentagem de 73% de atividades realizadas com o uso da literatura infantil na Escola Alto da Boa Vista II, pode-se constatar pela análise, que houve atividades em que as obras literárias infantis foram utilizadas com um direcionamento para fins pedagógicos, sendo que do total de 30 atividades que tiveram o uso da literatura infantil 40%(12) destas voltaram-se para a satisfação de anseios pedagógicos, de modo que: 16,6% (5) apresentaram-se como realização

de ditados abordando palavras e frases contidas nas histórias; 16,6%(5) direcionaram-se para a produção textual e visual ressaltando elementos da literatura utilizada e; 6,6%(2) guiaram-se para a formação de palavras com jogos pedagógicos acerca da narrativa trabalhada.

Com base nesses dados é importante frisar que,

A instrumentalização da literatura para realizar esta ou aquela atividade tem sido alvo de duras críticas ao longo das últimas décadas, sendo apontada frequentemente como causa das mais significativas para a recepção negativa de obras literárias ou de baixo índice de gosto pela leitura. (CECCANTINI, p.05)

Contudo, pela percentagem registrada infere-se que nas atividades do PIBID na Escola Alto da Boa Vista II, desenvolvidas por um grupo específico de bolsistas, não há a subordinação restrita da literatura infantil a objetivos pedagógicos, visto que 60% dos registros analisados explicitam a utilização da literatura com o objetivo de estímulo ao prazer e o gosto pelo hábito de ler.

Diante do exposto, é válido enfatizar que literatura “Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional... ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional” (ZILBERMAN, 2000. P.30). Ou seja, o uso da ficção vinculada a uma relação sincronizada entre escola e literatura, contribuirá para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança de forma prazerosa e significativa, em que ainda exercerá um papel transformador em meio à educação formal.

## 5. METODOLOGIA UTILIZADA

Para o desenvolvimento desta análise, as fontes utilizadas foram à pesquisa bibliográfica e o caderno de registros, sendo que o caderno de registro funciona como um diário de bordo das bolsistas do programa que a partir da observação cotidiana, registram todos os encaminhamentos e atividades desenvolvidas, para que posteriormente possam ser realizadas análises. Assim, a pesquisa bibliográfica que segundo GIL (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livro e artigos científicos” contribuiu para a

fundamentação teórica acerca da literatura infantil tanto no seu processo histórico, como nos seus aspectos mais gerais.

Já a documental foi essencial para a coleta dos dados, pois as informações assinaladas no caderno constituíram a principal base para tecer reflexões sobre o trabalho desenvolvido com a literatura infantil nas atividades do PIBID, deste modo é válido ressaltar que,

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p.45)

Neste sentido, com os dados do campo prático à luz do arcabouço teórico foi possível tecer algumas reflexões sobre o uso e o fins da literatura infantil no âmbito educacional, buscando identificar a que caminho são direcionadas as obras literárias.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação literatura infantil e escola, encontra-se corriqueiramente presente no trabalho realizado pelas bolsistas do PIBID. De tal modo, investigar como essa se concretiza, constituiu o objeto central desse trabalho.

Para a realização deste, foram feitas pesquisas em fontes bibliográficas, e análise das atividades desenvolvidas na escola Alto da Boa Vista II por meio de um caderno de registros. Em que através desses registros ficou evidente que o trabalho realizado com a literatura na referida realidade, volta-se em sua maior parte para o estímulo ao hábito de ler, sendo que embora encontradas atividades em que os fins pedagógicos ficaram evidentes, a porcentagem direcionada a atender esse objetivo é menor.

Nesse sentido, através das reflexões realizadas conclui-se que a escola não deve deter a literatura infantil apenas em aspectos que visem puramente à instrução escolarizada, mas deve manuseá-la de forma a proporcionar prazer e conhecimento,



pois a escola e a literatura quando voltadas a instigar a reflexão da criança sobre sua condição pessoal, podem ser ferramentas de emancipação.

Deste modo, o ponto instigante no trabalho com a produção literária infantil, deve se conceber no atrelamento significativo entre escola e literatura, em que ambas possam exercer influências formativas cada uma com suas funções e potencialidades.

Sendo assim, o trabalho realizado pelas bolsistas do PIBID na realidade enfatizada, direciona-se para ler com o intuito de despertar o prazer, possibilitando ao alunado o contato com diversos gêneros textuais e, permitindo ainda que a literatura infantil contribua com a formação do aprendiz por sua própria natureza e seus aspectos fundamentais.

## REFERÊNCIAS

- AMARILHA, Marly. **Literatura infantil e prática pedagógica** In: Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Editora: vozes. Petrópolis, RJ – 1993
- BETTELHEIM, Bruno. **Introdução: A luta pelo significado** In: A psicanálise dos contos de fadas. Tradução de Arlene Caetano – 21ª Ed. – Editora: Paz e Terra. São Paulo, 2007.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2ª Ed. – Editora: Brasiliense. São Paulo, 2010.
- CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. **Para Fora da Canastra: Monteiro Lobato na formação de (bons) leitores**. UFPA – Enaciel 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Como encaminhar uma pesquisa ?** In. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- Guia de planejamento e orientações didáticas. **Ler e escrever**. Parte I
- SOSA, Jesualdo. **Existe uma literatura propriamente dita?** In: A literatura infantil – Tradução de James Amado. 3ª Ed. – Editora: Cultux, 1985.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na Escola**. 11ª Ed. – Editora: Global. São Paulo, 2003.

## O TAPETE DA LEITURA: UM ELO COM A LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Luciene Reis SILVA (UFT)

lucieners@uft.edu.br

Juliane Gomes de SOUSA (UFT)

julinhajp10@gmail.com

Cleomar LOCATELLI (UFT)

locatelli@uft.edu.br

**RESUMO:** Dentro do contexto escolar em que atuamos é evidenciado com frequência que os alunos têm um contato restrito com a leitura e com o livro dentro da sala de aula sob diversas justificativas, sendo a principal a falta de tempo. Outro ponto relevante é que quando é feita a leitura, na maioria das vezes os livros são escolhidos no acaso e o professor não faz uma leitura prévia do livro, fato que torna este momento pouco atrativo para o público ouvinte. Portanto, considerando a experiência propiciada pelo PIBID/Tocantinópolis, o referido trabalho objetiva elencar a relevância do contato com a leitura desde a primeira infância. Para tanto reunimos informações a partir das atividades de leitura desenvolvidas no PIBID, estas realizadas pautadas na evidência de que o contato com os livros de literatura infantil/infanto-juvenil contribui para o desenvolvimento integral do aluno, pois possibilita aos participantes conhecerem diversos gêneros literários, seus autores e o contexto em que estes foram escritos, ou seja, favorece o diálogo entre o alunado, professor e os autores. Sendo assim, a contação deve envolver técnicas de leitura que segundo Betty Coelho (1999) é simples narrativa, com o livro, com flanelógrafo, com gravuras e com desenhos. Em que além dessas elencadas pela autora, outra estratégia metodológica utilizada com frequência no trabalho desenvolvido, foi o tapete da leitura, este sendo visto como uma ferramenta significativa para o estabelecimento de um contato ativo entre aluno e literatura infantil, possibilitando que o público se envolvesse do princípio ao fim, tornando este um momento importante para o processo de ensino-aprendizagem, pois a literatura de forma geral contribui para um melhor desenvolvimento da leitura e da escrita que consequentemente colaborarão para as demais atividades escolares.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Tapete da leitura; PIBID.

### 1. INTRODUÇÃO

Partindo do princípio que na infância o contato contínuo com a leitura se faz necessário, podemos afirmar que um indivíduo que ler e tem acesso a diversos

textos, pode desde cedo pensar e atuar criticamente em seu meio social. E por compreender a relevância da leitura para a formação do indivíduo, é que realizamos nas atividades do PIBID leituras de formas diversas, e sempre fazemos debates posteriormente, proporcionando a participação do alunado, pois para formar-se enquanto leitor, o aluno precisa aprender habilidades como: seleção, antecipação, inferência e verificação, porque sem as mesmas a capacidade de interpretação de textos diversos fica comprometida e ineficiente.

Por esta razão o contato com a literatura infanto-juvenil torna-se necessária desde cedo, haja vista que

[...] lendo todos os dias você garante que a leitura se torne parte integrante da rotina [...] É esse contato frequente, diário e constante que permite que os alunos construam uma crescente autonomia para ler, familiarizem-se com a leitura, conheçam uma diversidade de história e autores, entre outros ganhos". (PMSP - Guia Pedagógico, p. 25)

Neste sentido, o trabalho intenciona analisar as atividades realizadas com o tapete da leitura no contexto educacional da Escola Alto da Boa Vista II com um público formado por alunos do 2º ao 5º ano, pontuando os aspectos relevantes das ações desenvolvidas, sendo válido ressaltar que a ação-reflexão encontra-se presente no decorrer de nossa atuação como alunas-bolsistas, tendo esta como pressuposto básico para a efetivação de uma práxis investigativa. Assim, nos atentamos criticamente para cada atividade proposta e a condução da mesma ante as especificidades dos educandos. Cabe destacar ainda que segundo André (2001) A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes imprevisíveis [...], por esta razão temos clareza que existe uma necessidade gritante da reflexão posterior á prática docente.

Portanto, para o desenvolvimento da análise que segue, as fontes utilizadas foram à pesquisa bibliográfica; o caderno de registros das bolsistas, sendo que este funciona como um diário de bordo das mesmas em que a partir da observação cotidiana, registram todos os encaminhamentos e atividades desenvolvidas, para

que posteriormente possam ser levantadas reflexões; e a aplicação de questionários com bolsistas que utilizaram o tapete da leitura.

## 2. ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DO ESTÍMULO AO ATO DE LER

Neste ano (2013) o Tapete da leitura foi nosso grande aliado, nele sempre fazíamos a exposição de vários livros de literatura infantil sempre permitindo que os alunos folheassem e conhecesse cada um, na tentativa de inculcar nestes o gosto pela leitura. Acreditamos ainda que as atividades desenvolvidas a partir das leituras fizeram com que nossos alunos desenvolvessem e ampliassem sua autonomia. Os nossos planos de aulas enquanto bolsistas do PIBID centram-se em uma condução prazerosa dos participantes ao mundo da leitura, portanto, incluímos em todas as atividades uma roda de leitura em que lemos títulos distintos, pois;

O ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meio das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros nos contam. (CREIDY, KAERCHER, 2001, p. 81)

Sendo assim, devemos ter clareza que através da literatura as crianças enfrentam e superam seus medos, conflitos e incertezas. A leitura deve ser compreendida e ensinada como prática social, permitindo a interação e o contato com o outro, e a escola é um local propício para este aprendizado.

No curso de nossas atividades, seguindo a teoria construtivista, trabalhamos e reafirmamos a criança como um ser histórico-cultural que muda juntamente com o contexto social, em contrapartida com a perspectiva tradicional, que se encontra fortemente presente no contexto atual da educação, que tende a tratá-la como receptoras e não como um indivíduo que constrói seu conhecimento mediado pelas relações sociais. A participação como bolsistas nos proporcionou entender que os alunos gostam de explorar o novo, gostam de construir.

Deste modo, sempre procuramos oferecer atividades que contribuem para desenvolver a autonomia do alunado envolvido. Para tanto foram utilizados

constantemente rodas de conversas, leituras de livros de literatura infantil, em que obtivemos resultados positivos. Considerando que,

[...] as atividades e situações propostas têm, portanto, o objetivo último de favorecer a exploração, a descoberta e a construção de noções, ou seja, o desenvolvimento e o maior conhecimento do mundo físico e social (da língua, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais), eixos básicos da função pedagógica [...]. (KRAMER, 2003 p. 21)

Dentro desses eixos envolvemos a contação de histórias sempre objetivando ampliar e desenvolver nos alunos a valorização do ato de ouvir histórias, interação e socialização com os colegas, e autonomia na realização das atividades propostas.

Nota-se que há muito tempo a leitura vem sendo disseminada pelos meios de comunicação e instituições escolares, considerando todas as fases: infantil, fundamental I e II, ensino médio e universidades, todos objetivando dar destaque e incentivar o ato de ler. Ou seja, há uma crescente preocupação em se formar leitores competentes de acordo com as habilidades exigidas socialmente. Toda essa difusão incentiva não só a formação de leitores, mas também ajuda a formar contadores de história profissionais sejam pais, familiares, professores, amigos etc.

Apesar de saber que os pais também são responsáveis pela educação de seus filhos não podemos negar a realidade da qual os alunos são oriundos, estes pertencem a famílias carentes financeiramente, ou seja, dentro desta realidade a escola se torna a principal responsável pelo processo de formação de leitores, sendo que um total considerável dos alunos somente tem contato com livros literários, dentre outros tipos de textos no espaço escolar, pois apesar de tão importante a leitura ainda é uma prática exercida em um meio social elevado.

Portanto com base na necessidade que existe de se formar leitores a escola precisa organizar seu trabalho de maneira que atenda a essa exigência, pois formar um cidadão depende de como o meio educacional, enxerga e exerce esse processo de formação de leitores assim,

Pode-se dizer, em sentido amplo, que a educação, definida como processo de transmissão de cultura, está presente em todas as instituições. Entretanto, em sociedades como a nossa há uma instituição cuja função específica é a transmissão da cultura —esta instituição é a escola. Ela é o espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com





o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade. (RIOS, 2010, p. 37)

Assim sendo, percebemos que as instituições de ensino em seu longo tempo de existência como instituição social, implicitamente tomou posse da leitura transformando-a em um “objeto” exclusivo da escola, camuflando desta forma seu caráter social extra-escolar. Cabe ainda ressaltar que os profissionais que atuam na escola, precisam ter em mente que ouvir histórias permite às crianças ampliar o repertório cultural e a aumentar a familiaridade com a diversidade que compõe o meio social em que está inserida.

Com base na experiência como bolsista que nos permitiu um convívio quase diário na escola campo e com contato com os professores do Município em oficinas ministradas por nós, percebemos que os professores/escola não dispunham de livros/material literário e nem meios atraentes que contribuíssem eficazmente para inculcar nos alunos o gosto pela leitura.

Assim levantamos a hipótese de que os professores têm diversos desafios a serem superados para a inserção de textos literários em suas aulas, no entanto elencamos três; 1º convencer a si próprio que é necessário e é possível ler diariamente para seus alunos; 2º convencer os demais docentes da instituição; 3º convencer os alunos que a leitura não é uma atividade exclusivamente escolar, ela se estende para além dos muros e eles precisam tomar para si esse conhecimento, e a escola deve propiciar a assunção desses alunos de toda herança cultural que explicitamente envolve a leitura, assim.

Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e o seu contexto. (LERNER, 2002, p.17)

Ao iniciarmos no programa sabíamos que iríamos trabalhar com crianças do 2º ao 5º ano com dificuldades de leitura e escrita, e tínhamos que ajudá-las a tomar gosto pelo ato de ouvir histórias, estimulando a imaginação e o desejo de ler e fazer parte do mundo literário que estava sendo ofertado. É válido ressaltar que inicialmente os alunos selecionados para participar do programa foram resistentes

as atividades de leituras propostas. Ante as dificuldades encontradas começamos a pesquisar formas de trabalhar com a contação de histórias e como envolver o alunado participante nesse mundo mágico da leitura, assim, começamos a utilizar teatro de fantoches, jogral, encenação etc.

Obtivemos êxito com essas metodologias e conquistamos os alunos e muitos professores, no entanto, tínhamos que começar a trabalhar com livros, o novo desafio era fazer com que nossos alunos sentassem e apreciassem a leitura de um bom livro. A partir da necessidade de contribuir com o aprendizado e a inserção de nossos alunos no universo da leitura e buscando atender aos objetivos do programa na realidade local, entre eles a alfabetização com textos e o incentivo ao hábito de ler, atrelamos ao tapete da leitura outras metodologias que colaboraram significativamente para a concretização desses objetivos, tais como, as técnicas de contação de histórias oriundas da fundamentação teórica de Betty Coelho. Assim sendo, segundo essa autora,

Estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la. Os recursos mais utilizados são: a simples narrativa, com o auxílio do livro, o uso de gravuras, de flanelógrafo, de desenhos e a narrativa com interferências do narrador e dos ouvintes. (COELHO, 2006, p. 31)

Segundo a autora todas as técnicas/recursos apresentados possuem sua especificidade que precisa ser respeitada, pois “Contar histórias é uma arte, por conseguinte requer certa tendência inata, uma predisposição, latente aliás em todo educador, em toda pessoa que se propõe a lidar com crianças” (COELHO, 2006, p. 50). Ou seja, precisamos ter consciência que mesmo com os recursos didáticos precisamos sempre da competência e do desejo de ensinar.

O tapete da leitura evidenciou-se como um instrumento didático que propiciou o contato ativo entre os diversos gêneros textuais e o grupo de alunos no âmbito escolar, sendo notório enfatizar que o alunado aqui especificado é oriundo de um contexto cultural onde a leitura não se constitui como um hábito, restringindo assim à escola o papel de possibilitar ao seu público a aproximação e a inserção no universo literário.

Dessa forma, é válido ressaltar a importância que a literatura exerce na formação da criança, a partir dos seus aspectos próprios e elementos formativos diferenciados, visto que [...] a literatura educa – mas essa educação não se presta ao domínio escolarizado de pontos, deveres e notas. A literatura é educativa em aspectos fundamentais [...] (AMARILHA, 1997, p. 49). Sendo esta influência no processo formativo, um dos eixos norteadores do trabalho desenvolvido e que fundamenta o elo benéfico entre literatura e a estrutura escolar vigente.

Deste modo, a partir das atividades realizadas com o tapete da leitura buscamos tecer algumas reflexões acerca dessa ferramenta metodológica. Assim, entre as análises desenvolvidas ficou evidente que o uso cotidiano dessa estratégia possibilitou um contato significativo entre o grupo de crianças e uma grande variedade de gêneros textuais, em que através da interação com os livros os alunos buscavam construir suas próprias representações, sendo que até aqueles educandos que não dominavam convencionalmente o ato de ler, sentiam-se motivados a realizar leituras a partir de suas construções cognitivas específicas, como por exemplo, a leitura por meio de imagens.

Além disso, a forma dinâmica e diferenciada de apresentar o acervo literário utilizando o tapete, fez com que a receptividade desta proposta tenha se consolidado de forma espontânea e com grande aceitabilidade, o que contribuiu para o desenvolvimento de um bom trabalho e alcance dos objetivos propostos.

Contudo, cada uma dessas metodologias adotadas tinham por base um planejamento e uma organização prévia, visto que cada técnica possui características específicas, o que contribuía para um bom andamento das atividades propostas e qualificava as nossas ações em uma ininterrupta ação-reflexão, em que esse exercício de organizar previamente e avaliar o que foi desenvolvido consolidaram-se como algo importante e necessário para a configuração da práxis, que é fundamental no trabalho docente.

### 3. O TAPETE DA LEITURA COMO FOCO DE ANÁLISE

A partir do trabalho desenvolvido utilizando o tapete da leitura pelo grupo de bolsistas da Escola Municipal Alto da Boa Vista II, foram levantadas algumas reflexões, acerca das atividades concretizadas, por meio da aplicação de um questionário objetivando evidenciar como estas percebem o trabalho realizado com esta ferramenta metodológica. Assim, na análise foram pontuados alguns aspectos, tais como: Qual a relevância da leitura na escola; Como tiveram acesso ao tapete da leitura; Qual a finalidade do trabalho com o tapete da leitura; Como os alunos receberam as atividades desenvolvidas com o mesmo; Se utilizaram o tapete da leitura em atividades externas ao PIBID; como o tapete da leitura pode influenciar no estímulo ao hábito de ler, entre outras.

Assim sendo, partindo dos dados coletados observamos que as bolsistas pesquisadas encontram-se entre os períodos do 7º ao 10º, e com uma permanência no programa que varia de seis meses a três anos e nove meses, compondo assim um grupo com experiências diversas. Neste sentido, como um dos focos do programa é o trabalho com a literatura, buscou-se perceber como estas enquanto bolsistas e acadêmicas de um curso de licenciatura avaliam a presença da literatura no contexto educacional, dessa forma no que se refere a relevância da leitura no âmbito escolar, ficou evidente que todos pontuam que a leitura na escola é relevante por envolver aspectos referentes ao conhecimento, desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos, ressaltando que a partir da leitura as crianças fazem suas descobertas, o que a coloca como fundamental, pois através dela o educando desenvolve várias habilidades essenciais como expressar-se oralmente, ler e escrever de acordo com o contexto social contemporâneo.

Portanto, dado a importância atribuída ao tapete da leitura pelo grupo pesquisado, suscitou o questionamento, como as bolsistas tiveram conhecimento e contato com o tapete? Haja vista, de forma geral o primeiro contato e o conhecimento acerca deste, ocorreu através do professor André Cordeiro na disciplina Literatura Infância-Juvenil. É importante frisar que a ideia inicial deste tapete partiu do referido professor, sendo ele o idealizador dessa ferramenta

metodológica na realidade do campus de Tocantinópolis, efetivando este como um projeto de incentivo ao hábito de ler. Dessa forma com a divulgação na sala de aula, as bolsistas começaram a incorporar o tapete nas atividades realizadas, e com a repercussão exitosa do que estava sendo concretizado, um grupo de bolsistas buscou produzir o seu próprio tapete, assim a mãe de uma destas confeccionou outro utilizando TNT.

Todavia, em outro foco de análise, as bolsistas enfatizaram que o “TAPETE DA LEITURA” contribui significativamente com o processo de ensino-aprendizagem, pois este, além de ser uma estratégia de incentivo ao ato de ler é uma forma inovadora considerando a realidade existente. Consolidando deste modo, esta ferramenta metodológica como propiciadora de um ambiente atrativo que faz com que as crianças se disponham naturalmente para ouvir ou fazer suas próprias leituras. Assim sendo, é notória a necessidade de os professores utilizarem na escola esse instrumento como facilitador da aprendizagem dos alunos, bem como uma forma de inovação no cotidiano escolar.

Dessa forma, as contribuições observadas durante a realização das propostas pedagógicas justificam e evidenciam a finalidade da utilização deste recurso nas atividades do PIBID, pois constantemente é enfatizado como esse elemento atua como potencializador do incentivo ao gosto pela leitura, pois como acentua uma das pesquisadas,

A finalidade foi ter momentos de leituras mais envolventes e confortáveis com as crianças, pois sentados dispostos em círculo e rodeados por livros a leitura é mais prazerosa e assim podemos despertar nas crianças mais interesse pela leitura.  
(Bolsista 1)

Quanto à contribuição dada pelo “Tapete da Leitura” verificou-se que este facilita o desenvolvimento das atividades e interfere positivamente no comportamento das crianças, pois de forma interativa ajuda e convida as crianças participarem das atividades, além de mantê-las mais próximas dos livros. Assim sendo, verifica-se ainda no concerne ao uso do tapete em atividades externas ao PIBID, 50 % utilizaram em outros contextos, principalmente na realização de estágios, demonstrando assim como a repercussão positiva e as influências



observadas foram produtivas e satisfatórias, assim dignas de serem reproduzidas em novos âmbitos educacionais.

Com relação à receptividade do alunado, faz-se necessário destacar que as crianças receberam e desenvolveram as atividades com entusiasmo, seja no curso das atividades realizadas no PIBID ou em atividades externas a este. Portanto, no que tange a influência do “Tapete da Leitura” como incentivo ao ato de ler, de acordo com as respostas das bolsistas constatamos que esta ferramenta cativa o alunado e que:

Pode influenciar, na medida em que as crianças se sentem mais a vontade e com uma variedade de livros podem fazer de maneira prazerosa uma boa leitura, ou ouvir, ou mesmo que não sabe ler, se sente envolvida com o que ouve ou com as imagens dos livros a sua volta. (Bolsista 01).  
O tapete da leitura proporciona ao aluno um momento de relaxamento em que os mesmos ficam a vontade em meio a vários livros tendo a oportunidade de escolher qual livro ler, uma leitura espontânea e com isso o aluno se sente estimulado à leitura. (Bolsista 02).

Ao serem questionadas sobre a possibilidade da adoção dessa metodologia pela instituição de ensino, as bolsistas concordam e dizem ser possível, sendo este método bem aceito pelos alunos por deixá-los mais á vontade para fazer uma leitura prazerosa, considerando ainda que os docentes;

sabendo o quanto atualmente é difícil encontrar uma metodologia que proporcione as crianças satisfação no desenvolvimento do hábito da leitura, a utilização do tapete da leitura como metodologia proporcionaria esse gosto de aprender e adquirir novos conhecimentos. (Bolsista 01)

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a realização das atividades de leituras, notava-se um envolvimento gratuito dos alunos participante do programa, estes sempre ativos no momento da história. É relevante destacar que os alunos com quem desenvolvemos as atividades possuem um contato ínfimo com textos escritos fora do ambiente de sala de aula, o que contribuiu positivamente para a nossa atuação. O mundo literário para eles é tido como novidade algo que foge a rotina escolar, no entanto, destacamos que este fato não deveria ocorrer, pois a escola é o local que propicia a inserção do alunado no universo literário.

Dessa forma, sabemos que a educação exige que o docente esteja em constante busca por aprimoramento, que ele pesquise, diversifique suas metodologias de ensino, pois algumas atividades devem ser pensadas e reformuladas, observando o que se adapta no resultado final de cada uma, de forma positiva ou negativa. Portanto o professor atuante e em formação devem compreender que a leitura é primordial para formação integral do indivíduo, e que a atividade de leitura pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da escrita, da leitura, da oralidade e conseqüentemente para a atuação consciente deste indivíduo em seu contexto social.

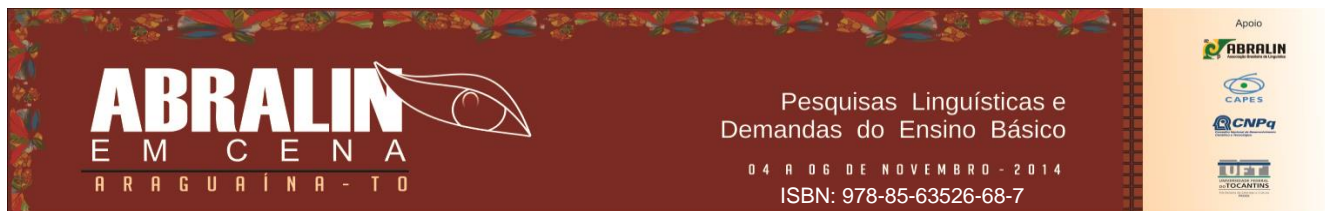
Sendo assim, criar estratégias que propiciem uma aproximação ativa e prazerosa entre literatura infantil e a criança, sempre se constitui como uma prerrogativa a ser alcançada pelo grupo de bolsistas do PIBID na referida realidade educacional.

Desse modo, pelas reflexões realizadas pudemos analisar que o tapete da leitura como ferramenta de incentivo ao ato de ler, consolidou-se nas atividades do PIBID como algo de extrema relevância, haja vista que o mesmo proporciona um contato direto com obras literárias, possibilitando ao grupo de alunos atendidos uma benéfica relação com o “mundo” da leitura.

Essa relação evidenciou-se como uma situação expressiva e recorrente, o que motivou o uso constante dessa ferramenta (tapete da leitura) como um elo entre o livro e a criança.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (Org). **O papel da pesquisa na Formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- CREIDY, Maria; Gládis KAERCHER. **Educação infantil: pra que te quero?**- Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Secretária de educação Básica — Brasília. DF, 2006.
- Prefeitura Municipal de São Paulo. **GUIA PEDAGÓGICO. Ler e escrever**. Parte I
- KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. – 14<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Ática, 2003.



RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** —19. Ed. — São Paulo: Cortez, 2010.

**NARRATIVAS DE PROFESSORES:  
DA APROPRIAÇÃO À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS  
NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORES DO CAMPO**

Ana Caroline da Silva SOUZA (UNIFESSPA)  
k.rolzinh@hotmail.com

Nilsa Brito RIBEIRO (UNIFESSPA)  
nilsa@ufpa.br

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo analisar em relatos de três professoras de uma escola situada no campo o movimento que se dá entre a formação inicial destas professoras e os discursos de constituição identitária. Os professores sujeitos da pesquisa são egressos de um curso de Letras realizado pela Universidade Federal do Pará/ Campus de Marabá, em parceria com o Instituto de Colonização pela Reforma Agrária (INCRA) através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no período de 2006 a 2010. Para a composição do corpus da pesquisa, utilizamos relatos escritos e orais destas professoras, os quais compõem o banco de dados do projeto “A formação do professor de Língua Portuguesa do Campus de Marabá”. As imagens ou representações que constituem o imaginário dos professores apontam para a idealização do professor enquanto educador batalhador que resolve todos os problemas na sala de aula.

**Palavras-Chave:** Identidade Docente; Narrativas; Representações.

## 1 INTRODUÇÃO

O Plano de trabalho, “Narrativas de professores: da formação à constituição identitária do professor do campo”, vinculado ao projeto de pesquisa “A formação do professor de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa do Campus de Marabá”, tem como objetivo analisar em relatos de três professoras<sup>1</sup> de uma escola situada no campo o movimento que se dá entre a formação inicial destas professoras e os

---

<sup>1</sup>Os sujeitos da pesquisa atuam em uma escola básica de um assentamento da Reforma Agrária, localizado no município de Parauapebas e coordenado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

discursos de constituição identitária do professor do campo. Nosso intuito é compreender como estes sujeitos, hoje egressos de um curso de Letras realizado pela Universidade Federal do Pará/ Campus de Marabá, significam em seus relatos o trabalho com a linguagem na escola e como estes sentidos contribuem para a construção da identidade docente destes professores.

Vislumbra-se com este trabalho contribuir para ampliar a compreensão de como se manifestam na linguagem efeitos de sentido reveladores do modo como o profissional vai se apropriando de elementos da sua área de formação (teorias, métodos, concepções, objetos de ensino etc.) em direção à construção de uma identidade profissional, no caso em estudo, profissional de Letras. Desse modo, analisaremos nos discursos veiculados nos relatos dos professores sentidos produzidos sobre as práticas de ensino circunscritas à aula de português. Analisaremos ainda representações que o professor constrói de sino processo de ensino e de objetos de ensino privilegiados em sua prática docente.

No que concerne à formação acadêmica das professoras da pesquisa, convém salientar que a ênfase do curso de Letras era em língua e literatura, destinado a uma demanda do movimento social do campo, especificamente, professores residentes em assentamentos de Reforma Agrária de regiões do Pará, Tocantins e Maranhão. O objetivo do curso era “formar educadores e educadoras em Letras para intervirem em práticas educativas, principalmente do Ensino Fundamental e Médio, das áreas de assentamento da Reforma Agrária, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos trabalhadores e trabalhadoras rurais”. (PPCL – UFPA/PRONERA/2006, doravante PPCL).

É relevante frisar que a proposta do curso foi desenvolvida considerando as diferentes territorialidades dos sujeitos do campo, sua autonomia, suas diferentes histórias de vida, interesses específicos, experiências individualizantes e coletivas. Afinal, esses sujeitos já atuam em processo formativos no campo:

[...] participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas [...] e que ao lutar pelo direito à terra vão recriando suas pertencas, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade (SILVA, 2006, p. 76.)



Desse modo, o curso trilhou uma prática pedagógica que tomou como ponto de partida e de chegada o conhecimento produzido pela realidade existencial dos discentes. Para tal, a proposta pedagógica do curso pautou-se na “[...] relação constante e necessária entre conhecimentos sistematizados e a experiência cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (PPCL – UFPA/PRONERA/2006).

No que se refere à organização da grade curricular, segundo o projeto pedagógico, o curso fora dividido em nove blocos de atividades curriculares interligadas por Núcleos de Interesse, regidos pelos princípios gerais do curso. As disciplinas foram organizadas em quatro núcleos: 1. Formação Básica; 2. Formação Específica; 3. Educação e Diversidade Linguística e Cultural; 4. Leitura, escrita e produção de sentido. Cada Núcleo de Interesse articulava as disciplinas sob sua abrangência, no sentido garantir a contínua problematização do trabalho com a linguagem.

Cabe ressaltar, ainda, que a proposta curricular do curso situou-se numa perspectiva de alternância pedagógica (escola/universidade) orientada pelo processo investigativo, haja vista que a pesquisa foi elemento central no processo de formação do aluno. Nesse sentido, as fases de formação dividiram-se em três momentos: o tempo-universidade; o tempo-assentamento; o retorno tempo-assentamento.

- a) **Tempo-universidade** - corresponde ao momento de oferta de disciplinas no espaço acadêmico, momento em que o aluno entra em contato com referenciais teóricos das atividades curriculares que compõem o currículo do curso de Letras.
- b) **Tempo-assentamento** - corresponde ao momento em que o aluno retorna às suas experiências nos assentamentos, momento em que o aluno combina atividades de estudo com as ações do coletivo, orientadas pela dinâmica social dos assentamento. O tempo-assentamento fortalece o vínculo que o aluno deve manter com o aporte teórico trabalhado no espaço acadêmico e a sua prática de educador nas escolas do campo.
- c) **Retorno tempo-assentamento** - Esse momento envolve alunos e professores universitários através de processos de socialização dos resultados alcançados durante o tempo-comunidade, ou seja, corresponde a momentos em que os alunos socializam reflexões e produções desenvolvidas durante o tempo-assentamento. (PPCL/UFPA/PRONERA/2006).

Em se tratando da relação teoria-prática, vale destacar que o percurso formativo do curso fora significativo, uma vez que se consolidou a partir de um constante diálogo entre os suportes teóricos e as experiências educativas desenvolvidas nas escolas do campo, local em que atuam os docentes. Tal metodologia torna-se fundamental para o processo formativo, como bem explana Chistóffoli (2006), para quem o conhecimento é construído a partir da prática, em permanente diálogo e confronto com a teoria ou as teorias já formadas, de modo que “a prática deve ser a fonte do conhecimento, o espaço de verificação da adequação das teorias, o espaço crítico e criativo de construção de novas sistematizações e a formulação de novas teorias”. (CHISTÓFFOLI, 2006, p.100).

## **2. NARRATIVAS DOCENTES COMO METODOLOGIA DE PESQUISA**

### **2.1 A ARTE DE NARRAR**

A compreensão de Walter Benjamin (1994) acerca da narrativa como uma forma artesanal de comunicação é de fundamental relevância para aqueles que se dedicam a refletir sobre esta temática. Ao discorrer acerca da natureza da verdadeira narrativa, o autor afirma que ela tem em si uma dimensão utilitária, “essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Entretanto, segundo o autor, a arte da narrativa está cada vez mais rara, haja vista que o homem nos dias atuais não cultiva o que não pode ser abreviado. Assim, a arte de narrar está se definindo e as experiências estão deixando de ser comunicáveis, posto que não há mais experiência que passam de pessoa a pessoa, com efeito, desaparece também o contador de histórias.

Contudo, Benjamin (1994) afirma que narrativa ainda conserva suas forças e após um longo tempo ainda é capaz de se desenvolver, mesmo numa sociedade de poucas narrativas. A função desta não é de modo algum transmitir o “puro em si” das coisas narradas como se fosse um ato de pura informação. Pelo contrário, uma boa parte da narrativa está em evitar explicações: “Ela mergulha a coisa na vida do

narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. (BENJAMIN, 1994, p.205). O narrador, por sua vez, “[...] retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p.201).

Tomamos também por base nesta reflexão os estudos de Bourdieu (1996) acerca de narrativas (auto)biográficas. O autor apresenta-nos importantes contribuições no que diz respeito à racionalidade que tradicionalmente tem-se imputado ao ato de narrar uma história de vida. Segundo ele,

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (BOURDIEU, 1996, p.185).

Retomando as palavras do autor, entendemos que conceber o relato biográfico como a escrita de uma vida, na qual todos os fatos obedecem a uma ordem cronológica (começo, meio e fim), torna-se um equívoco, uma “ilusão retórica”. Haja vista que, o protagonista da história seleciona os fatos para compor sua narrativa, de modo que a coerência é estabelecida dando, assim, significado a sua história de vida. Ainda segundo o autor,

falar de história de vida é pelo menos pressupor - e isso não é pouco - que a vida é uma história e que [...] uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história (BOURDIEU, 1996, p.183).

Desse modo, para se construir uma trajetória individual também implica reconstruir o contexto, ou seja, considerar a “superfície social” na/pela qual o sujeito age, (BOURDIEU, 1996). Neste sentido, Bourdieu (1996, p.185) alerta que “não podemos nos furtar à questão dos mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade”.

Embora os dois autores tratem da narrativa literária e da vida cotidiana, respectivamente, entendemos que tais abordagens são significativas para o nosso

trabalho que toma relatos de professores, situando-se em suas experiências de ensino, como discutiremos no item seguinte.

## 2.2 NARRATIVAS DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

As pesquisas que se desenvolvem no âmbito educacional, especificamente sobre a formação de professores, têm dado ênfase na produção das narrativas enquanto importante recurso de formação por concederem ao professor momentos de construção e reflexão sobre a própria experiência. Cunha (1997) afirma que trabalhar com narrativas no ensino e/ou na pesquisa é partir para construção/desconstrução das experiências do professor, haja vista que elas provocam modificações na forma como os sujeitos compreendem a si mesmos e aos outros. Com isso, observa-se que o expediente das narrativas tem contribuído, também, para o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador. Como bem discute a autora:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p. 02-03).

Considerando que as narrativas constituem-se uma opção metodológica de cunho formativo, enfatizamos a importância de se permitir por este recurso que o professor assumira sua própria voz na prática docente. Por isso, admitimos com Cunha que “ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 02).

Nesta mesma perspectiva de trabalho, Moraes (2004) ressalta a necessidade de se encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais que permitam aos professores a apropriação dos seus processos de formação, formação esta que se constrói “[...] através de um trabalho de

reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal/profissional”. (MORAES, 2004, p.10). De acordo com a autora:

A narrativa não é um simples narrar de acontecimento, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram realmente constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele (MORAES, 2004, p.13).

Desta perspectiva teórica e metodológica, estamos considerando que os relatos/narrativas de professores oportunizam ao educador o trabalho de retomada e reflexão de episódios de sua formação, do percurso realizado. Além disso, destacam-se as narrativas enquanto possibilidade de construção de um espaço de compreensão dos contextos históricos e socioculturais onde o professor desenvolve sua prática, como também oportunizam-lhe momentos para projetar novas possibilidades de trabalho e de formação.

Assim, este trabalho, inscrito nesta temática, tem nos permitido melhor compreensão da abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto)biográfica como opção metodológica para a formação de professores, de modo que “ouvir as narrativas das histórias que compõem a vida dos docentes é oportunizar momentos de reflexão, descortinando alternativas que podem ajudar na sua formação e na de outros professores” (MORAES, 2004, p.12). Camargo (2008), em diálogo com essa concepção postula:

Referir-se ao lembrado, é transitar (poder-se-ia dizer dançar?) pelo material naquilo que escapa às formalizações, às explicações, às generalizações, porque cada relato é único, é próprio de quem o construiu, é uma espécie de coisa que penetra, contamina, deixa marcas e provoca uma abertura para quem lê; são relatos do lembrado, do que vem pelo caminho da memória, do que se materializa em texto e, ao materializar-se em texto, traz a marca do passado... e de um modo de ser. (CAMARGO, 2008, p.119).

Ainda nesta mesma linha de trabalho, Goodson (2004) argumenta que já se tem dado bastante ênfase à prática docente do professor, incidindo de modo exagerado sobre o desenvolvimento da prática docente. Em contrapartida, ele propõe que se tome, estrategicamente, como ingrediente principal: “a voz do



professor”: “necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento” (GOODSON, 2000, p. 69), permitindo, assim, a investigação mais ampla da vida e do trabalho do professor, ouvindo e fazendo ouvir a voz do professor.

### 3 A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR

A identidade tem sido objeto de discussão de muitos estudos que a ela têm-se dedicado, sob orientações de diferentes campos do conhecimento e de diferentes perspectivas teóricas. É notável que os discursos que circulam acerca da identidade têm aumentado nos últimos anos, e, por conseguinte, uma rica diversidade de perspectivas de análise. Todavia, segundo Coracini (2003), definir o que é identidade é tarefa complexa e ela alerta que tal complexidade resulta do fato de que “as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas a partir de um tipo de mudança estrutural que está transformando as sociedades desde o final do século XX” (CORACINI, 2003, p.306). Afirma a autora que estas transformações desencadearam um duplo deslocamento, a saber, a descentração do indivíduo de seu lugar no mundo social e cultural como também de si mesmo. Isso muito contribuiu para que a questão da identidade se tornasse um tópico central - dentro e fora das academias – possibilitando a problematização da visão homogênea de identidade prevalecente até a inauguração de novas abordagens e concepções teóricas acerca deste conceito.

Advertimos, portanto, que a reflexão empreendida neste texto parte do pressuposto básico de que as identidades estão sujeitas as mudanças, ou seja, “as identidades não são fixas, mas complexas, diferenciadas e constantemente reposicionadas” (PARMAR 1990, p.101 apud LOPES, 2006). Aderimos, portanto, a perspectivas teóricas para as quais a identidade não é tida como única, fixa, e estável, mas como algo dinâmico, incompleto e transitivo, resultante de processos dialógicos. Como bem observa Lopes (2006), ancorado em Denora e Mehan (1994), as identidades sociais são construídas no discurso, o que implica dizer que elas não

estão nos indivíduos, mas “[...] emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” (LOPES, 2006, p.37).

Em síntese, podemos entender a identidade como um processo contínuo e coerente de produção do sujeito, ou seja, a identidade é o sujeito em processo, construída na e através da linguagem (SARUP, 1996 apud LOPES, 2006).

Vale destacar ainda que no processo de (des)construção de nossas identidades sociais, as narrativas enquanto formas de organização do discurso têm cumprido um papel importante, no que se refere ao modo como aprendemos a construir nossas identidades na vida social. Lopes (2006) lembra-nos que as identidades são ferramentas que usamos para fazer sentido no mundo ao nosso redor, e, por conseguinte, de quem somos neste mundo (LOPES, 2006). Ressalta ainda que na medida em que tecemos a nossa rede dialógica no mundo social construímos a nossa identidade e também a do outro. Nas palavras de Lopes (2006, p.66) “[...] as narrativas oferecem um instrumento crucial para ter acesso a como nos construímos e construímos o outro nos contextos institucionais onde as narrativas são contadas”.

Desta percepção, consideramos que o sujeito que conta uma história está construindo a sua identidade à luz da narrativa de si mesmo e na imaginária relação com o outro. E, este processo nem sempre é harmônico, posto que o sujeito tem suas múltiplas identidades que se entrecruzam. No que diz respeito a isto relata Lopes (2006, p.36) “as mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes por meio de identidades sociais diferentes e contraditórias”.

#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

No desenvolvimento de nossos estudos optamos por uma metodologia de cunho qualitativo, tomamos como instrumentos geradores de dados relatos orais e escritos de três professoras de uma escola do campo, produzidos a partir dos seguintes instrumentos: a) entrevistas orais-individuais que tomaram a prática

docente como tema desencadeador de narrativas; b) registros escritos produzidos pelos professores em que descreviam ações de ensino de língua na escola.

A perspectiva metodológica está de acordo com a concepção de que os relatos ou histórias de vida de professores permitem a retomada reflexiva de pontos importantes da prática docente, apontando necessidades de retomadas, ressignificação de práticas, e, sobretudo, refletem sentidos que contribuem para a construção da identidade docente. Desse modo, salientamos que as narrativas de professores constituem espaços importantes para a produção de uma autoreflexão sobre a própria prática, permitindo a reelaboração de saberes.

As etapas da pesquisa foram as seguintes:

- Seleção e leitura de produção teórica que verse sobre narrativas e formação docente;
- Seleção e leitura de produção teórica que verse sobre a formação do profissional de Letras;
- Seleção e leitura de documentos que norteiam a formação do profissional de Letras, dentre eles o Projeto Pedagógico do Curso;
- Contato com o banco de dados do projeto de pesquisa “A formação do professor de Língua Portuguesa do Campus de Marabá”, composto por 40 horas de aulas de português gravadas e transcritas, em escolas do campo, 12 relatos e 6 entrevistas de professores de duas escolas do campo. Do banco de dados, selecionamos 4 relatos e três entrevistas de três professoras egressas do curso já referido. O critério de seleção foi o fato de as três professoras trabalharem numa mesma escola, sob uma mesma coordenação de ensino, o que, hipoteticamente, nos favoreceria melhor compreensão de um trabalho coletivo na escola. Durante um semestre, a coordenadora do projeto de pesquisa solicitou destas professoras que relatassem diariamente as atividades desenvolvidas na aula de Português, fazendo observações sobre o conteúdo selecionado, a metodologia adotada, as dificuldades ou não dos alunos sobre as demandas da professora etc.
- Análise do corpus selecionado para o estudo.

