

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 20 – N° 60
Setembro/Dezembro – 2014
Suplemento: Anais da IX JNLFLP**

R454

Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 20, Nº 60, (set./dez.2014) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 2779 p. il. em 2 tomos.

Suplemento: *Anais da IX JNLFLP*

Quadrimestral

ISSN 1413-6457

1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL)

Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397 / 603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ

pereira@filologia.org.br – (21) 2569-0276 e **<http://www.filologia.org.br/revista>**

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Primeira Secretária:	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
Segunda Secretária:	Profa. Me. Eliana da Cunha Lopes
Diretor de Publicações	Profa. Me. Anne Caroline de Moraes Santos
Vice-Diretor de Publicações	Profa. Me. Naira de Almeida Velozo

Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta *Revista*.

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Alicia Duhá Lose	Álvaro Alfredo Bragança Júnior
Angela Correa Ferreira Baalbaki	Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues
João Antonio de Santana Neto	José Mario Botelho
José Pereira da Silva	Maria Lucia Leitão de Almeida
Maria Lúcia Mexias Simon	Mário Eduardo Viaro
Nataniel dos Santos Gomes	Regina Céli Alves da Silva
Ricardo Joseh Lima	Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Diagramação, editoração e edição	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica	Silvia Avelar Silva
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Distribuição

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL
www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

0. Editorial20
1. A abordagem dos gêneros multimodais no ensino fundamental – *Francisco Romário Paz Carvalho ...*22
2. A ausência do fator linguístico concordância verbal na fala de indivíduos com baixa ou nula escolaridade – *Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo e Natalina Sierra Assencio Costa*36
3. *A Casa dos Budas Ditosos*, de João Ubaldo Ribeiro: um estudo léxico-semântico do vocabulário da sexualidade – *Elias de Souza Santos*44
4. A competência oral em sala de aula – *Lygia Maria Andrade Figueira dos Santos e Viviane de Araújo Nascimento*56
5. A configuração do personagem mítico Fado nos clássicos *A Ilíada* e *A Odisseia*, de Homero, e *Édipo Rei*, de Sófocles: intertextos e reflexões – *Danielle dos Santos Pereira Lima, Geanis Silva Gomes, Áurea Ramos Genelhú e Huarley Mateus do Vale Monteiro*67
6. A construção e o papel das emoções no discurso político do ex-presidente Lula – *Ana Carolina Mrad de Moura Valente*78
7. *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães – adaptação da obra literária em história em quadrinhos: uma sequência didática – *Mauren Vanessa Lourenço Souto e Nataniel dos Santos Gomes ...*88
8. A escrita na internet: benefícios e malefícios – *Sânia Lucio dos Reis Rodrigues, Marcelo da Silva Sá, Maria Francisca Moreira Sobreira e Camila Pereira de Oliveira*101
9. A evolução da língua portuguesa – *Patricia Damasceno Fernandes e Natalina Sierra Assencio Costa*117
10. A fábula como objeto de ensino e aprendizagem de leitura – *Ana Paula Ramalho dos Santos e Rosana Fernandes Leite*127
11. A filosofia da composição: uma moldura do conto moderno – *Maria da Luz Alves Pereira*144
12. A identidade feminina em *Mafalda*, de Quino – *Talita Galvão dos Santos e Nataniel dos Santos Gomes*155
13. A importância da cultura no ensino de língua estrangeira: o caso do japonês – *Raphael dos Santos Miguez Perez*165

14. A importância da participação do corpo e da gestualidade na interação verbal – *Lunara Amaral do Vale e Luciene Pinheiro de Souza*. 177
15. A importância de recursos tecnológicos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem – *Milena Ferreira Hygino Nunes, Ruana da Silva Maciel e Tansise Paes Bóvio Barcelos Cortes* 194
16. A incorporação de termos da informática na língua portuguesa – *Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo e Nataniel dos Santos Gomes* 205
17. A influência da literatura infantil no desenvolvimento do letramento – *Claudia Bernardo, Adriana Marques Lopes Fagundes Rodrigues e Eliane Maria de Oliveira Giacon*..... 212
18. A influência da oralidade na aprendizagem da língua portuguesa – *Amanda Tristão Meneguelli e Luciene Pinheiro de Souza* 220
19. A interação oral professor/alunos pela ótica do interacionismo sociodiscursivo: uma proposta de trabalho com a leitura – *Maria Aila de Sousa Oliveira e Aline Saddi Chaves* 228
20. A intertextualidade como estratégia argumentativa na crônica de Affonso Romano de Sant'Anna – *Ana Isabel Ferreira de Magalhães e Eliana Crispim França Luquetti* 245
21. A investigação sobre representações sociais no campo educacional – *Clarissa Menezes de Souza Poubel e Leandro Garcia Pinho*.. 259
22. A linguagem intersemiótica do ciberespaço a serviço da literatura – *Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos, Pedro Lyra e Analice de Oliveira Martins* 268
23. A linguagem jurídica e o acesso à justiça – *Bruna Moraes Marques, Eliana Crispim França Luquetti, Millene Millen, Paula Alice Dodó Müller e Pedro Wladimir do Vale Lira* 280
24. A metafísica da música entre a filosofia do séc. XIX e a contística de E. T. A. Hoffmann – um estudo do efeito estético musical em *O Inimigo da Música* – *Simone Maria Ruthner e Carlinda Fragale Pate Nuñez* 298
25. A monotongação do português do Brasil: um panorama sociolinguístico – *Tais Turaça Arantes, Nataniel dos Santos Gomes e Natália Sierra Assêncio Costa* 316
26. A oralidade no livro didático *Português Linguagens 1* – *Edineia Barros Santos e Elane Marques de Jesus* 325

27. A polarização como estratégia argumentativa em redações do ensino médio: um estudo dos operadores modais pela perspectiva sistêmico-funcional – *Leonardo Miguel*333
28. A prática de análise linguística: uma abordagem discursiva – *Silvane Aparecida Freitas e Dirlene Santos Araujo* 355
29. A produção textual a partir da coesão: elemento de conexão interna do texto – *Wagner Siqueira Gonçalves e Natalina Sierra Assêncio Costa* 369
30. A recepção do mito de Édipo por Pierre Corneille – *Maria Izabel Cavalcante da Silva Albarracin*383
31. A relação de contribuição e ampliação entre o processo de letramento e o aprendizado de uma língua estrangeira – *Helena Grinberg da Silva Barcelos*390
32. A representação do dialeto baiano na série Gabriela – *Luciana Gomes da Silva, Nataniel dos Santos Gomes* 399
33. A semântica e seus limites de abordagem no livro didático – *Rainya Carvalho de Oliveira e Luzineth Rodrigues Martins*405
34. A superficialidade do ensino literário: reflexões – *Karen Fernanda Pinto de Lima*.....416
35. A tradução do português para o inglês de algumas expressões idiomáticas – *Senivaldo Pereira Braz e Juliana Oliveira de Santana Novais*423
36. A valorização do texto literário na sala de aula: uma atividade possível – *Alessandra Mustafa da Silva, Hadhianne Peres de Lima, Mariete de Souza Amorim e Gisela Maria de Lima Braga Penha* 434
37. A variação do verbo estar no português carioca – *Carla Barcelos Nogueira Soares*449
38. Abordagem de tópicos culturais em materiais didáticos de PLE – *Cirlene de Sousa Sanson*.....462
39. Ações essenciais para desenvolvimento motivacional no professor de língua portuguesa que trabalha em cursos preparatórios para concurso – *Jorge da Silva Junior*.....482
40. Aforização proverbial sobre o negro em diferentes materialidades discursivas: cristalização e circulação de preconceitos e estereótipos – *Denise da Silva Nunes e Paulo Rogério de Oliveira*.....497

41. Algumas reflexões sobre o método metafônico de alfabetização – *Adriana Marques Lopes Fagundes Rodrigues, Claudia Bernardo e Eliane de Oliveira Giacom*511
42. Álvaro Bomílcar no *Almanack Corumbaense*: prenúncio em defesa de um português brasileiro – uso de clíticos – *Eliane Santos Paulino e Nataniel dos Santos Gomes*523
43. Álvaro Bomílcar no *Almanack Corumbaense*: o grafema y: a espontaneidade da língua – *Eliane Santos Paulino e Nataniel dos Santos Gomes*531
44. Ambiguidade na sala de aula: “pra que te quero?” – *Francisca Aurea Rodrigues Almeida, Myrth Charssiany Oliveira de Araújo e Valdercley Santos da Silva*39
45. Análise do “código Q” utilizado pela guarda municipal de Dourados – MS: uma visão variacionista da linguagem – *Edvaldo Teixeira Moraes e Elza Sabino da Silva Bueno*550
46. Análise dos aspectos globais no trabalho de conclusão de curso (TCC) de um graduando da Universidade Estadual de Roraima – *Edine Barbosa Furtado, Lídia da Silva Amorim e Maria da Conceição S. Sousa*567
47. Análise fonológica do infinitivo na fala dos campo-grandenses – MS – *Michelli Fernanda de Souza, Nataniel dos Santos Gomes e Marlon Leal Rodrigues*579
48. Análise linguística no novo ENEM: uma reflexão – *Renata da Silva de Barcellos*588
49. Anomia no ensino religioso: uma análise da regulação e das representações sociais nas falas dos professores – *Evandro Francisco Marques Vargas e Leandro Garcia Pinho*603
50. Aplicabilidade das conjunções na crônica “como comecei a escrever” – *Raphael Alves de Oliveira e Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes*615
51. Artigo de opinião: múltiplas aplicabilidades no ensino de língua materna – *Ana Paula Ramalho dos Santos, Anny Michelly Brito e Berenice Alves da Silva Altafini*624
52. As aventuras de um caipira na cidade grande: observações sobre Chico Bento, de Maurício de Sousa – *Marly Custódio da Silva, Suzi Tomassini de Souza e Nataniel dos Santos Gomes*642

53. As contribuições do jornal escolar no processo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros textuais em sala de aula: sequência didática – *Flávia Martins Malaquias, Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa, Neusa Babichi Ferreira e Valdinéia Marcondes*.....660
54. As marcas da oralidade na escrita em língua portuguesa de indígenas terenas em Mato Grosso do Sul: uma análise preliminar – *Celso Abrão dos Reis, Marlon Leal Rodrigues e Nataniel dos Santos Gomes*.....676
55. As tecnologias digitais e a formação de leitores nas aulas de língua portuguesa – *Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos, Pedro Lyra e Analice de Oliveira Martins*.....683
56. Aspectos de oralidade nas histórias em quadrinhos brasileiras – *Elane Marques de Jesus e Claudiane Silva Piropo*.....700
57. Aspectos fonológicos em documentos do século XVIII – *Kênia Maria C. da Silva e Elias Alves de Andrade*.....705
58. Aspectos políticos e educacionais do livro didático de língua portuguesa – *Andressa Teixeira Pedrosa, Monique Teixeira Crisóstomo e Eliana Crispim França Luquetti*.....716
59. Atividades de retextualização como prática escolar: por um ensino de gramática sem pedras no caminho – *Mario Ribeiro Moraes e Michelle Moraes Domingos*.....734
60. Benveniste ainda um começo – *Rogério Ferraz de Andrade e Noeli Reck Maggi*.....755
61. Breve glossário de expressões idiomáticas faladas na fronteira Cobja – Brasília – *Christiane da Cunha Santiago e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves*.....769
62. Breve reflexão sobre a alfabetização das crianças indígenas de Nioaque no Mato Grosso do Sul – *Thalita Souza de Lima e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*.....788
63. Canções da ditadura – *Afrânio da Silva Garcia*.....798
64. *Cântico dos Cânticos*: da complexidade do discurso religioso à canonicidade – *Carla Regina Chierici Pereira Pedrosa e Sergio Arruda de Moura*.....813
65. Capitães da Areia: uma identidade social em formação – *Erivanira Oliveira de Paula e Eliane Maria de Oliveira Giacón*.....826

66. Castelo: herói burguês brasileiro em *O Homem que Sabia Javanês* – Décio Bento José da Silva e Zélia R. Nolasco dos S. Freire.....836
67. CELP-BRAS: uma proposta de sequência didática da língua em aquisição ao falante nativo – Fátima Eveline Vareiro Teixeira, Luciane Zaida F. da S. Viana, Milsa Duarte Ramos Vaz, Lucilo Antonio Rodrigues, Eliane Maria de Oliveira Giacon e Maria Leda Pinto 851
68. Chapeuzinho Amarelo em quadrinhos: uma experiência de retextualização – Carlos Eduardo Pereira, Mislene Ferreira Cabriotti e Nataniel dos Santos Gomes866
69. Coerência e coesão sob a ótica da metacognição: um estudo de caso – Mario Sergio Mangabeira Junior, Janne Faria Torre Braga e Viviane Mendes da Cunha876
70. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional – Mauren Vanessa Lourenço Souto, Alline Olivia Flores Gonzales Aléme, Ana Marlene de Souza Brito e Cláudia Bernardo.....890
71. Concordância nominal: uma abordagem em torno do sentido – José Randson Silva Santos, Marta Maria Wanderley da Silva e Alexandre Melo Sousa901
72. Considerações sobre o gênero textual “conto etiológico”: demonstrando uma sequência didática – Marlene Balbuena de Oliveira Ortega e Silvana Aparecida de Freitas914
73. Contação de história: estratégia pedagógica para a aprendizagem de valores – Vivian Suellen R. de G. Oliveira e Jorge Júnior927
74. Crenças e atitudes linguísticas como ferramentas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa – Mario Ribeiro Morais e Karylleila dos Santos Andrade938
75. Darcy Azambuja: uma análise sobre aspectos regionalistas nos contos “Fogo Gaúcho”, “Contrabando” e “Velhos Tempos”, na obra *No Galpão* – Letícia Lazzari956
76. Desafios do letramento: uma análise das atividades de produção textual no ensino médio – Elaine Vasquez Ferreira de Araujo ..968
77. Desconstrução da ideia de univocidade na flexão verbal do português – Vítor de Moura Vivas.....981

78. Diminutivo: o grau que afaga ou afasta – *Hélia Coelho Mello Cunha* 992
79. Disputas linguísticas e ideológicas no *Facebook* acerca da variação do uso linguístico à luz de Bourdieu e Bakhtin – *Marcello Riella Benites, Sérgio Arruda de Moura e Eliana Crispim França Luquetti* 1001
80. Dos gêneros ao gênero eletrônico: um percurso de transformações – *Indianara Abreu Holsbach Nogueira, Mislene Ferreira Cabriotti e Nataniel dos Santos Gomes*..... 1015
81. É equívoco classificar a oração subjetiva como subordinada – *Francisco Dequi* 1022
82. É possível uma democracia do saber? – *Talita Miranda Ribeiro e Giovane do Nascimento* 1029
83. Educação de jovens e adultos: letramento e tecnologias – novas possibilidades – *Maria Veroza Batista Vieira, Raimunda Rosineide de Moura e Silva e Tatiane Castro dos Santos* 1037
84. Educação linguística e o funcionalismo em sala de aula – *Karina Pereira Detogne, Giselda Maria Dutra Bandoli e Eliana Crispim França Luquetti* 1046
85. Enquadres e performances de papéis profissionais numa oficina de língua portuguesa – *Amanda Dinucci Almeida Bühler Velasco* 1062
86. Ensino da gramática: uma prática possível – *Claudia Bernardo, Mislene Ferreira Cabriotti e Nataniel dos Santos Gomes*..... 1073
87. Ensino de língua portuguesa e linguística: um diálogo necessário – *Giselda Maria Dutra Bandoli, Karina Pereira Detogne e Eliana Crispim França Luquetti*..... 1083
88. Escrita e cidadania: o jornal escolar como atividade de produção textual – *Juliene Kely Zanardi e Tania Maria Nunes de Lima Camara*..... 1097
89. Estratégias de leitura e alfabetização científica: contribuições para o ensino de ciências – *Leila Alves Vargas, Kamila Teixeira Crisóstomo e Maria Eugênia Totti* 1110
90. Estratégias de leitura na prática docente do ensino fundamental – *Renilza da Silva Gonçalves, Raimunda Rosineide de Moura e Silva, Maria Veroza Batista Vieira e Márcia V. R. de Macedo* 1119
91. Estruturas de solicitação no português do Brasil – *Adriana Leite do Prado Rebello* 1138

92. Estudos toponímicos dos bairros da região sul da cidade de boa Vista – Roraima – *Antonia Sandra Lopes da Silva, Francisca Olavia Gomes de Morais, Veralucia Thomaz Cardozo Silva, Sivanilde Rodrigues da Silva e Alessandra de Souza Santos* 1149
93. Expressões idiomáticas: uma herança de Portugal para o Brasil – *Patricia Damasceno Fernandes, Nataniel dos Santos Gomes e Natalina Sierra Assêncio Costa*..... 1160
94. Gênero textual artigo de opinião e colaboração por meio da WEB 2.0 – uma proposta de sequência didática – *Mislene Ferreira Cabriotti, Indianara Holsbach e Nataniel dos Santos Gomes*..... 1170
95. Gêneros digitais: possível ferramenta para a promoção da leitura – *Auxiliadora Carvalho da Rocha, Isabel Goulart Simonete, Maria Expedita Fontenele Alves e Tatiane Castro dos Santos*..... 1180
96. História em quadrinhos – uma narrativa para despertar no aluno o gosto pela leitura e pelo patrimônio e cultura escolar – *Gabriel Angelo G. Trindade, Luana dos Santos Fidélis Azevedo, Silvia Alicia Martinez e Shirlena Campos de Souza Amaral* 1190
97. Histórias em quadrinhos para o ensino de língua portuguesa nos livros didáticos – *Catarina Santos Capitulino e Nataniel dos Santos Gomes* 1204
98. Inclusão: um olhar diferenciado para as práticas escolares – *Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo* 1222
99. Inovações linguísticas no nível fonético/fonológico do português brasileiro em missivas familiares da Chapada Diamantina – *Damares Oliveira de Souza e Pascásia C. da Costa Reis* 1240
100. Interação comunicativa entre pacientes não falantes da língua portuguesa e corpo técnico de um hospital público de Roraima – *Maria do Socorro Melo Araújo, Sergiane da Costa Vieira Aguiar e Thaygra Manoelly Silva de Pinho*..... 1250
101. Interdisciplinaridade e contextualização na apresentação do conteúdo “ácidos e bases” – no ensino médio – *Kamila Teixeira Crisóstomo e Monique Teixeira Crisóstomo* 1272
102. Interdisciplinaridade e linguagem: contribuições para o ensino de língua materna – *Dhienes Charla Ferreira, Rayane Kelli dos Reis Ferreira, Vanessa Tharla dos Reis F. Belmont e Eliana Crispim França Luquetti* 1294

103. João Gilberto Noll: uma narrativa da contemporaneidade – *Luciene Veiga da Costa e Eliane Maria de Oliveira Giaccon* 1305
104. José de Alencar e a defesa da norma linguística brasileira – *Matheus Gazzola Tussi* 1317
105. Laboratório de acervos pessoais: um estudo da biblioteca de Jindrich Trachta – *Eliane Maria de Oliveira Giaccon e Daniel Abrão* 1333
106. Leitura de imagem, tempos verbais e conhecimento de mundo: tudo junto e conjugado? – *Elizângela Fernandes dos Santos* 1340
107. Leitura de rótulos de embalagens: uma proposta de letramento – *Auxiliadora Carvalho da Rocha e Isabel Goulart Simonete*..... 1347
108. Leitura literária e ensino da literatura na escola – *Gleiciane Nunes de Souza, Isabel Goulart Simonetti e Auxiliadora Carvalho* 1358
109. Leitura literária na escola: a poesia como proposta de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental – *Djalma Barboza Enes Filho, Marta Ricardo dos Santos e Gisela Maria de Lima Braga Penha* . 1369
110. Língua brasileira de sinais: uma reflexão sobre seus aspectos linguísticos – *Karine Albuquerque e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 1383
111. Língua, linguagem, texto e discurso: uma mudança de olhar nos estudos linguísticos – *Thiago Simioli Holsback e Silvane Aparecida de Freitas* 1394
112. Linguagem e cultura – *Maria Lucia Mexias-Simon*..... 1410
113. Linguagem, direito e poder – *Bruna Moraes Marques, Eliana Crispim França Luquetti, Millene Millen, Paula Alice Dodó Müller e Pedro Wladimir do Vale Lira*..... 1416
114. Literatura e sociedade: a música de Délio e Delinha – *Laura Lopes Ribeiro* 1432
115. Livro didático 6º ano – uma análise sobre gêneros textuais – *Fátima Eveline Vareiro Teixeira e Silvane Aparecida de Freitas*..... 1447
116. Manuel de Sousa Moreira – um cisne no parnaso português – *Cidália Dinis*..... 1456
117. Memes em aulas de português no ensino médio: linguagem, produção e replicação na cibercultura – *Carlos Fabiano de Souza*.... 1463
118. Metaplasmos por supressão: uma análise em anúncios comerciais – *Patricia Damasceno Fernandes e Natalina Sierra Assêncio Costa* 1482

119. Método contrastivo e conscientização articulatória para a assimilação das vogais médias do português brasileiro por hispanofalantes – *Fabricio Marvilla Fraga de Mesquita* 1494
120. Modulações do PROFLETRAS no ensino de literatura – *João Carlos de Souza Ribeiro*..... 1514
121. Mudanças de enquadre e ocorrência de *footing* na fala de Mestre Amaro – *Mayra Moreira* 1525
122. Mudanças sintático-semânticas de verbos no PB – *Marcelo Giovannetti Ferreira Luz*..... 1532
123. Nordeste pra frente: retratos do povo na voz de Luiz Gonzaga – *Glaucimere Patero Coelho e Raquel Camargo Trentin*..... 1541
124. “Nós temos que cobrar e eu cobro”: movimentos de construção identitária em uma comunidade online de professores – *Bruno de Matos Reis*..... 1555
125. *O Beijo da Palavrinha Africana*: um estudo sobre obras de Mia Couto e Danuta Wojciechowska – *Eloísa Porto Corrêa* 1572
126. O caso da monotongação na oralidade em Campo Grande – MS – *Taís Turaça Arantes, Natalina Sierra Assêncio Costa e Nataniel dos Santos Gomes* 1590
127. O círculo bakhtiniano e o jornal na sala de aula – *Edilaine Vieira Lopes e Vera Lúcia Pires*..... 1597
128. O conceito de ficção na filosofia de Hans Vaihinger – *Egle Pereira da Silva* 1606
129. O currículo escolar e os desafios da educação contemporânea – *Leila Alves Vargas, Arilene Moreira Alves e Maria Eugênia Totti* 1623
130. O desafio da formação de leitores: algumas reflexões sobre a leitura em suas inúmeras performances – *Laura Maria Paim e Susylene Dias de Araújo* 1636
131. O deus material de Arthur Koestler: o tamanho das uvas de Canaã – *Jânder Baltazar Rodrigues e Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire* 1648
132. O diário é uma escrita íntima para ser mantida em segredo? – *Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral, Iêda Tinoco Boechat, Raquel Veggi Moreira, Tatiane da Silva Lacerda Tinoco e Eliana Crispim França Luquetti* 1656

133. O dicionário e a relevância do glossário na aula de língua portuguesa: relatos de uma experiência – *Maria Angélica B. Moreira e Marlon Leal Rodrigues*..... 1666
134. O ensino da língua materna em uma comunidade macuxi – *Rainya Carvalho de Oliveira, Josiane da Silva Sabino e Maria do Socorro Melo Araújo*..... 1677
135. O ensino das variedades linguísticas da língua portuguesa na perspectiva de um livro didático – *Carlos Eduardo Pereira, Osney Fernandes dos Santos e Natalina Sierra Assêncio Costa*..... 1689
136. O ensino e a formação do professor de língua portuguesa – *Iago Pereira dos Santos, Fabíola Azeredo Barreto Mota e Eliana Crispim França Luquetti*..... 1705
137. O ensino e prática da língua portuguesa e os gêneros textuais – *Cíntia Moreira de Castro e Bianka Pires André*..... 1711
138. O entrelugar do professor pesquisador e o encontro da literatura e da leitura como tecnologia no contexto da sala de aula – *Jacqueline Martins da Silva*..... 1719
139. O estudo do léxico nas propagandas do *Almanack Corumbaense* sob a perspectiva da historiografia linguística – *Luciene Cristina Paredes Müller e Miguél Eugenio Almeida*..... 1730
140. O *ethos* do aluno no jogo de xadrez escolar – *Cristiano da Silveira Colombo, Sergio de Arruda Moura, Nilson Sergio Peres Stahl e Eliana Crispim França Luquetti*..... 1740
141. O *ethos* e a heterogeneidade discursiva na *História Única* de Chimamanda Adichie – *Alessandra Maria Custódio da Silva, Sérgio Arruda de Moura, Gerson Tavares do Carmo e Elane Kreile Manhães*..... 1756
142. O falar sertanejo presente na música nordestina – *Marcelo da Silva Sá e Maria Francisca Moreira Sobreira*..... 1772
143. O fenômeno *bullying* em tempos de judicialização dos conflitos escolares na visão de educadores em Roraima – *Lourival Novais Néto e Juliane Dominoni Gomes de Oliveira*..... 1782
144. O fenômeno linguístico-semiótico da linguagem jurídica – *Bruna Moraes Marques, Eliana Crispim França Luquetti, Millene Millen, Paula Alice Dodó Müller e Pedro Wladimir do Vale Lira*. 1809

145. O gênero textual em pauta: entre perspectivas, reflexões e deslocamentos – *Sueder S. de Souza, Ederson Luís Silveira e Lucas Rodrigues Lopes*..... 1820
146. O hipertexto e o gênero textual: uma experiência com sequência didática – *Ângela Maria dos Santos, Osney Fernandes dos Santos, Nataniel dos Santos Gomes e Maria Leda Pinto* 1832
147. O instituto da remição da pena e suas interpretações – *Pâmela Pereira Pedrosa e Anastácia Crespo* 1845
148. O internetês na produção textual escrita – *Aparecido Devanir Fernandes, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Elza Sabino da Silva Bueno* 1852
149. O livro didático de língua portuguesa e sua utilização em sala de aula: apontamentos sobre a política educacional do Programa Nacional do Livro Didático – *Karolyna Maciel dos Santos Cordeiro e Leandro Garcia Pinho* 1862
150. O livro didático de língua portuguesa e o processo de ensino-aprendizagem: reflexões necessárias – *Monique Teixeira Crisóstomo, Andressa Teixeira Pedrosa e Eliana Crispim França Luquetti* 1875
151. O marcador discursivo *ah* na fala de discentes da EJA/PROEJA, na região norte-noroeste do estado do Rio de Janeiro – *Cristiana Barcelos da Silva, Gerson Tavares do Carmo, Karine Lôbo Castelano, Alessandra Maria Custódio da Silva, Eliana Crispim França Luquetti e Sérgio Arruda de Moura* 1893
152. O modo subjuntivo em português e em inglês: considerações sobre modo e modalidade – *Mario Marcio Godoy Ribas*..... 1907
153. O papel da oralidade nos manuais didáticos de língua portuguesa – *Francisco Romário Paz Carvalho e Ailma do Nascimento Silva*.. 1919
154. O processo de formação de palavras com afixo aumentativo -ão: uma análise cognitivista – *Regina Simões Alves e Carlos Alexandre Gonçalves*..... 1929
155. O sincretismo ortográfico presente em manuscritos da comunidade de Zabelê na Chapada Diamantina, situados entre os anos de 1902 e 1947 – *Edson Mário Conceição Ribeiro e Pascásia Coelho da Costa Reis* 1965
156. O uso da intertextualidade na composição de posts motivacionais na fan page “Geração de Valor” – *Rachel Ferreira Klem de Mattos Morgades e Carlos Henrique Medeiros de Souza* 1983

157. O uso das palavras “mala” e “bolsa” no sentido prototípico e cognitivo da semântica – *Labele da Silva Sobrinho, Macilene Arlete e Welen Barroso da Silva* 1994
158. O uso do celular na produção de textos: uma sequência didática – *Luciane Zaida F. da S. Viana, Milsa Duarte Ramos Vaz, Eliane Maria de Oliveira Giacon, Maria Leda Pinto e Silvane Aparecida de Freitas* 2003
159. Oralidade: objeto de estudos no processo de ensino da língua portuguesa – *Alessandra Mustafa da Silva e Tatiane Castro dos Santos* 2020
160. Oralidade: possibilitando capacidades enunciativas na escola – *Helany Morbin e Simone de Jesus Padilha* 2034
161. Os estrangeirismos na língua portuguesa – *Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes*..... 2051
162. Os insólitos harmônicos em lá, nas campinas, de João Guimarães Rosa – *Murilo Duarte Casacio*..... 2060
163. Os mecanismos de coesão textual nas tirinhas de *Mafalda* – *Adília Alves Pereira, Adriana de Medeiros Marcolano Thebas, Luciene Pinheiro de Souza e Maria Francisca Moreira Sobreira* 2071
164. Os multiletramentos e a construção multimodal de sentido – *Themis Rondão Barbosa* 2086
165. Os pensamentos linguísticos e a gramática normativa: qual é a relação existente? – *Thiago Soares de Oliveira e Sérgio Arruda de Moura* 2096
166. Os quadrinhos e a inclusão na *Turma da Mônica* – *Lucas Recalde, Deliano Parreira da Silva e Nataniel dos Santos Gomes* 2109
167. Os recursos audiovisuais como auxiliares no aprendizado de PLE: experiência das UD's brasileiras no PPPLE – *Gustavo Txai Torres de Faria, Mônica Baêta N. P. Diniz, Rafaela Pascoal Coelho e Jerônimo Coura-Sobrinho*..... 2119
168. Os soldados e a guerra das trincheiras: uma análise da obra de Tardi – *Taís Turaça Arantes e Fábio Dobashi Furuzato* 2130
169. Peter Pan brasileiro: nomes próprios em adaptações em língua portuguesa – *Felipe Teixeira Zobarán* 2139
170. Poesia e memória: a vocalização como uma estratégia sociocognitiva de leitura no ensino língua portuguesa – *Mario Ribeiro Morais e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*..... 2145

171. Poesia e memória: estratégias sociocognitivas de leitura para a formação de um leitor proficiente – *Mario Ribeiro Morais e Márcio Araújo de Melo* 2165
172. Português como língua oficial pelo mundo: legitimidade em Timor-Leste e Macau – *Sérgio Pereira Antunes*..... 2178
173. Português pelo mundo: da Índia ao Brasil – *Rafaela Pascoal Coelho, Naveen Kumar Jha e Jerônimo Coura-Sobrinho*..... 2188
174. Preconceito linguístico dentro da sala de aula da fronteira Brasil-Paraguai – *Ana Marlene de Souza Brito e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 2198
175. Proposta de elaboração do atlas fonético do Acre – AFAC – *Darlan Machado Dorneles, Christiane da Cunha Santiago e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves* 2210
176. Proposta de sequência didática: a carta aberta – *Anny Michelly Brito e Berenice Alves da Silva Altafini* 2216
177. Questionário fonético-fonológico do *Atlas Fonético do Acre II* – AFAC II – *Darlan Machado Dorneles e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves* 2228
178. (Re)discutindo as atividades de leitura em livros didáticos de língua portuguesa sob o viés do letramento crítico – *Rosenil Gonçalves dos Reis e Silva e Simone de Jesus Padilha* 2250
179. Reflexões sobre o ensino da língua portuguesa: aliando teoria e prática às abordagens dos conhecimentos gramaticais – *Marlene Balbueno de Oliveira Ortega, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Miguél Eugenio Almeida* 2260
180. Reflexões sobre o ensino de leitura ao articular as abordagens cognitivas e metacognitivas – *Luciane Zaida F. da Silva Viana, Milsa Duarte Ramos Vaz, Eliane Maria de Oliveira Giacon, Maria Leda Pinto e Nataniel Gomes dos Santos* 2273
181. Relatinização do português – *Amós Coêlho da Silva*..... 2283
182. Relatos de prática de crítica textual: pelo prazer do texto manuscrito – *Grasiela Veloso dos Santos e Arlete Tavares Buchardt*..... 2290
183. Relatos sobre o ensino de gramática no ensino fundamental – *Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa, Flávia Martins Malaquias e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*..... 2311

184. Representações sociais da merenda escolar através das falas dos alunos – *Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho e Silvia Alicia Martínez*..... 2320
185. Rotacismo: interface entre a análise da conversação e os fenômenos linguísticos na fala do português brasileiro – *Silvio Nunes da Silva Júnior*..... 2333
186. Sequência didática na sala de aula: uma experiência da teoria à prática – *Evanilza Ferreira da Silva, Mariete de Souza Amorim e Tatiâne Castro dos Santos*..... 2344
187. Ser ou não ser: identidade indígena em questão a partir de indicações do Projeto Pantan Pia’ – *Jociane Gomes de Oliveira e Devair Antônio Fiorotti* 2356
188. Sexualidade nos livros didáticos de ciências: uma análise do tema em exemplares utilizados nas escolas de Bom Jesus do Itabapoana-RJ – *Leila Alves Vargas e Maria Eugênia Totti*..... 2368
189. Texto e protesto: um Brasil em verso – *Talita Vieira Barros*... 2383
190. Textos literários e o ensino e aprendizagem de língua estrangeira: proposta de atividades – *Eliana Aparecida Prado Verneque Soares*..... 2397
191. Tradução: reescritura e releitura na prática literária – *Deise Quintiliano Pereira*..... 2406
192. Transcrição da versão portuguesa do *Tratado de Haia* (1641) – *Elisabe Procópio e Enderson do Nascimento* 2418
193. Um *bouleversement* consequente – *Maria Antonia da Costa Lobo* 2434
194. Uma análise da oralidade nas *Webcomics* do Armandinho – *Priscilla Cardoso da Silva e Nataniel dos Santos Gomes* 2443
195. Uma análise do conto “A Quinta História”, de Clarice Lispector – *Elis-nela Luiz, Giovanni Augusto Vitorino de Oliveira e Maria Suzett Biembengut Santade*..... 2455
196. Uma análise pertinente do conceito de variação linguística e sua aplicação em sala de aula – *Alessandra Maria Custódio da Silva, Elane Kreile Manhães, Laís Rodrigues Ferreira e Gerson Tavares do Carmo* 2460
197. Uma interface entre Chico Bento, de Maurício de Sousa, e a novela *O Cravo e a Rosa*, de Walcyr Carrasco – *Marly Custódio da Silva e Nataniel dos Santos Gomes*..... 2476

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

198.	Uma leitura palimpsesta da obra <i>Caim</i> , de José Saramago – <i>Danielle dos Santos Pereira Lima e Rosidelma Pereira Fraga</i>	2491
199.	Uma questão de autoria no romance moderno: a história do autor em “Cidade de Vidro” – <i>Hélder Brinate Castro</i>	2501
200.	Usos expressivos e literários da língua: sintaxe e ensino – <i>Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca</i>	2509
201.	Variação conceitual da lexia “bruaca” no vocabulário regional do Brasil: do lombo das mulas para a cama do peão – <i>Giselle Olivia Mantovani Dal Corno e Odair José Silva dos Santos</i>	2528
RESUMOS		2537

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o suplemento do número 60 da *Revista Philologus*, correspondente ao terceiro quadrimestre de 2014, com 201 artigos correspondentes aos trabalhos apresentados na **IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa**, realizado no dia 5 de novembro de 2014 em diversas instituições de ensino superior do Brasil, cujos resumos estão disponibilizados a partir da página **2537** deste suplemento, muitos dos quais não resultaram em textos completos publicados nessa publicação.

Com exceção dos que recebemos depois do prazo ou que tiveram de ser reenviados, todos os artigos foram incluídos na ordem alfabética, inclusive os resumos

Este suplemento do número 60 da *Revista Philologus* contém os *Anais da IX JNLFLP*, apesar de terem sido incluídos alguns artigos que provêm de trabalhos apresentados no **Congresso Internacional: Português, Língua do Mundo**, evento realizado simultaneamente com a Jornada, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, sob a coordenação do Prof. Afrânio da Silva Garcia.

Como é natural, seria impraticável imaginar uma apresentação de cada um desses duzentos artigos em um editorial de abertura do volume. Por isto, já nos damos por satisfeito com o fornecimento de algumas breves notícias sobre a estrutura dessa publicação, que passa a ter algumas peculiaridades que a fazem diferir dos números regulares da *Revista*.

Destaquemos as principais, que são suficientes para caracterizá-la:

- 1 Os números regulares da *Revista Philologus* têm por volta de 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número bastante superior, como este, que está com 2779 páginas, dividido em dois tomos para facilitar o acesso virtual.
- 2 Os números regulares têm três versões: uma impressa, que é distribuída aos associados em dia com suas anuidades e a instituições pesquisa e ensino de linguística e letras; uma versão virtual (disponível em <http://www.filologia.org.br/revista>) e uma digital (em CD-ROM, no *Almanaque CiFEFiL*), mas os suplementos não têm a versão impressa, por contenção de despesas. A partir deste ano o *Almanaque CiFEFiL* está editado em DVD porque seu volume já ul-

trpassará a capacidade midiática de um CD-ROM.

- 3 No suplemento, há alguma tolerância para alguns detalhes técnicos, como é o caso do resumo, que, em alguns trabalhos, a versão completa se distanciou muito do que foi proposto, às vezes até com modificação do título. Nos números regulares, isto não seria tolerável.
- 4 Dada a extensão da publicação (2779 páginas neste número), é impraticável uma tríplice revisão, como se faz na publicação regular. Faz-se uma revisão ortográfica e de formatação, com poucas correções além desses dois itens, ficando com os próprios autores a responsabilidade geral da revisão, que deve ser feita antes da entrega dos originais.

Como se vê pelos números, os trabalhos completos publicados correspondem a menos da metade dos trabalhos apresentados. Por isto, sugerimos aos autores que não conseguiram preparar seus textos completos dentro do prazo estipulado e das normas do evento, que os preparem e submetam à *Revista Philologus*, para serem publicados em seus números regulares. Para isto, consultem as instruções editoriais da revista na página <http://www.filologia.org.br/revista/instrucoeseditoriais.htm>.

Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui publicados e que a possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este *Suplemento da Revista Philologus* e *Anais da IX JNLFLP*, visto ser o seu sonho produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Caso queira ampliar sua pesquisa em relação a qualquer um dos temas tratados neste número, acesse a página de busca interna do CiFEFiL, em <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html> e digite as palavras-chave do tema, porque são milhares os artigos que publicamos para o progresso dos estudos filológicos e linguísticos.

Rio de Janeiro, dezembro de 2014.



A ABORDAGEM DOS GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Francisco Romário Paz Carvalho (UESPI)
f.mariopc@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho se inscreve no quadro teórico- metodológico da linguística de texto de base sociocognitiva. Especificamente traz uma abordagem dos gêneros multimodais para o ensino de língua portuguesa. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as estratégias sociocognitivas que podem ser mobilizadas para o tratamento de tais gêneros nas aulas de leitura e produção textual, a exemplo da inferência, dos conhecimentos prévios e dos processos de referenciação, dentre outras. Para tal tarefa, selecionamos quatro anúncios que serão abordados em duas etapas distintas: a primeira em que buscamos contextualizar os anúncios, analisando as diversificadas linguagens que constituem o gênero, ou seja, recursos verbais e não verbais (cor, tamanho da letra, imagem, dentre outros elementos que auxiliam na produção de sentidos). Nessa primeira etapa, buscamos também demonstrar que tipos de conhecimentos devem ser acionados para a compreensão do gênero. Já na segunda etapa sugerimos maneiras para se proceder à leitura e a produção textual. Pautamo-nos teoricamente nas discussões sobre gêneros multimodais suscitadas por Dionísio (2010, 2011, 2014) e Marcuschi (2008), bem como no conceito de multimodalidade postulado por Kress & Van Leeuwen (2006). Além disso, para contextualizar nossa pesquisa, dialogamos com os estudos que abordam a temática dos gêneros multimodais no ensino, no que se refere a sua abordagem nas aulas de leitura e produção de texto, a exemplo de Cavalcante (2012), Koch & Elias (2009, 2010), Ramos (2012, 2014), Santos, Riche & Teixeira (2013), dentre outros. Com base na análise dos exemplares de gêneros multimodais, concluímos que o seu tratamento em sala de aula é de extrema importância, possibilitando a ampliação dos horizontes de leitura dos alunos. Entendemos, portanto, que a produção de sentidos extrapola o nível do verbal, cabendo ao leitor/aluno acionar a sua bagagem sociocognitiva para que seja possível efetivar a construção de sentidos dos textos.

Palavras- chave: Gêneros multimodais. Produção de sentido. Texto. Ensino.

1. Considerações iniciais

Com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure (1916), a linguística adquiriu o status de ciência (CARVALHO, 2014). Desde a conquista desse patamar várias correntes de estudo foram surgindo com

¹ Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 5 de novembro de 2014.

perspectivas bastante variadas, dentre elas, destaca-se a *linguística de texto*, que como o próprio nome pressupõe, tem como foco principal de análise – o texto.

No processo evolutivo da linguística de texto a mesma passou por várias fases e em cada uma delas assumiu diferentes concepções de texto, evoluindo de uma concepção de base estritamente gramatical para uma de cunho sociocognitivista – tendência amplamente aceita nos estudos mais recentes da área.

Nesse contexto, por essa via de abordagem, atualmente o texto é concebido pela linguística de texto como um lugar de interação entre os atores sociais e de construção de sentidos. A referida área também tem envidado esforços no tratamento de textos multimodais, uma vez que, em seu percurso de desenvolvimento, concentrou-se no tratamento apenas de textos verbais. Não há dúvidas, portanto, que a multimodalidade é um campo fértil para os estudos do texto.

Sob esse espectro de discussões teóricas, este artigo tem por objetivo refletir sobre as estratégias sociocognitivas que podem ser mobilizadas para o tratamento dos gêneros multimodais nas aulas de leitura e produção textual, a exemplo da inferência, dos conhecimentos prévios e dos processos de referenciação, dentre outras. Para tal tarefa, selecionamos quatro anúncios que serão abordados em duas etapas distintas: a primeira em que buscamos contextualizar os anúncios, analisando as diversificadas linguagens que constituem o gênero, ou seja, recursos verbais e não verbais (cor, tamanho da letra, imagem, dentre outros elementos que auxiliam na produção de sentidos). Nessa primeira etapa, buscamos também demonstrar que tipos de conhecimentos devem ser acionados para a compreensão do gênero. Já na segunda etapa sugerimos maneiras para se proceder à leitura e a produção textual em sala.

Metodologicamente, este trabalho está organizado como segue: primeiro discorremos sobre as concepções de texto e leitura; em seguida, tratamos dos tipos de conhecimentos que devem ser acionados para a compreensão de um texto; um terceiro momento em que discorremos, embora sumariamente, sobre a multimodalidade; Posteriormente, procedemos a análise e por último, faz-se as considerações finais.

2. *Concepções de texto e leitura*

Para que se compreenda o que é um texto, faz-se necessário ob-

servar as concepções de texto que já foram defendidas ao longo dos estudos em linguística de texto. Koch (2002) assegura que todo o desenvolvimento da linguística de texto vem girando em torno das diferentes concepções de texto que ela tem abrigado durante seu percurso, o que acarretou, segundo a autora, diferenças bastantes significativas entre uma e outra etapa de sua evolução. Há três concepções básicas de texto, a primeira diz ser o texto um artefato lógico do pensamento, a segunda, aponta-o como simples decodificação das ideias e a terceira como um processo de interação. É importante salientar que, atrelada a cada concepção de texto temos uma concepção diferente de leitura, vejamos, então, cada uma delas.

Inicialmente, baseando-se numa concepção de língua como representação do pensamento e o sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto, portanto, como "um mero artefato lógico do pensamento do autor" (CAVALCANTE, 2013, p. 18). Dessa forma, cabe ao leitor apenas captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor. Nessa concepção o ouvinte/leitor exercem uma função de ser essencialmente passivo.

Nessa primeira concepção de texto, a leitura é tida como uma atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente (KOCH & ELIAS, 2010).

Em seguida, o texto passa a ser visto como um produto da "codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para a sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico" (CAVALCANTE, 2013, p. 18). Aqui a língua é vista como um código, mero instrumento de comunicação, por meio do qual um emissor envia uma mensagem a um receptor, a principal função nessa concepção é a mera transmissão de informações, cabendo ao leitor/ ouvinte, a mera posição de ser passivo. Koch & Elias (2010, p. 10) veem que a concepção de língua como estrutura corresponde a de "sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência". Nessa segunda concepção de texto, a leitura é vista, como pontua Koch & Elias (2010),

[...] uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que "tudo está dito no dito". [...] nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. O leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (KOCH; ELI-

AS, 2010, p. 10)

Por último, o conceito de texto, hoje, é visto a partir da noção de interação. Nessa concepção interacional, os sujeitos são vistos como seres ativos e construtores sociais, assim, o texto passa a ser visto como o próprio lugar de interação. É tomado como um evento em os "sujeitos são atores sociais levando em conta o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos" (CAVALCANTE, 2013, p. 19).

Koch & Elias (2010) advertem que:

Na concepção interacional da língua o texto é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. [...] *o sentido de um texto é construído na interação texto- sujeitos e não algo que preexista a essa interação.* (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11, grifos nossos)

No bojo dessa concepção, temos que a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base em elementos linguísticos (e não linguísticos) presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH & ELIAS, 2010).

A compreensão de um texto não se dá exclusivamente por meio da materialidade dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, mas leva-se em conta no processo da leitura, o ativamento de conhecimentos que estão armazenados na memória do ouvinte/leitor que contribuem para a produção de sentidos.

É preciso considerar que, no exercício da leitura, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em cena os conhecimentos do leitor. É desses conhecimentos que trataremos a seguir.

3. Tipos de conhecimentos

Na leitura e produção de sentidos de um texto o leitor utiliza várias estratégias sociocognitivas. É por meio dessas estratégias, que segundo Koch & Elias (2010) se realiza o processamento textual mobilizando uma série de conhecimentos que estão armazenados na memória.

Koch (2002) adverte que, para o processamento textual, recorre-

mos a três grandes sistemas de conhecimentos, são eles:

- a) Conhecimento linguístico;
- b) Conhecimento enciclopédico;
- c) Conhecimento interacional.

O primeiro deles, em linhas gerais, abrange os conhecimentos da gramática e do léxico da língua. Santos, Riche & Teixeira (2012, p. 42) concluem que o "conhecimento linguístico refere-se à experiência linguístico-discursiva, como noções de frases, valores semânticos, uso de afixos."

Segundo Cavalcante (2013) o conhecimento linguístico compreende,

[...] todo o conhecimento que o leitor possui sobre o uso das regras da língua, de seu complexo sistema, que inclui: a relação entre o som e o sentido das palavras, as regras morfológicas e sintáticas da língua e o uso do léxico. [...] o leitor/ouvinte utiliza tudo o que sabe, consciente e inconscientemente, sobre o funcionamento da língua para interpretar o texto. (CAVALCANTE, 2013, p. 21)

À guisa de ilustração, vejamos o exemplo abaixo analisado por Carvalho (2014, p. 151):

De amigo para amigo recém-casado:

– Quando a sua mulher tiver meia velha, fala para ela me dar.

O amigo recém casado espanca o coitado e depois pede explicação.

– Porque você disse isso?

– Não entendi porque você me bateu. Eu só gosto de meia velha para por na cabeça.

Segundo o autor para compreender a piada, é preciso considerar a ambiguidade produzida pela expressão "meia velha". O efeito cômico se dá exatamente pelo não entendimento do amigo recém-casado, licenciado pelo duplo sentido da expressão "meia-velha". Ao pronunciar "meia-velha", o amigo do recém-casado se referia ao objeto "meia", utilizado para cobrir o pé e parte da perna e não "meia-velha" no sentido de estar com idade avançada. Desse modo, o conhecimento linguístico proporciona tal entendimento, e, por meio dele é possível desfazer todo o mal entendido.

O segundo tipo de conhecimento, trata dos conhecimentos gerais sobre o mundo. O conhecimento de mundo compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos do mundo e o

conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência de cada indivíduo.

Santos, Riche & Teixeira (2012, p. 42, grifos nossos) advertem que o conhecimento de mundo refere-se "a tudo o que assimilamos no decorrer da nossa vida, desde noções como doce/amargo, *passando por informações históricas, sociais, culturais* e etc."

Segundo Koch & Elias (2010) o conhecimento interacional refere-se às formas de interação por meio da linguagem. Cavalcante (2013) assim o define:

O conhecimento interacional ocorre sempre que, ao interagirmos por meio da linguagem, precisamos mobilizar e ativar conhecimentos referentes às formas de interação. A partir desse tipo de conhecimento, somos capazes de iniciar e terminar certas formas de comunicação. (CAVALCANTE, 2013, p. 23)

Carvalho & Silva (2014) baseados em Koch & Elias (2010) advertem que o conhecimento interacional engloba os conhecimentos:

- i) *Ilocucional*: Reconhecimento dos propósitos ou objetivos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional (KOCH & ELIAS, 2010, p. 46).
- ii) *Comunicacional*: Refere-se à quantidade necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; seleção da variante adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa (KOCH & ELIAS, 2010, p. 50).
- iii) *Metacomunicativo*: É aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio de sinais de articulação ou apoio textuais (KOCH & ELIAS, 2010, p. 52).
- iv) *Superestrutural*: Permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos (KOCH & ELIAS, 2010, p. 54). Em outras palavras, o conhecimento superestrutural refere-se ao reconhecimento dos diversos gêneros textuais.

4. Multimodalidade

A multimodalidade vem sendo discutida ultimamente por várias áreas de estudos como Análise do discurso, psicologia, pedagogia, semiótica, linguística, dentre outras. Conforme Dionísio (2005; 2011), a multimodalidade refere-se às diferentes formas de representação utilizadas na construção linguística de uma mensagem, dentre essas formas temos: palavras, imagens, cores, formatos, disposição da grafia, gestos etc. olhares etc. (DIONÍSIO, 2005; 2011; SILVINO, 2012). Nesse sentido, a multimodalidade tem a possibilidade de unir, portanto, a escrita, a fala e a imagem ao mesmo tempo para gerar sentido.

Dionísio (2011) apresenta os pressupostos que respaldam os argumentos para essa discussão sobre multimodalidade no que se refere a texto falado e escrito:

- (i) as ações são fenômenos multimodais;
- (ii) gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
- (iii) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo;
- (iv) há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas. (DIONÍSIO, 2011, p. 137)

Quando falamos usamos a linguagem nas práticas, tanto individuais quanto sociais, que se materializam através de nossos gestos palavras, entonações, imagens e animações, que se manifestam através dos gêneros textuais. Ainda conforme Dionísio (2005; 2011), imagem, fala e escrita compondo um texto possibilitam mudanças substanciais na forma de elaborar sentido e significados.

Kress & Van Leeuwen (2006), concordam com Dionísio (2005; 2011) quando conceituam um texto multimodal como aquele que utiliza vários recursos semióticos (visuais, auditivos etc.) na sua construção de um texto. Podemos dizer que são vários textos dentro de um enunciado oferecendo ao leitor a possibilidade de construção de sentido de forma mais rápida. Assim, concordamos com Dionísio (2005, p. 24) quando diz que o "sentido não se apresenta como algo preexistente à decodificação, mas, sim, constituído por ela."

Dessa forma compreendemos que os textos multimodais, usam uma diversidade de construções, como exemplos dessas construções, podemos citar os anúncios, charges, histórias em quadrinhos, propagandas, tirinhas, pinturas, imagens, ilustrações, as capas de revistas, vídeos, ci-

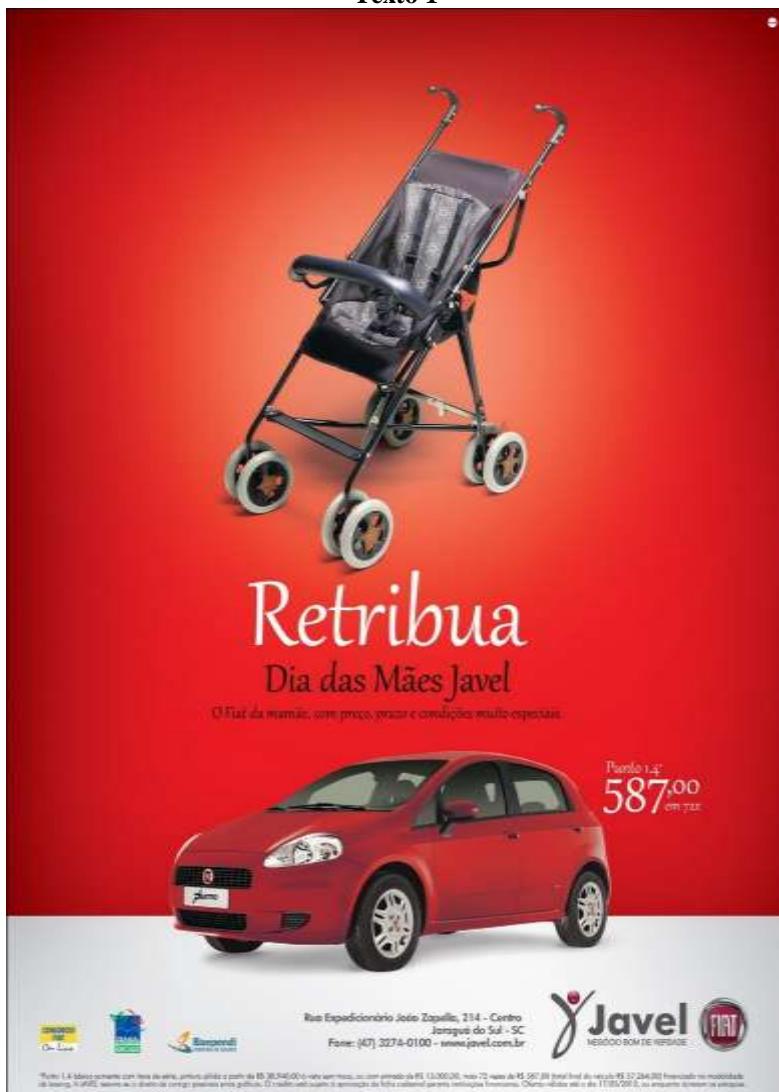
nema etc. Neste artigo, focaremos nossa análise no gênero anúncio publicitário como demonstraremos mais à frente.

Sperandio (2012, p. 3), Kress & Van Leeuwen (1996), concordam que, nas últimas décadas houve uma crescente utilização de textos multimodais na produção de significados. Essas mudanças ocorreram na mídia e nos modos de comunicação. Sperandio (2012), apresenta como exemplo, a evolução nos periódicos da década de 60 que eram impressos em preto e branco, cobertos de caracteres escritos de preto, e, que a partir da década de 90 passam a obter cores, imagens. Acreditamos que essa evolução ocorreu porque as práticas sociais também evoluíram através das mídias tecnológicas o que possibilitou aos escritores e produtores colocar em prática o imaginário na produção dos textos.

5. *Sugestões para a sala de aula*

As palavras anteriormente tecidas apontam sobre as estratégias sociocognitivas e textuais que auxiliam, servem de guia, para o leitor compreender os sentidos dos textos. Partindo disso, propomos alguns procedimentos de como tais textos podem ser trabalhados em sala de aula. Para a concretização de tal tarefa, separamos quatro anúncios publicitários que serão abordados em duas etapas, conforme explicitamos acima: a primeira em que a primeira em que buscamos contextualizar os anúncios e a segunda em que apresentamos sugestões para o professor proceder à leitura e a produção textual.

Texto 1



The advertisement is set against a red background. At the top, a black and grey baby stroller is shown from a three-quarter view. Below the stroller, the text 'Retribua Dia das Mães Javel' is written in a white serif font. Underneath this, a smaller line of text reads 'Oferta da mamãe, com preço, prazo e condições muito especiais.' At the bottom of the red section, a red Fiat Javel car is shown from a front-three-quarter view. To the right of the car, the price 'R\$ 587,00' is displayed in a large white font, with 'em 72x' written below it. The bottom of the advertisement is a white horizontal band containing logos for 'Credencial On Line', 'Bancopar', and 'Banco Itaú' on the left. In the center, it lists the address 'Rua Expedicionário João Zappella, 234 - Centro Jaraguá do Sul - SC' and the phone number 'Fone: (47) 3274-0100 - www.javel.com.br'. On the right, the 'Javel' logo is shown with the tagline 'RESGÃO BOM DE FÉRIAS' and the Fiat logo.

Retribua
Dia das Mães Javel

Oferta da mamãe, com preço, prazo e condições muito especiais.

R\$ 587,00
em 72x

Rua Expedicionário João Zappella, 234 - Centro
Jaraguá do Sul - SC
Fone: (47) 3274-0100 - www.javel.com.br

Javel
RESGÃO BOM DE FÉRIAS

FIAT

*Preço: L4 1.4 160cc gasolina com teto de vidro, porta-aberto e porta de 80, 38,246,000 (valor sem frete), ou com transmissão R\$ 13.300,00, total 72 meses de R\$ 587,00 (total final do veículo R\$ 57.246,00) financiado na modalidade de leasing, 30,45% de taxa de administração mensal, parcela única de 100,000,00 (valor sem frete) e aprovação do fideiussor (valor sem frete). O prazo mínimo de 12 meses, 20% de entrada, 10% de entrada em parcela única.

Figura 1: Anúncio dia das mães.

Fonte: <http://blogs.agostinianosaojose.com.br/2007/Widenews>

Texto 2



Figura 2: Anúncio dia dos namorados.

Fonte: <http://mbpropaganda.blogspot.com.br/2013/06/o-namoro-e-mais.html>

Texto 3



Figura 3: Anúncio de Hortifruti.

Fonte: <http://leontextos.blogspot.com.br/2010/07/o-poder-da-publicidade.html>

Texto 4



Figura 4: Anúncio suco em caixa.