## 5. ANÁLISES

Como indicado no início deste trabalho, nossa contribuição é refletir sobre processos identitários construídos no jogo discursivo de representações que professores constroem de si na relação com outros professores de uma escola do campo. Cabe salientar que os relatos dos professores refletem sua relação não apenas com a sala de aula, mas com a complexidade que envolve o processo de formação do aluno e de si próprio. Assim sendo, pretendemos analisar como estes sujeitos da pesquisa constroem sentidos de identidade do professor de língua portuguesa, tomando como referência o papel do professor de português e os objetos de ensino privilegiados na sua prática.

### 5.1 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Os dados aqui analisados foram obtidos exclusivamente por meio de relatos escritos e orais (entrevistas) de três professoras de uma escola situada no campo, como dito anteriormente. Passemos, então, à análise:

1. Naquele momento em que presenciei a leitura dos alunos, fui percebendo que ser educadora é olhar no íntimo aquilo que muitas vezes não queremos ver. É perceber que os sujeitos precisam de nós, que a alegria deles de vir para a escola se constrói primeiramente na sala de aula juntamente com o educador consciente de sua práxis. Um educador não se esconde das dificuldades dos alunos, porém expõe e procura encontrar um meio para vencê-las. (Relato - Professora Q.)

2. Tudo que realizamos foi muito importante para entendermos que o trabalho pedagógico só pode avançar quando nos disponibilizamos para fazer a diferença dentro da sala de aula, levando para os alunos um leque de opções que os envolvam no processo de leitura e escrita, fazendo assim pudemos ter um avanço significativo. (Relato - Professora. L.)

3. [...] é muito difícil ser professor de EJA, quando não há um planejamento interdisciplinar. Não há apoio pedagógico nem da direção. Pois o que vemos é professor de EJA trabalhando somente com a cara e coragem, se ele quiser, pesquisa os conteúdos, se caso tiver proposta, realize sozinho, porque apoio pedagógico é um sonho utópico. Sabe, muitos dos nossos alunos, não avançam porque somos os irresponsáveis, temos preguiça de pensar, de agir, de refletir, de caminhar. Sabemos só reclamar, ah, esse menino não sabe ler... ah esse aluno é muito despercebido... ah esse educando, é burro, tem muita dificuldade, não sabe de nada de português, matemática, história, nem mesmo escrever seu nome não sabe direito, fazer conta! nem contando nos dedos. (Relato - Professora Q.)

Dos recortes 1, 2, e 3 destacamos representações que constituem o imaginário dos professores acerca da identidade docente. Vale salientar que se faz presente no discurso destes sujeitos uma imagem idealizada do professor, isto é, de um professor que deve elaborar ou seguir métodos eficazes e capazes de resolver problemas que ele encontra em sua prática educativa. Vejamos o primeiro recorte: “Naquele momento em que presenciei a leitura dos alunos, fui percebendo que ser educadora é olhar no íntimo aquilo que muitas vezes não queremos ver. É perceber que os sujeitos precisam de nós, que a alegria deles de vir para a escola se constrói primeiramente na sala de aula juntamente com o educador consciente de sua práxis. Um educador não se esconde das dificuldades dos alunos, porém expõem e procura encontrar um meio para vencê-las”. No discurso desta professora, está pressuposta a ideia de que é responsabilidade do professor despertar no aluno o envolvimento com o seu próprio processo formativo. Também é sustentada a imagem do professor batalhador que luta até resolver as dificuldades dos alunos - professor “herói”.

Essa voz de professor ideal também está presente no segundo recorte: “tudo que realizamos foi muito importante para entendermos que o trabalho pedagógico só pode avançar quando nos disponibilizamos para fazer a diferença dentro da sala de aula, levando para os alunos um leque de opções que os envolvam no processo de



leitura e escrita, fazendo assim pudemos ter um avanço significativo". Pode-se perceber que é sustentada a concepção de que no ensino só há avanço significativo se houver dedicação por parte do professor (o trabalho pedagógico **só pode avançar quando nos disponibilizamos...**) o que implica dizer que quando há problemas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, o professor é também o responsável pela superação dos problemas. A imagem idealizada de professor se evidencia na defesa de que está na mão do professor a resolução dos problemas, silenciando problemas mais complexos da educação que não dizem respeito apenas à ação pedagógica e metodológica do professor.

Se, por um lado, o discurso veiculado nos recortes 1 e 2, aponta para o professor como o "único" responsável pelos avanços (e também por problemas) na educação, no recorte 3, contrariamente aos dois recortes anteriores, a enunciação guarda o tom de denúncia de que este educador não é o único responsável por este processo, porquanto o ensino-aprendizagem requer o envolvimento e participação tanto da parte do professor, da coordenação, dos alunos e outros setores da sociedade. Vejamos o fragmento 3: "[...]é muito difícil ser professor de EJA, quando não há um planejamento interdisciplinar. Não há apoio pedagógico nem da direção. Pois o vemos é professor de EJA trabalhando somente com a cara e coragem, se ele quiser, pesquisa os conteúdos, se caso tiver proposta, realize sozinho, porque apoio pedagógico é um sonho utópico". Observa-se também que a professora Q não apenas faz uma avaliação negativa da coordenação pedagógica da 'escola', mas estende sua crítica à estrutura de ensino: direção, apoio pedagógico, professores, política educacional etc. Assim, recusa as práticas vigentes e faz uma reflexão sobre a postura do professor no âmbito educacional: "Sabe, muitos dos nossos alunos, não avançam porque somos os irresponsáveis, temos preguiça de pensar, de agir, de refletir, de caminhar. Sabemos só reclamar, ah, esse menino não sabe ler... há esse aluno é muito despercebido...". Desse modo, o discurso da professora Q sinaliza um estado de coisas que põe em cena a realidade do ensino nas escolas do campo, e, de certo modo, mostra a deficiência no ensino das escolas públicas de nosso país.

### 5.1.1 REPRESENTAÇÕES DA DUPLA RELAÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

4. [...] tive a oportunidade de fazer um curso via PRONERA, universidade e o MST, esse curso trata-se de um curso que busca contribuir para a formação desses /as educadores/as, formação esta que longo do tempo foi renegado tive a indicação pelo setor de educação do Assentamento. Sou uma educadora preocupada com a educação dos educandos do campo, ou seja, com a comunidade na qual eu pertencço. (Relato - Professora H.).

5. Não, eles melhoraram porque passa a gostar mais da questão da poesia e também porque na poesia era trabalhada a reescrita então eu dava uma olhada, né? e falava/às vezes eu falava pra ele: - oh dá uma olhada no ((incompreensível)) vê onde que cabe virgula. vê se essa palavra aqui tá no plural, essa aqui tá no singular vê... tenta descobrir sozinho se caso você não conseguir, aí sim, aí eu pego explico pra você como que tem que ser. Então isso aí eu tenho certeza que isso aí fez com que eles crescessem bastante... meus alunos do ano passado, filha, lê texto, faz produção de texto que a gente fica bobo. (Entrevista - Professora L.).

6. sim... é essencial (isso mesmo) o professor tem que tá ali com o aluno... a gente faz a reescrita de texto e discute a questão do texto... conteúdo... coesão textual e no final a gente faz uma explanação do texto. Eu escolho um aluno... quem quiser... um aluno não... eu proponho: - quem que apresenta seu texto? aí eles aceitam ((incompreensível)) sabe apresenta lá na frente ((incompreensível)) eu sempre faço as atividades assim não pra... aquela atividade que o aluno esqueça totalmente, eu sempre procuro sempre (ele) está ali no texto explana seu texto porque é bom demonstrar o trabalho dos alunos... eles se sentem realizados né? (Entrevista – Professora Q)

Nos recortes 4, 5 e 6 abordamos representações que o professor tem do trabalho que realiza e da aprendizagem do aluno mediante o trabalho docente. Nesse contexto, ressalta-se a representação que a professora H. tem em relação a sua identidade docente, vejamos o recorte 4: Sou uma educadora preocupada com a educação dos educandos do campo, ou seja, com a comunidade na qual eu pertenço. Esse enunciado evidencia a visão positiva que ela constrói de si mesma em relação à docência, logo, o sujeito ao dizer algo (seja na fala ou na escrita) deixa 'mostrar-se' em seu próprio discurso, isto é, na medida em narra sua experiência docente para o outro, não apenas comunica, mas revela suas identidades, se subverte, se compromete, se alia, se traí, e também se afasta (ORLANDI, 2010). Assim, a relação de sentido que se estabelece é que para a professora, ser professor, sobretudo de escolas do campo, é necessário preocupar-se tanto com a formação dos educandos como com a comunidade campestre. Isso, para ela foi um fator decisivo para participação, por indicação, no curso de Letras, conforme se observa no recorte 4.

No recorte 5, percebe-se que a professora L. também faz uma avaliação positiva em relação ao seu trabalho, e, ao mesmo tempo avalia positivamente o processo de aprendizagem do aluno: não... eles melhoraram porque passa a gostar mais da questão da poesia e também porque a poesia era trabalhada a reescrita então eu dava uma olhada né? e falava/às vezes eu falava pra ele oh dá uma olhada no (incompreensível) vê onde que cabe virgula vê se essa palavra aqui tá no plural essa aqui tá no singular vê... tenta descobrir sozinho se caso você não conseguir aí sim aí eu pego explico pra você como que tem que ser então isso aí eu tenho certeza que isso aí fez com que eles crescessem bastante... meus alunos do ano passado fia lê texto faz produção de texto que a gente fica bobo.

Por fim, emerge do recorte do relato 6 representações de como o professor deve realizar seu trabalho, suas tarefas, em suma, de que modo de exercer a docência e como o aluno responde às ações da professora: sim... é essencial (isso mesmo) o professor tem que tá ali com o aluno...a gente faz a reescrita de texto e

discute a questão do texto...conteúdo... coesão textual e no final a gente faz uma explicação do texto eu escolho um aluno... quem quiser... um aluno não... eu proponho quem que apresenta seu texto aí eles aceitam (incompreensível) sabe apresenta lá na frente (incompreensível) eu sempre faço as atividades assim não pra... aquela atividade que o aluno esqueça totalmente eu sempre procuro sempre (ele) esta ali no texto explana seu texto porque é bom demonstrar o trabalho dos alunos... eles se sentem realizados né?

### 5.1.2 REPRESENTAÇÕES DE OBJETOS DE ENSINO MOBILIZADOS NA AULA DE PORTUGUÊS

7. É porque tavam ((incompreensível)) que meus alunos eram (pequinhos) de oito anos não podiam ... ah::: fala sério, tu tá perdendo o teu tempo com esses meninos...igual uma professora me falou aqui ((incompreensível)) trabalhando produção de texto pra colocar o texto no mural ali,falou pra mim que: - L. pelo amor de Deus tu vai perder tempo corrigindo texto de menino que ((incompreensível)) e lá pro final do ano? Eu falei:- mulher, olha... se fosse assim como que o aluno vai aprender? a gente começa a trabalhar a produção de texto do nome da professora se escreve... porque tem aluno que ((incompreensível)) Alves o menino coloca a, v, i, s ((incompreensível) ou então coloca com u entendeu? então é isso que eu reclamei para a professora eu falei: - olha pra leitura não tem idade... se tiver alguma coisa na vida que eu aprendi é que a leitura ela não fica só na letra, não ela fica na ilustração ela fica / ela fica numa conversa ela... ((incompreensível)) faz parte da vida do aluno ( Entrevista- Professora L)

8.Quando estava realizando essa atividade fui questionada por uma colega de trabalho a respeito de levar obras completas para alunos de terceiro ano do ensino fundamental lerem, respondi que não existe idade para as crianças terem acesso aos livros... quanto mais cedo o contato, mais formaremos leitores. Ao final do bimestre tivemos um número significativo de crianças que chegaram a concluir a

leitura de obras inteiras. (Relato - Professora L)

9. Conquistando leitores... um desses projetos que eu tento sempre sabe e:: não deixa/ não deixar eles (desvanecer). Na EJA levo sempre obra literária... *Manoely Garibaldi*... Escrava Isaura entre outras obras que a gente... pra não deixar de mão ((incompreensível)) por que isso... né? Nem é porque é um projeto..isso é um dever do professor que o professor tem que fazer isso... tem que fazer com que os alunos leiam porque é através da leitura que eles se desenvolvem na escrita né? Então se eu não levo obra literária não levo poesia entre outros gêneros, aí como é que o aluno vai avançar? como que ele pode ter um conhecimento mais elevado né?. (Entrevista - Professora Q).

10. (...) então assim a partir daí nós estamos desenvolvendo o gosto pela leitura... o aluno que gosta de ler automaticamente ele tem mais facilidade de produzir né?... (Entrevista - Professora. H.)

Nos recortes, 7, 8, 9 e 10 identificamos a centralidade dispensada pelas três professoras a certos objetos de Ensino. Cabe frisar que a escolha de um objeto de ensino e não outro contribui para a construção da identidade do professor de Português, uma vez que, ao inscrever em seus discursos que objetos de ensino são centrais no processo de ensino da língua materna, circulam também concepções de ensino e de linguagem e, conseqüentemente, que identidade de professor começa a se delinear nestes discursos.

Depreendemos dos discursos em circulação que a leitura é um dos objetos de ensino de língua materna que estão presentes na maioria dos relatos analisados, assim como nas entrevistas gravadas, como se verifica na voz das três professoras L, Q e H:



- Recorte 7: ...eu falei: olha pra leitura não tem idade... se tiver alguma coisa na vida que eu aprendi é que a leitura ela não fica só na letra não ela fica na ilustração ela fica / ela fica numa conversa ele... ( )faz parte da vida do aluno”;

-Recorte 8: Quando estava realizando essa atividade fui questionada por uma colega de trabalho a respeito de levar obras completas para alunos de terceiro ano do ensino fundamental lerem, respondi que não existi idade para as crianças terem acesso aos livros quanto mais cedo o contato, mais formaremos leitores. Ao final do bimestre tivemos um numero significativo de crianças que chegaram a concluir a leitura de obras inteiras;

- Recorte 9:Conquistando leitores... um desses projetos que eu tento sempre sabe e:: não deixa/ não deixar eles (desvanecer). Na EJA levo sempre obra literária... *Manoely Garibaldi*... Escrava Isaura entre outras obras que a gente... pra não deixar de mão ((incompreensível)) por que isso... né? nem é porque é um projeto.. isso é um dever do professor que o professor tem que fazer isso... tem que fazer com que os alunos leiam porque é através da leitura que eles se desenvolvem na escrita né?A escrita também, embora, nestes discursos, se apresente como um objeto que recebe menor investimento na escola, observa-se que prevalece a crença de que a intensificação das práticas de leitura é um caminho para levar o aluno a escrever, no futuro. Assim vejamos:

Recorte 9: ... tem que fazer com que os alunos leiam porque é através da leitura que eles se desenvolvem na escrita né?

- Recorte 10: (...) então assim a partir daí nós estamos desenvolvendo o gosto pela leitura... o aluno que ele gosta de ler automaticamente ele tem mais facilidade de produzir né...

Pesquisas nos revelam que este não é um pressuposto, ou seja, não há nenhuma garantia de que um bom leitor seja um bom escritor. Esta crença da professora nos mostra como o senso comum está presente nas práticas e concepções docentes, convergindo para a construção da identidade profissional.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salienta-se que, as imagens ou representações que constituem o imaginário dos professores e se manifestam via linguagens, extraídas dos relatos escritos e orais, apontam para a idealização do professor enquanto educador batalhador que resolve todos os problemas no âmbito da sala de aula, etc. Além disso, dá-se ênfase de que nos discursos destes professores predomina a ideia de que a leitura e a escrita são objetos de ensino imprescindíveis na vida do aluno. Além disso, depende-se dos discursos das professoras que a leitura é fator decisivo no processo ensino-aprendizagem, ignorando, assim, outros fatores que também são imprescindíveis. Procurando estabelecer relações entre a proposta de formação destas professoras e sua prática docente, é possível dizer que, embora ainda exista um longo caminho a ser trilhado em direção à melhoria do ensino de língua materna, há entrelaçamentos de vozes entre o PPC e as representações que as professoras constroem de suas práticas dos objetos de ensino considerados centrais. A proposta pedagógica focaliza muito fortemente o trabalho com a leitura e a escrita e esta ênfase se revela nos discursos das professoras. Em síntese, ressaltamos que todas estas questões que giram em torno da docência, bem como o que ensinar, como ensinar, em que condições, etc. influenciam de forma direta no processo de constituição identitária e são reveladoras das concepções que funcionam e prevalecem nesse jogo imaginário.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. BENJAMIN, W. “O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história e cultura**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-121.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M. e AMADO, J. (orgs.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996, p. 183-191.
- CAMARGO, Maria Rosa R. Martins de. Práticas de Escritas de Si como Espaços de

Formação. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP. v. 18, n. 31, jul-dez, 2008, p. 117-136.

CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. “Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais”. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 94-102

CORACINE, Maria José (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMPI; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** v. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997

GOODSON, Ivor F. “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”. In: NÓVOA, António. (org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Discurso de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Narrativas de leituras como alternativa de auto formação. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: ALB, 2004, p. 9-17.

ORLANDI, E.P; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Discurso e Textualidade**. 2ªed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

Projeto Pedagógico do Curso de Letras – UFPA/PRONER/2006

SILVA, Maria do Socorro. “Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo”. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-92.

## A PRESENÇA DA AVALIATIVIDADE NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADO

Patrícia Sousa da Silva CUNHA (UFT)<sup>1</sup>

patricia\_ssc@hotmail.com

Vilma Nunes da SILVA (UFT)<sup>2</sup>

vilmanunes@mail.uft.edu.br

**RESUMO:** Este estudo busca apresentar os resultados obtidos durante o projeto de pesquisa “A Avaliatividade na Representação Discursiva do Professor em Relatórios de Estágio Supervisionado” (PIBIC/UFT/2013/2014). O objetivo macro foi analisar os índices de avaliatividade, componente da metafunção interpessoal (HALLIDAY, 1994), em Relatórios de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Letras/UFT/*Campus* de Araguaína. Esta pesquisa se encontra no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Para análise dos dados utilizamos dentro do sistema da Avaliatividade, o sistema de Atitude, referida por Peter e White (2005) como um sistema de significados, dividido em três categorias. Observamos o quanto este gênero é rico em recursos avaliativos, e nota-se o quanto a aplicabilidade desta teoria é válida.

**Palavras-Chave:** Linguística Sistêmico-Funcional; Avaliatividade; Relatório de Estágio Supervisionado.

### 1. INTRODUÇÃO

Este estudo, tem início na Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), que segundo Gouveia (2009) “corresponde a uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico”, seu objeto de estudo começa na sociedade, nas situações de uso e interação da língua, buscando

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Letras – UFT

<sup>2</sup> Professora Orientadora - UFT

entender como se dá a comunicação entre os falantes e usuários da língua perante a sociedade e desta, para com eles, Barbara e Macêdo (2009).

Segundo Barroso (2009), “a perspectiva funcional para estudos linguísticos diferencia-se da perspectiva tradicional na medida em que esta última vê a linguagem como desvinculada do uso e do contexto.” Já a LSF é vista também como uma teoria social, visto que, estuda a linguagem em uso e ainda observando o contexto em que se realiza estas comunicações. É igualmente semiótica, por se preocupar com a linguagem em suas diversas manifestações, Barbara e Macêdo (2009).

Por seus estudos partirem do significado e tendo em vista que a unidade semântica é o texto<sup>3</sup>, observa-se que dois fatores são importantes para a compreensão dos textos que produzimos, são eles, o *contexto de cultura* e o *contexto de situação*. O primeiro, faz referência como o próprio nome já prediz, a cultura, o que está em volta desta sociedade e que vai influenciar as práticas comunicativas dos falantes inseridos nela. Já o segundo, faz referências as situações mais específicas, tais como o meio ambiente onde o texto está sendo produzido, já que isto irão direcionar as formas de interação entre os sujeitos.

Para se compreender melhor o contexto de situação é preciso conhecer as três variáveis que o compõem, são elas, *campo*, *relações* e *modo*. O campo, se refere ao “àquilo de que se fala, ao assunto do texto”. As relações, “quem são os participantes, suas condições e papéis e as relações entre eles”. E o modo, trata como a “ linguagem funciona na interação verbal particular, isto é, se é escrita ou falada, se é argumentativa, etc.”, como nos informa Gouveia(2009).

Conforme podemos ver em Barbara e Macêdo (2009), os estudos na LSF são subdivididos a partir das suas metafunções, sendo elas de origem ideacional, interpessoal e textual. Na **metafunção ideacional**, que acontece na variável *campo*, no campo das ideias, organizando e representando as ideias do indivíduo. Esta metafunção é subdivida em dois componentes, *o experiencial* e *o lógico*, o primeiro trata do conteúdo interno da oração e o segundo trata dos significados relacionados

---

<sup>3</sup> Conforme Barbara e Macêdo (2009), “texto que vai desde um gesto, uma palavra, a todo um discurso.”



à organização dos grupos verbais e nominais e dos complexos oracionais e coesão textual. Já a **metafunção interpessoal** parte da variável de contexto de situação *Relações*, tratando da relação entre as pessoas e destas com a sociedade e vice-versa e como eles se interagem. A **metafunção textual** está relacionada ao significado textual que é realizado por decisões que o falante toma com relação à distribuição da informação; que componente da sua mensagem escolhe para ser tema/rema e dado/novo.

Estas metafunções “agem juntas”, como nos informa Gobbo (2012), não podem ser dissociadas, uma vez que “cada palavra que dizemos realiza as três metafunções. Sendo assim, tudo que expressamos quer dizer, simultaneamente, três coisa: alguma coisa (ideacional) dita a alguém (interpessoal) e de algum modo (textual)” (*ibid.*)

A Linguística Sistêmico Funcional, “fornece também instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos, pelo que, adicionalmente, pode ser encarada como um modelo de análise textual (Gouveia, 2009)”, devido a esta capacidade descritiva da LSF, ela foi escolhida como arcabouço teórico metodológico desta pesquisa, pois para os presentes objetivos há um diálogo entre o que se busca analisar.

Limitaremos nosso campo de estudo para a segunda metafunção apresentada, a metafunção interpessoal, afinal nos estudos sistêmicos é ela a que tem o foco nas relações, lembremo-nos que as metafunções são três, e todas acontecendo simultaneamente.

a meta função interpessoal estuda a relação entre falante/ouvinte, suas intenções, interações entre os participantes da situação e, deles com a sociedade. A responsabilidade que assumem quanto a mensagem que transmitem, e se o fazem de maneira assertiva ou categórica (VIAN JR, 2010).

É justamente nestas intenções e interações entre os falantes que buscamos analisar nos Relatórios de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Letras, a presença do Sistema de Avaliatividade, um dos componentes da metafunção interpessoal (Halliday, 1994). Esta escolha se deu por vermos “o Sistema de Avaliatividade como um conjunto de recursos interpessoais à disposição do produtor

de textos para que se posicione em relação ao que expressa”(Vian Jr, 2009 ), o que possibilita através dos recursos deste sistema, uma análise sobre representação do professor do Ensino Básico pelo aluno (a) em graduação, objetivando ver como o acadêmico se posiciona em relação ao que escreve.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

O local onde os dados foram gerados foi no curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal do Tocantins *Campus Araguaína*. Se caracteriza como uma pesquisa de cunho documental, esta escolha se deve ao fato do *corpus* da pesquisa se tratar de Relatórios de Estágio Supervisionado (doravante RES), documentos estes que são entregues pelos acadêmicos da disciplina de Estágio Supervisionado, ao professor formador no final do semestre letivo.

Tem-se acesso a esses documentos, devido o *campus* conter um lugar específico para armazenamento dos mesmo, os Relatórios de Estágio Supervisionado, após a avaliação do professor formador são entregues ao CIMES (Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados), local onde são armazenados estes documentos e estão disponíveis à pesquisa.

O interesse por esse tipo de pesquisa é relevante, pois como posiciona Oliveira (2007 *apud* Sá-Silva, 2009: 06) “a [pesquisa] documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

O Relatório de Estágio Supervisionado é um documento acadêmico de grande valia, pois durante a sua produção solicita-se do(a) acadêmico(a) além conhecimento teórico adquirido durante a disciplina (Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas), pede-se também que durante a escrita, haja um diálogo entre a reflexão trazidas sobre as práticas vivenciadas durante o estágio e a teoria.

Isso é importante, pois, é possível identificar a posição do(a) acadêmico(a), uma vez que como nos afirma Silva (2013) “dentre outros ganhos para a formação inicial do professor, [a produção do RES] possa reduzir a probabilidade do aluno-mestre se esconder entre as inúmeras vozes legitimadas na esfera acadêmica, reproduzindo alguns discursos despercebidos ou que não sejam, necessariamente, por ele aceitos ou, até mesmo, produzidos”.

Optou-se pela modalidade de pesquisa qualitativa, pois os seus procedimentos atendem às prioridades do estudo. Como já comentado acima, esta pesquisa se encontra dentro dos estudos da Linguística Sistêmico Funcional de Halliday & Hasan (1989), Halliday (2002; 2006), Halliday & Matthiessen (2004), Eggins (2004), com foco dirigido à metafunção interpessoal, especificamente o Sistema de Avaliatividade de Martin e White (2005), White (2004), Vian Jr (2009a, 2009b, 2012).

Visto que, a todo momento produzimos através da linguagem enunciados avaliativos sobre algo e/ou alguém, como podemos perceber abaixo,

A maneira como o produtor de um texto oral ou escrito se posiciona em relação ao seu leitor ou a seu interlocutor e a forma como julga o mundo concebido no texto que produz traz à tona diferentes tipos de avaliação. Tais avaliações evidenciam, em termos léxico-gramaticais, os tipos de atitudes negociadas no texto, bem como a força dos sentimentos em relação ao objeto de avaliação (VIAN JR, 2009).

Os nossos posicionamentos locutor e escritor de textos marcam a nossa relação com o interlocutor e que tipo de negociações desejamos alcançar, como por exemplo, que sentimentos/atitudes/pensamentos busca-se que o interlocutor-leitor tenha após a nossa fala.

O Sistema da Avaliatividade “é um sistema cuja abordagem implica a descrição e explicação do modo como a língua é usada para avaliar, adoptar posturas e valores, construindo identidades e gerir posicionamentos interpessoais” (Avelar, Azuaga 2011).

A avaliatividade estuda as avaliações dentro de um texto, observando o seu contexto, para auxiliar ao pesquisador para saber sobre que ótica determinado assunto pode ser analisado. Além de avaliações, observa-se também como as

atitudes são negociadas no texto pelo seu autor, os seus sentimentos, a força com que expressa, e também, sobre os valores que ele defende.

A avaliatividade, tem a função de analisar como o autor/falante se sente e/ou se posiciona em relação às pessoas que avalia através dos três mecanismos de avaliação, também conhecidos como os sistemas menores do grande sistema de Avaliatividade, são eles **Atitude**, **Gradação** e o **Engajamento** (Vian Jr, 2010). Dentro de cada um desses sistemas há subsistemas.

O primeiro item, a Atitude, segundo Martin e Rose (2007) “Atitudes tem a ver com a avaliação das coisas, caráter das pessoas e seus sentimentos, essas avaliações podem ser mais ou menos intensas, o que pode ser mais ou menos amplificado”.<sup>4</sup> Podemos percebê-la logo de imediato, mas também ser necessário uma observação mais minuciosa sobre os sentidos que podem ser despertados sobre determinada passagem.

A Atitude é revelada por enunciados cuja interpretação mais imediata deixa perceber que, na enunciação, alguém, alguma coisa, situação, acção, evento de estado de coisas está a ser considerada, positiva ou negativamente. Por arrastamento, são também considerados enunciados atitudinais aqueles em que o alocutário é convidado a aduzir o seu próprio julgamento (AVELAR, 2011).

Para se entender o sistema do Engajamento<sup>5</sup> também, é preciso que se compreenda o conceito bahktiano de dialogismo, para se entender a inter-relação entre posição e valores expressos no texto, devido ao fato, que para Bahktin “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados (apud Vian Jr, 2009)”

Essa compreensão de dialogismo se relaciona com a importância que o contexto tem para a linguagem nos estudos sistêmicos funcionais. Franklin (2012) comenta “que o Sistema de Engajamento está associado à definição dos posicionamentos que os produtores de textos atribuem aos seus interlocutores, ora em alinhamento, ora em contraposição.”

---

<sup>4</sup> Tradução nossa. No original, Attitudes have to do with evaluating of things, people's character and their feelings. Such evaluations can be more or less intense, that is they may be more or less amplified.

<sup>5</sup> Podendo ser chamados em algumas literaturas de Comprometimento (Avelar, Azuaga 2011). Para saber mais sobre questões terminológicas, ver Vian Jr, 2009.

Ali, observamos a voz do sujeito por trás do texto, podemos ver seus posicionamentos, se durante a produção não houve contrariedade do discurso inicial, se são chamadas vozes para reforçar a ideia proposta ou não. “O engajamento está associado às origens de nossas atitudes, onde estão centradas, o que estamos avaliando, bem como a articulação das vozes para expressão de opiniões no discurso” (Vian Jr.,2012).

Já a Gradação, como o próprio nome pode sugerir, gradua as nossas utilizações dos recursos léxico-gramaticais. Descrevendo como se dá a intensidade ou não dos termos no texto, podendo servir para analisar os dois outros sistemas já citados.

[a gradação] pressupõe a existência de uma escala, ou contínuo, de intensidade virtual com valores que variam entre um pólo constituído de eternos que expressam avaliações socialmente consideradas como menos intensas e um outro pólo constituído de itens que indicam avaliações consideradas mais intensas.” (SOUZA, 2010)

Para esta pesquisa, o *corpus* trabalhado foram os Relatórios de Estágios Supervisionados da licenciatura em Letras, dos alunos do quinto período, muitas vezes é neste período em que os acadêmicos tem o seu contato formal com a escola como futuros professores, durante esta disciplina Estágio Supervisionado I, espera-se que sejam feitas observações e reflexão sobre tudo o que diz respeito a escola, onde é feita o estágio. A estrutura física, o corpo docente, os discentes, a coordenação, o Projeto Político Pedagógico (PPP), a relação com a comunidade, a prática docente do professor de Língua Portuguesa, entre outros.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a compreensão do nosso trabalho é relevante analisar o contexto ao qual ele se realiza, temos em primeiro lugar o *contexto de cultura*, que neste caso é o contexto acadêmico de uma Licenciatura em Letras, já o nosso *contexto de situação* é a disciplina de Estágio Supervisionado I, a qual tem como objetivo a observação da aula de Língua Portuguesa em uma escola pública do ensino regular para que se observe as práticas docentes.



Pede-se a estes alunos-mestres<sup>6</sup> que durante as aulas observadas, eles tomem nota em um diário de campo<sup>7</sup> (documento para relatar as vivências durante o período do estágio, que servirá de auxiliador no momento a escrita do relatório, porém não precisa obrigatoriamente ser entregue junto com o RES).

Como um dos objetivos desta pesquisa, é refletir como se dá relação do estagiário para com o professor, e como esta relação vai ter impacto na escrita do relatório de estágio supervisionado, tivemos o cuidado de observar quais são as partes contidas no diário de campo que também foram contempladas no RES. Afinal, durante o período do estágio há três tipos (ou até mais) de relações, uma delas é a do professor formador e os acadêmicos na universidade, outra, se dá entre o acadêmico e professor da Escola Básica, e uma também importante é a do aluno-mestre consigo próprio.

No RES analisado, nota-se que foi pedido pelo professor formador da universidade que realizassem a observação em duas turmas na escola, uma turma pertencente ao Ensino Fundamental II e uma turma do Ensino Médio Básico. Após as observações, sugeriu-se fazer um comparativo entre as duas práticas vistas.

Atentas a essa realidade, foi observado que o Sistema da Avaliatividade tem em muito contribuir quando se objetiva trabalhar relações em pesquisas. “Nós usamos os recursos da avaliatividade para negociar nossas relações sociais”<sup>8</sup> (Martin e Rose, 2007). Mostrando assim que as nossas relações sociais são formas de nos posicionarmos nos textos.

Para a análise dos dados utilizamos dentro do sistema da Avaliatividade, a Atitude, referida por Peter e White (2005) como um sistema de significados. “Este sistema envolve três regiões semânticas convergindo para o que tradicionalmente referido como emoção, ética e estética”(ibid).<sup>9</sup>

Estas três regiões são Afeto, Julgamento e Apreciação, a ordem segue a da citação acima. O primeiro, o Afeto, se refere a sentimentos; o Julgamento, refere-se

<sup>6</sup> Aluno-mestre significa o mesmo que professor em formação inicial.

<sup>7</sup> Outro documento também utilizado durante a pesquisa.

<sup>8</sup> Tradução nossa. No original, We use the resources of appraisal negotiating our social relationships.

<sup>9</sup> Tradução nossa. No original, This system involves three semantic regions covering what is traditionally referred to as motion, ethics, aesthetics.

às questões de ética e moral; a Apreciação trabalha a beleza das coisas. Observe na figura abaixo, uma representação básica do Sistema de Avaliatividade, com maior foco na Atitude.

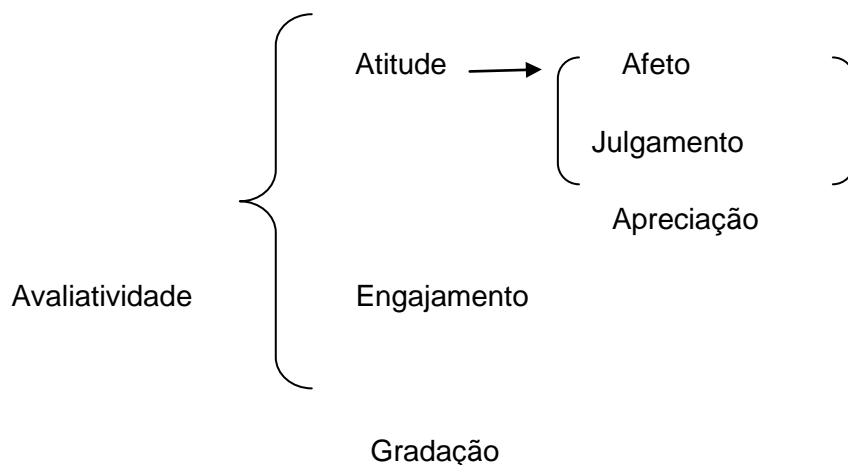


Figura 1. Modelo adaptado de Martin e Rose, 2007.

Agora o conceito desses sistemas para uma melhor concepção sobre o que trata cada um, iniciando com o Afeto, segundo Almeida (2010 *apud* Martin, 2000, p.148)

O afeto é um recurso semântico utilizado para realizar emoções linguisticamente no discurso. Ele diz respeito à emoção, isto é, uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes/escritores indicando como se comportam emocionalmente em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos.

Sentimentos estes, que podem ser positivos ou negativos, que são resultados de emoções, sentimentos resultantes de alguma reação externa, a gradação dos sentimentos é lexicalizada, sentimentos envolvem intenções mais do que reações, como vemos em Almeida, 2010.

Observe o excerto 01 do diário de campo, quando o estagiário comenta sobre a aula observada em uma turma do Ensino Fundamental, posicionando o comportamento dos alunos perante o conteúdo que está sendo trabalhado pelo professor.

“ mas os alunos não dão muita bola para ele (nem para o professor, tão pouco para o texto).”

Note que essas expressões grifadas nos informam sobre a atitude dos alunos e, também, sobre como se sentem em relação a aula. A expressão *não dão bola*, nos transmite a ideia de indiferença dos alunos ao que está sendo passado na aula, e as expressões *nem* e *tão pouco* que fazem referência a atitude dos alunos já citada. Isto nos faz pensar que esta aula não está sendo proveitosa e há um grande sentimento de insatisfação. Temos aí uma amostra de como pode-se ver o afeto no texto, os sentimentos que são transmitidos na mensagem, este é um bom exemplo de como podemos expressar sentimentos positivos ou negativos no texto, no caso, negativo.

Vejamos um excerto (2), retirado do diário de campo com afeto positivo, neste o estagiário faz menção da turma do Ensino Médio.

“de um modo geral eles são muito carinhosos e receptivos.”

As expressões grifadas falam por si, mostrando outros sentimentos e nos transmitindo outras informações sobre a turma observada.

Já o julgamento, que “é uma categoria semântica de atitude – constrói linguisticamente as avaliações do comportamento das pessoas” (Almeida, 2010). Comportamento esse, que pode ser julgado pelo escritor e notado pelo leitor, podendo a vir também de forma implícita ou explícita.

Como o afeto, o julgamento do caráter das pessoas podem ser positivos ou negativos, e, podem ser julgados de forma implícita ou explícita. Mas, diferentemente do afeto, nós percebemos que julgamentos diferenciam-se entre julgamentos pessoais de admiração ou criticidade e, julgamento morais de louvor ou condenação<sup>10</sup>. (MARIN E ROSE, 2007)

<sup>10</sup> Tradução nossa. No original, As with affect, judgements of people's character can be positive or negative, and they may be judged explicitly or implicitly. But, unlike affect, we find that judgements differ between **personal** judgements of admiration or criticism and **moral** judgements of praise or condemnation.

No RES também há a presença de julgamento da prática docente. Foi visto a maior presença de julgamento nos relatos sobre a aula do professor do Ensino Fundamental II, julgamentos que soam negativamente, diferentemente do que se vê na aula da professora do Ensino Médio. Observe o excerto 3 retirado do relatório de estágio supervisionado:

*“O professor do Ensino Fundamental limitou-se ao livro didático, a ler textos desnecessários, sem um foco específico<sup>11</sup> no papel da linguagem...”*

A escolha destes léxicos, apresentam um nível semântico de criticidade, julgando a aula do professor do ensino básico observada de forma negativa. De novo, pode –se fazer um paralelo entre as aulas observadas, o excerto 4 se distingue do exemplo anterior.

*“Enquanto que a professora do Ensino Médio procura meios para inovar a prática pedagógica.”*

A atitude descrita pelo estagiário demonstra um julgamento positivo, as ações da professora são louváveis pela percepção de quem a observa.

A apreciação, outra categoria semântica do Sistema de Atitude, não tem o foco voltado para pessoas ou os sentimentos delas, é sim voltada para a avaliação das coisas, objetos e fenômenos, como vemos em Almeida (2010). Segundo esta autora,

É a apreciação que abrange as reações dos falantes e as avaliações da realidade. Esse tipo de atitude é considerado como um dos maiores recursos atitudinais disponíveis, uma vez que se refere à maneira pela qual os falantes avaliam o texto (oral ou escrito) ou o processo (fenômeno), conforme sinalizam Eggins e Slade (1997, p. 125)

No excerto 5, vejamos um outro exemplo, aqui o estagiário comenta sobre a forma didática da aula da professora do ensino médio, mostrando que foi o mesmo conteúdo trabalhado pelo professor do ensino fundamental II, mas as visões sobre elas são diferentes.

<sup>11</sup> Texto mantido como no original.

“os conteúdos não são diferentes, mas sim, a forma de transmissão destes, que desperta o interesse dos alunos”.

A percepção sobre a aula é positiva e estética, demonstrando que ali houve algo diferente, que pela sua concretude foi apreciada pelo aluno mestre.

Durante a observação e reflexão das escolhas lexicais presentes no relatório de estágio supervisionado e no diário de campo. Notou-se a presença e exclusões de certas informações encontrados no diário de campo, e outras no RES.

Como por exemplo:

<b><u>Diário de Campo</u></b>	<b><u>Relatório de Estágio Supervisionado</u></b>
<i>... o professor ficou fazendo perguntas a respeito do texto, mas os alunos não pareciam interessados, ...</i>	<i>Professor do Ensino Fundamental limitou-se ao livro didático, a ler textos desnecessários, sem um foco específico no papel da linguagem, prendendo-se em buscar respostas prontas e à realização de atividades gramaticais; não existia um aprofundamento nas discussões acerca dos textos, transformando as aulas em monotonia. Gerando desinteresse por parte dos alunos. os alunos não dão muita bola para ele (nem para o professor, tão pouco para o texto).</i>

É interessante perceber que o estagiário amplia muito mais a descrição sobre a aula, observada no relatório de estágio, do que no próprio diário de campo, que possivelmente foi escrito no momento da observação. Sendo que, durante as descrições apresentadas, pode-se perceber facilmente a opinião dos estagiários sobre a prática docente, a crítica sobre o que estão vendo e a observação do comportamento dos alunos, como os mesmos respondiam àquela ação do professor.



<u>Diário de Campo</u>	<u>Relatório de Estágio Supervisionado</u>
<i>No fim, o professor fala que o tema daquela aula foi: Leitura e suas várias forma.</i>	<i>Ao passo que, o professor de Ensino Fundamental apenas demonstrou através de um texto exposto no quadro a definição de várias formas de leitura. Em seguida, comentou superficialmente o texto com os alunos</i>

Ainda se percebe a amplitude sobre a aula no RES. Observa-se pela escolha e ordenação das palavras, o efeito que essa descrição transmite, demonstra descontentamento. Talvez, a observação foi tão minuciosa que no decorrer da aula observada que pode não ter sido possível tomar todas as notas no momento, e durante a produção do RES para a entrega, foi necessário registrar mais detalhes da aula.

<u>Diário de Campo</u>	<u>Relatório de Estágio Supervisionado</u>
<i>[Na minha concepção faltou criatividade para abordar o tema]. [...] O assunto cabia mais explicações, porém o professor para com a aula, mesmo antes de ter tocado o sinal. Parecia que o professor não tinha um plano B. Faltou conteúdo e sobrou tempo.</i>	<i>Entendemos que, a aula poderia ter sido apresentada de maneira diferente. Ele poderia ter usado meios digitais e áudios visuais, conduzindo os alunos ao contato físico com a temática proposta.</i>

Vemos aqui uma desaprovação pela forma como o professor do ensino fundamental II conduziu a sua aula, e, também a sua atitude em parar a aula antes

do sinal tocar. No diário de campo, observa-se na fala do estagiário o seu descontentamento, [*na minha concepção faltou criatividade para abordar o tema*]. Sugere-se [*O assunto cabia mais explicações*], entretanto o que acontece em seguida continua a ser motivo de crítica. É feita também uma suposição [*Parecia que o professor não tinha um plano B*]. Isso é devido ao fato que [*Faltou conteúdo e sobrou tempo*]. No RES, é apresentada sugestões sobre o que poderia ter sido feito, criticaram, mas propuseram uma alternativa a situação.

#### **Opinião Geral A Respeito Das Observações no RES**

*Transportando para a questão social dos alunos, a professora realizou uma intervenção educacional, induzindo-os a pensar, refletir e analisar o contexto extraescolar da linguagem. à medida que um desperta o prazer pelo conhecimento, o outro limita essa necessidade.*

Como o Relatório de Estágio Supervisionado é um documento avaliativo, que vale entre outras coisas grande parte da nota na disciplina de Estágio, além de haver descrições sobre o que foi observado e analisado, é um momento também de reflexão e posicionamento. Nota-se que o estagiário não apenas relata, ele critica e propões soluções, o que mostra não ser um acadêmico passivo e sim reflete sobre o quê está acontecendo.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa é de grande valia, o contato com uma teoria recente, provoca uma curiosidade sobre o que devemos buscar para se compreender este novo objeto de estudo e conseguir aplicá-lo em Língua Portuguesa.

E, como nos informa Franklin (2012).

O sistema de Avaliatividade, ancorado na linguística sistêmico-funcional, evidencia-se aqui, como um quadro teórico bastante robusto. Além de uma metodologia precisa, disponível para tratar problemas diversos, ofertando,

para muitas disciplinas, uma abordagem para as questões da língua portuguesa. Destacam-se, também, sua maturidade teórica e disponibilidade para o diálogo interdisciplinar, disponibilizando aos pesquisadores instrumentos poderosos de análise, método e crítica.