Fonte: <http://www.acessocomunicacao.com/portfolios/index/page:3#item>

5.1. Etapa I: Contextualização dos anúncios

Texto 1: Lançado por uma empresa de venda de veículos em homenagem ao dia das mães. O anúncio foi criado com o propósito de chamar a atenção do leitor/ cliente de que as mães muito já fizeram pelos seus filhos e nessa data especial (dia das mães) é o momento oportuno para retribuir tudo o que já foi feito por elas com um carro 0 km.

Texto 2: Lançado por uma empresa de venda de pizza. O anúncio foi desenvolvido com a expectativa de realizar uma homenagem ao dia dos namorados, mais precisamente foi lançado no dia 12 de junho (data em que se comemora o dia dos namorados).

Texto 3: Desenvolvido por uma empresa de venda de hortifrúttis. O anúncio foi criado com a iniciativa de divulgar os produtos da empresa. Frequentemente vemos na internet vários anúncios dessa mesma empresa, claro, fazendo um jogo criativo com todos os hortifrúttis que a empresa detêm para a venda.

Texto 4: Lançado pela empresa *Leve Néctar*, com o intuito de divulgar seus produtos. A empresa é uma grande vendedora de sucos em caixas. O anúncio em questão foi desenvolvido no período em que se comemora o dia das crianças (mês outubro).

5.2. Etapa II: Sugestões de como se proceder:

5.2.1. Leitura dos anúncios multimodais:

- A partir dos conhecimentos prévios dos alunos, o professor pode explorar as diferentes linguagens que constituem os anúncios, recursos verbais e não verbais.
- O professor pode explorar os elementos que caracterizam o gênero anúncio, pondo em ênfase os dados que permitem os leitores/ alunos compreender como se constitui o gênero. A esse respeito, exploramos as sugestões já apontadas por Ramos & Carmelino (2014):

O tema: sabendo-se que o propósito comunicativo do gênero em questão é incentivar o consumo e/ou fazer uma homenagem. O aluno deve identificar o tema específico do anúncio, atentando para os elementos verbo- visuais que permitem a leitura.

A estrutura e o estilo: considerando-se que o anúncio é um gênero flexível em relação aos elementos que o compõem, atentando para a seleção de palavras, expressões e tipos de orações, imagens, símbolos etc.

- Abordagem de estratégias sociocognitivas: uma série de estratégias podem ser mobilizadas na compreensão/ produção de sentidos dos gêneros multimodais, a exemplo da inferência, dos conhecimentos prévios, referênciação e principalmente intertextualidade.

O professor pode trabalhar bem a intertextualidade destacando que no exercício da leitura dos anúncios vários outros textos podem ser recuperados/acionados. Pode explorar que o fenômenos da intertextualidade se encontra presente tanto no plano verbal/escrito quanto no plano imagético.

O professor pode explorar também a referênciação, demonstrando quais objetos de discurso (verbais escritos e visuais) são instaurados no

texto e como são construídos (categorizados). De posse desses fundamentos o professor pode explorar o fenômeno da inferência, proporcionando um diálogo significativo com os alunos.

5.2.2. *Produção textual*

- De posse das sugestões acima, o professor pode pedir em sala de aula uma produção específica para cada anúncio.

– **No Texto 1:** Produção de texto em homenagem às mães (contos, crônicas, poemas);

– **No Texto 2:** Produção de texto com a temática do dia dos namorados (produção de poemas, poesias, contos, dentre outros);

– **No Texto 3:** O professor pode desenvolver em sala resenhas sobre o filme “Piratas do Caribe”. Pode ainda, pedir para os alunos criarem uma história (com a mesma temática do filme), possibilitando a encenação de um teatro na escola;

– **No Texto 4:** O professor pode pedir para que os alunos desenvolvam em sala um texto sobre a história dos heróis televisivos, pondo em evidência a história do “Super-homem”. Pode ainda encenar todas as produções.

6. *Considerações finais*

Visando contribuir com o ensino de língua portuguesa, procuramos neste artigo demonstrar, sob a ótica da linguística de texto, como se proceder com a leitura e a produção textual de textos multimodais. Com base na análise dos exemplares de gêneros multimodais, concluímos que o seu tratamento em sala de aula é de extrema importância, possibilitando a ampliação dos horizontes de leitura dos alunos. Entendemos, portanto, que a produção de sentidos extrapola o nível do verbal, cabendo ao leitor/aluno acionar a sua bagagem sociocognitiva para que seja possível efetivar a construção de sentidos dos textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, F. R. P; SILVA, M. H. A. Linguística textual e o ensino de línguas: algumas considerações. *Revista Querubim*, vol. 1, n. 22, p.

81-88, 2014. Disponível em:

<http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim_22_v_1.pdf>. Acesso em: 07-09-1014.

CARVALHO, F. R. P. Leitura, texto e produção de sentidos: em cena o verbal e o visual. *Revista Temática*, vol. 10, n. 06, p. 145-161, 2014. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/19517/10786>>. Acesso em: 07-09-1014.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. 7ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of the design visual*. London: Routledge, 2006.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

RAMOS, P; CARMELINO, A. C. Contribuições para leitura de gêneros multimodais no ensino. *Revista Intersecções*. Edição 12, ano 07, n. 01, 2014.

SILVINO, F. F. Letramento visual. In: *Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do Semiotec – I STIS*, 2012.

SPERANDIO, N. E. Multimodalidade e processamento metafórico em um texto digital: abordando o sentido a partir da interação entre o verbal e o imagético. *Revista digital Hipertextus*, vol. 01, Recife, 2012.

**A AUSÊNCIA
DO FATOR LINGÜÍSTICO CONCORDÂNCIA VERBAL
NA FALA DE INDIVÍDUOS COM BAIXA
OU NULA ESCOLARIDADE**

Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo (UEMS)

anaamaralfigueiredo@hotmail.com

Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)

sierra@uems.br

RESUMO

Este artigo nos mostra como o fator extralingüístico escolaridade influencia na fala de indivíduos com baixa ou nula escolaridade, mostrando a presença e/ou ausência do fator lingüístico concordância verbal na fala dos mesmos. Baseando-se na sociolingüística, que estuda os aspectos lingüísticos e sociais de uma língua, nos atentaremos a variação lingüística, que são as transformações que a mesma sofre ao longo do tempo, por influências históricas, geográficas e sociais. Para isso foram entrevistados dois informantes que estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA, um que já é alfabetizado e outro que está sendo alfabetizado pela primeira vez. A pesquisa nos confirmou que fatores extralingüísticos influenciam diretamente nos fatores lingüísticos de uma língua.

Palavras-chaves:

Sociolingüística. Sociolingüística variacionista. Concordância verbal. Escolaridade.

1. Introdução

Quando falamos trazemos para nossa forma de falar tudo o que somos e vivemos, toda nossa experiência de vida, a comunidade da qual fazemos parte, os grupos sociais que frequentamos. Sendo assim a língua não é homogênea e sim heterogênea. Temos várias formas de falar em uma mesma comunidade. E é toda essa variedade da língua que a sociolingüística analisa e sistematiza.

Para Tarallo (2007, p. 8) “variantes lingüísticas” são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de “variável lingüística”. Mesmo com todas as variantes lingüísticas membros de uma comunidade conseguem se entender, por isso toda variante pode ser sistematizada e analisada.

Geralmente pessoas que tem pouca ou nula escolaridade são ridicularizadas em sua forma de falar, sendo sua fala estigmatizada pelo demais falantes de uma comunidade, principalmente por aqueles que utili-

zam a forma padrão da língua, ocorrendo assim o preconceito linguístico.

Este artigo nos mostra como a presença e a ausência da concor-
dância verbal em falas de indivíduos com baixa ou nula escolaridade, in-
fluencia na fala desses indivíduos. Foram entrevistados dois informantes
que estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA, um que
já é alfabetizado e outro que está sendo alfabetizado pela primeira vez.

2. Fundamentação teórica

2.1. A sociolinguística

A sociolinguística surge em contraposição as abordagens estrutu-
ralista e gerativista no campo de estudo da linguagem. Na abordagem es-
truturalista de Saussure a linguística tem por único e verdadeiro objeto a
língua considerada em si mesma por si mesma. As variações não são vis-
tas na escrita, mas sim na fala, essa variação se dá em alguns elementos,
sendo isso suficiente para que ela reflita em todo sistema, e o falante não
tem consciência das mudanças que ocorrem entre os estados da língua. A
abordagem gerativista utiliza apenas o sistema abstrato de regras de for-
mação de sentenças gramaticais, sem o componente social.

Os procedimentos da linguística descritiva se baseiam no entendimento de
que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, foi útil
considerar que tais formas eram invariantes e compartilhadas por todos os
membros da comunidade linguística. Todavia, as análises do contexto social
em que a língua é utilizada vieram demonstrar que muitos elementos da estru-
tura linguística estão implicados na variação sistemática que reflete tanto a
mudança no tempo quanto os processos sociais extralinguísticos. (LABOV,
1968, *apud* MONTEIRO, 2000, p. 13).

Depois de cerca de meio século de domínio das correntes estrutu-
ralistas que a área dos estudos das linguagens que ficou conhecida como
sociolinguística. E como herança de Bakhtin se renova a perspectiva de
que a língua é um fenômeno social. Mas foi William Labov que insistiu
na relação entre língua e sociedade e na possibilidade de sistematizar a
variação da língua falada.

A sociolinguística é uma das subáreas da linguística e estuda a língua em
uso no seio da comunidade de fala, voltando a atenção para um tipo de inves-
tigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz
presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, fo-
calizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os
de caráter heterogêneo. (MOLLICA, 2013, p. 09)

A língua é uma representação cultural de um povo, como está em pleno uso sofre influências de sua comunidade, por isso é dinâmica e heterogênea, a mesma vive em constantes transformações, ela é a expressão cultural de um povo e varia de uma época para outra, refletindo o que está acontecendo ao seu redor. Por isso a sociolinguística estuda os aspectos linguísticos e sociais de uma língua. A sociolinguística se ocupa de questões como variação e mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outras.

2.2. A variação linguística

As transformações que uma língua sofre ao longo do tempo tem influências históricas, geográficas e sociais é que nomeamos de variação linguística. Essas mudanças acontecem devido aos vários fatores advindos da nossa sociedade, que também vive em constantes transformações. Essas variações são inerentes à linguagem humana e que revelam padrões de regularidade que não podem ser devidos ao acaso, sendo assim a homogeneidade de uma língua pode ser considerada disfuncional.

Assim Dorian (1994 *apud* MONTEIRO, 2000, p. 58) assinala que

cada vez mais se aceita a ideia de que a heterogeneidade linguística reflete a variabilidade social e as diferenças no uso das variantes linguísticas correspondem às diversidades de grupos sociais e à sensibilidade que eles mantêm em termos de uma ou mais normas de prestígio.

Na variação linguística há fatores linguístico e não linguístico, os fatores linguísticos estão presente internamente na língua que são os fatores de natureza fonomorfofossintáticos, semânticos, discursivos e lexicais e já os fatores não linguísticos estão presente externamente à língua são inerentes aos indivíduos (etnia e sexo), sociais (escolarização, níveis de renda, profissão e classe social) e contextuais (grau de formalidade e tensão discursiva).

2.3. O fator linguístico: concordância verbal

A concordância verbal na língua portuguesa é realizada entre o sintagma sujeito e verbo. Devendo o sujeito concordar com o verbo em número e pessoa. Assim nos ensina a gramática normativa, que às vezes nos parece redundante.

Para a sociolinguística variacionista a ausência da concordância verbal é mais uma economia linguística do que um erro. Quando falamos nem sempre concordamos o sujeito com o verbo em número e pessoa, principalmente indivíduos com baixa ou nenhuma escolaridade.

De acordo com Rubio (2010) estudos já realizados comprovam que quanto menor for a escolaridade maior será a queda da frequência na aplicação da concordância verbal.

A concordância verbal apresentada neste artigo será a concordância da 1ª pessoa do plural (nós) com sujeito anteposto ao verbo.

2.4. O fator não linguístico: a escolaridade

Quanto mais o indivíduo frequentar a escola, mais contato ele terá com a forma de prestígio da língua e mais será cobrado para utilizá-la. A forma de falar, dos quem têm baixa ou nula escolaridade, é considerada como uma forma estigmatizada, sendo até considerada como inferior.

A observação do dia a dia confirma que a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que as frequentam e das comunidades discursivas. Constata-se, por outro lado, que ela atua como preservadora de formas de prestígio, face a tendências de mudança em curso nessas comunidades. (VOTRE, 2013, p. 51)

A escola muitas vezes não aceita o jeito de falar desses indivíduos, que algumas vezes são alvos de piadas, considerando esse jeito diferente de falar como incorreto, ocorrendo assim o preconceito linguístico. Como já foi dito a língua é heterogênea, vive em constante transformações, apresentando assim suas variações. Uma mesma pessoa pode mudar a sua forma de falar, dependendo com quem está conversando, se for alguém com quem ele tenha mais intimidade, não haverá preocupação, então ele falará de uma forma mais informal, mas se for com seu chefe ou em uma apresentação ele terá mais cuidado na sua forma de falar.

Se uma mesma pessoa pode variar a sua forma de falar, imagine pessoas com outro nível de escolaridade e que tenham experiências diferentes.

3. Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, situada na periferia da cidade da Campo Grande – MS, com dois alunos da Educação de Jovens e Adultos, matriculados na fase inicial. Fase essa que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental I. Frequentam essa fase pessoas que nunca foram alfabetizadas, que estão matriculadas pela primeira vez na escola.

A sala é composta por 11 (onze) alunos, sendo 04 (quatro) do sexo masculino e 08 (oito) do sexo feminino, com idades de 15 (quinze) a 60 (sessenta) anos.

Primeiramente foi realizada a observação, para que assim tivesse uma maior integração com os indivíduos a serem entrevistados. A pesquisadora foi apresentada pela professora regente de sala, criando assim um laço de confiança entre os mesmos.

O pesquisador da área de sociolinguística precisa, portanto, participar diretamente da interação. É claro que, sendo especialmente interessado na comunidade como um todo, ele também se utilizará do método de observação no momento de adentrar a comunidade de falantes. Sua participação direta na interação com os membros da comunidade é, no entanto, uma necessidade imposta pela própria orientação teórica. (TARALLO, 2007, p. 20)

Somente em uma segunda visita à escola que foi solicitado aos alunos a entrevista e explicado o motivo da pesquisa. Foi dito aos mesmos que o interesse da pesquisa era sobre qual o motivo de seu retorno ou matrícula na escola.

Foram realizadas 04 (quatro) entrevistas, sendo 03 (três) informantes do sexo feminino e 01 (um) do sexo masculino, duas informantes foram descartadas, para que assim tenhamos um informante de cada sexo.

A informante do sexo feminino vamos chamá-la de Maria e o do sexo masculino de José, nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos. As perguntas respondidas pelos informantes foram: 1) Qual seu nome completo? 2) Quantos anos você tem? 3) Qual é o seu estado civil? 4) Qual é a sua profissão? 5) Onde você nasceu? 6) Quando você veio para Campo Grande? 7) Com quem você mora? 8) Porque você parou de estudar? 9) Por que decidiu retornar os seus estudos? 10) O que você está achando das aulas? E no desenrolar das entrevistas e de acordo com as respostas dos informantes novas perguntas surgiram, buscando criar situações naturais de comunicação linguística para que o informante narrasse sua história de vida.

A narrativa de experiência pessoal é a mina de ouro, que o pesquisador-sociolinguístico procura. Ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero narrativa, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma. A desatenção à forma, no entanto, vem sempre embutida numa linha de relato, a que chamaremos “estrutura narrativa”. (TARALLO, 2007, p. 23)

4. Análise dos dados

Abaixo segue dados dos informantes.

Dados Informantes		
	Idade	Sexo
Maria	60	Feminino
José	45	Masculino

José já tinha estudado até os 8 (oito) anos de idade, mas a escola que ele frequentou pegou fogo, sendo assim não tem como comprovar sua escolaridade. Escolaridade essa que o mesmo precisa para fazer um curso para ser taxista, sendo este seu objetivo na EJA.

Já Maria é a primeira vez que é matriculada em uma escola. Esta é a primeira vez que a mesma está sendo alfabetizada.

A tabela a seguir nos mostra a porcentagem das ocorrências de aplicação e não aplicação da concordância verbal da 1ª pessoa do plural.

Porcentagem de ocorrências analisando o percentual de aplicação e não aplicação de concordância verbal dos informantes.		
	José	Maria
Presença de concordância verbal	23%	0%
Ausência de concordância verbal	77%	100%
Total	100%	100%

A tabela acima confirma estudos já realizados de acordo com Rubio (2010), quando diz que quanto menor for a escolaridade do indivíduo, maior será a queda da frequência na aplicação da concordância verbal. Como José já frequentou uma escola, teve um maior contato com a norma de prestígio da língua, já Maria só agora está tendo este contato.

Outro aspecto, também, relevante é que José trabalhou viajando pelo Brasil, teve contato com muitas variantes da língua portuguesa, já Maria sempre trabalhou em casas de família.

Percebemos este caso na ausência total da concordância verbal nas falas realizadas pela informante Maria, que tem baixa ou nula escolaridade e já no informante José, que já teve um maior contato com a lín-

gua padrão, por já ter frequentado uma escola antes e também por sua experiência de vida teve a presença, mesmo que baixa, da concordância verbal em suas falas. Isso comprova que quanto menor a escolaridade maior será a ausência da concordância verbal na fala de um indivíduo.

5. Considerações finais

Como a língua portuguesa é viva e está em constantes transformações, um mesmo indivíduo tem várias formas de falar e esse indivíduo vive em uma comunidade, que é formada por pessoas diferentes, com experiências diversas e que convivem em vários grupos sociais. Esses são fatores extralinguísticos, que são externos a língua que podem ser: a formalidade e a informalidade do discurso, o nível socioeconômico do falante, sua escolaridade, faixa etária e sexo.

A cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada. E é precisamente essa situação de heterogeneidade que deve ser sistematizada.” Para sociolinguística essa “caos” aparente pode sim ser sistematizado, se não pudesse membros de uma mesma comunidade não conseguiriam se entender. TARALLO (2007, p. 6)

A pesquisa nos confirmou que fatores extralinguísticos influenciam diretamente nos fatores linguísticos de uma língua. Como vimos nessa pesquisa o fator linguístico concordância verbal sofreu variações devido ao fator extralinguístico escolaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMACHO, Roberto. A variação linguística. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. Coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

RUBIO, Cassio Florêncio. Regularidades no fenômeno da concordância verbal em variedades do português brasileiro: estudo sociolinguístico comparativo. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. 39, n. 2, p. 602-616, 2010. Disponível em:

<http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/147590/mod_folder/content/0/Textos%20da%20Bibliografia%20Complementar/Teoria%20Gramatical%20e%20Sintaxe%20do%20portugu%C3%AAs/RUBIO_RegularidadesConcordanciaVerbal.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 17-07-2014.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2013.

**A CASA DOS BUDAS DITOSOS, DE JOÃO UBALDO RIBEIRO:
UM ESTUDO LÉXICO-SEMÂNTICO
DO VOCABULÁRIO DA SEXUALIDADE**

Elias de Souza Santos (UNEB)
elias40_d@hotmail.com

RESUMO

A sexualidade, a língua e a literatura são elementos que traduzem a cultura de toda e qualquer comunidade. A língua é uma das maiores formas de manifestação e é a partir dela que muitas outras formas de expressão são concebidas, a exemplo, a sexualidade que pode ser anunciada através da língua de múltiplas maneiras. Contudo, o objetivo deste estudo é demonstrar como o autor João Ubaldo Ribeiro em sua obra intitulada “A casa dos budas ditosos”, aborda a sexualidade, fazendo uso de vários itens lexicais que revelam e refletem esse campo cultural. Sendo assim, buscar-se-á da referida obra, compreender como se estrutura o vocabulário no campo da sexualidade, em meio à luz dos estudos teóricos léxico-semânticos.

Palavras-Chave: Linguagem. Literatura. Sexualidade. Vocabulário.

1. Para princípio de conversa

Podemos conceber ‘cultura’ como sendo tudo aquilo que é aprendido socialmente e partilhado com os membros de uma sociedade. Sendo a cultura algo que é aprendido, ela necessita, obrigatoriamente, de uma linguagem e de um instrumento de comunicação que são inúmeras. Nesse sentido, a literatura, a língua e a sexualidade são formas de comunicação sociais, e que estas linguagens embrincadas tem sua maior visibilidade através do inventário do léxico, que reflete as manifestações do mundo.

O léxico, saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma sociedade, constitui no acervo do saber vocabular de um grupo sociolinguístico-cultural. Na medida 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, 1998, p. 7).

Seguindo essa direção, podemos reconhecer na obra literária de João Ubaldo Ribeiro, intitulada *A Casa dos Budas Ditosos*, o arcabouço vocabular, repleto de itens lexicais acerca da sexualidade que refletem ou revelam esse campo cultural na via de acesso, o texto, onde a comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua deixa transpare-

cer essa forma de manifestação cultural.

Segundo Almeida (2006) a língua se estrutura semanticamente a partir de campos lexicais. Dessa maneira, os vários campos de léxicos refletem a materialização dos vocábulos, sendo que os subconjuntos de palavras de um mesmo campo lexical vão pertencer ao mesmo campo de interesse ou do conhecimento.

Sendo assim, para Abbade:

As palavras são organizadas em um campo com mútua dependência, adquirindo uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais, elas só têm sentido como parte de um todo, pois só no campo terão significação. Dessa maneira, para entender a lexia individualmente, é necessário observá-la no seu conjunto de campo, pois fora desse conjunto não pode existir uma significação, pois a mesma só existe nesse conjunto e em sua razão. (ABBADE, 2003, p. 27).

Assim sendo, buscou-se na obra de João Ubaldo Ribeiro *A casa das budas ditosas* publicada pela editora objetiva, de 1999, compreender como se estrutura o vocabulário no campo da sexualidade, em meio à luz de estudos teóricos léxico-semânticos.

2. *Lingua(gem), sexo e léxico: um relacionamento cultural*

O legado linguístico de um povo é a manifestação de um de seus maiores patrimônios. É na exposição da fala que conseguimos identificar a língua e a história linguística de cada civilização. Realizar estudos do léxico de uma língua é fazer conhecer a história social de um povo que faz uso da mesma. Cada vocábulo tem um significado próprio e cultural a depender do grupo social que os utilizam.

A língua é uma das formas mais genuínas de desvelar e revelar a identidade do indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Ao falarmos denunciaremos quem somos, qual nosso grau de cultura, regionalidade, o que conhecemos de mundo e da própria língua. Dessa maneira, léxico e linguagem estão embrincados um ao outro, pois as formas de nomear as coisas manifestam os dados de nossa vivência cultural no espaço e no tempo, uma vez que: “o léxico é um dos pontos em que mais claramente se percebe a intimidade das relações entre língua e cultura” (FARACO, 1991, p. 25).

Sendo a sexualidade uma das expressões culturais de um povo e

também uma das formas de expressão da linguagem, esta por sua vez reflete se na escrita e na fala a partir do componente léxico que, por sua vez é

a área de estudos da linguagem que mais amplamente espelha a realidade linguística, cultural, e social de uma comunidade [...] uma vez que ele é constituído por palavra e, somente, através dele é que se torna possível a transmissão de todo conhecimento adquirido e acumulado ao longo da história de um povo, nas mais variadas áreas do saber, de uma geração a outra. Assim sendo, a história de um povo, sua cultura, sua maneira de viver, ver e sentir o mundo são documentados através das escolhas lexicais que esse povo faz. (OLIVEIRA, 2009, p. 45).

Em suma, o componente lexical é uma das maiores vias de acesso que reflete os saberes e as práticas culturais de um povo e torna-se documento para se comprovar essas realidades intrínsecas, a sexualidade enquanto manifestação cultural a partir da linguagem, e o léxico enquanto componente que os e as refletem através da língua.

3. *A casa dos budas ditosos: para um quadro sinóptico*

A casa dos budas ditosos segundo o autor João Ubaldo Ribeiro, trata da edição de um depoimento a ele entregue via correio acompanhado de um bilhete assinado com as iniciais CLB. Informava que se tratava de um relato verídico, de uma senhora de 68 anos, nascida na Bahia e residente no Rio de Janeiro. Autorizava o autor publicar como obra sua, embora pedisse que fosse revelada sua verdadeira origem. “Não por vaidade” escreveu ela, “pois até as iniciais abaixo podem ser falsas, mas porque é irresistível deixar as pessoas sem saber no que acreditar”.

A obra relata o depoimento de CLB que carrega dúvida entre o ser ou não ser verdade as próprias iniciais, durante toda a obra é perceptível que a personagem foco não se deixou levar pelas imposições sociais, esta se ver liberta fazendo usufruto dos prazeres carnavais e da quebra de tabus impostas pela sociedade, relata suas aventuras sexuais, com homens, mulheres, parentes, bissexuais, homossexuais e outros.

O autor João Ubaldo já no prefácio do livro nos traz um enigma literário, talvez para fazer o leitor pensar ser um jogadão por parte dele para tornar o livro um atrativo ou se realmente este trata de um depoimento entregue a ele, concordemos com o que traz o marcador da obra

a nota preliminar tanto pode ser verdadeira quanto pode ser uma brincadeira literária. Talvez nunca se saiba com absoluta certeza e cada leitor forme sua

própria opinião – e não surpreenderia ter sido esta a intenção do escritor, de qualquer forma, o mistério em nada interfere, e talvez até realce. O relato sincero e sem pudores de quem soube (e sabe, pelo visto) viver todas as delícias de uma relação a dois, a três... bem, todas as delícias do sexo, sob uma óptica original, por vezes divertida e, sem dúvida, provocadora.

O escritor João Ubaldo Ribeiro com toda sua maneira criativa em seu livro faz vir à tona em todo o enredo da obra, um vocabulário da sexualidade que se reflete culturalmente em sociedade, nos faz perceber como o mundo a nossa volta é nomeado, especificamente, no campo da sexualidade. Dessa maneira, esse vocabulário é que nos interessa para o presente estudo.

4. *A casa dos budas ditosos: vocabulário da sexualidade*

Utilizando-se da teoria dos campos léxico-semânticos, buscou-se na obra de João Ubaldo Ribeiro “A casa dos budas ditosos” entender como este pautou as lexias referentes ao campo da sexualidade.

Visa-se aqui esclarecer ou apresentar o que é teoria dos campos lexicais e semânticos. Campos lexicais são concebidos como o conjunto que envolve unidades lexicais inseridas em uma mesma área de significação, esclarece Abadde (2011) “Os campos lexicais representam uma estrutura, um todo articulado, onde há uma coordenação e hierarquia articuladas entre as palavras que são organizadas à maneira de um mosaico: o campo léxico”.

Os campos semânticos são os conjuntos de possibilidades que uma mesma palavra ou conceito tem de ser empregada(o) em diversos contextos, ou seja, o conjunto de palavras unidas pelo sentido.

Assim, quando se faz um estudo do léxico, utilizando-se dos campos léxico-semânticos, é possível visualizar como são organizadas as unidades lexicais que retratam a experiência do homem, assim como a dinamicidade linguística concebida através da língua, assim sendo, a maneira como os indivíduos pensam o mundo, como movimentam e intercalam os traços culturais e que se refletem no léxico.

Buscou-se estabelecer alguns critérios para a organização do vocabulário da sexualidade neste trabalho que foram:

- As lexias foram distribuídas categoricamente em subcampos dentro do campo semântico estudado;

- As entradas foram realizadas em caixa alta e negritada;
- As lexias compostas foram classificadas como locuções;
- Palavras substantivas foram concebidas no masculino ou feminino singular;
- Os verbos tiveram sua entrada no infinitivo;
- As lexias seguem como constam os dicionários;
- Os exemplos são realizados como constam a referida obra sob análise;
- A significação da lexia ou locução se insere dentro do contexto específico da obra sob análise;
- Destacaram-se as lexias dos exemplos retirados da obra em negrito.

5. *Conjunto léxico-semântico da sexualidade*

5.1. Microcampos: Das genitálias

Órgão genital – loc. adj. ‘conjunto dos órgãos reprodutores’ → ‘órgãos sexuais externos’.

“Os noivos, antes do casamento, iam lá para venerar as estátuas e passar as mãos nos **órgãos genitais** delas” (p. 14).

Glande – s.f. ‘extremidade do pênis ou do clitóris’.

“Em Roma antiga, houve um tempo em que as noivas acariciavam a **glande** de príapo, ou se sentavam nela” (p. 16).

Falo – s.m. ‘representação do pênis, símbolo da força geradora e da fecundidade da natureza’. ‘pênis’.

“O corpo era de barro, mas o **falo** era de madeira de lei e fixado pela base num eixo, de madeira que, quando se puxava uma cordinha por trás, ele subia e ficava ali em riste” (p. 16).

Vulva – s.f. ‘órgão genital feminino’.

“**vulva**”, “vagina”, “gruta do prazer”, “sexo túmido” e “penetrou-a bruscamente” (p. 19).

Vagina – s.f. ‘órgão que, na mulher e nas fêmeas dos mamíferos, liga a vulva ao útero.

“vulva”, “**vagina**”, “gruta do prazer”, “sexo túmido” e “penetrou-a bruscamente” (p. 19).

Gruta do prazer – loc. v. ‘órgão genital feminino’.

“vulva”, “vagina”, “**gruta do prazer**”, “sexo túmido” e “penetrou-a bruscamente” (p.

19).

Sexo túmido – loc. adj. ‘órgão genital feminino’.

“vulva”, “vagina”, “gruta do prazer”, “**sexo túmido**” e “penetrou-a bruscamente” (p. 19).

Viga tesa – loc. adj. ‘órgão genital masculino’. → ‘Órgão copulador masculino’. → ‘Pênis’.

“Chupei ele, engolindo tanto daquela **viga tesa** quanto podia engolir” (p. 30).

Hímen – s.m. ‘Dobra da membrana que fecha parcialmente o orifício externo da vagina’.

“Já estava pronta para fazer uma recuperação de minha condição vaginal, restaurar o **hímen**” (p. 33).

Pau – s.m. ‘Pênis’.

“A manobra de pegar no **pau**” (p. 34).

Bago – s.m. ‘Testículo’. → ‘Cada uma das duas glândulas sexuais masculinas, produtoras dos espermatozoides’.

“Aqueles homens nas portas das lojas, todos de branco e apalpando ou pinicando os **bagos**” (p. 36).

Cu – s.m. ‘ânus’. → ‘Bunda’. → ‘Nádegas’.

“Bonito **cu**” (p. 36).

“E ao **cu**, não me vais” (p. 43).

Clitóris – s.m. ‘Pequeno órgão erétil da genitália feminina’.

“Que apenas devia ter pago a entrada, a respeito do **clitóris** dela, de vibradores, de felação, de cunilíngua” (p. 45).

Púbis – s.m. ‘Parte anterior da base do osso íliaco’. → ‘os pelos que cobrem a região genital’.

“E minha saia chegou a subir um pouco, arrepanhada em frente a meu **púbis** pelo movimento dele” (p. 65).

Pica – s.m. ‘Pênis’. → ‘Falo’.

“Aquele **pica** grossa e macia pulsando dentro de mim, ai!” (p. 78).

Pau ereto – loc. adj. ‘Pênis enrijecido’.

“Oferecendo lindo seu **pau ereto** para que eu chupasse e molhasse” (p. 94).

Xoxota – s.f. ‘Vagina’.

“Uma **xoxota** magnífica com pentelhos arruivados e deixados á vontade” (p. 111).

Rabo – s.m. ‘As nádegas ou ânus’.

“Ficamos ambas de **rabo** para cima, para ele nos penetrar alternadamente” (p. 115).

Rola – s.f. ‘Pênis’. → ‘Falo’.

“Eles ficam olhando as **rolas** um do outro” (p. 117).

Vergalho – s.m. ‘Pênis’. → ‘Falo’.

“**Vergalho** imenso em riste” (p. 128).

Boceta – s.f. ‘Vagina’.

“Aquele **bocetão** irresistível, na penumbra em torno de meus olhos” (p. 137).

5.2. Microcampos: das ações

Ir para a cama – loc. s. ‘manter relação sexual’.

“Chamava Castro Alves de Cecêu como se houvesse **ido para a cama** com ele” (p.21).

Estupro – s.m ‘violar sexualmente’.

“Então veio o **estupro**, um inegável **estupro**” (p. 28).

Orgasmo – s.m ‘Momento de maior excitação e clímax do prazer sexual’.

“Puxei a cabeça dele de novo e entrei em **orgasmo** nessa mesma hora” (p. 29).

Prazer – s.m ‘Satisfação sexual’.

“Com **prazer** enormíssimo em fazer tudo isso minuciosamente, eu gozava outra vez” (p. 30).

Gozar – v. ‘Atingir o orgasmo na relação sexual’.

“Resolvi que tinha que montar na cara dele, cavalgar mesmo, cavalgar, cavalgar e aí **gozei** mais não sei quantas vezes” (p. 30).

Trepar – v. ‘ter relações sexuais’.

“Nós saíamos para pescar na canoa dele e **trepávamos** nus no meio do mar” (p. 31).

Masturbar – v. ‘Praticar masturbação (em alguém ou si próprio)’. → ‘Excitação dos órgãos sexuais ou de outras zonas erógenas, com o objetivo de alcançar a satisfação sexual.

“É capaz dessa história de onanismo querendo dizer **masturbação** haver sido inventada por eles” (p. 32).

Ejacular – v. ‘Lançar esperma de si; emitir’.

“Não foi se masturbar, mas **ejacular** no chão, em vez de empenhar devidamente sua cunhada viúva”.

“Já que fecho ecler, para machos mais ciosos de sua machidão, era coisa de **veado**, abrir com dedos habilidosos” (p. 34).

Dares-e-tomares – loc. v. ‘penetrar sexualmente’.

“Os homens consideravam de *rigueur* meter a língua nas orelhas das mulheres no começo dos dares-e-tomares” (p. 34).

Meter – v. ‘Penetrar sexualmente’.

“porque ele tinha medo de **meter** nela, havia muito homem assim, pelo menos na Bahia” (p. 35).

Comer – v. ‘Penetrar sexualmente’.

“Chegou ate conseguir que um namorado **comesse** um pintor veado em troca de quadros” (p. 35).

Dar – v. ‘Transar’.

“A gente **dava** para os americanos e não **dava** para eles” (p.39).

Foder – v. ‘Ter relações sexuais com’.

“Aliás, **fode-se** muito bem em Portugal” (p. 42).

Suruba – s.f. ‘Sexo em grupo de três ou mais pessoas’. → ‘Bacanal’. → ‘Orgia’.

“As vezes norminha e eu até amávamos umas **surubinhas**” (p. 47).

“Americano até hoje não tem uma boa palavra para “**suruba**”” (p. 47).

Engravidar – v. ‘Ficar ou fazer ficar grávida’. → ‘Emprenhar’.

“Pois havia também o medo de **engravidar**”.

Ereção – s.f. ‘Erguimento ou enrijecimento do pênis’.

“A **ereção** não foi planejada para acontecer quando se este concentrado num problema técnico” (p. 52).

Tesão – s.m e f. ‘Vivo desejo sexual’

“Evidente que é natural, a maior parte das pessoas passar pelo menos uma fase de **tesão** no irmão ou na irmã” (p. 53).

Enrabar – v. ‘Método anticoncepcional’. → ‘Penetração anal’. → ‘Penetrar sexualmente’.

“Apesar de já haver métodos anticoncepcionais, o mais seguro era mesmo **enrabação**” (p. 57).

Desvirginar – v. ‘Tirar a virgindade’. → ‘deflorar’. → ‘desflorar’.

“Segundo, e mais relevante, é que eu acho que eu tinha uma fantasia de meu **desvirginamento**” (p. 58).

Deflorar – v. ‘Fazer perder a virgindade’. → ‘desvirginar’. → ‘Desflorar’.

“Não só os homens tinham medo de **deflorar** as moças, mesmo quando elas imploravam” (p. 61).

Esporrar – v. ‘Cobrir de esperma’. → ‘cobri de espermatozoide’.

“Me senti mulher, me senti fodida, me orgulhar de ter sido **esporrada** em meio a meu sangue” (p. 75).

Punheta – s.f. ‘masturbação masculina’.

“Tinha um jeito de bater **punheta** para gozar” (p. 94).

Prevaricar – v. ‘Cometer adultério’. → ‘infidelidade conjugal’.

“Não existe ninguém razoavelmente normal que não pense, ou tenha pensado, em **prevaricar**” (p. 102).

Perverter – v. ‘Adulterou-se’. → ‘Desvirtuar’.

“Adorava **perverter** aquelas peruas cheirosas de cabelos armados” (p. 108).

Sexo grupal – loc.adj. ‘suruba’. → ‘Sexo em grupo de três ou mais pessoas’.

“Mas a verdade é que a grande maioria das fantasias como o **sexo grupal**, quando vivida, é um saco” (p. 118).

Libido – s.f. ‘Instinto sexual no sentido amplo de instinto vital’.

“Câncer é a doença do reprimido, da **libido** encarcerada” (p. 141).

5.3. Microcampos: dos comportamentos

Libertina – adj.f. ‘Que leva uma vida voltada para os prazeres do sexo; devasso, desregrado’.

“O título que eu ia botar era “Memórias de uma **libertina**”” (p.18).

Sacana – adj. ‘Libertino’. → ‘Que leva uma vida voltada para os prazeres do sexo’; Devasso.

“Aquele projeto de negrão, aliás, sabia que tinha sido chamado para **sacanagem**” (p. 28).

Putá – s.f. ‘Prostituta’. → ‘Mulher de vida desregrada’. → ‘Libertina’.

“Eu lhe dou um banho-de-gato, **Putinha**” (p. 36).

5.4. Microcampos: dos praticantes

Rapariga – ‘meretriz’ → ‘mulher que pratica o ato sexual por dinheiro’. → ‘Prostituta’.

“Você sabe que meu avô mandou capar ele, porque ele se ousou com uma **rapariga** dele” (p. 28).

Amante – adj. ‘Pessoa que mantém com outra relações sexuais fora do casamento’.

“O fato é que **amantes**, concubinas e por aí vai são bastante contraditórias no velho testamento” (p. 32).

Concubina – s.f. ‘mulher que vive com um homem, sem ser casada com ele’.

“O fato é que amantes, **concubinas** e por aí vai são bastante contraditórias no velho testamento” (p. 32).

Cortesã – s.f. ‘prostituta que leva vida luxuosa’

“Não sei se você sabe, mas as hetaira, as **cortesãs** da Grécia antiga, davam a bunda, preferencialmente” (p. 57).

Prostituta – adj. ‘Mulher prostituta’. → ‘Meretriz’. → ‘Marafona’.

“Achava que mulher dele era para fazer aquela coisa nojenta, própria das mais baixas **prostitutas**” (p. 60).

Vagabunda – adj. ‘mulher de maus costumes’. → ‘que vagueia’. → ‘Que anda sem destino’.

“Se ele quisesse aquilo, ia procurar uma **vagabunda** na rua, não sua própria mulher” (p. 60).

Devassa – adj. ‘Que é libertina’. → ‘licencioso’.

“E ele se sente fêmea, **devassa**, puta” (p. 131).

5.5. Microcampos: dos ambientes de prática sexual

Motel – s.m. ‘Hotel para encontros amorosos’.

“Acho **motel** sem graça, sem nenhum condimento” (p.33).

Bordel – s.m. ‘Casa de prostituição’. → ‘Prostíbulo’. → ‘Lupanar’.

“Agente tinha de ensinar tudo, por que eles nem sabiam beijar direito, achavam chupão com língua uma coisa praticada exclusivamente em **bordéis** franceses” (p. 44).

Puteiro – s.m. ‘Casa de prostituição’. → ‘Prostíbulo’.

“Que era que ela estava pensando? Em que **puteiro** aprendera aquilo” (p. 60).

6. Para término de conversa

A língua é sem dúvida um instrumento de manifestação cultural que representa as vivências dos falantes e do meio social em que vivem não importando a temporalidade histórica.

Fazer estudos do léxico nos possibilita descobrir línguas e escritas que fixam os indivíduos dentro de uma comunidade social no seio de uma cultura Mandel (1988, p. 169).

O *corpus* literário “A casa dos budas ditosos” do escritor João Ubaldo Ribeiro nos permitiu caminhar pelos campos léxico-semânticos da sexualidade e verificar as diversas lexias que permeiam pelos espaços do experimento humano.

Em suma, estudar o léxico é compreender como as coisas e as pessoas estabelecem uma relação com a realidade sociocultural em de-

terminadas épocas a partir da língua, assim, “Nas numerosas tradições culturais dos homens a linguagem surge como a palavra instituidora que abre ao ser o espaço para ele se manifestar. Todas as culturas nascem de uma palavra criadora, ditas em tempos imemoriais por um poder divino” (BIDERMAN, 1998, p. 84).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. O estudo do léxico. In: TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis; QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de; SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006, p. 213-225.

ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues. *Contribuição para o estudo do campo semântico “trabalhador” no português arcaico*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BECHARA, Evanildo. *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.

_____. (Org.). Estudo estrutural do léxico: a lexemática. In: _____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BIDERMAN, Maria Tereza. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998.

CALDAS, Waldenyr. *Cultura*. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; MELO FRANCO, Francisco Manoel de. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JANNI, O. Língua e sociedade. In: VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIRANDA, M. *Agentes denominais e deverbais: um estudo da produtividade lexical em português*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1980.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 1998.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

RIBEIRO, João Ubaldo. *A casa dos budas ditosos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

ULMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad.: J. A. Osorio Mateus. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1970.

A COMPETÊNCIA ORAL EM SALA DE AULA

Lygia Maria Andrade Figueira dos Santos (UFRRJ)

lygiafs@yahoo.com.br

Viviane de Araújo Nascimento (UFRRJ)

vivianenascimento@oi.com.br

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar fundamentos, reflexões e propostas a respeito do trabalho com o desenvolvimento da competência oral em sala de aula. Trata-se de um estudo que apresenta os motivos da negligência da instituição escolar com relação ao trabalho com oralidade e que aponta a necessidade de reflexão do profissional docente sobre o tema. O ponto de partida deste estudo é uma análise da dinâmica social moderna e dos aspectos privilegiados em termos de linguagem e letramento, pois se considera que as razões do desprestígio da modalidade oral nos contextos escolares tenham relação direta com essa configuração social. São apresentadas, também, propostas de como realizar um trabalho eficiente com turmas de ensino fundamental e ensino médio, de forma que a escrita e a oralidade possam ser desenvolvidas em sala de aula como modalidades complementares de linguagem, desfazendo-se a noção de hierarquia presente no modelo de ensino atual.

Palavras-chave: Oralidade. Letramento. Ensino.

1. Introdução

Analisando-se as práticas escolares, principalmente as que ocorrem nas aulas de língua portuguesa, percebe-se que o trabalho com a modalidade escrita possui mais prestígio do que aqueles em que se contempla a modalidade oral de comunicação. É fácil observar que esse formato de ensino não é consonante com a vida além da escola, uma vez que a fala é a modalidade utilizada em grande parte das situações comunicativas da vida cotidiana, seja em contextos formais ou informais. Dessa forma, ao negligenciar a prática oral, a escola não habilita o aluno a participar com segurança de muitas situações com as quais irá se deparar em seu cotidiano. Refletir sobre essa hierarquização é o ponto de partida para que uma nova prática pedagógica se faça presente nos contextos escolares.

Busca-se neste artigo apresentar reflexões e teorias a respeito dessa temática, com o intuito de proporcionar ao profissional de educação novas perspectivas de trabalho. Para tanto, serão apresentados neste estudo considerações a respeito de como modelos sociais interferem - muitas vezes de maneira prejudicial - no ensino, analisando-se de forma crítica

alguns mitos relacionados à comunicação escrita, como o que associa tal habilidade à inteligência. Uma breve análise sobre o conceito de letramento, com base nos estudos mais recentes, será também desenvolvida para fundamentar a linha de raciocínio que será delineada. Por fim, será apresentada a análise da sala de aula propriamente dita, com propostas pedagógicas para o trabalho com as duas modalidades de forma complementar.

2. Desenvolvimento

2.1. Escrita, oralidade e sociedade

A fim de que as primeiras reflexões sobre o tema possam ser apresentadas, propõem-se reflexões sobre uma matéria publicada no blog da revista *Veja*, escrita pelo jornalista Ricardo Setti. Por meio da análise de alguns aspectos presentes no texto, será possível compreender, de maneira prática, pontos importantes a respeito do tema de estudo.

Vocês viram essa? Lula, ao deixar a Presidência, quer escrever de vez em quando. Sim, vocês leram direito: escrever. Esta eu tinha perdido, mas ainda dá tempo de contar e de comentar. Na festa da premiação das “Empresas Mais Admiradas no Brasil”, realizada na noite do dia 18 passado pela promotora do evento, a revista Carta Capital, o presidente Lula esteve presente e, no inevitável discurso que proferiu, disse que quando deixar a Presidência “gostaria de escrever” sobre “coisas” que “agora não pode”. Para tanto, acrescentou, quem sabe viria a pedir ao diretor da revista, Mino Carta, que lhe abrisse “de vez em quando” um espaço na publicação. Mino Carta, velho amigo e admirador do presidente, concordou. Lula disse que quer escrever, entenderam? Será algo histórico, porque, já quase no final de seu mandato, tudo o que se conhece de sua obra escrita até agora é uma anotação para uma reunião que, depois de muita pesquisa, meu amigo e colega Augusto Nunes conseguiu descobrir. Terá sido o primeiro presidente entre os 33 que já ocuparam o posto (retiro da numeração os 6 gerais de duas juntas militares) em 121 anos de República a deixar, em sua longa passagem de 8 anos pelo poder, apenas registro oral. Gostaria de testemunhar esse momento histórico: Lula escrevendo alguma “coisa”.²

É preciso deixar claro que a análise dessa matéria não tem intuito político. Não se objetiva, neste estudo, defender partidos ou figuras públicas. A partir da análise do jornalista Ricardo Setti, pode-se identificar de forma precisa a cultura presente na sociedade atual, em que a escrita é

² Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/voces-veiram-essa-lula-ao-deixar-a-presidencia-quer-escrever-de-vez-em-quando-sim-escrever>>. Acesso em: 23-09-2013.

inserida em um patamar diferenciado, ao qual, parece, nem todos deveriam ter acesso.

O primeiro aspecto considerado sobre o texto é o fato de que, em diversos momentos, há um tom irônico do autor a respeito da vontade do ex-presidente Lula de elaborar textos escritos. Os trechos “Sim, vocês leram direito: escrever” e “Lula quer escrever, entenderam?” são emblemáticos para que se perceba o quanto a escrita é uma prática elitista. É como se a sociedade estivesse dividida em duas partes: de um lado estariam os indivíduos com baixa escolaridade, que não dominam a norma linguística padrão, que não participam das atividades tidas como de prestígio e, do outro, estariam as pessoas com alta escolaridade, que dominam o Português bonito, que podem ser consideradas cultas. Assim, no momento em que um indivíduo de baixa escolaridade se põe a ingressar em uma prática do outro grupo – nesse caso, a escrita – surge incômodo, sarcasmos, rejeição. E faz-se necessário reiterar: o foco de análise não é o jornalista em questão, ele apenas explicita o mapa mental que é de toda a sociedade.

É importante também refletir sobre o penúltimo parágrafo, em que o autor afirma que Lula terá sido o primeiro presidente brasileiro a deixar apenas registro oral. O uso do vocábulo “apenas” não é um detalhe no discurso. No contexto, o que se depreende é a ideia de que a oralidade é inferior à escrita.

A partir de tais observações, cabe a análise de uma hipótese, defendida por muitos estudiosos, que visam a comprovar a superioridade da escrita em relação à oralidade. Em geral, considera-se que a escrita esteja relacionada à inteligência, ao desenvolvimento cognitivo. Esse tipo de associação é comum na cultura grafocêntrica e, por isso, é difícil para Ricardo Setti – e para a população em geral - conceber a ideia de um indivíduo com baixa escolaridade, como o ex-presidente Lula, apresentar boa produção escrita, prática que exige bom desenvolvimento cognitivo, o que, segundo essa concepção, ele não teria devido aos poucos anos de escolaridade. Tal concepção, porém, é inadequada, uma vez que não dominar a norma padrão de linguagem não indica baixo desenvolvimento cognitivo.

Sobre esse assunto, Kleiman (1995, p. 22) apresenta explicações detalhadas, que comprovam que a associação Escrita/Desenvolvimento cognitivo não é cabível. A autora relata estudos realizados para tal verificação e destaca que são realizados trabalhos que comparam as estratégias

para resolução de problemas por grupos letrados e não letrados. Em estudos com esse formato, o que se verificou em termos de resultados práticos foi o fato de que os dois grupos respondiam de forma diferente às questões apresentadas para teste, mas de forma alguma essa diferença representou superioridade ou inferioridade em termos de cognição. Percebeu-se que o modelo de resposta do grupo escolarizado se enquadrava nos critérios que a cultura letrada considera como esperado, como de acordo com o padrão. Os não escolarizados apresentaram análises com base em esquemas práticos, utilitários (KLEIMAN, 1995). Em um dos estudos citados pela autora, uma das perguntas usadas para teste foi sobre quais eram as semelhanças entre o sangue e a água. Enquanto o grupo de indivíduos escolarizados respondeu que os dois eram líquidos, o outro grupo falou sobre o poder da água de lavar sujeiras, inclusive de lavar o sangue. O grupo de não escolarizados, portanto, apresentou um modelo de resposta diferente do que se considera apropriado na cultura letrada, porém, não se pode dizer que a análise foi indevida. Tem-se, portanto, evidência da inadequação de se analisarem cognição e letramento sem avaliar contextos.

A análise da matéria sob tal viés permite exemplificar a dinâmica social de segregação estabelecida e, nesse contexto, a prática escrita funciona como um significativo agente de exclusão. A instituição escolar, como parte dessa cultura, reproduz esses conceitos, supervalorizando a escrita e desconsiderando a importância da oralidade em suas práticas.

2.2. Modelos de letramento e oralidade na escola

Com o avanço nos estudos na área da linguística e da educação, tem-se considerado que analisar um indivíduo como letrado levando em consideração apenas o aspecto relacionado à alfabetização é insuficiente. Isso porque esses indivíduos, ainda que não alfabetizados, participam na vida em sociedade de práticas de letramento. Uma pessoa que não domina a escrita, mas consegue, por exemplo, em uma entrevista de emprego, usar linguagem mais polida, respeitar os turnos de fala, explicar sobre a sua experiência profissional e seus objetivos dentro da companhia, mesmo não sendo alfabetizada, compreende o gênero textual entrevista. Ou seja, ela domina uma prática de letramento sem ser alfabetizada. Essa visão de letramento que extrapola o texto escrito é proposta pelo chamado modelo ideológico. Tal modelo é diferente do dito modelo autônomo, que considera apenas as noções de alfabetizado/ analfabeto e, consequen-

temente, atribui à escrita importância maior do que à oralidade.

Dessa forma, na escola, a oralidade é considerada como menos importante do que a escrita. Isso porque, em uma sociedade grafocêntrica, pretende-se fazer com que o aluno domine a modalidade linguística de maior prestígio social e a escola fica com a responsabilidade de exercer esse papel de inserção.

O problema em relação a essa hierarquia – escrita/fala - é que, no dia-a-dia em sociedade, a linguagem oral é, sem dúvida, mais utilizada do que a escrita, em contextos informais e formais. Dessa maneira, os alunos precisam estar preparados para o uso adequado das duas modalidades. Conforme aponta Marcuschi (2011, vídeo *YouTube*):

Se nós fôssemos fazer uma análise do nosso dia-a-dia, desde que a gente acorda até quando vai dormir, provavelmente, nós iríamos descobrir que mesmo os que mais letrados são vão utilizar mais do que 90% do tempo falando e uns 10% escrevendo. No entanto, apesar de, mesmo hoje, em uma sociedade como a nossa, em que a escrita entrou de forma tão violenta, mesmo assim, nós continuamos falando bastante, e damos uma importância enorme à escrita.

Os principais argumentos defendidos por estudiosos, com base no modelo autônomo, para comprovar a superioridade da escrita em relação à fala no ambiente escolar são:

- a) A escrita exige estruturas mais complexas do que a fala.
- b) Na fala, há a presença do interlocutor, o que torna o discurso mais fácil de ser elaborado.
- c) A escrita é necessária para o ambiente profissional.
- d) Sem domínio da escrita, não há igualitarismo.

A análise dos quatro itens é necessária a fim de que se perceba a inadequação da proposta de supremacia da escrita.

- a) A escrita, de fato, suporta estruturas mais complexas do que a fala. No entanto, esse não pode ser um argumento válido para atribuir àquela mais importância do que a esta. O aluno precisa sentir-se seguro para elaborar textos nas duas modalidades, uma vez que a vida em sociedade exigirá dele tal competência. Escrita e fala devem ser analisadas como complementares e não como elementos estanques.
- b) A presença de um interlocutor, em muitos casos, pode tornar a

elaboração discursiva mais complexa. Se na escrita, existe tempo para pensar, elaborar, modificar, na fala, o discurso precisa ser elaborado em um curto espaço de tempo. Em um debate, por exemplo, a fala do interlocutor pode mais dificultar do que facilitar, já que uma réplica ou tréplica precisarão ser formuladas quase que automaticamente.

- c) Da mesma forma que a escrita é necessária no ambiente profissional, na produção de e-mails, relatórios e demais documentos, a fala também é essencial, pois o indivíduo precisará falar ao telefone, participar de reuniões, posicionar-se contra ou a favor de decisões etc.
- d) A noção de igualitarismo, se associada a habilidades comunicativas, deve ser relacionada às duas modalidades linguísticas. Na vida em sociedade, a comunicação verbal – seja ela oral ou escrita – poderá facilitar a participação mais efetiva do indivíduo em sociedade.

É evidente, portanto, que escrita e oralidade devem ser trabalhadas na escola como competências complementares. O cidadão que a escola ajuda a preparar deve sim sentir-se seguro na produção escrita, que é a de prestígio, mas deve igualmente, saber produzir bons discursos orais, em que haja adequação ao contexto, ao interlocutor, à situação. A fala do aluno traz do seu lar, a adequação da fala, é responsabilidade da escola.

2.3. Práticas com a oralidade na sala de aula

Nesta seção, objetiva-se refletir sobre a necessidade de a escola ampliar seu leque de possibilidades para a promoção do desenvolvimento da expressão oral e para a sua valorização em sala de aula. Quando a escola assume o seu papel na inserção das práticas discursivas peculiares à fala, propicia um espaço para a manifestação de diferentes falares, de diferentes crenças, culturas, valores oportunizando a exposição da subjetividade do mundo das ideias. Dentro dessa perspectiva, cabe ao professor, agente letrador, realizar um trabalho que estimule os alunos ao entendimento acerca do funcionamento da língua.

Contudo, as práticas desenvolvidas em sala de aula com a oralidade devem ocorrer em concomitância ao trabalho com a escrita, não de modo dicotômico, mas visando à integração dessas modalidades, respeitando as especificidades de cada uma delas. É importante que os profes-

sores saibam como atuar no desenvolvimento de atividades que propiciem a manifestação da fala e o seu papel é o de intervir de modo a contribuir para o bom andamento do processo comunicativo. Não cabe ao professor, de língua materna, em específico, fazer uso de termos depreciativos em relação ao modo do aluno expressar-se oralmente, ou mesmo rotular as variações linguísticas classificando-as como “certo” ou “errado”, desconsiderando fatores sociolinguísticos.

Um trabalho efetivo e significativo com a expressão oral, na escola, envolve a participação também da equipe pedagógica, que poderá subsidiar o trabalho do professor acatando as propostas existentes para a educação pública, nesse sentido, visando à integração do trabalho da língua oral com escrita, sem menosprezo de uma ou outra modalidade, compreendendo a importância de ambas para a formação dos alunos.

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se encontrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. Castilho (*apud* FÁVERO & CUNHA, 1999, p. 12)

Para desenvolver um trabalho eficaz envolvendo a oralidade e a escrita, o professor deve compreender a importância da interação nos processos comunicativos. Ao se tratar da fala, a interação ocorre simultaneamente e o emissor obtém a reação do receptor no mesmo instante. No discurso escrito, mesmo que a leitura de um texto ou de um livro (entre outros trabalhos escritos) não seja feita diante do autor, a interação existe a partir da leitura, já que a mensagem está sendo transmitida e alguém a está recebendo. Segundo Urbano (2000, p. 88):

Pode até faltar o face a face de uma interação conversacional (como no caso das conversas telefônicas), mas a interação mesma, que se deve entender centrada, não. Está presente em qualquer discurso, tanto escrito quanto oral, embora em graus diferentes.

Tendo em vista a ocorrência da interação tanto nas expressões faladas quanto nos textos escritos e considerando a importância desse processo em sala de aula, deve-se levar em conta que as características dessas relações são diversas e, como tais, proporcionam produtos distintos, pois em uma comunicação oral, alunos e professor, durante a interação, podem dar um novo rumo ao debate, ou ao tema em discurso, por ser realizada no mesmo instante, permitindo assim a utilização de recursos paralinguísticos, como gestos, expressão facial e corporal, além da entonação, pausas, fluência entre outros. No texto escrito, a interação não ocorre de

maneira efetiva e imediata, permitindo ao escritor mudar de tema, retornar, ou mesmo manter-se na mesma questão, sem a interferência do leitor no andamento do assunto abordado. Neste caso, o produtor do texto tem a possibilidade de pensar, planejar, selecionar para depois escrever e, por esse motivo, deverá fazer referências mais precisas sobre o tema que deseja expor. O que se pode perceber, portanto, é que ambas, cada uma com suas particularidades, contribuem no processo de construção do conhecimento em sala de aula, necessitando o professor constantemente avaliar o mecanismo aplicado no desenvolvimento de tarefas que contemplem a oralidade em concomitância com a escrita. Diz Hoffmann (1966, p. 20):

Não é tarefa simplória. A avaliação na perspectiva de construção de conhecimento, parte de duas premissas básicas; confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesse.