O estudo com os Relatórios de Estágio Supervisionado demonstrou as várias aplicabilidades do Sistema de Avaliatividade. Compreender escolhas lexicais, e os sentidos que podem ser despertados através destas escolhas torna este campo muito amplo, e aberto para novos descobrimentos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. S. D. P. **Atitude: Afeto, Julgamento, Apreciação**. In. VIAN JR. Orlando; SOUZA, Janderson Alves de; ALMEIDA Fabíola A.S.D.P. (organizadores). *A Linguagem Da Avaliação Em Língua Portuguesa. Estudos Sistêmico-Funcionais Com Base No Sistema De Avaliatividade*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010. 230p.
- AVELLAR, António; AZUAGA, Luiza, **“A Teoria da Avaliatividade: breve apresentação”**. in AZUAGA (Ed.) *Relatos de viagens: representações e codificações linguísticas de Portugal no séc. XIX*. Vol. 2. Lisboa: CEAUL, 19-54, 2011.
- BARBARA, Leila; MACÊDO, Célia Maria Macêdo de. **Linguística Sistêmico-Funcional Para a Análise de Discurso Um Panorama Introdutório**. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 10(1), 2009.
- BARROSO, Suzana de Carvalho. **Tematização E Representação Da Prática Docente: Análise Sistêmico-Funcional Da Construção Discursiva Da Profissão E Da Identidade Do Professor De Inglês Como Língua Estrangeira/ Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, orientador: Lúcia Pacheco de Oliveira. – 2009.**
- EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. Nova York: Continuum, Segunda edição, 2004.

- FRANKLIN, Benjamin Luiz. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliabilidade.** Inf. Inf., Londrina, v. 17 n. 1, p. 193 - 197., jan./ jun. 2012
- GOBBO, G. A. **Vidas Secas: um enfoque sistêmico-funcional sob a perspectiva da avaliabilidade/** Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, orientadora: **Sumiko Nishitani Ikeda**, 2012.
- GOUVEIA, Carlos A. M. **Texto E Gramática: Uma Introdução À Linguística Sistêmico-Funcional.** Matruga, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009.
- HALLIDAY, M.A.K; HASAN, Ruqaiya, **Language, Context, And Text: Aspects Of Language In A Social-Semiotic Perspective.** Oxford: Oxford University Press. Segunda edição, 1989.
- MARTIN, J.R, ROSE, D. **Working With Discourse Meaning Beyond the Clause.** Bloomsbury Publishing Plc, Grã Bretanha, 2007.
- \_\_\_\_\_, WHITE, P. R. R. **The Language Of Evaluation, Appraisal in English.** Palgrave Macmillan, Grã Bretanha, 2005.
- SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F . **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. São Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. São Leopoldo, v.1, n.1, p. 1-15, jul. 2009.
- SILVA, Wagner R. **Escrita Do Gênero Relatório De Estágio Supervisionado Na Formação Inicial Do Professor Brasileiro.** RBLA, Belo Horizonte, v . 13, n. 1, p. 171-195, 2013.
- SOUZA. A. A. de, **Gradação: Força e Foco.** In. VIAN JR. Orlando; SOUZA, Janderson Alves de; ALMEIDA Fabíola A.S.D.P. (organizadores). **A Linguagem Da Avaliação Em Língua Portuguesa. Estudos Sistêmico-Funcionais Com Base No Sistema De Avaliabilidade.** São Carlos: Pedro&João Editores, 2010. 230p.
- VIAN JR. Orlando; SOUZA, Janderson Alves de; ALMEIDA Fabíola A.S.D.P. (organizadores). **A Linguagem Da Avaliação Em Língua Portuguesa. Estudos Sistêmico-Funcionais Com Base No Sistema De Avaliabilidade.** São Carlos: Pedro&João Editores, 2010. 230p.



\_\_\_\_\_. Orlando. **O Sistema De Avaliatividade E Os Recursos Para Gradação Em Língua Portuguesa: Questões Terminológicas e de Instanciação.** D.E.L.T.A., 25:1, 2009 (99-129).

\_\_\_\_\_. Orlando, **Avaliatividade, Engajamento e Valoração.** D.E.L.T.A., 28:1, 2012 (105-128).

WHITE, Peter. Valoração – **A Linguagem da Avaliação e da Perspectiva. Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v.4, n. esp, p. 178-205, 2004. Tradução de Débora de Carvalho Figueiredo.



## CONCEPÇÕES DE LINGUÍSTICA APLICADA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DE UMA LICENCIATURA EM LETRAS

Renato Goveia MARTINS (UFT)  
regveia7@gmail.com

Wagner Rodrigues SILVA (UFT)  
wagnerrodriguesilva@hotmail.com

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é identificar algumas concepções de Linguística Aplicada (LA) compartilhadas por formadores de Licenciaturas em Letras – Habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa –, bem como apresentar percepções desses profissionais sobre contribuições da área em que atuam para a formação inicial de professores. Para esta pesquisa, foi realizada, primeiramente, uma revisão das mudanças paradigmáticas no âmbito da LA a partir de produções acadêmicas de Maria Antonieta Alba Celani, Luiz Paulo da Moita Lopes e Angela B. Kleiman. A metodologia da pesquisa é informada pelo uso de questionário para geração de dados e abordagem qualitativa de investigação. Os resultados preliminares revelam um relevante desconhecimento da LA pelos formadores, além de pouca articulação entre contribuições teóricas e demandas da prática da formação, na área de atuação profissional desses colaboradores.

**Palavras-Chave:** Formação Docente; Letramento; Paradigma de Pesquisa.

### 1. INTRODUÇÃO

É antiga a discussão em torno da natureza da Linguística Aplicada (LA) no cenário brasileiro e internacional. Isso fica claro ao observarmos os diversos trabalhos da área, que, até recentemente, apresentaram debates a respeito do paradigma científico configurador da LA (cf. CELANI, 2008; 1998; 1992; KLEIMAN, 2002 1998; MOITA LOPES, 2006; 1999; 1998; 1996; PENNYCOOK, 1998; só para citar alguns). Esse fato revela não somente a temporalidade da discussão, mas a intensidade do fato na comunidade científica<sup>1</sup>.

As diversas produções em torno da questão apontam o surgimento da necessidade de se explorar, divulgar ou criar um *status* da LA já na segunda metade do século XX. Após serem defendidas e reelaboradas diversas definições,

---

<sup>1</sup> A pesquisa apresentada neste artigo faz parte do trabalho de conclusão de curso do primeiro autor deste texto, na Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, Câmpus Universitário de Araguaína. O referido trabalho é orientado pelo segundo autor deste texto.

demarcados os limites entre a Linguística e a LA, além de perpassadas algumas dificuldades de aceitação institucional da área, continuar esta discussão talvez se mostre irrelevante. Contudo, o esclarecimento quanto ao assunto parece não ter ultrapassado efetivamente os limites da comunidade, não havendo, portanto, um consenso ou, até mesmo, um conhecimento a respeito da LA por parte daqueles que atuam em contextos de instrução nos quais as contribuições da área são altamente relevantes.

Diante dessas considerações, é evidente a necessidade de se retomar a discussão, agora situando nas Licenciaturas em Letras, cursos superiores brasileiros responsáveis pela formação de professores de línguas e literaturas. Esta pesquisa se faz útil, especificamente, àqueles que atuam nesses espaços de formação. De alguma forma, representa a divulgação de uma área de estudos da linguagem significativamente desenvolvida e organizada, capaz de contribuir de forma relevante para o currículo das licenciaturas focalizadas.

Assim sendo, objetivamos identificar concepções de Linguística Aplicada compartilhadas por formadores de duas Licenciaturas em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa -, bem como apresentar percepções desses profissionais sobre contribuições da área em que atuam para a formação inicial de professores. Nesse intuito, refletimos a respeito de questões pertinentes à LA, como: Há desconhecimento relevante da atuação do linguista aplicado e, conseqüentemente, um sentimento de irrelevância quanto a essa ciência para a formação inicial de professores? Os formadores colaboradores desta pesquisa compartilhariam uma concepção não disciplinar e ampla da LA? A LA seria compreendida nas Licenciaturas em Letras como área de conhecimento *indisciplinar*, sendo o currículo dos cursos de formação um reflexo desse entendimento?

No anseio de encontrar respostas para as perguntas elencadas, na seção *Linguística Aplicada: concepções no contexto brasileiro*, analisamos algumas contribuições teóricas que discute o *status* da LA. Essa parte é dedicada a uma revisão bibliográfica realizada a partir dos trabalhos de Maria Antonieta Alba Celani (2008; 1998; 1992), Luiz Paulo da Moita Lopes (1999; 1998; 1996) e Angela B.

Kleiman (2002; 1998). Nessa revisão, são ratificados os enfáticos embates conceituais sobre a LA.

Na seção *Percurso de pesquisa*, são apresentados aspectos voltados à metodologia empregada na pesquisa por nós desenvolvida, tais como o processo de geração dos dados e os desafios enfrentados na construção do percurso trilhado. Na seção *Linguística Aplicada: concepções dos formadores*, examinamos concepções de LA compartilhadas pelos formadores colaboradores, tendo em mente os questionamentos apresentados anteriormente. Por fim, serão feitas as usuais reflexões conclusivas. Focalizamos anseios e justificativas para mudanças no espaço ocupado pela LA nas licenciaturas ou, ao menos, a percepção da essencialidade da área em conformidade com as atuais demandas da formação inicial de professores.

## 2. LINGUÍSTICA APLICADA: CONCEPÇÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO

A Linguística Aplicada alcançou, no território brasileiro, o desenvolvimento esboçado por vários nomes atuantes nessa ciência. O esboço foi inspirado na “necessidade da organização política da área, de modo que a voz do linguista aplicado pudesse ser ouvida pelas agências financiadoras de pesquisa em pé de igualdade com outros grupos de pesquisadores” (MOITA LOPES, 1996, p. 27).

Nesse sentido, além da realização de congressos científicos nacionais, do aumento de programas de pós-graduação, do surgimento de disciplinas independentes na graduação e de grupos de pesquisadores, surgiram diversos trabalhos teóricos e sessões em eventos, com aptidão à divulgação da natureza da LA como área de investigação.

### 2.1. CONCEPÇÕES DE LA PARA MARIA ANTONIETA ALBA CELANI

Além de possuir vasta experiência em LA, Celani fundou o primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada do país, em 1970. Em 1992, a autora publica um artigo com característica equivalente à desenvolvida

neste artigo: explorar algumas das interpretações comumente encontradas para a LA. Afirma que a LA passa a adquirir “identidade e status próprios, embora continue como especialidade de uma subárea na taxonomia das áreas do conhecimento humano tradicionalmente estabelecidas pelas agências de financiamento à pesquisa” (CELANI, 1992, p. 16). Nessa afirmação, são contrapostos dois aspectos relacionados à LA: o seu desenvolvimento, fato positivo, e a visão que se tem dela como subárea, lado negativo. Assim, é possível a constatação de que Celani se opõe à redutora ideia que se tinha (e ainda se tem) da LA e é introduzida a compreensão do esforço em torno da luta pelo reconhecimento da área como detentora de foro próprio.

A autora apresenta três concepções de LA. A *primeira concepção* trata da “noção de LA como sinônimo de estudo científico dos princípios e da prática do ensino/aprendizagem de língua estrangeira” e materna (CELANI, 1992, p. 17). Apesar de não restringir a atuação da LA a esse campo, a autora reconhece que a maior parte dos trabalhos voltava-se a ele e que o desenvolvimento da LA se deve a isso. Refletindo sobre esse aspecto, a autora declara que “se de um lado isso foi bom, de outro lado talvez tenha contribuído para confundir a questão e para situar a própria LA em um plano secundário” (CELANI, 1992, p. 17).

Celani prega o crescimento do número de tópicos em torno da LA, refletindo-se nas definições que deixam de se pautar apenas no ensino/aprendizagem de línguas e passam incluir o multilinguismo, testes, planejamento linguístico, sociolinguística, psicolinguística, lexicografia, tradução, linguística contrastiva, linguística computacional, estilística, letramento e outros. Aqui, além dos conceitos a cerca da LA, podemos observar que a área já exibe um *status* interdisciplinar defendido pela autora na época.

A *segunda concepção* mencionada por Celani compreende a LA como consumo e não como produção de teorias. De forma crítica, a autora destaca que “nessa visão, a LA seria um mediador entre descrições teóricas e atividades práticas diversas” (CELANI, 1992, p. 18). Neste tipo de entendimento, são enquadrados como responsáveis Halliday, McIntosh e Stevans (1964) que informam que a LA usa as descrições linguísticas para outra finalidade; e Pit Corder (1973) que julga a

LA pressuposta à Linguística, ou seja, como aquela “que usa os resultados de estudos teóricos para o ensino de línguas” (CELANI, 1992, p. 18).

A *terceira concepção* destacada define a LA como área interdisciplinar, e nessa definição foram usadas algumas metáforas, como aponta a própria autora. A defendida por Pap (1972) afirma que a Linguística Aplicada “é uma encruzilhada, uma ponte com tráfego nos dois sentidos”, enquanto a de Buckingham (1980) refere-se a LA como “horizontal, com intersecções”. A autora evoca Kaplan (1980) para discorrer sua comparação da LA com o teatro. Do mesmo modo como o teatro é o ponto onde todas as artes – música, literatura, cenografia, interpretação, dança, artes plásticas – se encontram e se tornam realidade, “a LA constitui o ponto no qual todo o estudo da linguagem se encontra e se torna realidade”. A LA é o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas (CELANI, 1992, p. 19).

O último representante dessa linha exposto no artigo, Crystal (1981), defende, como bem argumenta a autora, uma visão de interdisciplinaridade na qual todos os domínios do conhecimento relevantes à pesquisa sejam igualmente valorizados: “A interdisciplinaridade, segundo ele, poderia levar ao desenvolvimento de uma disciplina que seria melhor denominada “applied behaviour studies”, na qual a Linguística, a Sociologia, a Psicologia e outras matérias relevantes teriam igual peso na formação do pesquisador” (CELANI, 1992, p. 20). Tendo em vista a necessidade, defendida por Kaplan (1980) e Crystal (1981), de se chegar a uma teoria da LA, Celani conclui que a área não havia alcançado, até então, tal *status*.

Ao responder o questionamento que intitula o capítulo, *Afinal, o que é Linguística Aplicada?*, Celani (1992) afirma que, embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é, necessariamente, dominada pela Linguística. Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não aparecia na ponta de uma seta partindo da Linguística. Provavelmente, estaria no centro do gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a



Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Tradução, dentre outras (CELANI, 1992, p. 21).

São ressaltados também dois pontos que auxiliam na definição do modo de se fazer pesquisa em LA. O primeiro diz respeito à necessidade de fazê-la sem se posicionar inferiormente à Linguística, atitude que, segundo Celani, firmaria o sítio como de direito próprio. O segundo trata de classificar a LA como de natureza humanista e de orientar os linguistas aplicados a desenvolverem seus trabalhos tendo isso em mente. Concordando com Kaplan (1980), a autora completa:

podemos afirmar que não há atividade humana na qual o linguista não tenha um papel a desempenhar. Por estarem diretamente empenhados na solução de problemas *humanos* que derivam dos vários usos da linguagem, os linguistas aplicados estão envolvidos em trabalho que tem uma dimensão essencialmente dinâmica (CELANI, 1992, p. 21; *itálico do original*).

Fazendo referência à metáfora de Pap (1972), Antonieta Celani conclui sua defesa ressaltando que as atividades inerentes à Linguística e à LA

Deveriam circular livremente naquela ponte com tráfego em dois sentidos. Até agora, a mão de direção Linguística → LA esteve sempre aberta, porque a necessidade do tráfego fluir nesse sentido não era posta em discussão. Os benefícios que poderia advir para a circulação do conhecimento, se se reconhecesse a necessidade de se abrir a outra mão de direção, seriam imensos. O sentido LA → Linguística levaria a esta os problemas humanos detectados naquela para que se tornassem preocupação também dos linguistas chamados teóricos (CELANI, 1992, p. 22).

Em 1998, Celani produz um artigo no qual coloca para a LA outro modo de produzir conhecimento – o transdisciplinar. Novamente, a autora se utiliza da metáfora da ponte com tráfego nos dois sentidos, mas reformulada que, conseqüentemente, reflete na sua pequena mudança de definição. Para a autora, “a dupla mão de direção no tráfego se aplica, frequentemente, a várias pontes e não só a uma [LA ↔ Linguística]” (CELANI, 1998, p. 131).

Depois de ter sido caracterizada a transdisciplinaridade como uma atividade que envolve mais que a mera justaposição de saberes e observado que ela também responde diretamente às necessidades sociais, a autora deixa mais claro o seu novo modo de entender a LA. Além de observamos que a autora propõe uma abordagem transdisciplinar, podemos notar que há também a visão disciplinar da área:



a Linguística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objetos de pesquisa em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina (CELANI, 1998, p. 133).

Fica evidente a simpatia da autora ao modo de se fazer pesquisa transdisciplinarmente. Ela cita que, nesse modo, há a disposição para a troca, a ajuda, a cooperação. Outra passagem no texto de 1998 nos permite observar a mesma inclinação mencionada previamente ao conceber LA como disciplina.

Se se pudesse traçar uma linha indicativa do percurso da Linguística Aplicada no Brasil, através desses trabalhos, parece-me que não seria difícil verificar um caminho nitidamente apontando para uma visão mais ampla, desvelando uma disciplina complexa (Portella 1993), isto é, uma disciplina que se realiza na interação entre outras disciplinas (CELANI, 1998, p. 139).

No texto de 2008, Celani destaca a relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional e, para tanto, são apresentadas algumas das áreas de pesquisas em LA. Inicialmente, manifesta a conceituação de LA como articuladora de múltiplos domínios do conhecimento que têm preocupação com a linguagem. Também a caracteriza como mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Destacando os problemas educacionais brasileiros, é afirmado que a busca de soluções a esses problemas é tarefa da LA. Traçando novamente a ampliação da pesquisa desenvolvida na área, afirma que “a LA começa a examinar o impacto das forças sociais, econômicas e políticas na teoria/prática de ensino/aprendizagem de línguas” (CELANI, 2008, p. 20).

Voltando-se a esse foco de estudo que possibilitou o desenvolvimento da LA, Celani aponta que a contribuição da LA se faz vasta e direta. Defende que a formulação da política educacional brasileira deve abrir espaço para as contribuições da LA:

“no que se refere à aprendizagem da língua materna, a alfabetização, o letramento, a relação entre linguagem e trabalho, a aquisição e desenvolvimento da linguagem são áreas que dependem diretamente dos avanços nas pesquisas em LA para seu desenvolvimento” (CELANI, 2008, p. 22).

Outro âmbito da atuação do linguista aplicado, que pode oferecer subsídios à identificação da área, é o de distúrbios na comunicação. Para este domínio, há

pesquisas relativas à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem. A formação de professores também se configura como campo de atuação dos linguistas aplicados. Segundo Celani (2008, p. 24), “a LA se relaciona diretamente a questões pertinentes a essa área, em vários níveis: na graduação, em serviço e na pós-graduação”. Ainda conforme a autora, na graduação, o processo reflexivo relacionado a questões de linguagem deve estar presentes desde o início e, representando novamente a atuação dos que se alinham a LA. É nessa área trans/indisciplinar “que os responsáveis por esse componente da formação do graduando de Línguas vão encontrar subsídios. É a LA que se ocupa primordialmente dessas questões” (p. 25). A autora também destaca o papel da LA em diminuir visões preconceituosas e socialmente injustas.

Ao expor todo esse conjunto de atividades que identifica o linguista aplicado, Celani (2008), conseqüentemente, também reconhece na LA uma pluralidade de pesquisas caracterizadas pela assistência ao social e com foco na linguagem dentro de contextos sociais. Mais uma vez, a observação dessa atuação nos permite notar o avanço da LA no Brasil. Por fim, o texto de 2008 é rematado num trecho que expõe, digamos que, de forma bela, a concepção da autora já por nós alcançada:

A linguagem é patrimônio de toda a humanidade. Fazer com que os resultados dos estudos a respeito de sua natureza, de seu papel na vida humana, nos seus mais variados aspectos, sejam postos a serviço da humanidade é não só o papel da LA e o dever de quem nela trabalha, mas é também, e acima de tudo, a vocação desta área fascinante do saber (CELANI, 2008, p. 32).

## 2.2 CONCEPÇÕES DE LA PARA LUIZ PAULO DA MOITA LOPES

Inicialmente, é perceptível, no texto de 1996, a preocupação de Moita Lopes em representar o desenvolvimento emergente da área naquele momento. O autor defende que a discussão proposta no trabalho – definir a LA como campo de investigação – deve ser ensaiada, e que tal ação pode contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento do sítio. O autor faz comparação da LA vista, no passado, como subárea da Linguística e, no presente, em que é reconhecida a autonomia das atividades. Ciente da visão negativa quanto à postura outrora

observada, o autor reconhece a representação da área como produtora de teorias e não como aplicação de teorias linguísticas.

Posteriormente, o autor caracteriza visivelmente a LA segundo sua ótica pelos seguintes aspectos, abordados separadamente posteriormente:

Trata-se de pesquisa: a) de natureza aplicada em Ciências Sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar e mediadora; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p. 19).

Dissertando sobre o primeiro aspecto, Moita Lopes (1996) afirma: “trata-se de pesquisa aplicada no sentido de que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem” (p. 20) em diversos contextos e que é uma ciência social por ter foco em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos usuários dentro de seu contexto social.

Quanto à disposição da pesquisa em frisar a linguagem em processo, o autor esclarece que só interessa ao linguista aplicado a perspectiva que considere o uso/usuário no processo de interação. Em relação à colocação da LA como de natureza interdisciplinar, o autor justifica tal afirmação pela disposição da LA em mediar o conhecimento de várias disciplinas com o problema de uso da linguagem que se pretende investigar.

O posicionamento do autor em colocar a LA como pesquisa que envolve formulação teórica é, por sua vez, responsável por identificar a área como não apenas consumidora de teorias, identificação também já criticada por Celani (1992) e ainda presente em Moita Lopes (1996), mas também como produtora de modelos teóricos próprios. Por fim, o autor defende que apesar de inicialmente a LA operar sob base positivista, essa não era mais tomada exclusivamente, sendo usurpada cada vez mais pela pesquisa interpretativista. É apontado como motivo, além das novas descobertas inalcançadas pelo modelo positivista, a maior adequação do método à natureza subjetiva das Ciências Sociais.

No texto de 1998, intitulado “A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?”, Moita Lopes faz um estudo acerca da possibilidade de se fazer LA segundo a investigação transdisciplinar que se passou a colocar para a área. Segundo o autor:

o linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la” (MOITA LOPES, 1998, p. 114).

Essa visão reflete a mesma apresentada no texto de 1996. Notamos também a oposição de Moita Lopes no tocante à atuação dentro dos limites de uma disciplina teórica e ao entendimento da LA como subárea da Linguística.

Ao responder a pergunta título do capítulo, o autor destaca como atividades características dos linguistas aplicados (a) a preocupação crescente com o estudo das pessoas em ação no mundo; (b) a troca de informação entre prática e teoria, na qual a descoberta e a aplicação são desenvolvidas conjuntamente; (c) a preocupação com o retorno dos resultados para a prática social, ou seja, para os colaboradores ou participantes de pesquisa; (d) o foco na resolução de problemas específicos; (e) a consciência de uma realidade complexa a ser pesquisada; e (f) a responsabilidade social e divulgação dos resultados que se resume ao questionamento: como é que a pesquisa em LA pode mudar a prática social?

Para fazer a análise conceptual do texto de 1999, é preciso retomá-la novamente pela percepção da atuação do linguista aplicado. Em Moita Lopes(1999), encontramos a imagem da LA traçada pelo trabalho desenvolvido num campo específico: ensino de línguas estrangeiras. O autor faz uma comparação desse campo de atuação no Brasil, apresentado pelo artigo de Gomes de Mattos e Wigdorsky (1968), e os avanços consideráveis, obtidos nos 30 anos que se passaram.

Moita Lopes crítica à menção da Linguística como contribuinte no campo de LE's, ao invés de mencionarem a LA. Ele conclui que isso deve à história e ao desenvolvimento da área. Expresso mais adiante e digno de destaque, está a conceituação da LA como “área de investigação que, além de problemas descritivos do sistema da LE's” (p. 423), incorpora aspectos processuais do ensino/aprendizagem de línguas, conceituação esta observada já no trabalho de 1996 aqui analisado. O autor completa ainda que nesses estudos se “focalizam os processos de aprender LE's através da análise das interlínguas dos aprendizes em



vários níveis linguísticos e nas modalidades oral e escrita” (MOTA LOPES, 1999, p. 423).

O autor também destaca o caráter interdisciplinar desenvolvido contemporaneamente na LA com foco em problemas de uso da linguagem em contextos institucionais, visão também já proclamada em trabalhos anteriores. Outra consideração do linguista aplicado para reafirmar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem de LE's como consequente do avanço da LA, reflete novamente o seu enfoque interdisciplinar, uma vez que há “a ampliação dos tópicos de pesquisa, como também do seu tratamento teórico e metodológico” (MOITA LOPES, 1999, p. 424).

O autor confronta a negativa aplicação de princípios linguísticos no campo de LE's com a posterior atitude em que processo de ensino e aprendizagem em sala de aula é considerado diretamente (MOITA LOPES, 1999, p. 425). Acrescenta-se aos motivos do avanço em LE's a fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) em 1990, que, segundo o autor, foi crucial para o desenvolvimento do campo de atuação dos linguistas aplicados. Conjuntamente, é relacionada como responsável pelo fortalecimento do campo a criação e consolidação da revista *Trabalhos de Linguística Aplicada*, que além de estudos voltados às LE's, apresentava vários artigos relativos a outras áreas da LA, além do aparecimento de muitos livros de autores brasileiros atuantes na LA.

### **2.3. CONCEITOS DE LA PARA ANGELA B. KLEIMAN**

Os textos de 1998 e 2002, produzidos por Angela B. Kleiman, são utilizados aqui como base para a representação da conceituação de LA pela autora. No primeiro, encontramos uma discussão a cerca do estatuto teórico ou disciplinar da Linguística Aplicada. Segundo a autora, a configuração da prática de pesquisa da LA representada em discussões teóricas sempre insere o debate dando ênfase ao conflito epistemológico entre a LA e a Linguística.

A autora também levanta uma crítica aos que se denominam linguistas aplicados que tem vocação para a aplicação linguística (KLEIMAN, 1998, p. 52) e

defende que a LA tem pouca relação com a Linguística. Ainda segundo Kleiman, a LA focaliza questões que contribuem para o entendimento da complexidade da linguagem.

A autora também conceitua a LA como interdisciplinar e aponta o acréscimo e a diversificação das investigações na área. Kleiman (1998, 54) também argumenta a respeito da necessidade de se desvencilhar da dependência da LA “que traz a concomitante redução da LA ao campo de aplicação e de validação de teorias, modelos ou generalizações de outras disciplinas ou subdisciplinas”. Argumenta que a heterogeneidade da LA não se faz devido a uma não definição do objeto ou objetivo, mas pela quantidade de disciplinas/áreas necessárias à pesquisa. Essa expansão de horizontes é desejável à medida que representa uma área que se ocupa de questões complexas.

No segundo texto, captamos a análise do trabalho do linguista aplicado com foco específico em questões éticas. Conforme Kleiman (2002, p. 187), em diálogo com Mason (1998), o linguista aplicado redimensiona e reelabora os referências teóricos ou metodológicos dos vários campos de estudo que buscam interpretar o mundo social apoiando-se em metodologias que levam em conta o contexto em que os dados são gerados e que procuram compreender esses dados e seus contextos em toda sua riqueza, complexidade e profundidade.

A autora destaca ainda a tradição de pesquisa crítica, ou seja, que não procura apenas descrever o fato, mas também oferece encaminhamentos e soluções para problemas estudados (KLEIMAN, 2002, p. 189). Acrescentamos ainda o enfoque híbrido, ou seja, inter/multidisciplinar e o posicionamento ético anterior à emergência do problema. Segundo a autora, a prática do linguista aplicado parte do princípio de que a responsabilidade do pesquisador é, por cima de tudo, para com os indivíduos que estuda e, em consequência, o pesquisador tem o dever de fazer tudo que estiver ao seu alcance para proteger e promover a integridade física, social e psicológica dos grupos estudados (KLEIMAN, 2002, p. 191).

Desenvolvida a partir da contraposição entre a LA e a Linguística, a autora conclui a abordagem enfatizando a necessidade de se fazer uma contribuição crítica para o debate social. Essa atividade integra a identidade do linguista aplicado.

### 3. PERCURSO DE PESQUISA

Como é possível observar pelos trabalhos analisados anteriormente, exploramos concepções de LA. Ainda assim, a própria aceitação da LA como um campo *indisciplinar* articulador de diversos domínios do conhecimento voltados à linguagem não tem sido contemplado em alguns meios.

Nos principais órgãos nacionais de financiamento de pesquisa, inclusive no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por exemplo, entende-se a LA como uma subárea da Linguística, que acaba por trazer implicações negativas quanto à distribuição de recursos de pesquisa. A LA possui suas próprias subáreas. Essa concepção equivocada sobre a LA também se estende aos cursos de formação docente que, em decorrência de uma tradição ou disputa curricular, limita o acesso a saberes produzidos na LA, os quais podem contribuir diretamente para a formação docente.

Diante disso, voltando-se para as licenciaturas em Letras, levantamos o seguinte questionamento: há dificuldade em se aceitar a LA como área de conhecimento de foro próprio ou há um desconhecimento sobre esse campo, de modo a proporcionar / incentivar uma posição periférica da LA nas licenciaturas?

#### 3.1. PROBLEMA, HIPÓTESE E GERAÇÃO DE DADOS

O processo de reflexão referente às questões de linguagem, sua função e construção social deve estar presente nos cursos de formação docente desde os primeiros períodos. Entretanto, nessas licenciaturas, geralmente, a LA, que se presta a essas demandas, ocupa negativamente a posição de disciplina, às vezes, optativa, nas etapas finais de formação do professor. Portanto, reforça-se a ideia errônea do campo como sendo disciplinar. Posteriormente, sem o papel crucial da LA em extinguir ou amenizar frequentes visões preconceituosas, percebem-se os reflexos de crenças equivocadas no ensino de língua em sala de aula.

Frente às essas considerações, nota-se que há um descompasso entre a concepção e a atual posição da LA nos cursos de formação docente em língua e os

verdadeiros paradigmas e a sua necessária ocupação nesse meio. É importante investigar quais são as concepções de LA compartilhadas por formadores em cursos de Licenciatura em Letras. Essas concepções permitirão compreender o desenvolvimento do currículo acadêmico e retomar uma discussão ainda necessária atualmente, a que trata da natureza da Linguística Aplicada.

Inicialmente, levantamos a hipótese de que há um elevado grau de desconhecimento quanto às áreas de atuação do linguista aplicado, por parte dos formadores das licenciaturas, o que pode produzir um sentimento de irrelevância dessa ciência para a formação inicial de professores. O currículo dos cursos onde atuam esses professores, muitas vezes, mostra-se incompatível com as políticas educacionais atualmente promovidas e que visam melhores resultados no ensino aprendizagem de línguas na escola de ensino básico.

Para a geração de dados desta pesquisa, foi elaborado um questionário com três questões: 1) Como você define a Linguística Aplicada? 2) Como você define a Linguística? 3) Quais são as principais contribuições das disciplinas ministradas por você na Licenciatura em Letras para a formação inicial de professores? Além disto, procuramos saber a área de atuação do formador e a possível atuação do profissional na pós-graduação<sup>2</sup>.

#### **4. LINGUÍSTICA APLICADA: CONCEPÇÕES DOS FORMADORES**

O modo de conceber a Linguística Aplicada pelos colaboradores da pesquisa variou muito, tanto para os atuantes na própria área, quanto para os de outras. O processo de reflexão referente a questões sociais envolvendo a linguagem, sua função e construção sociais devem estar presentes nos cursos de formação docente desde os primeiros períodos. Sem o papel crucial da LA em extinguir ou amenizar frequentes visões preconceituosas a respeito de práticas sociais de linguagem, reduz-se a oportunidade de reduzir, por exemplo, a

<sup>2</sup> No programa de pós-graduação vinculado às licenciaturas contempladas, todas as atividades de ensino e pesquisa focalizam o ensino e a formação de professores de língua ou literatura, o que demandaria uma maior responsabilidade do formador no tocante à formação inicial do professor.

reprodução de crenças ou saberes equivocados a respeito do ensino de línguas em sala de aula.

Para melhor esclarecimento, serão expostas a seguir as concepções apresentadas pelos formadores, as quais foram categorizadas inicialmente por suas semelhanças. Assim, temos (1) a LA como subárea da Linguística ou com função similar; (2) LA como mediadora de teoria e prática; e (3) LA como campo inter/pluri/multi ou transdisciplinar. Essas respostas não estão separadas por fronteiras rígidas, mas se complementam. Têm-se ainda respostas em branco ou preferências por não responder. Os responsáveis por essas ausências de respostas atuam nas disciplinas pedagógicas das licenciaturas, contabilizando dois formadores. Podemos ainda interpretar que estes desconhecem ou ignoram a relevância do campo de investigação para a formação dos futuros professores<sup>3</sup>.

#### 4.1. LA ENTENDIDA COMO SUBÁREA DA LINGUÍSTICA

Esta identificação, talvez a mais comum das interpretações, é a que compreende o maior número de formadores colaboradores. Essa visão talvez seja compreensível, visto que, até mesmo nos programas de financiamento à pesquisa, ela está presente. A LA seria um apêndice da Linguística, ocupando, portanto, posição inferior. No curso investigado, a LA é inserida de tal maneira periférica, o que pode nos levar a entender que seja fruto dessa concepção.

Essa ideia de LA fica clara na resposta de um docente do curso: *É um campo ou área da Linguística interdisciplinar de estudo que busca investigar e identificar problemas relacionados com a língua, relacionados com a linguagem e pode envolver outros campos da Educação, Linguística, Antropologia e Sociologia etc.* Essa resposta poderia ocupar a visão inter/pluri/multi ou transdisciplinar, mas a caracterização inicial pareceu-nos mais acentuada (*campo ou área da Linguística*).

Observamos pensamento semelhante a partir da resposta de outro formador, para o qual mantemos a mesma decisão referente ao anterior quanto à

<sup>3</sup> Houve ainda a ocorrência de negação de participação nesta pesquisa por parte de um formador com atuação na Linguística.



classificação, e para o qual a LA é *um ramo dos estudos linguísticos direcionado à prática; um ramo complexo que abarca e se deixa abarcar por uma série grande de outras ramificações, tanto linguísticas quanto antropológicas, étnicas, históricas, geográficas e de outros estudos da mente*. Podemos citar ainda nessa conceituação outra resposta: *assim como a Linguística, [LA] serve para analisar, interpretar, estudar os fenômenos relativos à linguagem e comunicação*.

É importante destacar, que todos os entrevistados com visão equivalente da LA se identificaram como linguistas, exceto um atuante na área da Filologia. Lembremos, então, que a Linguística se preocupa com problemas relacionados à linguagem como sistema, pouco relacionando os problemas com outros fatores que a constituem. Essa preocupação muitas vezes também não insere na necessidade dos estudos em situações práticas, o que fora retratado nas respostas dos formadores quanto à importância de suas disciplinas para a formação de professores, uma vez que focaram apenas teorias.

Outro conjunto de concepções que se relaciona a Linguística põe para a LA a função desta, ou seja, unem ambas em uma só. Vejamos, por exemplo, a seguinte resposta: *[LA] ferramenta competente para compreensão e ação teórica e pragmática dos estudos da linguagem, em sua acepção plural*. Igualmente, a LA é representada por outro formador: *é a ciência da linguagem presente no dia a dia do falante, em que se caracteriza a sua forma de expressão*.

## 4.2. LA ENTENDIDA COMO MEDIADORA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Nesta visão, caracteriza-se a LA pela função de mediar descrições teóricas e atividades práticas. Dentro dessa visão, “a LA pressupõe a Linguística, é uma atividade e, não estudo teórico, que usa os resultados de estudos teóricos” para aplicá-los (CELANI, 1992, p. 18).

Dentre as manifestações desta categoria, citemos o mais curioso. Para um formador que se auto identifica como linguista aplicado, a LA *aplica-se aos estudos voltados para o ensino, contextos práticos, aplicação conjunta de teoria e prática (e vice-versa)*. Parece-nos, portanto, que o perfil desse não se enquadra na definição

de Moita Lopes (1998, p. 114) na qual os linguistas aplicados “se alinham à maneira de fazer LA defendida internacionalmente, e [...] não fazem LA de maneira periférica ao seu trabalho principal, mas de forma central e sistemática”.

Notamos também que o colaborador, anteriormente mencionado, descreve a LA a partir de uma concepção de inter/pluri/multi disciplinar, como, provavelmente, subárea da Linguística, pois afirma que a LA é um *ramo dos estudos linguísticos direcionado à prática*.

### 4.3. LA COMO ÁREA INTER/PLURI/MULTI OU TRANSDISCIPLINAR

Segundo Celani (1998, p. 131 e 132) em referência a definição de Durand (1993), “em uma postura multi/pluri/interdisciplinar, disciplinas plurais colaboram no estudo de um objeto, de um campo, de um objetivo, em situação de *integração*” e “uma visão transdisciplinar, no entanto, tenta destacar nessa colaboração de disciplinas um *fio condutor* e até mesmo uma filosofia epistemológica, a ‘filosofia’ da descoberta” (itálico do original).

Alguns poucos dos entrevistados (dois linguistas aplicados e um linguista) caracterizaram a LA a partir desse modo de fazer pesquisa. Um dos linguistas aplicados concebeu a LA como *área de estudos inter/trans/ indisciplinar que problematiza o uso da linguagem a partir de uma situação social concreta*. É importante observar que sua resposta quanto à importância da(s) disciplina(s) por ele ministrada(s) para a formação contempla a prática e não se limita à formação teórica, evitando um desconforto intelectual. Para o formador, as disciplinas têm *em vista a reflexão que se cobra do aluno a partir de suas vivências na escola campo*.

Para o outro linguista aplicado, a LA é *uma área interdisciplinar e/ou transdisciplinar, pois, para problematizar seu objeto (a linguagem ou a língua em uso) apoia-se em olhares de outras disciplinas, de aspectos de outras áreas que afetam a linguagem*. Apesar de essa visão ser mais condizente com a que os linguistas aplicados defendem atualmente, podemos interpretar que o apoio ao qual o docente se refere significa o pensamento de LA como área que precisa de amparo, que não contém subsídios próprios para a sua existência. Entre colocações

plausíveis ou não, é relevante que, identificado como atuante na LA, o formador tenha preocupações em relacionar o que ensina com a formação do aluno, tendo em vista a atuação profissional futura do licenciando.

O terceiro e último nessa linha conceptual já foi mencionado anteriormente por conceituar a LA como parte da Linguística, mas não deixa de ser informado por esta categoria. Como já citado, para o formador, a LA *é um campo ou área da Linguística interdisciplinar [que] pode envolver outros campos da Educação, Linguística, Antropologia e Sociologia, etc.*

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista toda essa multiplicidade de conceitos compartilhados pelos formadores, podemos refletir sobre a relação dessas percepções com os cursos de formação de professores de línguas. Podemos também, facilmente, responder a questões levantadas durante todo este texto.

A maioria dos formadores entende a LA como subárea da Linguística (ou confundem-nas). Esse é o lugar desse campo de investigação nas licenciaturas focalizadas atualmente. Outra grande parcela desconhece a atuação do linguista aplicado e, conseqüentemente, sua importância. Por fim, restam alguns poucos que se identificam como linguistas aplicados, entre os quais há os que se alinham à maneira linguística de conceituar a LA. Não é de se admirar, portanto, que a LA seja pouco valorizada nas licenciaturas focalizadas e ocupe, em decorrência, a posição de disciplina optativa.

É de se admirar, todavia, que na sociedade atual, onde há cada vez mais uma preocupação em se verter os investimentos de pesquisas em benefícios e se entende que a linguagem é um bem constituído socialmente e que, portanto, não pode ser entendida mais como sistema inerente a interferências, a LA, que tem vocação a essas questões e é capaz de “redefinir-se face a cada problema novo com que se defronta” (CELANI, 1992, p. 22), ainda ocupe um espaço tão pequeno na formação de futuros professores.

O currículo dos cursos de licenciaturas em Letras não se constitui unicamente de interesses na formação inicial do professor, mas visa, por muitas vezes, a hegemonia política de alguns. É preciso, portanto, que se reflita sobre o que é, realmente, essencial para a formação docente, que se adeque o ensino às demandas atuais. É preciso, principalmente, levantar discussões como estas para que se perceba a voz do linguista aplicado, dito humildemente, em pé de igualdade com outras vozes.

## REFERÊNCIAS

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008, p. 17-32.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

\_\_\_\_\_. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (org.). **Linguística Aplicada: da Aplicação Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992, p. 15-23.

KLEIMAN, A. B. A interface de questões éticas e metodologias na pesquisa em Linguística Aplicada. In: SILVA, D. E. G. da; VIEIRA, J. A. (org.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: Editora Plano, 2002, p. 187-202.

\_\_\_\_\_. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 51-75.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999, p. 419-435.

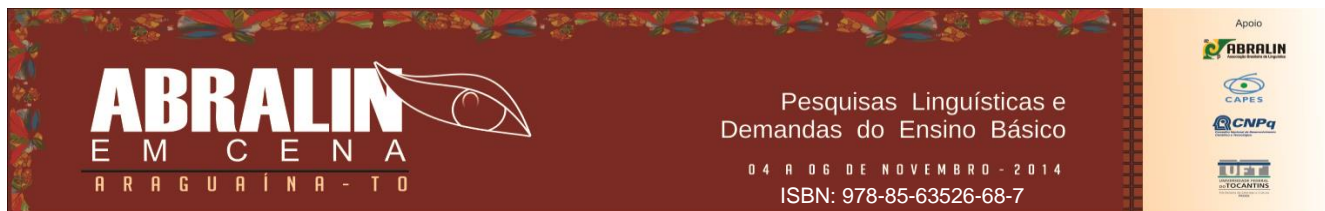


MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 113-127.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.





## CRIAÇÃO DE E-BOOK COMO MEIO DIDÁTICO DE APRENDIZAGEM

Dayane Carneiro ROCHA (UFT)  
dayane.dayane17@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira ANDRADE (UFT)  
luizpeel@uft.edu.br

**RESUMO:** Este trabalho tem como finalidade a criação de um livro eletrônico (*e-book*) como recurso didático a partir do projeto de pesquisa PIBIC, do Curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins. Trata-se da produção de um glossário de verbos para alunos do ensino fundamental e médio. Juntamente com esse *e-book*, serão produzidos jogos e exercícios que proporcionem, tanto nas aulas de língua portuguesa quanto nas demais atividades didáticas dos educandos, um enriquecimento do conhecimento e do uso padrão dessa classe gramatical, que é uma das classes que mais precisa de aprofundamento, tanto teórico quanto prático. Tivemos como, norte teórico de nossa pesquisa, conceitos de gramáticos e filólogos tais como Bechara, Said Ali, Rocha Lima Celso Cunha e José Pereira da Silva. Nossa preocupação é com a criação de jogos educacionais e de como esses jogos devem e podem ser trabalhados em sala de aula, objetivando um ensino que esteja mais de acordo com as novas tecnologias e com a volição dos educandos.

**Palavras chave:** Sintaxe; Verbo; Gramática Normativa.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa PIBIC, da Universidade Federal do Tocantins, tem como finalidade na produção de um glossário que tem como norte o ensino de termos e conceitos da classe de palavra: verbo. Desse modo, o conjunto das formas verbais disponíveis na língua portuguesa, não apenas uma lista, mas uma rede de funções e de relações formais e significativas entre essas formas.

Diante do exposto, temos como enfoque o uso de *e-book* e de jogos educacionais como recurso didático com a finalidade de ensinar verbos, que em tese é a categoria linguística mais complexa; sendo assim, teremos, como norte teórico,

gramáticos e filólogos tais como Bechara, Said Ali, Rocha Lima, Celso Cunha e José Pereira da Silva.

Vemos que atualmente o uso da tecnologia se torna mais viável para todas as classes sociais e principalmente na educação. No entanto, essa tecnologia inserida na educação vem sendo adotada atualmente como recurso didático e pedagógico, ou seja, além da lousa, giz, quadro negro e a fala, o professor tem a disposição do computador esses programas, dando aos alunos acesso aos jogos educacionais, e-book etc.

Mas para que essa forma de ensino tenha maiores resultados deve haver planejamento e horário controlado. Não é apenas “diversão”, mas uma forma diferente de se ensinar.

[...] os jogos educacionais, sendo eles computacionais ou não, desenvolvem papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que são utilizados para auxiliá-los na criação de estratégias para a solução de problemas. (SILVA & MORAIS, 2011, p.156)

De tal modo, o educando é construtor de seus próprios conhecimentos na qual o desafio e a motivação é um dos componentes a serem alcançados.

## 2. VYGOTSKY E A IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO DE REPERTÓRIOS

O estudo da linguagem tem, como finalidade, meios e instrumentos que esclareçam e propiciem uma forma de ensino-aprendizagem adequada aos aprendizes, que sejam realmente contextualizados e, por isso mesmo, profícuos em todo o processo. Por isso, utilizaremos trabalhos que se baseiam na teoria de Vygotsky, sobre a aquisição da linguagem por crianças.

O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. (MIRANDA & SENRA, 2012, p. 7)



A criança, desde seu primeiro contato com o mundo, adquire, por si só, conhecimentos, conceitos e habilidades que internaliza dentro de si. Na linguagem, o aprendizado ocorre de modo semelhante. Segundo Radaelli:

Para ele, a aprendizagem se inicia muito antes da criança entrar na escola, através de suas experiências cotidianas, no contato com as pessoas, com seu meio, com sua cultura. A contribuição de Vygotsky às questões escolares [...] constitui-se em uma concepção de que as funções psíquicas do indivíduo são construídas na medida em que são utilizadas, sempre na dependência do legado cultural da humanidade, através das relações interpessoais, dentro da sociedade à qual pertence. (RADAELLI, [s/d], p. 4-5)

Desse modo, a criança traz consigo um conhecimento prévio da linguagem, de sua cultura, de sua identidade e do mundo. A escola tem como princípio, ampliar seus significados e conceitos, dando à criança meios precisos para a aquisição desses conhecimentos.

Sabemos que a produção de significados por parte da criança é um processo que nunca acaba, é histórico. Possibilitar a ampliação desse repertório da criança e mediar conhecimentos para que ela possa ir além do que a sociedade lhe oferece é fundamental. (ANDRADE, GONÇALVES, s/d, p. 5)

Com isso, a tecnologia provoca, de modo proveitoso, no ensino-aprendizagem, uma interação do aluno com o material proposto, um enriquecimento tanto cognitivo da variedade linguística padrão, quanto dos conceitos e termos. Também se faz necessário evidenciar que o repertório que a criança possui é criado a partir de repetições, memorizações, vivências etc. “Isso, no entanto só será possível se o aluno for visto como sujeito da interação, com condições para transitar por diferentes discursos e construir um próprio” (RADAELLI, [s/d] p. 10).

### **3. E-BOOK E JOGOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS**

O *e-book*, um protótipo de livro eletrônico, que está sendo desenvolvido neste projeto de pesquisa, pretende auxiliar no ensino fundamental e médio o aprendizado das formas verbais disponíveis na LP. Nessa produção teremos como enfoque além do acesso das formas do verbo também na prática jogos que instigue o aluno, além da memorização, um aprendizado eficaz.



O *e-book* em construção é de fato um glossário de verbos que tem como objetivo sanar essas dificuldades no estudo particular do aluno, com o intuito de facilitar as aulas de língua portuguesa, possibilitando um estudo mais claro e intensivo dos termos e conceitos, que, por mais que sejam vistos em sala de aula, necessitam de um aprofundamento por parte do aluno. Segundo Silva e Moraes:

Diferentes dos demais jogos utilizados pela maioria dos jovens de hoje, os jogos educacionais atuam como um recurso didático na construção do conhecimento, motivando e desafiando os alunos, divertindo e ensinando ao mesmo tempo, agregando o lazer e a diversão, tornando o aluno autor ou coautor do seu próprio conhecimento. (SILVA & MORAIS, 2011, p. 156)

Por isso, é importante salientar que atualmente é observado um ensino tradicional, onde o aluno somente recebe e o professor ensina, ou seja, um ensino mecanizado.

#### 4. CONCEITO DO VERBO NAS GRAMÁTICAS

As gramáticas atuais se constituem de conceitos complexos, muito além do conhecimento adquirido pelos alunos, tanto do ensino fundamental quanto médio. O mercado editorial ainda não disponibiliza livros didáticos específicos para o ensino do verbo para esta faixa etária (8 a 15 anos).

Por isso, analisaremos conceitos de gramáticos e filólogos para compreender e partir deste enfoque, pontos importantes para o ensino do verbo. Primeiramente, citaremos o gramático normativo Rocha Lima (2005), que tem como conceito do verbo o seguinte;

O verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres. É a parte da oração mais rica em variações de forma ou acidente gramaticais. Estes acidentes gramaticais fazem com que ele mude de forma para exprimir cinco ideias: modo, tempo, número, pessoa e voz. (ROCHA LIMA, 2005, p, 130)

Percebemos que Rocha Lima (2005) apresenta um conceito sintático e normativo, como a própria gramática diz no título (*Gramática Normativa da Língua*

*Portuguesa*), o leitor tem que possuir um conhecimento prévio do que é verbo para compreender o enunciado.

O gramático Luft (2002) define verbo como:

Palavra que exprime um processo inserido no tempo: uma ação (*correr*), um fenômeno (*ventar*), um estado (*ser, estar*) ou mudança de estado (*tornar-se, ficar*). Diferencia-se, assim, do nome: ao passo que este exprime as realidades estaticamente, o verbo faz dinamicamente. O nome situa o ser no espaço; o verbo figura-o no tempo, sob forma de ação, movimento, estado. O que caracteriza o verbo em oposição ao nome é, portanto, a ideia temporal (os alemães o chamam de 'Zeitworth' – 'palavra de tempo'): o início, a duração ou o resultado de um processo (aspecto) ou o momento de sua ocorrência (tempo). Além disso, o verbo tem papel fundamental na frase: é o termo essencial do enunciado, o núcleo da frase sintaticamente construída, pois há orações sem sujeito, mas não sem verbo. Porque consideravam a palavra por excelência é que os gramáticos latinos lhe deram o nome que tem: verbo, 'a palavra'. (LUFT, 2002, p 166)

Luft (2002) já utiliza o termo recurso, ou seja, identifica verbo como a categoria que indica processos, ideia temporal, aspecto e a origem. O gramático Bechara (2009) define, assim, o conceito de verbo:

[...] Entende-se por verbo a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar o seu significado lexical. (BECHARA, 2009, p. 209)

Os gramáticos, Cunha e Cintra (2001) conceituam o verbo da seguinte forma:

1. Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo: Um dia, Aparício **desapareceu** para sempre. (A Meyer, *Sl*, 25). [...] 2. O verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja privativa, pois também o substantivo e o adjetivo podem ser núcleos do predicado. Individualiza-se, no entanto, pela função obrigatória de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional." (CUNHA, CINTRA, 2001, p. 379)

Perini (2005) tem, por conceito de verbo, o seguinte:

Verbo é a palavra que pertence a um lexema cujos membros se opõem quanto a número, pessoa e tempo. (Chamamos lexema um conjunto de palavras que se distinguem através de flexão; assim, *corro, correr, corríamos* fazem parte de um lexema; *casa, casas* fazem parte de outro. Mas *casa* e *casebre* não fazem parte do mesmo lexema, porque se distinguem por derivação, e não por flexão.). Em outras palavras, a noção corrente de "verbo" é formal, e não semântica. O conjunto das palavras que exprimem uma ação, por exemplo, não se chama em geral de "verbos": *correr, corria, corrida, vingança, vingar, traiu, traição* etc. Como se vê, todas essas palavras exprimem, de alguma forma, uma ação; mas nem todas são verbos. A classe dos verbos é uma das poucas que se pode definir e estabelecer no momento com clareza. A definição dada acima se baseia nos



traços morfológicos da palavra (variação em pessoa, tempo e número). (PERINI, 1999, p. 320)

Observa-se que os conceitos apresentados possuem características morfológicas, sintáticas e semânticas. Alguns gramáticos simplificam o conceito, explicitando a função principal do verbo: *ação*. Já outros, buscam ampliar e descrever com traços históricos, comparação com termos de outros idiomas e a aspectualidade. Nessa perspectiva, em um estudo sincrônico dos conceitos, analisa-se que o valor do verbo construído nos conceitos de gramáticos do século XXI visa a um contexto geral das características dos verbos, tanto de suas formas primitivas quanto suas formas mais usuais (consideramos aqui a flexão e derivação) que dificulta a compreensão do leitor.

## 5. RESULTADOS PROVISÓRIOS OBTIDOS - EXCERTO DO GLOSSÁRIO

Apresentaremos algumas páginas do glossário de verbos:

Verbo Perder					
Gerúndio: perdendo					
Particípio passado: perdido					
<b>INDICATIVO</b>					
Presente		Pretérito perfeito		Pretérito imperfeito	
eu	perco	eu	perdi	eu	perdia
tu	perdes	tu	perdeste	tu	perdias
ele/ela	perde	ele/ela	perdeu	ele/ela	perdia
nós	perdemos	nós	perdemos	nós	perdíamos
vós	perdeis	vós	perdestes	vós	perdieis
eles/elas	perdem	eles/elas	perderam	eles/elas	perdiam
Pret. mais-que-perfeito		<b>Futuro</b>			
		Futuro do presente		Futuro do pretérito	
eu	perdera	eu	perderei	eu	perdena
tu	perderas	tu	perderás	tu	perdenias
ele/ela	perdera	ele/ela	perderá	ele/ela	perdena
nós	perderemos	nós	perderemos	nós	perderíamos
vós	perderéis	vós	perderéis	vós	perderieis
eles/elas	perderam	eles/elas	perderão	eles/elas	perdeniam
<b>SUBJUNTIVO</b>					
Presente		Pretérito imperfeito		Futuro	
que eu	perca	se eu	perdesse	quando eu	perder
que tu	percas	se tu	perdesse	quando tu	perderes
que ele/ela	perca	se ele/ela	perdesse	quando ele/ela	perder
que nós	percamos	se nós	perdessemos	quando nós	perdermos
que vós	percais	se vós	perdesseis	quando vós	perderdes
que eles/elas	percam	se eles/elas	perdessem	quando eles/elas	perderem
<b>IMPERATIVO</b>			<b>INFINITIVO</b>		
afirmativo		negativo		PESSOAL IMPESSOAL	
φ	φ	φ		para perder eu	Perder
perde tu	não percas tu	φ		para perderes tu	
perca você	não perca você	φ		para perder ele/ela	
percamos nós	não percamos nós	φ		para perdermos nós	
perdei vós	não percais vós	φ		para perderdes vós	
percam vocês	não percam vocês	φ		para perderem eles/elas	

## Verbo Boiar

- Gerúndio: boiando
- Particípio passado: boiado

### INDICATIVO

Presente		Pretérito perfeito		Pretérito imperfeito	
eu	boio	eu	boiei	eu	boiava
tu	boias	tu	boiaste	tu	boiavas
ele/ela	boia	ele/ela	boiou	ele/ela	boiava
nós	boiamos	nós	boiámos/boiamos	nós	boiávamos
vós	boiais	vós	boiastes	vós	boiáveis
eles/elas	boiam	eles/elas	boiaram	eles/elas	boiavam

### Pret. mais-que-perfeito

### Futuro

		Futuro do presente		Futuro do pretérito	
Eu	boiara	eu	boiarei	Eu	boiaria
tu	boiaras	tu	boiarás	Tu	boiarias
ele/ela	boiara	ele/ela	boiará	ele/ela	boiaria
nós	boiáramos	nós	boiaremos	nós	boiariamos
vós	boiáreis	vós	boiareis	vós	boiariéis
eles/elas	boiaram	eles/elas	boiarão	eles/elas	boiariam

### SUBJUNTIVO

Presente		Pretérito imperfeito		Futuro	
<i>que eu</i>	boie	<i>se eu</i>	boiasse	<i>quando eu</i>	boiar
<i>que tu</i>	boies	<i>se tu</i>	boiasses	<i>quando tu</i>	boiaries
<i>que ele/ela</i>	boie	<i>se ele/ela</i>	boiasse	<i>quando ele/ela</i>	boiar
<i>que nós</i>	boiemos	<i>se nós</i>	boiássemos	<i>quando nós</i>	boiarmos
<i>que vós</i>	boieis	<i>se vós</i>	boiásseis	<i>quando vós</i>	boiardes
<i>que eles/elas</i>	boiem	<i>se eles/elas</i>	boiassem	<i>quando eles/elas</i>	boiarem

### IMPERATIVO

### INFINITIVO

afirmativo		negativo	PESSOAL	IMPESSOAL
φ		φ	para boiar eu	Boiar
boia tu		não boies tu	para boiaries tu	
boie você		não boie você	para boiar ele/ela	
boiemos nós		não boiemos nós	para boiarmos nós	
boiai vós		não boieis vós	para boiardes vós	
boiem vocês		não boiem vocês	para boiarem eles/elas	

Verbo Ser					
• Gerúndio: sendo					
• Particípio passado: sido					
INDICATIVO					
Presente		Pretérito perfeito		Pretérito imperfeito	
eu	sou	eu	fui	eu	era
tu	és	tu	foste	tu	eras
ele/ela	é	ele/ela	foi	ele/ela	era
nós	somos	nós	fomos	nós	éramos
vós	sois	vós	fostes	vós	éreis
eles/elas	são	eles/elas	foram	eles/elas	eram
Pret. mais-que-perfeito		Futuro			
		Futuro do presente		Futuro do pretérito	
eu	fora	eu	serei	eu	seria
tu	foras	tu	serás	tu	serias
ele/ela	fora	ele/ela	será	ele/ela	seria
nós	fôramos	nós	seremos	nós	seríamos
vós	fôreis	vós	sereis	vós	serieis
eles/elas	foram	eles/elas	serão	eles/elas	seriam
SUBJUNTIVO					
Presente		Pretérito imperfeito		Futuro	
<i>que eu</i>	seja	<i>se eu</i>	fosse	<i>quando eu</i>	for
<i>que tu</i>	sejas	<i>se tu</i>	fosses	<i>quando tu</i>	fores
<i>que ele/ela</i>	seja	<i>se ele/ela</i>	fosse	<i>quando ele/ela</i>	for
<i>que nós</i>	sejamos	<i>se nós</i>	fôssemos	<i>quando nós</i>	fomos
<i>que vós</i>	sejais	<i>se vós</i>	fôsseis	<i>quando vós</i>	fordes
<i>que eles/elas</i>	sejam	<i>se eles/elas</i>	fossem	<i>quando eles/elas</i>	forem
IMPERATIVO			INFINITIVO		
afirmativo		negativo	PESSOAL		IMPESSOAL
φ	φ	φ	para ser eu	Ser	
sê tu	não sejas tu		para seres tu		
seja você	não seja você		para ser ele/ela		
sejamos nós	não sejamos nós		para semos nós		
sede vós	não sejais vós		para serdes vós		
sejam vocês	não sejam vocês		para serem eles/elas		

## 6. CONCLUSÕES

Criar formas de ensino que trabalhem com o modo criativo dos alunos, instigando-os de forma participativa a aprender as classes gramaticais, vistas como algo impossível de se aprender. O glossário aqui abordado propõe de forma precisa noções de conjugação, flexão dos verbos.

## REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- CUNHA, Celso. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: FENAME/MEC, s.d.
- CUNHA, Celso, CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GONÇALVES C. J; ANTONIO D. A. AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS. **Periódicos UFSC – Zero-a-Seis ISSN 1980-4512**. Florianópolis, V. 9, n. 16, 2007.
- LAPA, Manoel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- LUFT, Celso Pedro. **Dicionário gramatical da língua portuguesa**. Porto Alegre: Globo, 1971.
- LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Globo, 2002.
- MIRANDA, J. B, SENRA, L. X. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E MATURANA. Acessado em: [www.psicologia.pt,p.1-16](http://www.psicologia.pt,p.1-16), 2012.
- NASCENTES, Antenor. **O problema da regência**. Rio de Janeiro: Nacional, 1955.
- PERINI, Mário A. **Gramática descritiva de português**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- RADAELLI, Maria Eunice. **Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização**. Acessado em: [www.fag.edu.br/admfag/php/arquivo/1322760690.pdf](http://www.fag.edu.br/admfag/php/arquivo/1322760690.pdf).



ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da língua Portuguesa**; prefácio de José Serafim da Silva Neto. 44<sup>a</sup> ed.- Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SILVA, I. K. O; MORAIS M. J. O. Desenvolvimento De Jogos Educacionais No Apoio Do Processo De Ensino-Aprendizagem No Ensino Fundamental. Caicó: **HOLOS**. IFRN, Vol. 5, Ano 27, p. 153-164, 2011.



## **ECOLINGUÍSTICA: UMA PERSPECTIVA ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ E MEIO AMBIENTE**

Alisson Almeida dos SANTOS (UFT)<sup>1</sup>

f\_alissonsantos@hotmail.com

Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)<sup>2</sup>

fedviges@uol.com.br

**RESUMO:** Sabe-se que a linguagem é o principal veículo de comunicação, com o qual os saberes, as crenças, as ideologias e a cultura das sociedades e povos, de um modo geral, são transmitidos e repassados de indivíduo para indivíduo e de geração para geração. Partindo desse pressuposto, nosso trabalho tem como objetivo principal descrever e analisar as relações entre linguagem e meio ambiente no contexto da educação escolar indígena Krahô, bem como a importância de se trabalhar as questões relacionadas ao meio ambiente dentro de sala de aula nas escolas desse povo. Em linhas gerais, este trabalho tem como meta contribuir com os estudos ecolinguísticos envolvendo o povo indígena Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no Estado do Tocantins.

**Palavras-Chave:** Ecolinguística. Meio ambiente. Povo Krahô

### **1. INTRODUÇÃO**

É importante frisar que a linguagem é o principal veículo de comunicação, com o qual os saberes, as crenças, as ideologias, cultura e a própria língua das sociedades e povos, de um modo geral, são transmitidos e repassados de indivíduo para indivíduo e de geração para geração. Também é sabido que, atualmente, o debate envolvendo o meio ambiente, ou melhor, sua preservação, vem sendo inserido no currículo escolar da educação básica.

---

<sup>1</sup> Graduando em Geografia e Bolsista do Laboratório de Línguas Indígenas/Campus de Araguaína. Estudante pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas – NEPPI – Campus de Araguaína.

<sup>2</sup> Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas/Araguaína. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas – NEPPI – Campus de Araguaína. Coordenador do Programa do Observatório da Educação/CAPES/UFT-Campus de Araguaína.

Diante disso, o presente trabalho promove uma reflexão sobre a relação entre língua e meio ambiente, bem como a importância de se trabalhar conteúdos que envolvam questões relacionadas ao meio ambiente, ecologicamente falando, nas escolas do povo Krahô.

Este trabalho tem como meta contribuir com os estudos ecolinguísticos envolvendo o povo indígena Krahô, que se localiza entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no Estado do Tocantins. Nossa pesquisa se fez, respectivamente, por meio das leituras dos referenciais teóricos e metodológicos pertinentes à discussão e visitas e observação *in locu*.

Portanto, nossa pesquisa se caracteriza como de cunho bibliográfico, mas, de certa forma, de natureza participante, uma vez que fazemos parte do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô, que está atrelado às pesquisas do Laboratório de Línguas Indígenas do Campus de Araguaína. Portanto com base em nossa pesquisa e visitas técnicas à Aldeia Manoel Alves Pequeno, a coleta de nossos dados se configurou na elaboração do material didático do livro de Geografia Krahô.

## **2. INTER-RELAÇÕES: LÍNGUA (L), POVO (P) e TERRITÓRIO (T)**

A apropriação e dominação do espaço geográfico é algo natural do ser humano, desse modo, homem e meio ao se relacionarem, tornam-se intrínsecos. Isto é, na medida com que os povos e grupos sociais se apropriam do espaço eles relacionam uns com os outros – e com o meio, assim, produzindo a partir dessa territorialização, cultura, significados, identidade.

A língua é produto de todas essas inter-relações. Segundo a antropologia, o homem, desde seu surgimento até o presente momento, vem criando ferramentas concretas e abstratas que favoreçam sua sobrevivência na superfície da terra. A língua é, sem dúvida, uma das mais importantes ferramentas abstratas criadas pelo homem, sem a qual seria impossível a comunicação ao nível intelectual e complexo que percebemos atualmente.

Então, língua é uma ferramenta de comunicação, porém, mais que isso, é com e por meio dela que os povos e sociedades vêm repassando seus costumes, saberes tradicionais, crenças, modos de vida, cultura, de geração para geração, de sociedade para sociedade.

Contudo, para que possamos entender a língua, é necessário que nos reportemos ao seu surgimento. Couto (2007), releva que a língua (L) se forma por meio de dois condicionantes, o povo (P) e o território (T). Ou seja, conforme o povo se apropria do espaço geográfico ele cria raízes, identidades, cultura e, conseqüentemente, o território, por fim, a língua. Portanto esse autor afirma que:

[...] sem as bases físicas do território (T), não há povo (P) e, sem os membros de P convivendo, não há língua (L). Conclusão: tudo começa das bases físicas. Como alguém poderia imaginar que a língua nada tem a ver com o mundo físico? Bastaria um cataclismo de proporções planetárias (os tsunamis e o *el Niño* são uma pequena amostra) para nos convenceremos de que, primeiro vem o T. Só depois é que pode vir P, que é o pré-requisito para L. Desaparecendo T, desaparece P; desaparecendo P, desaparece também L. (COUTO, 2007, p. 21).

Ou seja, para que haja L, é, preponderantemente, necessário haver P convivendo uns com os outros que, essa convivência por sua vez, só se faz em um determinada T. Então, a língua (L) depende povo (P) que, por sua vez, depende do território (T)

Embora esse autor coloque explicitamente o território como algo que não é produzido, a partir das relações desempenhadas pelo P, preferimos percorrer por outra perspectiva conceitual, o viés que o remonta como produto das relações de poder. Com efeito, ela faz uma breve aproximação conceitual sobre o território entendido pela maioria das ciências sociais, que é o caso da Geografia e da Sociologia.

Segundo Couto (2007), “[...] um T sem P seria apenas uma parte da superfície terrestre, por assim dizer, sem vida. [...] (p.105). Em outras palavras, o território é espaço geográfico usado pelo P.

Saquet (2007), por outro lado, é mais incisivo ao conceituar o território, ele acredita que o território é um produto histórico e que ele é produzido pelo homem a partir da apropriação e dominação do espaço geográfico.

O território é uma construção coletiva e multidimensional, com múltiplas territorialidades [...] diferenciando o território do espaço geográfico a partir de três características principais: as relações de poder, as redes e as identidades [...]. O território é considerado produto histórico de mudanças e permanências ocorridas num ambiente no qual se desenvolve uma sociedade. Território significa apropriação social do ambiente; ambiente construído, com múltiplas variáveis e relações recíprocas. [...] (SAQUET, 2008, p. 81).

Tecidas algumas considerações sobre a inter-relação entre língua, povo e território, iniciaremos, então, falando sobre a ecolinguística. Nas últimas décadas, uma jovem ciência, cujo o objetivo de estudo é a relação - língua e meio ambiente, a qual denomina-se de Ecolinguística, vem promovendo um importante reforço intelectual, assinalando para uma nova maneira de se enxergar o meio ambiente associando-o com a língua.

Conforme Couto (2007), a Ecolinguística é uma ciência relativamente nova. É bem verdade que ela tem a ver com duas ciências relativamente bem estabelecidas, a ecologia e a linguística. Em linhas gerais, a ecolinguística estuda as relações entre a língua e meio ambiente. Desse modo “Quando examinamos as inter-relações entre a língua e seu maior ambiente microscopicamente, verificamos que ela está relacionada a P e T, ambos desdobráveis e componentes. [...]” (COUTO, p. 20).

É importante que tenhamos em mente que estamos aqui tecendo reflexões sobre a relação entre língua e meio ambiente percorrendo sob perspectiva que se refere ao meio ambiente natural/físico. Entretanto, o autor já mencionado, defende e sustenta a ideia de que a língua tem o seu ecossistema dotado de três meios ambientes que, por sua vez, são: o meio ambiente mental, o social e, por sim, o natural/físico.

Esse meio ambiente natural é que dar ao homem as condições bióticas e, com isso, possibilita a convivência e as inter-relações entre si. Ou seja, subentende-se meio ambiente natural por território. Portanto, sem território não há população e sem população não há língua.

O meio ambiente natural da língua é aquele que fornece as bases, as fundações para os demais. Tanto que ele às vezes é também chamado de ecossistema fundamental da língua, sendo que “fundamental” é uma alternativa para “fundacional” porque é ele que fornece as fundações (as bases) para tudo que se refere à língua.[...] (COUTO, 2009, p.4).

Desse modo, podemos entender o meio ambiente natural da língua como o local onde vivemos e convivemos entre si, sendo assim, pode ser; os rios, as florestas, nossa cidade, as montanhas, o cerrado, a caatinga, enfim, a natureza.

Como foi afirmado anteriormente, a ecolinguística tem como base epistemológica a ecologia e a linguística. Ecologicamente falando, a ecologia nas últimas décadas vem sendo discutida e alcançado importantes avanços.

Por outro lado, em função da visível degradação da natureza derivada das ações humanas: o desmatamento, as queimadas, o mau uso do solo, a poluição dos corpos hídricos, a emissão em larga escala que gases nocivos na atmosfera deram origem a muitas preocupações relacionadas a preservação daquilo que nós dispusemos para sobrevivermos.

O homem da pré-história se caracteriza pelo nomadismo e pelo extrativismo. Nesse momento história da humanidade as ações que P exercia sobre T eram totalmente diferentes das que observamos atualmente, contudo, ainda que minimamente, transformando o meio ambiente e suas relações coletivas/soais.

Assim, na medida com que o conhecimento científico e as tecnologias foram avançando, a exploração dos recursos naturais, bem como sua degradação, foram se intensificando. Nesse sentido, podemos dizer que “[...] quanto mais evolui o conhecimento científico e a tecnologia, mais os humanos interferem em T ou, mais amplamente, no meio ambiente, na natureza. [...]” (COUTO, 2007, p.105).

Diante disso, é notório a crescente preocupação da humanidade com o meio ambiente, com a preservação da natureza. Deste que foi constatado cientificamente que a sobrevivência humana está ameaçada, é claro, partindo da premissa de que com o fim da natureza (rios, água potável para o consumo, florestas, recursos minerais, etc.) as condições para sobrevivência do homem estarão correndo risco, a mídia, empresas e os governos vêm pregando um discurso sustentável e ecológico.



Com base nessa premissa, o discurso sustentável e ecológico se insere no âmbito escolar indígena com a função de orientar e conscientizar as futuras gerações sobre a importância da preservação da natureza. É importante que os povos Krahô saibamos usufruir aquilo que a natureza os oferece sem excessos e sem degradá-la, através de caças indevidas, queimadas e pescarias com tinguí.

### 3. EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ E MEIO AMBIENTE

É importante frisar que a ecolinguística estuda a relação entre língua e meio ambiente. Sabe-se também que, conforme o conhecimento científico e a tecnologia avançam e o meio ambiente começa a ser ameaçado pelas ações humanas, tendo em vista que a língua tem por base o meio ambiente/território, nele, os indivíduos se relacionam entre si e dessas interações surge língua.

Embora a degradação do meio ambiente seja perceptível, há sociedades que desenvolvem atividades de pouco impacto na natureza, é o caso das populações tradicionais.

Quando falamos em preservação do meio ambiente, de ecologia e de sustentabilidade é interessante que coloquemos em destaque os povos indígenas, pois, essas sociedades têm modos de vida voltados a preservação da natureza. As comunidades tradicionais possuem características que fogem dos moldes da “civilização”.

Os povos indígenas Krahô, de um modo geral, como se caracterizam pelas atividades econômicas, baseadas no extrativista, na pesca e na agricultura de subsistência. Nessas atividades utiliza-se pouca tecnologia e a acumulação de capital não existe.

O povo Krahô é um exemplo de sociedade sustentável e ecologicamente. Segundo Albuquerque (2013), “os Krahô exploravam o cerrado através da caça e da coleta, associadas a uma agricultura de coivara complementar.” (p.148). Há uma intrínseca relação do povo com a natureza.

Os Krahô localizam-se a noroeste do estado do Tocantins na reserva indígena denomina de Kraolândia, entre os municípios de Goiatins e Itacajá. Segundo dados da FUNASA (2010) os Krahô possuem uma população de aproximadamente 2.799 pessoas, distribuídos em 29. (ALBUQUERQUE, 2013).

Com efeito, é imprescindível considerarmos a educação escolar indígena como uma maneira de se manter viva essa cultura ecológica, a cultura da preservação dos recursos naturais.

Na verdade, a educação indígena Krahô é repassada aos mais novos pelos mais velhos fora da sala de aula, no pátio e nas ruas da aldeia, como forma de garantir a manutenção, preservação e permanência da cultura indígena. Por outro lado, conteúdos voltados a preservação do meio ambiente devem ser trabalhados dentro das escolas, de modo que, haja um maior reconhecimento das questões voltadas a preservação da natureza.

De acordo com o RCNEI (1998), os conteúdos presentes nos currículos escolares indígenas devem, obrigatoriamente, contemplar a realidade sociohistórica e cultural de cada povo indígena. Essa realidade é a natureza, que continua praticamente *in natura*, como é o caso da reserva Krahô em que os indígenas se socializam-se entre si e, da natureza é retirado o sustento de seu povo.

A floresta, os animais, os rios, a roça e os morros, enfim, a natureza, fazem parte da realidade da criança indígena, uma vez que a natureza faz sua vida. Por isso, a importância de se aguçar nas crianças do povo Krahô o pensamento de preservação da vida, da fauna, da flora, da biodiversidade. Para esse povo, da natureza é retirada a madeira e as palhas para a construção das casas. Da natureza são retirados os remédios para o tratamento de suas doenças. Da natureza que é retirado o alimento, através da coleta frutas, do plantio de suas roças, pesca e da caça.

A vida indígena está profundamente ligada ao meio ambiente e a natureza, em função disso, o povo Krahô, assim como a maioria dos povos indígenas, utilizam de técnicas “rústicas” para sua sobrevivência. Essas técnicas garantem o equilíbrio natural do meio ambiente.

Esse equilíbrio natural ainda continua perdurando nas sociedades ditas tradicionais, graças aos conhecimentos adquiridos e repassados oralmente por seus ancestrais. Para isso, a língua assume um papel fundamental nesse sentido, é, por meio da oralidade, que são repassados esses conhecimentos através das gerações no tempo e no espaço.

Debater em sala de aula com os alunos indígenas Krahô as questões relacionadas à roça de toco, à tinguizada, à caça, à coleta de fruta silvestres, torna-se um fator muito importante, que segundo o RCNEI (1998);

Trabalhar na escola sobre a necessidade de preservar as sementes tradicionais é muito importante, ver que espécies e variedades o grupo ainda possui, quais as que já perderam, se há possibilidade de recuperá-las em outros grupos, discutir sobre as conseqüências, para o grupo, da perda dessas sementes (RCNEI, 1998, p. 95).

Impossível pensarmos o processo de ensino e aprendizagem das crianças indígenas, sem as ferramentas de auxílio pedagógico das quais o professor e aluno dispõem, como; quadro, mapas, e não menos importante, o livro didático. A educação escolar Krahô vem conquistando seu espaço e, nesse sentido, graças ao Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô e do Programa do Observatório da Educação Escolar/CAPES/INEP/UFT, vem organizando e publicando material didático específico, bilíngue, intercultural e diferenciado, através dos livros de Geografia Krahô, História e Português Krahô.

Para atender aos anseios e às reivindicações da própria comunidade Krahô, o Programa do Observatório vem publicando os livros didáticos que contemplam os aspectos socioculturais e lingüísticos, os modos de vida, mitos, danças, cantigas, cultura desse povo, conseqüentemente, essas questões estão intimamente relacionadas ao meio ambiente, colocando e educação escolar indígena Krahô como referência para os demais povos indígenas do Estado do Tocantins. Assim, o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô tem como um das funções e metas orientar os professores indígenas e não-indígenas, que atuam na Escola 19 de Abril, na Manoel Alves, na organização e produção dos livros didáticos.

O RCNEI (1998) afirma que é importante que as ferramentas pedagógicas sejam produzidas para e pelo povo, tais como, mapas da reserva indígena localizando os rios as florestas e onde se encontra determinados tipos de plantas e animais. Já os livros servem, antes de tudo, para materializar a cultura do povo.

[...] E assim está sendo produzida uma variedade de materiais importantes ligados à cartografia (como mapas diversos), à reflexão sobre o meio ambiente (com pesquisas de espécies da fauna flora) às narrativas históricas e míticas, às músicas e outras partes de sua tradição oral etc.[...] (RCNEI, 1998, p. 69)

Preservar a natureza é preservar a vida, que também consiste na preservação da cultura indígena, que equivale também a preservar a língua. Os Krahô possuem a cultura e a língua bem preservadas, comparados aos demais povos indígenas distribuídos por todo território brasileiro. Embora, em função do contato com a sociedade não indígena, os Krahô vêm resistindo conflitos de várias ordens, econômica, religiosa, lingüística e cultural, de certa forma, perdendo alguns de seus mitos, danças, cantigas e aspectos da tradição cultural, mas com a produção dos livros didáticos, esses aspectos estão sendo registrados na forma escrita, como modo de garantir suas práticas, através da escola.

Em suma, os conteúdos voltados a preservação do meio ambiente precisam ser trabalhados dentro da sala de aula das escolas indígena e das não-indígenas. Assegurar que as futuras gerações estarão se conscientizado a respeito da degradação da natureza é assegurar a sobrevivência saudável das futuras gerações.

De fato, a relação entre língua e meio ambiente se faz diante das circunstâncias formas de sobrevivência do homem. Com isso, pensar a língua sem o território/meio ambiente do qual ela deriva é um erro. O povo Krahô, seguramente, possui a língua preservada devido à manutenção de seu lugar de uso e funções nos seus diversos domínios sociais, além do respeito à natureza.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que a preocupação com a preservação do meio ambiente é algo que vem se universalizando. O fim das florestas, a extinção dos animais, a escassez de água potável já é realidade em várias partes do planeta terra. A tendência é adotarmos modos de vida que passem a diminuir a degradação. O meio ambiente natural da língua depende da forma com que nós nos relacionamos com a natureza.

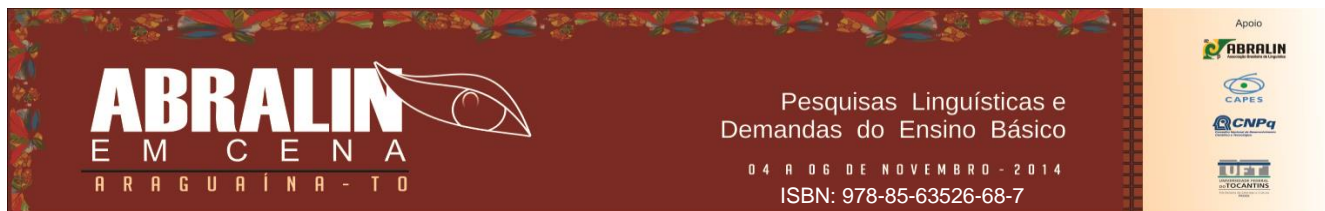
Nesse sentido, povos indígenas são modelos a serem seguidos; como é o caso dos Krahô, suas atividades econômicas, políticas e culturais baseiam-se no baixo impacto da natureza.

Portanto, este trabalho veio promover uma breve reflexão a respeito da relação entre língua e meio ambiente, partindo das bases teóricas da ecolinguística. Além disso, propiciou um acúmulo de conhecimento sobre o povo krahô. Esse estudo foi importante para a produção do livro didático de Geografia Krahô, haja vista que os conteúdos que envolvem o conhecimento geográfico fizeram parte desse estudo.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais**. 134 – 158. In: Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas/ SILVA, Norma Lúcia. (org.). – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013
- COUTO, Hildo Honório do. **Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus, 2007. 462 p.
- \_\_\_\_\_. **Ecolinguística**. In: Cadernos de Linguagem e Sociedade, 10 (1), 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SAQUET, Marcos Aurelio. **Por uma abordagem territorial** In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). Territórios e territorialidades: teorias,





processos e conflitos --1.ed.-- São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

## HISTÓRIA INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE O POVO KRAHÔ

Danilo Soares de SOUZA (UFT)  
danilosoares39@hotmail.com

Francisco Edviges ALBUQUERQUE (ORIENTADOR/UFT)  
fedviges@uol.com.br

**RESUMO:** Este artigo faz parte das atividades do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena/OBEDUC está implantado. Este trabalho tem como objetivo auxiliar os alunos indígenas Krahô na compreensão dos aspectos históricos de seu povo, tais como os conflitos entre indígenas e não indígenas e o processo de demarcação de sua área, bem como orientar os professores indígenas e não indígenas que atuam nas escolas desse povo, contribuindo para o conhecimento da História Krahô, direcionando para a disciplina de História, voltado à importância de se estudar História nas Escolas Indígenas. No entanto, orientando os aspectos teóricos e metodológicos de se entender História como disciplina que complete a educação indígena, em todos os aspectos necessários para uma educação de qualidade nas escolas das aldeias.

**Palavras-Chave:** Povo Krahô; História Indígena; Educação Indígena.

### 1. INTRODUÇÃO

A História tem como principal missão dar significado aos aspectos culturais, sociais e econômicos de um dado povo através de um recorte temporal, possibilitando o entendimento do processo de desenvolvimento da humanidade. Abordamos nesse texto a educação escolar indígena de Manoel Alves Pequeno, com objetivo de trabalhar a história e suas perspectivas no contexto indígena, além de problematizar conceitos, objetivos e a história indígena, agregando dessa maneira o valor de se estudar História para os povos indígenas, principalmente os Krahô. Dessa maneira, a História vai, além de ser apenas uma disciplina, se tornando uma forma de entender aos processos históricos da humanidade através de fontes (livros, objetos, oralidade, entre outros) para conhecer uma determinada

civilização e seus aspectos culturais. Evidenciamos também a importância da historiografia como ferramenta organizadora dos direitos indígenas.

Nesse trabalho mostraremos que, para o povo Krahô, a História ganha um função de proporcionar um significado a algumas características culturais que não fazem mais parte do cotidiano desse povo ou estão se perdendo, ganha também a função de quebrar interpretações confusas e sem nexos. A História registra, pois, a nossa identidade, crenças e também sobre o modo como justificamos as práticas sociais de um determinado povo.

## 2. A HISTÓRIA E SEUS OBJETIVOS

A palavra história vem do grego e significa “investigar”. O primeiro homem a fazer uso da investigação em seus estudos realizados, foi o grego Heródoto, considerados por muitos historiadores como o pai da História. A ideia de que a História é uma simples sucessão de fatos interligados por uma relação de causa e efeito foi superada. Como está em permanente construção, a História não admite definição única. Cada época, cada contexto, cada realidade social formula seu conceito de História. História é uma ciência humana que estuda o desenvolvimento do homem no tempo, e segundo Marc Bloch (2002), em seu livro, intitulado “Apologia da História: ou o Ofício do Historiador”, a história é fundamentada por ser a ciência do homem no tempo, uma interpretação do presente em relação ao passado. Karl Marx (1999) entende a História pela perspectiva da produção material de bens. A análise proposta por Marx (1999), no seu livro “A Ideologia Alemã” se volta para a produção material dos bens e dos elementos que lhes envolvem ou correspondem. A análise marxista se volta para os modos de produção, a realização do trabalho e as relações econômicas que o envolvem, resgatando tais relações em perspectiva histórica. Dessa maneira a história vai além de ser apenas uma disciplina, é uma forma de entendermos os processos históricos da humanidade através de fontes (livros, objetos, oralidade, entre outros) para conhecermos uma determinada civilização e seus aspectos culturais. A história é a necessidade do homem de explicar para si mesmo e seus pares a sua origem, sua vida. E para

entendermos nossas origens temos que observa a transformações, e de acordo com Vavy Pacheco Borges (2003) no livro “O que é história”:

A história procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. A transformação é a essência da história; quem olhar para trás, na história e sua própria vida isso facilmente. Nós mudamos constantemente; isso é válido para o indivíduo e também é validado para a sociedade. Nada permanece igual e é através do tempo que se percebem as mudanças. (BORGES, 2003, p.50)

Dessa maneira, a História tem como principal objetivo dar significado aos aspectos culturais, sociais e econômicos de um dado povo através de um recorte temporal, possibilitando o entendimento do processo de desenvolvimento da humanidade. Com isso, entender o passado é fundamental para compreensão do presente. Assim, a História é fundamental para formação escolar de povos indígenas. A história é muito importante, pois nos dá condições de entender as estruturas econômicas, sociais, políticas, religiosas, ideológicas e jurídicas dos povos indígenas e não indígenas.

### 3. A HISTÓRIA UM CAMPO INTERDISCIPLINAR

Historiador conta com o auxílio das fontes históricas. Fontes históricas são os documentos que permitem ao historiador interpretar os fatos passados e dar significado a história. As fontes históricas são fundamentais para produção de história. Essas fontes podem ser livros, vestimentas, imagens, vestígios arqueológicos, objetos materiais, registros orais, documentos, moedas, jornais, gravações, televisão, cinema, entre outros. É por meio das relações entre as várias fontes históricas que o conhecimento humano sobre o passado é interpretado e reconstruído. Assim, devemos lembrar que uma mesma fonte histórica pode ter diversas interpretações. Tudo depende do método, teoria e como o historiador trabalha a sua fonte. O uso de diferentes fontes empreende o reconhecimento de novos desafios ao ofício do historiador. Em contrapartida, oferece ao historiador e ao público interessado uma oportunidade de renovar e determinar o crescimento da produção técnica, científica e didática sobre o assunto.

É fundamental também entendermos, que os objetos de estudo da História são pessoas, sujeitos, fatos, acontecimentos, lugares, culturas, sociedades, memórias e entre outros. Objeto esse, que move mudanças, sofre alterações, inventa e se reinventa, e está sujeito a várias interpretações diferentes. Esse universo da história é envolto de vários caminhos, vários significados. Com isso, é fundamental fazer uma reflexão histórica sobre as sociedades indígenas brasileiras. Obtendo o entendimento sobre todos os processos históricos e conflitos, que esses povos sofreram. Em suma, o trabalho do historiador está relacionado ao estudo e análise de fontes históricas diversas, da história deixada pelos homens, ao longo dos tempos. É importante levar em consideração as metodologias de cunho científicas para este fim.

No âmbito do ensino de história interdisciplinar, compreendemos que esse mecanismo é responsável de organizar e planejar os objetivos os quais pretendemos nos direcionar fortalecendo nossa prática didática metodológica, tanto no ensino de história, como na pesquisa historiográfica. E nesse sentido, Albuquerque (2009) afirma que a interdisciplinaridade didática tem como objetivo principal organizar o que exige o currículo escolar e sua inserção nas condições de aprendizagens. É o momento e o espaço de reflexão sobre o fazer pedagógico, planejando e revisando as estratégias da ação implementadora e intervenções. Já no nível da interdisciplinaridade escolar, o nível pedagógico é o espaço de atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática.