Há, entretanto, uma resistência muito grande em se trabalhar a oralidade em sala de aula, devido a fatores de ordem cultural e social, conforme foi apresentado nas primeiras seções deste artigo. Para superar tais obstáculos, o professor precisa ter o conhecimento de teorias e de métodos que lhe darão suporte para uma análise mais acurada com o intuito de promover práticas com a oralidade nas aulas de língua portuguesa. De acordo com os estudos contidos no livro de Vanda Maria Elias, *Ensino de Língua Portuguesa, Oralidade, Escrita e Leitura*, existem três perspectivas que possibilitam uma boa prática com a oralidade na escola: a observação e a análise da oralidade; o trabalho que parte da fala para se chegar à escrita; o trabalho especificamente com a variação linguística.

A primeira compreende o trabalho de captar as peculiaridades da fala por meio do gravador. O modo como os interlocutores se desenvolvem na relação comunicativa, que pode ocorrer num diálogo entre professor e aluno, em um debate entre dois ou três alunos, ou mesmo em uma entrevista, são as bases desse tipo de proposta didática.

A segunda perspectiva parte do trabalho que começa com a fala para se chegar à escrita. Chamado de retextualização, o trabalho com a oralidade que terá como produto a escrita consiste na transformação e na adequação de uma modalidade para a outra. Na transformação da transcrição de um texto falado em escrito, por exemplo, ocorrem algumas operações de transformação, como eliminação de repetições, de paráfrase, a troca de turnos por parágrafos, as pausas, como também a introdução de sinais de pontuação de acordo com a entonação oral.

A terceira aponta para o trabalho com a variação linguística, com base nos estudos desenvolvidos pela linguística, pois a gramática normativa desconsidera algumas variantes, classificando-as como inadequadas, erradas e contrárias ao chamado bom português. Esse trabalho faz com que o aluno obtenha conhecimentos acerca das variações linguísticas e da utilização adequada dessas variações conforme situações comunicativas distintas. O importante é que o objeto de pesquisa dentro dessa perspectiva transcenda a sala de aula, mantendo-se a pertinência da base teórica e metodológica ao contexto escolar.

Nota-se, de forma frequente nos ambientes escolares, a existência de práticas divergentes às propostas de trabalho citadas. Percebem-se, com clareza, ações que enfatizam as diferenças, que promovem espaço para o preconceito com os diferentes modos de manifestação da língua falada e que menosprezam o uso da linguagem oral como parte fundamental no ensino de língua portuguesa, valorizando-se, exclusivamente, práticas voltadas à modalidade escrita.

Uma cena do filme *Como Estrelas na Terra* pode ser citada como um exemplo do despreparo de muitos docentes no trabalho com a oralidade em sala de aula. Em determinado momento do filme, a professora pede ao seu aluno para ler um texto, mas o aluno não obtém sucesso na atividade. Notando que seu aluno não consegue fazer a leitura, ela o ridiculariza, grita e o expulsa de sala de aula. Nesse caso, a professora poderia resolver a situação por meio de inúmeras possibilidades, dentre elas, aproveitar a oportunidade para desenvolver com o aluno um outro tipo de atividade com a mesmo texto, explorando a expressão oral, mas infelizmente, como muitos educadores, não o fez.

[...] enfatizamos que uma formação de base linguística é fundamental para o tratamento da oralidade no ensino de língua portuguesa. Se por um lado, muitos professores não entraram em contato com conhecimentos suficientes na área de Linguística no período em que frequentaram a faculdade, por outro lado, poderão ler, por conta própria, a respeito das novas teorias da linguagem [...]. (ELIAS, 2011, p. 38)

3. Conclusão

Buscou-se com este artigo apresentar reflexões sobre as razões do desprestígio da modalidade oral no contexto escolar, bem como apresentar, de forma breve, algumas propostas para adoção de um novo fazer pedagógico. Acredita-se que o professor de língua materna precisa conhe-

cer teorias e analisar estudos práticos acerca do tema apresentado, pois é esse conhecimento que o capacitará para modificar os fazeres – muitas vezes pouco eficazes – do modelo educacional vigente. Ainda que a escola, uma vez que parte da dinâmica social, reproduza modelos, uma análise crítica acerca dessas práticas é imprescindível para que os alunos possam, de fato, tornar-se competentes para manejar a língua nas diversas situações comunicativas das quais participa em seu cotidiano. Considerar a oralidade e a sua importância nas relações sociais, levando-a à sala de aula por meio de projetos estruturados, é um dos caminhos para que se alcance um ensino mais adequado à vida que extrapola os muros escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

ELIAS, Vanda Maria. Org. *Estudo de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*, São Paulo: Contexto 2011.

FÁVERO, Leonor Lopes; CUNHA, Maria Lucia; AQUINO, Zilda Gaspar de. *Oralidades e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KHAN, Aamir. (Dir.). *Como estrelas na Terra*. Hollywood, Hollywood, Índia, 2007.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Fala e escrita – Parte 1*. Centro de Estudos em Educação e Linguagem UFPE. [Vídeo]. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew>>. Acesso em: 10-2014.

_____. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.

SETTI, Ricardo. Vocês viram essa? Lula, ao deixar a Presidência, quer escrever de vez em quando. Sim, vocês leram direito: escrever. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/voces-viram-essa-lula-ao-deixar-a-presidencia-quer-escrever-de-vez-em-quando-sim-escrever>>. Acesso em: 06/09/2013.

URBANO, Hudinilson. *Oralidade na literatura. O caso Rubem Fonseca*, São Paulo: Cortez, 2000.

**A CONFIGURAÇÃO DO PERSONAGEM MÍTICO FADO
NOS CLÁSSICOS *A ILÍADA* E *A ODISSEIA*, DE HOMERO,
E *ÉDIPO REI*, DE SÓFOCLES:
INTERTEXTOS E REFLEXÕES**

Danielle dos Santos Pereira Lima (UERR)

Danielle.lima61@yahoo.com

Geanis Silva Gomes (UERR)

geanissillva@gmail.com

Áurea Ramos Genelhu (UERR)

aurea-ramos@hotmail.com

Huarley Mateus do Vale Monteiro (UERR)

mdmvale72@gmail.com

RESUMO

Este artigo pontua questões referentes à ação mítica do deus Fado nas obras clássicas *A Ilíada* e *A Odisseia*, de Homero e *Édipo Rei*, de Sófocles. Nas obras em questão, o deus Fado é responsável por tramar a sorte tanto dos homens quanto dos próprios deuses. Constata-se na tessitura dos referidos clássicos que, para os gregos da época de Homero, tudo era justificado e explicado por meio do Destino, o responsável pelas tragédias, incestos e adultérios ocorridos entre os gregos. Na sociedade antiga, o oráculo era frequentemente consultado, na tentativa de desvendar o porvir. Na sociedade contemporânea, há resquícios do culto ao Fado. Diversas pessoas acreditam que o futuro já está traçado por uma força superior. Assim buscam respostas para dramas vividos ou mesmo a descoberta de episódios futuros, no horóscopo, na cartomancia, na necromancia e em outros sortilégios. Verifica-se que o homem pós-moderno herdou dos gregos a curiosidade intrínseca de desvendar o porvir. Sob esse prisma, esse trabalho se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica realizada em obras de autores como D'Onofrio (2004), Vernant (2000) e outros.

Palavras-chave: Fado. *A Ilíada*. *A Odisseia*. *Édipo Rei*. Homero. Sófocles.

1. Introdução

“O destino conduz o que consente
e arrasta o que resiste”

(Sêneca)

Este artigo tem como objetivo primordial apresentar as intervenções de uma figura mitológica que fundamenta o desenrolar das narrativas homéricas e da trilogia *Édipo Rei*: o deus Fado, o insubordinado, o

responsável por tramar a sorte tanto dos homens quanto dos próprios deuses. Auxiliado pelas moiras Cloto, Láquesis e Átropos, o Destino influencia diretamente na vida das personagens. É tanto que as figuras fictícias das obras em questão são como fantoches conduzidos pelo astuto Destino. Constata-se uma luta inglória entre o homem e a divindade, conhecida no Olimpo e na sociedade grega como o deus Fado.

A motivação para este trabalho advém de intrigantes debates na disciplina de literatura clássica, ministrada pelo professor Huarley Monteiro. A turma de letras habilitação em língua portuguesa e literatura, do *campus* de Rorainópolis – RR, foi instigada a problematizar as epopeias *A Ilíada*, *A Odisseia*, de Homero e a tragédia *Édipo Rei*, de Sófocles, a partir das relações entre mito e sociedade grega

Segundo D’Onofrio (2004), para os gregos da época de Homero a ideia de livre arbítrio era ignorada. Atribuía-se as tragédias, incestos, guerras e adultérios ao ardiloso Destino. Na sociedade contemporânea há resquícios do culto ao Fado, haja vista que o homem pós-moderno recorre ao horóscopo na tentativa de desvendar o porvir. Há, ainda, os que como Ulisses, em *A Odisseia*, lançam mão da necromancia³, acreditando que os mortos conseguem desvendar as artimanhas do sagaz Destino.

Cabe dizer que este trabalho, pautou-se em uma pesquisa bibliográfica, buscando, em um primeiro momento, explicações sobre o que os estudiosos apontam sobre a temática em questão; em outro momento, verificou-se nas obras como a presença do deus Fado traz implicações ao desenrolar da narrativa e, por fim, constatou-se que a predição do destino em *A Odisseia* era através da necromancia; enquanto em *A Ilíada* e em *Édipo Rei* os personagens consultavam o oráculo quando queriam desvendar o porvir.

2. O fado na mitologia grega: a tripla face do destino

Gerado por partenogênese,⁴ o deus Fado, divindade primordial, traça cruéis e irônicos destinos a homens e deuses. Para D’Onofrio (2004, p. 39), o Fado “é uma força cósmica superior à vontade dos ho-

³ Suposta arte de adivinhar o futuro mediante a consulta aos mortos.

⁴ Refere-se ao desenvolvimento de um *embrião* sem *fertilização*. São fêmeas que procriam sem precisar de machos que as fecundem.

mens e dos próprios deuses, [simbolizando] a necessidade de manutenção da ordem do universo.” Nas obras *A Ilíada*, *A Odisseia* e *Édipo Rei*, em vão lutam homens e deuses contra os desígnios do destino: os que consentem são conduzidos em suas jornadas pelo destino; os que resistem são arrastados inexoravelmente, sem que possam fugir dos acontecimentos ou mesmo evitá-los pelo poder das escolhas.

O insubordinado Destino trama a sorte das criaturas terrenas e divinas, sob o auxílio de três parcas: *Cloto*, responsável por tecer a vida de cada homem; *Láquesis*, incumbida de medir o tamanho do fio, e *Átropos*, encarregada de cortar o fio da existência humana (D’ONOFRIO, 2004). Outra ajudante do Fado seria a Fortuna (Tiquê) a dirigente da sorte humana. Sob esse prisma a longevidade da vida ou a morte prematura depende da pretensão das moiras, de sorte que cada ancião é tido como um ser agraciado pelos favores das parcas e os que morrem cedo decerto não alcançaram o beneplácito das divindades.

A tessitura das obras em questão aponta temáticas como: a incompletude humana, princípios de virtude, de moral e ética e outras problemáticas. A relevância das obras homéricas é tanta que para D’Onofrio (2004) foi Homero quem teceu o mundo espiritual dos gregos, suas crenças e percepções. A partir daí o homem grego redimensionou suas concepções de espírito e alma, na medida em que distanciava a influência dos deuses sobre as ações humanas. Era já o pensamento racional substituindo o mitológico.

Cabe asseverar que o ardiloso Fado transcendeu épocas e diversas sociedades, e ainda está fortemente presente na sociedade contemporânea mesmo que de modo multifacetado, seja na quiromancia⁵, na cartomançia⁶ ou outras formas de decifração do futuro ou presságios. Nesse enfoque, não foi só no período arcaico que a ideia de Fado, como deus supremo, se apresentou na literatura. No período ático, a concepção de Destino, também, foi evidenciada na obra sofocliana *Édipo Rei*, e na sociedade pós-moderna o inovador José Saramago, em *Caim*, extrai do passado mítico a ideia de Destino, como o deus egocêntrico e invejoso que tece um cruel destino para suas criaturas.

⁵ Método de interpretar o futuro através de sinais supostamente presentes nas linhas das palmas das mãos.

⁶ Prática de adivinhar o futuro a partir da interpretação de cartas de tarô.

Mesmo em uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico, com inúmeras conquistas no campo biomédico, como a do tempo presente, não consegue se desvencilhar totalmente da ideia de imponderável, da crença na existência de fatos inevitáveis: ainda é possível, sem muito esforço, encontrar-se pessoas que rejeitam amores por acreditarem na incompatibilidade de signos; há empresários que não concluem negociações sob a justificativa de que o mapa astral não apontava para eventos propícios. E segue uma lista de credos na força do destino: não comprar uma casa porque à noite sonhos trouxeram o prenúncio de tragédias; não viajar por ter acordado com uma “sensação ruim”; não colocar certos nomes em crianças para não atrair sobre ela a má sorte; e diante de acontecimentos nefastos ser tomado pelo sentimento oportunista de “eu já sabia”.

Como se vê o Fado ainda tem crentes na força de seu poder. Na sociedade contemporânea capitalista a ideia de destino ganhou força mercadológica, tornou-se produto consumível que gera lucro para os seus disseminadores: nas revistas e periódicos (impressos ou digitais) há sempre o espaço cativo para os horóscopos; no meio televisivo a cada final de ano os programas são recheados de babalorixás e pais e mães de santo que supostamente predizem se o ano vindouro será auspicioso ou trágico na maior parte do seu discurso.

3. O deus Fado em *A Ilíada*: análise e discussões

Na tentativa de desvendar a posteridade, os gregos consultavam o oráculo, adivinho responsável por revelar enigmas do futuro humano. O oráculo é citado por diversas vezes em *A Ilíada*. No canto I, da aludida obra, o adivinho Calcas revela que a peste, provocada pelas setas de Apolo, está relacionada com a ofensa sofrida pelo sacerdote Crises. Para aplacar a ira do deus, os gregos deveriam restituir Criseida ao pai. Só assim as flechas mortais de Apolo deixariam de dizimar os aqueus e seus animais. Ainda no canto I é evidenciada a presença do oráculo quando, segundo D’Onofrio (2004), Ulisses lembra as predições do adivinho de que Troia seria assolada após dez anos de guerra.

Segundo Vernant (2000, p. 25), em *A Ilíada*, o adivinho prediz à Hécuba e ao rei Príamo: “esse filho será a morte de Troia, sua destruição pelo fogo e pelas chamas.” Na tentativa de impedir que o destino se cumpra, o casal exilam Páris. Entretanto, de nada adiantou tal atitude, pois, influenciado pela deusa Vênus, Páris tem um relacionamento adúl-

tero com Helena, esposa de Menelau, rei de Esparta. Esta união foi o cerne da guerra de Troia, que causou desgraças e mortes a gregos e troianos. Veja o excerto:

Calou-se Heitor, e meiga Helena fala:
“Oxalá, bom cunhado, eu fenecera
Nas entranhas maternas, ou que a brenhas
Um tufão me arrojara, ou me afundira
No flutíssonno mar, de horríveis danos
Para não ser a abominanda causa,
Nem perpetrar sem pejo infâmias tantas!
Mas, já que o fado o quis, eu fosse ao menos
Mulher de um bravo, a quem doesse o opróbro,
E o motejar dos homens: sem firmeza”.

(HOMERO, p. 159).

O interessante é que mesmo sendo o principal pivô da guerra de Troia, Helena é isenta de qualquer culpa. Homero deixa claro que Páris e Helena foram vítimas do Destino, o culpado pelas desgraças humanas e divinas. Pois quem poderia, por mais astuto que fosse, fugir do inevitável, ou ludibriar o ardiloso Fado, que jamais deixava de cumprir qualquer dos seus desígnios: por exemplo, quando ele traçava o nascimento, a vida, os amores, as perdas e a morte do homem, a partir dali os eventos sucediam inapelavelmente, não havia como negociar, restava apenas consentir com o estabelecido ou, caso recalcitrasse, ser forçado por uma força indomável a cumprir a vontade do destino.

Verifica-se que na sociedade grega o Oráculo era regularmente consultado. Na sociedade contemporânea, diversas pessoas buscam prever acontecimentos de sua vida ou mesmo compreender a personalidade de alguém a partir do horóscopo, presságio obtido por meio da observação dos astros celestes, considerando a hora, dia e mês do nascimento do indivíduo. O termo advém do grego *horoscopus* e significa círculo de animais.

Atribui-se aos caldeus a primeira versão do zodíaco (séc. VII a. C.), que servia de guia para o plantio das lavouras. Eles o usavam como artifício para prever as cheias dos rios e outros fenômenos naturais. A simbologia do horóscopo era entendida como o grande cinturão celeste que marcava a trajetória do Sol na época do seu surgimento. Os signos eram simbolizados através das constelações notificadas durante o percur-

so solar.⁷

A versão atual do horóscopo, datado do século V a. C, é resultante do agrupamento dos saberes babilônicos, egípcios e gregos. A influência grega é evidenciada em alguns dos signos, dentre os quais destaca-se aqui, Touro, forma assumida por Zeus para conquistar uma princesa; Câncer e Leão, animais mortos pelo guerreiro Hércules; e Peixes, criado para lembrar a metamorfose de Afrodite e Eros quando foram perseguidos pelo titã Tífon, que temia a água.⁸

Em pleno século XXI é perceptível a forte influência de certos costumes, crenças e valores cultivados pelos povos antigos. O horóscopo pode ser entendido como uma versão atualizada do oráculo, uma vez que se supõe a possibilidade de obter previsões para cada aspecto da vida, especialmente em se tratado da vida amorosa.

4. O deus Fado em A Odisseia: apontamentos míticos

Sabe-se que em *A Odisseia* é narrado a volta do astuto guerreiro Ulisses (Odiseu) à Ítaca, sua terra natal, onde estavam sua amada Penélope e seu filho Telêmaco. Ulisses era um dos soldados que lutou na guerra de Tróia. É a este herói que cabe o mérito da vitória, pois foi ele quem teve a ideia de construir o cavalo de madeira e presenteá-lo, conhecido como “o cavalo de Troia,” a arma utilizada pelos aqueus para adentrar na cidade troiana.

No canto XI da *Odisseia* é contado o episódio em que Ulisses anseia descobrir o caminho de volta à Ítaca. Assim, instruído por Circe, ele vai ao mundo dos mortos, na baía de Nápoles, a procura do adivinho Tirésias, que já estava morto e era o único ser capaz de lhe ensinar o caminho de volta ao lar. Ulisses, dessa forma, empreende uma jornada ao reino de Hades, o reino dos mortos, do qual ninguém voltara. Ainda que ameaçado pelos perigos, o navegador necessita ser astuto para manipular Tirésias, que não se mostra disposto a colaborar. Enquanto destinador, segura o cordeiro que seria dado em sacrifício e intimida o fantasma, dizendo-lhe que somente ofereceria o animal após saber o caminho de vol-

⁷ Conforme: <<http://pt.horoscopofree.com>>.

⁸ Ver. *Mundo estranho*. Disponível em: <mundoestranho.abril.com.br/materia/como-surgiu-o-horoscopo>.

ta, o que obtém. Veja:

E ao só Tirésias
Preto carneiro consagrar sem mancha,
Flor dos nossos rebanhos
De espada arredo os mortos, que não bebam
Sem que eu tenha o adivinho interrogado.
De áureo cetro,
A alma aparece do Tebano cego,
Reconheceu-me: “Ao claro Sol fugindo,
Ai! vens a estância visitar funesta?
Pois da cova te arreda e o gume esconde,
Para que eu beba o sangue e profetize.”
Bebe o vate infalível e começa:
O mel da volta, nobre Ulisses, buscas?
Netuno irado, a quem cegaste o filho
To embarga. A seu pesar, tens de alcançá-lo,
A seres comedido e os companheiros,
Do atro pego arribados à Trinácia,
Onde achareis pastando bois e ovelhas
Do Sol, que tudo vê, que exouve tudo:
Ileso o gado, a custo ireis à pátria;
Ofendido, ao navio agouro a perda,
E a te salvares, tornarás tardeiro,
Só dos consócios teus, em vaso estranho.

(ODISSEIA Canto XI, p. 121-122)

Como era vontade do Destino Ulisses depois de dez anos consegue chegar à Ítaca. Mas para isso, foi preciso o guerreiro consultar Tirésias, no mundo dos mortos. O ato de Ulisses é denominado de necromancia. Verifica-se que necromancia⁹ ou nigromancia é a “suposta previsão do futuro através da comunicação com o espírito dos mortos”. Constatase, também, que tal vocábulo é de origem grega e etimologicamente significa: *necro*, morte e *mancia*, adivinhação. Parece que surgiu no período pré-cristão nas crenças entre os povos asiáticos, principalmente os persas. Contudo, também, há referências históricas entre os romanos e os gregos, e os aborígenes americanos. Até mesmo as populares religiões afro-brasileiras têm em seus rituais evocações aos espíritos dos mortos; quando, por exemplo, o sacerdote recebe o espírito de uma entidade, ou seja, de alguém já falecido.

⁹ Ver: blogger *Spectrum Gothic*.

Tendo por base o ocultismo¹⁰, a prática necromântica supõe que os mortos, por não estarem mais limitados à condição terrena, têm uma percepção mais apurada e, por isso, podem prever o futuro. Desse modo, acredita-se que através dela é possível elaborar previsões, obter aconselhamentos e orientações. (*Idem*)

Sabe-se que a necromancia não é uma manifestação religiosa, contudo está presente em diversas ramificações do ocultismo como espiritismo e cerimônias xamânicas. Uma das citações históricas mais recorrentes que pode ser interpretada como referência à necromancia está na Bíblia, no primeiro Livro de Samuel, capítulo 28, quando o Rei Saul recorre à feiticeira de En-Dor para comunicar-se com o falecido profeta Samuel.

Por ter ferido os princípios divinos, Saul foi rejeitado por Deus, que não o respondeu no dia em que saiu a guerrear contra os filisteus. Desesperado, o rei buscou auxílio dos espíritos, sendo que ele próprio havia decretado ao povo de Israel para não consultar médiuns ou feiticeiros. Saul consulta o espírito para aconselhá-lo acerca da guerra já que Deus não o respondia, nem por sonhos, nem por urim, nem por profetas. Veja:

... Procurem uma mulher que invoca espíritos, para que eu a consulte

... Invoque um espírito para mim, fazendo subir aquele cujo nome eu disser. [Assim, O espírito prevê o futuro de Saul dizendo]: ...o Senhor entregará você e o povo de Israel nas mãos dos filisteus, e a manhã você e seus filhos estarão comigo...

No capítulo 31 do livro de 1º Samuel o destino de Saul se cumpre: “os filisteus perseguiram Saul e seus filhos, e mataram Jônatas, Abinadabe, e Malquisua, filhos de Saul.” (versículo 2). Após ter sido ferido pelos seus adversários, o rei, ante a visível derrota, suicida-se. Só que a morte de Saul não acontece no dia seguinte, e sim três dias depois do presságio.

Se na sociedade grega a necromancia era tida como algo comum, o mesmo não acontecia entre o povo judaico cristão. Veja que na concepção judaica cristã a necromancia é tida como uma prática abominável aos olhos de Deus e deve ser evitada pelo povo de Israel, como afirma o livro de Deuteronômio, observe o fragmento:

¹⁰ Estudo das artes divinatórias e dos fenômenos ditos sobrenaturais como a comunicação com os mortos, a telecinesia, a telepatia, a levitação, a magia, a astrologia; *Ciências Ocultas; Hermetismo; Esoterismo. (Aulete Digital).*

Não permitam que se ache alguém entre vocês que [...] pratique adivinhações, ou se dedique à magia, ou faça presságios, ou pratique a feitiçaria, [...] e consulte espíritos ou mortos. [...] a vocês, o Senhor, o seu Deus, não permitiu tais práticas. (cap. 18, vers: 10-14).

A necromancia, apesar de ser vista como uma aberração, é muito mais frequente nos dias de hoje do que se possa supor, pois atende a uma curiosidade intrínseca ao ser humano: saber o que há do outro lado da vida e, sobretudo, se apresenta como uma das formas de se conhecer o fim a que o homem está destinado.

5. O deus Fado na tragédia sofocliana *Édipo Rei*

Na obra *Édipo Rei*, do autor Sófocles, o oráculo é consultado três vezes, e o destino das personagens é desvendado. O primeiro, a consultar o oráculo foi Laio. Após Laio ter seduzido Crísipo, e o jovem ter se suicidado, o rei Pélops, pai de Crísipo amaldiçoou Laio dizendo que morreria sem deixar descendentes, se caso tivesse filhos esse mataria o pai e casaria com a mãe. Laio assustado com a maldição foi consultar o oráculo, que confirmou o Pélops havia dito. Depois de alguns anos longe do reino de Pélops Laio casa-se com Jocasta.

Laio e Jocasta, rei e rainha de Tebas, diante de um casamento estéril, decidem consultar o adivinho Delfos. Laio vai até Delfos, pedir orientações do que fazer para ter filhos. Mas ao invés de lhe dá direcionamentos o oráculo prediz um destino terrível: “se tiveres um filho, ele te matará e se deitará com a mãe.” (VERNANT, 2000, p. 165).

Diante da predição, Laio e Jocasta tentam tomar bastante cuidado para não ter filhos. Contudo, em um descuido a rainha engravida e dá à luz a um menino. Logo, encarrega o pastor da morte da criança. Não tendo coragem, achou por bem, entregá-lo aos reis de Corinto, Pólibo e Peribeia, casal que não tinha filhos.

Verifica-se, ao longo da narrativa, que Édipo é criado pelo casal como um legítimo herdeiro. Entretanto, quando jovem houve insinuações de algumas pessoas, de que não seria filho biológico dos reis de Corinto. Diante, das indiretas, Édipo resolve ir consultar ao oráculo Delfos, o qual lhe prediz que mataria o pai e desposaria a mãe. Desesperado, resolve fugir de Corinto e ir para Tebas. Na tentativa de driblar o Destino, acaba indo ao encontro do que lhe fora determinado antes mesmo do seu nascimento. Como o oráculo tinha predito, Édipo mata o pai e casa com a mãe Jocasta, e, ainda, tem quatro filhos irmãos com a rainha.

Note que Édipo e Jocasta foram vítimas do Fado. O Fado que, na ótica grega, jamais deixava de se cumprir. Diante de suas práticas incestuosas, Jocasta se suicida e Édipo vaza os olhos.

O destino também intervém na obra “Édipo em Colona,” continuidade da história de Édipo. Na obra, “um oráculo dissera que a cidade que possuísse a tumba de Édipo seria protegida pelos deuses.” (D’ONOFRIO, 2004, p. 74). Assim, sobressai o seguinte questionamento: seria uma forma de os deuses recompensarem Édipo, depois de um Destino tão terrível, horrendo e trágico?

6. Considerações finais

A partir da leitura e reflexão sobre as aludidas obras, constatou-se que os personagens seguiam em direção ao cumprimento de seu destino, uma vez que não haviam meios que pudessem usar para mudar o porvir, pois tudo conspirava para a realização do que fora determinado. Cabe dizer que apesar de tais obras serem permeadas de mitologia são relevantes, pois muito do que se sabe sobre a sociedade clássica é por meio do que produziu Homero, em *A Ilíada* e *A Odisseia*. Assim, ler tais obras significa voltar ao passado e entender um pouco de como era organizadas as condutas sociais, quais os valores cultivados, bem como, perceber de que modo essas relações se transfiguram nas sociedades contemporâneas.

Verificou-se que a mitologia grega ainda está presente na contemporaneidade e isso se clarifica através de presságios como necromancia e horóscopo, meios que os indivíduos utilizam para saber de antemão eventuais mazelas ou a sorte que lhes sobrevirá.

Cabe instigar o leitor com as seguintes reflexões: o que ainda há de grego no homem contemporâneo? O que leva o ser humano a querer desvendar seu destino? Ler e refletir sobre as obras *A Ilíada*, *A Odisseia* e *Édipo Rei* seria uma forma de o homem moderno se auto compreender enquanto sujeito ético, político, portador de cultura e de credences?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D’ONOFRIO, G.; DEGUTIS, L. C. Preventive care in the emergency department: Screening and brief intervention for alcohol problems in the emergency department: A systematic review. *Academy of Emergency Medicine*, vol. 9, p. 627-638, 2004.

Etimologia da palavra horóscopo. Disponível em:
<<http://origemdapalavra.com.br/palavras/horoscospos>>. Acesso em: 24-11-2013.

HITCHCOCK, Roswell D. (Ed.). *Bíblia de estudo temas em concordância*. Rio de Janeiro: Central Gospel, 2008.

HOMERO. *Odisseia*. Trad.: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril, 1978.

_____. *Ilíada*. Trad.: Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Abril, 2009.

Horóscopo. In: *Infopédia*. Porto: Porto Editora, 2003-2013. Disponível em:
<<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/hor%C3%B3scopo>>. Acesso em: 30-10-2013.

Horóscopo. Disponível em: <<http://pt.horoscopofree.com>>. Acesso em: 24-11-2013.

Necromancia. *Blogger Spectrum Gothic*. Disponível em:
<<http://www.spectrumgothic.com.br/ocultismo/ciencias/necromancia.htm>>. Acesso em: 23-11-2013.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

VERNANT, Jean-Pierre. Trad.: Rosa Freire d'Aguiar. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

A CONSTRUÇÃO E O PAPEL DAS EMOÇÕES NO DISCURSO POLÍTICO DO EX-PRESIDENTE LULA

Ana Carolina Mrad de Moura Valente (UFRJ)
anacmrad@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo demonstrar como o discurso político faz uso das construções patêmicas em sua realização e quais os efeitos causados pelo *pathos* no auditório. Dentre todos os gêneros textuais, optamos por esse por ter um objetivo claro, bem definido e compartilhado por todos e em todos os contextos. Quer se dizer com isso que a análise que será apresentada neste trabalho poderá ser seguida – em sua base – em outros exemplos de discursos políticos. Sendo assim, o discurso político a ser trabalhado neste artigo será o do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva em um pronunciamento em ocasião das comemorações de 7 de Setembro de 2005. Decidimos por essa escolha, pois, dentre todos os presidentes que já governaram o nosso país, Lula é aquele que apresenta o discurso mais voltado para o povo, para o entendimento do povo – devido à sua linguagem um pouco mais coloquial –, para as emoções do povo, para o convencimento de que ele é o melhor representante que os brasileiros poderiam ter por ser “gente como a gente”, ou seja, por ser parecido com a maioria da população em suas origens. A metodologia utilizada neste trabalho foi baseada em uma leitura sobre os conceitos relacionados à argumentação e à construção da emoção no discurso político e a análise de um texto desse gênero textual. Esperamos, assim, poder demonstrar como o *pathos* atua de maneira soberana nos discursos políticos da atualidade.

Palavras-chave: Emoções. Discurso político. Lula. Patho. Construção patêmica.

1. Introdução

Quando nos referimos às “emoções” do discurso, ou seja, às “emoções” sendo passadas através do discurso, lembramos logo da ideia de *pathos* apresentada pelo filósofo Aristóteles. Nesse sentido, pensamos que essas emoções emanam do discurso a partir de recursos linguísticos sem qualquer pragmaticidade. No entanto, o *pathos*, ou *construção patêmica* de um discurso é, na verdade, a racionalização das emoções, dos sentimentos, visto que cada recurso linguístico ou extralinguístico é pensado muito detalhadamente e com o objetivo de causar essa ou aquela emoção. A escolha vocabular auxilia no efeito patêmico desejado, as pausas na fala, os exemplos citados, todo o discurso é construído pensando em algo específico.

O mesmo acontece com o discurso político, que é o mote para este trabalho. Levando em consideração que os políticos em geral fazem seus

discursos para um público específico e desejam convencer esse auditório acerca de alguma ideia ou posicionamento, nada mais justo do que fazer uso da *construção patêmica* para atingir seu objetivo. Os candidatos, tanto durante as campanhas, quanto depois de assumirem o cargo, visam causar emoções no auditório, positivas a seu favor e negativas ao adversário, a fim de conseguir o voto e o apoio da população. Durante a campanha, o desejo é pelo voto unitário e depois de eleito, o objetivo é o apoio e a manutenção do cargo.

Por esse motivo, o presente trabalho tem por objetivo demonstrar como o discurso político faz uso das construções patêmicas em sua realização e quais os efeitos causados pelo *pathos* no auditório. Dentre todos os gêneros textuais, optamos por esse por ter um objetivo claro, bem definido e compartilhado por todos e em todos os contextos. Quer se dizer com isso que a análise que será apresentada neste trabalho poderá ser seguida – em sua base – em outros exemplos de discursos políticos.

Sendo assim, o discurso político a ser trabalhado neste artigo será o do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva em um pronunciamento em ocasião das comemorações de 7 de Setembro de 2005. Decidimos por essa escolha, pois, dentre todos os presidentes que já governaram o nosso país, Lula é aquele que apresenta o discurso mais voltado para o povo, para o entendimento do povo – devido à sua linguagem um pouco mais coloquial –, para as emoções do povo, para o convencimento de que ele é o melhor representante que os brasileiros poderiam ter por ser “gente como a gente”, ou seja, por ser parecido com a maioria da população em suas origens. Cogitamos a hipótese de trabalhar com o discurso do também ex-presidente Getúlio Vargas por ser parecido com Lula em suas falas diante do auditório. No entanto, selecionamos o primeiro, pois Vargas apresentava muitas atitudes populistas – como ficou conhecido –, mas seus discursos não eram tão voltados para o povo como o são os do Lula, além de a linguagem do primeiro ser muito mais rebuscada devido à época em que viveu.

2. Pressupostos teóricos

2.1. Pathos no discurso político

No texto de Charaudeau de mesmo título da seção, o autor discorre sobre a função e a concretização do *pathos* no discurso político trazendo à tona alguns conceitos referentes à teoria semiolinguística. Em pri-

meio lugar, não podemos deixar de mencionar as diferenças existentes entre os conceitos de emoção e sentimento, visto que o *pathos* tem como centro o primeiro. Segundo o autor, a emoção estaria na esfera do sensível, originam-se de uma racionalidade subjetiva; enquanto o sentimento estaria mais ligado às crenças, estaria presente na esfera da moral. Nesse sentido, é possível perceber que ao falar de *pathos* temos a presença de emoções, visto que todas elas são pensadas, racionalizadas previamente pelo orador. Assim, o discurso produz um efeito que pode gerar o surgimento de uma emoção sentida e pode ser refutado, enquanto o sentimento, não.

O autor ainda cita que existem traços linguísticos que podem provocar as emoções. No entanto, o resultado pode não ser necessariamente o esperado pelo orador. Palavras como “horror”, “indignação” e “amor” apontam para estados emocionais, mas não obrigatoriamente uma emoção. Em contrapartida, palavras como “vítima”, “massacre”, imagens de pessoas chorando são suscetíveis de gerar certas emoções no interlocutor.

As tópicas são o conjunto de regras que governam os argumentos, regulam a argumentação, partem do princípio argumentativo e são um sistema de mapeamento do real. Assim, o autor cita algumas tópicas do *pathos* presentes no discurso político como o par “simpatia x antipatia” e “angústia x esperança”, por exemplo. Isso se dá na medida em que o discurso é construído com o objetivo de (i) gerar a simpatia pelo candidato que está discursando e antipatia pelo adversário político; e (ii) ocasionar uma emoção de esperança nos eleitores face à angústia causada pelo governo anterior, marcando uma adesão ou distância do auditório.

Ainda no que diz respeito à ativação das emoções no discurso político, o autor retoma a problemática da influência de Aristóteles e os seus quatro princípios em sua relação com o outro: *de alteridade, de regulação, de influência, de pertinência*. Esses quatro princípios colocam o sujeito falante frente a um questionamento: Como trazer o outro para o discurso? Como criar uma relação com o outro? Como entrar em contato com esse outro? Em primeiro lugar, entramos em contato com o outro por meio da enunciação e, para isso, precisamos justificar o porquê de tomarmos a palavra e estabelecer uma relação com esse auditório.

A partir desses questionamentos, Florencio (2010) apresenta três problemáticas ligadas a três outras questões: a problemática do *ethos*, do *pathos* e do *logos*. A primeira problemática diz respeito à forma como o orador irá impor sua pessoa de sujeito falante ao auditório; a segunda diz

respeito ao modo como podemos tocar o outro e a última problemática está ligada ao *logos* e ao modo como o orador deve organizar a descrição do mundo que irá propor/impor ao outro. Nesse sentido, essa organização parte da nossa capacidade de descrever/narrar/argumentar os fatos; é a própria organização do discurso que ajuda o orador a trazer o outro para o seu discurso através de argumentos e provas.

Menezes (2007), em seu texto sobre as emoções no discurso político, apresenta algumas abordagens e estratégias presentes nesse gênero textual a partir da intenção dos seus oradores. Em um primeiro momento, o autor discorre sobre as abordagens lógico-normativas de manipulação que consistem em um conjunto de teorias que enfatizam e possibilitam o que ele chama de “boa argumentação” – argumentos bem fundamentados e válidos fugindo às falácias. Segundo o autor, as emoções fragilizam o discurso e tudo da ordem do *pathos* tornaria a argumentação fraca e falaciosa. No entanto, ele afirma que o uso das emoções no discurso podem ser também entendido como estratégias para enganar e manipular, principalmente no discurso político. Nesse caso, o sujeito joga com as palavras e a realidade fazendo com que o auditório concorde e aceite uma tese mal fundamentada ou um engano. Assim, as emoções não persuadem e sim manipulam o auditório.

Ainda segundo o autor, existiriam alguns argumentos baseados na emoção que descumpririam as regras de boa argumentação: o *argumentum ad passiones*, centrado na emoções; o *argumentum ad misericordiam*, com foco na sentimento de piedade causado no auditório; *argumentum ad populum*, argumento generalizante; *argumentum ad baculum*, o orador baseia seu argumento na força ou na ameaça de uso de força; e o *argumentum ad nauseam*, o sujeito busca o apoio do auditório a partir da repetição excessiva da tese.

3. *Análise dos dados*

A análise dos dados deste trabalho será feita com base nas estratégias argumentativas apresentadas ao longo do artigo. No entanto, vale ressaltar que não abordaremos todos os aspectos mencionados no capítulo 2, visto que nem todos estão presentes no texto ou não aparecem expressivamente. Isso posto, optamos por começar a análise apontando os princípios nos quais se apoiam à problemática da influência. Assim, observe o vocativo retirado do texto em análise:

1. Meus amigos e minhas amigas,

O discurso do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) tem como uma das características argumentativas e patêmicas a aproximação entre o orador e o seu auditório. Sendo assim, em exemplos como o apresentado acima, é possível perceber a atuação do princípio de alteridade, visto que o político trata os seus eleitores como seus amigos, como co-participantes da construção política, o que será retomado ao longo de todo o seu discurso como nos exemplos abaixo:

- 2. *Juntos, governo e povo, fizemos o Brasil voltar a crescer***
- 3. *e nada nos desviará desse caminho***
- 4. *quero refletir com cada um de vocês sobre a extraordinária capacidade que temos, povo e governo, de enfrentar e superar desafios.***

Nos exemplos acima transcritos, podemos perceber que, nos trechos sublinhados, há uma identificação entre o *eu* e o *tu*, levando em consideração a coexistência dos sujeitos comunicantes. Dessa forma, em todos os exemplos é possível notar uma aproximação dos interlocutores com o objetivo de mostrar a importância do povo na política desse governo. Esses trechos também poderiam exemplificar o princípio de relevância emocional no que diz respeito à aproximação entre os sujeitos do ato comunicativo como veremos mais adiante.

O segundo princípio a ser exemplificado é o da *pertinência*. Observe o parágrafo abaixo transcrito:

- 5. *No Dia da Pátria, quero refletir com cada um de vocês sobre a extraordinária capacidade que temos, povo e governo, de enfrentar e superar desafios. Se há uma característica marcante do povo brasileiro é a de lutar contra a adversidade e vencê-la.***

O princípio em questão diz respeito à relevância, à pertinência do argumento, ou seja, à sua validade. O trecho acima foi selecionado, pois Lula justifica o fato de o “Dia da Pátria” ser um dia para reflexão com o povo a partir da apresentação da pertinência de tal atitude: o fato de o povo sempre lutar contra as adversidades. Dessa forma, o orador convence o seu auditório a lhe ouvir a partir da validade das informações que serão ditas.

Outro aspecto a ser mencionado é o que diz respeito às instâncias do discurso político: *instância política* e *instância cidadã*. Conforme apresentado no capítulo 2, a primeira diz respeito ao poder exercido pelo governante e ao *saber-fazer*, enquanto a segunda está atrelada à ideia de

credibilidade adquirida pelo orador em relação ao seu auditório. Dito isso, observe os exemplos abaixo:

6. **O fundamental é que a verdade prevaleça e que não haja impunidade. Que as CPI apurem, que a Polícia Federal investigue, que o Ministério Público denuncie, e que a Justiça, soberana, julgue.**
7. **Todos sabem que, quando eu assumi a Presidência, o Brasil estava mergulhado em uma profunda crise econômica e social (...). Muitos não acreditavam que eu fosse conseguir (...). Hoje, 32 meses depois, cada um de vocês é testemunha: vencemos a crise econômica, recolocamos o país nos trilhos.**

Tomando por base os trechos acima, podemos perceber que em (6) temos a presença da instância política e em (7) a instância cidadã. Isso se deve ao fato de, no primeiro, Lula apelar para o poder do governo de impedir a impunidade e fazer justiça citando órgãos do governo capazes de realizar tais atividades. Ao utilizar esses argumentos, o orador faz com o que o auditório confie no poder exercido pelo político. Já o segundo exemplo apresenta a instância cidadã, na medida em que, ao se colocar como responsável pela mudança na economia do Brasil, ganha a credibilidade e a confiança do povo. Nesse sentido, essas duas instâncias andam interligadas e têm o objetivo de trazer o auditório para o discurso do orador.

Outro aspecto relevante para análise são os argumentos apontados por Menezes (2007) como decorrentes do descumprimento das regras da boa argumentação. Observe os exemplos abaixo:

8. **Por isso, faço questão de tranquilizar as pessoas de bem e advertir aos mal-intencionados, que as turbulências políticas não vão tirar o governo do seu rumo.**
9. **A dívida social teria desanimado quem não estivesse, como eu, habituado a enfrentar dificuldades. Mas pusemos mãos à obra, implantamos programas sociais inovadores, passamos a enxergar e a cuidar dos pobres deste país.**

Os dois trechos acima representam, respectivamente, o *argumentum ad passiones* e *argumentum ad misericordiam*. No primeiro caso, temos o discurso do orador utilizando palavras como “tranquilizar” a fim de gerar tal efeito patêmico em seu auditório. Dessa forma, o sujeito comunicante apela para as emoções e paixões do seu interlocutor. Já o segundo trecho, por sua vez, exemplifica o *argumentum ad misericordiam*, no momento em que se coloca como vencedor de uma realidade difícil, em que apela para o carinho e a misericórdia do eleitorado criando um *ethos* baseado na superação.

Os dois trechos abaixo exemplificam o *argumentum ad populum*, pois o orador defende o seu argumento de que o Brasil estava em uma profunda crise econômica em (10) e que o país venceu a crise em (11) com base em uma generalização falaciosa. Isso se deve ao fato de, em ambos os casos, o político trazer para a sua argumentação uma suposta afirmação geral. Observe:

10. Todos sabem que, quando eu assumi a Presidência, o Brasil estava mergulhado em uma profunda crise econômica e social

11. Hoje, 32 meses depois, cada um de vocês é testemunha: vencemos a crise econômica, recolocamos o país nos trilhos.

Nesse caso, os sintagmas sublinhados representam o “argumento de autoridade” falacioso e generalizante, pois nem todo o povo brasileiro esteve junto ao candidato ou até mesmo soube da citada crise econômica.

O *argumentum ad baculum*, por sua vez, está presente no trecho abaixo:

12. Nem eu nem vocês admitiremos qualquer contemporização, nenhum acordo subalterno, doa a quem doer, sejam amigos ou adversários.

Como mencionado no capítulo 2, esse tipo de argumento infringe as regras da boa argumentação, pois o sujeito comunicante se baseia na ideia da força, da imposição para convencer o seu auditório. Dessa forma, cria-se um *ethos* de autoridade que não pode ser contestada como podemos perceber quando Lula afirma que irá punir todos que infringirem as leis, “doa a quem doer”.

O último dos argumentos apresentados por Menezes (2007) está presente nos dois exemplos abaixo. Veja:

13. A economia cresce, a indústria cresce, o comércio cresce, as exportações crescem, o emprego cresce, o salário cresce, cresce a transferência de renda para os pobres, a inflação cai, o custo da cesta básica também cai.

14. da mesma forma que soubemos vencer o desafio da crise econômica e estamos vencendo o desafio da dívida social, saberemos superar (...) a crise política também será vencida pelo Congresso, pelo governo e pelo povo brasileiro. Será vencida com a apuração cabal (...).

A partir da análise dos trechos acima retirados do discurso do ex-presidente Lula, é possível perceber que o mesmo faz uso do *argumentum ad nauseam* para infringir a boa argumentação e fazer uso do *pathos* em seu discurso. Como visto anteriormente, esse tipo de argumento tem como base a repetição que visa convencer o auditório da tese a ser defen-

didá e inúmeras vezes mencionada. Podemos perceber a presença desse tipo de argumento nos trechos acima a partir da repetição excessiva do vocábulo “crescer” em (13) e “vencer” em (14).

Outro exemplo desses princípios de inferência emocional presente no texto em questão pode ser verificado no seguinte trecho:

15. Graças a Deus e a muito trabalho, nosso governo já criou mais de 3 milhões e 200 mil empregos com carteira assinada.

Como podemos perceber no trecho acima transcrito, o orador fez uso do *princípio da relevância emocional pela enumeração* com o intuito de convencer o seu auditório. Ao enumerar quantos empregos o governo já ofereceu durante o pouco tempo de mandato, o orador tem o objetivo de manter o público ao seu lado e convencê-lo de que a o sujeito argumentante é o melhor para o povo.

O *princípio da avaliação* está presente em inúmeros trechos do discurso analisado por intermédio de adjetivos, advérbios e itens lexicais avaliativos. Observe:

16. Todos sabem que, quando eu assumi a Presidência, o Brasil estava mergulhado em uma profunda crise econômica e social. O quadro era assustador: a economia estagnada, o desemprego crescendo, a inflação disparando e a crise social prestes a explodir. Muitos não acreditavam que eu fosse conseguir.

17. Hoje podemos dizer com humildade, mas com o sentimento de dever cumprido: o Brasil está se tornando um país cada vez mais produtivo e solidário.

18. O diferencial do um governo é justamente este.

Em todos os exemplos, o orador expressa uma avaliação diante de seus argumentos a fim de gerar emoções no auditório a partir de suas impressões. Vocábulos como *assustador* e *humildade* fazem com que o público compartilhe de tais sentimentos e esteja junto ao orador em seu discurso.

Assim, além dessas estratégias apresentadas até agora, o discurso selecionado também apresenta outros fatores que merecem destaque como a criação de um *ethos* humilde, lutador e honesto; um *ethos* emocionado que passa confiança por meio das palavras; além da tópica da simpatia para si e da antipatia perante o outro como podemos perceber a partir de uma breve observação dos trechos abaixo:

19. O diferencial do meu governo é justamente este, o de não recuar diante dos obstáculos, por maiores que sejam, e superá-los.

20. O Brasil está mudando para melhor. E mudará cada vez mais porque foi para isso que viemos, para juntar o econômico com o social, para juntar os números da economia com a qualidade de vida das pessoas

Nesse sentido, podemos perceber que o orador se compara ao outro e se coloca como o detentor da mudança, o único capaz de fazer com que o país saia da crise em que se mantinha e da inércia constante do povo e do governo.

4. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar o discurso do ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva a fim de verificar de que maneira as emoções eram utilizadas pelo político em questão. De acordo com a análise, pudemos confirmar a nossa hipótese de que Lula faz muito uso das emoções em seu discurso com o intuito de atingir o seu auditório e mantê-los junto a ele durante o seu mandato. Por ter sido um presidente “do povo”, seu grau de adesão era muito grande, principalmente pela linguagem utilizada e pelas prioridades apresentadas ao povo em seu discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBISAN, L. B.; GOUVÊA, L. H. M. et al. Perspectivas discursivo-enunciativas de abordagem do texto. In: BENTES, Anna Cristina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 171-224
- CHARAUDEAU. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). *As emoções no discurso*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, vol. II.
- _____. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Language et discours*. Paris: Hachette, 1983.
- _____. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, A. D. *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.
- _____. Pathos e o discurso político. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). *As emoções no discurso*. Rio de Janeiro: Lu-

cerna, 2007, vol. I.

FLORENCIO, Renata. A. T. O uso dos modos de organização do discurso como forma de agenciamento das emoções. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). *As emoções no discurso*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, vol. II.

GALINARI, M. M. *As emoções no processo argumentativo*. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). *As emoções no discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, vol. I.

GOUVÊA, Lúcia Helena Martins. *Operadores argumentativos: uma ponte entre a língua e o discurso*. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. dos. *Estratégia de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, Beth (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas*. Campinas: Pontes; São Paulo: FAPESP, 2001.

_____. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, I. L. et al. (Org.). *As emoções no discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, vol. I.

_____. *As emoções no discurso*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, vol. II

MARI, H.; MENDES, P. H. A. Enunciação e emoção. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). *As emoções no discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, vol. I.

MENEZES, W. A. Um pouco sobre o discurso político. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). *As emoções no discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, vol. I.

PAULIUKONIS, M. A. L.; GOUVÊA, L. H. M. Texto como discurso: uma visão semiolinguística. *Revista Desenredo. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, vol. 8, n. 1, p. 49-70, 2012.

PLANTIN, Cristian. As razões das emoções. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). *As emoções no discurso*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, vol. II.

**A ESCRAVA ISAURA, DE BERNARDO GUIMARÃES
– ADAPTAÇÃO DA OBRA LITERÁRIA
EM HISTÓRIA EM QUADRINHOS:
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Mauren Vanessa Lourenço Souto (UEMS)

maurensouto@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

As habilidades de leitura e escrita são fundamentais para o desenvolvimento sócio discursivo dos indivíduos em todas as áreas da vida, é através dessas práticas que os indivíduos se inserem na sociedade em que vivem. Os gêneros textuais definem-se principalmente por sua função social. São textos que se realizam por alguma razão determinada em um determinado contexto para promover uma interação específica (MARCUSCHI, 2008). Dentro desta perspectiva, conseguir que os alunos leiam os clássicos literários dentro ou fora da sala de aula é muito difícil, pois como o crítico de música americano Alex Ross escreveu em seu livro *Escuta Só* (Cia. das Letras), nada pode ser pior para uma obra clássica do que ter esse rótulo, uma vez que, "clássico", de acordo com o crítico, "quase sempre lembra coisas velhas e cansativas, afastando o público em potencial". A linguagem dos quadrinhos, geralmente, é determinada pelas características do público-alvo: simples, direta e apropriada. Isso faz com que as adaptações dos clássicos literários feitas para os quadrinhos se encaixem perfeitamente no âmbito escolar. Assim, este trabalho, apresentará uma sequência didática que tem o intuito de apresentar a alunos de sétimo ano a obra *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, adaptada para os quadrinhos. Será desenvolvido com alunos do 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Mendes Gonçalves (EEMG), situada na cidade de Ponta Porã – MS, analisando a adaptação e a obra clássica, demonstrando, na prática, o que a teoria já vem afirmando, que a utilização das adaptações dos clássicos literários em sala de aula serve e muito, para despertar, nos alunos, o gosto pela leitura destas obras, pois a meta não é substituir a leitura de um clássico, mas sim, chamar o aluno para ler a releitura em quadrinhos e posteriormente para ler a obra em sua íntegra.

Palavras-chave: *A Escrava Isaura*. Bernardo Guimarães. Histórias em quadrinhos.

1. Introdução

As habilidades de leitura e escrita são fundamentais para o desenvolvimento sociodiscursivo dos indivíduos em todas as áreas da vida, é através dessas práticas que os indivíduos se inserem na sociedade em que vivem.

Os gêneros textuais definem-se principalmente por sua função so-

cial. São textos que se realizam por uma (ou mais de uma) *razão determinada* em uma *situação comunicativa* (um contexto) para promover uma *interação específica*. Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa (MARCUS-CHI, 2008).

Pesquisas acadêmicas comprovam a importância que as histórias em quadrinhos exercem nas atividades cognitivas dos alunos. Mostram que aliar diversão à transmissão de informações torna o ambiente escolar mais prazeroso e as histórias em quadrinhos como recurso didático estimulam o processo ensino-aprendizagem.

No entanto, uma outra dificuldade perene nas salas de aula é conseguir que os alunos leiam os clássicos literários, pois como o crítico de música americano Alex Ross escreveu em seu livro *Escuta Só* (Cia. das Letras), nada pode ser pior para uma obra clássica do que ter esse rótulo. “Clássico”, disse ele, “quase sempre lembra coisas velhas e cansativas, afastando o público em potencial”. Para muitos jovens é isso que a palavra significa, principalmente quando ligada à literatura. E piora quando, obrigados pela escola, esses jovens têm de dividir a atenção que dão a jogos, à TV e à internet com romances escritos há cem anos ou mais.

Pensando nisto e parafraseando Barroso (2013, p. 13), nota-se que as histórias em quadrinhos utilizam uma linguagem que pode conter uma imensa gama de simbologia, ditada pela arte, pelo ritmo, pela estrutura narrativa, pela temática e por suas especificidades muito particulares, principalmente a forma como se dá o relacionamento entre autor e leitor, de maneira que este último deixa de ser coadjuvante e passa a ser coautor, de forma muito mais decisiva e participativa do que em outras manifestações artísticas.

Barroso (*idem, ibidem*) continua:

Digamos que os quadrinhos maximizam uma característica já muito presente em Machado de Assis, com suas frequentes “interpeleções ao leitor”, lançando hipóteses, dúvidas, premissas. Se Machado as faz com relativa frequência, os quadrinhos utilizam-se delas como regra. O que se mostra relevante, no entanto, é a utilização de uma mesma estratégia de comunicação entre leitor e autor (BARROSO, 2013, p. 13).

A linguagem dos quadrinhos, geralmente, é determinada pelas características do público-alvo: simples, direta e apropriada. Tem marcas de oralidade e registro informal, feito através de gírias, reduções vocabu-

lares, expressões idiomáticas, contrações, interjeições, onomatopéias, com frases cheias de pontos de exclamação e interrogação, tudo com o intuito de reproduzir graficamente a entonação dos diálogos informais (VIEIRA, 2013, *apud* GOMES & RODRIGUES, p. 260).

Isso faz com que as adaptações dos clássicos literários feitas para os quadrinhos se encaixem perfeitamente no âmbito escolar, pois conforme Waltrick, editor de quadrinhos, "ao tratar o clássico com uma outra linguagem você não está reduzindo a obra, e, sim, ampliando a experiência da leitura dela".

As adaptações dos clássicos da literatura para as histórias em quadrinhos tornaram a leitura de obras nem sempre agradáveis ou atrativas para as crianças e jovens em algo prazeroso e divertido.

Assim, para este trabalho, organizamos uma sequência didática que tem o intuito de apresentar a alunos de sétimo ano obras clássicas adaptadas em histórias em quadrinhos que existam no acervo da escola em que a pesquisa será realizada. Será desenvolvido com alunos do 7º ano A, B e C do ensino fundamental da Escola Estadual Mendes Gonçalves (EEMG), sita à rua Tiradentes, 186, Centro, Ponta Porã – MS, turmas nas quais a acadêmica/pesquisadora ministra aulas de língua portuguesa.

Desta maneira, este projeto tem o intuito de demonstrar, na prática o que a teoria já vem afirmando, que a utilização das adaptações dos clássicos literários em sala de aula serve e muito, para despertar, nos alunos, o gosto pela leitura destas obras, pois a meta não é substituir a leitura de um clássico, mas sim, chamar o aluno para ler a releitura em quadrinhos e posteriormente para ler a obra em sua íntegra.

2. Gêneros textuais

Estudar gêneros textuais não é algo novo, pois Platão já falava sobre este assunto. A distinção entre os estudos de Platão e os de hoje é a visão que se tem sobre o tema (MARCUSCHI, 2008).

Na tradição ocidental, a expressão *gênero* era atrelada aos estudos literários apenas, atualmente esta noção já não está mais vinculada apenas a esta área de estudo. De acordo com Swales (1990 *apud* MARCUSCHI, 2008), "hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias".

Os gêneros textuais definem-se principalmente por sua função social. São textos que se realizam por uma (ou mais de uma) *razão determinada* em uma *situação comunicativa* (um contexto) para promover uma *interação específica*. Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa (MARCUSCHI, 2008).

Os estudos de Bazerman (2005) confirmam que os mais diversos aspectos relativos aos gêneros em seu funcionamento e a noção de *fato social*, bem como outros conceitos básicos para o tratamento dos gêneros.

Os gêneros se valem das trocas mais prosaicas do cotidiano, nos bilhetes registrados e colados nas geladeiras, passando pelas mensagens eletrônicas, entrevistas (orais e escritas), bulas de remédio, orações, cordéis, dissertações, romances, histórias em quadrinhos, piadas etc. Uma das principais características dos gêneros é o fato de serem enunciados que apresentam relativa estabilidade. É esse aspecto que permite, justamente, com que sejam compreendidos.

O trabalho com texto em sala de aula é o ponto de partida e o de chegada para todas as atividades escolares (GERALDI, 2003, *apud* MARTINS, 2006). O ensino-aprendizagem passou a ter como centro dos estudos os gêneros textuais.

Desta maneira, trabalhar com histórias em quadrinhos em sala de aula é fundamental, pois além de tratar-se de um gênero textual, é também o tipo de texto que atrai o leitor, principalmente o leitor mais jovem, despertando nos alunos o gosto pela leitura.

3. *Histórias em quadrinhos e sala de aula*

As histórias em quadrinhos representam um meio de comunicação de massa de grande penetração popular, principalmente nos dias de hoje. Mesmo com o aparecimento de outros meios de comunicação e a concorrência abundante o público leitor e número de fãs aumentam a cada dia (RAMA & VERGUEIRO, 2005, p. 07).

Por muito tempo as histórias em quadrinhos foram consideradas um tipo de texto prejudicial ao desenvolvimento cognitivo e leitor de crianças e jovens, havendo, inclusive, na década de 50 do século XX, mo-

vimentos anti-HQ. No entanto, estes não alcançaram o intento de extinguir as histórias em quadrinhos dos meios de comunicação, principalmente, porque, de maneira geral, de acordo com Rama & Vergueiro (2005, p. 08) os adultos tinham dificuldade para acreditar que as histórias em quadrinhos pudessem contribuir para o aprimoramento cultural e moral de seus jovens leitores.

De acordo com Monfardini, Grazinoli e Ferreira (2012, p. 06) depois de perceberem que os quadrinhos eram ferramentas bastante eficientes para a transmissão de conteúdos pedagógico-curriculares, os Estados Unidos foram os pioneiros na criação de histórias em quadrinhos de caráter educacional, com a criação, por exemplo, das revistas *True Comics*, *Real Life*, *Picture Stories from American History* entre outras, editadas durante a década de 1940, que traziam histórias sobre os alguns personagens famosos da história e da literatura; publicações que tentavam aproximar, cada vez mais, os quadrinhos das grandes obras literárias, e, conseqüentemente, cada vez mais aceitas nos âmbitos escolares.

Utilizar as histórias em quadrinhos em sala de aula era uma forma de trabalhar temas escolares de maneira lúdica, um modo de possibilitar um ensino-aprendizagem mais agradável e muito mais significativo aos leitores/alunos.

Assim, com o aumento do interesse educacional pelas histórias em quadrinhos, o mercado editorial passou a investir mais especificamente em histórias em quadrinhos com enredos voltados para a transmissão de conteúdos escolares.

Outros editores, constatando o sucesso comercial desse tipo de publicação, também se aventuraram na mesma linha, com maior ou menor sucesso, ajudando a firmar, perante o público, o entendimento de que as histórias em quadrinhos podiam ser utilizadas para a transmissão de conteúdos escolares, com resultados bastante satisfatórios (RAMA & VERGUEIRO, 2005, p. 19).

Ao fazer uso das histórias em quadrinhos em sala de aula, as crianças e adolescentes seguem a história do começo ao final, conseguem compreender seu enredo, os personagens existentes e noção de tempo e espaço sem a necessidade de recorrer a palavras sofisticadas e a grandes habilidades de interpretação, pois nas histórias em quadrinhos, as imagens dão apoio e pistas contextuais que auxiliam o educando a fazer as inferências necessárias à interpretação correta do texto.

Depois que as histórias em quadrinhos passaram a ser reconhecidas como legítimas produções artísticas e culturais, ficou mais fácil rein-

trouzer a discussão sobre o uso pedagógico da linguagem sequencial das histórias em quadrinhos nas escolas. Assim, a partir de ilustrações nos livros didáticos, aos poucos as histórias em quadrinhos começaram a desmistificar e conquistar o contexto escolar enquanto proposta pedagógica, chegando aos dias atuais com grande força e previstas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tendo, inclusive sua leitura recomendada pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) (VERGUEIRO & RAMOS, 2009, p. 7).

4. A adaptação dos clássicos em história em quadrinhos

O que dizer dos textos clássicos? Por que devemos lê-los? Em que eles diferem dos demais textos? Conforme Marques (2013, p. 11),

[...] bem lido, o texto clássico tem o poder (talvez secreto?) de entranhar inquietações na alma do leitor, sobretudo quando tematizam problemas e situações que, no limite, preocupam-se – a todo o momento – em lembrar ao ser humano que este não pode se esquecer de sua própria humanidade.

No entanto, como o referido autor diz, a leitura de um clássico pode apresentar dificuldades, pois a própria palavra “clássico” já cria no leitor – principalmente no leitor/aluno certo medo e constrangimento, uma vez que ele já pressupõe que não compreenderá o que será lido ou então, que não gostará do texto ou obra por esta utilizar-se de linguagem rebuscada, distante da que ele utiliza em seu meio.

Reis ([2014]) diz que “os livros clássicos costumam exigir uma leitura mais atenta, além de poder conter uma linguagem datada e situações históricas. Fazer com que crianças e adolescentes se interessem por eles não é tarefa fácil”.

Como então conseguir que os alunos criem este gosto pela leitura dos clássicos literários? Talvez a solução seja iniciá-los na leitura dos clássicos através das adaptações em histórias em quadrinhos, uma vez que utilizar adaptações poderia ser uma solução, defendida por alguns e questionada por outros.

Fabricio Waltrick (*apud* QUEIROZ, [2012]), editor de quadrinhos, acha que “ao tratar o clássico com uma outra linguagem você não está reduzindo a obra, e, sim, ampliando a experiência da leitura dela”. E continua dizendo que “a meta não é substituir: é reler e chamar para ler. Tem de haver perfeita harmonia entre quem faz o texto e quem faz a arte”.

Parafraseando Souza & Gomes (2013), tendo em vista a necessidade de despertar no aluno a autonomia nos estudos de língua portuguesa e na maneira de organizar os enunciados, a utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula abre um leque de oportunidades de protagonismo no ambiente escolar.

Segundo esses estudiosos, o uso das adaptações de clássicos da literatura para os quadrinhos direcionam o ato da leitura – “Histórias em quadrinhos baseadas em obras literárias concretizam no papel uma leitura já feita e por isso direciona o ato da leitura”. Sobre o assunto, dizem ainda:

O uso das adaptações de clássico da literatura para os quadrinhos deve ser feito com cuidado. Diversos são os textos adaptados, mas é preciso um olhar atento, bem como o conhecimento aprofundado da obra que originou a histórias em quadrinhos, o que ocasionará um trabalho de qualidade em sala de aula. Essas adaptações auxiliam no papel do professor em estimular os discentes no gosto pela leitura (SOUZA & GOMES, 2013).

Uma das vantagens das adaptações dos clássicos é que a utilização da imagem pode ser trabalhada para traçar mais claramente os caminhos da história. Elydio dos Santos Neto (*apud* SOUZA & GOMES, 2013) afirma que “a leitura dos quadrinhos favorece um desenvolvimento mais harmonioso entre as tarefas de analisar racionalmente e o trabalho de ler o mundo com sensibilidade”.

Com isso, o que se quer dizer, é que a leitura dos clássicos não podem se ater apenas à leitura de sua adaptação. O que deve acontecer é uma preparação do aluno por parte do professor, ou seja, a utilização das adaptações devem servir como porta de entrada e estímulo para a leitura da obra completa, do clássico em si.

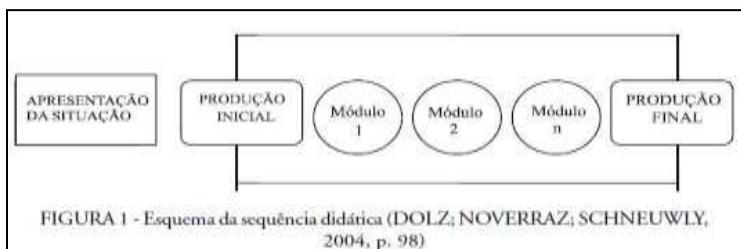
5. Sequência didática

De acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwilly (2004), uma “sequência didática” é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Continuam, dizendo que os gêneros são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar atividades formais e informais de maneira adequada.

Desta maneira, trabalhar com sequências didáticas em sala de aula é uma maneira de proporcionar aos alunos uma forma de realizar todas as

tarefas e etapas para a produção de um gênero (MARCUSCHI, 2008, p. 214). Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), a “estrutura de base de uma sequência didática” pode ser representada esquematicamente, levando-se em conta todas as etapas a serem desenvolvidas no processo de produção de algum gênero textual.

5.1. Esquema da sequência didática



Assim, para este trabalho, organizamos uma sequência didática que tem o intuito de apresentar a alunos de sétimo ano obras clássicas adaptadas em histórias em quadrinhos que existam no acervo da escola EEMG, da cidade de Ponta Porã, MS, instituição onde será realizada a pesquisa.

5.2. Sequência didática

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

TURMA: 7º ANO A, B e C

TEMA/CONTEÚDO: Adaptações de clássicos da literatura em história em quadrinhos – leitura, análise e produção de texto em histórias em quadrinhos da obra *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães.

DURAÇÃO: 10 aulas (não consecutivas)

5.3. Objetivos

- apresentar os clássicos da literatura, despertando o interesse pela leitura e pelos clássicos literários;
- conhecer os clássicos da literatura adaptados em histórias em

quadrinhos que existem na escola;

- identificar os gêneros “história em quadrinhos” e “literário”;
- ler e fazer a análise comparativa da obra *A escrava Isaura*, adaptada em histórias em quadrinhos, e o clássico de Bernardo Guimarães;
- produzir um texto com suas impressões sobre as duas obras lidas – a adaptação em histórias em quadrinhos e a obra clássica;
- escrever uma versão da obra na forma de um roteiro para a produção de uma história em quadrinhos;
- produzir uma história em quadrinhos e postar no blog da escola.

5.4. Metodologia da sequência didática

1ª AULA

A professora fará a apresentação do projeto de leitura a ser desenvolvido nas turmas, expondo as fases do mesmo e explicando o que é uma adaptação de obra clássica em história em quadrinho e as diferenças que existem entre esta e a obra clássica em si. Em seguida, apresentará a obra *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães e mostrará sua versão em histórias em quadrinhos. Combinará com os alunos que a obra em histórias em quadrinhos será lida em sala de aula, durante as aulas de leitura semanal e a obra clássica será lida como tarefa de casa e que cada aluno deverá adquirir um exemplar da obra.

2ª E 3ª AULAS

Nestas aulas será feita a leitura da obra adaptada e escaneada pela professora, já que não existem exemplares suficientes para todos utilizarem em sala de aula. A leitura será feita em voz alta e de forma colaborativa. Quando necessário, a professora fará intervenção, explicando algo que tenha gerado dúvida. Se o tempo de duas aulas não for suficiente para a realização da leitura da obra integralmente, será utilizada mais uma aula o tempo necessário para o término da leitura da mesma.

4ª AULA

Na quarta aula, a professora fará a discussão das versões da obra lida – em histórias em quadrinhos e a obra clássica. A discussão será feita oralmente, e cada aluno que se sinta à vontade para falar poderá expor sua opinião acerca das versões da obra. Oportunamente, a professora instigará os educandos com questões pertinentes sobre o assunto e que fomentem a discussão e a exposição das opiniões. No final da aula, será solicitado aos alunos que produzam um texto com suas impressões acerca das duas versões lidas. Se não houver tempo hábil para a produção do texto em sala de aula, os alunos poderão fazer como dever de casa e entregar na próxima aula da disciplina.

5ª AULA

Os alunos entregarão os textos produzidos para a professora. Esta solicitará que eles se dividam em trios para a produção e entrega de um roteiro da obra lida que será transformada em uma história em quadrinho.

6ª, 7ª E 8ª AULAS

Após lidos e corrigidos os roteiros das histórias em quadrinhos, a professora os entregará aos respectivos trios para que façam as correções necessárias. Em seguida, a turma toda se dirigirá à sala de tecnologias (STE) para montar as ilustrações das histórias em quadrinhos criadas por eles. As historinhas serão montadas no programa “Hqonline.Com”. Durante as três aulas programadas para a montagem das histórias em quadrinhos, a professora estará à disposição dos alunos na sala de tecnologias para sanar dúvidas e fazer as correções necessárias dos trabalhos. Os alunos salvarão suas produções em pastas específicas nos computadores da sala de tecnologias.

9ª AULA

Após a professora corrigir individualmente as histórias em quadrinhos criadas, na sala de tecnologias, os alunos farão os ajustes necessários nas montagens e salvarão os trabalhos numa pasta compartilhada por todos.

10ª AULA

Nesta aula, os alunos voltarão à sala de tecnologias para postarem suas histórias em quadrinhos no blog da escola e registrarem suas opiniões sobre o projeto elaborado.

RECURSOS

Exemplares da obra *A Escrava Isaura*, exemplar em histórias em quadrinhos da mesma obra, *scanner*, *datashow*, *giz*, quadro negro, apagador, lápis, borracha, caneta, caderno, computador, internet, blog da escola.

AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados de acordo com sua participação em cada etapa do trabalho – leitura e discussão da obra (individual): 2.0 pontos; - produção do roteiro (trio): 2.0 pontos; – montagem da história em quadrinhos e postagem no blog (trio): 6.0 pontos.

6. Conclusão

O trabalho com esta sequência didática ainda não está concluído. A primeira parte do processo – a exposição do projeto e a leitura da obra em histórias em quadrinhos – já foi feita. A próxima etapa será a discussão com os alunos sobre as impressões pessoais e coletivas sobre as duas obras, a adaptação em histórias em quadrinhos e a obra clássica lida por eles em casa. Em seguida, serão realizadas as outras etapas do projeto.

Até o momento, percebemos que os alunos gostaram da leitura da obra adaptada, que conseguiram entender perfeitamente toda a história e se manifestaram acerca do enredo. Mesmo antes do momento em que todos terão a oportunidade de expor suas ideias, muitos alunos já expressaram sua indignação com relação à situação da personagem principal – Isaura, sobre sua condição humana, direitos e deveres de cada um em sociedade. Vários alunos também se sentiram revoltados em relação à insistência do personagem Leôncio em ter um relacionamento com a escrava e refletiram que este deveria ser um comportamento comum na época em que a escravidão era aceita.

Pudemos perceber que o projeto terá êxito, pois os alunos estão se sentindo empolgados com a sua realização e já antecipam algumas fases dos mesmo, criando os enredos das suas próprias histórias em quadrinhos, antes mesmo do momento da discussão sobre as duas obras, antes da comparação entre elas.

Um ponto relevante para o sucesso do projeto é o fato de os alunos perceberem que aquilo que eles comentarão ou produzirão terá uma finalidade definida e maior que apenas a correção da atividade pelo professor, que as histórias criadas por eles terão uma utilidade, pois elas serão publicadas no blog da escola, terão uma visualização grande, já que o blog é muito acessado pela comunidade escolar.

Esperamos que este projeto sirva de “abre-alas” para que outras adaptações de clássicos literários sejam lidas pelos alunos, mas não só as obras adaptadas, esperamos que os alunos adquiram o hábito e desenvolvam o gosto pela leitura das obras clássicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GUIMARÃES, Edgard. *Uma caracterização ampla para a história em quadrinhos e seus limites com outras formas de expressão*. Disponível em: <<http://klicarte.no.sapo.pt/historiaeartes.pdf>>. Acesso em 09-10-2014.

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

MARQUES, Wilton José. Por que ler os clássicos? In: BORGES, Renata Farhat (Org.). *Clássicos em HQ*. São Paulo: Peirópolis, 2013. Disponível em: <www.editorapeiropolis.com.br/2013/12/02/classicos-em-hq>. Acesso em: 20-07-2014.

MARTINIANO, Emilson . *Gênero textual, definições exemplificadas através da história em quadrinhos*. Disponível em: <<http://www.solucaopedagogica.blogspot.com.br/2012/01/2-aula-da-disciplina-generos-textuais.html>>. Acesso em: 09-10-2014.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. Livros didáticos *versus* Parâ-

metros Curriculares Nacionais: vozes que se complementam ou se contradizem? In: BERTOLDO, Ernesto Sergio; MUSSALIM, Fernanda (Orgs.). *Análise do discurso: aspectos da discursividade no ensino*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

MONFARDINI, Juliana Costa de Góes; GRAZINOLI, Daniele de Carvalho; FERREIRA, Marlene Nunes. As epistemologias do uso das histórias em quadrinhos na sala de aula: uma abordagem histórica. In: *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas: UNICAMP, 2012.

QUEIROZ, Andréa. Adaptações para HQ aproximam jovens de clássicos. [2012]. *Folha de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/node/3707>>. Acesso em: 20-07-2014.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

REIS, Luciana. *Adaptações dos clássicos literários para os quadrinhos*. [2014]. Disponível em: <<http://www.atitudejb.com.br/site/artigos?artigo=ADAPTA%C3%87%C3%95ES+DOS+CL%C3%81SSICOS+LITER%C3%81RIOS+PARA+OS+QUADRINHOS>>. Acesso em: 20-07-2014.

SOUZA, Luciana de Castro. GOMES, Nataniel dos Santos. Uso dos quadrinhos em sala de aula: as adaptações de clássicos da literatura a nossa arte visita os clássicos. *Revista Philologus*, ano 19, n. 55. Rio de Janeiro: CIFEFIL, jan./abr.2013 – Suplemento. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/55supl/056.pdf>>.

A ESCRITA NA INTERNET: BENEFÍCIOS E MALEFÍCIOS

Sânia Lucio dos Reis Rodrigues (FAFIA)

sania_lucio@hotmail.com

Marcelo da Silva Sá (UFF)

marcelosmandu@hotmail.com

Maria Francisca Moreira Sobreira (FAFIA)

mariafrancisca58@yahoo.com.br

Camila Pereira de Oliveira (FAFIA)

RESUMO

O estudo baseia-se na linguagem utilizada nos ambientes digitais. *E-mails, facebook, whatsapp*, sites de relacionamento na internet assim como os “internetês”. Para maior compreensão, inicia-se com definições sobre a norma padrão, que é designada como conjunto de variedades linguísticas, utilizada no cotidiano de pessoas cultas. Essa pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professora Célia Teixeira do Carmo”, para obtenção de dados sobre os benefícios e malefícios que a linguagem na internet pode causar na escrita da norma padrão em sala de aula. A pesquisa embasou-se em autores na área de língua portuguesa e linguística: Bakhtin, Quintela, Bagno, Faraco, dentre outros. Entende-se que as variantes linguísticas são caracterizadas pela facilidade e agilidade na escrita utilizada no meio digital, e detectamos que os alunos tem consciência do devido momento de utilizar essa variante, ressaltando que o ambiente de sala de aula não possui tais características.

Palavras-chave: Norma padrão. Internetês. Linguagem.

1. Introdução

Este estudo analisa as novas formas comunicativas utilizadas na internet. Estamos na era da informação, uma verdadeira revolução tem permitido às novas sociedades, variadas e inovadoras maneiras de se comunicar, e o grande aliado dessa revolução é o computador. Sabemos que em nossos dias é cada vez mais crescente a utilização da internet, essa por sua vez cria meios cada vez mais rápidos para se comunicar. Dessa forma, muitas vezes, as abreviações se tornam comuns nesse mundo virtual, porém isso pode torna-se um problema se os alunos utilizarem essa linguagem na sala de aula. É extremamente importante que os alunos saibam utilizar a norma padrão e não cometam deslizes nos momentos impróprios. No estudo a seguir, foi analisada a escrita dos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Profª. Célia Teixeira do Carmo”, para obtenção de dados sobre os benefícios e malefícios que a linguagem usada na internet pode causar na escrita da norma padrão uti-

lizada na sala do terceiro ano do ensino médio do turno vespertino. Dessa forma, neste projeto, foi proposto conhecer a realidade da escrita dos alunos em sala de aula, e analisar se os mesmos comprometem sua escrita de norma padrão com a linguagem utilizada na internet.

2. Desenvolvimento

2.1. A língua e o uso da norma padrão

Segundo Marques (2010), a norma culta é uma expressão empregada pelos linguistas brasileiros para designar o conjunto de variedades linguísticas, efetivamente faladas, na vida cotidiana, pelos falantes cultos, sendo assim classificados, os cidadãos nascidos e criados em zona urbana e com grau de instrução superior completo. Para ele, norma gramatical é aquela relacionada à gramática normativa: só o que está de acordo com ela está correto. Porém ela incorpora várias regras que não são usadas cotidianamente. E ressalta que a norma padrão, por sua vez está vinculada a uma língua modelo. Segue prescrições representadas na gramática, mas é marcada pela língua produzida em certo momento da história e em uma determinada sociedade. Afirma que, como a língua está em constante mudança diferentes formas de linguagem que hoje não são consideradas pela norma padrão, com o tempo, podem vir a se legitimar. Por fim, a norma culta é a que resulta da prática da língua em um meio social considerado culto e completo tomando-se como base para pessoas de nível superior completo e moradores de centros urbanos.

De acordo com Piacentine (2010), para os linguistas a língua padrão se estriba nas normas e convenções agregadas num corpo chamado de gramática tradicional e que tem a pretensão de servir de modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão linguística. De acordo com Faraco (2002, p. 40).

A cultura escrita associada ao poder social desencadeou também ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança.

De acordo com Bagno (2005), chamar a língua dos falantes plenamente escolarizados de norma culta é tão problemático quanto usar esse rótulo para designar aquele ideal de língua abstrato inspirado na literatura do passado. Segundo o autor, a norma padrão fica lá do alto da estratosfera; na verdade ela exerce uma influência simbólica muito forte sobre o imaginário de todos os brasileiros, mas é uma influência que vai dimi-

nuindo progressivamente, quanto mais a gente se afasta das camadas sociais privilegiadas. A norma padrão está estreitamente ligada à escola, ao ensino formal, e como no Brasil o acesso à educação é mais um elemento que contribui para nossa triste posição de campeões da desigualdade social, é fácil imaginar que a norma padrão tradicional tem poder de influência praticamente nulo sobre os falantes das variedades mais estigmatizadas. Segundo o autor, assim mais uma vez somos obrigados a reconhecer o caráter exotérico da norma padrão: só se aproxima dela (mas nem por isso a usam integralmente), os brasileiros que conseguiram passar pelo funil da educação formal e conseguiram percorrer até o fim todo trajeto de sua formação escolar.

Bagno (2003) afirma que não estamos dizendo que as pessoas não têm direito a aprender a norma padrão ou que não precisam aprender a escrever segundo as convenções de seu tempo. Este é um direito de todos. Ensinar a norma padrão e ensinar a escrever de forma eficiente é um dever do Estado. O autor afirma que a necessidade de ensinar a norma padrão na escola – ensinar no sentido mais óbvio do termo: levar alguém a dominar algo que não lhe é conhecido – se prende também ao fato muito evidente de que as regras gramaticais padronizadas, presentes na literatura “clássica” só podem, em sua maioria, ser aprendidas na escola. Assim, o conhecimento e o eventual emprego dessas formas padronizadas dependem exclusivamente da escola, porque ela só sobrevive hoje na língua escrita, mais monitorada como a prática da leitura inexistente nos meios familiares da maioria da nossa população, é na escola que ela deverá ser praticada como uma das atividades principais do processo de educação linguística, ao lado de outras atividades igualmente importantes.

De acordo com Faraco (2008), o conceito de norma, nos estudos linguísticos, surgiu da necessidade de formar um nível teórico capaz de captar, pelo menos em parte, a heterogeneidade constitutiva da língua. O autor (2008), com os estudos científicos da linguagem verbal tem mostrado que nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea. Só é, de fato, nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções políticas de uma sociedade. Quando, portanto dizemos português, este nome não designa um objeto empírico uno, homogêneo, claramente delimitável e objetivamente definível por critérios apenas linguísticos.

O autor (2008) afirma que a linguística propriamente dita, a ciência que recortou como objeto a língua em si, a língua em sua imanência, em sua realidade estrutural desvinculada, em princípio de suas condições

externas, a suposição de que, por trás de toda a variação constitutiva de uma língua, existe uma unidade de sistema (suposição nunca, porém efetivamente demonstrada). Faraco (2008) ressalta que dessa identificação da língua com a norma-padrão decorre a dificuldade da linguística e dos linguísticos em acomodar em seus modelos teóricos a heterogeneidade empírica que caracteriza qualquer realidade linguística. De acordo com ele, é possível, então, conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais), que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma, nesse sentido, se identifica com normalidade, ou seja, usual habitual, recorrente (normal) numa certa comunidade de fala. É importante deixar claro que a ideia de norma, embora nascida no interior do arcabouço teórico estruturalista de inspiração saussuriana, não perde sua vitalidade quando transporta para outros quadros teóricos. Qualquer modelo teórico da linguagem verbal tem, inexoravelmente, de se posicionar frente à variabilidades que constituem uma língua. Assim, se adotarmos um olhar gerativista, diremos que a cada norma corresponde uma gramática.

Ainda de acordo com Faraco (2008), antes de qualquer coisa, é preciso dizer que não é simples conceituar e identificar no Brasil, a norma a que se dá o qualificativo de culta. Para facilitar, pode ser útil tomar como ponto de partida uma breve fotografia de pelo menos parte das variedades que constituem a língua portuguesa no nosso país. O autor afirma que um detalhe importante que não podemos perder de vista é que a qualificação culta dada à determinada norma foi apenas parte de um processo mais geral. No desdobramento dos estudos linguísticos, foi preciso qualificar o termo norma, agregando a ele diferentes adjetivos tais como regional, popular, rural, informal, juvenil, culta etc. Essa qualificação do termo decorreu da necessidade de se distinguir com mais precisão os diversos modos sociais de falar e escrever a língua, buscando dar adequado acolhimento à heterogeneidade linguística e à correlação das normas com seus diferentes condicionantes sociais. O reconhecimento da diversidade contribuiu também para refinar a percepção de que, do ponto de vista exclusivamente linguístico, variam os diferentes modos sociais de falar e escrever a língua. Cada grupo de falantes realiza a língua por normas diferentes, mas nenhum deixa de ter suas normas. Outra percepção importante desse processo de qualificação das normas foi a de que existe uma hierarquização social delas. Isto é, embora não haja critérios linguísticos capazes de sustentar, uma diferenciação ocorre e é feita por determinados segmentos da sociedade tomando por base valores socioculturais e políti-

cos. Segundo O autor afirma que há na designação norma culta um emaranhado de pressupostos e atitudes nem sempre claramente discerníveis. Ainda, de acordo com o autor (2008) o qualificativo culto, por exemplo, tomado em sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe as normas incultas, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está muitas vezes, presente no universo conceitual e filosófico ou moral dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas dizendo que estes não sabem falar. Bagno (2003, p. 95) afirma que

O domínio da língua-padrão terá naturalmente um valor mais alto se ele permitir à pessoa ingressar no concílio dos poderosos. Do contrário, o estímulo para aprendê-la, exceto talvez passivamente, pode ser muito baixo. Se o status social for fixado por outros critérios, é compreensível que transcorram séculos sem que uma população a adote.

Segundo Bagno (2003) não há grupo humano sem cultura como bem demonstram os estudos, por isso é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualificativo culto, apontando seu efetivo limite. Assim, a expressão norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada; em determinadas situações, aquelas que envolvem mais atenção. Com tudo isso, a norma-padrão, que nunca conseguiu transpor os limites de uma restrita parcela da elite intelectual mais conservadora no tocante a língua, vê seu uso cada vez mais reduzido e limitado a manifestações sociais extremamente formalizadas. A norma culta não deriva de nada intrínseco ao português. Não há formas ou construções intrinsecamente erradas ou certas, assim o certo ou errado deriva apenas de um meio social.

2.2. O uso cada vez mais frequente da internet

Segundo Coscarelli (2003), a tecnologia, sobretudo a informática é importante nos dias de hoje. Porém, todo mundo está querendo saber, no entanto, o que fazer com essa tecnologia na escola, já que os alunos cada vez mais jovens estão embarcando nesse mundo virtual. Segundo Souza (2010), estamos vivendo na “Era da informática”, não se pode negar que o computador ainda cause impacto a uma parte da população, porém tal tecnologia tem ocupado cada vez mais espaço na vida das pessoas. De acordo com silva (2010), nas últimas duas décadas, tem-se presenciado o que várias pessoas chamam de “a última revolução do milênio”. Só na América Latina, já são mais de dez milhões de usuários e, no mundo inteiro, esse número já passa de trezentos milhões. Segundo Pó-

voa (2010) o atual avanço e a disseminação das tecnologias de informação e comunicação vem criando novas formas de convivência, novos textos, novas leituras, novas escritas e, sobretudo, novas maneiras de interagir no espaço cibernético. Silva (2010), afirma que a internet vem agindo como um mecanismo tão poderoso de comunicação, que seria impossível pensar que as línguas naturais não sofreriam algum tipo de influência e transformação. Quintela (acesso em 15 out. 2010) ressalta:

Em primeiro lugar, a língua utilizada pelos internautas, salvo algumas exceções, não teria uma utilidade prática no mundo real. A abreviação de certas palavras, talvez seja adotada futuramente em virtude da evolução da língua escrita e da constante busca de agilidade no processo de comunicação pela língua escrita. Quanto ao uso das expressões típicas do mundo virtual, creio que elas devam ficar restritas ao ambiente de ciberespaço... A língua é uma instituição viva, presente no cotidiano de cada um. Ela está em constante transformação. A língua não se deteriora não se degenera. Ela se transforma adquirindo novos elementos e põem em desuso outros.

Silva (2010) ressalta que a linguagem utilizada pelo internauta é determinada pelas características da linguagem oral, pois o ambiente em que o internauta se encontra possui tais características. Segundo Uonderias (2009), a internet possibilita o fluxo rápido e conteúdo de informação. Ao mesmo tempo em que uma informação pode viajar o mundo inteiro e ir ao encontro de um grande número de outros destinos. Para facilitar, simplificar e agilizar a comunicação foi necessário o uso de uma linguagem que se adequasse as necessidades da internet. Ele afirma que os jovens passam cada vez mais horas nesse mundo virtual e querem formas mais rápidas para se comunicar. Assim, surgiu a “internetês”, que é uma linguagem usada no ambiente da internet, misturando a fala com a escrita. Porém Bakhtin (2010) esclarece que as pessoas acham que a escrita e fala são a mesma coisa, que a escrita é uma transição da fala ou que a fala é uma oralização da escrita. Não é verdade. Falar é diferente de escrever. A escrita e a fala são modalidades distantes da linguagem, pois constroem sentido de diversos modos. Freitas (2010) ressalta dois principais motivos que reafirmam o uso de abreviações de palavras na internet. Segundo o autor o primeiro seria a facilidade de se escrever de modo simplificado, e o segundo, a pressa. O autor afirma que muitas são as razões que incentivam essa prática, porém destaca-se a economia (mandar uma mensagem maior pelo celular pode custar mais), e o desejo de se reproduzir virtualmente o ritmo de uma conversa oral. O autor ainda ressalta que o internauta pode adaptar-se a uma escrita de uma determinada comunidade e até enquadrar-se nesse mundo. Bueno (2010) ressalta que há diversas fontes na internet, como sites específicos e, o próprio MSN,

onde usuários dessa linguagem podem copiar símbolos ou *emoticons* para depois utilizá-lo em mensagens.

Freitas (2010) reafirma que a linguagem utilizada na web segue padrões da fala. Ela substitui uma conversa ou um bate-papo, é como se o interlocutor estivesse presente em tempo real, apesar da distância.

Segundo Silva (2008), a informática vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social vem aumentando de forma rápida entre nós. Nesse sentido, a educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais frente a essa nova tecnologia.

Como citado anteriormente, cada vez mais jovens os alunos estão embarcando nesse mundo virtual e se deparando com inúmeras abreviações. Segundo Freitas (2010), os interlocutores sabem que na escola não podem escrever da mesma forma que na Internet. Essa linguagem é um gênero novo que os usuários passaram a utilizar, porém todos sabem que esse discurso é algo diferente do que está no livro ou em que qualquer outro lugar. A melhor forma para ensinar é aquela em que o aluno aprende. E cada professor, deve ser conhecedor de seus alunos, deve buscar compreender, as necessidades educacionais, sendo sensível a diferenças. Freitas (acesso em 16 set.2010) ressalta que:

O professor precisa deixar claro para o aluno que o erro não está nas abreviações utilizadas no Messenger, mas sim, na utilização imprópria desta forma de expressar. A partir desse tipo de abordagem, é importante que os educadores entendam como e quando usar essas formas de expressão.

Segundo Mendes (2010), a inclusão de recursos digitais em sala de aula, aumenta o entrosamento e a comunicação entre os estudantes e professores. Dessa forma, podem-se desenvolver projetos que envolvam blogs e aulas interativas, onde poderá incentivar a participação de alunos. Segundo o autor os alunos praticamente já nascem sabendo usar computadores, e nada mais natural e importante do que os professores passarem a usar recursos digitais para melhorar o aproveitamento da disciplina.

2.3. A opinião de alguns autores sobre as abreviações utilizadas na internet

Segundo Fasciani (1998), nenhum instrumento ou tecnologia inventada pelo homem pode ser intrinsecamente positivo ou negativo, certo ou errado, útil ou perigoso. É só a utilização que dele se faz, que pode ser

julgada com regras éticas. Segundo Levy (1996) a informática é a última até a data dessas invenções que tem ritmado o desenvolvimento da espécie humana, reorganizando sua cultura e abrindo-lhe uma nova temporalidade.

3. Uma visão positiva da escrita na internet

A tecnologia está mudando a forma que vivemos, comunicamos e aprendemos. Segundo Barca (2010), o homem sempre buscou meios cada vez mais eficientes e conseqüentemente mais rápidos para se comunicar, podemos comprovar tal fato quando recordamos que anos atrás as pessoas demoravam longos dias para a entrega de seus telegramas e hoje já temos as mensagens instantâneas. Muitas são as vantagens desse mundo virtual: grande disponibilização de informações, facilitando a criação e a distribuição de conteúdos e a diversidades de temas. Barca (2010) ainda ressalta que inúmeras pessoas dedicam horas diárias em diálogos com pessoas conectadas em qualquer lugar do mundo. Marconato (2010) define “internetês” como um neologismo que designa a linguagem utilizada no meio virtual em que as palavras foram abreviadas até o ponto de se transformarem em uma única expressão. Pereira & Mauro (acesso em 14 out. 2010) completam:

Os internautas utilizam também teclas como: parênteses, os dois pontos, o ponto, a vírgula, os colchetes, o zero, os sinais de maior e menor, etc, que conjugados formam expressões de alegria, tristeza, abraços, beijos, sonos, entre outras, são utilizados pelos interlocutores, com o objetivo de representar durante a dinâmica do diálogo que se travam, as manifestações discursivas que ocorrem normalmente numa situação de conversa oral, face a face.

A questão que se propõem é que até que ponto tais abreviações podem ser positivas para adolescentes? Afinal a internet tornou-se imprescindível para a leitura e para a escrita. BAGNO (acesso em 14 out.2010), ressalta:

Para as ciências da linguagem não existe erro na língua, se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística, cumpre essa função plenamente. A noção de erro se prende a fenômenos sociais e culturais que não estão incluídos no campo de interesse da linguística.

Segundo Domingues (2009), a linguagem virtual não influencia de forma negativa a aprendizagem da norma culta, porque a aprendizagem de uma não se dá necessariamente em detrimento da outra. O autor

ressalta que a tecnologia da informação expande a capacidade humana de armazenamento de dados, contudo requer o desenvolvimento de habilidades para recuperação, articulação e uso desses dados. A questão que se propõem a discutir é que se os alunos saberão utilizar essa escrita no momento oportuno.

Segundo Bagno (2006), tais abreviações se encontram em um cenário perfeitamente compreensível. Elas tentam ganhar tempo e chegam a se aproximar do tempo da real da fala.

De acordo com Storto (2007), vive-se na atualidade um complexo desafio: o homem deve ser constantemente rápido. A sociedade exige, portanto, uma comunicação veloz e eficiente que permita manter o acelerado processo de comunicação e deixar a compreensão de lado. Desse modo as pessoas, cada vez mais, utilizam a tecnologia em busca de seus benefícios, com uma capacidade comunicativa célere que permita o uso de inúmeros artifícios na escrita, como: as abreviaturas, a falta de pontuação e de acentuação, a aglutinação ou eliminação de sílabas ou uso de símbolos e imagens.

A gramática tem um papel muito importante na escola, pois essa encaminhará o aluno para compreender em que cenário tais abreviações é permitida. Segundo Bagno (2006), o professor de português tem que mostrar que a língua não é neutra, mas sim lugar de conflito. Os alunos precisam saber que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeito a avaliação social, positiva ou negativa. Segundo o autor nunca se escreveu tanto como nesses tempos. Nas palavras do autor: os pequenos “burgueses” tinham internet e celulares, mas não dominavam a língua escrita. E por isso criaram a linguagem deles, nada espantoso. Também os habitantes de periferia não dominavam a norma culta da língua e criaram suas gírias usadas devidamente nas circunstâncias de cada grupo de usuários.

Para Lucena (2010), é extremamente positivo o uso que os jovens fazem da internet e dessa linguagem tão peculiar, por dois motivos: primeiro por ver adolescentes escrevendo e segundo para que eles escrevam abreviados eles precisam saber pelo menos o básico da língua portuguesa.

Lajoto (2010), completa dizendo que a linguagem utilizada nesses se apresenta com uma criatividade muito grande. Nas palavras da autora “uma das grandes coisas que o ser humano sempre fez, e faz cada vez melhor é aumentar e inventar linguagens, decifrar linguagens e esse “in-

ternetês” é muito criativo.”

Domingues (acesso em 14 out.2010) ressalta:

Um usuário autônomo da linguagem precisa justamente dominar seus diferentes usos para poder transmitir-nos diferentes contextos comunicativos. Se você escreve de forma rebuscada nessas salas de bate papos, não estará fazendo um bom uso da linguagem já que o meio impõe um ritmo próprio. Da mesma forma se usar essa linguagem, por exemplo, na produção de um documento seu uso estará inadequado. Lembrando a prática antiga do telegrama. Por acaso aconteceu algo com o português? Além disso, para a educadora é preciso lembrar que a linguagem também uma forma de identidade e usá-la significa para o jovem, sua inserção no grupo de adolescente do mundo atual.

Soares (1991) sugere ser um fenômeno interessante o que ocorre com as novas variantes linguísticas que vem sendo criadas na web, por força de novos gêneros que nela vem surgindo.

4. *Uma visão negativa da escrita na internet*

A grande evolução trazida pela introdução do computador e também pela criação da internet causou uma revolução na educação da internet, e na educação das pessoas. Segundo Fasciani (1998), pela primeira vez em nossa humanidade já tão velhinha, as pessoas estão se conhecendo primeiramente pelas palavras escritas. Muitas vezes, utilizar a internet como complemento ou recurso para auxiliar no seu aprendizado e pesquisa é excelente, porém muitas dessas facilidades proporcionam armadilhas que são oriundas da própria presença da tecnologia. Segundo Alberaria (acesso em 07 abr.2010)

Diz que da tábua de argila, passando pelo papel, ao suporte da virtualização, onde hoje, nos expressamos, o sistema de símbolos gráficos a que damos o nome de escrita reconheceu revoluções que alteraram profundamente a maneira como produzimos e trocamos informações, sentimentos e ideias.

Segundo Fasciani (1998), a evolução da escrita trouxe consigo seus benefícios mas também algumas preocupações, principalmente em se tratando de formação de adolescentes, pois esse está em fase de amadurecimento pessoal, construindo valores que farão parte de sua personalidade.

Barreto (2010), ressalta que alguns autores dizem que a internet está desviando os alunos da leitura e da escrita. A autora afirma que nas comunidades em que não há o hábito de leitura, o entretenimento que a internet oferece prejudica o desempenho do ensino-aprendizado na escri-

ta, pois muitas vezes nas pesquisas esses alunos só copiam e não leem.

Crystal (2005), afirma que os erros ortográficos encontrados no mundo virtual são encarados de forma diferente. Os erros de ortografia em um e-mail são interpretados não como uma indicação de falta de escolaridade (embora possa ser), mas como uma consequência da imprecisão ao digitar. Fiorin (2010), afirma que na internet os usuários não se incomodam em escrever bem e suas agressões à língua ameaçam-na de descaracterização e acabarão por levá-la a decadência. Outro ponto é a questão do inglês, pois este terá um domínio tão avassalador na internet que o português acabará desaparecendo.

Marcuschi (2010), alerta que a ideia de haver uma fala por escrito deve ser vista com muita cautela, pois há um hibridismo mais acentuado, nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas. Segundo Freitas (2005, p. 13)

A maioria das características do pensamento e da expressão fundadas no oral é relacionada com a interiorização do som. As palavras pronunciadas são ouvidas e internalizadas. Com a escrita, precisa-se de outro sentido: a visão. As palavras não são mais ouvidas, mas vistas; entretanto, o que se vê não são as palavras reais; o som se reduz ao registro escrito.

Muitos são os malefícios citados por alguns autores e visto muitas vezes em toda sociedade, dentre eles podem ser citados: a possibilidade de difusão de crimes e a ocultação dos atos cometidos; muitas vezes as pessoas perdem a disposição para realizar sua rotina normal; há a difusão da pornografia, do racismo e outros crimes, expondo jovens e crianças, e pode promover o empobrecimento do vocabulário e a escrita dos jovens. Teixeira (acesso em 10 out.2010) afirma que:

Na atualidade os idiomas nacionais sofrem todo tipo de pressão desestabilizadora porque a globalização e a revolução tecnológica da internet estão dando origem a um novo mundo linguístico. Entre os fenômenos desse novo mundo estão as subversões da ortografia presentes nos blogs e nas trocas de e-mails e aumento da extensão do idioma. Em termos de internet, as línguas, por natureza refratárias e arranjos de gabinete e legislação imposta de cima para baixo podem comporta-se como potros indomáveis. Quem vai ligar para as novas regras do uso do hífen quando mantém longas e satisfatórias conversações na internet usando apenas interjunções e símbolos gráficos como os consagrados “emoticons”.

Segundo Othero (2004), a internet com seus ambientes virtuais pode vir a ser uma vilã, para o aumento do analfabetismo, já que algumas vezes nos ambientes virtuais, os diálogos são de certa forma desconhecidos.

5. Resultado e discussões

Este projeto foi destinado a observação do uso de abreviações que são utilizadas na internet. Sabemos que em nossa realidade existe um crescente desenvolvimento tecnológico que está em constante equilíbrio com o mundo juvenil. No questionário que foi aplicado a adolescentes que estão concluindo o terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Profª Célia Teixeira do Carmo.”, do turno vespertino, sobre questões ligadas ao frequente uso da internet e consequentemente de suas abreviações obteve-se o seguinte resultado: Responderam ao questionário 13 alunos e de acordo com a pesquisa, podemos chegar a uma conclusão sobre a rotina ligada a internet de tais alunos. Desses 13 adolescentes aproximadamente 70% são alunos que se encontram na faixa etária de 15 a 18 anos, 23% entre 18 a 21 anos e 7% têm acima de 21 anos, conclui-se dessa forma que a maior parte da sala encontra-se na idade média para se concluir o Ensino médio. Foi averiguado também em que ano tais alunos finalizaram o ensino fundamental, dessa forma pode-se concluir que de acordo com o questionário aplicado que 70% da turma concluíram no ano de 2008, e que os outros 30% concluíram posteriormente, em outros anos que não foram citados. Dessa forma, pode-se observar que 70% da turma não pararam seus estudos e saiu do ensino fundamental direto para o ensino médio. Os adolescentes foram questionados também sobre o material de pesquisa que utilizaram quando faziam o ensino fundamental e pode-se concluir que aproximadamente 62% utilizaram livros enquanto 38% já faziam uso da internet. Outro ponto relevante é a realidade atual, onde 70% da sala utilizam a internet diariamente. Quanto a horas 23% ficam em torno de 1 hora, 38% ficam de 1 a 3 horas, e 38% ficam acima de 5 horas, nessa questão a turma mostrou-se bem dividida. De acordo com o questionário a maior parte do tempo 47% dos alunos ficam em Orkut e 23% em site de pesquisa, enquanto o restante da turma se divide em outros sites. Quanto à abreviação 100% da turma, concordou que a utilizam na internet. Quanto à sala de aula, a sala dividiu-se novamente: 23% disseram que sim, 38% disseram que não, e ainda 38% confessaram que às vezes. Quanto ao professor observar tais abreviações nas tarefas 100% da sala disse que não comete tamanho deslize, 100% da turma analisaram que essa abreviação não trará nenhum malefício em um futuro vestibular e 100% ainda disse que essa abreviação acarretará benefícios para seu futuro estudantil. Tal questionário, aplicado em sala de aula, de acordo com a realidade da do terceiro ano do ensino médio, mostrou que usando-se as abreviações com cautela não vêem problema na utilização da norma padrão.

6. Considerações finais

O neologismo ou a linguagem “internetês” sempre estará relacionado ao fato de que ele não é aceito em todos os lugares, ou seja, não se encaixa em determinados momentos sociais. Tal fato é explicado quando ressaltamos o valor da norma padrão: a famosa língua do prestígio, que acaba causando algumas desigualdades sociais, eis um relevante motivo para o “internetês” não ser utilizado em todos os lugares. Cabe ao falante dessa forma estar atento para saber utilizar cada variante, nos momentos mais oportunos. O “internetês” está presente em todos os lugares inclusive em todas as classes sociais, dessa forma a Escola não ficará de fora, e precisa se adaptar ao diferentes tipos de linguagens utilizadas. Observamos também que apesar dos jovens muitas vezes terem consciência dos momentos que tais abreviações ocorrem, podem acontecer alguns deslizamentos. Dessa forma tal variante não poderá ser vista de forma generalizada, ou seja. Bom e ruim, pois quem determinará tal escolha é o uso que cada falante fará dessa variante tão inovado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERGARIA, Danilo. A internet e a cultura escrita. *ComCiência*, n. 113. Campinas, 2009. Disponível em: <<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n113/a05n113.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna. *Revista Presença Pedagógica*, 09-2006. Disponível em: <http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Bagno_2006.pdf>. Acesso em: 14-10-2010.

_____. *A norma culta: língua e poder na sociedade brasileira*. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003. [3. ed. 2005]

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Edição eletrônica. São Paulo, 2010.

BARRETO, Evanice Ramos Lima. *A influência da internet no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita*. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8269>>. Acesso em: 15-10-2010.

BUENO, Érika. *A postura do professor diante da linguagem da internet*. Disponível em:

<<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1895>>

Acesso em: 24-10-2014.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem tradicional*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DOMINGUES, Maria Ivone. *Linguagem cibernética*. Você sabe o que é isso? Disponível em:

<<http://fsemeada.blogspot.com.br/2009/07/linguagem-cibernetica-voce-sabe-o-que-e.html>>. Acesso em: 24-11-2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira, desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Norma padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos. (Org). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

FASCIANI, Roberto. *Adolescência inventada: a média como representação*. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2029-8.pdf>>. Acesso em: 24-10-2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Linguagem de internet e celular*. Disponível em:

<<http://www.veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas-respostas/linguagem.internet-celular.idioma-escrita-abreviada.jovens-adolescentes-html>>. Acesso em: 24-10-2014.

_____; COSTA, Sergio Roberto (Orgs.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____; _____. *As práticas de leitura e de escrita na internet*. Disponível em: <<http://www.cienciasecognição.org/pdf/u07/m31673pdf.com>>. Acesso em: 10-05-2010.

FIORIN, José Luiz. *A internet vai acabar com a língua portuguesa?* Disponível em:

<<http://www.letras.ufing.br/arquivos/matte/servidoso/Fiorin.pdf.com>>
Acesso em: 16-09-2010.

LAJOLO, Mariza. *Linguagem de internet*. Disponível em:

<<http://www.seed.pr.gov.br/portals/roteiropedagogico/publicação/4015-linguagem-de-internet1pdf.com>>. Acesso em: 16-10-2010.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LUCENA, Rodolfo. *Linguagem de internet*. Disponível em:
<<http://www.seed.pr.gov.br/portals/roteiro pedagogico/publicação/4015-linguagem-de-internet1pdf.com>>. Acesso em: 25-10-2010.

MARCONATO, Silvea. *Internetês*. Disponível em:
<<http://www.pt.wikipedia.org/wiki/internet%c3%aas.com>>. Acesso em: 13-09-2010.

MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs). *Hiper textos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARQUES, Rafael. *Normas e conjunto de regras que garantem a unidade do dialeto, limitando a variação e a evolução linguística na comunidade*. Disponível em:
<<http://www.pt.wikipedia.org/wiki/dialeto#normaenormapadiao.com>>. Acesso em: 02-04-2010.

MENDES, Lina Maria Braga. *O uso dos meios digitais na educação pode melhorar o aprendizado*. Disponível em:
<<http://www.rts.org.br/noticias/destaque-2/usodemeiosdigitaisnaeducacaopodemelhoraraprendizagem.com>>. Acesso em: 16-09-2010.

OTHERO, Gabriel de Ávila. *A língua portuguesa nas salas de bate-papo: uma visão linguística de nosso idioma na era digital*. Novo Hamburgo: Otero, 2004.

PEREIRA, Ana Paula M.S; MAURO, Mirtes Zoé da Silva. *A influência virtual na linguagem formal do adolescente*. Disponível em:
<<http://www.cintedUFRGS.br/ciclo9/artigos/8elisangelapdf.com>>. Acesso em: 14-10-2010.

PÓVOA, José Liberato Costa. *O papel do professor e o desafio de educar na era digital*. Disponível em:
<[http://www.especializaçãoenovastecnologias.blogspot.com\(2010/06\)o-professor-e-o-desafio-de-educar-na.html](http://www.especializaçãoenovastecnologias.blogspot.com(2010/06)o-professor-e-o-desafio-de-educar-na.html)>. Acesso em: 20-09-2010.

QUINTELA, Maria Rita. *Língua portuguesa na internet*. Disponível em:
<http://www.abcniversitario.blogspot.com/2009/05/lingua-portuguesa-na-internet_02.html>. Acesso em: 15-10-2010.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*.

São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Marcelo Alves da. *Língua portuguesa na internet: o caso das abreviações em salas de bate-papo, na internet, todas têm em comum o fato de envolverem a produção escrita.* Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ06_6.htm>. Acesso em: 16-04-2010.

SILVA, Simone Aparecida. *Informática na educação 2008.* Disponível em: <<http://www.eadste.forumeiros.com/textos-da-semana-de-23-a-29-06-f4/informatica-na-educacao-instrucionismo-x-construcionismo-jose-armando-valente-t8.html>>. Acesso em: 23-10-2010.

SOUZA, Mario Ângelo Tavares. *O computador e a educação.* Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/ocomputador-e-a-educacao-12459/artigos.com>>. Acesso em: 12-09-2010.

STORNO, Letícia Jovelina. *A escrita virtual influencia a escrita escolar?* Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/3cellianais/trabalhos/estudoslinguisticos/pfd-linguisticos/050pdf.com>>. Acesso em: 22-10-2010.

TEIXEIRA, Jerônimo. *A internet vai acabar com a língua portuguesa.* Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/arquivos/matte/iev.html>>. Acesso em: 10 out. 2010.

UONDERIAS, Barba. *Internet rapidez de informação ou uso errado da língua?* Disponível em: <<http://www.arteficio.com/blog/2008/07/18internet-rapidez-de-informacao-ou-uso-errado-da=lingua.com>>. Acesso em: 25-10-2010.

A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)

damasceno75@gmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

Nossa língua materna, a língua portuguesa não é estática, está em constante evolução, para perceber isso não é preciso fazer uma grande pesquisa, basta prestar atenção na diferença existente entre a escrita de livros antigos e livros atuais ou até mesmo comparar a fala de pessoas idosas com a de pessoas mais jovens, ou ainda atentar-se a nossa própria fala que varia de acordo com a situação em que estamos inseridos, e que é diferente da maneira de escrevemos. Então, podemos dizer que a língua evoluiu e ainda está em evolução em nosso cotidiano. Neste trabalho discorreremos sobre a história e as transformações da língua portuguesa.

Palavras-chave: Língua portuguesa. História. Evolução.

1. Introdução

É importante conhecer os processos de transformação da língua para que saibamos quais foram as mudanças que fizeram a língua se tornar o que é hoje. “Contar a história do português é mostrar as mudanças linguísticas que lhes foram dando forma”. (BAGNO, 2007, p. 03)

É imprescindível saber quais os motivos das variações: idade, gênero e escolaridade, pois a língua passa por essas transformações de acordo com a necessidade de seus falantes na comunicação:

A língua muda porque mudaram as necessidades expressivas dos falantes, mas não pode mudar tanto que a comunicação fique afetada. Em última análise, a língua muda porque é um sistema em perpétua adaptação às necessidades das comunidades que a utilizam e essas necessidades também mudam. (BAGNO, 2007, p. 04).

Projetos como o *Atlas Linguístico Brasileiro* (ALIB) e o *Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul* (ALMS) que têm como objetivos respectivamente descrever a realidade linguística do Brasil, referentes à língua portuguesa, identificando diferenças diatópicas e registrar a variedade linguística por meio de cartas cartográficas em 32 (trinta e duas) localidades no estado de Mato Grosso do Sul, já têm auxiliado pesquisadores e profissionais de áreas afins a terem materiais para aprimorarem seus trabalhos e estudos.

2. A língua e sua história

Linguagem é o conjunto de sinais que a humanidade utiliza para comunicar suas ideias e pensamentos (ideologia), conforme Coutinho (1976).

A ideologia é explicada como: “a esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens [...]” (FIORIN, 1998, p. 28). “A linguagem usada particularmente por um povo chama-se língua” (COUTINHO, 1976, p. 24).

Trombetti (1905, *apud* COUTINHO, 1976, p. 25-31), classificou as línguas existentes em quatro grandes grupos:

1. *Línguas da África:*
 - 1.1 **Banto-sudanês**
 - 1.2 **Camilo-semítico**
2. *Línguas da Ásia e da Oceânia:*
 - 2.1 **Dravídico-australiano**
 - 2.2 **Munda-polinésico**
3. *Línguas da Eurásia:*
 - 3.1 **Caucásico**
 - 3.2 **Indo-europeu**
 - 3.3 **Uralo-altaico**
 - 3.4 **Indo-chinês**
4. *Línguas da América:*
 - 4.1 **Americano**

Esses quatro grupos formaram dois grupos maiores:

1. *Austral:*
 - 1.1 **Línguas da África:**
 - 1.1.1 *Banto-sudanês*
 - 1.1.2 *Camito-semítico*
 - 1.2 **Línguas da Ásia e da Oceania:**
 - 1.1.3 *Dravídico-australiano*
 - 1.1.4 *Munda-polinésico*

2. Boreal:

2.1 Línguas da Eurásia:

- 2.1.1 *Caucásico*
- 2.1.2 *Indo-europeu*
- 2.1.3 *Uralo-altáico*
- 2.1.4 *Indo-chinês*

2.2. Línguas da América:

- 2.2.1. *Americano*

Dos grupos astral e boreal, importa dizer que surgem dois mais importantes para este trabalho: o árico e indo-europeu, que se dividem em asiático e europeu.

E do grupo europeu surgem: a) grego antigo, grego moderno; b) itálico (osco, umbro e latim que deram origem às línguas novilatinas, neolatinas ou românicas); c) céltico; d) báltico; e) eslavo; f) germânico; g) albanês.

O latim apresentou dois aspectos: o clássico utilizado mais na literatura e o vulgar, aquele que era falado pelo povo. Esta língua considerada atualmente como morta foi levada a diversas regiões e povos de diferentes culturas, originando assim, várias línguas neolatinas.

Assim, a língua portuguesa tem origem do latim vulgar que os romanos introduziram na Lusitânia.

Vasconcelos (1926, *apud* COUTINHO, 1996, p. 56-57) divide a história da língua portuguesa em: pré-histórica que vai da origem da língua até o surgimento de documentos escritos em latino-português, século IX; proto-histórica que vai do século IX ao XII quando os textos escritos já são em latim bárbaro e a histórica que começa a partir do século XII quando os textos aparecem na íntegra em português.

Com isso, podemos comprovar que língua portuguesa está em constante transformação, percebemos isto ao comparar um texto muito antigo e um texto atual. É possível identificar palavras semelhantes que possuem algumas diferenças na grafia, pois as mudanças dentro da língua não ocorrem repentinamente, mas sim, ao longo do tempo, dependendo do seu uso pelos falantes e esse processo de transformação estrutural pelo qual a língua passa, chama-se metaplasmos.

Ao estudar este conteúdo conhecemos as características que cada

processo possui, encontramos exemplos de palavras que se transformaram e que hoje já estão registradas em dicionários, porém a todo tempo percebemos que essas mudanças são constantes, sendo frequentes na língua falada, onde exatamente esta diferença nos mostra as transformações da língua na sociedade, isto é, as que já ocorreram e as que possivelmente irão ocorrer.

3. *As transformações da língua*

Ao estudo das transformações que a língua sofre ao longo do tempo dá-se o nome de metaplasmos. Conforme Bagno, (2007) há quatro tipos de metaplasmos: por acréscimo, supressão, transposição e transformação.

Dentro dos metaplasmos por acréscimo temos: a prótese: transformação caracterizada pelo acréscimo de um segmento sonoro no início das palavras. Por exemplo: *spiritu* > espírito.

Um caso particular de prótese é a aglutinação onde agrega-se no início das palavras um artigo. Por exemplo: *lacuna* > alagoa.

Comumente dentro da variedade do português brasileiro é possível encontrar palavras com o acréscimo do *a*. Como em: lembrar > alembrear. Muitas delas fazem parte de arcaísmos conservados em dialetos regionais.

Outro tipo de metaplasmo por acréscimo a epêntese onde o acréscimo de segmento sonoro ocorre no meio da palavra. Por exemplo: *umero* > ombro.