A História atual se coloca cada vez mais próxima das outras ciências que estudam o homem (a antropologia, a sociologia, a geografia, a psicologia, entre outras), estudando as transformações da sociedade no tempo e no espaço. Com uma abordagem mais ampla, passando por diversas áreas do conhecimento. Esse processo é fundamentado na interdisciplinaridade, um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Sendo importante, pois, abrangem temáticas e conteúdos que se conectam, permitindo, dessa forma, recursos inovadores e dinâmicos, onde a aprendizagem é ampliada. A interdisciplinaridade pode integrar-se em outras áreas específicas, com o propósito de promover uma interação entre a história, cotidiano e outras ciências, pois nos dias atuais, podemos



considerar a História como umas das mais diversas ciências humanas em função de seus vários campos de trabalho. Atualmente exigisse que o nível de atualização prevaleça em qualquer cargo que vai exercer na área. A interdisciplinaridade configura-se como um principal complemento no conhecimento escolar transmitindo como uma nova dinâmica na metodologia aplicada. Esse conceito fica mais claro quando se considera realmente de que todo conhecimento mantêm um diálogo permanente com outros conhecimentos que pode ser de questionamento, de confirmação e de aplicação.

Essa ampliação de horizontes permite a história o maior aprofundamento na vida dos povos, em especial, os indígenas. Povos esses que conhecem suas histórias de forma vaga, com lacunas, mas de muito sofrimento, luta e garra. Temos, pois, consciência da importância do trabalho do historiador para o preenchimento dessas falhas na história dos povos indígenas, essencialmente os povos Krahô, localizados no Estado do Tocantins.

#### **4. AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA PARA OS POVOS INDÍGENAS**

A maior função que a história pode exercer aos povos indígenas, principalmente ao povo Krahô, é sua função social, sua contribuição como ciência, como disciplina, seu olhar minucioso, sua reflexão e seu entender de cada indivíduo como um ser histórico. Isso significa resgatar e preservar a tradição daqueles que contribuíram para a formação da cultura de um determinado povo. Por meio da História, somos capazes de interpretar acontecimentos e episódios, para descobrir, explorar, projetar, desfazer e refazer novos sentidos que possam produzir perspectivas e atitudes que sejam relevantes na nossa formação e atuação. Para os Krahô, a história ganha um função de proporcionar um significado a algumas características culturais que não fazem mais parte do cotidiano desse povo ou estão se perdendo, ganha também a função de quebrar interpretações confusas e sem nexos. A História diz muito sobre a nossa identidade, crenças e também sobre o modo como justificamos as práticas sociais de um determinado povo. Devemos

também evidenciar a importância da historiografia como ferramenta norteadora dos direitos indígenas.

As informações recolhidas no passado não servirão ao presente se não forem recriadas, questionadas, compreendidas e interpretadas, e cabe essa função ao historiador. Já no que se diz respeito ao povo Krahô, a História é a vida e ressalta a necessidade de percebermos as diferenças culturais da sociedade a que pertencemos, possibilita-nos identificar no tempo e espaço; apresentar os processos de formação de uma civilização, através da sua dinâmica sociocultural; interpretar a vida dos homens; compreender os processos de mudanças e permanências dos fenômenos sociopolíticos e culturais e, por fim, fazer entender os deveres históricos dos homens, para não cometerem os mesmos erros, além de indicar a grandeza dos que fizeram parte da história e seus exemplos morais, rumo a eternidade. A história e outras ciências reconhecem que existe um interesse dos indígenas no resgate e manutenção dos seus aspectos socioculturais e linguísticos. Nos últimos anos, percebemos um crescente e significativo de movimentos indígenas de manutenção sociocultural. Nesse sentido Circe Maria Fernandes Bittencourt (1994) afirma que, nos últimos anos, tem sido desenvolvido pela maioria dos grupos indígenas um movimento pela manutenção de sua identidade social, cultural e étnica. Trata-se, no entanto, de uma forma de resistência diferenciada de outras épocas, verificando-se uma enorme capacidade desses povos em manter sua identidade sem se isolar do contato com os brancos mas, ao contrário, buscando formas de aproximação com as quais seja possível incorporar e dominar aspectos da cultura dos grupos dominadores.

E para povo Krahô, a presença da História como disciplina escolar, implantando a identificação cultural, mas que não sejam perdidas as peculiaridades desse povo. E nas últimas décadas do século XXI, vivenciamos um momento rico de debates, elaboração e implantação de propostas curriculares indígenas, de novos materiais didáticos, e de repensar das práticas educativas do Brasil. E nesse período de rápidas mudanças. Uma época de um novo mapa cultural e político, um novo processo educativo para os povos indígenas.

## 5. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA AOS POVOS INDÍGENAS

No entanto, é perceptível, sim um aumento em debates, mas, o Brasil, mesmo sendo um país multicultural, na maioria das vezes, no discurso da escola, essa diversidade não aparece. Atualmente, entre os problemas enfrentados pelos povos indígenas brasileiros, a educação é uma preocupação, mas com as políticas públicas atuais, muitos projetos têm surgido, para implementarem os processos de educação escolar indígena, através da produção de materiais didáticos, com a participação efetiva da comunidade, como é o caso do OBEDUC/CAPES. Estes projetos vêm contribuindo significativamente para a elaboração e produção de materiais didáticos, principalmente a Educação Indígena Escolar do povo Krahô. Assim, na trajetória histórica desse povo, percebemos como a educação indígena Krahô é implementada e reelaborada como um processo próprio e específico Krahô. Segundo Melatti (1978), teve início como a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que apresenta um novo tipo de política indigenista, estabelecido no Brasil. Ficou vedado o desmembramento da família indígena, mesmo para fins de educação e catequese de seus filhos. A escola, quando havia, na aldeia, funcionava no posto indígena, mas a educação escolar era ministrada em língua portuguesa. Durante o período do SPI, de 1910 a 1967, e posteriormente com a criação da FUNAI, a educação escolar indígena continuava sendo ministrada apenas em língua portuguesa, por missionários ou professores da FUNAI. Após esse período, medidas legais para a adoção da língua materna no ensino e de outros aspectos relativos à educação desses povos só foram tomadas em 1966, com o decreto do Presidente da República, no 58.824, de 14 de julho, que promulga a Convenção 107 sobre a proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes. Arelada à educação Escolar Indígena, os Krahô continuam a repassar oralmente seus saberes tradicionais, adquiridos ao longo dos tempos, para as crianças e jovens, como forma de manter vivas a língua e a cultura tradicional Krahô. Mesmo diante de um conflito lingüístico e cultural, em que vivem os Krahô em função do processo de contato com a sociedade não indígena, as

escolas enfrentam uma série de dificuldades, visto que há pouco material didático escrito em língua materna, além da falta de um calendário, específico e diferenciado para as escolas desse povo.

E diante do processo da escola indígena e dos cuidados que devemos nos precaver no auxílio da formação escolar indígena. E tendo papel importante nessa educação, a História, deve se atentar, que qualquer proposto educacional dessa área de ensino deve considerar os problemas dos dois grupos envolvidos, no sentido de possibilitar a construção de uma cultura escolar histórica, por intermédio da qual haja um trabalho mutuo em todas as etapas de implantação desse projeto educacional. Assim, temos que concordar, pois o ensino de História para a escolas indígenas não pode ocorrer como mera adaptação de currículos estaduais ou municipais para os alunos não indígenas e que ele se insere em um processo dinâmico que afetará a cultura escolar nos dois grupos envolvidos. E de forma esclarecedora Bittencourt (1994) nos apresenta a essência do ensino de História para os povos indígenas, principalmente ao povo Krahô:

A inclusão da construção da identidade nas propostas educacionais para o ensino de História merece, portanto, um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e papel nas aldeias, quer se trate dos grupos indígenas em suas relações Inter étnicas e com a sociedade nacional. (BITTENCOURT, 1994, p.14)

E nesse cenário, o ensino de história nas aldeias é repleto de enigmas, onde a mente do professor de história se pergunta como e de qual forma ela irá explicar a importância dos indígenas de estudarem história. E assim o REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS (RCNEI)

O que é História? Quais as relações entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e o ensino de História? Por que a História faz parte do currículo escolar? Qual a importância da sua aprendizagem na formação do aluno? Qual o papel do estudo da História na relação que os alunos estabelecem com a sua sociedade e com os outros povos do presente e do passado?

Essas questões são fundamentais para o professor das escolas indígenas refletir, repensar, e mesmo posicionar-se em relação ao estudo da História que está sendo praticado na sua comunidade, dedicando uma atenção especial às suas finalidades sociais, políticas, históricas e pedagógicas. (RCNEI, 1998, p. 195)

Quando analisamos o atual cenário da educação escolar indígena Krahô, fica evidente que muitos avanços foram conquistados, principalmente nas últimas

décadas, mas se lançarmos um olhar mais minucioso sob o cotidiano escolar Krahô perceberemos que, infelizmente, ainda se preservam muitos dos aspectos e práticas negativas existentes desde a época em que o Brasil era uma colônia de Portugal.

Agora é necessário que sejamos conduzidos a olharmos a etnohistória de que forma ela pode auxiliar o historiador e qual é sua principal contribuição para os povos Krahô. As pesquisas em história indígena têm crescido tanto numérica, quanto qualitativamente na produção acadêmica. Nesse cenário os conceitos de “etno-história” e “história indígena” têm sido utilizados, muitas vezes, de maneira turva. E foi partir da década de 1990, os estudos sobre história indígena no Brasil vivenciaram grande efervescência que pode ser constatada pelo significativo número de trabalhos publicados e também pelo crescente número de dissertações e teses que abordaram a questão em diferentes programas de pós-graduação do país. Há também grupos, linhas, laboratórios e núcleos de pesquisa em diferentes instituições universitárias. Muitos trabalhos são identificados como filiados à “história indígena”, outros à “etnohistória”.

Esses dois conceitos são utilizados para qualificar diversas pesquisas que, em sua maioria, envolvem questões indígenas com abordagens históricas. Apesar disso, em alguns casos tais conceitos não são apresentados com clareza. Considerando que podem se desdobrar em diversas semânticas, especialmente o conceito de “Etno-história”, alguns de seus usos podem conduzir a uma confusão. Temos dentre essas ramificações de acordo com Thiago Leandro Vieira Cavalcante (2011) no artigo “Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa” “a) como disciplina acadêmica independente; b) como compreensão e/ou representação própria dos povos indígenas acerca de sua história e do tempo; c) como uma etnociência; e d) como um método interdisciplinar”.

E em 1909, quando o a Etnohistória foi empregada para se referir à utilização de documentos escritos e dados arqueológicos para a reconstrução da história de aspectos culturais indígenas. Inicialmente a Etnohistória foi ligada apenas ao estudo de sociedades culturalmente não-ocidentais e ágrafas. Pretendia-se que a história de povos ágrafos fosse escrita a partir de fontes produzidas por outros povos. De acordo com essa definição, a Etnohistória estava próxima de ser uma



espécie de “história dos povos sem registros”. Na América do Norte foi onde o conceito é identificado como um método interdisciplinar, isso porque o uso do termo para designar uma disciplina foi julgado inapropriado pela maioria dos especialistas.

Os primeiros passos da Etno-história foram dados por antropólogos, mas com o passar do tempo vários historiadores e também outros pesquisadores, como, por exemplo, geógrafos e arqueólogos, passaram a se interessar pela problemática. Assim a Etno-história caminhou para se consolidar como um método que congrega, principalmente, aportes da antropologia e da história, mas também e com grande importância de outras disciplinas, tais como a arqueologia e a linguística. E Jorge Eremites de Oliveira (2003) em seu texto contribui “Sobre os Conceitos de Etnoistória e História Indígena: Uma Discussão Ainda Necessária” para compreendermos de forma qual o aspecto determinante para descrever o método histórico:

Em suma, embora os termos Etnoistória e história indígena venham sendo utilizados como sinônimos um do outro, é certo que o uso do primeiro implica em valer-se de um método em construção e de caráter interdisciplinar, cada vez mais sólido frente às interfaces entre a antropologia, a arqueologia e a história, dentre outros campos do conhecimento. (OLIVEIRA, 2003, p.7)

É de fundamental importância a índio para composição do Brasil colonial até os dias atuais estudar o índio não está ligado somente a um propósito científico mais também social, político e econômico. E assim melhor descreve Vânia Moreira (2010) em sua obra “O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império”

O interesse pelos índios não era, contudo, puramente científico, nem tampouco se explica inteiramente pela estética poética do indianismo que, como se sabe, arrebatou o espírito dos letrados românticos do período. Além desses fatores, muitos contemporâneos reconheciam que os índios representavam um dos mais complexos setores da geopolítica imperial que, àquela altura, estava centrada na consolidação do território do Império. Nas regiões de fronteira internacional, fatias importantes do território estavam povoadas por populações indígenas tribais e relativamente independentes. A soberania do Estado nesses lugares só estaria assegurada se, de fato, o Império fosse capaz de controlar e submeter aquela população e demonstrar posse efetiva sobre o território. (MOREIRA, 2010, p.55)

Contudo, escrever e estudar sobre as populações indígenas do Brasil, significa compreender uma diversidade de povos, com características e costumes diferentes dos padrões culturais da sociedade não indígenas, principalmente no que

se refere à história, sistemas sociais e econômicos, línguas, culturas e crenças. Com isso, se torna primordial o trabalho do historiador no que se refere a pesquisa e transmissão da história indígena. Os confirmamos essa diversidade em trecho do historiador Carlos Magno Naglis Vieira (2010) no texto “A Sociodiversidade Indígena no Brasil”, texto esse presente no livro “Conhecendo os Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo”

Do litoral ao sertão, da caatinga ao pantanal, da floresta ao cerrado, são muitos os ambientes nos quais os povos indígenas estão localizados, resultando em diferentes formas de interação e adaptação a natureza e em diferentes modos de vida. Há povos que tem na agricultura sua principal fonte de alimentos, enquanto outros diversificam suas estratégias de sobrevivência com atividades de pesca, caça e coleta de produtos silvestres. (VIEIRA. 2010, p10)

Os povos Timbira dos quais o povo Krahô faz parte, têm uma longa história de contato com os não-indígenas de mais de três séculos. São unidos por uma Forma Timbira, compartilhando mitos, história, parentesco, cosmologia, língua, espacialidade da aldeia, sistema médico, sistema político, organização social. Continuam reconhecidos como povos conservadores, e uma aldeia Timbira sempre está de festa, alternando em tempos de latência e tempos já de efervescência. O que regula a vida são as essas festas rituais, ligados com a colheita, com a iniciação dos jovens, termino de resguardos por doenças e/ou nascimento entre tantos outros.

Em meio a essa diversidade cultural dos povos indígenas existe o povo Krahô, localizado no estado do Tocantins, possuindo sua reserva próxima aos municípios de Itacajá e Goiatins. E de acordo com Marta Virginia de Araújo Batista Abreu (2012) em sua dissertação de mestrado nos apresenta os referentes dados: os Krahô habitam entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do Rio Tocantins. A Terra Indígena Krahôlândia foi homologada pelo Decreto-Lei nº 99.062, de 07 de março de 1990 e fica localizada, no nordeste do Estado do Tocantins. A Terra Indígena Krahôlândia tem uma extensão de 320mil hectares e fica entre as longitudes 46°54' W e 51°18' W e as latitudes 8° S e 9° S. Ali residem 2.799 indígenas, que se distribuem em 29 aldeias, de acordo com os dados do DISEI (2014). Segundo Rodrigues (1986), a língua Krahô faz parte da Família Lingüística Jê e do tronco Macro-Jê. Nos aspectos culturais, as casas nas aldeias Krahô seguem o modelo Timbira, dessa maneira

descreve com clareza Suyene Monteiro da Rocha Diniz (2006), em seu texto “Conhecimento Tradicional Indígena e Biodiversidade Brasileira: Os Krahô”, a saber:

As aldeias Krahô seguem o ideal timbira da disposição das casas ao longo de uma larga via circular, cada qual ligada por um caminho radial ao pátio central. A forma de suas casas indica uma forte influência do convívio com os civilizados. Externamente são muito similares a dos sertanejos. O teto das casas é de duas águas, coberto com folhas de buriti ou de piaçava, as paredes são feitas de estacas fincadas no chão uma ao lado da outra, que são preenchidas com palha de buriti ou barro. Porém, as casas são dispostas tradicionalmente ao redor do grande pátio central, formando um círculo, se observado num anglo superior.

Nas casas moram as mulheres que nasceram ali, e os homens que ao casar vão morar com suas esposas. A oralidade como em maioria dos povos indígenas é o principal meio de transmissão cultural, repassando a cultura de geração para geração. Na composição político social, a aldeia Krahô possui um sistema elaborado de organização política. Existindo dois partidos distintos, com prefeito e vice, cada um administra a aldeia em uma estação por eles estabelecida. Um partido pertence ao verão (Wakâmêjê) e outro ao inverno (Katâmêjê). No entanto existe um cacique que só muda quando a comunidade decide. Para Melatti (1978), nenhuma disputa entre indivíduos ou grupos de indivíduos tem por motivo o fato de pertencerem a metades diferentes. Apesar de se exigir que os “prefeitos” sejam de uma ou de outra metade de um determinado par, segundo as estações, e que os “prefeitos” de um mesmo período pertençam a metades opostas de um outro par, essa regra não tem caráter propriamente político, uma vez que não envolve uma disputa por poder; parece que as metades e seus subgrupos são, entre os Krahô, antes de tudo, de natureza ritual.

Ainda dentro dessa composição existe o pajé, o responsável pelos rituais de cura, e o Hôxwa, é o responsável pelo riso e o desempenho de papéis cômicos, entre outras designações rituais. Uma parte importante para os Krahô são suas crenças, rituais e mitos. Os mitos contam as transformações que os atos dos heróis Sol e Lua provocaram no mundo, (aparecimento dos seres humanos, da menstruação, da morte, do trabalho, dos insetos que picam, das cobras); a obtenção das plantas agrícolas da mulher-estrela; a aquisição do fogo, tirado ao jaguar; a

obtenção de ritos por homens que visitaram o céu, o fundo das águas, a roça em crescimento, enfim, como se toda a cultura Krahô tivesse vindo de fora.

O povo Krahô, por volta do século XVIII, segundo Melatti (1978), vivia próximo ao Rio Balsas, ao Sul do Maranhão e migraram para o Tocantins, devido aos conflitos com fazendeiros que avançavam do Piauí para o Maranhão. Os primeiros contatos dos Krahô com a população de origem portuguesa aconteceram no final do século XVIII. A princípio, a relação índio e fazendeiro dava-se de forma amistosa, no entanto devido a confusões sobre possíveis furtos de gado, os fazendeiros daquela região atacaram aldeias Krahô morreram mais de 20 indígenas. Posterior e essa situação os Kahô passaram por um período de isolamento.

Orientados do processo migratório adentraremos as atividades econômicas Krahô, essas atividades que também sofreram alterações com o processo migratório e com as transformações ao longo do tempo. De acordo com Albuquerque (2013), em seu artigo “Índios do Tocantins: Aspectos Históricos e Culturais”, afirma que:

Os Krahô exploravam o cerrado através da caça e da coleta, associadas a uma agricultura de coivara complementar. A amplitude territorial, portanto, foi sempre a condição básica de constituição e reprodução do grupo. Não é por acaso que a identidade masculina Krahô está associada diretamente à condição de “bom caçador”, “andariho” e “corredor”. As atividades de caça, pesca e coleta bem como da agricultura, estão intimamente associadas ao conhecimento que os Krahô possuem sobre a natureza, suas potencialidades e limites.

Albuquerque (2013), argumenta, como um agravante as escassez de material e de alimento:

Nas atividades Krahô, estão incluídas a colheita de mel, frutos silvestres e raízes diversas. A pesca que já foi uma importante fonte de alimentação para os Krahô, tem declinado progressivamente com o passar dos anos, devido aos impactos ambientais nos rios da reserva. A caça também tem sofrido escassez constante em virtude das pressões sobre os recursos naturais. (ALBUQUERQUE, 2013, p.148-149)

E também como descreve Terezinha A. B. Dias, Ubiratan Piovezan, Nadi R. Santos, Vitor Aratana e Eliane O. da Silva, (2014), no texto “Sementes tradicionais Krahô: história, estrela, dinâmicas e conservação”:

Ao longo das últimas décadas, foram muitas as pressões que levaram ao desaparecimento de grande parte da diversidade local de espécies e variedades agrícolas manejadas pelos Krahô, o que contribuiu para a situação de pobreza extrema e fome sazonal desse povo. (DIAS, 2014, p.1)

Uma história se constrói pela permanência e presença de um povo. Pela luta desse povo no meio onde está inserido. A construção cultural, reconhecimento de valores étnicos. Indígenas, negros e brancos contribuíram das mais variadas formas para construção do Brasil. Nação multicultural que se manifesta em cada festa o ritual do povo Krahô. Um Brasil acordado pelas diferenças.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

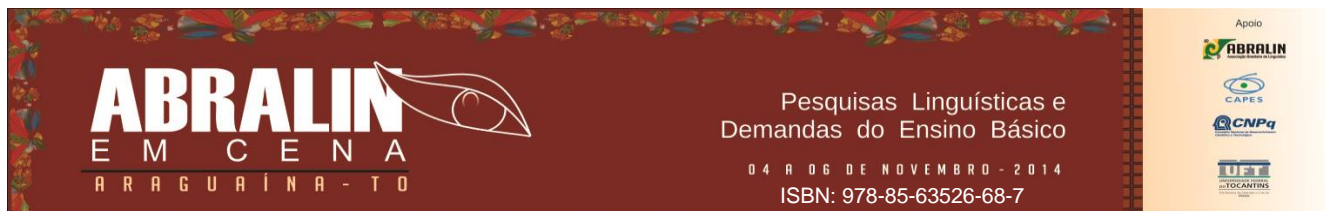
Cada povo indígena possui tradições culturais próprias, isto é, tem uma história particular, além de possuir práticas e conhecimentos únicos. Devemos também termos consciência de quanto é importante a quebra do paradigma de entendimento que a sociedade colonizadora possuía sobre as populações nativas como sendo incapazes ou relativamente capazes, passando-se agora para a compreensão destas populações enquanto sujeitos históricos capazes de assumir seus destinos e defenderem seus direitos de existência como povos detentores de culturas diferenciadas, dentro dos Estados Nacionais Latino-Americanos e que assim desejam permanecer.

Na perspectiva educacional, as identidades sociais e culturais são construídas no processo educacional como resultado de relações de poder e dos regimes de verdades existentes na estrutura curricular. Devemos procurar entender de que maneira podemos perpetuar essas relações. Como, elas se encontram presentes em nosso planejamento? De que forma, podemos contribuir para a problematização de questões como sexíssimo, homofobia e etnocentrismo? Como explicitar no currículo as histórias que foram silenciadas? Como o currículo pode se tornar flexível, mutante? O multiculturalismo nos auxilia nestas questões, ou seja, na fabricação das identidades e de um currículo pretensamente fixo, imutável. Ele nos ajuda a rever verdades e a encarar que elas são múltiplas.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição Para Educação Escolar.** Araguaína 2012.p.180. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.
- ALBUQUERQUE, F. E. . **Interdisciplinaridade x Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé.** Revista cocar (UEPA), v. 3, p. 15-20, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Índios do Tocantins: Aspectos Históricos e Culturais.** In\_ SILVA, Norma Lucia, VIEIRA, Martha Victor (org.).Ensino de História e Formação Continuada: Teorias, Metodologias E Praticas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p.135-158.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história para populações indígenas.** Em Aberto, Brasília, v. 14, n.63, p. 105-116, 1994.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou o Ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história.** São Paulo: Brasiliense, 2003.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira . **Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa.** História (São Paulo. Online), v. 30, p. 349-371, 2011
- DIAS, Terezinha A. B.; PIOVEZAN, Ubiratan; SANTOS, Nadi R.; ARATANHA, Vitor; SILVA, Eliane O. da Silva. **Sementes tradicionais Krahô: história, estrela, dinâmicas e conservação.** In\_ Agriculturas, v. 11. n. 1 abril de 2014
- DINIZ, Suyene Monteiro da Rocha. **Conhecimento tradicional indígena e biodiversidade brasileira: os Krahô.** 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) - Fundação Universidade Federal do Tocantins
- MAX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução: José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira.11ª ed. São Paulo: EDITORA HUCITEC, 1999
- MELATTI, Julio Cezar. **Ritos de uma tribo timbira.** São Paulo: Ática: 1978
- MOREIRA, Vânia Maria Losada . **O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império.** Revista Brasileira de História (Impresso), v. 30, p. 53-72, 2010.



RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras**. Para o conhecimento das línguas indígenas, São Paulo: Loyola, 1986

SILVA, Cleube Alves da. **História dos Indígenas no Brasil**: uma outra história brasileira. 1ª ed. Recife: SOLAR, 2010

URQUIZA, Antonio H. Aguilera (Org.). **Conhecendo os Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

## A CULTURA KRAHÔ SOB A PERSPECTIVA DOS MITOS DE TYRKRË E AWKÊ

Marcela Pereira de ASSIS (UFT/TO)<sup>1</sup>  
marcela.uft@outlook.com

Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT/TO)<sup>2</sup>  
fedviges@uol.com.br

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo analisar e descrever dois mitos Krahô: o de Tyrkrë e de Awkê, bem como apresentar aspectos culturais Krahô através destes mitos, que são uma expressão da identidade deste povo. Para a fundamentação teórica de nossa pesquisa, apoiamos-nos em trabalhos de autores e pesquisadores voltados para as áreas da sociolinguística e da antropologia cultural, que abordam aspectos próprios dos Krahô. A metodologia de pesquisa é de cunho etnográfico, baseada na observação participante e no levantamento de dados, por meio de entrevistas, realizadas com anciões indígenas da aldeia Manoel Alves Pequeno. Nos resultados preliminares, notamos que a transmissão desses mitos ocorre por meio da oralidade em que os indígenas mais velhos transmitem aos jovens durante os rituais de iniciação, em conversas no pátio.

**Palavras-Chave:** Cultura; Mitos Krahô; Educação Indígena.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como intuito descrever aspectos da cultura Krahô, mais, especificamente, dos Krahô de Manoel Alves Pequeno, um dos sete povos indígenas que habitam o estado do Tocantins, enfatizando dois mitos; tyrkrë e awkê, que são fortes exemplares da identidade e das crenças desse povo.

Por meio desses mitos, podem-se conhecer, preliminarmente, os aspectos culturais dos Krahô e observar sua relação com o ambiente.

---

<sup>1</sup> Bolsista do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/UFT/OBEDUC/Edital/2012/Projeto11395.

<sup>2</sup> Coordenador do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/UFT/OBEDUC/Edital/2012/Projeto11395.

Pretendemos por meio de nossa pesquisa promover uma análise da diversidade cultural do povo Krahô, a partir do levantamento de dados, com base nas observações participativas, que fizemos na aldeia Manoel Alves Pequeno. Sobre a diversidade cultural indígena o RCNEI trata,

[...] Cada povo indígena que vive hoje no Brasil é dono de universos culturais próprios. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil mas, de fato, para toda a humanidade[...] (RCNEI, 1998, p. 22).

Partindo deste pressuposto, consideramos de valiosa importância o estudo dos mitos, uma vez que estes são elementos do patrimônio cultural do povo Krahô.

A aldeia, onde realizamos a pesquisa, fica localizada a 6 km da cidade de Itacajá-TO, às margens do rio Manoel Alves Pequeno, foi fundada em 1985 pelos indígenas Krahô, Antônio Krahô e Secundo Krahô, atualmente há 235 habitantes na aldeia, distribuídos em 57 famílias que residem em 36 casas (ABREU, 2012, p. 45).

Os Krahô são remanescentes dos timbira, pertencem à Família Linguística Jê e ao Tronco Macro- Jê. Destacam se pela sua cultura particular; ritos relacionados aos seus trabalhos agrícolas, iniciação a vida adulta, mitos, administração da aldeia, pinturas, festas, língua e o formato circular da aldeia.

A tradição desse povo indígena permanece viva por meio dos anciões que transmitem seus conhecimentos através de mitos e ritos realizados na aldeia, que além de serem expressões de suas crenças, são meios concretos de perpetuar a identidade cultural dos Krahô. Estes ensinamentos agora também acontecem na escola, uma vez que professores indígenas e não indígenas estão contribuindo, por meio de trabalhos pedagógicos, a preservar a língua e a cultura Krahô (ABREU, 2012).

## **2. LOCALIZAÇÃO DOS KRAHÔ**

Os Krahô habitam numa área de aproximadamente 3.200 km<sup>2</sup> denominada Kraholândia, território de posse indígena pelo Decreto-Lei nº 99.062 de 07 de março

de 1990 (ABREU, 2012), situada no estado do Tocantins região norte do Brasil, nessa reserva, há cerca de 29 aldeias e 2.799 indígenas (DSEI-TO, 2014).

Tiveram seu primeiro contato com os não indígenas no século XIX. Naquela época, os Krahô localizavam – se no estado do Maranhão, próximo ao Rio Balsas, em que hoje se situa a cidade de Carolina. Esse primeiro contato foi marcado por conflitos territoriais entre os Krahô e os fazendeiros da região, massacres e escravidão, devido a estes conflitos, os indígenas foram se deslocando de seu território até conseguirem uma área demarcada, a Kraholândia (MELATTI, 1978).

Atualmente, os Krahô se auto denominam mêmĩ, segundo SIVA e VIEIRA:

mêmĩ é aplicado a membros de qualquer grupo indígena. A esta ampliação correspondeu uma redução do sentido do termo oposto, Cupê, que, de não-Timbira, passou a significar civilizado (SILVA e VIEIRA, 2013, p.148).

### 3. ASPECTOS SOCIOCULTURAIS

Os Krahô possuem seus costumes e características próprias, através dos partidos; Catãmjê e Wacmêjê, com suas metades são sazonais (MELATTI, 1978), os partidos do inverno e do verão respectivamente, que são significativos na vida cotidiana da aldeia, ao passo que todos os membros da aldeia estão divididos entre estes partidos. Com isso, o nome da pessoa é que vai determinar qual o partido a pessoa pertence. Os membros do Catãmjê se pintam com desenhos na horizontal; já os membros do Wacmêjê usam as pinturas com desenhos na vertical (MELATTI, 1978). Estas diferenças são muito importantes para os indígenas se distinguirem, porque, desta forma, conseguem identificar seu companheiro de partido nas corridas de tora, nos rituais e em reuniões. Cada partido tem um animal representante, a coruja branca representa o Catãmjê e a juriti (pomba vermelha) representa o Wacmêjê. Em relação à administração da aldeia, esta se dá através dos partidos, o Catãmjê, que comanda no período do inverno, ou seja, nos meses de novembro a abril. O Wacmêjê administra do mês de maio a outubro. Quando está no tempo do partido Wacmêjê entregar o governo da aldeia para o Catãmjê, é realizado o ritual do Põohy Jôcrow, já quando o partido do Catãmjê vai entregar a administração para



o Wacmêjê, o partido que vai entregar o poder, sai para caçar e, ao chegar à aldeia, promove uma corrida de tora entre os dois partidos.

As pinturas corporais Krahô são feitas com jenipapo e urucum, nas cores pretas e vermelhas. Estas pinturas são feitas de acordo com o partido o qual a pessoa pertence. Existem pinturas especiais, como, pinturas próprias para mulheres virgens, para viúvos e pinturas que somente os homens podem usar.

As aldeias Krahô como a Manoel Alves Pequeno adotam o padrão dos timbiras, as casas que são feitas de barro, cobertas com palha, as casas não têm janelas nem divisão no interior e se são dispostas, “numa larga via circular” (SILVA e VIEIRA 2013, pag.149), das casas seguem ruas que chegam ao centro da aldeia que também se dispõe em forma de círculo, este círculo menor é o pátio, local onde os indígenas realizam os rituais, reuniões presididas por dois prefeitos do partido correspondente a estação vigente e ainda alguns jovens jogam futebol nos finais de semana no pátio, (SILVA e VILVA, 2013). No lugar onde as casas estão é sempre limpo, assim como as ruas e o pátio.

Os Krahô falam a língua Krahô da Família Linguística Jê vinculada ao Tronco Macro-jê, “a sintaxe da língua Krahô é caracterizada pela estrutura Sujeito-Objeto-Verbo (SOV). O verbo vem sempre no final da frase, a não ser quando a frase é negativa.” (ALBUQUERQUE e ABREU, 2012, pag. 212). Na aldeia Manoel Alves Pequeno as crianças de até aproximadamente oito anos de idade são monolíngues, falam apenas sua língua materna, depois desta idade é que elas começam a aprender o português como segunda língua, essa aprendizagem se dá na Escola Indígena 19 de Abril situada na própria aldeia, elas aprendem o português, pois quando adultas precisaram usar a língua para se comunicarem com os não indígenas no trabalho, na faculdade, na compra de utensílios na cidade e com os professores não indígenas que lecionam algumas disciplinas na escola (ALBUQUERQUE e SOUSA, 2012, p. 234). Apesar dos demais indígenas da aldeia ser bilíngues, os indígenas mais velhos se dedicam em ensinar a língua materna para as crianças e jovens, por meio dos mitos e ritos, assim contribuem para permanecer viva sua língua. Em nossa pesquisa observamos que eles falam entre si em língua Krahô, outro fator importante para esta perpetuação. É essencial

destacarmos que a educação escolar indígena também valoriza a língua materna, uma vez que em nossa observação participante notamos que as aulas para as crianças do pré-escolar são ministradas por professores indígenas em língua materna, já na primeira fase do ensino fundamental as aulas são ministradas em língua materna somente pelos professores indígenas. Segundo Albuquerque (2013), alfabeto Krahô possui 29 letras, sendo 16 vogais e 13 consoantes, assim distribuídos: a, à, ã, c, e, ê, ê, g, h, i, ï, j, k, m, n, o, õ, ô, p, q, r, t, u, ã, x, w, y, ÿ, ÿ.

As cantigas são outra marca cultural dos Krahô, na maioria das vezes, são entoadas em ritos, contudo, também, usadas como chamada para o pátio e como toque de recolher para casa. Existem inúmeras cantigas no povo Krahô, cantigas para as crianças, cantigas que somente mulheres podem dançar e cantigas que apenas o homem pode cantar.

#### 4. RITOS

Os ritos são expressões da identidade, das crenças e dos costumes do povo Krahô. Durante os rituais, os indígenas se pintam de acordo com o partido a qual pertencem e também de acordo com o ritual os indígenas fazem a empenação, os membros do Catãmjê se pintam e fazem a empenação com penas brancas, que faz lembrar a coruja, animal símbolo do Catãmjê, os componentes do Wacmējê também se pintam, no entanto, fazem a empenação com penas de periquito, seu animal simbólico.

Outra forte característica dos rituais Krahô é a corrida de tora, esta corrida é uma competição entre os partidos Wacmējê e Catãmjê a tora é retirada do pé de buriti, somente os homens podem cortá-la, todavia homens e mulheres podem correr com a tora. A corrida inicia na mata em direção a aldeia, os corredores correm em volta da aldeia e depositam a tora na casa do Wÿhtÿ do seu respectivo partido, o Wÿhtÿ é uma criança escolhida pelo o partido, no entanto vale ressaltar que a depender de alguns rituais a tora é depositada em outro local (SILVA e VIEIRA, 2013).

Os rituais mais praticados pelo os Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno são: Wÿhtÿ, Pěp Cahàc, Pěp Cahàc Jarapiré, Têre Tep, Pàr Cahàc, Pàrti, Põõhy Jôcrow.

Assim, a maior parte dos ritos Krahô tem uma relação com os mitos e na maioria das vezes o rito tem o mesmo nome do mito, vale ressaltar que nem todo mito terá um rito.

Desta forma rito de Wÿhtÿ vem do mito de Wÿhtÿ. Neste ritual a comunidade escolhe uma criança de aproximadamente oito anos de idade para ser a Wÿhtÿ, celebram o rito e a partir desse dia a casa dessa criança deve receber qualquer membro da comunidade e qualquer indígena pode comer nessa casa, assim segue até o próximo ritual de Wÿhtÿ.

O rito de Pěp Cahàc está relacionado ao mito de Tyrkrě. O rito de Pěp Cahàc Jarapire é igual o rito de Pěp Cahàc, no entanto a diferença entre eles é que o primeiro é feito com uma esteira e segundo com uma lança.

O ritual do Têre Tep é o ritual da lontra e do peixe, este tem relação com o mito do Têre Tep.

Pàr Cahàc é um ritual fúnebre realizado com seis meses ou um ano após a morte de alguém, este rito não tem um mito, contudo tem cantigas próprias.

Pàrti e Põõhy Jôcrow também são ritos que não tem mito, entretanto ambos têm cantigas específicas.

Este povo pratica diversos rituais, todos relacionados a seus trabalhos agrícolas, que, conseqüentemente, estão relacionados às estações do ano. Dentre os rituais relacionados à agricultura, que é uma das atividades que garantem a sobrevivência das famílias indígenas, destacam-se os rituais Põõhy Jôcrow e Pàrti. Põõhy Jôcrow é o ritual da festa do milho. Ele é realizado entre os meses de setembro e outubro. Este ritual sagrado para os Krahô é desempenhado, não somente para celebrar a colheita, mas para realizar a troca da administração da aldeia pelos os partidos. Durante esse ritual, o partido do Wacmějê entrega o governo da aldeia para os Catàmjê. O Pàrti é a festa da batata celebrada assim como o Põõhy Jôcrow. Assim, todo ano, este ritual é realizado entre os meses de

abril e maio, para festejar a colheita das roças. Para ambos os rituais, são realizadas pinturas e corridas de tora.

O povo Krahô pratica outros rituais, como, rituais fúnebres, fim do resguardo do primeiro filho e de iniciação a vida adulta. Um dos rituais de transição da adolescência para a vida é o rito de Pêp Cahàc.

## 5. MITOS

Os Krahô possuem uma rica mitologia, ao passo que, possuem mitos que apresentam relação com vários rituais, com cantigas, ao mesmo tempo o povo Krahô contém mitos que narram à origem do mundo, do fogo, das ferramentas, dentre outros. Além disso, são de grande importância, pois expressam às crenças, a identidade e modo de vida do povo Krahô, ademais há muitos mitos ao mesmo tempo são meios de manter viva a cultura desse povo.

Nos mitos nota-se claramente a relevância e a presença da natureza na história e vida dos indígenas, desta forma observamos que os mitos se assemelham em um ponto, a presença do ambiente natural, sobre as características dos mitos, SILVA e VIEIRA abordam:

Os mitos contam as transformações que os atos dos heróis Sol e Lua provocaram no mundo incriado (aparecimento dos seres humanos, da menstruação, da morte, do trabalho, dos insetos que picam, das cobras) [...] a obtenção de ritos por homens que visitaram o céu[...] o primeiro homem que conseguiu poderes mágicos foi o que subiu aos céus, levado pelos urubus, onde foi curado e recebeu poderes mágicos do gavião (SILVA e VIEIRA, 2013, p. 150).

Seguindo o objetivo de nosso trabalho, apresentaremos apenas, o mito de Tyrkrê e o mito de Awkê, segue abaixo um breve resumo de cada.

Tyrkrê era um homem que estava doente, o povo da sua aldeia mudou-se e sua mulher o abandonou. Vendo o sofrimento do homem, os urubus o levaram para o céu, no céu o gavião curou Tyrkrê e ensinou para ele o ritual de Pêp Cahàc, suas cantigas e pinturas (ALBUQUERQUE, 2012).

O mito de Awkê narra à história de uma mulher que ficou grávida de um homem que ela não conhecia, com o passar dos meses toda vez que ela ia tomar

banho no rio a criança saía do ventre e se transformava, ora em rato, ora em paca, quando o menino nasceu chorava muito, por isso um dia, os tios na ausência dos avós da criança jogaram a criança num precipício, no entanto, ela se transformou em folha e salvou sua vida, em outro momento tentaram mata-lo novamente, pois o menino continuava chorando muito, os tios o jogaram no fogo, o menino se transformou e fugiu. Tempos depois, os avós do menino caminhando pelo mato encontraram uma casa construída de tijolos e coberta de telhas, o dono da casa era o menino, que agora já era um homem, os avós entraram na casa e o neto disse que podiam pegar o que queriam, dentro da casa havia várias ferramentas, os seus avós escolheram algumas, como, a faca e a enxada (ALBUQUERQUE, 2012).

Para a exemplificação da relação entre o mito e os elementos da natureza, utilizaremos somente os mitos de Tyrkrê e Awkê. No mito de Tyrkrê, aparece à formiga, os urubus, o pássaro papa mel, beija-flor, o gavião, ademais apresenta componentes do cotidiano dos Krahô, como, a roça, a aldeia, o surgimento do primeiro pajé, este muito importante para a comunidade. Já no mito de Awkê tem a paca, o rato, o rio, o fogo e a origem das ferramentas, como, a faca, a enxada e a espingarda. Em ambos comparecem membros familiares, no mito de Tyrkrê, a mulher, o irmão e a sogra, no mito de Awkê, a mãe, a avó, o avô e os tios, deixando transparecer no mito a forte presença dos membros familiares para os Krahô.

Os mitos são transmitidos pelos os mais velhos da aldeia para as crianças e jovens por meio dos rituais, uma vez que estando celebrando um ritual e este tiver relação com algum mito, este mito é contado durante o ritual, em conversas no fim da tarde realizadas no pátio e recentemente por meio de trabalhos pedagógicos realizados na Escola Indígena 19 de Abril, em que os professores trabalham o mito em sala de aula, como componente significativo da cultura Krahô, trazem os anciões da aldeia para contar o conto e depois a pedido dos professores os alunos escrevem o conto tanto em língua materna como em português. Além disso, há o trabalho do Programa do Observatório de Educação Escolar Indígena/ CAPES/UFT/OBEDUC/Edital/2012/Projeto/11395 da Universidade Federal do Tocantins, coordenado pelo professor doutor Francisco Edviges Albuquerque, em que tem por objetivo trabalhar a pesquisa etnográfica com o povo Krahô e principalmente com a



parceria e o apoio dos professores da escola e da comunidade, publicar livros que contribuíram significativamente para a educação escolar indígena (SOUSA, 2013).

## 6. EDUCAÇÃO INDÍGENA

A transmissão dos saberes tradicionais indígenas por meio da oralidade e dos trabalhos pedagógicos são de grande relevância para a perpetuação da cultura Krahô. As conversas no pátio, a difusão dos mitos, ritos e dos demais elementos culturais é imprescindível para a manutenção das crenças e características naturais do povo Krahô. Em nossa pesquisa na aldeia Manoel Alves Pequeno, notamos que os indígenas têm uma educação não apenas caracteristicamente indígena, mas de transmissão e preservação da cultura, observamos ainda, que as crianças são monolíngues em sua língua materna, isto acontece porque a comunidade prioriza que a criança deve primeiro aprender a língua de seu povo.

A fabricação de artesanatos como o cofo, esteiras e cestos, que são feitos de palha, os colares e pulseiras de sementes de tiririca, também são características dos Krahô e o povo está conservando, uma vez que aqueles que têm habilidade ensinam aos que ainda não aprenderam. Desta forma por meio de conversas, mitos, ritos e artesanatos a cultura Krahô vem sendo transmitida de geração em geração. Atitudes como estas são importantes principalmente para as crianças indígenas, que mesmo tendo um contato frequente com a sociedade majoritária não perderam a identidade e a cultura de seu povo.

## 7. O RITO DE PĚP CAHÀC E O MITO DE TYRKRĚ

O rito de PĚp Cahàc é um excelente exemplo da relação, mito-rito. Para melhor compreendermos o rito de PĚp Cahàc é preciso conhecer o mito de TyrkrĚ. Neste mito narra à história de TyrkrĚ, um homem que estava trabalhando na roça quando uma formiga entrou no seu ouvido lhe causando uma inflamação que o deixou doente, o povo da aldeia que TyrkrĚ morava mudou para outro lugar e sua esposa foi junto com eles abandonando TyrkrĚ, os urubus viram o homem sozinho e

doente, então chamaram vários pássaros para retirar a formiga do ouvido do homem, no entanto nenhum pássaro conseguiu então os urubus levaram Tyrkrë para o céu, uma vez no céu o Gavião rei retirou a formiga do ouvido de Tyrkrë e cuidou dela até o homem recuperar sua saúde, depois de curado o Gavião fez uma festa e ensinou Tyrkrë como realizar aquela festa e as músicas nela cantada, depois os urubus trouxeram Tyrkrë de volta a terra, o homem descobriu que sua mulher estava tendo relações com seu irmão, desta forma rejeitou os dois, como Tyrkrë recebeu do gavião poderes mágicos ele tornou se pajé de sua aldeia (SOUSA, 2013).