A particularidade da epêntese é o suarabácti onde vogais são intercaladas para desfazer um grupo de consoantes. Por exemplo: *blatta* > brata > barata

É comum encontrarmos a epêntese na fala das pessoas para tentar manter o padrão das sílabas que é (consoante + vogal), podendo ocorrer à inserção de um i ou um e depois da consoante muda, como em: pneu > p[i]neu ~ p[e]neu.

Ao acréscimo do segmento sonoro no fim da palavra chama-se paragoge. Por exemplo: *ante* > antes

Geralmente em palavras estrangeiras quando aportuguesadas ocorrem muito a paragoge. Como em: *club* > clube.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Quanto aos metaplasmos por supressão há a aférese cuja transformação ocorre quando um segmento sonoro é suprimido do início da palavra ou primeira sílaba da palavra. Por exemplo: *acume* > gume.

Um caso especial de aférese é a deglutição onde um a ou o é suprimido para que não haja confusão com o artigo. Como em: *horologiu* > *orologiu* > relógio. A aférese também ocorre com frequência na variedade do português brasileiro: *aguentar* > *guentar*.

A supressão do segmento sonoro no meio da palavra ou sua sílaba do meio, chama-se síncope. Por exemplo: *malu* > mau.

A haplologia é uma modalidade da síncope onde ocorre uma supressão de duas sílabas que são sucessivas e que são iniciadas pela mesma consoante: *bondade* + *-oso* = *bondadoso* > bondoso.

Quando um segmento sonoro é suprimido do fim de uma palavra, ou sua sílaba final, ocorre a apócope como em: *mare* > mar.

A crase é a transformação onde duas vogais iguais se fundem. Utilizada para eliminação do hiato. Por exemplo: *nudu* > *nuu* > nu

A sinalefa é o processo pelo qual a vogal final é eliminada da palavra quando a palavra seguinte começa por vogal. Por exemplo: *de* + *intro* > dentro.

Os metaplasmos por transposição são caracterizados pelo deslocamento de um segmento sonoro da palavra, ou pelo deslocamento do acento tônico.

A metátese ocorre quando o deslocamento do segmento sonoro é promovido na mesma sílaba. Como em: *semper* > sempre.

A hipértese já é o contrário, ocorrendo o deslocamento de uma sílaba para outra. Por exemplo: *primariu* > *primairu* > primeiro.

O hiperbibasmo desloca o acento tônico. Ele pode ocorrer por sístole ou por diástole.

Se o acento recua para a sílaba anterior chama-se sístole: *erámu*s > éramos.

Já se o acento passa para a sílaba posterior ocorre a diástole: *gémitu* > gemido.

Metaplasmos por transformação:

Vocalização é o processo que uma consoante se transforma em vogal: *absentia* > ausência.

A consonantização é a transformação de uma vogal para consoante: *uita* > vida.

Nasalização é processo pelo qual uma palavra sofre a transformação de segmento sonoro oral em nasal: *nec* > nem.

Na desnasalização um segmento sonoro nasal se transforma em oral. Como em: *persona* > pessoa > pessoa.

A transformação de uma consoante surda em uma sonora homogênea chama-se sonorização. As consoantes latinas /p, t, k, f, s/ se sonorizam quando são mediais intervocálicas, passando a ser então: /b, d, g, v, z/. Como em: *lupu* > lobo.

A transformação do /b/ em /v/ chama-se degeneração. Como por exemplo: *rabia* > raiva.

No latim não existe consoante palatal. A transformação de um ou mais segmentos sonoros em consoante palatal chama-se palatalização.

[ne, ni] + vogal > // (grafada NH): *vinea* > vinha; *seniore* > senhor;

[le, li] + vogal > /ɲ/ (grafada LH): *palea* > palha; *folia* > folha;

[de, di] + vogal > // (grafada J): *video* > vejo; *invidia* > inveja;

[pl, kl, fl] > /t/ (grafada CH): *pluvia* > chuva; *clave* > chave; *flamma* > chama;

[kl, pl, gl, tl] mediais > /ɲ/ (grafada LH): *oculu* > oclu > olho; *tegula* > tegla > telha; *vetulu* > vetlu > velho; *scopulu* > scoplo > escolho;

[ske, ski, se, si] > // (grafada X): *pisce* > peixe; *passione* > paixão; *miscere* > mexer; *russeu* > roxo;

[si] + vogal > // (grafada J): *basium* > beijo; *caseum* > queijo; *cerevisia* > cerveja; *ecclesia* > igreja.

A transformação de um ou mais segmentos sonoros em uma consoante sibilante chama-se assibilação: *audio* > ouço.

A assimilação é o processo onde um segmento sonoro se transforma em outro igual ou semelhante a outro também existente na mesma

palavra. Por exemplo: *ipso* > isso. A assimilação pode ser: total, parcial, progressiva e regressiva.

Total: o som assimilado fica igual ao assimilador: *persona* > pessoa

Parcial: som assimilado apenas fica semelhante ao assimilador: *auru* > ouro

Progressiva: ocorre quando o som assimilador está antes do assimilado: *amam-lo* > amam-no

Regressiva: ocorre quando o som assimilador vem depois do assimilado: *captare* > catar > catar.

Nas variedades brasileira podemos observar: a redução dos ditongos OU e EI como em: *pouco* > p[o]co; *roupa* > r[o]pa *cheiro* > ch[e]ro; *beijo* > b[e]jo.

A dissimilação é o processo de diferenciação de um segmento sonoro pelo fato de existir um outro igual ou semelhante: *liliu* > lírio; *ro-tundo* > rodondo > redondo.

A dissimilação pode ser eliminadora ocorrendo quase sempre com a vibrante /r/ *aratra* > arado. Em pronúncias atuais isso ocorre muito com na palavra próprio > própio.

Afonía: o timbre de uma vogal é modificado pela influência de um prefixo. Exemplo: *sub* + *jactu* > sujeito.

Metafonia é a mudança de timbre de uma vogal em virtude da influência de uma outra vogal ou semivogal que vem em seguida na palavra: *feci* > fizi > fiz.

A ocorrência da metafonia aparece no singular, no masculino e na 1ª pessoa do indicativo. O timbre original latino é conservado no plural, no feminino, e na 2ª e 3ª pessoas do indicativo: *texo* > teço; *verto* > vercto; mas *texis* > teces; *vertis* > vertes.

4. A mudança contínua da língua

As diferentes formas de realização da língua que acontecem no presente dar-se o nome de variação linguística.

Conjunto das diferenças de realização linguística (falada ou escrita) pelos falantes de uma língua, decorrentes do fato de o sistema linguístico não ser

unitário, pois que comporta diversos eixos da diferenciação: estilístico, regional, sociocultural, ocupacional e etário [ocorre em todos os níveis do sistema linguístico: fonético, fonológico, morfológico, sintático e lexical]. (HOUAISS, 2001, p. 2830).

A variação linguística é característica da língua portuguesa e não um acidente da mesma, as variantes expressam dados importantes sobre os falantes da língua como local de origem, local de moradia, nível de escolaridade, idade etc., ou seja, a identidade dos falantes pode ser encontrada por meio dessas variantes.

Os fatores que atuam nas variações são de acordo com Mollica (2004):

Nas variações internas: fatores de natureza fono-morfo-sintáticos, os semânticos, os discursivos e os lexicais.

Nas variáveis externas: fatores relacionados ao indivíduo (exemplo: sexo e etnia), os sociais (exemplo: escolarização, nível de renda, profissão e classe social) e os contextuais (exemplo: grau de formalidade e tensão discursiva. O primeiro está ligado diretamente ao falante, enquanto os sociais e contextuais dependem ora do falante ora do evento de fala.

A língua pode mudar também quando adquire novas palavras por meio dos seguintes processos de acordo com McCleary (2007, p. 38).

PROCESSO	DESCRIÇÃO
Interferência	Pessoas bilíngues introduzem a palavra estrangeira na sua fala em português.
Gírias e jargões	Grupos de pessoas que convivem ou trabalham juntos começam a usar a palavra estrangeira regularmente na sua fala diária. A pronúncia começa a mudar para o padrão do português, mas a ortografia se mantém fiel ao original estrangeiro.
Estrangeirismo	A palavra começa a "vazar" para um público maior, nos jornais, TV e rádio. A pronúncia continua a mudar para o padrão brasileiro. Na escrita, aparece com a ortografia original, grafada em itálico. Começam a aparecer alternativas ortográficas mais próximas ao padrão do português.
Aportuguesamento	Uma ortografia aportuguesada começa a aparecer com frequência nos meios de comunicação para competir com a ortografia original. A ortografia original perde a grafia em itálico. A palavra é usada por pessoas que desconhecem sua origem.
Empréstimo	A palavra é usada normalmente como qualquer palavra no português, com ortografia aportuguesada. Ela começa a sofrer flexão e derivação pelas regras do português.
Dicionarização	A palavra começa a aparecer nos dicionários, ou com a grafia original (como estrangeirismo), ou com a grafia aportuguesada (como empréstimo) ou com as duas simultaneamente.
Absorção	A palavra perde sua identidade "estrangeira" completamente e começa a ser considerada simplesmente como mais uma palavra legítima

Esses processos também estão em constante ação sobre a língua. Particularmente falando, a língua pode variar ainda em um mesmo falante que muda sua forma de registro, usando uma linguagem formal ou informal, conforme o grupo linguístico que faz parte ou contexto situacional de fala. A melhor maneira de conceber o registro é como uma escala que varia continuamente do mais informal para o mais formal. As pessoas dominam essa escala (ou um bom pedaço dela) e conseguem deslizar para um estilo mais ou menos formal, conforme as demandas da situação. (MCCLEARY, 2007, p. 48).

5. Conclusão

Pode-se verificar então, que as mudanças são inevitáveis como nos afirma o linguista Marcos Bagno; a língua de um mesmo país muda com o tempo, se compararmos diferentes épocas conseguirmos constatar as diferenças.

Se tentarmos entender e estabelecer semelhanças entre a língua portuguesa e aquela que lhe deu origem, o latim é possível encontrar familiaridade, no entanto as diferenças são mais significativas.

As mudanças são perceptíveis em seu próprio curso, isso contribui para o entendimento e melhor fixação dos falantes de que a variabilidade que pode gerar uma possível mudança existe.

Os falantes fazem parte dessas mudanças linguísticas e estão envolvidos nesse processo até mais que do podem imaginar, o simples fato de preferir usar uma variante a outra por considerar uma de mais prestígio a outra mais popular, já é um julgamento que está fazendo em relação à língua; o que os falantes pensam a respeito da língua é um fato linguístico.

A substituição definitiva de uma variante por outra começa aos poucos, com a preferência de uso dos falantes, e essa preferência vai de acordo com as ideologias e concepções de cada falante com relação à língua.

Conhecer sobre a história e evolução de sua língua materna é de grande importância porque ajudará o indivíduo a não adquirir uma visão distorcida ou pejorativa sobre ela, além disso, a língua será mais valorizada e principalmente, compreendida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Gramática histórica do latim ao português brasileiro*. Brasília: UnB, 2007.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos da gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1998.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MCCLEARY, Leland. *Curso de licenciatura em letras-libras*. Florianópolis: UFSC, 2007.
- MOLLICA, Maria Cecília; Braga, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.
- OLIVEIRA, Dercir Pedro de. *Atlas Linguístico do Mato Grosso de Sul*. Campo Grande: UFMS, 2007.

A FÁBULA COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA

Ana Paula Ramalho dos Santos (UEMS)

anapaularamalho@yahoo.com.br

Rosana Fernandes Leite (UEMS)

rosana_jd@hotmail.com

RESUMO

Considerando que atualmente o ensino de língua portuguesa deve considerar as diversas práticas sociais e que estas se dão por meio da linguagem e dos discursos materializados em textos, nesse contexto, a presença de textos em sala de aula se torna mais que necessária. Assim, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve tomar como objeto de ensino-aprendizagem os gêneros textuais, porém, o trabalho didático com os gêneros textuais devem se dar de forma organizada e sistemática, ou seja, por meio de sequências didáticas. Dessa forma, apresentaremos uma proposta de sequência didática para o ensino de leitura contemplando o gênero textual fábula, uma vez que, este é propício para desenvolvimento de variadas habilidades de leitura. Para a elaboração da sequência didática em discussão nos baseamos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, nas contribuições teóricas dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin e nos modelos de sequências didáticas propostos por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. A sequência didática a ser apresentada destina-se ao 6º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Leitura. Sequência didática. Fábula.

1. Introdução

No ano de 1998, foi publicado no Brasil os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino de língua portuguesa, segundo esse documento (1998, p. 18) “as propostas de transformação do ensino de língua portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem”. Considerando que para Bakhtin (2011, p. 261) “todos os diversos campos da atividade da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, que os textos “organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracteriza como pertencentes a este ou aquele gênero” (PCN, 1998, p. 23), que o ser humano nas suas relações sociais interage por meio de textos e não de frases isoladas (MARCUSCHI, 2008, p. 154) e que todo texto pertence a um determinado gênero, logo, os gêneros textuais tornam-se objetos de ensino-aprendizagem de língua dada a sua função histórica e social.

O fato é que, passado 16 anos da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ainda há uma carência metodológica para o ensino de língua portuguesa e para o trato com os gêneros textuais na sala de aula. Conforme Brandão (2011, p. 17) “o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para a exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura”, ou seja, o texto está presente na sala de aula, mas ele ainda é utilizado como pretexto para o ensino descontextualizado de gramática, metalinguagem e sistematização de regras. Além disso, no trabalho com os gêneros textuais, estes são trabalhados de modo homogêneo e em alguns casos não são consideradas as especificidades, funcionalidade e as condições de produção (quem disse? para quem disse? quando? com que finalidade?) do gênero estudado. Isso revela que grande parte dos professores ainda não se apropriou das teorias que subsidiam o ensino de língua, assim a escola brasileira não tem conseguido formar leitores e produtores de texto proficientes, como pode ser observado por meio dos resultados de avaliações como a Prova Brasil.

Outro complicador, no tangente ao ensino de língua e leitura, refere-se ao fato de que muitas vezes a escola ainda não dispõe de materiais didáticos diversificados para o ensino de leitura e se dispõe estes não estão sendo utilizados, assim, as aulas giram em torno de um único material: o livro didático. Não que os manuais didáticos não devam ser utilizados, mas a utilização destes é problemática uma vez que “os exercícios que a eles se aplicam são quase idênticos, o que na maior parte das vezes leva alunos e professores a leituras demasiadamente limitadas, pouco críticas e pouco criativas, quando não totalmente inadequadas ou equivocadas, limitando também o conhecimento da realidade tematizada” (CHIAPPINI, 2011, p. 10).

Outro problema apresentado nos manuais didáticos, refere-se ao tratamento dado aos gêneros textuais, em alguns casos, o texto é tratado apenas como texto e não como gênero textual. Desse modo, explora se apenas a compreensão e interpretação, mas desconsidera os elementos constitutivos dos gêneros textuais: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo (BAKHTIN, 2011, p. 261). Sem contar que alguns livros didáticos ainda não apresentam uma proposta didática sistematizada para o desenvolvimento do trabalho com os gêneros textuais.

Diante desta problemática, a escola e o professor possuem o grande desafio de formar leitores, despertando o interesse pela leitura, concili-

liando metodologias que propiciem a aproximação do leitor com o texto, favorecendo a interação na sala de aula e oportunizando a socialização de ideias sobre o texto lido, utilizando alternativas de leitura que atendam ao discente, aproximando-o de novas leituras colaborando para ampliação do horizonte de expectativas. Neste sentido, Bordini e Aguiar (1993, p. 16) afirmam que “a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade apresentada não lhe diz respeito”.

Desse modo, o objetivo deste artigo é contribuir para o ensino-aprendizagem de leitura, para isso será apresentada, por meio de sequência didática, uma proposta metodológica para o trabalho com a leitura, esta será destinada aos alunos do 6º ano do ensino fundamental, para isso o objeto de ensino-aprendizagem será o gênero textual fábula. Como arcabouço teórico utilizar-se-á as considerações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as contribuições de Bakhtin (2011) no que se refere aos gêneros discursivos e as de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) no tocante a sequência didática.

O fazer pedagógico por meio de sequência didática se justifica uma vez que esta propicia um trabalho organizado e sistemático por meio de um determinado gênero textual. No caso do gênero textual fábula, o estudo desta é importante devido ao fato desta possibilitar o desenvolvimento de diversas estratégias de leitura que o leitor competente utiliza, entre elas, fazer inferência, identificar elementos implícitos, estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios e entre o texto e outros textos já lidos (PCN, 1998, p. 70). Além disso, ao trabalhar a estrutura da fábula, na qual predomina a tipologia narrativa, essa subsidiará o trabalho com outros gêneros textuais predominantemente narrativos e pertencentes à esfera literária, como por exemplo, a crônica e o conto.

Antes da apresentação da sequência didática, serão tecidas algumas considerações a respeito do leitor, da leitura, do texto, dos gêneros textuais e da sequência didática.

2. Fundamentação teórica

2.1. O leitor e a leitura

Em todas as sociedades letradas é fundamental o papel da escola no processo de formação de leitores. Um processo árduo, pois a escola

disputa espaço com outros objetos de leitura, muitas vezes, mais interessantes e atraentes que as obras exigidas pela principal agência formadora. Nesse cenário escolar, cabe ao professor mediar a interação do aluno com os diversos gêneros textuais que circulam socialmente e propor situações que envolvam práticas de leitura e promovam a compreensão e ressignificação dos diversos gêneros textuais.

Podemos considerar leitor, o indivíduo que além de alfabetizado, consegue participar das construções de sentidos dos textos que faça relação com suas experiências e conhecimentos sobre outros discursos, como também, reconheça as relações sociais e culturais que os textos desempenham na sociedade, e por fim, compreenda que tais funções afetam o modo como os textos são estruturados. Para Lajolo e Zilberman (1996, p. 14) “ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas”.

Marcuschi (2008, p. 230) também ressalta a função social do leitor e da leitura, para ele “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura ou sociedade”, ou seja, em uma sociedade grafocêntrica a compreensão leitora é uma exigência social, pois nas práticas sociais mediadas pela leitura e oralidade para que haja interação entre os interlocutores e que estes possam atuar é necessário que haja compreensão. Por esse prisma, nota-se a importância social da formação de leitores, pois ao compreender o mundo a sua volta o leitor torna-se um cidadão mais consciente e autônomo para agir socialmente exercendo, assim, seus deveres e assegurando seus direitos.

Em relação à leitura, partilhamos da concepção proposta por Leffa (1996, p. 17) em que

Ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p. 17)

Leffa apresenta dois conceitos de leitura antagônicos, porém

complementares, pois ao ler parte-se do texto, no entanto, para que haja compreensão os conhecimentos de mundo do leitor não podem ser descartados. Assim, na formação de leitores a mediação da leitura pelo professor é fundamental, pois este servirá de elo, uma espécie de ponte, entre o texto e o leitor, ou seja, ele estabelecerá pontos de contato entre o texto e o repertório cultural, histórico e social do leitor de modo a contribuir com a construção de sentido.

Segundo Geraldi (2010, p. 103),

ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo novo contexto – que incluem também as contra-palavras do leitor- para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. (GERALDI, 2010, p. 103)

Com base nas palavras de Geraldi, percebe-se que o ato de ler não é uma mera decodificação de signos, esta é apenas uma das etapas da leitura, sendo a leitura uma atualização do lido. Para que esta atualização ocorra é necessário que o leitor interaja com o texto lido, essa interação implica uma participação ativa do leitor, que com suas vivências e conhecimentos enciclopédicos, deve atuar como um coautor do texto. Neste sentido, conforme Geraldi (2010, p. 103),

a leitura é também coprodução do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa. O reconhecimento do que já é conhecido é uma condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê. (GERALDI, 2010, p. 103)

Assim, durante a leitura é importante considerar o contexto de produção na qual o texto está inserido, quem é o autor do texto, qual a intenção dele, em qual contexto o texto foi produzido, o que está por trás da produção deste texto, ou seja, fazer inferências, ler as entrelinhas, pois dessa forma o leitor não ficará apenas na superfície do texto e a leitura será significativa.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 69),

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 ele 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 profici-

ência (PCN, 1998, p. 69).

Pode-se verificar que tanto na visão de Geraldi (2010) quanto na visão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), a leitura é vista como construção de significado, de sentido que requer um leitor ativo, sendo que este ao realizar a leitura deve ativar não somente conhecimentos linguísticos, mas também conhecimentos extralinguísticos, ou seja, conhecimentos históricos, sociais e seu próprio conhecimento de mundo e utilizar diversas estratégias de leitura para que a compreensão ocorra de fato.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 70),

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (PCN, 1998, p. 70).

Nesse contexto, o trabalho com a leitura em sala de aula deve voltar-se para o desenvolvimento de estratégias de leitura, para isso há que considerar não somente os aspectos relacionados ao texto, mas também os relacionados aos gêneros textuais e ao conhecimento de mundo do leitor.

2.2. O texto, os gêneros textuais e o ensino de língua materna

Tendo em vista as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 23) de que um dos objetivos do ensino de língua materna é desenvolver a competência discursiva do aluno, porém para que isso aconteça de forma efetiva só é possível por meio dos gêneros textuais que segundo Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 41) “se materializam em textos”.

Cabe esclarecer que as teorias referentes aos gêneros textuais remetem a Bakhtin, porém este não utiliza a denominação gênero textual e sim gêneros discursivos. Assim, quando os gêneros discursivos são tomados como objeto de ensino-aprendizagem estes são comumente chamados de gêneros textuais. Sendo assim, aqui, ora será utilizado o termo gêneros do discurso, ora gêneros textuais.

No livro *Estética da Criação Verbal*, no capítulo que trata da problemática e definição dos gêneros do discurso, para conceituar gêneros

discursivos, Bakhtin (2011, p. 261) parte do pressuposto de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Desse modo, a utilização da língua é tão variada quanto às ações humanas e ocorre por meio de enunciados orais e escritos, (2011, p. 261) “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”, esses enunciados (orais e escritos) são reflexos das condições específicas e das finalidades dos variados usos da língua.

Isso ocorre porque os enunciados se constituem de três elementos: conteúdo temático, estilo e composição, sendo que estes constituem o que Bakhtin (2011, p. 262) denominou de gêneros do discurso: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os denominamos gênero do discurso”, ou seja, ao utilizar os enunciados (gêneros discursivos) há uma ação individual, porém nesta há a utilização de uma construção social produzida historicamente, visto que, os gêneros do discurso são produções de uma determinada sociedade.

Os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis porque seguem determinados modelos, porém estes não são estanques e se adequam as diversas situações discursivas. Além disso, assim como a língua é utilizada para as infinitas atividades humanas, Bakhtin (2011, p. 262) afirma que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas” também. Desse modo, “em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 262), por isso os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis, pois eles de certa forma se moldam e são moldados pela sociedade, originando outros gêneros de acordo com as necessidades sociais.

Quanto ao fato dos gêneros discursivos tornarem-se objetos de ensino e aprendizagem de língua, esse se justifica devido ao fato de que as práticas sociais estão indissociavelmente relacionadas aos usos da linguagem, sendo que a concretização destes só é possível por intermédio dos gêneros discursivos estabelecidos socialmente. Assim, a escola deve promover, no ensino de língua portuguesa, um estudo sistematizado dos gêneros discursivos, priorizando, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 24),

os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abs-

tratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCN, 1998, p. 24).

Desse modo, a abordagem didática do gênero textual fábula se justifica, uma vez que, esse possui uma longa trajetória histórica, conforme Costa (2014, p. 124) “o clássico conceito de fábula que tem sua origem em Esopo (séc.VI a. C) e Fedro (séc. I d. C) e foi retomada, no Classicismo francês por La Fontaine”. Ademais esse gênero textual pertence ao repertório cultural de diversos povos.

Quanto à caracterização do gênero textual fábula, este

Trata-se de uma narrativa quase sempre breve, em prosa ou, na maioria, em verso, de ação não muito tensa, de grande simplicidade e cujos personagens (muitas vezes animais irracionais que agem como seres humanos) não são de grande complexidade. Aponta sempre para uma conclusão ético-moral (COSTA, 2014, p. 124).

Além disso, “é um gênero de grande projeção pragmática por seu claro objetivo moralizante e de grande efeito perlocutório, próprio dos textos narrativos, pois vai ao encontro dos hábitos, das expectativas e das disponibilidades culturais do leitor” (COSTA, 2014, p. 124), isso permitirá aos alunos relacionar o conteúdo das fábulas a serem lidas com seu universo, realizando, assim, uma leitura mais significativa.

No que se refere ao trato dos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem de leitura, é importante que não sejam ressaltados somente os aspectos que competem à questão dos gêneros textuais, mas também as questões referentes ao texto. Essa distinção entre trabalhar com texto e trabalhar com gêneros textuais foi bem definida por Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), segundo elas, trabalha-se o texto quando é realizada a interpretação e compreensão deste e quando o enfoque refere-se aos aspectos ligados à textualidade. Quanto ao trabalho com o gênero, este é desenvolvido quando são propostas questões que remetem as características do gênero textual.

Assim, para desenvolver habilidades de leitura partindo de um determinado gênero se faz necessário trabalhar as questões referentes ao texto e ao gênero de forma articulada, segundo Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 40-41),

O trabalho com textos e a exploração da constituição dos gêneros são parceiros inseparáveis para a realização de um trabalho de qualidade já que [...] não podemos separar um do outro, pois a textualidade se manifesta num gênero textual específico e, obviamente, os gêneros se materializam em textos

(SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007, p. 40-41).

Nesse sentido, na sequência didática a ser apresentada, procurou-se contemplar questões enfocando as características do gênero textual fábula, bem como a função social deste. Quanto às questões de ordem textual, tentou-se conciliá-las aos descritores de leitura de modo a contribuir para a formação de leitores proficientes. Além disso, foram realizados esforços na tentativa de trabalhar de forma articulada texto e gêneros textuais.

2.3. A sequência didática e o ensino dos gêneros textuais

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” que tem como objetivo “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). Como pode ser observado a proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly objetiva levar o aluno a produzir de maneira adequada gêneros textuais orais e escritos, porém a proposta de sequência didática que será apresentada tem como finalidade ampliar as habilidades de leitura por meio do gênero textual fábula.

Esse recorte foi pensado considerando que conforme Marcuschi (2008, p. 206) os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentam dificuldades para estabelecer quais gêneros devem ser tomados como objeto de ensino-aprendizagem, assim parece que os parâmetros consideram que há gêneros que são mais adequados para trabalhar a produção e outro mais adequados para trabalhar a leitura. Seguindo a tese de Marcuschi, os gêneros que servem para subsidiar o trabalho com a produção são aqueles que estão intimamente relacionados às práticas sócias e que são importantes para todos os cidadãos, porém a sociedade não exige de todos os cidadãos produzam textos literários por exemplo. Além disso, Hila (2014, p. 195) afirma que “a leitura dos gêneros textuais nem sempre pressupõe a produção escrita visando atividades de autoria”.

Retomando as considerações sobre as sequências didáticas, conforme Paes de Barros (2008, p. 27) ao propor a transposição didática dos gêneros dos gêneros discursivos tomados como objetos de ensino-aprendizagem da leitura ressalta 8 etapas para a realização de uma se-

quência didática. Estas serão descritas a seguir.

Na primeira etapa, Paes de Barros (2008, p. 27) propõe a leitura de textos no gênero escolhido, o objetivo desta é que os alunos tenham contato com o gênero a ser estudado e percebam as principais características desse gênero e suas particularidades.

Na segunda etapa, a autora propõe que sejam realizadas atividades nas quais os alunos possam observar a estrutura composicional do gênero.

Na terceira etapa, é proposta a análise, localização e comparação da estrutura do gênero em estudo considerando esse gênero em diferentes contextos de circulação, observando os interlocutores e os suportes.

Na quarta etapa, é sugerida a apresentação, pelo professor, de aspectos relevantes a respeito da história do gênero em análise ou que os alunos realizem uma pesquisa sobre a funcionalidade deste na sociedade.

A quinta etapa refere-se aos gêneros multimodais, assim, as atividades propostas devem fazer com que os alunos observem o verbal e o não verbal estabelecendo relações entre eles de modo a construir o sentido do texto.

Na sexta etapa, os alunos deverão identificar as características específicas do gênero estudado, de acordo com Paes de Barros (2008, p. 28) “esta etapa pode encaminhar o trabalho para o ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais, pois se trata da observação de aspectos linguísticos do gênero, que compõem o estilo do gênero”.

Na sétima etapa, as atividades deverão levar os alunos a comparar e discutir o estilo de autores diferentes.

Na oitava etapa, as atividades devem levar o aluno a refletir sobre o gênero estudado em todos seus aspectos genéricos, assim os deverão discutir sobre todos os componentes do gênero: forma composicional, tema e estilo.

3. Sequência didática para o ensino-aprendizagem de leitura

Gênero textual: Fábula.

Público alvo: 6º ano.

Duração: 11 aulas.

Conteúdos:

Gênero textual fábula.

Descritores de leitura.

Objetivos gerais:

- Sistematizar os conhecimentos a respeito do gênero textual fábula.
- Ampliar algumas habilidades de leitura.

Objetivos específicos relacionados ao estudo do gênero textual fábula:

- Observar as situações de produção do gênero textual fábula (Quem disse? Para quem? Quando? Onde? Com que finalidade?).
- Observar a caracterização das personagens das fábulas.
- Perceber como são compostos os títulos das fábulas.
- Reconhecer os elementos da narrativa no gênero textual fábula: tempo, espaço, narrador, foco narrativo e a importância destes para a produção de sentido desse gênero textual.
- Identificar nas fábulas os momentos da narrativa: situação inicial, complicação, clímax e desfecho.
- Estabelecer relações entre o conteúdo moralizante das fábulas e os provérbios.
- Comparar fábulas tradicionais de Esopo com as releituras destas produzidas por Ruth Rocha e Millôr Fernandes.

Objetivos específicos relacionados aos descritores de leitura e ao gênero textual fábula:

- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Identificar a finalidade do gênero textual fábula.

- Identificar o gênero textual fábula a partir de seus elementos constitutivos.
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Identificar efeitos de ironia ou humor.
- Inferir informação implícita no texto.

1ª AULA

Nesta aula será montado, na sala de aula, um varal de textos, este será composto somente por textos pertencentes ao gênero textual fábula, sendo estas mais tradicionais (Esopo, La Fontaine). Cada aluno escolherá a fábula que deseja ler e fará a leitura silenciosa desta. Ao terminara de ler a fábula escolhida o aluno a colocará no varal e escolherá outra para realizar a leitura. Esse processo será repetido várias vezes. Desse modo, o aluno fará a leitura de diversas fábulas no decorrer da aula. Quando faltarem cinco minutos para terminar a aula, será solicitado aos alunos que anotem no caderno o nome das duas fábulas lidas que ele mais gostou.

2ª AULA

Novamente será montado o varal de fábulas na sala de aula, porém desta vez o professor levará duas cópias de uma mesma fábula. Na sequência, pedirá aos alunos que olhem no caderno o nome das fábulas que ele mais gostou de ler na aula anterior e que a retire do varal. Depois, o professor pedirá aos alunos que leiam a fábula selecionada e a prepare para recontá-la para um colega de sala, para esse preparo será estipulado um tempo de 15 minutos. Em seguida, serão organizadas as duplas, e os componentes destas irão recontar a fábula preferida um para o outro. Para finalizar, o professor perguntará aos alunos onde eles podem encontrar fábulas, quem as escreve, com qual intenção, por que as personagens geralmente são animais que se comportam como pessoas.

3ª AULA

Nesta aula, o professor levará para a sala de aula um texto contendo informações sobre Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato e a história do gênero textual fábula e fará a leitura deste com os alunos.

4ª AULA

Nesta aula, o professor analisará com os alunos as fábulas O lobo e o cordeiro e A cigarra e a formiga. Para isso, serão distribuídas as cópias dos textos para os alunos e solicitado que eles façam a leitura silenciosa destes. Na sequência, será pedido aos alunos que levantem os pontos em comuns apresentados nos dois textos e estes serão anotados na lousa. Nessa atividade, serão realizados questionamentos de modo que os alunos percebam as principais características do gênero textual fábula: composição do título, personagens e sua caracterização, predomínio de sequências narrativas, presença de diálogos, transmissão de ensinamentos, narrador, foco narrativo, tempo, espaço e atualidade do ensinamento transmitido.

5ª AULA

Nesta aula, será trabalhada a fábula “O Lobo e o Cordeiro” recon-tada por Monteiro Lobato. Aqui serão propostos exercícios nos quais os alunos deverão perceber a estrutura do gênero textual fábula com foco na estrutura composicional deste: título, situação inicial, complicação, clí-max, desfecho e moral.

6ª AULA

Nesta aula, será levada para a sala de aula uma coletânea contendo cinco fábulas. Os alunos formarão duplas, cada dupla receberá uma cole-tânea, as duplas farão a leitura das fábulas presentes na coletânea e deve-rão relacionar o tema da fábula com os provérbios que serão transcritos na lousa pelo professor. Na sequência, o professor fará a leitura das fábula-s presentes na coletânea e pedirá aos alunos, ao término da leitura de cada fábula, que indiquem qual provérbio se relaciona com a fábula lida.

7ª AULA

Nesta aula, serão trabalhadas as fábulas “A Raposa e as Uvas”, de Esopo, e a “A Raposa e as Uvas”, de Millôr Fernandes. A intenção aqui é que os alunos comparem as fábulas e percebam as diferenças existentes entre elas no tocante às situações de produção: quem escreveu, para quem, onde, quando, com que finalidade, a caracterização da raposa, espaço, tempo, narrador, o desenvolvimento das ações, os diferentes ensinamentos transmitidos, a linguagem empregada e o tom irônico presente na fábula de Fernandes.

8ª AULA

Nesta aula, será trabalhada a fábula “A Galinha dos Ovos de Ouro” na versão de Esopo e na de Ruth Rocha. Para isso, serão distribuídas as cópias dos textos para os alunos e solicitado que eles realizem a leitura silenciosa destes. Na sequência, será solicitado aos alunos que preencham uma tabela com as características, em ambas fábulas, do dono da galinha, da mulher do dono da galinha e da galinha. Depois, os alunos serão questionados a respeito da função da galinha nas fábulas em estudo. Para finalizar, os alunos serão questionados a respeito de quem os donos da galinha e suas respectivas esposas, bem como a galinha poderiam estar representando na sociedade atual.

9ª AULA

Nesta aula, será estabelecida uma comparação entre as fábulas estudadas na aula anterior e a fábula “A Galinha Reivindicativa”, de Millôr Fernandes, mais uma vez os alunos serão questionados a respeito dos papéis sociais que a galinha e seus respectivos donos representam. Além disso, os alunos deverão perceber o tom de humor presente nas fábulas de Ruth Rocha e de Millôr Fernandes e como esse humor é construído.

10ª AULA

Nesta aula, será trabalhada a fábula “A Rã e o Boi” de Millôr Fernandes. Para isso, a fábula será projetada e o professor realizará a leitura em voz alta desta. Após a leitura, o professor fará questionamentos de modo que os alunos observem as condições de produção da fábula em es-

tudo: quem escreveu a fábula, quando e com qual intenção. Depois, os alunos deverão identificar fatos e opinião na fábula lida, para isso, o professor irá ler a fábula parágrafo por parágrafo e os alunos irão indicando os trechos em que aparecem fatos e aqueles em que aparecem opinião. Assim, o professor irá pintando de amarelo os fatos e de vermelho as opiniões. Na sequência, com o texto projetado, será solicitado aos alunos que leiam o texto e identifique nele as palavras que foram utilizadas para se referir ao boi e a rã, desse modo, será pintado de azul as palavras usadas para referir-se ao boi e de verde as usadas para referir-se a rã. Por último, os alunos deverão observar o uso de diminutivos e aumentativos no texto e qual a função e contribuição destes para a caracterização das personagens e para a construção de humor e ironia.

11ª AULA

Nesta aula, será solicitado aos alunos que citem os animais que geralmente são personagens de fábulas e as respostas serão anotadas na lousa. Depois, será pedido aos alunos que indiquem quais são as características humanas que essas personagens geralmente apresentam, estas também serão anotadas na lousa. Por último, o professor solicitará aos alunos que escolham uma dessas personagens para ser representada por meio de desenho e que escrevam uma frase com as características que essa personagem geralmente representa. O desenho e a frase serão feitos em folhas de papel sulfite e serão expostos no mural da sala.

4. *Considerações finais*

Objetivando contribuir para o ensino de língua portuguesa no tocante a leitura, neste artigo procurou-se apresentar uma sequência didática partindo dos pressupostos teóricos de Bakhtin no tangente aos gêneros discursivos e na proposta de sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Pois acreditamos que o estudo organizado e sistematizado de um determinado gênero textual articulado a questões textuais poderá contribuir para a formação de leitores proficientes. Além disso, acreditamos que o gênero textual fábula, ao ser tomado como objeto de ensino-aprendizagem, poderá propiciar o desenvolvimento de variadas estratégias de leitura tornando o aluno um leitor mais competente. Vale ressaltar que a proposta de sequência didática apresentada não é rígida e fixa, desse modo, esta precisa ser adaptada de acordo com as ne-

cessidades das turmas nas quais será desenvolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, C. G. P. de. Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. In: PETRONI, M. R. (Org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João; Cuiabá: Edufimt, 2008.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRANDÃO, H. N. Textos, gêneros do discurso e ensino. In: _____. (Org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola 2. In: BRANDÃO, H. N. (Org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2014.
- LAJOLO, M.; ZILBERMANN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.
- LEFFA, J. V. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Luzzatto, 1996.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: _____. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A FILOSOFIA DA COMPOSIÇÃO: UMA MOLDURA DO CONTO MODERNO

Maria da Luz Alves Pereira (UPM)
daluz_alves@hotmail.com

RESUMO

O americano Edgar Allan Poe (1809-49), autor do poema imortal “O corvo” e de contos policiais que influenciaram gerações de escritores desse gênero, também escreveu inúmeros ensaios e resenhas os quais representam uma grande contribuição à crítica literária. Considerado o criador do conto moderno por Dostoiévski, fez fama internacional bem antes de ser reconhecido em seu próprio país. Dentre esses trabalhos críticos, destacamos “A filosofia da composição”, publicado pela primeira vez em 1846 no *Graham’s Lady’s and Gentleman’s Magazine* e traduzido, no Brasil, por Oscar Mendes na década de 1940. Este estudo visa fazer uma análise interpretativa desse ensaio, no qual Poe concebe as noções básicas do princípio poético, e aplicar suas acepções à prosa de ficção, tendo por base a construção do poema “O Corvo” e do conto “Bon-Bon”.

Palavras-chave: Conto. Edgar Allan Poe. Princípio poético.

1. Introdução

Os Estados Unidos vislumbravam o alvorecer do século XIX em meio a um cenário de contradições. Enquanto a educação popular e a imprensa prosperavam graças a uma literatura de cunho religioso e político, a poesia e a ficção andavam a passos lentos devido à escassez da produção de livros no país. O espírito mercantil do povo americano não oferecia incentivo ao saber. Os *magazines* não patrocinavam escritores nativos, preferindo reimprimir livremente os autores consagrados da Grã-Bretanha. A literatura recebia influência do romantismo inglês e francês, e os escritores, membros dos “círculos literários”, produziam uma literatura sem maior originalidade.

A leitura dos ensaios críticos de Edgar Allan Poe (1809-1849) pode mostrar melhor o baixo nível intelectual do seu tempo. Em abril de 1842, na primeira resenha da obra *Twice-told tales*, de Nathanael Hawthorne, ele declara que não havia “contos norte-americanos de elevado mérito [...] composições habilidosas — nada que pudesse ser considerado obra de arte” (POE, 2004a, p. 185-186). O próprio autor reconhece que alguns dos periódicos poderiam ser comparados aos melhores exemplares das revistas britânicas, mas, em geral, em se tratando de literatura eles estavam muito atrás de seus progenitores.

Marcus Cunliffe (1986), ao comparar Poe a dois de seus compatriotas, Washington Irving (1783-1850) e James F. Cooper (1789-1851), afirma: “No que diz respeito à América, o importante foi Poe ser dono de ideias e padrões; foi ter trazido um profissionalismo bem-vindo às letras americanas” (p. 114). Esse talento o fez conhecido dos franceses, por intermédio das traduções de Baudelaire, os quais reconheceram nele um dos grandes precursores da literatura moderna.

Em face do exposto, o presente estudo se propõe a apresentar o princípio poético de Poe, por meio de uma leitura do ensaio “A filosofia da composição”, e fazer a sua aplicação à prosa de ficção, tendo por base a construção do poema “O Corvo” e do conto “Bon-Bon”.

2. O princípio poético aplicado à prosa

Nádia Battella Gotlib (2001, p. 6), estudiosa brasileira, resumindo a história do conto, destaca que no século XIX é “quando o gênero se desenvolve e ganha ares modernos, se firmando como uma categoria estética”. Ela acrescenta que “este é o momento de criação do conto moderno quando Edgar Allan Poe se afirma enquanto contista e teórico do conto” (GOTLIB, 2001, p. 7).

Em maio de 1842, na segunda resenha da obra de Hawthorne, intitulada “*Review of Twice-told tales*”, Poe afirma que as composições de seu compatriota “não são de maneira alguma *todos* contos, seja na forma comum ou no entendimento legítimo do termo” (POE, 2004b, p. 189, grifo do autor). Diante dessa crítica, fica uma pergunta, o que é conto para o autor? De modo elementar, ele mesmo responde: “a melhor oportunidade em prosa para a demonstração do talento em seu mais alto grau” (POE, 2004b, p. 189). Como o autor procede para demonstrar esse talento? Qual o entendimento legítimo do termo para Poe?

Poe parte do pressuposto de que “em quase todas as classes de composição, a *unidade de efeito ou impressão* é um ponto da maior importância” (POE, 2004b, p. 191, grifo nosso). Ele entende que a composição literária causa um *efeito*, isto é, um estado de “excitação” ou de “exaltação da alma”. Para que seja preservada esta “unidade de *efeito* ou *impressão*”, é importante a leitura de “uma só assentada” (p. 192). O contista vai estabelecer a estruturação do conto de acordo com as regras do texto lírico, isto é, ele utiliza na prosa os mesmos critérios utilizados na poesia, definindo a sua medida de extensão: “Referimo-nos à narrativa

em prosa curta, que exige de meia hora até uma ou duas horas de leitura atenta” (POE, 2004b, p. 192).

Ele explica a importância dessa “medida de extensão”. O romance comum, devido a sua extensão, não pode ser lido de “uma só assentada” e, por isso, perde a imensa “força derivada da totalidade”. As frequentes pausas e interrupções na leitura causam desvios e anulam as impressões do livro. Ao contrário, no conto breve “o autor pode levar a cabo a totalidade de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora de leitura, *a alma do leitor está nas mãos do escritor*” (POE, 2004b, p. 193, grifos nossos). Essas palavras demonstram a consciência de Poe quanto à tarefa do autor, enquanto criador de ficção. Relacionando a brevidade e a intensidade, ele conclui que “a brevidade deve estar na razão direta da intensidade do efeito pretendido” (POE, 2001, p. 913).

Essas observações sobre a teoria do conto denotam a preocupação do contista e a precisão com que ele distingue esse tipo de narrativa que serão, quatro anos mais tarde, retomadas em “*The philosophy of composition*” publicado em 1846.¹¹ Nesse ensaio, ele continua a defender a *totalidade ou unidade de efeito*. Segundo ele, há um erro radical na maneira habitual de construir-se uma ficção. Ou o autor trabalha uma história a qual é sugerida por um acontecimento do dia, ou trabalha na combinação de acontecimentos impressionantes para formar a base da narrativa, que geralmente é cheia de descrições, diálogos, cuja permanência ali só serve para preencher as lacunas.

Ao invés de percorrer esse caminho, Poe prefere começar com a consideração de um *efeito*. Ele defende que um conto (ou um poema) deve estruturar-se em torno de um *efeito* (de uma impressão) que será despertado no leitor quando da leitura do texto. No seu entendimento, o autor deve escolher um “propósito” inicial — *an effect* — e planejar a sua composição a partir dele. Em seguida, terá de determinar o tom e a atmosfera do conto ou do poema, conceber e articular os incidentes e encontrar “aquelas combinações de tom e acontecimento que melhor [...] auxiliam na construção do efeito” (POE, 2001, p. 911).

O *efeito*, portanto, é o que deve ser considerado e a primeira questão a ser lançada, segundo Poe, é “dentre os inúmeros efeitos, ou impressões a que são suscetíveis o coração, a inteligência ou, mais geralmente,

¹¹ Neste estudo, estamos trabalhando com a edição brasileira de “A Filosofia da Composição”, Edgar Allan Poe, em Poe (2001, p. 911-920).

a alma, qual irei eu, na ocasião atual, escolher?” (POE, 2001, p. 911). Como elaborar tal *efeito* é a sua segunda preocupação. Argumenta que o autor pode escolher entre os incidentes e o tom, e faz considerações se é melhor trabalhar “com os incidentes ou o com o tom — com os incidentes habituais e o tom especial, ou com o contrário, ou com a especialidade tanto dos incidentes, quanto do tom” (POE, 2001, p. 911). Das reflexões de Poe, pode-se inferir que as combinações de incidente e tom visam à construção do *efeito*.

Outra constatação evidente na doutrina de Poe é que a elaboração do conto é resultado também de um extremo domínio do autor sobre os seus materiais narrativos. O conto, como toda obra literária, é um produto de um trabalho consciente, realizado passo a passo em função da conquista do “*efeito* único ou impressão total” (POE, 2001, p. 912). Tudo deve ser feito “com a precisão e a sequência rígida de um problema matemático” (POE, 2001, p. 912). Para que isso aconteça, ele preconiza a *economia de elementos* para obter a intensidade: “Em toda a composição não deve haver sequer uma palavra escrita cuja tendência, direta ou indireta, não leve àquele único plano pré-estabelecido” (POE, 2004b, p. 193). Para atingir esse “plano único”, ele expõe o seguinte postulado:

Só tendo o epílogo constantemente em vista poderemos dar a um enredo seu aspecto indispensável de consequência, ou causalidade, fazendo com que os incidentes e, especialmente, o tom da obra atendam para o desenvolvimento de sua intenção. (POE, 2001, p. 911).

A consideração da *economia dos meios narrativos* aponta para o que viria a ser uma característica básica do conto. Outro ponto marcante da sua filosofia é o enfoque no enredo, como “causa” e “consequência”, indispensável para o desenvolvimento da intenção do autor. Essa teoria, sistematicamente, marcaria o nascimento do conto moderno, especificamente o conto de enredo. Entende-se que no conto de enredo, a partir das primeiras linhas, o leitor é envolvido e acompanha o desenrolar dos acontecimentos os quais estão todos interligados pelo *princípio da causalidade*.

No seu estudo sobre Poe, Cortázar ressalta essa capacidade do autor em captar a alma do leitor em suas mãos, o que o leva a perceber que ele “escreverá seus contos para dominar, para submeter o leitor no plano imaginativo e espiritual” (CORTÁZAR, 2004, p. 121). O crítico acrescenta que o contista americano percebeu, *antes de todos*, o rigor que exige o conto como gênero, e que as diferenças deste com relação ao romance não eram só uma questão de tamanho. No entender de Cortázar,

Poe descobriu imediatamente a maneira de construir um conto, de diferenciá-lo de um capítulo de romance, dos relatos autobiográficos, das crônicas romanceadas do seu tempo. Compreendeu que a eficácia de um conto depende da sua intensidade como acontecimento puro, isto é, que todo comentário ao acontecimento em si (e que em forma de descrições preparatórias, diálogos marginais, considerações *a posteriori* alimentam o corpo de um romance e de um conto ruim) deve ser radicalmente suprimido. [...] Um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse. (CORTÁZAR, 2004, p. 122).

No conto “Bon-Bon”, para atingir o efeito almejado, o humor, Poe cria a história de um *restaurateur* e filósofo que vai viver o seu dia extraordinário; em outras palavras, o protagonista Pierre Bon-Bon abandona o *anonimato no momento privilegiado*, para usar a expressão de Mas-saud Moisés (2006). Nesse momento, há um “recorte da fração decisiva e a mais importante, do prisma dramático, de uma continuidade vital em que o passado e o futuro guardam significado inferior ou nulo” (MOISÉS, 2006, p. 42),

Presumivelmente, a personagem vivera outros invernos, porém nenhum comparado àquele, cuja noite era uma daquelas terríficas que só se encontram uma ou duas vezes no século. Os momentos anteriores funcionam como o germe ou preparativo daquele instante no qual Bon-Bon vai viver o seu *momento privilegiado*, em que o destino joga uma grande cartada. Tudo acontece por volta das doze horas dessa noite, quando a neve cai fortemente e o filósofo, pondo todos para fora de seu *Café*, “*fechou-se e entregou-se* ao conforto de uma poltrona de couro e de um fogo de lenha em brasa” (POE, 2001, p. 447, grifo nosso).

Limitemo-nos, por enquanto, a refletir sobre o uso dos verbos *fechar* e *entregar*. São verbos fortes, com uma significação especial, que dão densidade ao texto. Eles são selecionados e empregados para demonstrar que o filósofo, ao fechar a porta, “fecha-se” para o mundo exterior, o mundo que representa exatamente a incompreensão dos homens. E, à medida que isso acontece, ele se “abre” para o mundo interior, um mundo de meditação.

O ato de *fechar-se* não está isolado; é completado pela ação de *entregar-se*, e a entrega é talvez inconsciente, porém necessária nesse momento. Tudo que se segue deriva desse “fechamento” e dessa “entrega”, até mesmo a captura do leitor ao mundo interior do *restaurateur* solitário, cujos únicos amigos são o “grande e negro cão-d’água e o gato malhado” (POE, 2001, p. 445). Bon-Bon deixa-se estar no conforto de uma poltrona, e o leitor, nas mãos do autor.

Retomando a proposição inicial de que podemos visualizar na prosa de Poe os mesmos artifícios utilizados na poesia, nos arriscamos numa tarefa tão evidente quanto perigosa de traçar um argumento comparatista entre o conto “Bon-Bon” e o poema “O Corvo” no que tange ao espaço, ao tom e à atmosfera, buscando apreender as suas diferenças e, essencialmente, as suas similitudes.

Como o jovem estudante de “O Corvo” que está trancado no seu quarto, “ocupado entre folhear um volume e sonhar com uma adorada amante morta” (POE, 2001, p. 919), Bon-Bon está fechado em seu *Café*, a ruminar os pensamentos sobre a natureza humana e a sua própria vida. O mesmo vento que sopra na janela do quarto do jovem amante também assombra o filósofo, pois neva fortemente e a casa estremece até os alicerces com as rajadas de vento, que “agitavam de modo terrível as cortinas da cama do filósofo e a *ordem das suas painelas e papéis*” (POE, 2001, p. 447, grifo nosso), como agitam terrivelmente as suas idéias e mudam a *ordem* de seus pensamentos, perturbando a serenidade de suas meditações.

Ambos estão à mercê de seus destinos: do “estranho” que está lá fora e da solidão que está aqui dentro. A presença do “estranho” é presentida, tanto que “a imensa tabuleta, em forma de livro, que pendia lá fora, exposta à fúria da tempestade, estava da maneira agourenta e emitia um som gemente de suas escoras de sólido carvalho” (POE, 2001, p. 447). O mesmo gemido agourento pode ouvir o amante quando o corvo entra. É nítido que Poe aproveita-se da força do contraste, tendo em vista aprofundar “a impressão derradeira”. Confessa ele que “um ar do fantástico — aproximando-se o mais possível do burlesco — é dado à entrada do corvo” (POE, 2001, p. 918).

Neste ponto, chamamos atenção para a espacialidade de ambos os textos. Em “O Corvo”, como o próprio autor indica, a sugestão de lugar mais natural seria a de uma floresta, ou a dos campos, mas ele ignorou essa possibilidade, e preferiu encerrar o estudante em um quarto, pois sempre lhe “pareceu que uma *circunscrição fechada do espaço* é absolutamente necessária para o efeito do incidente insulado e tem a força de uma moldura para um quadro” (POE, 2001, p. 917).

Como vimos, a opção de Poe é por uma “moldura” fechada, tal qual a de um quadro que marca o limite entre o *seu* tipo de representação e os demais. Ele justifica sua escolha, argumentando que esse *espaço fechado* “tem indiscutível força moral para conservar concentrada a aten-

ção e, naturalmente, não dever ser confundida com a mera unidade de lugar” (POE, 2001, p. 918).

Na esteira do seu pensamento, em “Bon-Bon”, talvez a indicação lógica fosse a de um ambiente ao ar livre, como acontece nos contos humorísticos “O diabo no campanário” e “Nunca aposte a sua cabeça com o diabo — conto moral”, por exemplo. Nesse caso, ele não repetiu a mesma escolha, preferindo o *Café*. Em ambos os casos, a “circunscrição fechada do espaço” é a opção do autor, e aparece como necessária para produzir “o efeito do incidente insulado”.

Percebe-se que a mesma *circunscrição*, a mesma “moldura” de um espaço fechado, a qual vai “conservar concentrada a atenção”, é escolhida em “Bon-Bon”. O autor coloca o filósofo no “*Café da viela Lê Febre*”, um salão comprido e baixo, de construção antiga. “A um canto do apartamento erguia-se a cama do metafísico. Uma guarnição de cortinas juntamente com um dossel *à la grecque* dava-lhe um ar ao mesmo tempo *clássico* e confortável” (POE, 2001, p. 447, grifos nossos). O aspecto clássico do mobiliário é marcante em ambos os textos, tanto no texto poético quanto no prosaico.

Voltemos olhares para o espaço cênico de “Bon-Bon” e de “O Corvo”. Não se trata de lugares comuns, como poderiam ser observados nos contos de Tchekhov, por exemplo. O quarto é um lugar sagrado para o amante pela recordação daquela que o frequentara, e o “*Café da viela Lê Febre*” é sagrado para Bon-Bon por ser um ambiente onde o material e o intelectual conviviam harmonicamente: “apareciam, em perfeita comunhão familiar, os utensílios de cozinha e a biblioteca” (POE, 2001, p. 447). O narrador lembra que entrar no pequeno *Café* era “entrar no *sacrum* de um homem de gênio. Bon-Bon era um homem de gênio” (POE, 2001, p. 445). Entende-se “um homem de gênio” como um homem de grande conhecimento.

Voltando à indicação de Poe, outro aspecto que chama atenção é o fato de o espaço fechado ter “a força de uma moldura para um quadro”. Se nos é permitindo, abrimos parênteses para entender esse raciocínio e, para isso, recorremos a Uspênski (1979), no seu estudo sobre as “molduras” do texto artístico. Inicialmente, ele considera as “molduras” como fronteiras da obra artística, e alerta que diante de uma obra artística, seja ela uma obra de literatura ou de pintura, estamos diante de um mundo especial em relação ao que nós ocupamos. Esse mundo é especial por ter, particularmente, “seu tempo, seu espaço, seu sistema de avaliação e suas

normas de conduta” (USPÊNSKI, 1979, p. 174), em relação ao qual nós ocupamos uma posição externa, a do observador alheio.

A nossa familiaridade com esse mundo acontece aos poucos à medida que vamos penetrando e percebendo-o, a partir “de dentro” e não “de fora”. Dito de outro modo, o leitor situa-se em um ponto de vista interno em relação à dada obra. Feito esse processo, ele tem que abandonar esse mundo e voltar ao seu, ou seja, voltar ao seu próprio ponto de vista. Para que a percepção da obra artística se realize é importante “o processo da passagem do mundo do real para o mundo do representado” (USPÊNSKI, 1979, p. 174), e aí surge o problema da organização das “molduras” da obra de arte, que está diretamente ligada a uma descrição “de dentro” e “de fora”, ou seja, a um ponto de vista “externo” ou “interno”.

Estudando o problema das “molduras” nas artes plásticas, como “limites do quadro”, Uspênski lembra as palavras de G. K. Chesterton, ao endossar que “uma paisagem sem moldura não significa praticamente nada, mas é suficiente colocar-se uma fronteira qualquer (um caixilho, uma janela, um arco, e assim por diante), e ela passa a ser percebida como representação” (CHESTERTON *apud* USPÊNSKI, 1979, p. 177). Por isso, para se ver o mundo sob forma de signo, acrescenta Uspênski (1979), é indispensável demarcar fronteiras, isto é, recorrer às “molduras” as quais têm por função justamente designar as fronteiras da representação.

Quando Poe opta por uma “circunscrição fechada do espaço”, ele está, com isso, recorrendo a um tipo especial de “moldura” que tem força o suficiente para conformar a sua representação. Lembremos que em certas línguas o vocábulo “representar” encontra-se etimologicamente associado a “limitar”. Portanto, o que Poe propõe para o conto são limites, principalmente, de espaço, como uma maneira absolutamente necessária para se produzir o *efeito*. Pensar na importância dessas questões é uma grande visada do autor oitocentista, mesmo antes que esse assunto se tornasse objeto de valiosos estudos.

Outra função das “molduras”, apontada por Uspênski, é a de “demarcar a passagem de um ponto de vista externo para um ponto de vista interno e vice-versa” (USPÊNSKI, 1979, p. 178). O pronunciamento refere-se à obra pictórica, mas, naturalmente, podemos estender o seu raciocínio para a obra literária. Se o texto é construído a partir do ponto de vista do leitor que se encontra dentro do espaço representado, então as “molduras” marcam uma fronteira entre o “mundo exterior” e o “mundo interior”. Poe compreende isso primeiro, tanto que nas suas composições,

poéticas ou prosaicas, vai irreversivelmente, fisgar, enlaçar o leitor, submetendo-o à sua vontade.

Além da “moldura” espacial, ele alude a outros componentes, já mencionados, a *totalidade de efeito ou unidade de impressão*, a brevidade, a intensidade e a concisão de elementos narrativos, que aparentemente podem parecer supérfluos, mas que verdadeiramente têm relacionamento estreito com o seu tipo de representação. Quando Gotlib (2001) insinua que a partir de Poe dá-se a criação do conto moderno, ela quer dizer que ele emoldura o conto em moldes modernos.

Poe avança num método de composição com base na precisão, no raciocínio e no labor, ainda que guiado pela intuição. Ele rompe com a concepção romântica de criação literária, baseada na idéia de inspiração e impulso espontâneo. Ainda, critica os contemporâneos seus por comporem “por meio de uma espécie de sutil frenesi, de intuição extática” (POE, 2001, p. 912). A originalidade e o mérito de Poe estão nas combinações inovadoras, a partir de materiais já existentes — imaginação e fantasia —, o que quer dizer que ele não inventa algo novo; ele cria o novo a partir de antigos materiais.

Fechando parênteses, passamos a analisar o tom e a atmosfera nas duas obras. Tendo assegurado o efeito do desenvolvimento, Poe imediatamente troca o tom inicial do fantástico, por um da mais profunda serenidade, tanto no poema quanto no conto. Ademais, a noite tempestuosa no poema e no conto se faz para explicar, primeiro, porque o corvo e o visitante procuram entrar; depois, para favorecer um “efeito de contraste” com a serenidade (física) que reina dentro do quarto e do *Café*. Recordemos que Pierre Bon-Bon, tendo posto todos para fora de sua casa, “fecha-lhes” a porta e “entrega-se” ao conforto de uma poltrona de couro e ao calor de uma lareira; o estudante está lendo um livro e sonhando com a sua “adorada amante morta” (POE, 2001, p. 916).

O corvo entra barulhentemente “em tumulto, a esvoaçar” (POE, 2001, p. 918), e pousa no “busto de Minerva” (POE, 2001, p. 918), fora do alcance do amante. Este, divertindo-se com o incidente e com a extravagância das maneiras do animal, começa a fazer troça. Pergunta-lhe o seu nome, sem esperar resposta. Assim que o corvo responde “*Nevermore*”, como de costume, palavra que logo encontra eco no seu coração melancólico, ele muda o tom de suas brincadeiras, advinha a real causa do acontecimento, e aproxima-se dele, a ponto de continuar o diálogo, impedido pela auto-tortura, na espera de ouvir o “*Nevermore*”, como resposta

à suas perguntas.

Ao contrário, o diabo, em “Bon-Bon”, entra em silêncio, em um “vulto, num tom chiante” (POE, 2001, p. 448). O *vulto* associado à *voz* assombra Bon-Bon. Estando a retocar um volumoso manuscrito que pretende publicar no dia seguinte, ele ouve uma voz. De uma *voz* passa a ser uma *coisa*; a *coisa* vira o *intruso*, e causa certa estranheza ao filósofo que se põe a uma investigação do “estranho”. Depois de beberem juntos, a conversa toma um tom amigável. A atitude do protagonista com relação ao diabo vai desse espanto e embaraço inicial para chegar a uma boa camaradagem.

Analogamente ao poema, no qual “o busto de Minerva” é escolhido para abrigar o visitante, pois combina com a erudição do amante, no conto, a cama é o elemento selecionado para acolher o “estranho”. A cama, que nos romances é, geralmente, a alcova dos nubentes, aqui se torna o aconchego para o corpo cansado da ocupação de *restaurateur*, e um espaço consagrado às questões metafísicas, constituindo-se em um templo filosófico.

Executado com precisão o seu “plano pré-estabelecido”, o leitor é levado a encarar o corvo e o diabo como simbólicos. O primeiro, como símbolo da perda da mulher amada e da impossibilidade de reencontro em outro mundo; o segundo, como símbolo da insignificância do filósofo e da inutilidade de sua filosofia.

3. Considerações finais

Finalizando este estudo, que pretendeu ser uma análise comparatista entre a poesia e a prosa de Poe, ressaltamos o seu talento no manejo dos materiais existentes. Ele não traz aos tempos modernos uma nova temática, porém com habilidade, faz com que uma ideia antiga – um incidente bem conhecido – como a morte de uma bela mulher e adorada amante, possa ser reelaborada ou discutida. Imitando o nosso autor, ao proceder a uma revisão dos contos de Hawthorne, podemos inferir que em seus contos ou poesias não há nada feito que não deva ter sido feito. Cada palavra *diz* e não há uma palavra que *não* diga.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORTÁZAR, Julio. Poe: o poeta, o narrador e o crítico. In: _____. *Valise de Cronópio*. Trad.: Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. Org.: Haroldo de Campos e Davi Arriguci Jr. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 103-146.

CUNLIFFE, Marcus. *História da literatura dos Estados Unidos*. Trad.: Bernardette Pinto Leite. Portugal: Publicações Europa-América, Ltda., 1986.

GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2001.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. São Paulo: Cultrix, 2006.

POE, Edgar Allan. *Ficção completa, poesia & ensaios*. Org. e trad.: Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 2001.

_____. Primeira resenha de Edgar Allan Poe sobre *Twice-Told Tales*, de Nathanael Hawthorne. In: KIEFER, Charles. *A poética do conto*. Porto Alegre: Nova Prova, 2004a, p. 185-187.

_____. Segunda resenha de Edgar Allan Poe sobre *Twice-Told Tales*, de Nathanael Hawthorne. In: KIEFER, Charles. *A poética do conto*. Porto Alegre: Nova Prova, 2004b, p. 189-199.

POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. In: _____. *Ficção completa, poesia & ensaios*. Org. e trad.: Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 2001, p. 911-920.

USPÊNSKI, B. A. Elementos estruturais comuns às diferentes formas de arte. Princípios gerais de organização da obra em pintura e literatura. In: SCHNAIDERMAN, Boris. (Org.). *Semiótica russa*. Trad.: Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 163-218.

A IDENTIDADE FEMININA EM MAFALDA, DE QUINO

Talita Galvão dos Santos (UEMS)

tali_galvao@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Em virtude dos golpes militares, durante os anos 1960 e 1970, iniciaram ciclos de ditaduras militares na América Latina que implicou em transformações significativas políticas, sociais e econômicas em países como a Argentina e o Brasil. Tendo em vista que a construção da identidade feminina está entrelaçada a acontecimentos históricos importantes, torna-se necessária a discussão crítica dessa construção, considerando as mudanças nos papéis sociais da mulher ao longo da história. Para tanto, a análise das tirinhas da Mafalda são relevantes, pois a personagem principal representa o estereótipo da mulher contemporânea, independente, emancipada, enquanto, sua mãe e sua amiga, Susanita, representam o estereótipo da dona de casa. Para o embasamento teórico, foram utilizados os estudos de Corso (2006), Brandão (2004) e Fiorin (1988).

Palavras-chave: Identidade feminina. Mafalda. Histórias em quadrinhos.

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo a análise do feminismo presente nas tiras da Mafalda, do cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino, visto que as histórias em quadrinhos é um campo rico para pesquisa, tendo em vista os inúmeros trabalhos já realizados. Isso decorre do fato de que na maioria das histórias em quadrinhos podemos observar discussões sobre diversos temas relevantes aos seus leitores, estimulando a reflexão.

Em virtude dos golpes militares, por exemplo, durante os anos 1960 e 1970, iniciaram ciclos de ditaduras militares na América Latina que implicou em transformações significativas políticas, sociais e econômicas em países como a Argentina e o Brasil. Tendo em vista que a construção da identidade feminina está entrelaçada a acontecimentos históricos importantes, torna-se necessária a discussão crítica dessa construção, considerando as mudanças nos papéis sociais da mulher ao longo da história. Para tanto, a análise das tirinhas da Mafalda são relevantes, pois a personagem principal representa o estereótipo da mulher contemporânea, independente, emancipada, enquanto, sua mãe Raquel e sua amiga, Susanita, representam o estereótipo da dona de casa.

O artigo que ora introduzo está claramente dividido em três partes com objetivos específicos: na primeira parte farei um recorrido da história do feminismo, na segunda, trabalharei com a questão da identidade e a terceira e última parte, abordará o feminismo nas tiras de Mafalda.

2. A questão do feminismo

Neste tópico objetiva-se explicar a história e processos do feminismo, reconhecendo suas características tão particulares que devem ser tomadas em consideração. Além disso, é importante expor o cenário histórico e social que permitiu o surgimento deste movimento que faz parte das forças que formataram as últimas décadas do século XX e os primeiros anos do século XXI.

2.1. História

A primeira onda do feminismo aconteceu a partir das últimas décadas do século XIX, quando as mulheres, primeiro na Inglaterra, organizaram-se para lutar por seus direitos, porém, ao longo da história ocidental, sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição e lutaram por liberdade. O primeiro dos direitos às mulheres que se popularizou foi o direito ao voto, que foi conquistado no Reino Unido em 1918.

Assim como na Inglaterra, no Brasil a primeira onda do feminismo também se manifestou mais publicamente por meio da luta pelo voto. Ainda nesta primeira onda do feminismo no Brasil, vale chamar a atenção para o movimento das operárias, que lutavam por melhores condições de trabalho e salário. Mas, este feminismo inicial, tanto na Europa como no Brasil, perdeu força a partir da década de 1930 e só reapareceu, com importância, na década de 1960.

No Brasil, em 1960, o país passava por uma fase diferente do resto do mundo. A música revolucionava-se com a Bossa Nova, o presidente da república, Jânio Quadros, renunciava, Jango chegava ao poder, aceitando o parlamentarismo, a fim de evitar um golpe de estado. O ano de 1963 foi de radicalizações e, em 1964, ocorreu o golpe militar.

Portanto, o cenário no Brasil não era propício para o surgimento de movimentos libertários, principalmente, de causas identitárias. Foi nesse ambiente do regime militar e muito limitado, que aconteceram as

primeiras manifestações feministas no Brasil na década de 1970. O regime militar via com grande desconfiança qualquer manifestação feminista, pois as enxergava política e moralmente perigosas. (PINTO, 2010)

2.2. Definições de feminismo

Segundo Ferreira (1986, p. 768), feminismo significa: "movimentos daqueles que preconizam a ampliação legal dos direitos cívicos e políticos da mulher, ou equiparação dos seus direitos aos do homem". Dessa forma, compreende-se feminismo como um conjunto de teorias que tem como meta alcançar direitos iguais e empoderamento feminino, libertando-se de padrões opressores baseados em normas de gêneros.

A expressão "feminismo" e "feminista" apareceu pela primeira vez na França e nos Países Baixos em 1872, no Reino Unido na década de 1890 e nos Estados Unidos em 1910. Como apresentado no tópico anterior, o primeiro momento da história do feminismo refere-se fundamentalmente à conquista do sufrágio feminino. O segundo diz respeito às ideias associadas à libertação, lutando por igualdade jurídica e social das mulheres. O terceiro momento, iniciado em 1990, pode ser considerado uma continuação e reação às falhas do momento anterior.

Na primeira grande fase do feminismo lutava-se por direitos jurídicos, como a questão de direitos contratuais e de propriedade, era-se contra os casamentos arranjados e à propriedade de mulheres e filhos pelos seus maridos. Mas, no final do século XIX, focou-se a luta pela conquista do direito ao voto.

A segunda fase teve como objetivo a liberação da mulher, pois as feministas viam as desigualdades culturais e políticas das mulheres como questões intimamente ligadas. Foi nessa fase que protestos feministas, como a famosa queima de sutiãs aconteceram.

Já o terceiro momento do movimento feminista, em resposta às falhas do momento anterior, objetivava evitar definições essencialistas da mulher. Dentre as questões mais importantes defendidas pelas mulheres dessa fase estão as discussões relativas à questão cultural, social e política da cor, principalmente a participação da mulher negra na sociedade, assim como o debate do feminismo da diferença, cuja discussão se centrou nas diferenças entre os sexos.

Visto que a construção da identidade está entrelaçada a acontecimentos históricos importantes, será feita no próximo tópico uma explicação sobre as concepções de identidade, para entendermos de onde parte o feminismo.

3. *A questão da identidade*

Entende-se por identidade, o conjunto de características particulares que identificam uma pessoa. Aqui serão expostas três concepções muito diferentes de identidade, a saber, as concepções de identidade do sujeito do iluminismo, do sujeito ideológico e o pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo está baseado na concepção de que a pessoa humana é dotada de razão, de consciência e de ação, cujo seu “centro” nasce com o indivíduo e se desenvolve com ele, ainda que se mantenha o mesmo. Esse “centro” é, portanto, a identidade da pessoa.

Já o sujeito sociológico é aquele que reflete a complexidade do mundo, mostrando que o “centro” do indivíduo não é autônomo ou autossuficiente, mas se forma a partir das relações com outros indivíduos que mediam para o sujeito valores, sentidos e símbolos. De acordo com essa interação entre o eu e a sociedade, a identidade é formada. O sujeito ainda tem o seu núcleo, mas ele é modificado num diálogo contínuo com outras identidades.

O sujeito pós-moderno está baseado na concepção de que a identidade não é fixa, essencial ou permanente. Ela se modifica as formas pelas quais somos abordados nos sistemas culturais que nos cercam. Ou seja, o indivíduo assume diferentes identidades em diversos momentos, construindo-a historicamente, e não biologicamente.

4. *Mafalda e as questões do feminismo*

Nesta parte do trabalho propõe-se apresentar reflexões sobre a obra do cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado (Quino), Mafalda, personagem criada num contexto social denominado ditadura militar em vários países latino-americanos. As tiras tratam das atribuições da mulher num período de inquietação provocada pelos movimentos feministas.

4.1. Mafalda

Mafalda é uma tira escrita e desenhada pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino. As histórias apresentam uma menina de 6 anos, contestadora, de uma típica família de classe média argentina, que se preocupa com a humanidade, a paz mundial e que recusa o mundo tal qual ele é.

Sua história começou quando uma encomenda foi feita a Quino – uma propaganda de eletrodomésticos – que tinha que ter personagens com a letra M, da marca, mas que não vingou. Tempos depois, um jornal pediu a Quino tirinhas, e ele acabou desengavetando Mafalda, que nasceu no dia da primeira publicação, em 29 de setembro de 1964.

Com seu olhar único sobre o mundo e suas críticas ácidas, Mafalda, a menina que ama os Beatles e odeia sopa, já fez pessoas do mundo todo sorrirem e pensarem sobre questões como a ida do homem à lua, ditaduras e Guerra fria.

Mafalda, como os demais personagens – seu pai, sua mãe Raquel, seu irmão e os amigos, Felipe, Manolito, Susanita, Miguelito e Libertad – foram criados para satirizar o comportamento humano e sugerir reflexões.

Com a obra, Quino conseguiu criticar o contexto político e econômico argentino da época, criando metáforas brilhantes para falar de assuntos que podiam ser censurados pelo sistema repressor político. Ao lerem as tirinhas, as pessoas conseguiam se reconhecerem e rirem de seus próprios problemas. Mafalda rodou o mundo, traduzida em 26 idiomas, rendeu livros, mostras e foi tirinha por apenas 10 anos por “esgotamento de ideias”, segundo o próprio autor.

4.2. O feminismo em Mafalda

Como posto no tópico acima, Quino criou Mafalda numa época denominada ditadura na Argentina, período em que o mundo estava dividido pelo bloco bipolar, havia a disputa entre o capitalismo e o socialismo, que eclodiu logo após as duas guerras mundiais, e quando surgiu também as novas concepções do papel da mulher na sociedade, o que justifica as mensagens das tirinhas carregadas de história e ideologia. Portanto, para compreender melhor Mafalda, faz-se necessário conhecer

o contexto, o momento histórico, político e social concomitante a sua existência.

Assim, observa-se que nos textos de Mafalda há outros inseridos, exigindo que se realize uma leitura do texto e da imagem simultaneamente com um conhecimento prévio do assunto abordado, o que a análise do discurso denomina de interdiscurso.

A análise do discurso é um método que serve para refletir e analisar um discurso, o que confirma Orlandi (1999, p. 45) que diz que “a análise de discurso trata a leitura como um processo nos quais gestos de interpretação é feitos e efeitos de sentido produzidos”. De acordo com Orlandi (2002, p. 30) “os sentidos não só estão nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não depende somente das intenções dos sujeitos”.

Analisando o discurso da personagem principal, da sua amiga Susanita e de sua mãe, identifica-se a discussão de temas que afligiram a geração dos anos 60 e 70, entre eles o papel da mulher no contexto econômico e sociocultural, em posição à ideias machistas, conservadoras e patriarcais.

O que caracteriza Mafalda como contestadora é o fato dela ser uma criança e, principalmente, uma mulher. Para ela é muito difícil aceitar os moldes tradicionais fundamentados pelo patriarcalismo e pela dominação masculina, nos quais as mulheres têm que ser boas esposas e mães, dedicando-se apenas à família, abdicando dos seus estudos e profissionalização.

Porém, muito diferente de Mafalda, sua amiga Susanita sonha em ter muitos vestidos, em casar e ter muitos filhos, postura que representa o grupo que não aderiu ao movimento de liberação feminina da época, como podemos observar na tira abaixo:





Nesta tira observamos Mafalda, que anseia por conhecimento enquanto sua amiga Susanita sonha em ter muitos vestidos. Apesar de serem crianças, Susanita, por exemplo, já demonstra em seu discurso que conhece as “regras” que orientam sua sociedade, e Mafalda não concorda com a amiga, mas reconhece, pois sabe que esta é a realidade.

Apesar das críticas feitas à amiga, o principal alvo de Mafalda é sua mãe, em virtude da sua atitude submissa. Esta situação é representada na tirinha abaixo:



Ao observar a mãe cuidando de seu uniforme para seu primeiro dia de aula no jardim de infância, Mafalda demonstra a opinião que tem dela, ao considerá-la medíocre, permitindo identificar o valor da educação como item essencial para que a mulher tenha chance de mudanças. A menina crê que a partir do estudo conseguirá romper com o estereótipo da mulher preparada para afazeres domésticos, como sua mãe, que abdicou dos estudos para assumir o papel de boa mãe e esposa.

Raquel sente-se magoada com as palavras da filha e mantém-se calada. Para a análise do discurso, o silêncio é, conforme Orlandi (2007), uma ação imprescindível para que o sentido faça sentido. Além disso, o constante silêncio de Raquel, observado em várias tirinhas, evidencia a mulher oprimida e censurada.

Uma última tirinha mostra que, apesar de Mafalda ter como objetivos de vida a busca por conhecimento e profissionalização, há momentos em que ela também pensa em ser mãe.



Esta tira mostra que Mafalda, ao contrário da maioria das mulheres, que é preparada desde cedo para casar e ter filhos, só pensa em ser mãe por instinto e não por desejo, fazendo-se pensar que nenhuma mulher pode escapar do fato de ser mãe, mas que pode tornar este fato possível apenas após cumprir seus objetivos primordiais, como o amigo, Felipe, deixa claro que conhece a ideologia da amiga, uma ideologia que desconstrói os velhos paradigmas.

5. *Considerações finais*

Analisou-se aqui o discurso das tiras da Mafalda, polêmico, único e com críticas ácidas aos problemas do mundo dos anos sessenta, entre eles, as concepções do papel da mulher na sociedade, se opondo aos padrões tradicionais da época baseados no patriarcalismo.

Sabe-se que as mulheres, ao longo da história Ocidental, sempre lutaram por libertação e igualdade. Muitos direitos já foram conquistados, mas se feita uma análise nos dias atuais, se identificaria um quadro talvez semelhante, com alguns conflitos diferentes e outros similares.

Apesar dos cinquenta anos já transcorridos de Mafalda, a tira ainda faz sucesso, pois os temas abordados são universais, portanto, atuais.

Observa-se na obra a existência de um narrador que critica a sociedade e, ao mesmo tempo, identifica o papel da mulher da década de sessenta, do século XX. Mafalda, ao contrário da maioria das mulheres da época, provoca uma desordem no discurso que é instaurado durante séculos a respeito do papel da mulher.

Elegendo-se a análise das tiras de Mafalda para este trabalho, foi possível compreender que a identidade do sujeito é constituída a partir de um diálogo contínuo com outras identidades, assim como o discurso do sujeito está intrinsecamente ligado à sua memória histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GURGEL, T. Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero*, vol. 09, p. 01-09, 2010, Florianópolis. Disponível em:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277667680_ARQ_UIVO_Feminismoelutadeclasse.pdf>. Acesso em: 18-11-2014.

NOGUEIRA, M. A.; OLIVEIRA, G. F.; DIAS, P. R. R. As representações do feminino em Mafalda. In: XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – INTERCOM, 2012, Recife. *Anais do XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste*. São Paulo: INTERCOM, p. 01-11, 2012. Disponível em:

<www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_04/.../no04_artigo02.pdf>. Acesso em: 18-11-2014.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. In: *Revista de Sociologia e Política* (UFPR. Impresso), v. 18, p. 15-23, 2010. Disponível em:

<www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>. Acesso em: 18-11-2014.

SILVA, C. L. M. e. A emancipação feminina em Mafalda: uma análise discursiva de tiras. *Tabuleiro de Letras*, v. I, p. 1-22, 2012. Disponível em:

<<http://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/160>>. Acesso em: 18-11-2014.

TEIXEIRA, L. A. L. A (des)ordem do discurso de Mafalda: uma análise da mulher nas tirinhas de Quino. In: *VI Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – VI ENECULTI*, p. 01-15, 2010. Disponível em:

<www.cult.ufba.br/wordpress/24421.pdf>. Acesso em: 18-11-2014.

Iconografia

Tira 1 – Disponível em:

<http://www.snpcultura.org/pai_da_mafalda_fez_80_anos.html>. Acesso em: 3-11-2014.

Tira 2 – Disponível em:

<<http://marceloamil.files.wordpress.com/2011/01/001.jpg>>. Acesso em: 3-11-2014.

**A IMPORTÂNCIA DA CULTURA
NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
O CASO DO JAPONÊS**

Raphael dos Santos Miguez Perez (UERJ/UFRJ)
raphael.kaworu@gmail.com

RESUMO

A crescente popularidade da cultura japonesa no Brasil tem aumentado a busca por cursos de graduação em letras ou em cursos na área das ciências humanas nos quais se possa tomar o Japão como foco. Consequentemente, forma-se um novo mercado de trabalho para esses profissionais especialistas em língua ou cultura japonesa. No entanto, devido às diferenças entre os idiomas japonês e português e entre as culturas brasileira e japonesa, julga-se importante que os brasileiros que assumam esse papel de "representantes nipônicos" tenham domínio das sutilezas linguístico-culturais desse universo. Tendo como foco o ensino de japonês como língua estrangeira, busca-se aqui chamar atenção para a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem do idioma associado ao modo de pensar e de significar do povo japonês. Sem isso, diversos vícios do português acabam permeando o processo de produção de sentidos em japonês. Dessa forma, o presente artigo busca destacar certas especificidades da língua japonesa que, aprendidas apenas em sua forma gramatical e desvinculadas de noções culturais, podem acabar não tendo o efeito esperado. Para tal, tomam-se como arcabouço teórico alguns conceitos de Maingueneau (2011), de Schumann (*apud* BEZERRA, 2003), de Kramsch (2004) e de Kaplan (1966).

Palavras-chave: Aquisição de língua estrangeira. Cultura japonesa. Língua japonesa.

1. Introdução

Aprender uma língua estrangeira como o japonês, tão diferente do português, pode parecer complicado, mas não é impossível. Melhor ainda se o aprendiz conseguir produzir enunciados com cada vez menos influência perceptível de sua língua materna. Para tal, precisa-se de mais do que apenas memorizar e internalizar as estruturas gramaticais do japonês. O processo de ensino-aprendizagem vai além, sendo necessário que o aprendiz compreenda as diversas situações de usos da língua, em diversos contextos. Em suma, é preciso que esse processo se dê de forma culturalmente contextualizada, sem o que a produção de sentidos na língua alvo não se dá de forma efetiva.

Nesse sentido, o presente artigo propõe uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa, levando em consideração os aspectos culturais que permeiam o idioma. São apresentados pa-

ra reflexão alguns exemplos de casos de especificidade da língua japonesa que dependem não só do conhecimento linguístico, mas de um entendimento da cultura japonesa, como os usos da linguagem honorífica, da voz passiva e das estruturas gramaticais que expressam agradecimento. Para tal, utilizamos como referencial teórico alguns conceitos como os de enunciado, contexto e competências, de Maingueneau (2011); o conceito de aculturação, de Schumann (*apud* BEZERRA, 2003); o conceito de relatividade linguística, de Kramsch (2004); e o diagrama de Kaplan (1966).

Cabe ressaltar que o presente artigo não trabalha com *corpus* coletado, mas com exemplos aleatórios sugeridos pelo autor do texto de forma didática.

2. Fundamentação teórica

2.1. Enunciado, contexto e competências

Em *Análise de Textos de Comunicação*, Maingueneau (2011) estabelece uma relação entre enunciado e contexto. O autor aponta que, em uma concepção geral de enunciado, considera-se que o sentido do que se enuncia está contido no enunciado em si. Por essa concepção, cada enunciado teria um sentido fixo e único, que só dependeria do enunciador.

Nessa concepção da atividade linguística, o sentido estaria de alguma forma inscrito no enunciado, e sua compreensão dependeria essencialmente de um conhecimento do léxico e da gramática da língua; o contexto desempenharia um papel periférico, fornecendo os dados que permitem desfazer as eventuais ambiguidades dos enunciados. (MAINGUENEAU, 2011, p. 19)

Essa concepção de enunciado sugere que o contexto é desnecessário na produção de sentido, sendo usado apenas para desfazer possíveis ambiguidades ou esclarecer um enunciado não muito explicativo. Maingueneau, no entanto, propõe outra concepção de enunciado, no qual o contexto se apresenta como pré-requisito para a compreensão do enunciado em questão, produzindo sentido.

Com efeito, todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador. (MAINGUENEAU, 2011, p. 20)

A enunciação, portanto, não é um ato exclusivo do enunciador, que já chega decodificado para seu coenunciador. Trata-se de um proces-

so de construção de sentidos em uma via de mão dupla, estando o entendimento condicionado ao fato de se o coenunciador dispõe dos saberes específicos para decodificar a mensagem ou não. Não se pode esperar, por exemplo, que alguma tribo isolada vá compreender um enunciado repleto de termos relacionados à informática ou à tecnologia. Do mesmo modo, não se entra em uma sala de aula e se enuncia "pode beijar a noiva", pois não é o local onde se possa ou deva realizar tal prática discursiva.

Maingueneau introduz, ainda, o conceito de competência, dividindo-o em três tipos distintos: competência comunicativa, competência linguística e competência enciclopédica. A competência comunicativa é aquela inata do ser humano, ou seja, é nossa capacidade de produzir e interpretar enunciados de acordo com a situação em que nos encontramos. É a forma como nos conduzimos na sociedade pela língua. A competência linguística é o domínio da língua em questão, de suas regras gramaticais. A competência enciclopédica, por sua vez, abrange nosso conhecimento de mundo, necessário para a compreensão dos enunciados através dos quais nos comunicamos, seja em que língua for. "Esse conjunto virtualmente ilimitado de conhecimentos, o saber enciclopédico, varia evidentemente em função da sociedade em que se vive e da experiência de cada um". (MAINGUENEAU, 2011, p. 42)

A interação dessas competências é fundamental para se produzir e interpretar enunciados, para significar. O conceito de competência enciclopédica corrobora, portanto, a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem de idiomas permeado por informações culturais a respeito desse novo universo que se assimila. No caso da língua japonesa, como se poderiam compreender as estruturas da língua sem se ter noção das situações de uso dessas estruturas, sem conhecer a forma de produzir sentido desse povo? Se os saberes enciclopédicos variam de sociedade para sociedade, não se pode esperar que todo tipo de situações de uso do português do Brasil se dê da mesma forma no Japão.

2.2. Schumann e o conceito de aculturação

A teoria da aculturação de Schumann (*apud* BEZERRA, 2003) também se justifica no presente artigo, embora se aplique exclusivamente ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira fora do ambiente formal de ensino da sala de aula. Trata-se de uma pesquisa realizada com o costa-riquenho Alberto, que migrara a trabalho para os EUA. Como re-

sultado, verificou-se que muitas das características do espanhol e de sua cultura materna apareciam em seus enunciados, impedindo-o de se comunicar plenamente em inglês, além de haver bloqueios pessoais que o impediam de se inserir satisfatoriamente na outra cultura. A estagnação no processo de aprendizagem e assimilação da língua por parte de Alberto, portanto, acaba por se configurar no que Schumann define como “pidginização”. O inglês do costa-riquenho aparece quase sem flexões, com termos assumindo sempre uma posição fixa na oração, assemelhando-se, assim, aos pidgins, de caráter simplificado.

Como possíveis causas para esse aprendizado fossilizado, Schumann apresenta duas razões: uma distância social e uma distância psicológica. A distância social se configura em uma barreira entre Alberto e o meio com o qual está se relacionando. São oito os fatores que representam essa distância: dominância social (Alberto era de uma classe social mais baixa daqueles aos quais era subordinado); padrão de integração (questões de preservação de identidade por meio da língua materna); fechamento (Alberto frequentava locais exclusivos de imigrantes como ele); coesão (seu grupo era coeso e de características linguístico-culturais semelhantes a ele); tamanho (seu grupo era relativamente numeroso); congruência cultural (Alberto quase não tinha contato com outro grupo cultural que não o seu); atitude (as atitudes para com aqueles fora de seu grupo eram quase nulas); tempo pretendido de permanência (seu tempo de permanência nos EUA era relativamente curto, o que não o incentivava a tentar se inserir mais profundamente nessa sociedade). Quanto à distância psicológica, configuram-se quatro fatores de caráter pessoal: choque cultural, choque linguístico, motivação e permeabilidade do ego, fatores esses particulares que o afastavam da língua e da cultura alvo.

Tais fatores representariam, segundo Schumann, o motivo de Alberto não ter tido tanto interesse e sucesso em se incluir na sociedade americana falante de inglês, reservando-se ao seu grupo original, cuja língua materna é o espanhol. Essas distâncias acabaram resultando em uma fossilização do aprendizado do inglês por parte de Alberto, gerada pela falta de informação cultural e não inserção nesse meio. Por isso o termo “aculturação”, proposto por Schumann.

2.3. Relatividade linguística

Outro conceito significativo para embasar o presente artigo é o de relatividade linguística, proposto por Kramsch (2004). Esse conceito

proporciona um pensamento da linguagem de forma dinâmica, considerando comunidades discursivas e suas produções. Se se compreende comunidade discursiva como uma comunidade que produz discursos e que é igualmente produzida por eles, entende-se, então, que a língua está vinculada a fatores culturais de seus falantes nativos, ao que pensam e ao que valorizam esses falantes. Segundo Kramersch (2004, p. 249), "a linguagem como prática comunicativa está ligada à posição de uma pessoa no tempo, espaço, relações sociais e históricas e sua identidade social e emocional".¹²

Em suas considerações sobre a aquisição de outra língua, Kramersch reforça a indissociabilidade entre língua e situação de uso, considerando o fato de que professores e alunos também possuem experiência linguística e cultural prévia, que não devem ser ignoradas no processo de ensino-aprendizagem de um idioma.

A aquisição de uma outra língua não é um ato de cognição solto, mas é coconstrução situada, ancorada espacial e temporalmente, de significado entre professores e aprendizes, que carregam consigo sua própria história de experiência com linguagem e comunicação. Cultura não é uma única visão de mundo, compartilhada por todos os membros de uma comunidade discursiva nacional; ela é multifacetada, mutante e, mais frequentemente que não, conflituosa. [...] O princípio de relatividade linguística nos possibilita compreender, em certo grau, como falantes de outras línguas pensam e o que eles valorizam". (KRAMSCH, 2004, p. 255)¹³

2.4. Diagrama de Kaplan

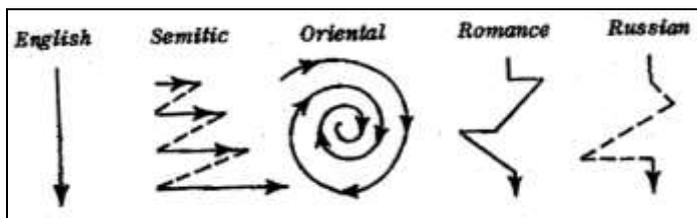
Também bastante produtivas para o presente artigo são as considerações de Kaplan (1966) a respeito dos aspectos culturais que os estudantes deixam transparecer na redação de textos acadêmicos em inglês. A pesquisa do autor parte da análise de textos acadêmicos (tendo como

¹² Tradução livre de: "[...] language as communicative practice is tied to a person's position in time, space, social and historical relations, and his/her social and emotional identity." (KRAMSCH, 2004, p. 249)

¹³ Tradução livre de: "[...] The acquisition of another language is not an act of disembodied cognition, but is the situated, spatially and temporally anchored, co-construction of meaning between teachers and learners who each carry with them their own history of experience with language and communication. Culture is not one worldview, shared by all the members of a national speech community; it is multifarious, changing, and, more often than not, conflictual. [...] The principle of language relativity enables us to understand to a certain degree how speakers of other languages think and what they value." (KRAMSCH, 2004, p. 255)

foco a estruturação do parágrafo) escritos em inglês por estudantes de diversos países que não tenham o inglês como língua materna, buscando esquematizar o modo de argumentação desses estudantes por meio de aspectos culturais detectados na redação.

Kaplan afirma que cada cultura estabelece suas próprias regras de construção de textos. Aprender uma língua significa justamente compreender esse sistema lógico comum à produção de sentidos na língua em questão. Assim, o autor propõe o seguinte diagrama.



(Fonte: KAPLAN, 1966, p. 21)

Observando a imagem, nota-se que o parágrafo em inglês seria conduzido de forma direta, sem fugir do tema discutido. O parágrafo em línguas semíticas como o árabe, por sua vez, seria conduzido de forma nada direta, apresentando idas e vindas no processo argumentativo, com sobreposição de ideias distintas no mesmo parágrafo. Já no caso do parágrafo oriental, cabendo aqui ressaltar que se trata apenas do chinês e do coreano, não haveria linearidade, como os dois anteriores, sendo a argumentação construída de forma semelhante à de uma espiral, indicando que não se vai direto ao ponto a ser defendido, talvez sem nem se chegar a ele. Por fim, as línguas românicas (francês, espanhol etc.) e o russo também não apresentariam linearidade em sua construção, sendo a argumentação entrecortada, permeada por digressões, o que resultaria em menor objetividade.

Importante observar que a ideia de Kaplan não é julgar determinadas culturas, dando a entender que falantes de inglês seriam mais diretos e honestos do que aqueles de outras línguas, podendo estes, segundo interpretações equivocadas, serem mais vagos e menos claros, e, por isso, também menos confiáveis. O objetivo do autor, na verdade, é apenas mostrar como as culturas influenciam a produção dos estudantes em inglês. Além disso, Kaplan ressalta que tais diferenças na construção dos parágrafos em inglês são frutos da educação formal desses estudantes em seus países. Cada cultura teria sua própria forma de construir textos aca-

dêmicos argumentativos, tratando-se, portanto, de modos distintos de estruturação das ideias, e não de deficiências culturais.

3. *Características da língua japonesa*

No presente capítulo, procura-se destacar alguns pontos da língua japonesa que ilustrem bem a associação entre língua e cultura e suas implicações na aprendizagem do idioma. Os exemplos utilizados a seguir são apresentados pelo próprio autor do artigo. Não se trata, portanto, de coleta de *corpus* para análise, como já apontado na introdução.

3.1. *Utilização de linguagem honorífica*

Diferente do português, a língua japonesa tem uma distinção hierárquica bastante clara, distinção essa que se reflete na língua. O verbo "comer" em japonês, por exemplo, possui diversas formas a serem utilizadas de acordo com o contexto situacional.

A. *Watashi wa kore kara taberu.* (Vou comer agora.)

B. *Kachô wa kore kara meshiagaru.* (Meu chefe vai comer agora.)

C. *Kachô, watakushi wa kore kara itadakimasu.* (Chefe, vou comer agora.)

D. *Kachô wa kore kara itadakimasu.* (Meu chefe vai comer agora.)

Analisando as situações hipotéticas apresentadas, percebe-se de imediato que o verbo "comer" se apresenta em três formas distintas: *taberu*, *meshiagaru* e *itadaku* (a forma *-masu* indica formalidade do enunciado). Fica claro, então, que a situação de enunciação faz com que se ajuste o verbo para seu correspondente de acordo com o nível de formalidade. No caso expresso em A, o enunciador fala sobre si mesmo, provavelmente com alguém de mesmo nível hierárquico ou inferior, utilizando o verbo *taberu*. No exemplo B, o enunciador fala sobre seu chefe para alguém, utilizando *meshiagaru* em vez de *taberu*, visto que o primeiro é uma forma honorífica, utilizada para se falar sobre alguém hierarquicamente superior a si. Já no exemplo C, o enunciador fala com seu superior a respeito de uma ação que o próprio enunciador vai realizar. Por isso, o enunciador, hierarquicamente inferior ao seu coenunciador, utiliza o verbo *itadaku*, chamada em japonês de "forma de humildade". Trata-se, portanto, de outro correspondente formal do verbo *taberu*, mas utilizado para falar sobre si próprio para alguém hierarquicamente supe-

rior. O exemplo expresso em D, por sua vez, reflete uma situação que pode parecer estranha à primeira vista. Se o verbo *itadaku* é utilizado pelo enunciador para falar de si para alguém superior, ao passo que *meshi-agaru* seria a versão honorífica desse verbo para se referir a alguém superior, como se pode descrever uma ação de alguém hierarquicamente superior utilizando o verbo *itadaku*? Ora, quando se fala de alguém hierarquicamente superior com outra pessoa que não está dentro de seu círculo social, também se utiliza a forma de humildade para rebaixar a si próprio e ao seu superior perante uma pessoa fora de seu círculo, provavelmente também superior ao enunciador. Nesse caso, o enunciador pode estar falando sobre seu chefe com um funcionário de hierarquia superior de outra empresa, situação que exige esse tipo de formalidade.

A partir desse último exemplo (D), pode-se demonstrar a relação entre os conceitos de *uchi* (dentro) e de *soto* (fora). Esses conceitos são bastante importantes na sociedade japonesa. São considerados membros de seu círculo, ou seja, do grupo *uchi*, a família, os amigos, os colegas de trabalho etc.; em suma, todos aqueles que participam da vida do enunciador. Aqueles que não pertencem a esse grupo, fazem parte do círculo *soto*, como funcionários de outra empresa, conforme expresso no exemplo D acima. Dessa forma, o nível de formalidade da língua aumenta quando se fala com ou se refere a alguém do grupo *soto*. E mesmo dentro do grupo *uchi*, devem-se observar as relações hierárquicas.

Nesse sentido, essas relações devem ser observadas no processo de ensino-aprendizagem de japonês, para que o aprendiz saiba se colocar apropriadamente em japonês nas diversas situações. Tal fato comprova que não basta conhecer aspectos gramaticais da língua japonesa para se comunicar bem, sendo preciso que o aprendiz compreenda as diversas situações de uso, respeitando os costumes japoneses, claramente refletidos na língua.

3.2. Uso da voz passiva em japonês

A construção da voz passiva em língua japonesa também apresenta características próprias que exigem sensibilidade do enunciador ao considerar questões como ponto de vista. Seguem alguns exemplos de uso da voz passiva em japonês.

A. *Watashi wa dorobô ni saifu o nusumareta.* (Tive minha carteira roubada pelo ladrão. / O ladrão roubou minha carteira.)

B. *Watashi wa ame ni furareta.* ("Fui chovido pela chuva". / Peguei chuva.)

C. *Watashi wa tomodachi ni tabako o suwareta.* ("Fui fumado pelo meu amigo". / Meu amigo fumou [e isso me incomodou].)

O exemplo expresso em A demonstra uma das peculiaridades da voz passiva em japonês. O enunciador narra o acontecido a partir do seu ponto de vista. Desse modo, é comum a utilização da voz passiva nesse caso, uma vez que foi o enunciador quem sofreu a ação. Embora a construção dessa oração na voz passiva também seja possível em português, o falante de português brasileiro como língua nativa deve concordar que soa mais natural a utilização da voz ativa nesse caso. É normal que se diga "fui assaltado", mas a partir do momento que se especifica o objeto roubado, é comum a utilização de construções como "levaram minha carteira". Já os exemplos B e C apresentam outra peculiaridade da voz passiva em japonês, aparentemente estranha para o falante brasileiro (por isso a tradução literal entre aspas). Trata-se de situações em que se utilizaria preferencialmente, em português, a segunda opção de tradução, visto que as orações entre aspas não são possíveis nessa língua. Em japonês, no entanto, elas funcionam muito bem e mantém a questão do ponto de vista dos japoneses ao descrever um evento. Se quem sofre a ação é o enunciador, ele deve ser o tópico da oração (o assunto principal da oração), utilizando-se, portanto, a voz passiva.

Fica clara aqui, então, a noção de ponto de vista do enunciador, que se toma como alvo da ação e a descreve a partir do seu ponto de vista, utilizando, portanto, a voz passiva. Deve-se ainda observar que os três exemplos apresentados deixam transparecer um teor negativo, bastante recorrente na passivização em japonês.

3.3. Verbos auxiliares que expressam gratidão

É comum também na língua japonesa o uso de dois verbos auxiliares que, quando combinados com outros verbos, expressam gratidão. Em português não são verificados esses tipos de construção, o que se configura em mais um ponto importante para ser observado no processo de ensino-aprendizagem. Seguem duas construções típicas em japonês.

A. *Yamada-san wa watashi ni jitensha o shūrishite kureta.*

B. *Watashi wa Yamada-san ni jitensha o shūrishite moratta.*

Ambas as construções possuem o mesmo significado em portu-

guês: "O senhor Yamada (ou a senhora Yamada) consertou minha bicicleta". No entanto, ao se observar atentamente as orações em japonês, verificam-se dois pontos importantes para a distinção entre elas: (1) os termos *watashi* (eu) e *Yamada-san* (o senhor Yamada) mudam de lugar e, conseqüentemente, de função sintática nas orações; (2) em A é utilizado o verbo *kureru* e em B, o verbo *morau* (*kureta* e *moratta* estão expressos no pretérito).

Quanto ao primeiro ponto, verifica-se o uso de *watashi ni* (para mim) em A e de *watashi wa* (eu – tópico da oração) em B. Ocorre que, em A, o foco da oração é *Yamada-san* e a ação que ele fez de consertar a bicicleta para o enunciador. Em B, o enunciador assume um ponto de vista partindo de si próprio, enquanto *Yamada-san ni* (pelo senhor Yamada) expressa quem realizou a ação de consertar a bicicleta. Logo, a organização dos termos na oração se dá de acordo com os verbos auxiliares utilizados (*kureru* em A e *morau* em B).

Passando para o segundo ponto destacado, observa-se que os verbos auxiliares *kureru* e *morau* modificam a ordem dos termos na oração. Ora, *kureru* significa "trazer para mim" e *morau* significa "receber". Assim, em A, o foco recai sobre *Yamada-san*, já que foi ela quem fez a ação para o enunciador. Já em B, o verbo *morau* permite que o enunciador assumo o ponto de vista da descrição da ação, afinal é ele quem recebeu o que está sendo descrito. Vale observar que a partícula marcadora de função sintática *ni* assume diferentes funções nos dois enunciados. Em A, ela acompanha *watashi*, para quem a ação foi realizada, podendo ser traduzida como "para". No caso de B, a partícula *ni* acompanha *Yamada-san*, ou seja, de quem se recebeu o que a oração descreve, podendo ser traduzida como "de" (ponto de partida) ou "por".

Feitas essas considerações, é possível perceber diferenças de sentidos entre as duas orações. Mas essas observações não bastam para se compreender as diferenças de sentido entre as duas orações. Se o verbo *shûrisuru* significa "consertar", o falante nativo de português deve se perguntar qual a necessidade de se acrescentar os auxiliares *kureru* e *morau* nas orações. Como dito inicialmente, a utilização desses auxiliares indica que o enunciador se sente agradecido pelas ações realizadas. O aprendiz brasileiro desatento pode, ao formular esse tipo de construção, retirar os auxiliares, tentando apenas descrever o que foi feito. Nesse caso, a expressão de gratidão se perderia, o que não soaria normal para o japonês, que automaticamente expressa gratidão por meio da anexação desses verbos auxiliares ao verbo principal.

Assim, tem-se expressa a seguinte ideia em A: "O senhor Yamada consertou minha bicicleta (para mim) e estou agradecido por isso". Já em B, tem-se o seguinte sentido: "Eu recebi do senhor Yamada a ação de consertar a minha bicicleta e estou agradecido por isso". Naturalmente, essa última oração soa artificial em português, mas demonstra a diferença de foco expressa em japonês.

Cabe ressaltar, ainda, que a utilização de *kureru*, por ter aquele que faz a ação como foco, acaba por expressar que se trata de uma ação mais voluntária por parte de quem a realiza, ao passo que o uso de *morau* e a consequente tomada do enunciador como foco sugerem que a ação realizada se deu por meio de solicitação desse enunciador.

Em suma, duas orações aparentemente similares em português, assumem, em japonês, diferenças significativas. Sem dúvidas essas peculiaridades devem ser levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando a importância de um entendimento cultural para se expressar satisfatoriamente em japonês.

4. Considerações finais

Verificou-se no presente artigo de que forma a língua se encontra intimamente vinculada ao contexto e à cultura; em outras palavras, a língua está condicionada a formas de se ver, apreender, pensar e significar o mundo em que se vive. Desse modo, essa associação entre língua e cultura deve se refletir também no processo de ensino-aprendizado da língua japonesa, foco do presente artigo, de forma a possibilitar ao aprendiz que produza sentidos na língua alvo, carregando o mínimo possível de influências da língua materna. Afinal, aprender uma nova língua significa também se imergir em outra cultura, em outra forma de entender o mundo. Não se pretende, no entanto, afirmar que o aprendiz deva abandonar sua identidade e assumir uma nova, negando sua cultura. Tal prática soaria até utópica, visto que todos carregam consigo uma história, uma bagagem linguístico-cultural, que inevitavelmente continuará a fazer parte de si. Defende-se, no entanto, que o aprendiz esteja apto a apreender novas formas de produzir sentido, tornando seu aprendizado de língua estrangeira mais efetivo, cabendo também ao professor fornecer as informações necessárias para que esse processo se dê satisfatoriamente, o que exige que se vá além do conhecimento gramatical do idioma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Isabel C. R. M. Aquisição de segunda língua de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social. *Soletras*, ano III, nº 5 e 6. São Gonçalo: Uerj, 2003.

KAPLAN, Robert. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. In: KAPLAN, Robert. *Language Learning*. Michigan: Blackwell Publishing, 1966, vol. 16.

KRAMSCH, Claire. Language, Thought, and Culture. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (org.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Padstow, United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAKINO, Seiichi; TSUTSUI, Michio. *A Dictionary of Intermediate Japanese Grammar*. 23. ed. Tóquio: The Japan Times, 2003.

TSUJIMURA, Natsuko. *An Introduction to Japanese Linguistics*. Malden (Massachusetts): Blackwell Publishers, 1996.

UNIVERSIDADE de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Línguas Orientais. Curso de Língua e Literatura Japonesa. Centro de Estudos Japoneses. *Introdução à gramática da língua japonesa*. São Paulo, 1989.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DO CORPO E DA GESTUALIDADE NA INTERAÇÃO VERBAL

Lunara Amaral do Vale (FAFIA)

lunara.es@hotmail.com

Luciene Pinheiro de Souza (FAFIA)

lpsouza@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a linguagem da protagonista do filme *Nell* (1994), a partir da teoria semiótica francesa greimasiana. O filme aborda um drama vivido por Nell, que tinha 30 anos, passando sua vida em uma floresta longe da sociedade e com um dialeto próprio que foi adquirido pelas falas de sua mãe que sofreu um derrame. O quadrado semiótico será utilizado para obtenção de análises feitas do cotidiano de Nell, e entendimento de sua linguagem. O filme transmite uma reflexão sobre o ser humano como um ser social, um produto do meio. Para ser incluído na sociedade, é preciso estar nela e falar do jeito que ela quer. A abordagem principal do filme é sobre a linguagem de Nell, a expressão de seus pensamentos, interpretadas pela sua linguagem própria e suas gesticulações. A análise que é feita durante o filme, representada pelo Doutor Lovell e pela Doutora Paula, sendo médicos de áreas distintas, mas com o mesmo objetivo de ajudar a protagonista. A aproximação dos médicos na vida de Nell fez todo sentido para que, ao final, a maturidade e a desenvoltura dela pudessem expressar em seu falar e que ela pudesse viver sozinha.

Palavras-chave: Semiótica. Corpo. Gestualidade. Interação verbal.

1. Introdução

A língua pode se manifestar de várias formas, de acordo com as diversas situações comunicativas. Devido a essa dinamicidade e heterogeneidade, há muitas pesquisas no meio acadêmico, a fim de compreender melhor seu comportamento e os sentidos produzidos nas relações interacionais. Utiliza-se como fundamentação teórica a teoria semiótica francesa de Greimas que trouxe contribuições cruciais para os estudos da linguagem através de seu quadro semiótico.

É necessário que os estudos da linguagem prossigam, daí a presente pesquisa contribuir para que novas reflexões surjam utilizando como análise a linguagem da protagonista da obra *Nell* (1994) cuja proposta está vinculada aos estudos da participação do corpo e da gestualidade no processo interacional da linguagem. Devido a fatores circunstanciais, a trajetória de vida da personagem foi difícil a sua interação verbal com as pessoas que não a conheciam. Isso se deveu ao fato de viver distante

da sociedade e, por conseguinte, apresentar uma nova linguagem.

Em se considerando isso, levantou-se a questão: Na língua, realmente, há necessidade de haver corpo e gestualidade que comunique e signifique?

Bakhtin (1992) afirma que a língua é uma atividade social de interação verbal entre interlocutores. Para que esse processo interacional seja eficaz, faz-se necessário entendimento entre ambas as partes. O estudo da interação verbal foca a participação física do falante, daí a presente pesquisa ter como objetivo analisar o uso do corpo e da gestualidade na interação verbal utilizando como sujeito a personagem Nell.

A pesquisa é de natureza qualitativa com abordagem descritiva cujo referencial teórico se baseará em literatura especializada com foco nos estudos da linguagem, principalmente, da semiótica francesa. Dessa forma, houve subsídios suficientes para uma compreensão eficaz do problema investigado, evidenciando assim a importância do mesmo para o meio acadêmico.

2. *Linguagem verbal e não verbal*

Em se considerando Vanoye (1998), a comunicação e linguagem necessitam uma da outra. Para que ocorra essa interação, a linguagem tanto para o emissor quanto para o receptor precisa estar clara.

Vanoye (1998) explica que os atos de comunicação oral variam essencialmente de acordo com a situação respectiva do emissor e do receptor e que deve ser considerado o seguinte:

- a. Receptor presente e próximo: nesse caso (concretizado na conversação), o contato deve ser imediato e preciso:
 - A situação de intercâmbio: os interlocutores conversam efetivamente, os papéis do emissor e do receptor se invertem, o feedback é possível (conversa, curso ou aula com diálogo, perguntas e respostas etc.).
 - A situação de não intercâmbio: o receptor, ainda que presente e próximo, não tem a possibilidade imediata de responder e de assumir o papel de emissor (aula expositiva, discurso, sermão, comunicação teatral). Nestes exemplos, nota-se que a próxi-

midade dos receptores é menor e que a situação exige quase sempre a utilização de alto-falantes, microfones etc.

b. Receptor ausente e distante:

Ao utilizar a linguagem verbal, ou seja, aquela que é falada ou escrita, usam-se palavras como códigos.

Luria (1987, p. 168) diz que “a estrutura da linguagem escrita diferencia-se da estrutura do diálogo”.

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. (SAUSSURE, 1971)

A linguagem escrita, portanto, é aquela em que o interlocutor está ausente. Na escrita, tudo deve estar bem explícito para que o outro entenda. Essa linguagem está presente no cotidiano, sejam com livros didáticos, cartas, panfletos, revistas, redações e tantos outros exemplos em que essa modalidade é usada. Para muitos, esse tipo de linguagem se torna mais complexo, pois é necessário articular as palavras e escrever com certos critérios.

De acordo com Vanoye (1998, p. 35), “a escrita é, pois, um sistema simbólico de representação da fala. [...] a escrita é muito menos móvel do que a linguagem falada, suas transformações são muito lentas e muito pouco numerosas”.

Se por algum motivo o indivíduo não usa a linguagem verbal, ele utiliza outra forma de se comunicar. Usa, então, a linguagem não verbal, a qual se caracteriza por ser utilizada em imagens, desenhos, símbolos, dança, mímica, pintura. Dentro desse contexto, temos a simbologia que é uma forma de comunicação não verbal e que se tem como exemplo o semáforo, sinalização de trânsito, bandeiras e logotipos. Nesse processo de comunicação, várias coisas podem ser signos, os quais podem ser entendidos como a unidade formada por sons, imagens, gestos. Assim, o estímulo físico se torna o significante e a ideia é o significador.

O ato de comunicação implica não apenas na fala, mas na utilização da linguagem quer seja ela verbal ou não verbal. Podemos observar, na figura 1 abaixo, que a pintura de Tarsila de Amaral é um exemplo de linguagem não verbal dentro da pintura. Para cada pessoa a pintura Abaporu, de Tarsila do Amaral representará uma mensagem.



Fig. 1: Pintura de Tarsila de Amaral



Fig. 2: semáforo

O semáforo é um exemplo de linguagem não verbal, pois, é um instrumento capaz de controlar o trânsito, fazendo com que seja uma linguagem de fácil compreensão, tendo em vista que é composto por três cores e estas são responsáveis por representar um significado capaz de interferir na vida das pessoas.



Fig. 3: Mímica

A figura 3 mostra uma mímica, esta por sua vez é uma forma de comunicação e através da feição da personagem temos um significado, uma mensagem a ser passada para o público. Aqui ocorre linguagem não verbal.

Para se compreender toda a dinâmica, faz-se necessária uma abordagem sobre linguagem e mente.

3. A linguagem e a mente

De acordo com Silva (2006), desde muito cedo, aprendemos a locar o instinto e a aprendizagem em locais opostos e em permanente conflito.

O campo da linguagem aí está para confirmar a íntima relação entre instintos e aprendizagens. À medida que se avança nas investigações, mais firme se torna a convicção dos cientistas no reconhecimento de que os aspectos mais importantes que giram à volta do fenômeno, tais como as estruturas gramaticais e o desejo de falar, não são aprendidos por simples imitação. (SILVA, 2006, p. 7)

Ridley (2005, *apud* SILVA, 2006, p. 8) aponta que “a linguagem é, assim, algo que não se ensina. A plasticidade que permite ao cérebro aprender um certo vocabulário e uma certa sintaxe está intimamente ligada ao instinto, “a um instinto para aprendizagem”.

De acordo com Vigotski (2001, p. 412), a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento fosse uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. Por isso, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto.

Sabe-se que o homem pode realizar não somente atos reflexos involuntários, mas também atos conscientes, voluntários. Alguns psicólogos reconheciam a existência de atos voluntários existentes em todas as formas de comportamento: nos movimentos, nas ações, na recordação, no pensamento etc. (LURIA, 1987, p. 202).

Luria (1987) ainda aborda que o pensamento produtivo do homem, acumulado ao longo das gerações à linguagem, caracteriza-se precisamente pela possibilidade de tirar conclusões lógicas sem se dirigir cada vez aos dados da experiência sensível imediata.

Vigotski, (2001, p. 485) orienta que:

Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

De acordo com Montoya (2006), a aquisição da linguagem e a interação social (troca e cooperação entre indivíduos) estariam explicando,

nesse contexto, a evolução do pensamento e da linguagem.

Silva (2006) assegura que o mundo ao nosso redor só ganha sentido por meio da linguagem. É ela que contribui para que o homem possua uma cultura, uma técnica, uma educação, dotando-o, no que diz respeito à identidade, de uma coerência interna, e de uma coerência lógica. O autor ressalta que essas dimensões concretizam-se no que chamamos de civilização, e a linguagem é a responsável por agregar tudo isso numa única realidade.

O pensamento linguístico possui assim leis e propriedades específicas que já não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e da linguagem. O autor, seguindo o pensamento de Vygotski, acredita que passa assim por uma mutação, uma transformação que ocorre num momento preciso, do biológico para o social, de uma modalidade natural para uma outra de índole histórica e social.

4. Aquisição de linguagem

A aquisição da linguagem encontra-se atrelada à constituição da capacidade humana de representar, isto é, de diferenciar significantes e significados, e, por isso, ao exercício da função simbólica (MONTROYA, 2006).

Scarpa (2001) afirmam que a aquisição da linguagem é uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar. No meio do caminho, entre teorias linguísticas e psicológicas, tem sido tributária das indagações advindas da Psicologia (do Comportamento, do Desenvolvimento, Cognitiva, entre outras tendências) e da Linguística.

Ela afirmam que a área recobre muitas subáreas, cada uma formando um campo próprio de estudos, dentre elas podemos citar:

- a) aquisição da língua materna, tanto normal quanto "com desvios", recobrindo os componentes "tradicionais" dos estudos da linguagem, como fonologia, semântica e pragmática, sintaxe e morfologia, aspectos comunicativos, interativos e discursivos da aquisição da língua materna. Sob a égide de "desvios", contam-se: aquisição da linguagem em surdos, desvios articulatórios, retardos mentais e específicos da linguagem etc.;
- b) aquisição de segunda língua quer como bilinguismo infantil ou cultural, quer na verificação dos processos pelos quais se dá a

aquisição de segunda língua entre adultos e crianças, seja em situação formal escolar, seja informal de imersão linguística;

- c) aquisição da escrita, letramento, processos de alfabetização, relação entre a fala e a escrita, entre o sujeito e a escrita nesse processo etc.