Segundo as crenças do povo Krahô o rito de Pëp Cahàc foi transmitido a Tyrkrë pelo gavião, quando Tyrkrë chegou a sua aldeia fez o rito e ensinou o aos demais, os indígenas acreditam que as cantigas e as pinturas feitas neste ritual foram ensinadas por Tyrkrë que aprendeu com o gavião. O Pëp Cahàc é um ritual de transição da adolescência para a vida adulta, no entanto somente meninos podem ser Pëp Cahàc, esses meninos têm que ter menos de dezoito anos de idade. Durante o ritual todos se pintam, a comunidade celebra o ritual que tem a duração de quatro a cinco dias, todavia a preparação do Pëp Cahàc dura em média dois anos. As músicas entoadas no ritual são próprias deste, uma das cantigas cantada é “Awa ri re nã wajê tê Xà kô t t ô wa t ê m m ã m ã Hà rà rà ti h ô m ã Xà xy cumã jarê mãã wajê tê” (ALBUQUERQUE (Org.), 2012, p. 141). Dentro do ritual Pëp Cahàc há três partidos, o partido do Krokroc, que é o partido do papa mel, este partido tem pintura e cantiga própria, o outro partido é o Hàc, partido do gavião, este igualmente tem sua pintura e cantiga própria, enfim o Krëtire, o partido do periquito, nesse partido possui apenas duas pessoas, um homem e uma mulher, ambos não podem ser casados nem ter filhos, o homem representa o Krëtire. Cada um destes três partidos tem uma rainha, uma mulher que não seja casada e também não tenha filho. No final do Pëp Cahàc o partido do Krokroc escolhe uma criança pequena, mas precisamente um menino, ele será o filhote do Krokroc e no final da festa pintam o filhote e a cahãj (nome dado para a rainha do partido).

Este ritual não é feito há alguns anos na Aldeia Manoel Alves devido ao número insuficiente de meninos para a realização do Pëp Cahàc. Essa insuficiência

na quantidade de meninos advém pelos fatos históricos de conflitos que ocasionaram a morte de muitos indígenas, além disso, há as doenças que também foram responsáveis pelo falecimento principalmente de crianças indígenas, (MELATTI, 1978). Contudo passados os anos o povo Krahô tem superado os infortúnios do passado, tanto que ao entrevistarmos um senhor da aldeia Manoel Alves, ele nos afirmou que a comunidade já está se organizando, pois em breve realizaram o rito de Pëp Cahàc.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho apresentamos a diversidade cultural do povo Krahô, dando ênfase para os mitos e ritos, expomos ainda a íntima relação entre estes, ao passo que em nossa observação notamos o quanto se faz importante à educação indígena por meio da oralidade, em que desta maneira, são transmitidos os saberes tradicionais do povo Krahô, como as histórias, ritos, mitos, cantigas, pinturas e a organização da aldeia através dos partidos Wacmêjê e Catâmjê. Entendemos que é de fundamental importância os estudos dos mitos Krahô e a relação destes com os aspectos socioculturais do povo Krahô, uma vez que notamos como os elementos culturais se inter-relacionam, completando-se, notável ao passo que os partidos estão presentes no governo da aldeia e na realização dos ritos, os mitos tem relação com os ritos, com as cantigas e pinturas, estas por sua vez têm relação com os ritos.

## REFERÊNCIA

- ABREU, M. V. A. B. **Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca:** uma contribuição para educação escolar. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **Arte e Cultura do Povo Krahô.** Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **Texto e Leitura: Uma prática pedagógica das escolas Apinayé e Krahô**. Goiânia: Ed. América, 2012.

ALBUQUERQUE, F. E. & ABREU, M. V. A. B. A noção de gênero entre os falantes bilíngues Krahô: uma análise introdutória. **Educação Escolar Indígena e diversidade cultural**. Goiânia: Ed. América, n. 9, p. 201-217, 2012.

ALBUQUERQUE, F. E. & SOUSA, J. G. A Educação Escolar Indígena Krahô e o ensino do rito de Pëp Cahàc: uma didática interdisciplinar. **Educação Escolar Indígena e diversidade cultural**. Goiânia: Ed. América, n. 10, p. 218-239, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** (RCNEI/Indígena). Brasília, DF: MEC, 1998.

MELATTI, Júlio César. **Ritos de uma tribo Timbira/** São Paulo: Ática, 1978. (Coleção ensaios; 53).

SILVA, Norma Lucia da & VIEIRA, Martha Victor. Índios do Tocantins: Aspectos históricos e culturais. **Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, p. 135-158, 2013.

SOUSA, J. G. **Educação Escolar Indígena da Aldeia Manuel Alves: Uma contribuição para o registro e manutenção do mito de Tyrkrê**. 2013. 154. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2013.

## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Ana Beatriz Sena da SILVA (UFT)<sup>1</sup>  
anabeatriz\_@uft.edu.br

Francisco Edviges Albuquerque (UFT/TO)<sup>2</sup>  
fedviges@uol.com.br

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados preliminares do projeto de iniciação científica - PIBIC 2014/2015, cujo título é “Educação Escolar Indígena Krahô: Uma contribuição para produção de material didático” sob orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Esse projeto visa a descrever e analisar o processo de produção de material didático-pedagógico bilíngue e intercultural na escola Krahô 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves. A metodologia utilizada será de caráter etnográfico com a análise e descrição do material didático produzido pelos alunos e professores indígenas e não indígenas que atuam na escola 19 de Abril. Esses dados se encontram registrados nos arquivos no Laboratório de Línguas Indígenas da UFT, Campus de Araguaína.

**Palavras-Chave:** Língua Krahô; Material-didático; Educação Escolar Indígena.

### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados preliminares do projeto de iniciação científica-PIBIC 2014/2015 no qual eu faço parte, cujo título é: “Educação Escolar Indígena Krahô: Uma contribuição para produção de material didático”, e que está sob orientação do Professor Dr.ºFrancisco Edviges Albuquerque.

É necessário fazermos uma apresentação histórica, voltada para a época do período colonial quando o indígena era visto como um ser não-civilizado, e que o colonizador fazia questão de negar a sua cultura, suas origens e sua forma própria forma educacional. É a partir dessa época, vamos sintetizar e fazer um recorte histórico até os dias atuais, tendo como objetivos principais, destacar as ações do

<sup>1</sup> Bolsista do Programa Iniciação Científica/PIBIC (CNPq).

<sup>2</sup> Orientador.



projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apínaye e Krahô e o Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena - OBEDUC/ UFT/CAPES buscando descrever e analisar as produções de materiais didáticos para as escolas indígenas do estado do Tocantins, especificamente na escola indígena 19 de Abril que fica localizada na Aldeia Manoel Alves, reserva indígena Krahô.

Este trabalho visa a contribuir e informar que mesmo havendo poucos materiais didáticos nas escolas indígenas do estado do Tocantins, há projetos que têm o envolvimento de professores indígenas, comunidades indígenas, professores não-indígenas e universidade, buscando implementar a Educação Escolar Indígena. São Grupos e instituições que estão preocupados e engajados para trabalhar na valorização de uma “educação bilíngue e intercultural”, e “produções de materiais didáticos bilíngues”.

É necessário ressaltar que as produções de materiais didáticos bilíngues vão sempre estar em constante construção, o qual nos leva uma constante formulação do conhecimento sócio histórico, cultural, linguístico e gramatical das comunidades indígenas.

Podemos perceber essa valorização e o papel da escola, tem sido primordial, segundo Azeredo (2002), esse fator assegura que “a escola, tem valorizado o papel cultural da palavra, particularmente, na modalidade escrita, como instrumento de aquisição, criação e veiculação do conhecimento, com uma tendência a deixar na sombra sua importância como expressão de comportamento social como modo pelo qual se define o “tom” das interações humanas”.

Como já foi exposto, estaremos trabalhando com resultados preliminares, através do projeto de pesquisa de PIBIC, onde estarei trabalhando com uma proposta cronológica, onde irei descrever e analisar a produção de materiais didáticos indígena, cuja época se estende do período da educação indigenista do período colonial, Educação do Summer Institute os linguistics (SIL), relatórios da FUNAI, Educação escolar indígenas do Estado do Tocantins e a produção de material de didático nas escolas indígenas Krahô, cujo período se consolida em dois projetos que são firmados na produção de materiais didáticos bilíngues os mesmo são: O projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apínayé/Krahô e o Programa do

Observatório da Educação Escolar Indígena - OBEDUC/ UFT/CAPES nos dias atuais.

## 2. UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR INDÍGENA: “PERÍODO COLONIAL”

Há muito tempo, o modelo de educação indigenista “vem sendo motivos de reflexão e debate dos professores indígenas, não indígenas e lideranças de cada povo”. É nessa discussão que surge o questionamento: “que tipo de escola que temos e que escola queremos?” (GRUPIONI,2001) Essas discussões por parte de lideranças dos povos indígenas, professores indígenas e não indígenas, é muito recente.

Se voltarmos ao período colonial, percebemos que o processo educacional indigenista não era discutindo muito menos havia opinião da comunidade indígena, pois o colonizador europeu, ao invés valorizar os povos indígenas, desqualificava suas culturas, distorcia as suas identidades e discriminava as suas línguas, fazendo com que toda a sua cultura se isentasse do processo educacional.

Segundo Freire (2004), esses fatos podem ser constados nos “relatos descritivos dos missionários jesuítas nas visitas as aldeias, relatórios e outros documentos produzidos pela Coroa Portuguesa”.

Antes dos povos indígenas serem dominados, segundo Freire (2004) a educação indígena era feita através de intercâmbio cotidiano, por contatos com pessoas e diretos. O aprendizado se dava a todo o momento e em qualquer lugar.

Na metade do século XVI, foi instituída em várias escolas nas aldeias do Rio de Janeiro e Bahia, o ensino do colonizador, tendo o objetivo principal evangelizar e transformar o indígena em uma pessoa civilizada, constamos isso no seguinte relato de FREIRE:

As escolas de ler, escrever e contar, foram fundadas por jesuítas. Elas funcionavam, em geral, num local expressamente construído para essa finalidade – uma casa de taipa –, onde todas as pessoas da aldeia, crianças e adultas, eram doutrinadas na primeira parte da manhã, com aulas de catequese; depois, eram ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais, enquanto os mais hábeis aprendiam a ler e escrever (FREIRE, 2002 b, p. 90).

É necessário frisar que a prática docente só era exercida por missionários jesuítas, no período colonial. Uma política que encontram para impor conhecimentos do não indígena, firmar a catequização e principalmente forçar os indígenas a falarem a língua portuguesa.

Ainda naquela época, o princípio educativo indígena mais criticado foi presenciado por um missionário jesuíta, no qual o mesmo registrou, surpreso, que pais e mães indígenas “amam os filhos extraordinariamente”, que não havia “nenhum gênero de castigo têm para os filhos, nem há pai nem mãe que em toda a vida castigue nem toque em filho” (CARDIM, 1980, p. 91). Nessa crítica que o missionário faz, podemos observar que há tendências da sociedade europeia onde a mesma dependia da pedagogia tradicional para manter os seus parâmetros de imposição e castigos físicos. Aos olhos do colonizador essa isenção de castigos físicos conceituava como um “retrocesso”.

Já na metade do século XVIII, a língua portuguesa se tornou obrigatória no ensino das escolas indígenas. Dessa forma, “a escola, criada e implementada por Portugal, ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes e executou uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas” (FREIRE, 2004). Assim, muitos indígenas se recusavam a usar o Português, e ao fazer o uso da língua materna eram punidos com “palmatórias” essas punições físicas faziam com que houvesse grande evasão escolar.

Nos séculos: XIX e XX ainda e se perpetuava a visão de “civilizar” o índio, uma convicção herdada da coroa portuguesa, e que se estendeu tanto no império quanto na república se firmando e executando políticas destinadas a descriminalizar a identidade dos indígenas.

A prática de negação da cultura indígena e de preconceitos se perpetuou ao longo de cinco séculos no Brasil, e que só veio se formular na Constituição de 1988 que firma os direitos dos índios permanecerem índios, assegurando suas línguas (como processos próprios de aprendizagem), protegendo as suas manifestações culturais, resguardando e fazendo respeitar todas as suas propriedades. E a partir da constituinte é que houve leis subsequentes voltadas a uma educação diferenciada.

### 3. A EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DE MATÉRIAS DIDÁTICOS DO SUMMER

Segundo o relatório da FUNAI (1956-1977) , é feito uma descrição de como se dava o processo de educação com o Summer Institute os Linguistics (SIL), pioneiro em produções de materiais didáticos, e que defendia a educação escolar bilíngue. O mesmo se instalou no Brasil 1956, sob convite do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Se instituiu legalmente somente em 8 de setembro de 1958, com sede no Rio de Janeiro. Somente em 1970, o estatuto se formulou para que a sede mudasse para Capital Brasília, onde foi consolidado e firmando como uma sociedade de fins filantrópicos.

E em conformidade com o seu estatuto o SIL tem objetivo de:

Realizar estudos comparativos e descritivos de línguas indígenas e reduzi-las à forma escrita; traduzir para essas línguas livros de valor moral e cívico, assim como porções da Bíblia; promover o interesse pela ciência linguística e por estudos de investigação científica de outros aspectos da vida "dos povos" indígenas; editar livros, revista ou outro tipo de publicação que se relacione com os fins da entidade; desenvolver um programa de educação e assistência social, em cooperação com instituições governamentais ou científicas, com propósito de proporcionar ao indígena melhores condições de vida, tudo sem fins lucrativos." (ESTATUTO DO SIL, cap. I, art.39).

Naquela época, era por meio de convênio consolidado com a FUNAI, que o instituto agia. Carecendo de autorização para adentrar nas terras indígenas, tendo também que manter a FUNAI informada de todas as suas atividades. Relatórios anuais eram produzidos, com o objetivo manter a quem tiver interesse a respeito das atividades desenvolvidas pelo SIL.

As atividades desenvolvidas nas aldeias eram: Pesquisas Linguísticas, Educação, Assistência comunitária, Serviços Gráficos, Tradução de Porções Bíblicas.

As pesquisas linguísticas se formulavam a partir de dados linguísticos, onde o linguista analisava informações para averiguar o vocabulário, os sons e a estrutura da língua de um povo indígena. A partir daqui, o linguista formulava um alfabeto para aquela língua, não esquecendo que o alfabeto passava pela aprovação da FUNAI e

posteriormente séria utilizada para a produção de cartilhas de alfabetização para a própria aldeia.

A educação era inteiramente baseada nas pesquisas linguísticas, e a partir delas é que se iniciava a produção das cartilhas e as práticas de programas de educação. O grande feito do Instituto foi ter sido o pioneiro a colaborar com o Governo, com programas de Educação Bilíngue no País. Programas nos quais foram criados conforme a portaria N75 de 6 de julho de 1972 na Fundação Nacional do Índio.

Em 1956-1977 o programa de Educação Bilíngue-bicultural, não se resumia apenas a “educação bilíngue” muito menos ao simples “Português”, mas sim um programa educacional voltado a duas línguas: A língua Materna (LM) que é a língua indígena e a língua portuguesa (LP); também envolvia o ensino de duas culturas: a indígena e a não-indígena; que buscavam expor e comparar, afim de instruir e integrar o indígena no conhecimento mais amplo.

Havia treinamentos para monitores bilíngues e que eram nativos das aldeias para atuarem nesses programas. Depois de terem uma formação específica atuavam nas suas aldeias, levando a alfabetização e a educação nas escolas. Proporcionando ao indígena, um melhor aprendizado da língua materna e da língua portuguesa.

Com o projeto de educação bilíngue-intercultural desenvolvido pelo SIL podemos perceber que a educação bilíngue é o melhor meio de ensinar o aluno. Ser instruído por meio da sua língua (LM) dentro da sala de aula faz-se necessário para que a criança receba todos os conhecimentos sem interrupção, dando-o um avanço mais imediato na sua formação educacional. O papel mais importante da educação bilíngue séria as aulas ministradas em Língua Materna, para que a criança possa entender e diferir conhecimentos.

No relatório da Funai (1956-1977) também há esquemas e toda a descrição de como o Instituto definia as metas de educação indígena, estabelecendo a alfabetização como valor comunitário, era organizado em etapas de um programa de educação indígena. E elas se contextualizam da seguinte forma:



1. “Análise linguística e estudos socioculturais”, onde são feitas análises fonológicas, gramaticais e semânticas da língua indígena.
2. “Formulação e verificação de uma ortografia”, ortografia na qual é formulada para cada língua, a partir dos estudos linguísticos e socioculturais é que prosseguir a elaboração da ortográfica.
3. “Elaboração de materiais didáticos provisórios” são cartilhas de alfabetização que preparam o aluno para leitura e escrita, inclui a transcrição de lendas e histórias do povo indígena.
4. “Programa piloto de alfabetização” tem dois objetivos específicos o primeiro é alfabetizar um número pequeno de pessoas, e o segundo torná-las aptas a ler e escrever. O segundo é as decisões finais que ficam sob responsabilidade da comunidade.
5. “Treinamento de alfabetizadores” das pessoas escolhidas pela comunidade e alfabetizadas pelo programa piloto, algumas se mostram aptas para dividir seus conhecimentos com outros indígenas. É forma, que a educação se torna mais indígena e os alfabetizadores se organizam para modificar ou até mesmo refazer os materiais provisórios.
6. “Treinamento de escritores indígenas” as pessoas que gosta de escrever e contar histórias são treinados na aldeia através de seminários para escritores indígenas, essa ação faz com que o indígena esteja habilitado para a produção de literatura.
7. “Produção de literatura indígena”, treinados os escritores a produção de materiais se inicia com a produção de narrativas ou breves histórias e ficando assim como material didático.
8. “Elaboração de material didático indígena”, os treinamentos de autores escolhidos pela comunidade dão mais características indígenas na produção das matérias.
9. “Programa de alfabetização na língua indígena”, esse programa é voltado para a alfabetização em língua materna para adultos e crianças da aldeia, podem se incluir outras disciplinas ou conhecimentos que a comunidade tenha interesse.

10. “Treinamento de monitores bilíngues-bicultural”, nesses treinamentos jovens e adultos são habilitados na língua portuguesa e cultura nacional. As ações desses treinamentos tornam os indígenas mais aptos para viverem em duas culturas e bilíngues.
11. “Elaboração de material de transição à língua e cultura nacionais”, o monitor desenvolve o conteúdo exclusivo para a comunidade indígena. Os materiais utilizados incluem: Curso verbal de Português; textos especiais de leitura em português e outras matérias ministradas nas duas línguas.
12. “Programa de educação bilíngue-bicultural”, o programa deve atender as necessidades da aldeia visando aspectos linguísticos, social e econômico. A comunidade e líderes devem está pronto para cooperarem com órgãos não-indígenas, no intuito de decidirem a respeito do programa de educação, formular um quadro docente e calendário letivo e principalmente construir uma escola.

Para Albuquerque (2011), em conformidade com o princípio de reconhecimento da diversidade cultural, o PCN (2005, p. 46) preconiza que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, estabelece como um dos princípios norteadores do ensino nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo as escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngue. De acordo com o artigo 78, a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, visando à reafirmação de sua identidade, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

Para o autor, o material didático em língua portuguesa, adotado nas escolas do Tocantins após os três primeiros anos, e completamente dissociado da realidade sociolinguística dos alunos indígenas. Muitos desses alunos ainda estão em fase do processo de aquisição da língua portuguesa oral e, ao se defrontarem com esse tipo de material didático, ficam desmotivados e sem vontade de estudar, o que vem

contribuindo para a evasão escolar, como acontece, por exemplo, em algumas escolas Krahô.

Por outro lado, segundo Albuquerque (2012), os materiais didáticos, em língua materna, utilizados nas escolas indígenas são os mesmos da década de 1950, produzidos pelo Summer Institute of Linguistics, que também não refletem os aspectos sociolinguísticos, históricos e culturais das comunidades indígenas do Estado do Tocantins, visto que é um material artificial, constituindo para as crianças um mero reconhecimento das letras, das sílabas ou de palavras em frases descontextualizadas.

Albuquerque (1999, p. 59) identifica neste material didático aspecto de uma prática pedagógica que não toma como ponto de referência o conhecimento anterior do aluno. Logo, não há sistematização do conhecimento sociocultural e histórico das crianças. Assim, o professor não precisa ter formação, já que seu papel se limita ao de repassador do material didático previamente elaborado.

Portanto, para esse autor, entendemos que a criança indígena se alfabetiza e adquire sua língua oral e escrita em razão de outros recursos utilizados pelos professores indígenas, bem como pelo seu desejo e interesse de aprender a ler e a escrever. Segundo Monserrat (2001, p. 137), o Estado Brasileiro não tem realmente uma política linguística específica para as sociedades indígenas. “Ele tem, sim, no nível de discurso, uma política de educação escolar indígena qualificada como ‘bilíngue’, intercultural, específica e diferenciada” (adjetivação que provoca muitas dúvidas e desalento em grande parte dos envolvidos, especialmente nos índios, por não se entender bem o que querem). Para a autora (2001, p. 137), e dentro desse contexto restrito que se trata das línguas indígenas, como línguas a serem utilizadas basicamente na alfabetização “bilíngue” e, sempre que possível, na elaboração de materiais “bilíngues” a serem utilizados na escola.

O projeto de Formação de Professores Indígenas para o Estado do Tocantins, segundo Braggio (1997, p. 35-37), breve na prática pedagógica, o material didático está em permanente construção. Assim, a sistematização do conhecimento sócio-histórico e cultural do grupo e condição e conteúdo da prática pedagógica. A linguagem é natural; o texto e o material por excelência, dentro de

seus mais diversos tipos, formas e origens. O sentido e a função precedem a forma, ou seja, adquire-se a forma através da construção do sentido.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, busquei apresentar resultados preliminares do projeto PIBIC no qual eu faço parte, sob orientação do Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Francisco Edviges Albuquerque cujo o título é “Educação Escolar Indígena Krahô: Uma contribuição para produção de material didático”. O objetivo deste trabalho é fazer um recorte histórico desde o período colonial até os dias atuais, com o intuito de apresentar, analisando e descrevendo materiais didáticos voltados a educação escolar indígena. Fazendo sempre referências aos dois projetos que mais contribuíram com a produção de materiais bilíngues no estado do Tocantins que são projetos de: Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apínaye e Krahô e o Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena - OBEDUC/ UFT/CAPES, ao longo das suas execuções visou e ainda visa contribuir com as práticas pedagógicas que atenda aos anseios do povo Krahô.

É preciso destacar, que as ações dos dois projetos têm como resultados as elaborações de textos e artigos que falam da educação escolar Indígena Krahô, e que depois essa mesma produção fará parte dos conteúdos das aulas que são ministradas na escola, nas séries do ensino fundamental e ensino Médio. A organização desses materiais conta com a participação efetiva dos professores indígenas e não indígenas e da comunidade em geral, conta também com o apoio dos bolsistas de graduação, de mestrado e doutorado da Universidade Federal do Tocantins, além dos bolsistas da Educação Básica os dois projetos sob coordenação que esteve e está sob coordenação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. As seguintes produções são frutos dos trabalhos dos projetos de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apínaye e Krahô e o Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena - OBEDUC/ UFT/CAPES, ao longo das suas execuções visou e ainda tem o objetivo de contribuir com as práticas pedagógicas que atenda aos anseios do povo Krahô e são eles:

Krahô Jô Ikhàhhôc Xakat na Carô (2013); Krahô Jujarên xà kwỳ (2013)  
Krahô Jô Ikhàhhôc Kryjre mẽ Cati (2013), Arte e Cultura do Povo krahô (2012),  
Texto e Leitura: Uma prática pedagógica Apinayé e Krahô (2012), Do Texto ao  
Texto: leitura e redação (2012), Dicionário Escolar Apinayé (2012), A educação  
Escolar Apinayé na perspectiva Bilingue e Intercultural (2011), Gramática  
Pedagógica Apinayé (2011), Livro de Alfabetização Apinayé (2011)

É necessário destacar que essa pesquisa é de caráter etnográfico, e que  
este trabalho foi elaborado com resultados preliminares do projeto PIBIC-Programa  
Institucional de Bolsa de Iniciação Científica no qual participo, onde o mesmo busca  
fazer análises e descrições dos materiais didáticos produzidos pelos alunos  
indígenas, professores indígenas, não-indígenas da escola 19 de Abril na aldeia  
Manoel Alves.

## REFERÊNCIAS

- Albuquerque, Francisco Edviges,(Org.), *Krahô Jô Ikhàhhôc Xakat na Carô*.  
Campinas-SP: Pontes,2013. 129p.
- \_\_\_\_\_.(Org). *Krahô Jujarên xà kwỳ*. Campinas-SP:Pontes, 2013. 119p.
- \_\_\_\_\_.(Org). *Krahô Jô Ikhàhhôc Kryjre mẽ Cati*. Campinas-SP: Pontes, 2013.  
140p.
- \_\_\_\_\_. (Org). *Arte e Cultura do Povo Krahô*. Belo Horizonte: FALE/UFMG:  
Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa Literaterras. 2012. 247p.
- \_\_\_\_\_. (Org). *Texto e Leitura: uma prática pedagógica Apinayé e Krahô*.  
Goiânia: Ed. da PUC de Goiás. 2012, 144p.
- \_\_\_\_\_. (Org). *Do Texto ao Texto: leitura e redação*. Belo Horizonte:  
FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa Literaterras. 2012. 174p.
- \_\_\_\_\_. (Org). *Dicionário Escolar Apinayé*. Belo Horizonte: FALE/UFMG:  
Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa Literaterras. 2012. 79p.
- \_\_\_\_\_. (Org). *A Educação Escolar Apinayé na perspectiva Bilingue e  
Intercultural*. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás. 2011, 144p.



\_\_\_\_\_. (Org). *Gramática Pedagógica Apinayé*. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás. 2011, 141p.

\_\_\_\_\_. (Org). *Livro de Alfabetização Apinayé*. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás. 2011.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.) A aquisição da Escrita pelas Crianças Apinayé de São José. In: *A educação Escolar indígena Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.); ALMEIDA, Severina Alves de (Org.). *Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural*. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás. 2012, 369p.

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de Gramática do Português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BRAGGIO, S.L.B. *Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins*. Palmas: SEDUC/CEEI, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2001.

FREIRE, José R. Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Altântico, 2004.

CARDIM, Fernão. *Tratado da terra e gente do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Dados Gerais sobre as missões do Summer Institute of Linguistics*. Brasília: Arquivo Histórico Clara Galvão/FUNAI. 1956-1977.

\_\_\_\_\_. Relatório: *Dados Gerais sobre o Summer Institute of Linguistics*, Brasília, 1956-1977.

\_\_\_\_\_. Relatório: *Educação Indígena*, Brasília, 1956, 1977.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ

Caroline Alves de Alcântara MALVESTE (UFT)<sup>1</sup>  
Kalves\_93@hotmail.com

Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT/TO)<sup>2</sup>  
fedviges@uol.com.br

**RESUMO:** Esta pesquisa de iniciação científica tem por objetivo analisar e descrever os aspectos da Educação Escolar Indígena Krahô, dentro da aldeia Manoel Alves Pequeno, na Escola Indígena 19 de Abril, Localizada no município de Itacajá-TO. Para nossa fundamentação teórica, levamos em consideração os autores que trabalham com a temática em questão. A pesquisa se caracteriza como sendo de cunho bibliográfico e etnográfico, com bases nos materiais que estão arquivados no LALI (Laboratório de Língua Indígena), e a parceria entre os bolsistas do Observatório e da comunidade envolvente. Com base nesses pressupostos podemos constatar que a educação escolar indígena está adotando as prerrogativas da nova Constituição brasileira, aplicando uma educação de base específica e diferenciada, bilíngue e intercultural.

**Palavras-Chave:** Educação Escolar Indígena; Língua Krahô; Língua Portuguesa.

### 1. INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa tem por objetivo analisar e descrever os aspectos da Educação Escolar Indígena Krahô, através das bases bibliográfica dos autores que estão arquivados no Laboratório de Língua Indígena (LALI, Araguaína-TO ) da Universidade Federal do Tocantins, além daqueles voltados especificamente para as áreas da Educação Escolar Indígena, antropologia cultural, sociologia e sociolinguística.

<sup>1</sup>Bolsista PIBIC/2014/UFT/ Campus Araguaína.

<sup>2</sup>Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas/Araguaína. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI/Araguaína. Coordenador do **Programa do Observatório da Educação** /UFT/CAPES-Campus de Araguaína.

Nesse artigo também foram levados em consideração os materiais didáticos produzidos pela coordenação do Programa do Observatório da Educação (UFT/CAPES), através da organização de materiais didático utilizados nas escolas indígenas do estado do Tocantins, mas sem deixar de lado nosso foco específico que são as escolas indígenas Krahô.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no laboratório de Línguas indígenas/LALI, porém como foco a Escola Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno, situada no município de Goiatins-TO, a noroeste do Estado do Tocantins.

Como esta pesquisa está em fase de implantação, os resultados são preliminares, baseados nas leituras bibliográficas e considerando os materiais publicados, especificamente, para as escolas indígenas, além dos dados coletados pelos bolsistas do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/INEP/UFT. Conforme temos observado todo esse material didático está sendo utilizado nas escolas Krahô, visto que é produzido com a participação efetiva dos professores indígenas e não indígena e leva em consideração os aspectos sociohistórico e linguístico desse povo.

## **2. ASPECTOS SOCIOCULTURAIS KRAHÔ**

O povo Krahô habita a reserve indígena Kraholândia, no noroeste do estado do Tocantins, às margens dos rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, segundo Albuquerque (2013), distribuídos em 29 aldeias, com uma população de aproximadamente 2.799 indígenas, entre os municípios de Itacajá e Goiatins, com are de aproximadamente 3.200km<sup>2</sup>. Segundo Rodrigues (1986), os Krahô pertencem à Família linguística Jê ao Tronco Macro – Jê.

Segundo Abreu e Albuquerque (2012), “o povo Krahô vive de sua plantação de mandioca, milho, banana. Além de se alimentarem de carne de caça, eles criam porcos e galinhas”. Os artesanatos são feitos através de palha de coqueiro e sementes variadas da região, com isso são feitas bolsas, colares e brincos.

Das 92 escolas indígenas existentes no estado do Tocantins, 24 delas são da etnia Krahô, onde lecionam 51 professores indígenas sendo que 10 deles são graduandos de Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal de Goiás. Dentre todas essas escolas, focalizaremos a escola 19 de abril, localizada na aldeia Manoel Alves, onde existem 160 alunos participantes dos programas PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador) e o Mais Educação. Através desses programas a escola indígena Krahô ganha reforços para as especificidades exigentes pela educação regular, investindo em melhoras pedagógicas.

Nas escolas Krahô o ensino primário (do 1º ao 5º ano) é lecionado somente na língua materna e por professores indígenas. A partir do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, as aulas são ministradas por professores não indígenas. A língua materna é usada constantemente nos diversos domínios sociais da aldeia, nas relações intragrupos; já nas relações intergrupo, o povo Krahô faz uso do português como segunda língua. Fatos como esse acontecem normalmente durante as compra e venda de mercadorias, no trabalho e em outras ocasiões específicas.

Pesquisadores da temática indígena mantiveram o foco na cultura indígena e bilinguismo, uma vez que a língua portuguesa fora adotada como segunda língua tanto na fala quanto na escrita desse povo. Um dos motivos da aquisição da língua portuguesa foi para o desenvolvimento da aldeia, uma vez que os povos Krahô relacionam-se com a sociedade não indígena, e tendo que se comunicar para poder trabalhar, estudar, exigir direitos, olhando o ponto de vista positivo do bilinguismo.

Do ponto de vista negativo, há uma grande preocupação desse povo em relação à perda da língua Krahô e da cultura, devido a alguns empréstimos linguísticos do português que vêm sendo incorporados na língua materna, e isso com isso, pode acontecer um processo de enfraquecimento da língua indígena. Fato como esse deve ser evitado, visto que esse povo adota uma política lingüística muito forte na escola, em relação ao uso da língua materna oral e escrita. Esse fator somado a outros de ordem lingüística pode contribuir cada vez mais para o fortalecimento da língua desse povo

### 3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

As Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC (1993), em consonância com a nova Constituição Brasileira, afirmam que, Educação Escolar Indígena deve ser intercultural, bilíngue e diferenciada. Segundo Albuquerque (2007), “deve ser levado em consideração à situação sociolingüística, assim como o momento histórico e as atuais implicações de caráter psicolinguístico, que fazem com que a educação escolar indígena seja necessariamente bilíngue”.

Para o autor, a Educação Escolar Indígena em nosso país, ao longo do período de contato com a sociedade não-indígena, ainda vem acontecendo de modo contrário aos anseios e interesses das comunidades indígenas, pregando uma prática pedagógica opressora como forma de domínio e submissão cultural dos povos indígenas, com ênfase tanto na religião como na economia.

Segundo Monserrat (1994), “foi predominante até bem pouco tempo e ainda perdura, em muitos casos, a situação em que não indígenas e, ou indígenas de povos distintos da dos alunos, atuam como professores de crianças em escolas de aldeias”.

Portanto para análise de nossos dados, fizemos um levantamento no arquivo histórico da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de Clara Galvão, especialmente, os dados do Summer Institute of Linguistics (SIL), que é uma entidade de caráter assistencial e filantrópico que tem como objetivo proporcionar aos indígenas melhores condições de vida sem fins lucrativos. A SIL iniciou seu trabalho no Brasil em 1956 através de um convite feito pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro, legalizando-se no país em 08 de setembro de 1958, A sede na época era no Rio de Janeiro até 1970, a partir desse ano, a sede passou a ser na nova capital Brasília.

Esta entidade continha, naquela época, 14 membros e quatro centros de atividades com localização no estado do Pará, no Mato Grosso, em Manaus e em Rondônia; e por ser filantrópica desfrutava de alguns privilégios, como isenção do imposto de renda, reconhecimento pelo Conselho Nacional do Serviço Social, isenção patronal de previdência, entre outros. O Summer queria reduzir a língua indígena à forma escrita, traduzir livros como a Bíblia que continham valores e



morais cívicos para essa língua, promover a curiosidade e interesse pela vida das tribos indígenas para que eles pudessem melhorar sua qualidade de vida.

Para a realização de seus projetos, a SIL contava com a Fundação Nacional do Índio, firmando seu primeiro convênio em 1969 com duração de quatro anos. Em 1973 um segundo convênio foi firmado, passando esse a ter o prazo de três anos, e posteriormente manteve contato por mais três anos. As atividades desenvolvidas pela SIL eram relatadas e documentadas, tudo em prol de ajustes futuros e melhorias em seus estudos perante a língua e cultura indígena e todos os passos eram autorizados pela FUNAI.

Foram feitas pesquisas linguísticas nas quais foram coletados dados de uma aldeia específica, depois criaram um alfabeto o qual passou por uma aprovação da FUNAI, depois foi utilizado para produzir cartilhas para alfabetizar a própria aldeia em estudo. Implantaram programas educacionais, tanto monolíngues quanto bilíngue dos quais foram pioneiros, dando origem mais tarde a quatro programas bilíngues no Brasil. Depois da montagem das cartilhas, foram produzidos outros materiais para que a leitura virasse rotina e fosse saciada de acordo com a procura dos povos indígenas, tornando-se veículo de educação, comunicação, desenvolvimento e autonomia. O programa de assistência comunitária funcionava para emergência e sobrevivência, tornando o acesso aos povos mais fácil e mais rápido para comunicação, além de ser útil para as missões da FUNAI.

Foram levados para as aldeias livros sobre higiene, conhecimentos gerais, cartilhas, entre outros, e traduziu-se a bíblia para que o valor moral e espiritual pudesse tornar-se acessível para toda a comunidade, foi traduzido principalmente o novo testamento; lembrando que o conhecimento da palavra de Deus era opcional para os indígenas, tendo eles uma livre escolha e não uma imposição sobre a leitura da Bíblia.

A SIL se mantinha através de doações de entidades nacionais e fundos de assistências internacionais. Os membros efetivos do projeto não recebem donativos por isso, porém podem usufruir para seu sustento pessoal, já que dedicam seu tempo integralmente para a execução dos objetivos da entidade.

Assim, de acordo com (Mattos, 1958, Apud Albuquerque 2007), a história da educação escolar no Brasil iniciou-se em 1549, com os jesuítas que aqui vieram com os propósitos de converter os índios à fé católica pela catequese e instrução. Segundo o autor, fato é que a política colonizadora de D. João III tinha como atividade prioritária a aculturação dos nativos através de educação escolar. Após a instalação na Bahia, em 1549, da primeira escola de ler e escrever destinada às crianças, a ação educativa dos jesuítas se multiplicou através da abertura dessas escolas nas Capitanias de São Vicente, Espírito Santo, Pernambuco, outras na Bahia e pela fundação de colégios e seminários.

Para Melatti (1977), “com o advento da República, surgiram vários documentos referentes às questões indígenas produzidos no período colonial”. Dentre tais documentos, estavam diretórios dos índios e apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Brasil. O primeiro documento, datado do século XVIII, da época do Marquês de Pombal, segundo o autor, já afirmava que cada aldeamento possuía duas escolas para meninos e para meninas separadamente, com objetivo de ensino da língua portuguesa.

#### **4. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE E INTERCULTURAL**

De acordo com a promulgação da Constituição brasileira em 1988, a educação Escolar indígena passou a ser vista de forma positiva, assegurando, assim, aos povos indígenas, o direito à educação escolar diferenciada. Para Albuquerque (2007), “foi muito importante para esses povos o fato de a Constituição brasileira ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue”. Esse direito vem sendo regulamentado gradativamente para assegurar não só a evidência física destes povos, mas também a manutenção da língua e da cultura indígena em suas comunidades, possibilitando o resgate de seus grupos étnicos e culturais.

A Educação bilíngue e Cultural, na época da Summer, alcançaram bons resultados, ao contrário de algumas tentativas de escolarização Indígena. Os programas bem sucedidos consistiam em alfabetizar o índio na língua materna, para

que eles entendessem como funcionava a comunicação e expressão em sua língua, além dos estudos sociais e ciências. Ao mesmo tempo em que aprendiam sobre suas próprias línguas, eles aprendiam a língua portuguesa e sobre a cultura brasileira; o programa instruía o indígena nessas duas línguas.

A educação começa na infância, onde a criança deve adquirir o domínio da língua materna até os cinco anos de idade, fazendo com que a criança comuniquese em casa e continue seus estudos que mais pra frente se dará somente pela língua portuguesa.

A educação iniciada na língua materna garante o sucesso para um domínio igualitário, ou melhor, na segunda língua. Isso acontece devido à facilitação encontrada na educação através do relacionamento da criança e dos membros de sua comunidade, o que não ocorre com uma criança que só tem aulas na língua portuguesa, dificultando o contato com sua comunidade.

O programa de educação indígena divide-se em doze etapas, e é adaptável a cada grupo específico indígena, tendo total participação dos grupos indígenas em todas as etapas desse processo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, 1998), os princípios contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dão abertura para a construção de escolas, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes deem acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Para Albuquerque (2007), “uma normalização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas”. E com isso falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis à definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quando representadas em suas particularidades.

Porém, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCN (2002), além do reconhecimento do direito dos povos indígenas de manterem

sua identidade cultural, a Constituição Federal de 1988 garante a eles, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses ampliadores abriram possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de impressão dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. Assim, a escola indígena poderá, então, desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos.

Então partindo dessa premissa, as escolas indígenas Krahô também passaram a adotar um sistema político de Educação Escolar Indígena bilíngue, Intercultural e diferenciada, atendendo às prerrogativas da nova Constituição brasileira.

## 5. ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS

Naquela época do comando do SIL, a alfabetização na língua indígena ocorria de acordo com cada grupo étnico, pois cada um deles segue seu próprio método de organização sempre de acordo com sua língua e cultura. Devido à diversidade de culturas indígenas do Brasil, não é viável propor somente um único método de alfabetização para todos os grupos, devido a isso, a análise linguística baseia-se nos materiais didáticos usados nos programas piloto e etapas posteriores.

Os materiais didáticos eram elaborados, segundo o padrão do povo indígena de um determinado grupo podendo conter exercícios orais para o desenvolvimento da capacidade linguística, exercícios audiovisuais para formar a relação som e símbolo, além de exercícios psicomotores.

As cartilhas de alfabetização seguiam o estilo nativo, relevante à cultura do grupo dirigido, escolhe-se o tópico por interesse aos futuros leitores, focando-se a ensinar a comunidade a ler e a escrever. A cartilha não é suficiente, então os

membros ensinam os não membros para que esses possam aplicar de forma correta a rica cultura do seu povo, pois a cultura de um povo é expressa através de sua língua.

Porém, segundo Albuquerque (2007), “em 1989 foi feito um levantamento sociolinguístico dos diferentes povos indígenas do então Estado de Goiás”.

a fim de verificar o estado lingüístico das comunidades indígenas e, a partir dos dados obtidos, atuar nos seus programas educacionais, foram pesquisados os seguintes povos: Krahô, Apinayé, Karajá/Javaé, Xerente, Avá-Canoeiro e os autodenominados “Tapuia”, nas comunidades de Manoel Alves pequeno, Mariazinha, Santa Isabel do Morro, Canoanã, Porteira, Carretão e Cachoeira (Braggio, 1992b, p. 2)

Naquela época a pesquisa foi realizada por Membros da Secretaria de Assuntos Indígenas, do Setor de Etnolinguística do Museu Antropológico e por dois educadores e uma antropóloga da FUNAI local.

As atitudes dos povos indígenas pesquisados, naquela época, segundo Braggio (1992b), “são altamente favoráveis à educação e à educação bilíngüe em particular, havendo mesmo o desejo de revitalização da língua indígena”. Portanto, dentro dessa perspectiva, o tipo de programa já implementado, ou a ser implementado, importa não somente no que se refere a suas características linguísticas, mas as ideológicas são igualmente relevantes.

O levantamento sociolinguístico dos povos indígenas de Goiás e Tocantins, realizado por Braggio em 1989 teve fundamental importância para implantação do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, através do convênio tripartite, ocorrido em 1991, entre FUNAI/SEDUC–TO e UFG/GO (Albuquerque, 2007, p.50”).

Para esse autor, as políticas Governamentais do Estado do Tocantins, com relação aos povos indígenas, voltadas para os fatores educacionais, têm sido definitivas, não só em relação ao estado linguístico, mas também em relação à sobrevivência da língua e da cultura dos povos indígenas: visam a uma prática pedagógica que contemple os anseios e desejos dos povos indígenas, entre os quais está o de manutenção das escolas dentro de suas próprias comunidades, para assim garantir que essas escolas tenham professores de seu próprio povo.



O que vem acontecendo nas escolas indígenas do Tocantins é o mesmo que acontece na maioria das escolas indígenas brasileiras. Segundo Albuquerque (2007), “o uso frequente de material escrito em língua indígena, que são as cartilhas pedagógicas e os livros de História, Estudos Sociais, Matemática, Ciências, dentre outros.” As cartilhas, de uma forma geral, foram elaboradas há mais de trinta anos, porém, o maior agravante é o fato de as cartilhas não terem sido produzidas pelos professores indígenas e, por isso, não refletirem a realidade sociocultural e linguística das comunidades, em vista de terem sido formuladas tomando como base apenas alguns ajudantes de pesquisa. Tais cartilhas contrariam a atual proposta de política pedagógica da Educação Indígena brasileira que, segundo o RCNEI (1998), é de uma alfabetização construtiva que leve em consideração a participação significativa de professores e representantes das sociedades, a fim de assegurar uma educação que atenda aos anseios das comunidades indígenas.

Portanto, de acordo com esses dados preliminares podemos constatar que, o povo Krahô vem produzindo seus próprios materiais didáticos que está sendo usado nas escolas, levando em consideração os saberes tradicionais e seus conhecimentos, segundo as prerrogativas do RCNEI (1998). É um material muito rico, elaborado com a participação efetiva de professores indígenas, alunos da comunidade em geral e professores não-indígenas que atuam nas escolas Krahô.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como nossa pesquisa ainda se encontra em fase de implantação, os resultados ainda são bem preliminares, por isso faremos breves reflexões. Todas as informações contidas neste trabalho são de base bibliográfica, e com isso, podemos fazer reflexões bem contundentes em relação à Educação Escolar Indígena Krahô, visto que esse povo está adotando as prerrogativas da nova Constituição brasileira, bem como na elaboração de materiais didáticos, segundo os aspectos sociohistórico, culturais e linguísticos, mas de base específica e diferenciada, bilíngue e intercultural.