Castaño (2003, *apud.* SCHIRMER, FONTOURA & NUNES, 2004) assevera que:

O processo da linguagem é bastante complexo e envolve uma rede de neurônios distribuída entre diferentes regiões cerebrais. Em contato com os sons do ambiente, a fala engloba múltiplos sons que ocorrem simultaneamente, em várias frequências e com rápidas transições entre estas. O ouvido tem de sintonizar este sinal auditivo complexo, decodificá-lo e transformá-lo em impulsos elétricos, os quais são conduzidos por células nervosas à área auditiva do córtex cerebral, no lobo temporal. O logo, então, reprocessa os impulsos, transmite-os às áreas da linguagem e provavelmente armazena a versão do sinal acústico por um certo período de tempo.

Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) esclarecem que a aquisição da linguagem pode variar com o tempo, percebendo as alterações e os distúrbios presentes no indivíduo, sendo assim é diversa a etiologia das dificuldades de linguagem e aprendizagem e pode envolver vários fatores tais como orgânicos, intelectuais/cognitivos e emocionais (estrutura familiar relacional). Muitas vezes, há uma inter-relação entre todos esses fatores.

Becker F.(1995) acredita que o que determina se a produção da fala e linguagem é adequada ou não, é a idade cronológica. São os fatores cognitivos e emocionais que determinam se a situação é grave ou não, assim como se há necessidade de atendimento específico à família e/ou terapia fonoaudiológica.

5. *Semiótica*

A teoria semiótica estuda o texto como um todo, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.

Segundo Barros (2005, p. 7), “a semiótica insere-se, portanto, no quadro das teorias que se (pre)ocupam com o texto.” É necessário determinar primeiramente o que é o texto e o seu objeto de estudo, só assim poderá caracterizar uma teoria semiótica.

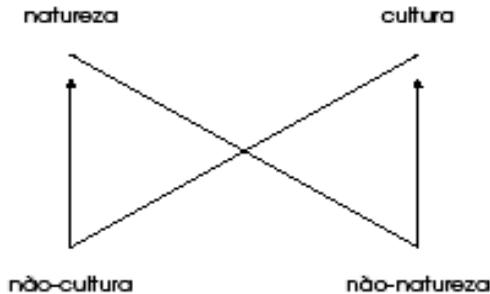
A autora (2005, p. 8) ainda afirma que “para construir o sentido

do texto, a semiótica concebe o seu plano do conteúdo sob a forma de um percurso gerativo.”.

O percurso gerativo de sentido é descrito através de etapas graduais e é bastante produtivo em análise dos textos. Esse percurso é construído num processo de geração e se comporta em três níveis – o fundamental, o narrativo e o discursivo.

O nível fundamental é o ponto de partida para uma análise do texto. Segundo Gregolin (1995), “trata-se da relação de oposição ou de diferença entre dois termos, dentro de um universo semântico”.

A partir deste primeiro estágio de geração, um dado eixo semântico se articula no que se convencionou chamar de quadrado semiótico, elaborado por Greimas¹⁴.



Com base no quadrado semiótico, percebemos que a categoria semântica fundamenta-se em uma oposição, não necessariamente sendo /natureza/versus/cultura/. No entanto, para se estabelecer essa oposição é preciso que tenham algo em comum.

5.1. Nível narrativo

“No segundo nível do percurso gerativo de sentido, os valores fundamentais são narrativizados a partir de um sujeito” (GREGOLIN, 1995, p. 16).

¹⁴Algirdas Julius Greimas foi um linguista lituano de origem russa que contribuiu para a teoria da Semiótica e da narratologia, além de ter prosseguido diversas pesquisas sobre mitologia lituana.

Quando analisamos a partir do nível narrativo, não estamos dizendo que todos os textos são narrativos, mas sim, que todos os textos possuem um componente fundamental que é a narratividade. Essa é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes.

Dessa forma, o nível narrativo se divide em quatro partes:

MANIPULAÇÃO → COMPETÊNCIA → PERFORMANCE → SANÇÃO

- a) **MANIPULAÇÃO**: Manipulação do sujeito;
- b) **COMPETÊNCIA**: Manipulado, o sujeito precisa adquirir competência para realizar a ação, baseado em quatro pilares:



- c) **PERFORMANCE**: O sujeito realiza a ação;
- d) **SANÇÃO**: Depois de realizada a ação é recompensada ou punida.

A narratividade constitui uma classe de discurso em que estados e transformações estão ligados a personagens. Há dois tipos de enunciados:

- a. Enunciados de estado: Estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto.
- b. Enunciados de fazer: mostram as transformações, correspondem à passagem de um enunciado a outro.

É nas formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhes dão concretude”.

O nível discursivo tem como objetivo estabelecer uma relação entre enunciatador do texto e o enunciatário.

Portanto, o nível discursivo do percurso gerativo de sentido, nos faz entender que o sujeito de enunciação mantém sua relação entre o texto e o contexto sócio-histórico.

6. Análise do corpus

6.1. Sinopse do filme

O filme *Nell* (1994) conta a história de uma mulher que é criada pela mãe em uma floresta, isolada da sociedade. A mãe é uma eremita que sofreu uma série de ataques cardíacos, distorcendo assim sua fala. Após sua morte foi descoberta a existência de sua filha: Nell. Esta, por sua vez, também tinha uma fala peculiar, já que foi a única linguagem que pode aprender.

Com a sua descoberta, Nell passou a ser o foco de dois médicos, Jeremy e Paula. As opiniões de ambos eram contrárias. Jeremy acreditava que Nell sobreviveria sozinha e que isso seria o melhor para ela, enquanto Paula defendia a ideia de que Nell deveria ficar em uma clínica.

O assunto foi parar nos tribunais e o juiz decidiu então que os médicos deveriam acompanhá-la durante três meses e só depois de uma longa observação é que ele decidiria o futuro de Nell em um novo julgamento.

Jeremy e Paula começaram a observá-la. Em um período, as opiniões dos dois médicos eram divergentes. Jeremy continuava acreditando que Nell permaneceria melhor na floresta, onde nasceu e cresceu e que apenas a convivência com outras pessoas faria com que ela tivesse um comportamento “normal”. Paula, por sua vez acreditava que Nell deveria ser levada a uma clínica para ser estudada por profissionais, já que Nell provavelmente teria problemas mentais.

Durante toda a vida, Nell só teve contato com a mãe e a irmã, esta faleceu ainda criança. Nell aprendeu a conviver, a criar sua personalidade, sua linguagem e sua visão de mundo apenas com as duas.

Após algum tempo de observação e de muitos conflitos, os dois profissionais começaram a entrar em um consenso sobre a moça. Neste mesmo período, a notícia sobre a descoberta de uma mulher “selvagem” já era assunto da pequena cidade, atraindo curiosos e até mesmo jornalistas. Os médicos decidem então levá-la à cidade, para que ela pudesse ter contato com a civilização. Somente depois desta experiência é que eles

poderiam decidir o futuro da protagonista.

A primeira visita de Nell à cidade, apesar de alguns problemas, pôde demonstrar sua reação com a sociedade, uma reação aparentemente normal e com fácil adaptação.

Ao voltar para a floresta, aparecem jornalistas e, conseqüentemente, Nell fica assustada. Jeremy Lovell e Paula Olsen levam-na para uma clínica na cidade, a mesma que Paula trabalha. Nell, no entanto, tem um comportamento diferente do habitual, uma série de problemas acontece na clínica e isso faz com que ela entre em estado de choque, ficando até mesmo sem falar.

Em uma reunião com o superior da Dr. Olsen, fica clara a oposição dos outros médicos em relação a Jeremy e Paula, os outros médicos, então, diagnosticaram-na com autismo de baixo nível. Jeremy em um ato impensado a leva para fora do hospital, escondendo-se em uma pousada até o dia do julgamento.

Durante o julgamento, especialistas da clínica tomam uma posição contrária da opinião de Jeremy e Paula, querendo levá-la para residir em uma clínica, onde pudessem ser feitos tratamentos adequados aos que eles julgam ser o problema de Nell, além de autismo de baixo nível, a Síndrome de Asberger.

Em vários momentos do julgamento, Dr. Jeremy Lovell teve atitudes severas, interrompendo o julgamento em defesa de Nell. Quando em um determinado momento, Nell os interrompe e começa a falar, tendo como tradutor Dr. Lovell.

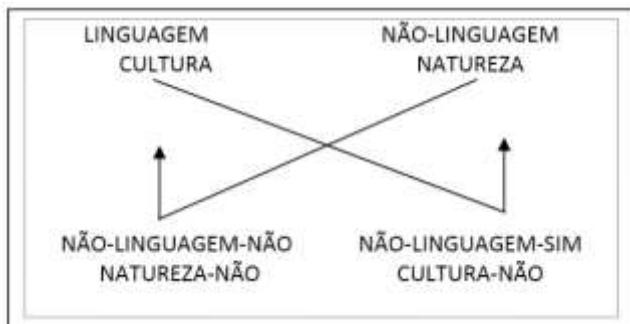
Desde que minha mãe morreu estou sozinha, tenho medo. Todos vivem assustados, em todos os lugares. O querido Senhor alivia as nossas lágrimas, as nossas muitas lágrimas. [...] Vocês têm grandes coisas, vocês sabem grandes coisas, mas, não olham nos olhos uns dos outros e estão famintos de tranquilidade. Tenho vivido uma vida simples, sei pouca coisa, conheço pessoas de quem eu gosto. Sei que todos se vão, todos vão embora. Não temam pela Nell, não chorem por ela, não tenho tristezas maiores que as vossas.

Com esse depoimento, o julgamento teve fim, determinando que Nell sabia sobreviver sozinha na floresta, no local onde sempre viveu e que somente ali ficaria bem. A aquele era o lugar em que ela nasceu, cresceu e escolheu para viver.

6.2. Um olhar semiótico sobre a linguagem de Nell

Dr. Lovell e Dra. Olsen, ao observarem Nell na floresta, percebem que a sua linguagem era de difícil entendimento na comunicação.

Segundo o primeiro nível fundamental do percurso gerativo, o quadrado semiótico visa analisar a linguagem de Nell.



Ao observar o quadrado, é possível perceber o quanto a personagem Nell é reconhecida por /NÃO LINGUAGEM/ e /NATUREZA/. Nell viveu em um ambiente distante da sociedade, daí ela ter problemas em sua fala, uma sua linguagem restrita em comparação com a utilizada pela sociedade. De acordo com a pesquisa dos doutores, e analisando o quadrado, a /NÃO LINGUAGEM/ de Nell é analisada e a princípio consta que Nell se enquadra como /NÃO LINGUAGEM SIM/ por ela viver em uma floresta e ficar restrita à linguagem.

Os doutores por terem conhecimento de que a linguagem é adquirida a partir do convívio entre as pessoas, acreditavam que a /LINGUAGEM/ e /CULTURA/ deveriam andar juntas. Como Nell estava fora da sociedade, ela não teria /NÃO LINGUAGEM NÃO/.

A passagem da cultura para a natureza não se dá senão por um processo de semiotização em que no caso do filme Nell, os doutores ressignificam, segundo seus princípios pertencentes à sociedade, os valores característicos da natureza.

A primeira ocorrência desse processo de semiotização a que estamos nos referindo se manifesta no diálogo entre o Dr. Lovell e o xerife Peterson, quando ambos se encontram pela primeira vez na casa de Nell:

[Dr. Lovell, referindo-se à mãe de Nell]: – Ela vivia assim? Sem eletricidade, telefone, água corrente?

[Dr. Lovell]: – Ela vivia sozinha?

[Xerife]: – Assim vivem os eremitas. Eles vivem sós, e morrem sós.
(NELL, 1994)

As pessoas que vivem na sociedade nem imaginam uma vida longe de tudo e de todos. Assim, no diálogo que foi citado, Dr. Lovell fica sensibilizado e perplexo em relação às condições em que vive a mãe de Nell.

Por isso, a falta desses objetos, considerados eufóricos para os sujeitos que vivem na civilização, é perturbadora. Segundo Greimas (*apud* Barros, 2006), euforia é um conceito que se opõe ao de disforia, ambos elaborados pela semiótica francesa para designar o tipo de valor que determinado objeto tem para o sujeito. São considerados *eufóricos* os objetos cujo valor para o sujeito é *positivo*, e *disfóricos*, aqueles cujo valor é *negativo*. Conclui-se que os objetos eufóricos são objetos desejáveis, agradáveis, já os objetos disfóricos são indesejáveis, que não agrada.

A partir disso, é possível, segundo o ponto de vista da civilização, organizar a relação entre os dois primeiros patamares do percurso gerativo de sentido, da seguinte maneira: o termo /cultura/ (da oposição fundamental “*natureza vs. cultura*”) é convertido, no nível narrativo, na relação de *conjunção* do sujeito com os objetos-valor “eletricidade”, “telefone”, “água corrente”, “companhia”; enquanto o termo /natureza/ corresponde à *disjunção* do sujeito com esses mesmos objetos (e, conseqüentemente, a *conjunção* com outros objetos).

Contudo, o sistema de valorização que é feita na civilização, faz com que seja difícil a aproximação do homem civilizado com a natureza, visa então como uma situação disfórica a relação de Nell com a natureza, já que ela se encontra em *disjunção* dos valores exaltados pela civilização.

Dr. Lovell certifica que lhe falta algo mais para compreender a vida de Nell. Embora ainda esteja vinculado às regras discursivas da civilização, tudo se passa como se ele próprio começasse a perceber que as regras de seu mundo civilizado não lhe são suficientes para compreender a realidade de Nell e, por isso, necessita encontrar outras mais apropriadas. Ele começa, a partir de então, a fazer uma avaliação dos valores provenientes da civilização.

Esse fato fica mais evidente quando ele procura pela psicóloga Dra. Olsen e se posiciona duramente contra a sugestão de que Nell deve-

ria ser internada. Aos argumentos do Dr. Paley, por sua vez de igual tom aos da Dra. Olsen, Jerry Lovell afirma contrariamente que Nell não é uma “criança selvagem”, nem mesmo é uma criança, e, por isso, não há razão alguma para interná-la.

Nesse momento, Dr. Lovell ainda não sabe, não conhece a pessoa Nell. Ele sabe que ela é um ser humano e, que através de sua cultura, da sua vivência tão longe do meio social, ela demonstra o que passa em sua vida é um saber interpretativo e movido de convicção.

Há uma certa confusão voltada para a ciência dos valores morais e para haver uma quebra nessa confusão dos valores, é necessário que os valores contraditórios se exponham no modelo de discurso. Porém, tanto os doutores quanto Nell falam línguas diferentes, havendo um empecilho que os dividem em natureza e cultura.

A linguagem verbal é bem extensa no campo social, havendo diversas línguas e culturas. A linguagem de Nell, sendo pouco desenvolvida, apresenta dificuldade na comunicação. Ao menos é o que pensam, de início, Dra. Olsen e Dr. Paley. Para ambos, Nell é um importante caso a ser estudado pela ciência. Mas, em termos científicos, as causas da singularidade da linguagem da Nell são mal abordadas pelo filme. Não fica muito claro, por exemplo, se a sua origem se deve ao fato de o convívio social de Nell, durante o período de aquisição da linguagem, ter se restringido às experiências com a mãe (a qual, por sua vez, segundo a explicação do xerife no início do filme, tinha problemas na fala por causa de um AVC que afetara o seu desempenho linguístico) e com a irmã gêmea com quem convivera até os seus 15 anos, desenvolvendo com ela uma língua particular, possivelmente algo próximo à idioglossia¹⁵.

Além do mais, parece estar descartado um problema de ordem cognitiva. Em todo o caso, o fato é que a comunicação verbal entre Nell e os outros é bastante restrita. Por outro lado, a linguagem corporal, que várias passagens do filme nos fazem pensar ser mais desenvolvida em Nell, é pouco compreendida de início, já que, aos olhos de todos, carece de conteúdo inteligível. Em termos semióticos, diríamos que o contrato fiduciário entre Nell e seus interlocutores é mínimo.

¹⁵ Idioglossia é a condição na qual as palavras são mal articuladas de modo a serem quase ininteligíveis ou parecerem uma espécie de linguagem inventada.

7. Considerações finais

Constatamos que a participação do corpo e da gestualidade na interação verbal é de grande importância, pois eles ajudam na compreensão de uma língua diferente da que está habituado. No filme *Nell* (1994), ficou explícito que para se resolver um problema com a língua, primeiramente, foi necessário entender os gestos, a desenvoltura, a tonalidade da voz, a feição para assim ter entendimento da personagem principal com os demais.

Nem sempre os problemas da fala implicam em problemas cognitivos. Para se existir uma língua, é necessário levar em consideração o ser que está falando, já que este é o personagem principal, sem falantes não há uma linguagem. A única linguagem que *Nell* pôde aprender foi aquela apresentada pela mãe, no entanto, suas faculdades mentais correspondiam ao que era novo em sua vida. Os problemas apresentados pela personagem durante o filme foi de extrema importância para sua adaptação na sociedade e ficou comprovado na última cena do filme que *Nell* era perfeitamente capaz de interagir com outras pessoas e ter uma vida social mesmo optando por morar na floresta.

Durante a pesquisa, foi necessário entendermos os pontos de vista de alguns estudiosos sobre o assunto, as divergências foram muitas, mas, levando em consideração a análise do corpus, percebemos que *Nell* era capaz de responder por sua vida, sem interferência de ninguém, pois, a partir do momento em que passam a entendê-la, há a presença de um destinador e um destinatário.

Assim, percebemos que para existir uma língua é necessário existir um entendimento, seja pela linguagem verbal ou não. A análise semiótica foi de grande ajuda para chegarmos a esta conclusão, estudamos o objeto do texto e como ele se preocupa para dizer o que diz.

Nosso objeto de estudo foi a personagem *Nell*, a partir da observação desse objeto, ficou claro como é a interação dessa personagem que antes era uma eremita e depois passa a ter um “convívio” com a sociedade, as suas dificuldades e seus possíveis problemas foram levados em conta. Enfim, percebemos que não há problemas com a personagem e mesmo mantendo contato com as pessoas, esse “convívio” com a sociedade não foi uma opção para ela e sim mostrar para as pessoas que estavam ao seu redor como era sua vida na floresta e o seu contato com a natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Parma, 2005.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, C. J. *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASTAÑO, J. Bases neurobiológicas dellenguaje y susalteraciones. *Rev. Neurol*, Barcelona, 2003, vol. 36, n. 8, p. 781-785.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa*, São Paulo, n. 39, p. 13-21, 1995.

FOSTER, Jodie; HANDLEY, Mark; NICHOLSON, Willian; APTED, Michael. *Nell*. [Filme-vídeo]. Produção de Jodie Foster, Mark Hardley, Willian Nicholson, direção de Mark Apted. EUA, 1994.

LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e linguagem: às últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 168-203.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Pensamento e linguagem: percurso Piagetiano de investigação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, vol. 11, n. 1, p. 119-127, jan./abr. 2006.

RIDLEY, Matt. *A rainha de copas: o sexo e a evolução da natureza humana*. Lisboa: Gradiva, 2005.

SCHIRMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R; NUNES, Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, vol. 80, n. 2 (Supl.), 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa11.pdf>> Acesso em: 06-05-2012.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHIRMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R; NUNES, Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, vol. 80, n. 2 (Supl.), 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa11.pdf>> Acesso em: 06-

05-2012.

SILVA, José Manuel. *Pensamento e linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget*. Portugal: IPG, 2006. Disponível em:

<<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-jose-manuel-pensamento-linguagem.pdf>> Acesso em: 05-05-2012.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOSTKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**A IMPORTÂNCIA DE RECURSOS TECNOLÓGICOS
FACILITADORES
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM¹⁶**

Milena Ferreira Hygino Nunes (UENF)

milena.hygino@gmail.com

Ruana da Silva Maciel (UENF)

ruanamcl@gmail.com

Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes (UENF)

tanisseboviorp@gmail.com

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre a importância da utilização de recursos tecnológicos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, tomando-se como exemplo a infografia multimídia. O que motivou a escrita do trabalho foi a percepção das autoras sobre a subutilização que as instituições de ensino fazem dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, em uma mera transição de mídia (do quadro e do papel para o computador), quando deveria ocorrer uma mudança mais profunda, uma vez que a tecnologia permite e os alunos, nativos digitais, demandam. Com base em autores como José Manoel De Pablos, Alberto Cairo, Paulo Freire, Pierre Lévy, entre outros, fez-se um breve arcabouço teórico sobre o desenvolvimento da infografia, o processo de ensino-aprendizagem e o nativo digital no ciberespaço. Ao final, interligando as características da infografia e do nativo digital, verificou-se a importância de se empregar recursos tecnológicos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que haja um melhor entendimento sobre o assunto estudado, seja pela dinamicidade ofertada pela multimídia, seja pela linguagem mais simples e objetiva.

Palavras-chave: Infografia multimídia. Recursos tecnológicos. Ensino-aprendizagem.

1. Considerações iniciais

O uso de novas tecnologias tem reconfigurado os modelos de comunicação ao redor do mundo. Frente a este cenário, o processo educacional também passa por modificações, visto que muitos recursos são utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa perspectiva, o presente trabalho faz uma breve explanação de como a infografia multimídia (recurso comumente usado no campo jornalístico) pode ser inserida na sala de aula, com o intuito de facilitar a absorção da informação pelos alunos.

¹⁶ Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX JNLFLP, realizado pelo CiFEFiL, em 2014.

O conceito de infografia pode ser entendido como a apresentação do binômio imagem + texto (conciso) em qualquer suporte (impresso ou eletrônico) para transmitir mensagens complexas como de política, economia, estatística e, principalmente, de ciência. Tal recurso passa para a imagem a função de informar detalhadamente sobre alguns conceitos, o que o texto só faria através de narrativas muito longas.

Pelo fato de a infografia multimídia utilizar imagens dinâmicas e interativas e linguagem simples e objetiva, acredita-se que este recurso pode ser empregado de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se trata de nativos digitais (usuários das novas tecnologias de informação e comunicação – NTIC –, nascidos nas últimas décadas do século XX), que possuem maior familiaridade com a ferramenta.

2. Infografia: do formato impresso ao digital

A base da infografia encontra-se nos primórdios da comunicação humana, existindo antes mesmo de o homem ter desenvolvido os primeiros signos da escrita. As representações gráficas presentes na pré-história já tinham a finalidade de combinar desenhos e conceitos e com isso, organizar a informação que se desejava passar. Desse modo, a junção de imagem e texto, mesmo na sua esfera evoluída de representar uma informação, não deve ser tida como uma nova técnica oriunda de avanços tecnológicos e sim como uma técnica milenar que se aprimorou e se manteve fiel a sua função, que é a de comunicar. Logo, a infografia não é produto atual da era da informática e sim da vontade humana de aprimorar sua comunicação iniciada na era do traço (PABLOS, 1998).

Segundo Sancho (2001), o homem moderno entende melhor o que vê do que aquilo lhe é contado. Ele destaca que “[...] em qualquer caso é mais interessante manipular e utilizar uma imagem para comunicar, ensinar ou descobrir acontecimentos, ações ou coisas” (SANCHO, 2001, p. 18).

Pablos (1998) conceitua a infografia como “[...] a apresentação impressa (ou em suporte digital posto na tela dos modernos sistemas online) de um binômio imagem + texto: BI+T”. Já Sancho (2001, p. 21) diz que “[...] a infografia é um conjunto organizado de linguagens, em colaboração ou em sínteses, que permitem representações comunicativas mais visuais do que os textos”. No entendimento do autor, a infografia

pode ser justificada como um tipo de comunicação informativa ou documental que se apresenta nos meios editoriais impressos como jornais, revistas e livros, que tem como finalidade acompanhar ou substituir o texto ou a fotografia.

Para Colle (1998, p. 1), “[...] a infografia é a disciplina do desenho gráfico orientada pela produção de unidades informativas verbo-icônicas chamadas de infográficos”. Ainda de acordo com ele, trata-se de um novo tipo de discurso no qual se utiliza uma combinação de códigos icônicos e verbais para transmitir uma informação ampla e precisa, para a qual o discurso verbal seria complexo e requereria mais espaço.

Cairo (2008) define a infografia como uma representação diagramática de dados e, portanto, o componente central de qualquer infografia é o diagrama (representação abstrata de uma realidade). “[...] uma infografia não tem por que ser publicada em um jornal para ser considerada como tal. Qualquer informação apresentada em forma de diagrama é uma infografia” (CAIRO, 2008, p. 21).

Uma variação da infografia é a multimídia, que combina diferentes mídias como texto, diagramas, vídeo, áudio, gráficos etc. Quando aportada no ambiente da internet, a infografia ganha a prerrogativa de incorporar elementos multimídias, que são: imagens em movimento, som, ilustração, animação, fotografias e vídeos, daí a nomenclatura infografia multimídia. Neste formato, a leitura se torna multilinear ou não linear, permitindo que o leitor guie sua própria leitura e interaja com o infográfico.

Fernández-Ladreda (2004) defende que a infografia multimídia proporciona organização e estrutura dos conteúdos e não só o acesso à informação. Assim, dotada de “autonomia hipertextual”, a infografia possibilita uma interface própria, permitindo uma apresentação mais completa dos conteúdos.

De acordo com Cairo (2008, p. 79), nela é possível observar que “[...] todas as ferramentas comuns nos meios audiovisuais cabem na visualização interativa”. Sancho (2001) entende que a infografia de suporte e confecção eletrônica é desenvolvida com a intenção de ser útil à comunicação, dotada de propriedades e características visuais.

Especificamente quanto ao uso de infográficos no processo de ensino-aprendizagem, há interessante material para educadores que se permitam lidar com novas tecnologias e recursos auxiliares em sala de aula.

O uso de textos integrados a imagens, como ocorre nos infográficos, é especialmente útil para alunos novatos, ou seja, com pouco conhecimento prévio sobre determinado assunto. [...] Sendo assim, disciplinas como física, química, biologia, história, geografia, entre outras, podem fazer amplo uso deste gênero como uma forma de facilitar a compreensão de conteúdos mais complexos; de fenômenos não visíveis a olho nu; de causas de fenômenos naturais como raios, furacões ou tsunamis; do funcionamento de sistemas e máquinas, ou mesmo para facilitar a retenção do conteúdo pelo aluno (COSTA, TAROUÇO & BIAZUS, 2011, p. 11).

Vê-se que a infografia multimídia, assim como permite melhor compreensão das notícias no âmbito jornalístico, pode também ser usada na vertente educacional, como recurso facilitador no ensino-aprendizagem de assuntos complexos em sala de aula.

3. O processo de ensino-aprendizagem

A concepção inicial de aprendizagem surgiu de investigações empíricas na área de psicologia com o princípio de que todo conhecimento provém da experiência, sendo o sujeito considerado como uma tábula rasa em que as ideias não são inatas e as sensações e percepções são as bases para o conhecimento, como um ser vazio sem saberes com a função única de depositário de conhecimento. Alguns inspiradores dessa escola são Locke (filósofo) e Pavlov (psicólogo). Tal concepção tem por base o Positivismo que influenciou várias correntes, dentre elas o behaviorismo.

O behaviorismo acredita que a aprendizagem se dá pela mudança de comportamento que resulta do treino ou da experiência e se sustenta pelos trabalhos dos condicionamentos respondente e, posteriormente, operante. Dentre os teóricos behavioristas estão Watson (psicólogo) e Skinner (psicólogo). Ambas as correntes (empirismo e o behaviorismo) determinam o ser humano como sujeito passivo e não produtor.

Em face disso, surge a Gestalt (racionalista) que defende o conhecimento como resultado de estruturas pré-formadas do biológico do indivíduo, visão estruturalista e inatista do conhecimento. Desta forma, a Gestalt refuta o termo aprendizagem para utilizar percepção, por não acreditar no conhecimento adquirido. Os principais representantes são Wertheimer, Köhler e Koffka (ambos psicólogos).

Em resposta a essas correntes, surge a psicologia genética que compreende a aprendizagem a partir do confronto e colaboração do conhecimento das três correntes anteriores: empirismo, behaviorismo e ges-

táltico. Tem como estudiosos Piaget (epistemólogo), Vygotsky (psicólogo) e Wallon (psicólogo).

Há uma tendência contemporânea de pensar o indivíduo como um todo em um paradigma holístico que parte de uma visão sistêmica não apenas na área da educação, como em outras áreas, ampliando o conceito de educação. Assim o processo de ensino-aprendizagem vem percorrendo formas diferentes que dão desde ênfase ao papel do professor como transmissor de conhecimento até as concepções mais recentes, que acreditam no processo como um todo integrado e destacam o papel do educando.

Apesar de reflexões favoráveis a (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem, a prática educativa atual demonstra a padronização dos alunos, exercício massivo de decorar conteúdos, alunos com pouca ou nenhuma capacidade de resolução de problemas e pensamento crítico-reflexivo, além de uma hierarquia entre educador e educando que dificulta uma relação com via de mão dupla. Pensar em como o discente aprende e como o processo de ensinar pode contribuir para a aprendizagem é um ponto fulcral. Para Paulo Freire (2010), o professor que “pensa certo” não exclui ou supera dúvidas e erros, mas os mantém para preservar o próprio processo de conhecimento, que é infinito. Assim, considera que o professor que “pensa certo”

[...] transparece aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar e aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2010, p. 28).

Assim, Freire (2010) fundamenta a prática didática na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à educação por ele denominada bancária, tecnicista e alienante, visão reducionista da educação que trata os alunos como depósitos de informações. Segundo sua perspectiva, o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído; libertando-se de

chavões alienantes, o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado. Segundo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” e “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Freire destaca-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política. Ele defende uma educação corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição para uma sociedade mais democrática. O autor priorizava uma educação que propiciasse ao povo a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade. Propôs o método dialógico, que possibilita ao homem do povo a organização do seu pensar e a reforma de suas atitudes. Para Freire, o homem das classes populares deveria desenvolver toda a potencialidade crítica e tornar-se sujeito da história.

Na abordagem de Freire (2010), a educação deve ultrapassar as barreiras daquela didática tradicionalista do professor como centro da sala de aula e os conhecimentos técnicos priorizados. O conhecimento é construído também sobre experiências, discussões, percepções, reflexões, sensibilidade etc. É importante dar voz a todos para que haja diálogo, troca. Uma vez que os alunos começam a ganhar espaço e se posicionar dentro desse espaço, sentindo que desta atmosfera eles fazem parte, começa a haver um processo de transferência recíproco. A aprendizagem não deve ser mecanizada, sem considerar as características de cada sujeito, diante de um mundo heterogêneo, plural, em que comportamentos e valores devem ser constantemente trocados. Quando o ensino é feito de forma depositada, transferida, o aluno é tomado como um ser passivo, e não é desafiado de forma a questionar e compreender a realidade em que ele se insere.

Desta forma, pensar o processo de ensino-aprendizagem como diálogo reforça a ideia de indivíduos inacabados e passíveis de refletir criticamente o que for aprendido, sendo capazes de dar continuidade ao processo que é infinito. Os sujeitos envolvidos, professor e aluno, devem estar conscientes de que, além do papel que cada qual assume nesse processo pedagógico, no sentido sistemático, ambos são seres humanos que trazem consigo fatores biológicos, afetivos, sociais, culturais, linguísticos, entre outros, que os compõem.

O processo de ensino-aprendizagem abrange um conteúdo que é, ao mesmo tempo, produção e produto, visto pelo fato de que faz parte desse todo um conhecimento formal (curricular) e outro latente, oculto, que provém dos indivíduos. Nesse sentido, além da necessidade dos indivíduos envolvidos serem conscientizados de seus papéis ativos, a escola tem a função de mediar o conhecimento prévio dos alunos e o sistematizado, propiciando formas de acesso ao conhecimento científico. Assim, os alunos são estimulados ao acesso do conhecimento sistematizado, à busca e à organização de informações, ao desenvolvimento do seu pensamento, à formação de conceito/valores etc.

O que permanece é a busca por métodos mais condizentes com a situação atual para promover diálogos constantes entre o professor e aluno para o favorecimento de ambos. E a infografia pode ser uma maneira de estimular o ensino-aprendizagem, aproveitando os diversos recursos tecnológicos potenciais¹⁷ para contribuir com o alcance dos objetivos desse processo na concepção que se reconhece o papel do educando.

4. O nativo digital no ciberespaço

Antes de discorrer sobre o nativo digital, é preciso definir o ambiente em que ele está totalmente habituado: o ciberespaço.

O prefixo ciber vem do inglês *cyber*, originário da palavra grega *kubernáo*, que significa governar (a partir deste derivam termos como *gouvernail* – leme, governo etc.). A palavra cibernética (*cybernetics*) surgiu, no meio científico e técnico, em 1939, quando Norbert Wiener utilizou o termo para intitular o seu livro: “*Cibernética: Teoria Geral do Comando e da Comunicação no Animal e na Máquina*.” (ZARTARIAN & NÔEL, 2002, p. 8). Ainda segundo os autores, o termo passou a designar qualquer sistema mecânico que simule os comportamentos complexos dos seres vivos: robôs (ou ciborgues, como lhes chamaram certos autores de ficção científica), programas informáticos “inteligentes” capazes, por exemplo, de autoaprendizagem ou de adaptação etc.

Nesse contexto, surgiu o termo ciberespaço, de autoria do escritor de ficção científica William Gibson, em 1984, no livro *Neuromancer* e, posteriormente, acrescentaram-lhe uma série de termos derivados: ciber-

¹⁷ Entende-se que esses recursos existem antes mesmo do meio digital, apesar de não terem sido potencializados há mais tempo.

mundo, cibersociedade, cibercultura, cibereconomia, cybercafé, cyberbullying, dentre outros. Retoma-se, então, que a “raiz ciber faz referência a universos virtuais, que principiaram, obviamente, por serem concebidos pelo homem, mas que ultimamente são gerados por máquinas, evoluindo com ou sem interação com os humanos.” (ZARTARIAN & NÖEL, 2002, p. 9).

Pierre Lévy (1999, p. 44, 49, 92) define ciberespaço como um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores, sendo como um único computador em que não é possível traçar seus limites e definir seu contorno, pois é um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado. Além disso, suas particularidades técnicas permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos se quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários.

O ciberespaço pode ser considerado um ambiente de interação que constitui um espaço/território real, sendo assumido como a atualização do nosso espaço. Esse novo ambiente, distinto por suas características particulares, exige um comportamento diferente, uma nova cultura, conhecida como cibercultura. Ao *cibernauta* é apresentada uma rede quase infinita de informações que podem ser utilizadas da maneira como preferir. Esse ambiente inventa uma nova interação, comunicação em tempo real, novas perspectivas de espaço-tempo, velocidades qualitativamente novas, junção de várias mídias. Tudo isso, os nativos digitais dominam muito bem.

Marc Prensky (2001, n.p.), nas áreas críticas de educação e aprendizagem, caracteriza os usuários das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) como “nativos digitais”, nascidos nas últimas décadas do século XX, “todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet”, que pensam e processam as informações de forma diferente das gerações anteriores. Segundo o autor, os nativos digitais são pessoas “que estão acostumadas a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto) (PRENSKY, 2001, p. 2).

Dadas as experiências com o meio tecnológico digital, os nativos tiveram, provavelmente, mudanças físicas em suas mentes ou, ao menos, pode-se afirmar, com apoio de Prensky, que os seus modelos de pensamento mudaram. Por isso, reforça-se a importância de uma “adaptação” no processo de ensino-aprendizagem, com o uso de recursos tecnológicos facilitadores em sala de aula atualmente, principalmente com os nativos digitais, para que eles se sintam motivados e, assim, o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz e completo, ao explorar habilidades características dos nativos digitais.

5. Considerações finais

Depois de todo o exposto, é indiscutível a necessidade de se trabalhar recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem de nativos digitais, para que eles sintam-se atraídos, interessados e tenham maior facilidade na apreensão do conteúdo, por estarem integralmente inseridos no ciberespaço.

Considera-se que

há várias dimensões que podem influenciar no aprendizado - uma delas é a afetiva, relacionada às expectativas de cada um; há também, a vertente pedagógica, referente aos recursos didáticos e diferentes estratégias de ensino que o professor tem à sua disposição (CORRÊA, 2013).

A infografia multimídia é um exemplo de recurso facilitador no ensino-aprendizagem, utilizado para “agregar, facilitar a vida dos alunos e dos educadores” (COELHO, 2013), por todas as suas características descritas, auxiliando na compreensão do assunto abordado, que, tradicionalmente, é exposto aos alunos de forma textual e linear, por meio do livro, ou mesmo pelo computador, porém, de forma estática, sem que se explore todas as potencialidades, tanto da tecnologia quanto do aluno.

A evolução das tecnologias, bem como o desenvolvimento de eficientes *softwares*, permitiu o aprimoramento da infografia multimídia e, com isso, proporcionou aos leitores experiências de maior interação e dinamicidade. A infografia multimídia vai muito além da mera explanação informativa: ela traz à luz aspectos específicos e singulares de determinado assunto. Através dela, o leitor tem a possibilidade de observar, visualizar a informação e os dados ali apresentados e não apenas ler sobre esta informação. Não se trata de dar um sentido simplificado à informação que se deseja transmitir, mas sim permitir que esta informação seja

aprofundada e explorada pelos leitores, neste caso os alunos, orientados pelo professor.

Os infográficos multimídia permitem mostrar uma grande quantidade de dados, explicar como sistemas funcionam ou explicitar ideias, através de notas visuais. Quando utilizado por professores como recurso auxiliar no ensino de temas específicos, o infográfico torna-se um importante aliado, pois possibilita que as informações sejam passadas de forma mais clara, concisa e dinâmica, principalmente quando o tema exige maior detalhamento, além de conquistar mais facilmente o interesse do aluno nativo digital, por ter características com as quais ele está acostumado, como a hipertextualidade, a dinamicidade, a multimídia. Desta maneira, a importância do uso de recursos tecnológicos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em se tratando de nativos digitais, é indubitável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAIRO, A. *Infografía 2.0: visualización interactiva de información en prensa*. Madrid: Alamut, 2008.

COELHO, G. *Novas tecnologias invadem as salas de aula*. Disponível em: <<http://www.folhadirigida.com.br/fd/Satellite/educacao/reportagens-especiais/novas-tecnologias-invadem-as-salas-de-aula-2000048549684-1400002102372>>. Acesso em: 17-08-2014.

COLLE, Raymond. Estilos o tipos de infógrafos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 1998. Disponível em: <<http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/02mcolle/colle.htm>>. Acesso em: 30-06-2014.

CORRÊA, V. *A ciência como aliada da aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.folhadirigida.com.br/fd/Satellite/educacao/reportagens-especiais/Aciencia-como-aliada-da-aprendizagem-2000048919818-1400002102372>>. Acesso em: 17-08-2014.

COSTA, V. M. da; TAROUÇO, L. M. R.; BIAZUS, M. C. V. Criação de objetos de aprendizagem baseados em infográficos. In: *Anais do Sexto Congresso Latino-americano de Objetos de Aprendizagem*, 2011. Disponível em: <http://lacl02011.seciu.edu.uy/publicacion/lacl0/lacl02011_submission_68.pdf>. Acesso em: 25-09-2014.

FERNÁNDEZ-LADREDA, R. C. *Infográficos multimedia: el major ejemplo de noticias hipertextuales*. 2004. Disponível em: <<http://www.mediaccion.com>>. Acesso em: 14-07-2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

PABLOS, J. M. de. Artigo siempre ha habido infografía. In: *Revista Latina de Comunicación Social*, 1998. Disponível em: <<http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/88depablos.htm>>. Acesso em: 14-06-2014.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Trad.: Roberta de Moraes Jesus de Souza. *On the Horizon*, NCB University Press, vol. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/bassoli/texto-1-nativosdigitaisimigrantesdigitais-1>>. Acesso em: 14-06-2014.

SANCHO, J. L. V. *La infografía: técnicas, análisis y usos periodísticos*. València: Universitat de València, Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitt Jaune I; Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei Publicacions, D. L., 2001.

ZARTARIAN, Vahé; NÖEL, Emile. *Cibermundos, que futuro?* Porto: Ambar, 2002, p. 8-9. Disponível em: <<http://intermezzo-weblog.blogspot.com.br/2005/04/o-que-ciber.html>>. Acesso em: 10-08-2014.

A INCORPORAÇÃO DE TERMOS DA INFORMÁTICA NA LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo (UEMS)

anaamaralfigueiredo@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

nataniel@uems.br

RESUMO

A internet vem transformando a sociedade e novas maneiras de ler, escrever e interagir estão sendo criadas. Sua expansão veio favorecer a divulgação das ideias, crenças, cultura, religião etc. Isto fica comprovado, pois podemos facilmente encontrar sites, blogs, e demais espaços virtuais que apresentam as ideias dos mais diversos seguimentos da sociedade. A linguagem no mundo virtual é muito dinâmica e veloz, nos comunicamos nela desta mesma forma com rapidez, sendo assim muitas palavras são incorporadas ao nosso vocabulário. Com os avanços tecnológicos muitas palavras foram emprestadas, principalmente da língua inglesa e desses empréstimos outras palavras surgem. Principalmente na área da informática, novas palavras são incorporadas no léxico da língua portuguesa, sendo assim apresentaremos neste trabalho alguns léxicos da informática incorporados a língua portuguesa.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Léxico. Informática.

1. Introdução

A internet vem transformando a sociedade e novas maneiras de ler, escrever e interagir estão sendo criadas. Sua expansão veio favorecer a divulgação das ideias, crenças, cultura, religião etc. Isto fica comprovado pois podemos facilmente encontrar sites, blogs, redes sociais, e demais espaços virtuais que apresentam as ideias dos mais diversos seguimentos da sociedade.

É provável que, com o passar dos anos as redes sociais estejam mais presentes na vida das pessoas, sendo necessário um olhar mais aguçado sobre as mesmas. Fazendo parte da vida das pessoas, elas influenciam a língua em uso.

O rápido desenvolvimento da tecnologia, principalmente na área da informática, vindo especialmente por falantes do inglês americano, fez com que importássemos várias palavras da língua inglesa.

2. Fundamentação teórica

2.1. A sociolinguística e a internet

As línguas vivem em constantes transformações, elas são expressões culturais de um povo e variam de uma época para outra, refletindo o que está acontecendo ao seu redor. E com a língua portuguesa não é diferente, pois a mesma já passou, continua e continuará a passar por várias mudanças.

A língua é uma representação cultural de um povo, como está em pleno uso sofre influências de sua comunidade, por isso é dinâmica e heterogênea, a mesma vive em constantes transformações e varia de uma época para outra, refletindo o que está acontecendo ao seu redor, sendo objeto de estudo da sociolinguística a língua e o seu contexto social.

A linguagem no mundo virtual é muito dinâmica e veloz, nos comunicamos nela desta mesma forma com rapidez, muitas palavras ganham desta maneira outras formas de escrever e também outros significados.

Na internet encontramos várias formas de interação entre as pessoas uma delas é a rede social, que possibilita ao usuário interação e comunicação com várias pessoas ao mesmo tempo.

As línguas existem para que possamos falar uns com os outros. O objeto de nossa comunicação é o mundo, mais precisamente nosso mundo: coisas, pessoas, lugares, ideias etc. e suas relações, sejam essas naturais ou artificiais, concretas ou abstratas, reais ou imaginadas. Naturalmente, é necessário primeiro identificar as coisas de que queremos falar e, portanto, designar pessoas, lugares, acontecimentos etc. sobre os quais vamos nos expressar. Assim, a língua é ao mesmo tempo um sistema de classificação e um sistema de comunicação. (BASILIO, 2013, p. 9)

Algumas palavras são usadas apenas em determinados contextos, e dependendo do contexto certas palavras apresentam outro valor semântico. Criamos, simplificamos, emprestamos e ressignificamos palavras conforme nossas necessidades, no mundo virtual, e na área da informática não é diferente, palavras são criadas e outras são emprestadas de outras línguas, principalmente da Língua Inglesa, pois é onde mais cresceram os avanços tecnológicos.

2.2. Mudança lexical e empréstimos

As línguas podem e precisam mudar com rapidez, não na gramática, mas sim no léxico. E essa mudança é importante em culturas dinâmicas como a nossa. Quando há mudança na sociedade, na área tecnológica e na forma de pensar das pessoas, a língua tem que acompanhar estas mudanças. O que é esperado de uma língua que está em uso e utilizada por muitos falantes é que a mesma cresça, aumentando seu léxico.

A mudança lexical é muito importante, principalmente em culturas dinâmicas, como a nossa, em que o conhecimento científico e tecnológico cresce dia a dia. Não se pode esperar que a língua que era perfeita para falar sobre os fatos e os objetos do mundo de 1800 seja igual à língua de que precisamos para falar sobre os fatos e objetos do mundo de hoje! Quando a sociedade muda, quando a tecnologia muda e quando as ideias mudam, a língua tem que acompanhar. (McCLEARY, 2007, p. 31)

A mudança linguística ocorre em todas as línguas, por isso é um fenômeno natural e essencial, que expressa a criatividade humana. Essas novas palavras são criadas com elementos que já fazem parte da língua e também podem ser emprestadas de outras línguas.

Com o avanço tecnológico a língua inglesa é a língua que mais empresta termos para as outras línguas. Os motivos desses empréstimos são: com a rapidez da evolução tecnológica nem sempre se dá tempo para pensar uma palavra para substituição e outra razão é que as vezes a tradução não se ajusta ao significado em português e também a facilidade de comunicação entre técnicos de outra língua. E chamamos de estrangeirismos esses empréstimos de palavras que fazemos de uma outra língua.

2.3. Estrangeirismo

No começo quando emprestamos uma palavra de outra língua geralmente sua escrita vem com a ortografia original e para mostrarmos que essa palavra é um estrangeirismo a grafamos com o estilo itálico. E quando esta palavra está se incorporando a língua importadora podem acontecer com essa palavra mudanças na grafia, em sua estrutura e sentido.

Quando esse elemento estrangeiro está se integrando a língua de destino, dizemos está na fase neológica propriamente dita, em um processo de integração do estrangeirismo à língua receptora, podendo o elemento lexical passar por adaptações gráficas, morfológicas ou semânticas. (TORRANO, 2010, p. 21).

Com aceitação e uso frequente desta palavra estrangeira, ela vai mudando e se atualizando, adaptando as regras gramaticas da língua importadora até que se torne parte desta língua, deixando de ser um neologismo.

Num primeiro momento, a unidade léxica permanece como um elemento estrangeiro à língua, com sua forma original inalterada. Com o aumento do uso pelo grupo, isto é, com o aumento de frequência, a unidade sofre alterações, até que passa a ser sentida como uma unidade da língua de destino sujeita às regras de transformação morfológica da mesma, tornando-se um empréstimo. Com o uso frequente, a unidade léxica perde seu caráter neológico e incorpora-se definitivamente à língua de destino, passando pelo processo de desneologização e passa a pertencer ao universo léxico. (TORRANO, 2010, p. 22).

Mas algumas pessoas defendem o purismo da língua, a enxergam como o símbolo de um povo, para as mesmas qualquer mudança na língua é vista de forma negativa, principalmente a entrada de termos vindos de outras línguas. Um exemplo desse purismo no Brasil é o projeto de lei de Aldo Rebelo, que “dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa”. Sendo assim não seria aceito o estrangeirismo na língua portuguesa.

Como já dissemos a língua é viva e está em constantes transformações, não tem como a mesma ser homogênea, pois se pode variar de pessoa para pessoa, imagine no Brasil com toda a sua extensão territorial.

3. Metodologia

A metodologia adotada neste projeto será a pesquisa bibliográfica. Segundo Pizanni (2013, p. 2) “Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico.”

O *corpus* objeto desse estudo consiste em coletânea de palavras de origem da língua inglesa, em um grupo do *Facebook*, chamado “Tudo sobre Informática; Esclareça sua Dúvida”, grupo esse criado com o intuito de tirar dúvidas de membros sobre computação.

O grupo é público, sendo que qualquer pessoa pode torna-se membro do mesmo, ele foi criado em agosto de 2012 e a última dúvida postada por um membro foi dia 17 de outubro de 2014. Assim podemos perceber que o grupo ainda está ativo. As dúvidas são respondidas pelo administrador do grupo e algumas vezes por algum membro, pela língua-

gem utilizada pelo administrador e seus participantes percebeu-se que os mesmos têm um certo domínio na área. Pois o léxico da área está sempre presente nas conversas, sem nenhuma explicação do que significam.

Para verificar se estas palavras já estão incorporadas na língua portuguesa, e deixaram de ser um neologismo, utilizou-se como ferramentas de pesquisas dois dicionários, um on-line e outro impresso. O on-line é o Michaëlis e o impresso é o Dicionário Houaiss Conciso. Esses dois dicionários podem ser fontes de pesquisa para fazermos esta consulta de acordo com Henriques (2003, p. 87): “Para caracterizá-los, deve-se tomar como referência, no caso do português do Brasil, o léxico oficial consignado no *VOLP*, mas os dicionários Michaëlis, Aurélio ou Houaiss também podem ser fonte de consulta”.

4. *Análise de dados*

Nas conversas entre os membros foram encontradas 77 (setenta e sete) palavras da língua inglesa, dessas palavras 33 (trinta e três) constam em um ou outro dicionário analisado. Isso quer dizer que estas 33 palavras estão incorporadas à língua portuguesa. No quadro abaixo seguem as palavras encontradas nos dicionários pesquisados.

Palavras	Michaëlis	Houaiss
1. Backups	X	X
2. Blog		X
3. Browser	X	X
4. Bugs	X	X
5. Cache	X	X
6. CD		X
7. Chips	X	X
8. Cluster	X	
9. Deletar	X	X
10. Desktop	X	
11. Download	X	X
12. Drive	X	X
13. DVD	X	X
14. E-mails	X	X
15. Formatar	X	X
16. HD		X
17. Html		X
18. Interface	X	X
19. Internet	X	X
20. Lan-house		X
21. Link	X	X

22. Mouse	X	X
23. Notebook	X	X
24. On-line		X
25. Pendrive		X
26. Pixel	X	
27. RAM	X	X
28. Site		X
29. Smartphone		X
30. Software		X
31. Tablet		X
32. Upgrade		X
33. Web		X
Total	20	30

No dicionário on-line Michaëlis foram encontradas 20 (vinte) palavras, no impresso Houaiss 30 (trinta) e em ambos dicionários 17 (dezesete).

Isso significa que estas palavras deixaram de ser um neologismo, pois já estão dicionarizadas. Para que uma palavra faça parte de uma língua, primeiramente ela precisa ser aceita por seus usuários e só depois que ela irá para o dicionário.

Como a tecnologia é muita dinâmica e ágil algumas dessas palavras que ainda não estão no dicionário, poderão também ser incorporadas ao vocabulário da língua portuguesa. E isso dependerá da aceitação e uso dos falantes da língua portuguesa.

5. Considerações finais

Com o avanço tecnológico e invento de novos eletrônicos viu-se a necessidade de criação novas palavras, para nomear esses novos objetos. Como na área tecnológica tudo acontece muito rapidamente às vezes não há tempo hábil para pensar em uma palavra para substituir, outras vezes a tradução não se adequa ao significado da palavra e também para facilitar a comunicação entre técnicos da área, esses são os motivos porque emprestamos palavras da língua inglesa norte-americana, que é responsável por grande parte das novas tecnologias.

Quando emprestamos esses léxicos os chamamos de neologismo, pois são novos léxicos e ainda não fazem parte da nossa língua. E só quando essas palavras são utilizadas e passam a serem aceitas pelas pessoas que são dicionarizadas.

Ficou evidente que quase metade das palavras de língua inglesa, usadas pelos membros do grupo já estão dicionarizadas. Sendo assim deixaram de ser um neologismo, pois já fazem parte do léxico português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *Formação e classe de palavras no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Contexto, 2013.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica*. Rio de Janeiro, 2003.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss conciso*. São Paulo: Moderna, 2011.
- McCLEARY, Leland. *Sociolinguística*. 2007. Disponível em: <<http://www.gpesd.com.br/?pag=downloads&categoria=&titulo=Sociolingu%EDstica>>. Acesso em: 14-10-2014.
- MICHAËLIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 28-10-2014.
- PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/522/pdf>>. Acesso em: 30-09-2013.
- TORRANO, Sandra Delneri Petean. *Produtividade e criatividade do léxico: os neologismos na área de informática*. 2010. Dissertação (de Mestrado). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-13122010-091854/publico/2010_SandraDelneriPeteanTorrano.pdf>. Acesso em: 18-10-2014.

A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO

Claudia Bernardo (UEMS)

claudia_ivi@hotmail.com

Adriana Marques Lopes Fagundes Rodrigues (UEMS)

dricamlopes@gmail.com

Eliane Maria de Oliveira Giacón (UEMS)

giaconeliane@uems.br

RESUMO

O referido artigo trata da contribuição da literatura infantil no desenvolvimento do letramento, sendo que a escola deve compreender a literatura como aliada e promover meios para que ela possa realmente fazer a diferença na aprendizagem integrando-se ao cotidiano escolar e fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem. A criança deve ser incentivada, levada a iniciação literária, sendo mostrado a ela o que é ser um verdadeiro leitor, capaz de fundir ficção e realidade, imaginação e criatividade. Não é somente a escola a responsável pela formação do leitor, pois a família desempenha um fundamental papel, sendo esta a base do conhecimento de mundo que a criança possui antes de ingressar na escola. Na parte teórica deste artigo utilizaremos Coelho (2000), Leffa (1996), Silva (1995), entre outros.

Palavras-chave:

Literatura infantil. Desenvolvimento. Letramento. Ensino-aprendizagem.

1. Introdução

A aproximação da criança com a literatura infantil é algo mágico e transformador, pois esta é um universo artístico incomensurável, capaz de levar os pequenos para um mundo mágico e fantástico, mas sem deixar de conectá-los com a realidade. As histórias proporcionam curiosidade, aguça a criatividade, o desejo pelo novo, pelos mistérios e fantasias... Todo este mundo deve ser apresentado a criança em pequenas doses, cuidadosamente para que estas percebam como a leitura pode lhes proporcionar emoção e conhecimento.

A literatura para crianças antes do século XVIII possuía um seletor público, pois somente as crianças das altas classes sociais possuíam o privilégio de conhecerem os clássicos da literatura; já as crianças das classes populares tomavam conhecimento desta apenas de forma oral, já que lhes era negado o direito de ler e escrever. Durante muito tempo a criança foi vista apenas como um pequeno indivíduo, sendo a infância

um simples período a ser ultrapassado para que a criança chegasse a vida adulta e se tornasse um ser produtivo. A literatura para crianças e adultos era a mesma, pois estes universos não eram distinguidos por faixa etária ou etapa de amadurecimento psicológico, mas sim em função de classe social. Na segunda metade do século XVIII, a sociedade passou por várias transformações e novos valores surgiram, bem como uma nova classe social: a burguesia. A sociedade tornou-se sedenta de novidades e no final do século XX uma infinidade de contos foi reeditada para crianças e estas passaram a ser vistas através de uma nova perspectiva. No Brasil, a literatura infantil só chegou no final do século XIX. A literatura oral prevaleceu até esse período com o misticismo e o folclore das culturas indígenas, africanas e europeias.

Atualmente a literatura infantil é tida como uma grande aliada do processo educacional e esta possui uma infinidade de autores preocupados com o desenvolvimento infantil, sendo que os textos abordam temas que dizem respeito à sociedade e ao nosso tempo, contribuindo para a formação de um leitor crítico e atuante que se identifica como um ser social transformador.

O referido trabalho visa evidenciar a importância da contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento do letramento, bem como compreender como o mundo literário participa de nossas vidas de diferentes formas. Daremos ênfase à utilização da literatura infantil no trabalho pedagógico realizado dentro da sala de aula para a aquisição da linguagem oral da criança, expressão de ideias e críticas, bem como relacionamento em grupo.

É de fundamental importância que os educadores selecionem e busquem textos que possam contribuir para a formação de leitores, este processo não é fácil já que as crianças vivem múltiplas realidades numa mesma sociedade e a diversidade é latente no ambiente escolar, desta forma o olhar pedagógico ampliou-se e tornou-se um olhar de respeito às características individuais e um aprimoramento do trabalho docente.

Durante muito tempo a infância foi sabotada sendo vista apenas como uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que a criança se tornasse um adulto produtivo socialmente. Somente as crianças das altas classes sociais possuíam o direito da leitura e escrita, bem como da literatura transmitida por seus preceptores.

Atualmente a infância é uma das etapas mais importante e significativa do desenvolvimento humano. É lei todas as crianças na escola, in-

dependente de sua classe social, a escola recebe uma grande diversidade cultural e segundo Gregorin Filho (2009, p. 42):

a escola se torna um espaço de convergência de todas essas realidades, necessitando o professor de uma preparação cada vez mais sólida para o desenvolvimento do seu trabalho nessa sociedade em processo visível de metamorfose social, econômica e cultural.

Após a promulgação da Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, os textos produzidos para a infância trazem a preocupação de interagir assuntos pertinentes à realidade em que vivem, desta forma a leitura proporciona a formação de um indivíduo atuante e participativo, capaz de interagir com a realidade que o rodeia.

A literatura infantil não possui objetivos meramente pedagógicos e não pode ser considerada apenas para despertar o gosto pela leitura, mas também proporcionar emoção, conhecimento, conexão com a realidade... Durante muito tempo esta era apenas para adultos e hoje o universo infantil é algo infinito e maravilhoso. A literatura infantil é capaz de levar ao mundo da fantasia, mais de forma a conectar a realidade vivida pela criança, fazendo-a refletir sobre o mundo que a cerca, pois Miguez (2009, p. 17) diz que “a leitura é um processo de percepção da realidade envolvendo, entre outros fatores, a visão do mundo do leitor”.