## REFERÊNCIA

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. UFF- Universidade Federal de Fluminense. Niterói: 2007.

\_\_\_\_\_(Org.). **Alfabeto Ilustrado Krahô**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Arte e Cultura do Povo Krahô**. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012a.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.); ALMEIDA, Severina Alves de (Org.). **Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural**. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás. 2012, 369p

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Índios do Tocantins: Aspectos Históricos e Culturais. In: SILVA, Norma Lúcia da e VIEIRA, Martha Victor (Orgs). **Ensino de História e Formação Continuada: Teorias, Metodologias e Práticas**. Goiânia: Editora PUC,2013.

BRAGGIO, S.L.B.**Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins**. Palmas: SEDUC/CEEI, 1997.

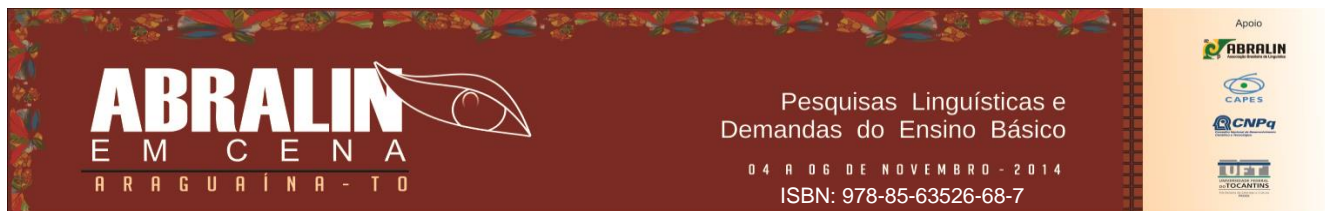
BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Alfabetização com um processo social: análise de como ela ocorre os Kaingang de Guarapuava, Paraná**. In: Trabalhos em linguística aplicada. Campinas: UNICAMP, v.3, n.14, 1989.

\_\_\_\_\_. **Proposta de formação de professores indígenas do Estado do Tocantins: projeto de educação indígena para o Tocantins**. Palmas-TO: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Gerência de Educação Indígena, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Dados Gerais sobre as missões do Summer Institute of Linguistics**. Brasília: Arquivo Histórico Clara Galvão/FUNAI. 1956-1977.



\_\_\_\_\_. **Relatório: Dados Gerais sobre o Summer Institute of Linguistics, Brasília, 1956-1977**

MELATTI, Julio Cezar – **Ritos de uma tribo Timbira**. São Paulo, Ática, 1978.

MONSERRAT, Ruth. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas. In: VEIGA, Juracilda, SALANOVA, Andrés. **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC/ALB, 2001

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

## MITOS E RITUAIS KRAHÔ: UM ESTUDO PRELIMINAR

Marcos Dione da SILVA (UFT)<sup>1</sup>

marcosabudd@hotmail.com

Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT/TO)<sup>2</sup>

fedviges@uol.com.br

**Resumo:** Nosso trabalho tem por objetivo analisar e descrever alguns mitos e rituais que os Krahô continuam praticando na Aldeia Manoel Alves Pequeno, como forma de manter viva a língua e a cultura desse povo. Para a realização de nossa pesquisa, levamos em consideração as bases teóricas dos autores que trabalham com a temática em questão. A metodologia de pesquisa se caracteriza como sendo de cunho etnográfico, voltada para o método da observação participante, visto que são analisados e discutidos, de forma preliminar, alguns mitos e rituais da cultura Krahô. Com base nesse pressuposto, podemos constatar que a transmissão desses ritos e mitos pelos mais velhos aos mais novos é de suma importância, pois assim, a língua e a cultura continuam sendo mantida e preservada em todos os domínios sociais desse povo.

**Palavras-Chave:** Mitos; Rituais Krahô; Cultura Indígena.

### 1. INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas fazem parte das nossas experiências como pesquisadores do Programa do Observatório de Educação Escolar, Projeto nº 11395, com a seguinte temática: A educação Escolar Indígena Bilíngue e Intercultural, que visa à elaboração e publicação de material didático para a Escola 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno, com a participação efetiva dos professores indígenas e não indígenas que ministram as diversas disciplinas

---

<sup>1</sup>Graduando de Letras e Bolsista do Projeto: **A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural/CAPES Projeto N°: 11395.**

<sup>2</sup>Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas/Araguaína. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI/Araguaína.Coordenador do **Programa do Observatório da Educação /UFT/CAPES-Campus de Araguaína.**

existentes no currículo escolar, conforme aponta o (RCNEI 1998). Para a realização desse trabalho, contamos com a participação do nosso colaborador de pesquisa, José Dilson Krahô, cujo nome na língua Krahô é “Cuxy”, uma das lideranças da aldeia, que mais contribui para repassar os mitos e rituais da cultura desse povo, não só para os membros de sua comunidade, mas também para os pesquisadores, que se interessa em estudar os mitos e rituais Krahô. Neste artigo objetivamos falar sobre alguns dos diversos mitos e rituais praticados e não praticados dentro da aldeia já mencionada, uma vez que, o rito é uma forma de expressar as crenças, celebrar a colheita e a transição da adolescência para a vida adulta, por exemplo.

O processo de transmissão dos mitos e rituais é através dos mais velhos para os mais novos e os mesmos são repassados no pátio da aldeia. Os Krahô se autodenominam “Mêhĩ”. Dessa forma, opõe-se com os Kupẽ, nome utilizado para identificar os não indígenas.

A Aldeia Manoel Alves Pequeno está localizada entre os municípios de Goiatins (Piacá, nome antigo) e Itacajá e entre os rios de Manoel Alves Pequeno (afluente da margem direita do Tocantins) e Vermelho (afluente do rio Manoel Alves Grande), ambos situados no noroeste do Tocantins. De acordo com (MELATTI, 1978), o território Krahô possui quase 320.000 hectares, que foi doado pelo Governo do Estado de Goiás em 1944.

“As informações sobre esses povos na documentação escrita dos séculos XVIII e XIX, os menciona como Mākamekra”, (NIMUENDAJÚ, 1946). A língua Krahô pertence à Família Lingüística Jê e ao Tronco Macro-Jê.

Por meio de nosso trabalho, pretendemos discutir os aspectos culturais do povo Krahô, sob a perspectiva dos mitos e ritos, importantes elementos culturais para a manutenção da identidade Krahô, não somente dentro da própria aldeia, mas, em todo o território tocaninense.

## **2. HISTORIA DO CONTATO INTERÉTNICO COM A SOCIEDADE ENVOLVENTE**

Atualmente os Krahô vivem nas terras demarcadas pelo Governo, e longe das terras de criadores de gado. Os primeiros contatos entre os Krahô e os



civilizados acorreram por volta do início do século XIX, no Maranhão na região de Pastos Bons (próximo ao rio Balsas e seus afluentes).

Na medida em que os fazendeiros iam se apossando da região em que habitavam os Krahô, também iam afastando-os para o oeste, na direção do rio Tocantins, em 1809 os índios Krahô sofreram uma grande derrota, quando tiveram uma de suas aldeias atacada por 150 paisanos e 20 soldados, que fizeram 70 prisioneiros que foram feitos escravos, enviados e vendidos em São Luiz (RIBEIRO, 1841, p, 71).

Os Krahô, diante de tão dura perda, tiveram de recuar, expulsando por isso, a fim de obter um novo território, os xavantes para a margem sul do Manoel Alves Grande. Nessa época em que abitavam as margens do rio Tocantins, Francisco José Pinto de Magalhães, começou a ter relações amigáveis com os mesmos e com isso o comerciante iniciou a construção de uma nova povoação, que se chamou São Pedro de Alcântara, que mais tarde se transformou na atual Carolina. Segundo (ALMEIDA, 1852), “esse povoado foi criado para estabelecer um local onde os comerciantes que navegavam o Tocantins pudessem descansar e fazer reabastecimento de viveres”. E assim pôr a disposição dos moradores do sul do Maranhão mercadorias que até então só podiam adquirir em Caxias, como sal, tecidos e ferragens.

Francisco de Magalhães passou a se servir dos Krahô como seus aliados, a fim de fazer prisioneiros entre os índios das vizinhanças, transformando-os em escravos. A escravidão dos índios Magalhães justificava graças ao apoio da Carta Régia de 5 de Setembro de 181:

todos os índios que em qualquer ataque forem encontrados com armas na mão, sejam considerados como prisioneiros de guerra, e entregue aos vencedores para deles se servirem nos seus serviços domésticos por 10 anos, e mais tempo que durar a sua atrocidade, enquanto não derem provas do abandono da sua ferocidade exige-se declaração: se as mulheres e crianças daquela nação armada e feroz devem ser consideradas também prisioneiras de guerra, ou se devem deixar em abandono em seus alojamentos e aldeias, (ALMEIDA, 1852, p. 58)

Em 1848 os Krahô foram transferidos para Pedro Afonso, situada na confluência do Rio do Sono com o Tocantins, sob a direção de Frei Rafael de Taggia. Mais tarde os Krahô se deslocaram na direção nordeste, região

compreendia entre os dois rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, abandonando as margens do Tocantins.

Desde sua pacificação até sua transferência para Pedro Afonso, os Krahô serviram de tropa de choque dos fazendeiros de gado contra os demais índios, Timbira ou Akuen. Em 1940, por motivo ainda de roubo de gado, os Krahô tiveram uma de suas Aldeias atacadas por civilizados, tendo morrido mais de vinte índios. Foram apreendidos dois dos culpados pelo ataque. Um deles, maranhense, tinha por sogro um juiz de Pedro Afonso; o outro, goiano, pertencia à família que até então tinha mantido o mais forte laço de amizade com os índios. Em primeiro momento todos os culpados foram absolvidos. Somente depois que o promotor recorreu a Goiânia, os dois principais responsáveis foram condenados a sete anos de prisão e alguns outros a penas menores. Setenta e dois indivíduos tinham sido acusados de estarem implicados no caso do massacre.

Em consequência do ataque, o governo demarcou uma área de terras para os Krahô (situada no município de Goiatins – TO) e um posto do SPI foi instalado na região, havendo também a criação de escolas, nas quais alguns estudantes aprenderam os rudimentos da escrita em português.

### **3. CARACTERÍSTICAS CULTURAIS**

Os Krahô são conhecidos pelos traços ainda bem fortes, levando em consideração a quase extinção dos mesmos, Segundo (MELATTI, 1978), “apesar do intenso contato, e das transformações culturais, os Krahô são considerados como um dos povos indígena Timbira que mais conservam sua forma tradicional de viver, sobretudo sua intensa atividade ritual”.

Os Krahô também falam o português devido ao fato deles estar em constante contato com os não indígenas e que acabaram adquirindo o português para se comunicar. Muitos dentro da aldeia não falam o português corretamente, as crianças e os mais velhos por exemplo. E é por isso que os adolescentes são os eu mais tem contato com a população externa.

Com relação ao alfabeto Krahô, esse apresenta 29 (vinte e nove) letras, sendo 13 (treze) consoantes e 16 (dezesesseis) vogais. Segundo (Albuquerque e Yahé Krahô, 2009) “as 13 (treze) consoantes Krahô são: C, G, H, J, M, N, P, Q, R, T, X, W, K, e as 16 (dezesesseis) vogais são: A, À, ã, E, Ê, Ë, I, Ì, O, Ô, Õ, U, Û, Y, ÿ, Ỹ. Ainda de acordo com os autores, as vogais se classificam em orais (A, À, E, Ê, I, O, Ô, U, Y, ÿ) e vogais nasais (ã, ã, Ì, Õ, Û, Ỹ)”.

As aldeias Krahô seguem os padrões da cultura Timbira, assemelha-se pela distribuição circulares das casas unidas por uma estrada, que partindo de casa de habitação, encontram-se no centro, formando assim um pátio.

As casas são construídas de uma espécie de “taipa” e cobertas com folhas de palmeiras. As casas são construídas em formato circular, como se fosse uma roda de carroça. As mesmas lado a lado formam um grande círculo, e cada “uma” tem uma estrada para o Pátio como mencionado anteriormente.

O pátio, também chamado de Cà, espaço onde a presença masculina prevalece, é totalmente descampado e se localiza no centro da aldeia. É nele que os homens se reúnem para grandes discussões, e também a divisão das tarefas do dia-a-dia. É nele também onde ocorre a realização dos mais importantes rituais da aldeia, além das cantigas e danças, que quase todos os dias são praticados. É também lugar de transmissão de conhecimentos através de narrativas executadas pelos velhos ou na participação em cerimônias rituais. Um das festas mais importantes celebrada no pátio é a festa da batata, que é realizada para marcar a passagem da estação chuvosa para a seca, e a passagem do comando da aldeia da metade **Katàmjê** para a outra metade **Wacmējê**.

Devido à forma dualista dos Krahô, a aldeia é dividida em duas metades: **Katàmjê** e **Wacmējê**, como já situado antes. A primeira metade é associada ao sol nascente e a lua. Já a segunda metade é associada ao sol poente e a lua. Além disso, cada partido fica encarregado de cuidar da aldeia, uma vez que cada partido pode governar por o período de seis meses. Dentro dessas divisões a subpartidos, **Krokroc** e **Hàc**:

Essas metades são de escolha individual. Cada homem escolhe a metade a que deseja pertencer antes da realização de cada rito do qual eles participam. Um indivíduo que pertence a uma das metades em determinada ocasião pode escolher fazer parte da metade oposta quando o rito se repetir noutra ocasião. As mulheres pertencem sempre à metade a que está afiliado o marido (MELATTI, 1978, p. 90).

A pintura corporal é sempre utilizada, e é feita obedecendo aos mais altos padrões de estética específica. Cada partido tem sua pintura. Tem a pintura para as moças virgens e solteiras, para os guerreiros, para cada tipo de ritual, para cada cerimônia, para a morte de algum parente e entre outras ocasiões. Para a realização das pinturas eles aproveitam o urucum, o jenipapo e a seiva do pau-de-leite. Mas para determinado rito, utiliza-se a colagem de penas pelo corpo, também chamado de “empenação”, que também segue uma determinada estética específica. A pintura também é conhecida como a identidade de cada povo.

Os jovens são bem preparados fisicamente, pois desde pequeno aprendem a correr com a tora. Apenas os homens furam a orelha é a partir dos 10 anos de idade que isso ocorre. Os mesmos usam shorts e camisetas, já as mulheres usam apenas uma espécie de tecido em volta da cintura e a maioria anda com os seios a mostra (principalmente as mulheres mais idosas e aquelas que ainda estão entrando na adolescência). Os jovens (tanto homem como mulher) aprendem alguns mitos e rituais desde criança através da oralidade, para que assim quando estiverem na fase mais adulta possam despertar esse interesse pelos mitos e rituais. Mas segundo o Senhor José Dílson, eles não querem mais aprender os mitos e rituais, “Ainda não perdemos a cultura, mas estamos perdendo. Os jovens não querem mais aprender e praticar, os mais novos querem ser iguais aos brancos, já tão pegado mais livros pra lê em vez de aprender o que antes lhe era transmitido pela oralidade”.

A corrida de torra é uma forma de ritual, que é geralmente, realizado depois de caçadas, pescaria e colheitas está ligada a quase todo tipo de ritual. Ela também acontece durante os rituais fúnebres, representando os mortos e os partidos aos quais estes mortos pertenciam. Para participar dessa corrida, vêm vários representantes de cada partido. A tora é colocada no obro dos corredores de suas respectivas metades, os corredores são acompanhados pelos outros corredores,

para que assim quando um cansar poderá ser passada a tora para o outro. Quando eles chegam à aldeia correm na mesma em sentido anti-horário até chegar a hora de jogar a tora no chão. Dependendo do rito que se está realizando a tora pode ser deixada enfrente as casas ou no cento da aldeia (pátio).

Dentre os costumes desse povo, a pesca também é valorizada dentro da aldeia Krahô, mas é realizada durante o período da seca, porque assim as águas dos ribeirões correm devagar, possibilitando o uso de vegetais tóxicos, o tingui por exemplo. Atualmente para praticar a pesca eles usam além dos vegetais tóxicos, arco e flecha, e também o anzol.

Bem mais importante do que a pesca, é a prática da caçada, que contribui bastante na alimentação dos Krahô, e há diversos tipos de animais existentes dentro da natureza. Mas está cada vez mais difícil praticar a caça dos animais devido à criação de gado dos fazendeiros dentro da área indígena:

(...) os animais se tornam cada vez mais difíceis de ser capturados, devido ao decréscimo progressivo de seu número, dada a ocupação da região pelo gado dos civilizados e a concorrência pela caça que os sertanejos fazem aos índios. Os animais mais comumente encontrados pelos Krahô são aqueles de pequeno porte: mambira (pequeno tamanduá), quati, macacos, tatu, tatupeba, diversas variedades de veado, muito mais difíceis de serem encontrados são a ema, o caititu, o tamanduá-bandeira (MELATTI, 1978, p. 42).

#### 4. MITOS E RITUAIS

Dentro da cultura Krahô, há diversos tipos de mitos e rituais. Os mitos contam as grandes façanhas dos heróis Sol e Lua, que acabou provocando no mundo um invento, que seria segundo os Krahô (surgimento do homem, da morte, da cobra, do trabalho, etc.); obtenção do fogo que foi tirado da onça, as plantas agrícolas doadas pela mulher-estrela (Caxêkwjy), o ganho dos ritos por homens que foram levados para o céu e logo depois retornaram contando os mesmos para a comunidade.

Já os rituais Krahô, segundo (MELATTI, 1978), “são conduzidos por um *pàtre* (um velho conhecedor dos ritos Krahô), ele é o responsável pelo direcionamento dos rituais executados na comunidade Krahô”. Existem inúmeros



rituais Krahô, alguns estão relacionados ao ciclo de vida, às relações de laços consanguíneos e entre afins, outros se relacionam ao ciclo anual e à iniciação. Cabe destacar que nem todos os rituais existentes na cultura deste povo acontecem, frequentemente, e existem alguns que deixaram de ser realizados.

Os mitos e os ritos estão ligados entre si, porque o mito é muitas vezes transmitido em forma de ritual.

De acordo com (ALBUQUERQUE, 2012), “o mito da mulher-estrela (Caxêkwÿj) conta que antigamente os Krahô não tinham nenhum tipo de alimento, além do pau-pubo”. Então a estrela-mulher desceu do céu e trouxe vários tipos de sementes (mandioca, arroz, feijão) para eles plantarem, e até hoje eles continuam plantado. Esse mito não possui rito e nem cantiga, mas ele ainda é contado até hoje não só pelos mais velhos, mas também pelos mais novos.

O mito do Homem Morcego (Cupêxêp), conta a historia de que os Mêhĩ estavam sendo mortos pelos morcegos (homens, mulheres e crianças). Mas apenas os homens morcegos atacavam as aldeias, as mulheres morcegos ficavam com as crianças morcegos. Eles mataram o pai de duas crianças e as mesmas foram levadas e criadas por eles. Mas logo depois do roubo do mutum que o cacique da aldeia estava criando, os Mehĩ se reuniram foram matar os homens morcegos e mataram todos. Uma das mulheres acabou pegando uma criança morcego e levou, mas ela estava chorando muito então o pessoal começou a reclamar, Então disseram: joga este morcego ou mata. E ela com muita pena da criança morcego colocou-a bem devagar no pau. E a criança se agarrou no pau e dormiu de cabeça para baixo. E a mulher ficou olhando, e tirou-a de lá e colocou a criança encima da esteira que dormiu de cabeça pra baixo até chegar à aldeia. A criança morcego cresceu e se casou com um Mehĩ e teve filhos, mas ele não dormia com eles, ele vivia caçando a noite ou trabalhando. Todo dia ele fazia a mesma coisa, dormia durante o dia e ficava acordado durante a noite. Este mito não tem ritual, mas tem cantiga, conforme descrevemos abaixo:

## **NAN MÊ CAJ HÊ CUPÊ RÊ**

Jô pẽp pẽ re ta mu mã,  
Jô pẽp pẽ re ta mu mã, mã pa catê ti  
Kôt to mõi, há tũm mu mẽ ma huja  
Krô to cupê amu ji cuto, ho.

O mito de Tyrkrẽ conta a historia de um indígena Krahô, chamado Tyrkrẽ, que sofreu porque uma formiga entrou no seu ouvido e por ter sido abandonado em sua aldeia. Depois disso os urubus o levaram para o céu para que assim ele fosse curado da dor de ouvido. Este Mehĩ, ganhou poderes de um pássaro gavião. Além desse pássaro, muitos outros pássaros ensinaram o ritual de Pẽp Cahàk para Tyrkrẽ e, com isso, Tyrkrẽ, ficou considerado como um herói para o seu povo. De acordo com (Sousa, 2013), “esse mito ainda é contado à comunidade pelos mais velhos para demonstrar como eles aprenderam as cantigas, os mitos e os rituais”.

Esse mito tem um rito de iniciação chamado de Pẽp Cahàk que por sua vez, possui vários ritos que são realizados a partir dos mitos de Tyrkrẽ. Pẽp Cahàk, além de ritos também tem cantigas, Krẽntire por exemplo. Nessa cantiga tem apenas um homem e uma mulher e ambos percorrem a aldeia toda. Não podem ser casados e nem ter filhos.

## **CANÇÃO DO KRÊNTIRE**

Krẽntire hô já wa cwým mĩ to jara  
Hire he.

## **5. CÃNTIGAS LIGADAS AOS SUBPARTIDOS KROKROC E HÀC**

Esses subpartidos como mencionados antes, de dividem dentro dos partidos maiores que é o **Katàmjê** e **Wacmẽjê**, e que por sua vez possui suas cantigas próprias.

## **KROKROC KRER**

Hi xy, hi xy, ju wa mō re jỹ,

Mã cro crore jỹ nẽ hi kjêre jỹ, ma

Cro crore jỹ nẽ hi kjê re jy.

## **HÀC CRER**

Xêp pê ri, há ra pê, kôt to ri ha

Wa ri nã, me ca rō, hō hō, hō hê,

Hō hō hō hê, há wàr rà ri caxê hê hê xy nã.

Como resultados preliminares de nossa pesquisa, podemos afirmar que os mitos, os rituais e as cantigas Krahô aqui relacionados foram de forma sucinta, devido a nossa pesquisa ainda se encontrar em fase de implantação. Para a catalogação dos mitos e ritos foram realizadas visitas técnicas, cujos objetivos eram identificar e catalogar todos os ritos Krahô. Contamos também com a colaboração de vários líderes da aldeia para a realização dessa pesquisa. Fizemos entrevistas e gravamos todas as informações sobre os aspectos culturais desse povo. Nosso principal colaborador de pesquisa foi José Dílson Krahô, que nos auxiliou de forma significativa, relacionando a todos os mitos e rituais. Além de relatar escrever as cantigas relacionadas aos supracitados ritos e aos mitos. Ele também nos informou que possui mito que não tem nenhum tipo de expressão para transmissão, apenas gemidos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos nossa pesquisa de suma importância para a educação escolar Krahô, pelo fato dela abranger de forma tão significativa os aspectos da cultura indígena, de certa forma, impactante, visto que esses mitos e rituais devem ser levados para dentro da escola para serem discutidos, durante as aulas de História e Cultura Krahô, uma vez que a escola não está dissociada da comunidade e nem a comunidade da escola; assim todos os conhecimentos e saberes culturais desse povo são repassados na sua forma oral no pátio, pelos mais velhos da aldeia e, na forma escrita, através da escola.

De certa forma, essa pesquisa também visa a contribuição para a manutenção da língua e da cultura, bem com as narrativas dos mitos e rituais mais importantes dos Krahô, dentro da própria escola, para que, assim, os alunos e jovens possam aprender melhor sobre os aspectos de sua cultura e continuar praticando todos esses aspectos, visto que serão registrado no material didático organizado pelos professores indígenas, através do Programa do Observatório da Educação/CAPES/INEP/UFT.

É importante frisar que os Krahô levam em consideração que todos seus mitos narram aspectos de sua história, considerando como esse povo mantêm seus ritos, seus cânticos, visto que há toda uma simbologia em volta disso, voltada para as práticas de uso do fogo e os dos conhecimentos agrícolas, caça, pesca, plantação e danças, festas e confecção de artesanatos.

Então para os Krahô essas narrativas são extremamente importantes e verdadeiras e, por isso, devem ser transmitidas de geração para geração, para que assim todo esse povo saiba como surgiu o mito de criação Krahô.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; YAHÉ KRAHÔ, Renato. **Livro de Alfabetização Krahô**. Fortaleza – CE, Prnticolor, 2009.



\_\_\_\_\_. **Arte e Cultura do Povo Krahô**. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Do Texto ao Texto: leitura e redação**. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012.b

\_\_\_\_\_. **Texto e Leitura**. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012c.

ALMEIDA, Cândido Mendes de. **A Carolina ou a Definitiva Fixação de Limites entre as Províncias do Maranhão e de Goyaz**. Rio de Janeiro: Typ. de Episcopal de Agostinho de Freitas Guimarães & Ca. 1852.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

MELATTI, Julio Cezar – **Ritos de uma tribo Timbira**. São Paulo, Ática, 1978.

NIMUENDAJÚ, Curt - **The Eastern Timbira**. University of California Press, 1946. Volume 41. Cópia disponível na Biblioteca Digital Curt Nimuendajú ([http://biblio.etnolinguistica.org/nimuendaju\\_1946\\_timbira](http://biblio.etnolinguistica.org/nimuendaju_1946_timbira))

SOUSA, J. G. **Educação escolar indígena Krahô da aldeia Manoel Alves: uma contribuição para o registro e manutenção do mito de Tyrkrê**. 2013. 152f. Dissertação de Mestrado. Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2013.



## ASPECTOS DA FONOLOGIA KRAHÔ

Tatiane Pereira de OLIVEIRA (UFT)<sup>1</sup>  
tatianegata.oliver\_@hotmail.com

Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)<sup>2</sup>  
fedviges@uol.com.br

**RESUMO:** Nosso trabalho tem por objetivo realizar um estudo sobre o inventário fonológico de língua Krahô, considerando, entretanto, os aspectos externos e internos que contribuem para o conflito linguístico e cultural em que vivem os Krahô. A fundamentação teórica, que dá sustentação a nosso trabalho, está voltada para os autores que realizaram pesquisas sobre a temática. A abordagem metodológica se pautou na pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico com observação participante. Os resultados de nossa pesquisa nos permite apontar que esta língua é composta por 29 grafemas, sendo 13 consoantes (c, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, w, x), 16 vogais, sendo 10 orais (a, à, e, ê, i, o, ô, u, y, ÿ) e seis nasais (ã, ê, ã, õ, ù, ÿ). Esses dados forneceram-nos subsídios para uma descrição mais acurada dos fonemas dessa língua.

**Palavras-Chave:** Fonologia; Língua Krahô; Descrição Linguística.

### 1. INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas partem da experiência como pesquisadora de graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), através do Programa de Educação Escolar Indígena/CAPES/INEP/UFT, projeto N° 11395, intitulado A Educação Escolar Indígena Bilingue e Intercultural, que tem como objetivo elaborar e publicar materiais didáticos para a escola da Aldeia Manoel Alves Pequeno, em parceria com professores indígenas e não indígenas, que atuam na referida escola. O Projeto é coordenado pelo professor Dr. Francisco Edviges

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Letras e bolsista do Observatório da Educação Escolar Indígena / CAPES/UFT/OBEDUC. Edital 2012/ Projeto 11395.

<sup>2</sup> Coordenador do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena / CAPES/UFT/OBEDUC/ Edital 014/2012/Projeto 11395.

Albuquerque, que realiza pesquisa com os povos indígenas, especialmente, na elaboração de materiais didáticos, produzidos pelos próprios indígenas, para que auxiliem, de forma efetiva, no processo de ensino e aprendizagem das crianças nas escolas das aldeias Krahô.

Neste trabalho, objetivamos apresentar reflexões baseadas em nossa experiência durante várias visitas técnicas à Aldeia Manoel Alves Pequeno. No primeiro momento de nossa estadia na aldeia, fizemos todas as observações precisas para obtermos as informações úteis e necessárias à nossa pesquisa, desenvolvemos oficinas, tivemos aulas em língua materna com os professores indígenas, que se esforçam no sentido de construir juntos com estudantes e toda comunidade, uma educação escolar, que seja verdadeiramente bilíngue intercultural e diferenciada. Além disso, no decorrer dessas visitas, participamos de vários rituais da cultura Krahô.

Nesse sentido, desenvolvemos nossa pesquisa de base etnográfica, tendo como inquietação os aspectos socioculturais e linguísticos que contribuirão para a manutenção da língua e da cultura Krahô, voltada para um estudo dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua desse povo. A metodologia de nossa pesquisa teve início com levantamentos bibliográficos de autores que trabalham com essa temática e, por fim, realizamos a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, com observação participante. Foram utilizados procedimentos para levantamentos dos dados tais como: diário de campo e observações assistemáticas.

## **2. OS KRAHÔ: ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS, CULTURAIS E LINGUÍSTICOS**

Apresentaremos aqui um breve resumo sobre a sociedade Krahô, seus aspectos linguísticos e culturais.

O povo indígena Krahô habita uma reserva situada à margem direita do Rio Tocantins, entre os municípios de Itacajá e Goiatins, no atual estado do Tocantins. Os Krahô pertencem à Família linguística Jê ao Tronco Macro – Jê, segundo (Rodrigues, 1986).

O território indígena Krahô, conhecido também como Kraholândia, tem uma extensão de 320mil hectares. Segundo dados do DISEI/TO (2014), a população Krahô é de aproximadamente 2.799 habitantes, distribuídos em 29 aldeias, que integram as reservas indígenas desse povo, dentre estas podemos destacar: Manoel Alves, Pedra Branca, Forno Velho, Santa Cruz, Aldeia Nova, Bacuri, Serra Grande, Pedra Furada, Cachoeira, Galheiro, Rio Vermelho, Lagoinha, Morro do Boi e Mangabeira.

De acordo com Seki (2000, p.238), há uma grande diversidade linguística entre as línguas indígenas brasileiras. As línguas, de maneira geral, são divididas em troncos e famílias. É importante ressaltar que na Aldeia Manoel Alves, a língua é fortemente falada entre eles, pois há certa preocupação em perder seus hábitos e costumes, isso devido ao processo de contato com a comunidade envolvente.

Durante a nossa pesquisa, constatamos que as aldeias Krahô continuam mantendo seus padrões tradicionais, com o pátio no centro da aldeia e um caminho que dá acesso tanto ao pátio quanto às casas que ficam dispostas ao redor do pátio.

As aldeias Krahô têm suas casas dispostas em círculo; um caminho circular passa diante das habitações, partindo também de cada uma dessas um caminho para o pátio central (MELATTI, 1967, p.63)

A cultura de um povo esta relacionada ao aspecto social, à língua, aos rituais, cantos, mitos e outros aspectos relacionados às culturas de cada comunidade, visto que com os Krahô não é diferente, pois possuem uma diversidade cultural muito rica, característica do universo indígena, onde a pintura, os rituais e pratos típicos ainda são praticados. Entretanto, apesar de outros povos passarem por um processo de perda desses aspectos, lutam pela revitalização e manutenção da língua e da cultura, os Krahô ainda permanecem com sua cultura e língua vivas, ou seja, visíveis nas festividades, como: a festa da batata, corrida da tora, hotxua, entre outras. A atividade relacionada à roça também ainda é predominante na cultura desse povo. Rodrigues (1986) diz:

Os índios no Brasil não são um povo: são muitos povos, diferentes de nós e diferentes entre si. Cada qual tem usos e costumes próprios, com habilidades tecnológicas, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social e filosofia peculiares, resultantes de experiências de vida acumuladas e desenvolvidas em milhares de anos. E distinguem-se de nós por falarem diferentes línguas (RODRIGUES, 1986, p. 17)

Rodrigues (1993) afirmou que, para as línguas indígenas brasileiras, descrições lingüísticas completas e detalhadas são muito raras, devido à falta de interesse para o estudo das culturas e línguas indígenas, contrastando claramente com a diversidade lingüística e cultural encontrada no Brasil. Ainda segundo o autor (1986), há 180 línguas indígenas faladas no Brasil. Essas línguas diferem entre si e se distinguem das línguas européias e das demais línguas do mundo, no conjunto de sons de que se servem (fonética) e nas regras pelas quais combinam esses sons fonologicamente, bem como nas regras morfológicas, sintáticas e semânticas.

Tomando por base essas variações, adotamos os postulados antropológicos, que caracterizam os grupos étnicos, conforme afirma Barth (1969, p.194, apud Albuquerque):

As características étnicas que são levadas em consideração para o estabelecimento da identidade étnica própria e alheia não são a soma das diferenças objetivas, passíveis de serem descritas e arroladas, mas somente aquelas que os próprios atores considerem significantes: alguns traços culturais são utilizados pelos atores como sinais e emblemas de diferenças, outros são ignorados e, em alguns relacionamentos, diferenças radicais são minimizadas ou negadas.

Portanto, segundo Albuquerque(2007), não há como prever quais traços serão relevantes para as fronteiras entre os grupos e nem como prever o alcance dessas diferenças, uma vez que podem estar presentes na vida social dos grupos ou podem ser importantes apenas para uma parte do grupo ou da sociedade.

Os Krahô, ao longo do contato com a sociedade não indígena, ainda mantêm sua língua, cultura e seus saberes tradicionais. Segundo Melatti (1978, p.37), antigamente era costume para os homens andarem nus dentro da aldeia, ou com um pano quadrado dependurado ao redor da cintura com o auxílio de um cinto de couro ou palha de buriti, de modo a cobrir-lhes a parte íntima. Já as mulheres, de

acordo o referido autor, usavam constantemente um pano em torno da cintura, que passa sobre si mesmo e que as cobre até o Joelho.

Durante a nossa pesquisa, constatamos que atualmente os homens fazem uso de shorts e costumam ficar sem camisa, já as mulheres continuam usando um kupêxê (tecido) ao redor da cintura, também usado como se fosse uma saia (elas dão preferência aos tecidos estampados e com muita cor). A maioria das Cahãj (mulheres) fica com os seios à mostra. Além de seu vestuário, os Krahô, homens e mulheres, continuam a usar suas pinturas de corpo tradicionais, feitas com urucum ou jenipapo.

O povo Krahô sobrevive da produção de mandioca, milho, arroz, feijão, inhame, batata, dentre outros. Estes indígenas plantam, ainda, urucum, cabaça e algodão. Alguns criam porcos, galinhas e também utilizam a caça e a pesca para completar a alimentação. “A pesca, que já foi uma importante fonte de alimentos para os Krahô, tem declinado progressivamente com o passar dos anos, devido ao impacto ambiental nos rios da reserva” (ALBUQUERQUE, 149). As caçadas são realizadas individualmente ou em grupos e estas acontecem geralmente no período da seca. Ultimamente as caçadas têm sido menos frequentes devido à escassez de animais.

### 3. FONOLOGIA DA LÍNGUA KRAHÔ

O português não é a única língua falada no Brasil. Segundo Teixeira (1995, p. 291), há pelo menos 200 outras línguas que são faladas por famílias brasileiras, de forma regular, como segunda língua que se fala em casa, ou, em alguns casos, como primeira língua, embora o português seja a língua oficial. Japonês, Alemão, Italiano, Sírio, Romeno, Waiôpi, Tikuna, Kaingang, Apinayé e Krahô, são alguns exemplos de línguas faladas no território brasileiro. As primeiras cinco línguas citadas foram trazidas para o Brasil depois que os portugueses já estavam aqui. As cinco últimas línguas já eram faladas no Brasil anteriormente. Segundo autora, antes da chegada dos portugueses, existiam no Brasil cerca de 1.300 línguas indígenas. Assim, de acordo com Albuquerque (2007), Apesar do violento processo de



destruição por que passaram, ainda hoje há grupos inteiros monolíngües em língua indígena. Inversamente, entretanto, há outros que só falam português.

Segundo esse autor, ao observarmos as diversas línguas indígenas, constatamos, de fato, que elas diferem umas das outras em suas associações significante/significado; exceto, é claro, se forem palavras emprestadas de uma língua para outra ou se forem cognatas da mesma família lingüística, como acontece entre Apinayé, Krahô e Krikati.

Ainda segundo Albuquerque (2007), considerando a situação brasileira – um país plurilíngüe que, julgamos, está a caminho de se identificar como tal – apoiamos na análise e descrição de nossos dados em trabalhos anteriores que se dedicaram aos estudos das comunidades indígenas do Brasil, particularmente, naqueles que se voltaram para a descrição de línguas Indígena, como Rodrigues (1986), que trata da classificação das línguas indígenas brasileiras, dando uma importante contribuição para o conhecimento científico dessas línguas; Rodrigues (1988), que faz uma reflexão sobre as Constituições Brasileiras, mostrando que a língua portuguesa é sempre tratada como uma língua de prestígio, em relação às demais línguas aqui faladas (as línguas indígenas) que sempre foram discriminadas; Rodrigues (1999), que faz um mapeamento de todas as línguas indígenas brasileiras, por Tronco Lingüístico e por família de línguas.

Portanto Albuquerque (2011), afirma que uma língua se caracteriza por um conjunto de sons específicos, e todas as palavras dessa língua são compostas por uma seqüência de sons que fazem parte desse inventário. Portanto, o sistema fonológico de uma língua impõe restrições ao conjunto de sons que compõem as palavras.

Considerando essa pluralidade de línguas brasileiras e o caminho a ser traçado para o reconhecimento de tal, buscamos, por meio desse trabalho, apresentar o inventário fonológico da língua Krahô para tratar dessa peculiaridade do grupo. Nesse intuito, se insere a consciência, de acordo com Albuquerque (2007, p. 100), de que “uma língua se caracteriza por um conjunto de sons específicos, e todas as palavras dessa língua são compostas por uma seqüência de sons que fazem parte desse inventário”, e a concepção de fonologia como um sistema de

organização cognitiva que envolve unidades abstratas e discretas, nas quais a forma linguística é transformada em códigos (Clements, 1992, p. 192 apud Albuquerque, 2007, p. 100).

De acordo com Albuquerque (2007), a forma sistemática como cada língua organiza os sons é objeto de estudo da fonologia. O estudo da realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma língua é atribuído à outra ciência, a fonética. Assim, a fonética e a fonologia apresentam campos de estudo relacionados, mas com objetivos independentes: a fonética visa ao estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatório, verificando como os sons são articulados ou produzidos pelo aparelho fonador, ou do ponto de vista acústico, analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons, ou ainda do ponto de vista auditivo, parte que cuida da recepção dos sons; a fonologia, diferentemente, detém-se nos sons capazes de distinguir significados, tradicionalmente designados fonemas, e na forma como se organizam e se combinam para formar unidades lingüísticas maiores, bem como nas variações que esses fonemas podem apresentar.

Os dados utilizados na produção de nosso inventário foram colhidos na aldeia Manoel Alves Pequeno, durante nossa pesquisa, que nos permitem apontar que esta língua é composta por 29 grafemas, sendo 13 consoantes (c, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, w, x), 16 vogais, sendo 10 orais (a, à, e, ê, i, o, ô, u, y, ÿ) e seis nasais (ã, ã, ã, õ, õ, õ). Esses dados forneceram-nos subsídios para uma descrição dos fonemas dessa língua.

#### **4. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A FONOLOGIA KRAHÔ**

Os estudos sobre os aspectos fonéticos e fonológicos da língua Krahô assumem características peculiares desse povo. Inicialmente, podem-se perceber alguns aspectos gerais da fonologia, facilmente observáveis mesmo numa leitura superficial de textos voltados para a literatura desse povo.

Partindo dessa premissa, ALBUQUERQUE (2013) considera que a língua Krahô possui 29 fonemas, conforme descreveremos abaixo:

Segmentos Consonantais: [k], [g], [h],[ʔ], [j], [kʰ],[m], [n], [p], [r],[ t ], [w],[ʃ] e segmentos vocálicos: orais [a], [ʌ], [ɛ], [e], [i], [ɔ], [o], [ ɨ ], [ɣ] e nasais [ã ], [ẽ ], [ĩ],[ õ ], [ũ], [ ɨ̃ ].

Os dados disponíveis sobre a fonologia Krahô, que foram colhidos na aldeia Manoel Alves Pequeno durante os anos de 2013 e 2014. Estes dados, permitem-nos apontar esta língua como possuindo 28 fonemas, sendo 13 consoantes, (oito obstruintes / p, t, k, kʰ, g, tʰ, r, h, ʔ/ e quatro não-obstruintes /m, n, j,w/); 16 vogais (dez orais) /i, e, ɛ, a, i, ʌ, ɔ, ɣ, o, u/ e (seis nasais) / ɨ̃, ẽ̃, ã̃, ɨ̃, õ̃, ã̃ /.

Chomsky e Halle (1968, p. 162, apud Albuquerque ) estabelecem que os sons que aparecem no fluxo da fala como um *continuum* são considerados unidades discretas. Acontece que, na decodificação das mensagens, os falantes também os interpretam como unidades cuja função constitui a base do sistema fonológico. Isto indica que, sendo os sons o meio de veiculação de significados, são empregados e percebidos pelos falantes da língua não com base em todas as suas características fonéticas, mas a partir da função que desempenham na língua.

## 5. FONEMAS VOCÁLICOS KRAHÔ

Os fonemas vocálicos da língua Krahô estão divididos em duas séries sendo, uma oral /i, e, ɛ, a, ʌ, ɔ, ɣ, o, u/ e outra nasal /ĩ, ẽ, ã̃, ɨ̃, õ̃, ã̃/ , conforme quadro abaixo:

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i    ɨ̃	ɨ̃    ɨ̃	u    ũ
Média alta	e    ẽ		ɣ    o    õ
Média baixa	ɛ		ʌ    ɔ
Baixa		a    ã	

Adaptado de Albuquerque (2007).

De acordo com a análise de nossos analisados, em princípio, podemos concluir que, na língua Krahô, há vogais puramente nasais (sem condicionamento ambiental, isto é, sem proximidade de qualquer segmento nasal) e há vogais que são nasalizadas, por estarem em ambiente contíguo a outros segmentos nasais.

Por último, constamos também, que, nessa língua, a nasalização da vogal que vem antes de um fonema nasal, na mesma sílaba, não é obrigatória, porém o mesmo não acontece com a vogal que segue um segmento nasal.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante frisar, que o povo Krahô, apesar do contato com a sociedade envolvente, ainda mantém vivas sua cultura e língua materna. É perceptível, na Aldeia Manoel Alves, o resultado das práticas pedagógicas relacionadas aos alunos indígenas e às comunidades do povo Krahô, práticas estas, que visam a aprimorar conhecimentos da própria cultura como: língua, pinturas, mitos, rituais e etc. que servem de base como material didático para as escolas indígenas locais, servindo como suporte para Educação Escolar Indígena. Com relação aos professores indígenas e não indígenas da aldeia, desenvolve papel importante nas escolas das aldeias, se esforçam no sentido de construir junto com a com os estudantes e comunidades, uma educação que seja verdadeiramente diferenciada e indígena. É nessa perspectiva, que os Krahô têm buscado formas de desenvolver uma prática educativa valorizando os saberes tradicionais do grupo.

Enfim, esperamos com esse trabalho poder contribuir, de forma significativa, para a alfabetização das crianças Krahô, uma vez que a fonologia de uma dada língua deve ser utilizada como ferramenta didática pedagógica pelos professores indígenas que atuam no processo de alfabetização. Assim, nossa pesquisa também contribuirá para os trabalhos que venham a ser desenvolvido com essa temática através do PPGL (Programa de Pós Graduação em Letras), da Universidade Federal do Tocantins. Por isso, analisamos e descrevemos, de forma preliminar, os aspectos fonéticos e fonológicos Krahô, uma vez que nossa pesquisa se encontra em fase de execução.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. UFF- Universidade Federal de Fluminense. Niterói: 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Alfabeto Ilustrado Krahô**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2013.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Índios do Tocantins: Aspectos Históricos e Culturais. In: SILVA, Norma Lúcia da e VIEIRA, Martha Victor (Orgs). **Ensino de História e Formação Continuada: Teorias, Metodologias e Práticas**. Goiânia: Editora PUC, 2013.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges e Krahô, Renato Yahé (Orgs.). **Alfabetização Krahô**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2013.

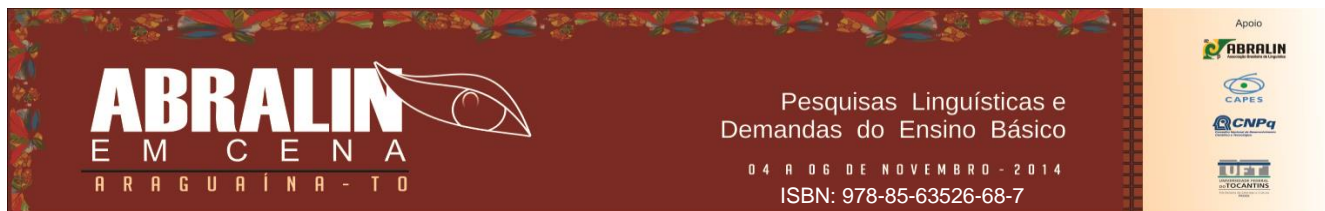
\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a Fonologia da Língua Apinayé. In: Cabral, Ana Suelly Arruda, Rodrigues, Aryon Dall'igna, Rodrigues, Jorge Domingues Lopes e Maria Risoleta Silva Julião (Orgs.). Língua e Culturas Tupi: Línguas e Cultura Macro-Jê. V 2. Campina, SP: Editora Curt Nimuendaju; Brasília LALI/UNB 2011.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. Ciências, São Paulo, v. 16, n. 95, 1993.

Seki, Luci (Org.). Gramática do Kamaiurá: Língua Tupi-Guarani do alto Xingu. Campinas: Editora da UNICAMP. São Paulo: Imprensa oficial, 2000.





## LEITURA, LITERATURA E CINEMA: UMA CENA DE NOVOS LEITORES

Cristiano Alves BARROS<sup>1</sup> (UFT)

mr.chris182@hotmail.com

**RESUMO:** O presente estudo aborda a utilização de recursos multimídia, no caso o cinema e seus respectivos desdobramentos, como um contraponto à linguagem literária convertida cinematograficamente e de que forma isso pode ser enfatizado na estratégia docente disposta em proporcionar um estímulo à leitura principalmente nas aulas de Língua Portuguesa voltadas aos estudos literários. Através das leituras de Carmen Bolognini (2011), Eliana Yunes (2013), Marcos Napolitano (2003) e Roseli Silva (2007) embasamos algumas considerações pertinentes à inserção do cinema na educação escolar e sua articulação com os planos curriculares de ensino. Mesmo sob todas as problematizações presentes no cenário educacional contemporâneo e a resistência vigente com os meios midiáticos por parte de alguns profissionais até hoje, essas práticas pedagógicas associadas ao uso de filmes podem instigar tanto os alunos quanto aos professores a terem novas perspectivas diante do ensino em literatura e conseqüentemente estimular à formação de novos leitores através desses aspectos atuais dados à sala de aula.

**Palavras-Chave:** Leitura. Literatura. Cinema.

### 1. INTRODUÇÃO

Mesmo sob a condição de arte centenária, o cinema encarou certos obstáculos até chegar às instituições escolares. Surgindo publicamente no final do século XIX com os irmãos franceses Auguste (1862-1954) e Louis (1864-1948) Lumière, o cinema aperfeiçoou as técnicas de movimento e projeção de imagens a partir de uma máquina chamada de *cinematógrafo*.

Neste caso, alguns filmes já vinham sendo idealizados no sentido que “as possibilidades didáticas do cinema fossem reconhecidas e expandidas” (MOCELLIN, 2009, p. 10). Na década de 1920, por exemplo, Abel Gance (1889-1981) – diretor francês que produziu vários filmes históricos, como *Napoléon* (1927) enfatizava o ensino da História através do próprio cinema.

Na verdade, o cinema é uma estrutura comunicativa e estética capaz de educar seu público, isto é, rompendo os próprios limites da sala de exibição fílmica ao construir novos espaços no imaginário do espectador.

Nesse sentido que a escola vem se aproximando cada vez mais do cinema, principalmente quando ambos se relacionam numa atuação pedagógica. É nesse ponto que o autor Marcos Napolitano (2003) descreve que:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. (NAPOLITANO, 2003, p. 11-12).

Claro que, a inserção do cinema no processo de ensino-aprendizagem exige também uma estruturação escolar, não só no sentido puramente pedagógico, mas, também, no quesito técnico e organizativo da escola em recepcionar tais recursos cinematográficos. Neste caso, parafraseando Marshall McLuhan (1970): “*The medium is the message* (O meio, ou veículo, é a mensagem)” (MCLUHAN, 1970 apud PIGNATARI, 1997, p. 13).

É diante deste panorama que alguns estudos problematizam o uso de multimídias a partir das delimitações estruturais e contextuais da escola, neste caso, a inserção do cinema no ensino escolarizado ressignifica seu papel cultural na formação do indivíduo, ampliando suas percepções sobre o mundo através da arte.

De fato, as possibilidades de ensino através do cinema vão muito além da própria estruturação física e curricular da escola. A disponibilidade de materiais pedagógicos em outras plataformas facilita ainda mais o trabalho do professor interessado em utilizar-se do cinema em sala de aula.

É nesse sentido que o professor deve está atento às especificidades vivenciadas pela escola. Também, é a partir do planejamento que o docente consegue ter uma noção de como trabalhar com o cinema em sala de aula, desde sua caracterização no espaço escolar até mesmo sua articulação com os conteúdos curriculares.

Além disso, o planejamento docente deve atentar-se, principalmente, às condições de aprendizagem dos alunos, a fim de mediar suas interpretações através

dos filmes. Neste caso, o professor deve direcionar as discussões no sentido que prevalece os pressupostos temáticos da aula.

Portanto, “não se trata de delimitar a criatividade dos alunos-espectadores ou desestimular as várias leituras válidas de uma obra cinematográfica, mas estabelecer alguns parâmetros de análise com base nos objetivos da atividade.” (NAPOLITANO, 2003, p. 82).

Claro que, o cinema como arte também não pressupõe uma única ótica sobre os conteúdos abordados, pois alavanca outras percepções que vão muito além da própria obra cinematográfica. Vale ressaltar que o professor “não está reproduzindo o filme para si mesmo, para o seu próprio deleite intelectual ou emocional.” (NAPOLITANO, 2003, p. 19), mas para um público, que neste caso, seria o próprio aluno-espectador.

Na verdade, trata-se de um trabalho conjunto em que aluno e professor discutem as implicações nas quais o cinema ultrapassa os valores meramente ilustrativos. “Obviamente o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula” (NAPOLITANO, 2003, p. 57), mas precisa contextualizar o uso do cinema à sua didática, deixando bem claro os porquês de utilizar-se de tal recurso fílmico no decorrer da aula.

Não podemos esquecer também que o filme trata-se de uma representação, isto é, fotografias em movimento pressupostas a realidade, neste caso, reorganizadas a partir de um suporte técnico e artístico. Segundo Stuart Hall (1997):

Podemos formar conceitos de coisas que percebemos – gente e objetos materiais, como cadeira, mesas e escritório. Mas também formamos conceitos de coisas mais obscuras e abstratas, que não podemos ver nem sentir ou tocar de maneira simples. Pense, por exemplo, em nosso conceito de guerra, ou morte, ou amizade, ou amor. E como podemos observar, também formamos conceitos sobre coisas que nunca vimos, e possivelmente nunca veremos, e sobre gentes e lugares que simplesmente inventamos. (HALL, 1997, p. 4).

Para tanto, o professor deve manter a cautela ao trabalhar efetivamente o cinema em sala de aula, pois há casos em que o uso de filmes acaba sendo limitado a um propósito desconexo dentro dos conteúdos curriculares. De acordo com autor Marcos Napolitano (2003):

Tenha em mente um conjunto de objetivos e metas a serem atingidas, procurando aprimorar os instrumentos de análise histórica e fílmica. Sugerimos que o uso do cinema na sala de aula seja sistemático e coerente, e isso implica que os filmes sejam articulados entre si, sobretudo quando o espírito da atividade é a análise do filme como linguagem e fonte de aprendizado, mais do que catalisador de discussões. (NAPOLITANO, 2003, p. 79).

Portanto, a abordagem cinematográfica não tem a intenção de rivalizar ou sobrepor às demais metodologias vigentes no ciclo escolar, pois “o uso do cinema (e de outros recursos ‘agradáveis’) dentro da sala de aula não irá resolver a crise do ensino (sobretudo no aspecto motivação), nem tampouco substituir o desinteresse pela palavra escrita.” (NAPOLITANO, 2003, p. 15), mas sim, articular novas possibilidades de ensino a partir das práticas já adotadas na escola.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As referências que embasam este trabalho partiram das implicações em que a escola está sujeita vivenciar novas práticas educacionais, neste caso, convocamos o cinema como recurso intensificador para esta outra abordagem em sala de aula.

É claro que passar filmes para os alunos nas escolas ou mandá-los assistir em casa tem sido uma prática, até certo ponto, usual. Contudo, é preciso ressignificar esta prática, otimizar seu uso dentro da escola, aproveitar a linguagem cinematográfica – que funciona, também, como reconstrução da realidade – para dar sentido e vivificar os assuntos relativos a esses conteúdos, promovendo debates, reflexão e, conseqüentemente, “desestabilizando” dogmas. (SILVA, 2007, p. 53-54).

Segundo a compreensão de alguns teóricos, o uso do cinema ainda não se efetivou na sistematização escolar por sua representabilidade na realidade. Segundo Sidney Ferreira Leite (2003), “o cinema é capaz de, ao mesmo tempo, imprimir formas, forjar e maquinar situação e contribuir para o funcionamento de um conjunto de ideias e crenças. A rigor, os filmes são poderosos formadores e deformadores de opinião” (LEITE, 2003, p. 06).

De fato, acaba justificando essa preocupação em abordar o cinema, principalmente sob uma perspectiva pedagógica. Tanto que, a partir das leituras de Marcos Napolitano (2003) e Roseli Silva (2007), pudemos refletir sobre a prática

docente associada ao uso do cinema, no sentido que, poucos profissionais se aventuram numa linguagem que exige estratégias de abordagens e metodologias específicas. Segundo Silva (2007):

A experiência estética que o cinema proporciona abre-nos, sem dúvida, para uma compreensão mais radical da realidade e do ser humano. É uma obra de arte com a qual nos relacionamos para iluminar a nossa percepção do mundo e, claro, é uma via de acesso a nós mesmos; uma convocação instigante que nos faz repensar nossas atitudes e reavaliarmos nossos valores; uma provocação inquietante para questionarmos possíveis convivências nossas com a falta de criatividade, com a mediocridade, que é mostrada, muitas vezes, em comportamentos rígidos, intolerantes, nihilistas, autoritários e materialistas. Talvez seja precisamente nesse ponto que descobrimos, atrás dessas possibilidades estéticas, as possibilidades educativas e éticas do cinema. (SILVA, 2007, p. 52).

No caso das autoras Carmem Bolognini (2011) e Eliana Yunes (2013), elas especificam o recurso cinematográfico pressuposto ao ensino de literatura nas escolas. Claro que, o uso do cinema explana outras abordagens que vão muito além das diretrizes escolares, mas que corroboram diretamente com a didatização das aulas de Língua Portuguesa, “acreditando no poder das múltiplas linguagens do filme (a imagem, a música, a ação, a narrativa e a palavra)” (SILVA, 2007, p. 56).

Por fim, tais estudos direcionam novas hipóteses e também orienta as primeiras ações para que a ideia de cinema perpassasse positivamente no enfoque educacional. Neste caso, aperfeiçoando a prática docente a integração de meios e valores capazes de discernir alunos e professores.

### **3. A LITERATURA CINEMATOGRAFICA: CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA**

Para que o cinema se articule aos preceitos de escolarização é necessário que outros produtos culturais se façam também presentes na composição fílmica, nesse caso, a indústria cinematográfica recorre às artes visuais, aos recursos sonoros e a linguagem literária a fim de expandir o imaginário de cada leitor-espectador.

Nesse sentido que a arte cinematográfica projeta outro olhar sobre a arte de fonte inicial, isto é, uma nova interpretação através da adaptação fílmica. De fato, as



discussões acerca desse processo de adaptação problematizam até que ponto a arte pode usufruir de outros meios e de como o leitor-espectador deve se posicionar diante dessas variações.

É impossível minimizar tais discordâncias do critério fílmico no processo de adaptação, principalmente quando essa convergência parte de uma produção literária já consagrada, por exemplo. Neste caso, o cinema tende a uma complexidade de releitura a partir de uma obra inicialmente escrita no intuito de convertê-la em outras linguagens (sonoras e/ou visuais).

Tanto que as “adaptações de livros para filmes são tão recorrentes que nos acostumamos a analisar os méritos de cada versão de uma mesma história em linguagem diferentes.” (BOLOGNINI, 2011, p. 09). Contudo, esses meios de produção assim como seu público-alvo distinguem-se a partir de sua própria análise, isto é, tanto o livro quanto o filme dispõem de características próprias e espaços variados para sua atuação.

Discussões à parte, tanto o mercado literário quanto a indústria cinematográfica vêm reconfigurando o meio artístico no sentido que a transição de cada obra valoriza também suas especificidades. Segundo Carmem Bolognini (2011):

Vimos que a discussão acerca da adaptação da literatura para o cinema vai muito além de se dizer que um filme é melhor ou pior do que o livro no qual foi baseado. Pudemos ver que a incorporação da linguagem literária pela cinematográfica não foi um processo de simples deslocamento de conteúdos. Na verdade, o livro teve uma série de efeitos sobre o filme e seu lugar na sociedade. (BOLOGNINI, 2011, p. 16).

É neste panorama que tanta a literatura quanto o cinema vem exercendo funções próximas no processo de (re)criação artística, pois “a apropriação da tradição literária representou uma ressignificação da autoria no cinema, colocando o realizador como autor.” (BOLOGNINI, 2011, p. 16), isto é, o olhar do artista sob outra arte.

De fato, a convergência artística não é pressuposta como mera imitação, pelo contrário, tanto a obra literária quanto sua respectiva convergência cinematográfica diferencia-se devido às características que cada arte possui. Logo,

o cinema não é o resultado de todo conteúdo literário, mas sim, outra perspectiva sobre a obra.

Por fim, a adaptação cinematográfica acaba propagando sua fonte literária, dando maior visibilidade no mercado contemporâneo, enquanto a literatura subsidia o trabalho narrativo do cinema. Neste caso, a reinteração do público com a arte condiz bem com esta parceria, pois, tanto a literatura quanto o cinema trabalham com aquilo que nos prende os olhos – o imaginário.

#### **4. O LEITOR-CINÉFILO E OS MODOS DE VER E LER O CINEMA LITERÁRIO**

É nessa concomitância que o leitor literário vem interagindo com a linguagem cinematográfica, ao ponto de transitar entre uma obra inicial e uma adaptação da mesma. Portanto, o cinema articula-se a linguagem literária a partir de outros dispositivos (ilustrativos e sonoros) no intuito de construir uma releitura da obra escrita.

Vale frisar que, as pressuposições acerca de leitura ultrapassam a decodificação de grafemas na obra escrita, neste caso, o leitor-cinéfilo dispõe de uma leitura que vincula o roteiro escrito aos aspectos de som e imagem. Para tanto, que “o cinema pode estimular o desenvolvimento da linguagem verbal e da compreensão textual” (NAPOLITANO, 2003, p. 41).

Entende-se que a leitura contemporânea traz para si o artifício de outras liturgias tradicionais, no sentido que tanto os cânones literários quanto as artes visuais se fazem mais presentes no escopo cinematográfico. De fato, “o cinema é recorrentemente caracterizado como um campo em cujo domínio todas as demais possibilidades de representação se encontram.” (BOLOGNINI, 2011, p. 09).

Pensando sobre a associação do cinema na formação de leitores na contemporaneidade, o autor Marcos Napolitano (2003) enfatiza a leitura cinematográfica como:

Um bom exercício para a formação de espectadores mais críticos é conhecer a história dos gêneros, reconhecer sua linguagem e estrutura narrativa, discutir soluções e desenlaces alternativos para os conflitos e situações encenadas, bem



como outras atitudes, valores e características possíveis para tipificar os personagens envolvidos. (NAPOLITANO, 2003, p. 66).

Trazendo isso para nossa realidade, “a leitura de um filme implica numa leitura de si mesmo, naquilo em que o leitor se aproxima e naquilo que o leitor se distancia da leitura de mundo” (YUNES, 2013, p. 22). Segundo a autora, a obra de arte em si se faz mais significativa nos espaços ilegíveis do imaginário do que nos espaços propriamente verbais/conceituais em que se sustenta.

Para tanto, que “a leitura visual que parece óbvia (para os incautos), revela-se igualmente exigente: ler planos, as sequências, o enquadramento, olhares e gestos, além das legendas e sons” (YUNES, 2013, p. 11). Neste caso:

Constatamos que O Cinema olha A Literatura como fonte de inspiração, e de divulgação ideológica de cânones ocidentais, como matéria-prima de filmes, numa permanente busca de elementos que despertem a atenção do público cinéfilo, interessa saber como o Cinema aprender e divulga tanto o leitor com a própria leitura, inclusiva para o estabelecimento dos pontos de convergência e de divergência entre a literatura da obra de arte literária e a leitura da obra de arte cinematográfica, entre o leitor de uma (leitor) e o leitor de outra (espectador). (YUNES, 2013, p. 30-31).

Intertextualidades à parte, o cinema torna-se leitura de muitos e provavelmente um atributo para outros tipos de leitura. De fato, “aproximar cinema e literatura pelo viés da leitura, da recepção e de seus efeitos, é uma necessidade de ordem cultura e educativa” (YUNES, 2013, p. 11) para a criação de leitores e/ou cinéfilos na contemporaneidade, neste caso, sujeitos culturais capazes de se intercalarem ao mundo por meio da arte.

## 5. METODOLOGIA

Tratando sobre a pertinência do uso multimídia em sala de aula, argumentamos nosso enfoque especificamente sobre a linguagem cinematográfica inspirada no campo literário, isto é, os instrumentos de estudo aqui descritos se fazem através desta transposição da obra literária para sua respectiva adaptação fílmica.

De fato, mencionar o cinema sob uma perspectiva pedagógica ainda causa certo estranhamento, principalmente sob todas as condições tradicionalistas ainda vigentes na escolarização. Essa desmotivação cinéfila se dá também pelos efeitos socioculturais que implicam em sala de aula.

Através de um questionário, aplicado numa turma de 9º Ano no período de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, foi possível delinear tais condições viventes de nossos alunos e sua correlação com o meio cinematográfico. Percebeu-se até então a lacuna findada entre a realidade desses jovens e o distante acesso das mídias propícias para fins pedagógicos.

Alguns relatos condizem com esse desestímulo cinéfilo até mesmo no espaço escolar, a obra fílmica neste caso, ganha o caráter minimamente de mera ilustração, e por fim, acaba sendo descontextualizada do conteúdo abordado. A partir dos comentários coletados, arquitetamos as problematizações sobre o assunto, logo, as propostas levantadas neste trabalho condizem a estas inquietações.

A priori, enfatizamos a associação do recurso multimídia às aulas de Língua Portuguesa, neste caso, criando uma correlação entre as práticas de leitura tanto na literatura quanto no cinema. Para isso, selecionamos a obra *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto como fonte inicial deste trabalho.

De fato, a obra literária insere-se na grade curricular não só como pretexto gramatical, mas também explana outras leituras que vão além da decodificação escrita. Portanto, a escolha da obra atenta-se a outras manifestações artísticas, desde a história em quadrinhos até a animação fílmica da obra.

Inicialmente, disponibilizamos a leitura da obra literária em sala de aula no intuito de aprofundar os pressupostos da ilustração e da adaptação cinematográfica. De fato, a leitura primária embasa outras percepções, isto é, a obra literária mantém sua significância na transposição através do som ou da imagem.

Posteriormente, propomos a leitura desenhada da obra, neste caso, conciliando o aspecto escrito da literatura ao ilustrativo da história em quadrinhos. Leituras à parte, o consenso entre as obras instigou os alunos a pensarem sobre o processo de adaptação. Claro que, cada obra possui seus atributos e assim, diversifica seu lócus inicial.

Após a leitura ilustrativa, exibimos a animação fílmica inspirada na própria história em quadrinhos e fidelizada na obra literária. A partir disso, explanamos outras discussões interligadas ao texto, o que repercutiu positivamente nas atividades realizadas em sala.

## 6. RESULTADOS

Mesmo sob a custódia experimental em sala de aula, os resultados pré-obtidos justificam o entusiasmo por parte dos alunos. Neste caso, o uso de outras linguagens possibilitou uma leitura mais acessível sobre a obra literária. Além do mais, as discussões sobre o tema ampliaram a percepção de leitura dos alunos, leituras estas que vão muito além do processo de escolarização. De fato, tratando-se de arte, o que instiga mesmo é essa interpretação que se dá diante da realidade.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sob a condição informacional contida em boa parte dos filmes, o cinema vivenciou tempos de resistência principalmente referente ao espaço escolar diante de suas linhas tradicionais. Além de ser uma arte por excelência, a estética cinematográfica perpassou sob outros espaços e proporcionando condições viáveis em outros meios. Neste caso, enfatizamos a inserção do cinema no campo educacional e até que ponto o uso de filmes pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem entre alunos e professores.

O pensar primordial até aqui é conceituar este tipo de cinema na circunstância usada especificamente ao ensino em literatura nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico das escolas públicas, tratando de algumas ponderações iniciais que objetivam futuramente o uso efetivo do cinema como meio propulsor para formação de novos leitores.

Isso equivale ao repensar a forma como é gerido o uso de recursos multimídia na prática docente, de como essas fontes interativas são articuladas com o conteúdo



curricular e até que ponto o entretenimento midiático pode viabilizar situações condizentes e acessíveis aos nossos alunos.

E tratando especialmente do ensino em literatura é que o cinema consegue atrelar seus elos ao ensino, neste caso, a indústria cinematográfica vem cada vez mais explorando este campo literário e assim criando uma cumplicidade ímpar entre ambas as artes para este público devidamente eclético quando se trata desta globalização cultural contemporânea vigente.

É sob este processo de interligação entre literatura e cinema que ponderamos a criticidade repercutida diante do percurso dado desde a apropriação estética até a convergência disposta em técnicas e proporções distintas. É através do cinema que ponderamos neste caso o incentivo na formação de novos leitores principalmente no meio literário, onde ambas as artes sustentam um contribuição uma com a outra para a criação de leitores e cinéfilos na atualidade.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000. – (Coleção Primeiros Passos).
- BOLOGNINI, Carmem Zink (organizadora). **Discurso e ensino: a leitura no cinema**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. – (Série Discurso e Ensino).
- LEITE, Sidney Ferreira. **O cinema manipula a realidade?** São Paulo: Paulus, 2003.
- MOCELLIN, Renato. **História e cinema: educação para mídias**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- MODRO, Nielson Ribeiro. **Cineducação 2: usando o cinema na sala de aula**. Joinville: UNIVILLE, 2006.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- PIGNATARI, Décio. **Informação Linguagem Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- YUNES, Eliana. **Leitura pelo olhar do cinema**. São Paulo: Editora Reflexão, 2013.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PRODUÇÃO DE GIBIS EM ESCRITA DE SINAIS

Hiago da Silva AGUIAR (UFT)  
hiag\_aguar@hotmail.com

Bruno Gonçalves CARNEIRO (UFT)  
brunocarneiro@mail.uft.edu.br

Roselba Gomes de MIRANDA (UFT)  
roselba@mail.edu.br

**RESUMO:** O uso de um sistema de escrita enquanto prática social traz impactos positivos para uma comunidade de fala (ESTELITA-BARROS, 2008, STUMPF, 2005). O objetivo desse trabalho é apresentar algumas reflexões iniciais sobre a produção de gibis em libras. Durante a atividade, adaptamos para o gibi um texto produzido originalmente em libras. A separação da história em quadrantes e a segmentação das sentenças foi feita de maneira intuitiva. Considerando o aspecto visual do texto em quadrinhos, preservamos a imagem do personagem em que surgia o Espaço *Surrogate* (LIDDELL, 2003). Os balões, indicando o turno de fala foram direcionados ao corpo das personagens. Consideramos ainda a importância de participantes surdos em todas as etapas de elaboração de gibis em escrita de sinais.

**Palavras-Chave:** gibis; escrita de sinais; cultura surda.

### 1. INTRODUÇÃO

Contar histórias é um hábito tão antigo quanto à civilização. Contar histórias é um ato que pertence a todas as comunidades: comunidades indígenas, comunidades de surdos, entre outras. Contar histórias, piadas, episódios em línguas de sinais pelos próprios surdos é um hábito que acompanha a história das comunidades surdas. Cabe, então, coletar as narrativas que surgem nessas comunidades, para que não desapareçam com o tempo (KARNOPP, 2008, p. 7).

A arte de contar histórias está presente em todas as comunidades de fala, sendo esse um dos modos mais eficazes de disseminar uma cultura. Ao longo do

tempo essas histórias sempre foram contadas de forma oral, porém veio a necessidade de repensar esse modo, já que, muitas das pessoas que detinham essas narrativas eram pessoas idosas, que com o tempo morriam, levando consigo muito desse conhecimento. Mesmo que tivessem repassado essas narrativas, muitos traços se perdem à medida que passavam de geração para geração. Nasce assim a necessidade de arquivar essas histórias.

Através da escrita, as comunidades de fala dispõem de uma estratégia interessante para o registro dessas narrativas, fortalecendo ainda mais a identidade de determinada cultura. Sobre a preservação de narrativas surdas, “as publicações na escrita dos sinais (*Sign Writing*) têm sido uma inovação na tradição de contar e recontar histórias e, por outro lado, divulgam e imprimem materiais na Libras” (KARNOPP, 2010, p 5). A presença de um sistema de escrita das línguas sinalizadas é de suma importância, pois possibilita a circulação de histórias do povo surdo em sua própria língua.

Compreendemos os gibis em escrita de sinais como uma forma de disseminar narrativas surdas, cuja produção tem como base a cultura surda e sua preservação. Novamente, nas palavras de Karnopp (2010, p. 2), “a literatura surda tem uma tradição diferente, próxima a culturas que transmitem suas histórias oral e presencialmente”. Assim, as produções em escrita de sinais mostram um novo caminho para as produções literárias surdas, que hoje a adotam em um contingente pequeno, até mesmo pelo desconhecimento dessa escrita. Mas, vemos que há um crescimento e que brevemente essa prática de escrita de sinais será usada em muitas das produções surdas.

O objetivo desse trabalho é apresentar algumas reflexões iniciais sobre a produção de gibis em libras. Trata-se de um relato das estratégias, escolhas e considerações feitas pelos autores desse trabalho, durante a elaboração de gibis pelo sistema *signwriting*. Durante a atividade, adaptamos para o gibi um texto produzido originalmente em libras, por uma professora surda. O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (SERRANO, 1998).

## 2. ESCRITA E A CULTURA SURDA

Os surdos adquirem, desenvolvem e compreendem o fenômeno linguístico como qualquer outra comunidade de fala. Mas, diferente das línguas orais, as línguas de sinais, utilizadas pelas comunidades surdas, são línguas de modalidade gestual-visual (MEIER, 2002).

A língua de sinais brasileira (libras) já possui na literatura trabalhos importantes de descrição sobre sua organização em níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos (BRITO, 1995, FELIPE, 1998, MCLELAND; VIOTTI, 2011, QUADROS; KARNOPP, 2004,). Mas, mesmo com o amparo legal, a exemplo da lei 10430/02 e o decreto 5626/05, muitos mitos e preconceitos ainda permeiam as línguas sinalizadas, e um deles seria a ideia equivocada que as línguas sinalizadas são ágrafas.

Sobre isso, Estelita-Barros (2008) esclarece que as comunidades surdas convivem com a escrita das línguas orais de seus respectivos países. Acontece que tanto a comunidade surda como as comunidades indígenas vivem uma situação de dominação de línguas majoritárias sobre as suas. Há sistemas de escrita capazes de simbolizar a fala de qualquer língua de sinais, como o *singwriting* (SW) e a Elis, mas ainda não temos veemente o consumo e a circulação de um sistema de escrita de línguas de sinais. Ainda de acordo com a autora, isso ocorre não por uma falha nos sistemas, mas por uma resistência em admitir os surdos enquanto minoria linguística.

O uso de um sistema de escrita enquanto prática social, certamente traz impactos linguísticos, sociais, culturais, pedagógicos e outros para uma comunidade de fala. O surdo, sendo privado de usar escrita de sua língua terá prejuízo em muitos dos aspectos que perpassam pela escrita (ESTELITA-BARROS, 2008, STUMPF, 2005).

Stumpf (2005) menciona que a cultura surda está minimamente registrada. Há produções surdas ao longo da história que, para serem registrados, precisaram passar por tradução para uma língua oral. Nesse processo, claro, há elementos que

se perdem. O uso efetivo de uma escrita possibilita a emergência de uma nova cultura surda: cultura surda escrita.

A autora menciona também que o sujeito é constituído pelos seus contatos, a partir da vivência de situações diferenciadas de representação. E um sistema de escrita das línguas de sinais possibilita isso ao surdo. Assim, essas trocas simbólicas favorecerão o desenvolvimento cognitivo, bem como a criatividade, a imaginação, a intelectualidade e principalmente, o aprendizado da própria língua de sinais. Refletir sobre a própria língua mune o sujeito de aparatos que o permite conceber, vivenciar e interagir com a realidade objetiva.

Nessas trocas, a identidade surda é favorecida. Stumpf (2005) ao mencionar um relato de experiência no ensino de SW para crianças surdas diz que a todo momento, após o curso, muitos dos alunos durante as aulas no ensino regular em classes inclusivas, iam ao quadro e escreviam seus sinais em SW, como uma forma de afirmar sua língua, cultura e identidade.

O mesmo acontece no processo de aprendizado de uma segunda língua pelo surdo. O aluno surdo aprendendo e discutindo sobre sua língua, principalmente na modalidade escrita, estará mais maduro para o papel da escrita e seus usos sociais para, a partir daí, aprender e refletir numa segunda língua. Logo, o uso da escrita da língua de sinais é fundamental em escolas para alunos surdos. Mas, muitas escolas brasileiras não vivenciam efetivamente a libras e o uso da escrita seria uma ação afirmativa nesse sentido (STUMPF, 2005).

### **3. ESCRITA DE SINAIS – SISTEMA SIGNWRITING**

De acordo com Stumpf (2005), o SW foi criado por Valerie Sutton em 1981 a partir de notação de passos de dança, sendo o sistema de escrita das línguas de sinais mais difundido no mundo. Desde então, houve algumas convenções na forma de escrever, numa tentativa dos usuários padronizarem uma forma de registro.

A própria representação simbólica, que tenta capturar o *continuum* de sinalização, trata-se de uma convenção. Pontos de articulação que distinguem regiões específicas do rosto, tronco, dentro de todo o corpo. O mesmo acontece na



representação dos movimentos que podem ser detalhados em diversos planos, eixos e trajetórias. O que faz parte do sistema de escrita é aquilo que a comunidade de fala considera como mais relevante. Alguns parâmetros são arbitrariamente escolhidos para representação.

De 1986 a 1996, Stumpf (2005) menciona duas importantes convenções. A primeira é sobre o ponto de vista de quem escreve. Numa proposta inicial, o sujeito escrevia em SW no ponto de vista receptivo, ou seja, como ele via alguém sinalizando. Após algumas discussões, houve mudança nessa perspectiva. Hoje, escreve-se no ponto de vista expressivo, que diz respeito a como o sinalizador visualiza suas próprias mãos. Sobre a organização da sentença, está é feita em forma de colunas, de cima para baixo, e não em forma linear. Isso permite que haja uma exploração visual do texto de forma a acompanhar a exploração espacial do espaço de sinalização. Assim, com a criação de trilha é possível estabelecer um referente à esquerda e outro à direita, por exemplo, fazendo as devidas concordâncias espaciais.

Assim, as línguas de sinais são sistemas linguísticos legítimos, aptas para atenderem as necessidades de interação, percepção de mundo e envolvimento com a realidade objetiva de suas comunidades de fala. Possui também sistemas legítimos de escrita.

#### **4. GÊNERO TEXTUAL GIBI**

De acordo com Cagnin (1975), o gibi é uma narrativa visual que se baseia em elementos de imagem, de texto e normalmente apresenta um enredo rápido. Os gibis ou histórias em quadrinhos (HQ) como também são conhecidos, são definidos também como arte sequencial, pois são desenhos que seguem uma sequência ao longo da narrativa. Na leitura de um gibi, é necessário a interpretação das imagens e o relacionamento destas com as palavras, para que assim haja uma percepção das relações de causa e efeito, ou seja, para que os elementos implícitos desse texto sejam entendidos.

Os gibis apresentam os diálogos de forma direta e usam de balões para indicar suas falas, sendo estes elementos importantes desse gênero, pois carregam o discurso. “O balão, criação original dos quadrinhos (...) é o elemento que indica o diálogo entre as personagens e introduz o discurso direto na sequência narrativa” (CAGNIN, 1975, p.121). Essa característica estabelece uma comunicação mais rápida entre personagem e leitor, já que as imagens estão intimamente ligadas ao texto.

Além dos balões, a legenda configura-se como elemento importante dos gibis, pois é através dela que o narrador tem voz no texto, trazendo assim informações que ajudam na interpretação da narrativa. Normalmente elas ocupam a parte superior dos quadrinhos e o início da narrativa, trazendo ao leitor um retrospecto do enredo a seguir.

Alguns critérios são indispensáveis nos gibis, pois servem para nortear os diálogos nesse estilo textual. É importante citamos quatro deles: localização dos balões, contorno dos balões, sinais de pontuações e legenda. Assim, a localização dos balões indica como as falas acontecem no texto; o contorno dos balões é usado para descrever como essas falas estão sendo pronunciadas pelo personagem (grito, fala sussurrada, fala em tom normal...). Os sinais de pontuações dão maior expressão à voz do personagem, reforçando ainda mais os seus sentimentos. E finalmente, a legenda traz ao texto informações que ajudam no desenvolvimento da narrativa, e também interligam os quadrinhos.

Nos gibis, o caráter visual é de extrema importância o que vai de encontro com a modalidade corporal, visual e espacial das línguas sinalizadas.

## 5. GIBIS EM ESCRITA DE SINAIS

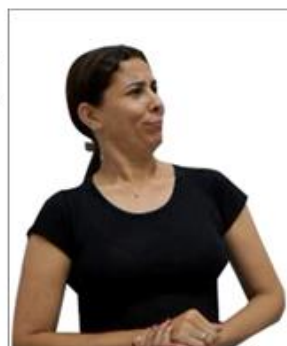
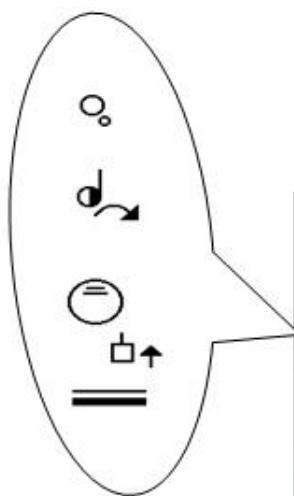
A produção de gibis partiu de histórias criadas originalmente em libras, por uma professora surda que ministra a disciplina de libras no ensino superior. O trabalho de adaptação de histórias em gibis se deu em equipe e contou com a participação da autora das histórias.

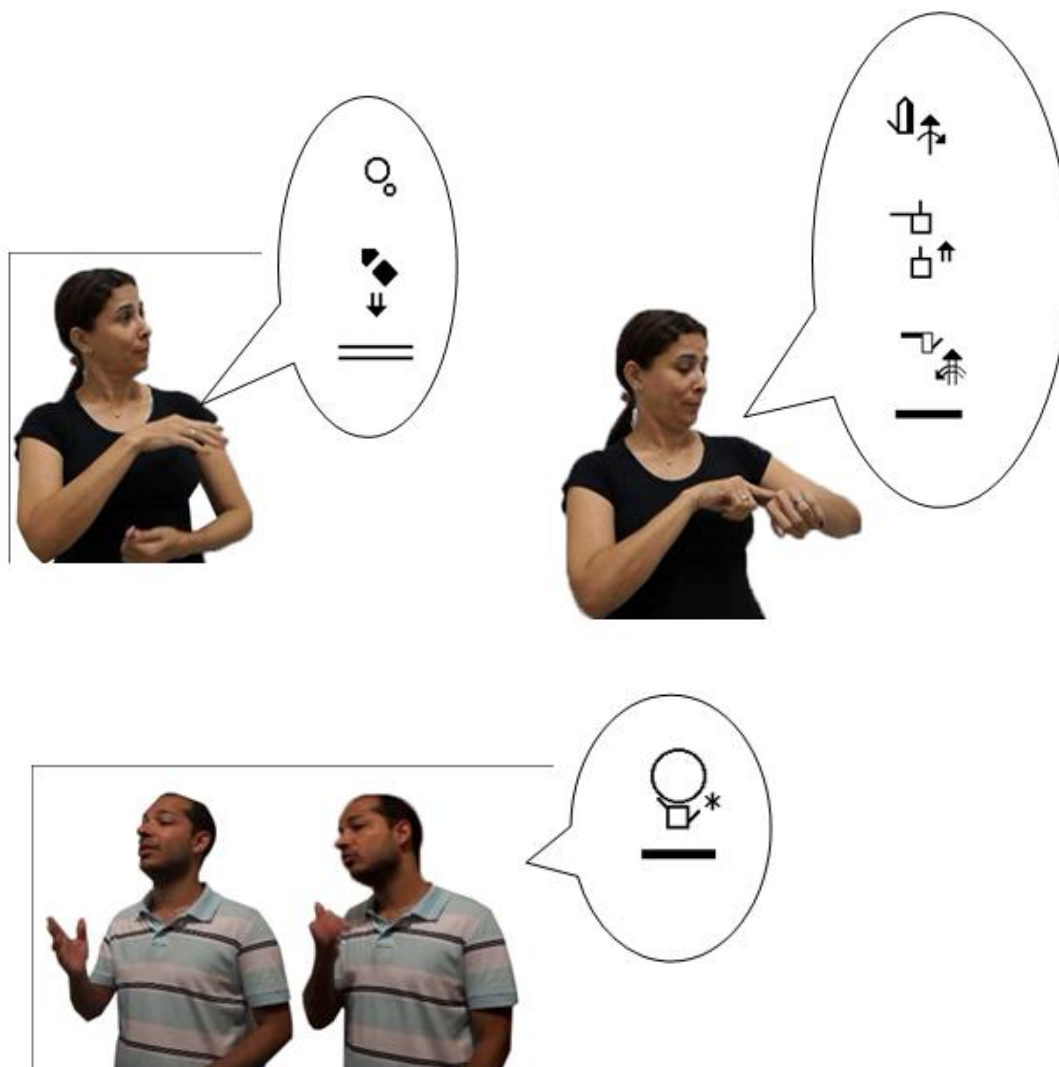
A segmentação das sentenças e a separação das cenas em quadrantes aconteceram de forma intuitiva. Um fator interessante que determinava a origem de cenas foi a ocorrência do Espaço *Surrogate* (LIDDELL, 2003). Assim, em situações em que o sinalizante incorpora um referente, preservamos a imagem do personagem, dispensando a fala em escrita de sinais. Em alguns momentos, surgia apenas a imagem do sinalizante. Dessa forma, não grafamos tais ocorrências na escrita de sinais, por serem de natureza icônica e utilizarem o corpo como um todo na construção de significado.

De acordo com Liddell (2003), o Espaço *Surrogate* surge quando o sinalizante torna-se algo ou alguém diferente, um participante visível da construção. Para isso, ocorre uma mesclagem entre o corpo do sinalizante e um elemento da narração. O sinalizante permite ao interlocutor um acesso concreto (uma espécie de simulação) da situação oriunda do discurso. Surgem também outros referentes no cenário que, embora invisíveis, estão conceitualmente presentes, sendo recuperáveis a partir das informações obtidas pela disposição do corpo do sinalizante. Essa construção é dinâmica e rica em gestos, o que permite uma descrição visual minuciosa da construção conceitual. Nesse sentido, preservamos em imagens a sua ocorrência. Preocupamo-nos em preservar igualmente em imagens, as expressões faciais gramaticais.

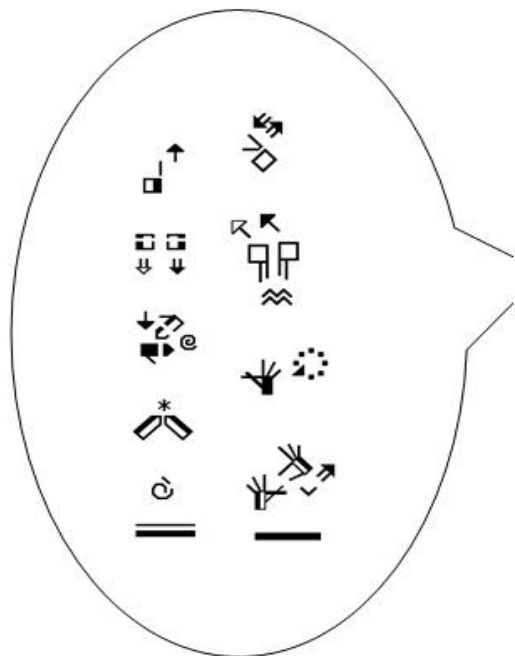
A proeminência dos balões, que indicam quem está com o turno da fala, foram direcionadas ao corpo do sinalizante e não à boca, de forma a evidenciar a modalidade corporal, visual e espacial das línguas sinalizadas. Uma maneira de marcar a diferença linguística dos usuários de línguas de sinais.

A seguir, ilustramos a produção de um dos gibis em escrita de sinais. A narrativa é intitulada “Os amigos vão para faculdade”.











## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de gibis em escrita de sinais é uma estratégia interessante para promover a circulação da cultura surda e preservar aquilo que é passando dentro da comunidade, através de tradição oral.

As características do gênero textual gibi, por haver uma mescla entre escrita e fala, tornam-se uma possibilidade de adaptação de histórias produzidas originalmente em libras, pelo caráter corporal, visual e espacial das línguas sinalizadas. Para a criação das cenas, levamos em consideração a ocorrência do Espaço *Surrogate*. Os balões foram direcionados ao corpo dos sinalizantes, como uma forma de evidenciar a modalidade das línguas de sinais.

É necessário aumentar a produção de gibis em libras, para assim, promovermos mais generalizações a respeito desse processo. Consideramos ainda a importância de participantes surdos em todas as etapas de elaboração de gibis em escrita de sinais.

## BIBLIOGRAFIA

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os Quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975. 234 p.

ESTELITA-BARROS, Mariângela. **Elis – escrita das línguas de sinais**: proposta teórica e verificação prática. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso

de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FELIPE, Tania Amara. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na língua de sinais brasileira (libras)**. 1998. 194f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

LIDDELL, Scott. **Grammar, gesture and meaning in american sign language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KARNOPP; Lodernir Becker. **Literatura surda**. (Texto base da disciplina). Universidade Federal de Santa Catarina. Bacharelado em Letras Libras. 2010. 40 p.

MCCLEARY, Leland.; VIOTTI, Evanni. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: LIMA-SALLES, H. M. M. (Org.). **Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais**. Goiânia: Cãnone Editoração, 2007. p. 73-96.

MEIER, Richard. Why different, why the same?: explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech. In: MEIER, R. P.; CORMIER, K.; QUINTO-POZOZ, D. **Modality and structure in signed and spoken languages**. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 1-26.

QUADROS, Ronice Muller.; KARNOPP, Lodernir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos**. Porto Alegre, Artmed, 2004b. 221 p.

SERRANO, Gloria Perez. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes: I métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S. A., 1998.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador**. 2005. 330 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Curso de Pós-Graduação em Informática da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.