Pretendemos destacar a importância de a criança ser inserida no mundo literário, sendo este um importante colaborador para a formação de um indivíduo crítico e atuante, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* que trazem os temas transversais, que abordam assuntos como ética, pluralidade cultural e diversidade, os textos trabalhados em sala de aula devem proporcionar para a criança e o jovem a discussão de assuntos pertinentes ao momento social, político e cultural nos nossos dias, tornando-os verdadeiros leitores e não meros decodificadores de códigos, segundo afirma Miguez (2009, p. 17) “destacando a importância da literatura tanto para a conquista da leitura, quanto para o desenvolvimento do leitor em potencial”, assim percebemos o quanto esta expressão de arte pode contribuir para a formação de indivíduos críticos e atuantes.

Já que o tema do referido trabalho é importante e todos possuem tal consciência, talvez não fosse tão interessante ou até um tema cansativo e batido, mas não vemos de tal forma, pois apesar de se ter consciência de tais afirmações, muitos professores e pais não dão aos pequenos a oportunidade de conhecerem e fazerem parte do fabuloso mundo da literatura infantil, pois se fosse diferente não teríamos tantas reclamações quanto à falta de leitura e a grande dificuldade de se interpretar um texto

e muitas vezes se tornando um jovem universitário que foge da leitura acadêmica e se torna um profissional por conveniência, alienado da realidade que o cerca, sendo apenas aquele leitor de códigos.

O gosto pela literatura inicia-se muito cedo, seja em casa ou na escola, mais se os pais e até alguns professores não são leitores como este “gosto” poderia ser despertado e incentivado nos pequenos? Coelho (2000, p. 15) afirma que “é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens”. Vivemos em uma sociedade superinformatizada em que o livro se tornou um mero e simples objeto, sem atrativo, pois as tentações eletrônicas são muito mais atraentes aos olhos dos pequenos, desta forma devemos nos valer de artifícios que façam com que a literatura Infantil não seja esquecida pela escola, seja transmitida através da leitura e das histórias orais que tanto encantam as crianças e adultos.

A leitura deve ser apresentada a criança como algo longe de ser enfadonho e mecânico, esta deve ser dinâmica e contextualizada, fazendo com que, a criança, como leitor viva e sinta a história.

2. A literatura infantil e sua magia encantadora

Quando falamos em literatura infantil logo imaginamos personagens divertidos vivendo num fantástico mundo de sonhos, onde tudo é possível. Toda esta fantasia pertence ao mundo dos livros, ao encantador e mágico mundo da leitura. Mundo este que pode levar o leitor a sonhar, a desejar viver as mais incríveis aventuras: seja viajar pelo espaço puxado pelo rabo de um cometa, passar férias em um sítio encantado, ou em um lugar em que seria criança para sempre e que ainda lutaria com piratas em alto mar... ou imaginem só, subir em um gigantesco pé de feijão até chegar às nuvens e ainda lutar com um gigante... sim, algo incrível e que fascina a todos e nos leva a sonhar acordados. Esta magia, durante muito tempo foi passada oralmente às crianças, eram as mais gostosas histórias contadas por nossos avós, tios, pais... eles adoravam contar histórias e deixar todos de olhos arregalados e boca aberta de tão fascinados.

Com o passar do tempo os livros infantis surgiram conquistando este público tão especial que é a criança, livros coloridos e histórias encantadoras que não são apenas fantasia, pois mexe com o imaginário despertando emoções e crítica, como afirma Coelho (2000, p. 27), a literatura infantil “funde os olhos e a vida prática, o imaginário e o real, os

ideais e sua possível/impossível realização”.

Cada momento histórico representa de modo especial esta relação da arte com a imaginação. Coelho (2000, p. 27) especifica que “cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução”. O homem possui a necessidade de expressar-se através da arte escrita, existe uma magia que encanta, que busca fundir o real e a imaginação, sabiamente afirma que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. (*Idem, ibidem*)

A ideia de se contar histórias hoje passa despercebida pela família, pois as pessoas dizem não ter mais tempo de contar uma história e muito menos ler um livro para o filho e ainda ressaltam ser a escola a única responsável por tais atividades. Dificilmente ouvimos uma criança dizer que o pai ou a mãe lhe contou uma história, ou que leram um livro. As histórias e livros que já fizeram parte da família hoje são substituídos pela tecnologia que se encontra muito mais prática e atrativa para a criança.

O ambiente que a criança se desenvolve antes do período escolar é de suma importância em relação à prática da leitura. O universo da leitura é apresentado à criança através de revistas, livros, jornais, histórias contadas... e esta leitura de mundo é muito importante antes de seu ingresso na escola, pois esta verá como uma continuação de suas descobertas antes de conhecer as palavras e ser um verdadeiro leitor, sendo capaz de associar a leitura a aspectos do dia a dia, tratando de forma crítica e reconhecendo-se como um ser social capaz de transformações. Segundo Bakhtin (1996, p. 85), “O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”.

Já a criança que viveu em um mundo sem o contato efetivo com a leitura só vai iniciar essa prática na escola. Desta forma, cabe aos educadores a importante missão de incentivarem a leitura, a fim de possibilitar o desenvolvimento de habilidades fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Afirma Pires (2000, p. 16) que “Nessa faixa etária, os livros de literatura devem ser oferecidos às crianças, através de uma espécie de caleidoscópio de sentimentos e emoções que favoreçam a prolife-

ração do gosto pela leitura enquanto forma de lazer e diversão”.

O ambiente escolar também é muito importante, pois este necessita ter livros que sejam oferecidos às crianças, livros que sejam organizados, para que percebam o valor que estes possuem, e que os livros devem ser manipulados de forma a preservá-los para que todos possam ter a oportunidade de utilizá-los e absolver todo o conhecimento que estes possam proporcionar.

Para Carvalho (2005, p. 67) “O gosto pela leitura pode ser cultivado desde a alfabetização. Atividades bem selecionadas mostram aos alunos que eles se alfabetizam para aprender, para divertir-se e para fins práticos, como ler um cartaz, um aviso”. As crianças devem perceber o quanto a leitura é importante para sua vida prática, seja para auxiliá-lo em seu cotidiano ou transportá-lo aos mais diferentes locais imaginários, despertando sua criatividade e percepção do mundo. Segundo Pires (2000, p. 16),

A literatura infantil torna-se, deste modo, imprescindível. Os professores dos primeiros anos da escola fundamental devem trabalhar diariamente com a literatura, pois, esta constitui em material indispensável, que aflora a criatividade infantil.

Silva (1995, p. 53) nos mostra que “a promoção da leitura nas escolas é de responsabilidade de todo corpo docente e não apenas de alguns professores específicos que receberam a responsabilidade de incentivar a leitura”. O escritor enfatiza que não se supera uma dificuldade com ações isoladas. Com a criação dos PCN, houve a inserção dos chamados temas transversais, sendo importantes para a discussão de questões que fazem parte da formação étnica e social do povo brasileiro. Após a inserção desses temas, houve uma larga produção de textos literários para crianças, nos quais, assuntos como ética pluralidade cultural e diversidade são abordados de maneira a trazer para a criança e para os jovens a discussão de assuntos pertinentes ao momento social, político e cultural nos nossos dias. Segundo Coelho (2000, p. 15),

a verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte.

3. Considerações finais

Constatamos que atualmente o hábito da leitura é visto como algo complexo, devido a intensas e atrativas informações visuais e auditivas que são apresentadas pelo mundo globalizado. A tecnologia tornou-se muito presente no cotidiano humano e os livros tornaram-se, por muitos, esquecidos e enfadonhos, alguns justificam a falta de tempo, a correria diária ou que ler é muito “chato”.

Percebe-se o quanto o incentivo da família é importante, pois quando chega à escola a criança já possui um vasto conhecimento de mundo e este será ampliado pelo conhecimento escolar que será adquirido pela criança. Através da experiência com estudantes notamos o quanto são carentes da atenção da família, gostam das histórias, gostam dos livros, mais com o tempo estes gostos se perdem, pois não são incentivados. A literatura infantil desperta curiosidade e neste momento de descobertas que a alfabetização proporciona é fundamental, sendo que a fantasia/realidade se fundem e desenvolvem leitores críticos e dinâmicos.

É importante que a escola dinamize e explore a literatura infantil. Quando o professor demonstra prazer em determinadas tarefas isto chama a atenção do estudante e o contagia, sendo a faixa etária pesquisada muito receptiva. Notamos que os educadores conhecem o valor da leitura e que sabem que esta deve ser contextualizada sendo capaz de contribuir na formação do indivíduo.

A escola deve compreender a literatura como aliada e promover meios para que ela possa realmente fazer a diferença na aprendizagem integrando-se ao cotidiano escolar e fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem. Para Miguez (2009, p. 17) “Sabemos que compete à escola a tarefa formal de ensinar a ler e a escrever e que de uma forma geral, esta ação escolar nem sempre se realiza de forma satisfatória.” Desta forma é necessário analisar algumas condutas adotadas em escolas tradicionais que ensinam a leitura apenas como decodificar códigos sem transmitir a real e mágica beleza da leitura.

A criança deve ser incentivada, levada a iniciação literária, sendo mostrado a ela o que é ser um verdadeiro leitor, capaz de fundir ficção e realidade, imaginação e criatividade. (MIGUEZ, 2009, p. 19) ainda ressalta que “A leitura, portanto, é um processo constante de descoberta de um sentido básico entre o sujeito leitor e o texto contemplado”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad.: M. La-hud e Y. F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- GREGORIN Filho, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- MIGUEZ, Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.
- PIRES, Diléa Helena de Oliveira. Livro... Eterno livro... *Releitura*. Belo Horizonte: 2000, vol. 14.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da literatura na escola: Pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Amanda Tristão Meneguelli (FAFIA)

amandatmeneguelli@hotmail.com

Luciene Pinheiro de Souza (FAFIA)

lpsouza@hotmail.com

RESUMO

O ensino da língua portuguesa nas escolas é de extrema importância para a formação do indivíduo, tanto acadêmica, quanto pessoal. Considerando tal importância, levando em conta a prática desta língua, foi instaurada: Há influência da oralidade na aprendizagem da língua portuguesa? Partindo do exposto, uma pesquisa foi realizada em uma turma de 25 alunos do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Aristeu Aguiar”, localizada no município de Alegre, Espírito Santo. Através de um questionário e da elaboração de uma redação com o tema delimitado, os dados foram analisados a fim de encontrar resposta para a questão levantada. A presente pesquisa é de suma importância para o meio acadêmico, pois se sabe que atualmente tudo o que o aluno traz para a sala de aula deve ser aproveitado e nunca descartado. Deve-se aprender a trabalhar com as diferenças e particularidades de cada um deles para que aprendam que a língua portuguesa escrita é diferente da que é falada, visando um melhor aproveitamento do aprendizado da gramática da língua materna.

Palavras-chave: Oralidade. Língua materna. Influência.

1. Introdução

Atualmente, na língua, a concepção de erro mudou consideravelmente. O que antigamente era errado, hoje é denominado diferente, pois tudo o que o aluno traz para a sala de aula deve ser aproveitado. A dinâmica da língua requer uma visão voltada para adequação e inadequação da mesma, segundo sua situação sociocomunicativa.

Em contrapartida, a escola tem o papel de ensinar a escrita convencional que não admite essas “diferenças”, o certo e o errado são estabelecidos como regra para a utilização dessa modalidade.

É importante ressaltar que a escola concebe o ensino da gramática e suas normas como um valor fundamental para a formação do educando, sua inserção na sociedade com sucesso implica em fazer bom uso da língua padrão.

Na percepção de alguns profissionais do ensino, muitos alunos se inibem ao contrapor sua variedade com a da escola, fechando-se para a

aprendizagem, em detrimento do preconceito estabelecido. Além do mais, esses professores também acreditam que a oralidade é um vilão no momento de produção textual, devido à sua interferência na escrita. O impasse língua do aluno, língua não padrão e língua padrão torna-se uma constante no processo ensino-aprendizagem na sala de aula de língua portuguesa.

Observa-se, então, a importância de compreender a língua em sua atividade social. Concepções de oralidade e escrita precisam ficar bem definidas, a fim de que haja uma metodologia eficaz para ser aplicada.

O presente artigo foi realizado a fim de observar se existe realmente influência desta oralidade no aprendizado, através de uma pesquisa realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Aristeu Aguiar”.

Acreditamos que o presente estudo contribuirá na reflexão de novas práticas para o ensino de língua portuguesa.

2. *Variação linguística na sala de aula*

A variação linguística é um fato no nosso país, e em todo o mundo. Fato esse que se deve à diversidade presente na sociedade a qual estamos inseridos, em que não é difícil encontrar falantes que praticam a nossa língua materna com inúmeras particularidades. Essas características são, em sua maioria, criticadas e apontadas como erros. Bagno (2009, p. 15) pontua que

Quando algumas pessoas, seguindo um hábito tradicional na nossa cultura, se queixam dos “erros” cometidos por outras no uso da língua, é comum elas apresentarem algumas supostas explicações para o surgimento dos tais “erros”: o descaso das pessoas pela própria língua, a corrupção moral da juventude, a falta de gosto pela leitura, a incompetência dos professores, os modismos criados pelos meios de comunicação e pela publicidade, a invasão das palavras estrangeiras, e por aí vai...

Pode-se notar o preconceito das pessoas ao justificar o que acontece com a prática da nossa língua materna, pessoas essas que ignoram o fato de que a fala faz parte da característica e da cultura de cada indivíduo e que como forma de comunicação: “A linguagem dos alunos, suas composições deveriam ser julgadas, exclusivamente, como atos de comunicação, e não como campo de purismo gramatical ou exercícios de ortografia”. (LUFT, 1994, p. 16)

Bagno (1999) ressalta que este preconceito linguístico se deve pela confusão que se criou durante o período histórico entre gramática e língua. Algo que projeta, ilustra, molda alguma coisa, não é a coisa em si.

Segundo Koch (2004), a língua é dinâmica e ativa, é um ato de interação entre indivíduos que não necessita de instrumentos previamente existentes. Esta, por si só, se faz existir sem a necessidade de se vincular em regras e normas.

Podemos, portanto, observar que essa diversidade linguística cheia de particularidades é uma realidade que precisa ser compreendida e, principalmente, respeitada para que o aluno possa, através do processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, e de qualquer outra, aprender a utilizar a língua oral e a língua escrita nos diversos contextos para obter um melhor aproveitamento no aprendizado da gramática.

2.1. Escola e norma

Desde que somos inseridos no meio escolar, temos contato com as normas da gramática, na disciplina de língua portuguesa, sempre moldando a língua que é praticada desde que aprendemos a falar. Isso acontece mediante à necessidade que a escola tem de padronizar a língua, fato este contraditório com a característica social da língua. Este “Paradoxo é constante nas línguas de grande difusão, como é o caso do português, mas que existe em qualquer língua histórica: a necessidade social da unificação, padronização, em face da realidade heterogênea”. (MATTOS E SILVA, 2002, p. 11)

A partir da concepção, de que a língua é heterogênea, a tradição da gramática foi abalada. Em se tratando do ensino, ignorando todo o exposto, a gramática ainda permanece como um padrão a ser seguido nas escolas, e é com base nessa necessidade de unificação da língua, que nós percebemos o quanto ela é heterogênea.

Nas escolas, aprende-se a chamada norma padrão da língua,

Conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para controle da representação escrita pela língua, sendo qualificada como *erro* o que não segue esse modelo. De fato, a *norma normativo-prescritiva* passa a ser codificada nas gramáticas pedagógicas que se repetem tradicionalmente de gramático a gramático. Distancia-se da realidade dos usos, embora com alguns deles se interseccione, e é parcialmente, reciclada ou atualizada ao longo do tempo pelas imposições evidentes, decorrentes da ra-

ção universal de as línguas mudarem e suas normas também, entre elas, a que serve de modelo à *norma padrão*. (MATTOS E SILVA, 2002, p. 14)

Que se difere das normas normais ou sociais, que são definidas pela sociedade que a pratica, como as normas que não possuem prestígio social, e as normas de prestígio social que são denominadas norma culta, que decorre da classe de prestígio praticá-la devido ao seu alto nível de escolaridade.

3. Reflexões sobre oralidade e escrita

Ao discutir as implicações da oralidade no aprendizado de língua portuguesa, faz-se necessário tecer reflexões a respeito da relação dessa com a escrita.

Conforme já mencionado, Bakhtin (1986) afirma que a língua é uma atividade social, por isso, ela se comporta de acordo com a situação sociocomunicativa em que está inserida. Sendo a oralidade e a escrita práticas da língua, ambas possuem perspectivas distintas da visão dicotômica homogênea, rigorosa e restritiva.

Ao contextualizar a oralidade e a escrita no âmbito escolar em que há um enorme entrecruzamento de vozes cujas práticas sociais são diversificadas, deve-se considerar que a língua, seja oral ou escrita, se comportará segundo esse contexto.

Por outro lado, a escola ainda tem dificuldade de cumprir seu papel, oportunizando a todos os alunos o estudo da norma padrão sem provocar discriminação com aqueles que não dominam a mesma.

A compreensão sobre a oralidade e a escrita e suas práticas sociais podem colaborar no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa sem fomentar a exclusão dos usuários de uma língua marginalizada: a não padrão.

Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar. (MARCUSCHI, 2004, p. 19)

Quando se fala em escrita, a escola automaticamente relaciona a mesma a um código abstrato, distante da realidade cotidiana de seus usuários. Da mesma forma, lidam com a oralidade dos alunos. Urge que os professores tratem a língua em suas condições de uso, implicando a es-

crita numa prática pedagógica voltada para a inclusão, ou melhor, para a perspectiva do letramento.

Marcuschi (2004) deixa claro que o letramento não se restringe apenas à aquisição da linguagem, ele envolve as práticas sociais da escrita, contemplando toda a sua dinamicidade e heterogeneidade.

A escola precisa refletir os diversos contextos de uso da oralidade e da escrita com os alunos e refletir como ambas devem se comportar em meio a essa diversidade.

Marcuschi (2004) ainda aponta para a necessidade de distinguir oralidade/letramento de fala/escrita. Ele considera oralidade e letramento como práticas sociais as quais contemplam a atividade interacional; enquanto que fala e escrita seriam mais voltadas à questão da modalidade, ou melhor, suas finalidades dizem respeito ao código.

Pode-se dizer que discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques.

Ao discutirmos questões pertinentes à escrita em nossa pesquisa, estaremos tratando a mesma na perspectiva do letramento. Tanto oralidade, quanto escrita devem refletir as práticas sociais e suas condições de uso. Isso faz com que a visão dicotômica da língua perca sentido em sua atividade social.

4. As implicações da oralidade no processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa

Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma escola da rede estadual de um município do interior do Espírito Santo, totalizando em 25 alunos, sendo 16 do sexo feminino e 09 do masculino, com idade que variava entre 13 a 17 anos. Levando em conta de que a idade média para se cursar o 9º ano é de 13 e 14 anos, desses 25 alunos, 09 eram repetentes.

A fim de verificar se havia realmente traços de oralidade na escrita, foi produzido um texto por esses alunos com um tema delimitado como instrumento em busca de resposta para a questão levantada.

A partir de então, analisamos os dados tabulados (apêndice 01) e pudemos notar uma incidência considerável de desvios cometidos no decorrer das redações produzidas. Mesmo cursando o 9º ano, os alunos apresentam dificuldades com relação à pontuação (52% - **Tabela 1**).

<i>Pontuação</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Sim</i>	13	52,0
<i>Não</i>	12	48,0
<i>Total</i>	25	100,0

Tabela 1: Desvios quanto à pontuação

Os indicadores apontam maior incidência (60%) no que diz respeito à utilização inadequada da concordância quanto à desinência número-pessoal (**Tabela 2**). 44% dos alunos empregaram inadequadamente a ortografia em seus textos (**Tabela 3**), podemos citar como exemplo palavras com marcas da oralidade, tais como: “fácio”, “fáciu”, “munto” ao invés de “muito”, “família” e “calquer” ao invés de “qualquer”.

<i>Concordância</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Sim</i>	15	60,0
<i>Não</i>	10	40,0
<i>Total</i>	25	100,0

Tabela 2: Desvios quanto à concordância das palavras

<i>Ortografia</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Sim</i>	11	44,0
<i>Não</i>	14	56,0
<i>Total</i>	25	100,0

Tabela 3: Desvios quanto à ortografia.

Quanto à repetição inadequada de palavras e à presença de marcas da oralidade presentes nos textos produzidos, a incidência foi de 36% para ambas (**Tabela 4** e **Tabela 5**, respectivamente), podemos citar como exemplo: “diariamente no nosso dia a dia”, “mais” no lugar de “mas”, “aí...”, “nóis”, “mais pra frente eu falo disso...”, “olha só...”, “então, gente...”, entre outros termos que deixam claro que os alunos estão escrevendo como se estivessem falando, conversando com alguém.

<i>Repetição de Palavras</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Sim</i>	9	36,0
<i>Não</i>	16	64,0
<i>Total</i>	25	100,0

Tabela 4: Desvios quanto ao uso de repetição inadequada de palavras

Presença	F	%
<i>Sim</i>	9	36,0
<i>Não</i>	16	64,0
<i>Total</i>	25	100,0

Tabela 5: Presença de marcas da oralidade.

Esses dados apontaram indícios importantes para responder a questão levantada no presente estudo.

5. Considerações finais

Com base na análise dos dados, há influência da oralidade na escrita de alguns sujeitos da pesquisa, interferindo, dessa forma, na aprendizagem da língua portuguesa em situações que requer a utilização da norma padrão. Ao discorrer a redação, alguns alunos apresentaram desvios gramaticais e marcas de oralidade, mesmo sabendo que a situação comunicativa exigia formalidade.

Tomando como ponto de partida um pequeno grupo de alunos (25), os indicadores nos levam a perceber que, apesar de a escola já estar no caminho com incidência de desvios pequena (36% – 44%) ou média (60%, 52%), há ainda necessidade de uma metodologia mais eficaz, a fim de refletir a dinamicidade da língua e de adequá-la segundo o contexto em que está inserida. No momento de utilizar a escrita, além do conhecimento dos aspectos de textualidade, é necessário desenvolver habilidades de adequação da mesma à situação comunicativa.

Através da pesquisa realizada, pudemos observar o quanto é importante reconhecer o conhecimento prévio do aluno. A partir desse pressuposto, é que devem ser desenvolvidas competências e habilidades, fundamentando-se na norma padrão estabelecida pela gramática normativa para que, mediante aos diversos contextos, o aluno seja capaz de adequar a língua com eficácia. Isso implica no reconhecimento de que a língua em sua heterogeneidade oferece opções variadas para sua aplicação nos diversos gêneros textuais, abrindo condições para criatividade e autonomia do indivíduo no momento de fazer uso da mesma.

Dessa forma, a diversidade linguística é mais respeitada, resultando em um melhor aproveitamento da aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula, fomentando a inclusão e a emancipação do aluno em pleno exercício de sua cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim!* Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz.* São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1986.

KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem.* São Paulo: Contexto, 2004.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade.* São Paulo: Ática, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização.* São Paulo: Cortez, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português.* São Paulo: Contexto, 2002.

A INTERAÇÃO ORAL PROFESSOR/ALUNOS PELA ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A LEITURA

Maria Aila de Sousa Oliveira (UEMS)

ailinhasousa@gmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

Neste artigo, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa sobre o trabalho com a leitura de textos literários em sala de aula, com base na interação oral professor/alunos. Para buscar alternativas necessárias à promoção de mecanismos renovados para o trabalho da leitura a partir da interação oral entre professor e alunos, realizamos inicialmente um diagnóstico sobre o modo como a leitura é introduzida no ambiente didático. A pesquisa foi realizada junto ao sexto ano do ensino fundamental de uma escola municipal situada em Campo Grande – MS. A metodologia empregada consistiu em diagnosticar, sob a forma de questionários aplicados aos atores envolvidos no processo escolar – professores, alunos e pais –, a representação que estes possuem acerca da atividade de leitura: obrigação ou fruição? As respostas dos entrevistados confirmam a hipótese de que os alunos têm pouco contato com livros, apesar de haver estímulo por parte dos professores e dos pais. Com base nesse diagnóstico, foi possível detectar que a proposta pedagógica de promover o acesso à leitura a partir da ciranda de livros é viável, manifestando uma abertura interdisciplinar na construção da prática docente. Para os alunos, a ciranda de livros apresenta-se como uma proposta lúdica para abordar os textos de forma prazerosa e espontânea. Apresentamos, assim, em números estatísticos, os hábitos de leitura dos alunos, bem como a representação dos professores e dos pais sobre essa atividade.

Palavras-chave: Leitura. Interação oral. Ciranda de livros.

1. Introdução

Com a finalidade de estudar as representações da leitura de textos literários no âmbito do ensino e aprendizagem da língua materna, realizamos uma pesquisa junto à sexta série do ensino fundamental de uma escola municipal situada em Campo Grande – MS. Partimos de alguns pressupostos teóricos que consideram a leitura como um processo de interação entre leitor e obra, situação que pode/deve se reproduzir em sala de aula. A finalidade maior é contribuir para a busca de alternativas que despertem o hábito e o gosto pela leitura de textos literários em jovens leitores.

Para atingir tal objetivo, fizemos um levantamento de dados jun-

tos a atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: alunos, professores e pais. Este levantamento tinha por finalidade detectar os hábitos de leitura dos alunos, bem como sua relação com os textos lidos: obrigação ou fruição?

A pesquisa fazia parte do projeto de ensino “Leitura e Produção de Gêneros Textuais”, promovido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, *campus* de Campo Grande. Esse projeto nasceu com o intuito de despertar entre os participantes, acadêmicos de letras da instituição, a reflexão sobre a interface teoria e prática. Seu objetivo maior é investigar as teorias e referenciais pedagógicos voltados para o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais, com vistas a oferecer pistas de reflexão e sugestões práticas para o desenvolvimento da leitura e da produção escrita em textos de alunos do ensino formal (fundamental e médio).

Nesta pesquisa em particular, partimos de algumas hipóteses iniciais, que podem ser assim enumeradas:

- (1) Os alunos não desenvolvem o hábito de leitura no ambiente extraescolar por falta de familiarização com o mundo da literatura, isto é, por não terem contato com obras literárias diversas;
- (2) A prática de leitura ocorre com o intuito de atribuir nota avaliativa, o que desmotiva o aluno a realizar uma leitura prazerosa;
- (3) Uma hipótese levantada para tornar a leitura prazerosa e significativa é abordá-la por meio da interação oral professor/alunos, em que ocorreria a troca de relatos das obras lidas;
- (4) A ciranda de livros é uma solução viável para instaurar no ambiente didático o hábito e o gosto pela leitura.

Com base nessas hipóteses, procedemos a seguir à problematização do tema, tal como ele é tratado pelos especialistas.

2. *O interacionismo sociodiscursivo e sua concepção de leitura*

Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa esteve centrado na prática de exercícios estruturais de gramática, nas regras e definições de conceitos. Mas, desde o final dos anos 1980, com a publicação de obras de especialistas do texto e do discurso (GERALDI, 2011; ROJO, 2009; SCHENEUWLY & DOLZ, 2011), bem como a entrada em vigor dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998), observa-se um in-

teresse crescente por uma visão funcional da língua, a qual está relacionada aos fenômenos enunciativos, à análise tipológica dos textos e, em especial, aos gêneros textuais.

Atribui-se, em especial, aos escritos do filósofo russo Bakhtin sobre os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), a entrada em cena de uma discussão consistente sobre o modo de funcionamento da linguagem, com base em gêneros textuais, e não simplesmente em frases que apresentam uma ordem estritamente gramatical. Destacam-se, nesse cenário, os estudiosos interessados em questões da transposição didática de conteúdos ensináveis, dentre eles os pesquisadores suíços Dolz e Schneuwly (2011).

Nesta perspectiva, chamada sociointeracionista da linguagem, o trabalho com os gêneros textuais está condicionado à capacidade de linguagem dos aprendizes. Os estudiosos suíços recomendam que esse trabalho seja feito com base na noção de “sequência didática” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011), que constitui um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno de um ou mais gêneros textuais, tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre em um ou outro gênero textual, com característica mais ou menos estáveis.

Ainda segundo Schneuwly e Dolz (2011), o gênero é utilizado como “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p. 61). Dessa forma, instaura-se no ambiente didático uma reflexão sobre que textos trabalhar, e de que forma.

É importante salientar que essa é, inclusive, a concepção que orienta os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998), no sentido de se trabalhar os textos tomando-os como a materialização de um gênero textual. Segundo esse documento oficial,

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das interações comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que o determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCN, 1998, p. 21)

Sabemos que, tradicionalmente, o livro didático abordava prioritariamente textos literários, estes servindo de “modelo” para o trabalho da leitura e da produção escrita, e não raramente da gramática da língua ensinada. Isso explica em parte por que a tipologia textual de narração situ-

ava-se entre as mais exploradas nesse contexto. No entanto, a narração corresponde a um dos tipos textuais existentes, estando diretamente atrelada aos domínios discursivos que a desenvolvem, como é o caso da literatura.

Com efeito, podem ocorrer confusões relacionadas à distinção entre os gêneros textuais e os tipos de texto. Nesse sentido, torna-se necessário fazermos algumas definições que permitem entender essas diferenças de forma mais objetiva, tendo em vista que esse esclarecimento é algo de fundamental importância na produção e compreensão de textos.

Primeiramente, é preciso definir o que se entende por domínio discursivo. Segundo Marcuschi (2002), trata-se da “esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos” (MARCUSCHI, 2002, p. 23). Eles estão relacionados, por exemplo, ao “discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.” (*Idem*, p. 24). Além disso, são eles que orientam e, por conseguinte, facilitam a identificação de vários gêneros textuais. A título de exemplo, o conto, a novela e o romance são gêneros tipificados no domínio discursivo da literatura.

Frisamos, ainda, a distinção importante entre os conceitos de “texto” e “discurso”. O texto é uma entidade concreta, material, que se manifesta em algum gênero textual. Já o discurso pode ser definido como aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Ou seja, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (MARCUSCHI, 2002).

Os gêneros textuais podem ser encontrados em nosso dia a dia nas mais diversas situações comunicativas, apresentando certos padrões, relacionados ao contexto sócio-histórico de sua produção, conforme dissemos. Eles se definem por seu conteúdo temático, suas propriedades funcionais ou pragmáticas, seu estilo linguístico e sua composição relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003).

Assim sendo, os gêneros se definem por um conjunto de traços, e ainda, como uma forma de emprego da língua em textos nas mais variadas situações de comunicação, tanto orais quanto escritas. São atualizados pelos falantes de uma língua em um determinado lugar e momento históricos, podendo-se citar alguns exemplos, como: romance literário,

carta pessoal, bilhete, reportagem jornalística, receita culinária, notícia, bula de remédio, cardápio de restaurante, romance, resenha, piada etc.

O conceito de “tipo textual” é empregado para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Segundo Marcuschi (2002), são exemplos de tipos textuais a narração, a descrição, a explicação, a argumentação, a injunção e o diálogo. Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros textuais são práticas comunicativas incontáveis, carregadas de elementos que remetem ao contexto em que são empregados. Assim, Marcuschi (2002) explica que:

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Percebe-se, pois, que não é possível haver comunicação verbal sem um conhecimento mínimo sobre os gêneros textuais, isto é, como práticas discursivas relacionadas a uma situação comunicativa real. Considerando essa linha de pensamento, torna-se necessário o trabalho com os gêneros textuais no contexto de ensino e aprendizagem da leitura, sobretudo porque, no ambiente extraescolar, os alunos já estão expostos a uma grande quantidade de gêneros, a exemplo do que ocorre com os gêneros surgidos com as novas tecnologias da informação.

Dessa forma, busca-se instituir a sala de aula como espaço de negociação de saberes, diminuindo a relação assimétrica entre professor e aluno, aquele sendo um “interlocutor presente” (GERALDI, 2011, p. 107), e este, um ator social, leitor e produtor único de seu texto. Geraldi (2011) afirma, então, que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (*Idem*, p. 91). O leitor não é, portanto, passivo, “mas agente que busca significações”. (*Idem*, p. 91)

A partir dessa breve passagem em revista dos pressupostos teóricos da abordagem sociointeracionista da linguagem, passamos a seguir aos resultados obtidos na fase de diagnóstico da pesquisa.

3. Representação dos entrevistados sobre a atividade de leitura

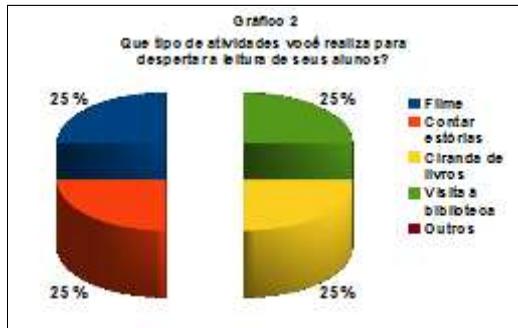
Para confirmar as hipóteses iniciais da pesquisa, anunciadas na introdução deste artigo, aplicamos questionários, no intuito de verificar a representação discursiva dos entrevistados – professores, alunos e pais – sobre os hábitos de leitura dos alunos.

Foram aplicados questionários junto aos atores sociais envolvidos, no contexto didático do sexto ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Campo Grande – MS. De posse das respostas, realizamos uma tabulação dos dados coletados, à qual se seguem alguns comentários.

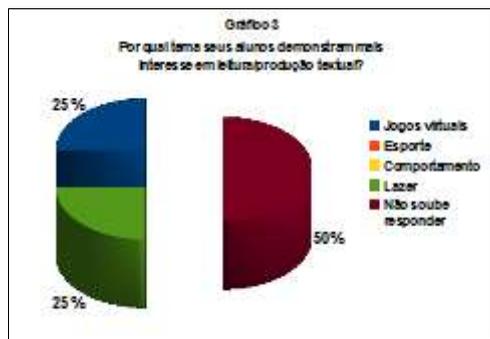
O primeiro questionário foi aplicado junto aos professores de uma turma do sexto ano do ensino fundamental de uma escola municipal, situada em Campo Grande – MS. Quando questionados sobre com qual frequência desenvolvem atividades de leitura em sala de aula, 100 % dos professores responderam “sempre”.



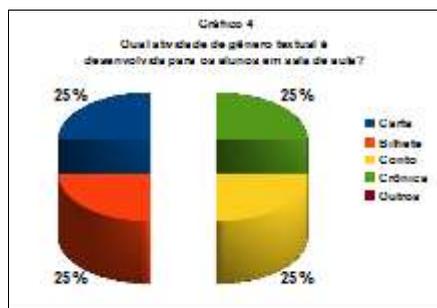
A respeito de que tipo de atividades eles realizam para despertar a leitura dos alunos, 25% dos professores responderam que promovem filmes, 25% contam histórias, 25% responderam que realizam a troca de livros, e 25% visitam a biblioteca.



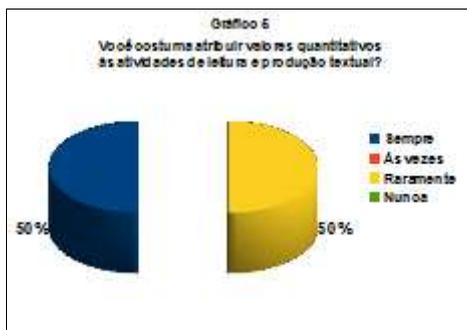
Quando perguntados sobre o tema de leitura e produção textual que desperta maior interesse entre seus alunos, 50% dos professores responderam “jogos virtuais” e “lazer”, e 50% não souberam responder e/ou deixaram em branco.



Quando questionados sobre qual atividade de gênero textual é desenvolvida com seus alunos, os professores mencionaram carta, bilhete, conto e crônica, num total de 25% para cada gênero.

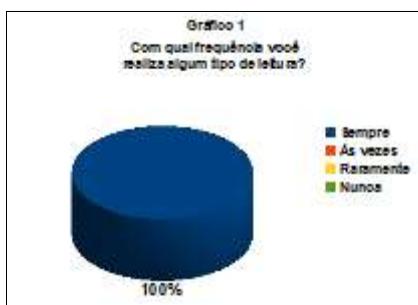


Quando questionados sobre como costumam atribuir valores quantitativos às atividades de leitura e produção, 50% dos professores responderam que raramente atribuem qualquer tipo de valor, pois promovem a leitura pelo puro prazer de ler.

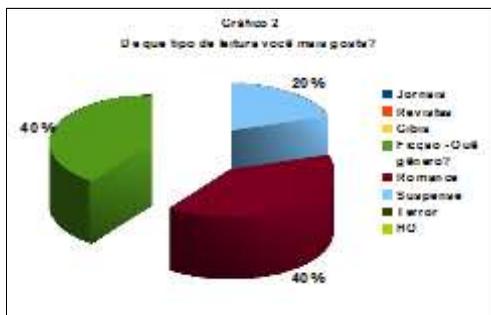


As respostas dos professores revelam um esforço manifesto em instituir a leitura como uma prática de sala de aula, e não como momentos esporádicos. Observa-se um trabalho prioritário com gêneros textuais em que predomina o tipo textual de narração (conto, bilhete, carta e crônica), o que está em conformidade com o currículo da série. Além disso, é evidente sua preocupação em abordar a leitura por seu caráter de fruição, e não de obrigação. Ao menos é o que suas respostas revelam.

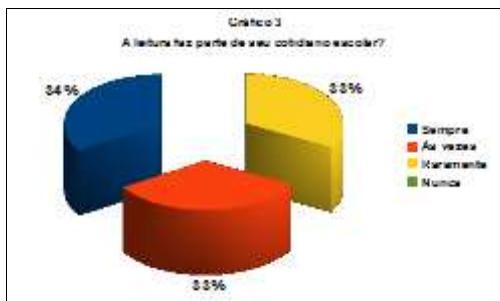
Em seguida, foram analisados os questionários aplicados junto aos alunos da série pesquisada, que foram unânimes em responder que sempre desenvolvem atividades de leitura.



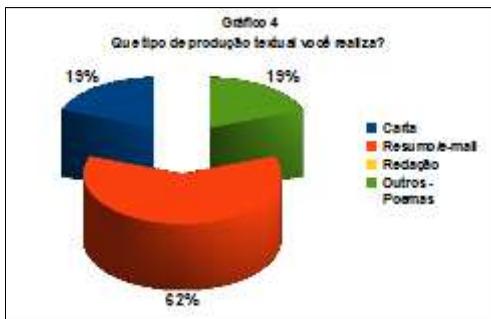
Quando questionados sobre que tipo de leitura gostam de realizar, 40% dos alunos responderam gostar de romance, 40% de ficção, e 20% gostam de suspense.



Quando perguntados se a leitura faz parte de seu cotidiano escolar, 34% responderam “sempre”, 33% disseram “às vezes”, e 33% responderam ler muito raramente.

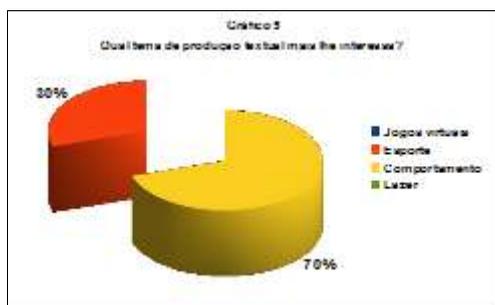


Sobre que tipo de produção textual costumam realizar, 62% dos alunos responderam que desenvolvem resumos, 19% disseram desenvolver cartas e/ou poemas.



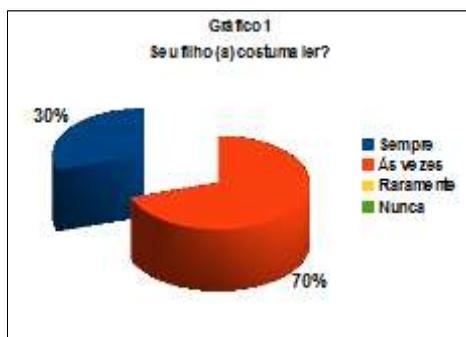
Quanto ao tema que mais lhes despertava interesse para a atividade de produção textual, 70% dos alunos afirmaram gostar de trabalhar

com temáticas que abordem comportamento, 30% disseram ter interesse por esporte.

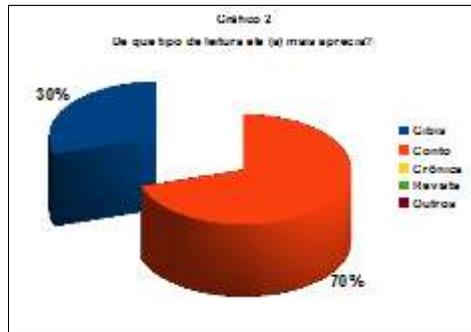


Nas respostas dos alunos ao questionário proposto, destaca-se a preferência pela leitura de textos pertencentes a gêneros textuais que desenvolvem, predominantemente, a tipologia narrativa. Quanto à frequência com que leem, nota-se uma heterogeneidade, visto que 34% leem “sempre”, 33% “às vezes”, e 33% “muito raramente”.

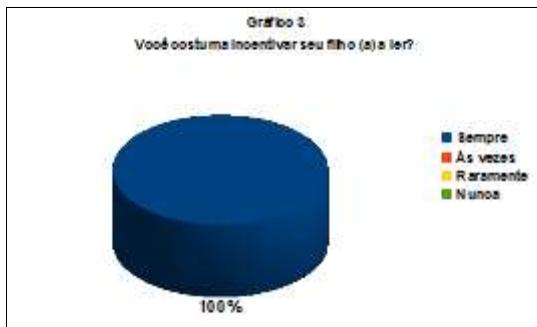
Nos questionários aplicados aos pais, quando estes foram arguidos quanto à frequência com que seus filhos realizam algum tipo de leitura no ambiente familiar, 70% responderam “às vezes”, e 30% responderam “sempre”.



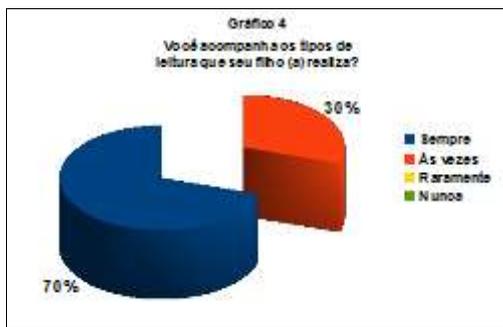
Quando questionados sobre o tipo de leitura que seus filhos mais apreciam, 70% afirmaram que gostam de conto, e 30% de gibis.



Quando perguntados sobre o incentivo que proporcionam a seus filhos, 100% dos pais disseram que os incentivam a tal prática.

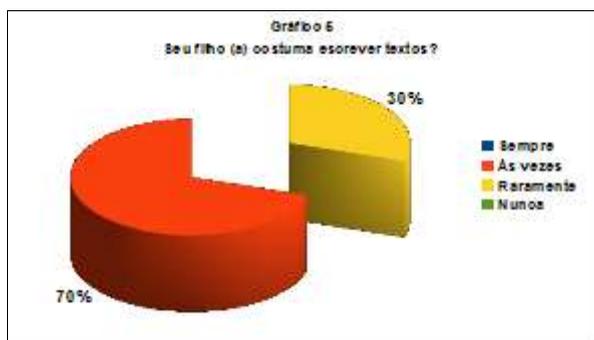


Quando perguntados se acompanham o tipo de leitura que seus filhos realizam, 70% dos pais responderam que sempre estão acompanhando, e 30% disseram que acompanham seus filhos “às vezes”.



Sobre o hábito dos filhos de escrever textos, 70% dos pais afirma-

ram que produzem textos “às vezes”, e 30% responderam que raramente seus filhos produzem textos.



Nas respostas dos pais, fica evidente a preocupação em incentivar e acompanhar a prática de leitura dos filhos. Também é significativo o percentual de pais que afirmam que seus filhos realizam leituras “às vezes” (70%), contra 30% que afirmam que seus filhos leem “sempre”.

Ainda que esses dados não sejam definitivos, uma vez que se trata de uma amostragem pouco representativa, eles revelam uma incoerência entre a prática de leitura realizada na escola e aquela realizada no ambiente familiar. Ao passo que, no ambiente escolar, os alunos leem com regularidade (100% dos professores e alunos entrevistados), o mesmo não ocorre no ambiente familiar (segundo os pais, apenas 30% dos filhos leem sempre), onde se suporia que os alunos lessem por fruição, e não para cumprir alguma tarefa escolar.

Essa incoerência pode indicar, sob nosso ponto de vista, que os alunos leem mais por obrigação do que por gosto. É nesse sentido que acreditamos ser proveitoso um estímulo à leitura baseado na troca de experiências, por meio da interação oral entre professor e alunos. É o que propomos a seguir.

4. Experiências didáticas com a ciranda de livros

Com base nos apontamentos teóricos e nos resultados obtidos pelos questionários, colocamo-nos o desafio de tentar vislumbrar soluções para, como diz Geraldí (2011), “coadunar essa concepção de leitura com atividades de sala de aula, sem cair no processo de simulação de leituras” (idem, p. 92). Em outras palavras, para evitar que a prática de leitura em

sala de aula seja artificial, de modo a desenvolver, neste ambiente, o hábito e o gosto pela leitura. A esse respeito, Geraldi explica:

Para ultrapassar tais simulações, é preciso que se entenda que um texto (ou discurso) não é apenas sobre alguma coisa, mas também que é produzido por alguém, para alguém (...). A leitura de um texto não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações, marcadas pelo processo de produção desse texto e também marcadas pelo processo de produção de sua leitura (conforme Orlandi, E., 1983). (GERALDI, 2011, p. 106)

Com base nessa concepção renovada de leitura, texto e leitor, uma das atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula com esse fim é a ciranda de livros¹⁸, que estimula a troca de livros entre os colegas e instaura uma prática construtiva de leitura compartilhada com os interlocutores da sala de aula (professor e colegas), o que resultaria em leitura prazerosa e não por obrigação.

Isso implica a realização de uma proposta envolvendo dois tipos de textos e dois níveis de profundidade de leitura: os textos curtos e os textos longos, correlacionando essas práticas com a produção de textos, através de uma seleção diversificada de obras literárias de diferentes títulos.

A transposição desta atividade tem por finalidade promover o desenvolvimento e o gosto pela leitura, e não apenas a capacidade de análise crítica da obra, como é comum nas abordagens tradicionais dos textos literários em contexto didático. Para Rojo (2009):

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramento) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2009, p. 107)

A avaliação dessa atividade poderá ser concretizada ao final do ano letivo, quando os alunos terão lido várias obras, anotadas sequencialmente pelo professor, sem ter que aplicar teste, provas ou trabalhos, e principalmente deixando de rotular a leitura como algo obrigatório para o aluno. Desta forma, estaremos incentivando os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura, pelo prazer, e não em razão de cobranças escolares, como as avaliações pontuais.

No tocante à leitura de textos curtos, esta pode ser desenvolvida em grupos, buscando uma maior interação entre professores e alunos.

¹⁸ Essa proposta se inspira na perspectiva teórico-metodológica presente em Geraldi (2011).

Neste caso, também buscaríamos um trabalho mais aprofundado da leitura, como compreensão da realidade, e também como pretexto para a produção de textos orais e escritos. E não como mera atividade de verificação, a chamada interpretação de textos.

Outra problematização vivenciada no ambiente da sala de aula está relacionada à produção de textos. As atividades de redação nas escolas têm sido um sofrimento para a maioria dos alunos, em virtude da repetição dos temas e da falta de estímulos, fatos que se agravam ainda mais pela artificialidade de seu destino, na medida em que os textos são trabalhados para terem como único interlocutor o próprio professor, no máximo um colega ou alguém do ambiente imediato da escola.

Para fugir dessa situação, Geraldi (2011) propõe a valorização dos textos produzidos em sala de aula, através da publicação das histórias contadas pelos alunos, dando ênfase à produção de textos narrativos, à organização de antologias de textos, à elaboração de jornal mural e de jornal impresso, onde seriam expostos os melhores textos.

Para isso, é importante que o aluno ultrapasse as fronteiras locais, estabelecendo um vínculo com o mundo, sem perder de vista suas raízes, as quais poderão favorecer uma participação ativa em sua comunidade. Pois, parafraseando Bakhtin (2003):

Quando um indivíduo fala/ escreve ou ouve/ lê um texto, ele antecipa ou tem uma visão do texto como um todo acabado justamente pelo conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações de linguagem. (BAKHTIN, 2003, p. 267)

Cabe ao professor atuar nesta realidade, debatendo com seus alunos sobre o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma, do meio em que vive e do modo como interage e se organiza em sociedade.

Pode-se notar a eficiência do método proposto para a prática de leitura em sala de aula tendo em vista que, mesmo que nem todos os alunos sejam atingidos, os outros acabam sendo indiretamente influenciados. Desta forma, reiterando o que já foi dito, o aluno adquire o gosto pela leitura, ou seja, a leitura prazerosa, simplesmente por tornar isso um hábito. A esse respeito, Geraldi (2011) afirma que “a experiência tem demonstrado que alunos que inicialmente não queriam ler, começaram a ler quando notaram que seus colegas estavam lendo.” (GERALDI, 2011, p. 63).

Outra questão fundamental a ser trabalhada é a especificidade do texto literário. Este ocupa um papel fundamental na formação do jovem

estudante, já que sua compreensão envolve um conhecimento linguístico que está longe de ser estável, como explica Bakhtin nesta citação: “A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagens: o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente”. (BAKHTIN, 2003, p. 267)

Nesse sentido, o texto literário revela-se rico de possibilidades, não somente de interpretação, mas também de expressão, pelo estilo do autor, testemunhando a riqueza da linguagem, e não sua fixidez normativa, como muitas vezes este texto era vislumbrado nas abordagens tradicionais.

Esta riqueza do texto literário é posta em evidência nos PCN, como se pode notar por esta citação:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (...) enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (PCN, 1998, p. 26)

Deste modo, entende-se que o aluno, ao entrar em contato com os gêneros da literatura, está apto a realizar leituras interpretativas e produzir textos com mais naturalidade. Considerando esse fato, ratifica-se então a importância de se trabalhar os textos literários em sala de aula com frequência, até mesmo além das aulas de literatura.

A ciranda de livros pode ser uma alternativa para se (r)estabelecer o hábito e o gosto pela leitura, a partir do momento em que os alunos leem as obras que eles mesmos escolhem, e narram seu enredo aos seus interlocutores: professor e colegas.

Esse dinamismo é o que irá favorecer um ensino e aprendizagem significativo, estimulante, voltado para a busca do saber. Além disso, esta proposta didática visa a criar vínculos entre os interlocutores, instituindo a sala de aula como espaço de negociação de saberes, de interação permanente. E dessa troca de experiências adviria o gosto natural pela leitura, pois é muito provável que nossas escolhas, espontâneas, de leitura sejam fruto das indicações de outros, terceiros, como explica Geraldi (2011) nesta passagem:

... que livro estamos lendo hoje? Provavelmente aquele de que me falou um amigo, que já o leu ou aquele de que lemos uma resenha etc. Isto é, lemos os

livros de que tivemos notícia, dependendo de quem foi nosso informante. Parece-me que os livros fazem, fora da escola, um circuito que passa por relações de vários tipos que mantemos com diferentes pessoas. (...). Creio que a saída prática do professor de língua portuguesa é criar esse mesmo circuito entre seus alunos, deixando-os ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título etc. (...) Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de alunos, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar esse circuito. (GERALDI, 2011, p. 99)

4. Considerações finais

Considerando-se que, em pleno século XXI, alunos da sexta série do ensino fundamental ainda apresentam dificuldades na aquisição do hábito da leitura e da escrita, propusemo-nos a investigar as causas dessa dificuldade, e propor algumas alternativas práticas.

É sabido que as mudanças na educação acontecem de maneira lenta, o que se deve a fatores de ordem variada, desde políticos, sociais, econômicos, até culturais. Porém, na contemporaneidade, é possível articular novas perspectivas para a educação, tomando um currículo mais flexível, visando a ampliar novos horizontes.

Para atingir tal objetivo, no entanto, é necessário convocar a comunidade escolar para essa construção cidadã, daí a responsabilidade do fazer pedagógico nesse processo, no qual o professor se torna o grande articulador, a fim de sensibilizar o corpo discente a abraçar a ciranda de livros de maneira prazerosa e significativa na construção do saber, provocando o gosto natural pela leitura de obras literárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêne-*

ros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Ática, 2009.

**A INTERTEXTUALIDADE
COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA
NA CRÔNICA DE AFFONSO ROMANO DE SANT'ANNA**

Ana Isabel Ferreira de Magalhães (UENF)

anaisabelfm2007@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elianaff@gmail.com

RESUMO

Partindo de uma visão sociointeracionista, este trabalho analisa a crônica O homem que conheceu o amor, de autoria do poeta e cronista Affonso Romano de Sant'Anna, publicada no livro Crônicas para jovens, sob o viés da intertextualidade stricto sensu conforme a classificação realizada por Koch (2011). Considerou-se como hipótese que a leitura deva ser um processo pelo qual o aluno-leitor compreenda a língua escrita e adquira o papel de sujeito ativo que interage com o texto. Este trabalho tem como objetivo analisar a intertextualidade como estratégia argumentativa no gênero textual crônica, tendo como embasamento teórico Koch (2008, 2011, 2012), Koch, Bentes, Cavalcante (2008), Marcuschi (2007, 2008) dentre outros. Através da análise referida, foi possível perceber que o autor materializa em seu texto outras falas, por meio das quais realiza seu intuito argumentativo. Nesse sentido, concluiu-se que usamos a linguagem não só para transmitir informações ou ideias, mas também para convencer, atuar e agir sobre a sociedade provocando mudanças e produzindo resultados a partir de nossas ações linguísticas. Constatamos também que, ao usar a intertextualidade, o autor enriquece seu texto, gerando uma leitura hipertextual, que amplia a possibilidade da abordagem da leitura pelo professor e desenvolve no aluno sua competência linguístico-discursiva.

Palavras-chave:

Gênero crônica. Argumentação. Intertextualidade. Leitura. Hipertexto.

1. Introdução

É por meio da linguagem que expressamos e entendemos a realidade que nos cerca. Necessitamos, a todo instante, de expressar nossa compreensão do mundo, o que não se dá unilateralmente, já que somos seres sociais e, naturalmente, interativos. Nesse sentido, a linguagem é vista como uma atividade, como forma de ação que constitui e é constituída pelos sujeitos.

Neste trabalho, a linguagem não será analisada apenas como expressão de pensamento ou transmissão de informações para um ou outro indivíduo, mas como o lugar de ação ou “inter-ação”. Logo, a linguagem será vista como um instrumento de interação social que se caracteriza,

fundamentalmente, pela argumentatividade. É na realização dessa interação que os sujeitos comunicativos buscam ser bem-sucedidos em sua intencionalidade discursiva. Na busca da construção do sentido, o locutor/ produtor do texto lança mão de recursos, como, por exemplo, o que aqui nos interessa: a intertextualidade.

Para tanto, este artigo tem como objetivo geral, analisar a importância da intertextualidade como estratégia argumentativa no gênero textual crônica e como objetivos específicos, verificar como o autor remete a outros textos que circulam socialmente e os afirma, refuta ou se apropria deles, a fim de garantir voz de autoridade para seus argumentos e mostrar o funcionamento da intertextualidade como mecanismo argumentativo a ponto de expandir as possibilidades de uma leitura hipertextual. Nesse sentido, tratará do conceito de intertextualidade numa perspectiva sociointeracionista que consiste na abordagem de uma visão que contemple o funcionamento real da linguagem. Tendo em vista aspectos funcionais e argumentativos da intertextualidade, analisaremos a crônica *O homem que conheceu o amor*, escrita por Affonso Romano de Sant'Anna e publicada em seu livro "Crônicas para jovens". Através do trabalho com as marcas linguísticas e textuais em um determinado gênero, no caso, a crônica, este artigo apresenta como problema de pesquisa: de que maneira a intertextualidade interfere na construção de argumentos e como esses intertextos são manipulados pelo autor que visa à defesa de um ponto de vista?

Nesse sentido, considerar a intenção comunicativa da linguagem é fundamental para o ensino de língua portuguesa. Desse modo, a argumentação é um processo que deve ser trabalhado no sentido de orientar o discurso para se chegar a determinadas conclusões. O ensino de língua portuguesa, centrado na gramática normativa, não oferece essa perspectiva interativa que permite à observação, a análise, a atualização, isto é, o acesso democrático ao uso da língua com todas as suas potencialidades. Nesse contexto, com a finalidade de oferecer subsídios ao professor de língua portuguesa e literatura, já que o gênero crônica faz parte do currículo mínimo¹⁹ do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio, esse trabalho torna-se relevante, pois busca caminhos para a utilização do gênero crônica em que será utilizado como instrumento para

¹⁹ Grade curricular utilizada pelos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, que desde 2012 serve como referência a todas as escolas estaduais. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_identificacao.asp>.

trabalhar as dificuldades de transposição da modalidade oral para a escrita e chamar a atenção para os vínculos que esse gênero estabelece com a conversação cotidiana.

2. Metodologia

Quanto à metodologia utilizada, optou-se por uma pesquisa do tipo exploratória, por meio de levantamento bibliográfico, pesquisa em artigos científicos, livros teóricos e desenvolvimento de análise e considerações pautadas na reflexão acerca dos dados levantados junto ao texto escolhido. A pesquisa, de caráter qualitativo, fundamentou-se na perspectiva da linguística textual. As reflexões e as considerações da crônica abordada levaram em conta a compreensão textual que é realizada a partir de um contato estreito e íntimo do aluno com o texto, e não de contato distante e superficial com o mesmo. Foi realizada uma leitura minuciosa do texto em análise para que se pudesse identificar o tipo de intertextualidade ali utilizado. Para tanto, se fez necessário evidenciar o diálogo da crônica “O homem que conheceu o amor” com outros textos, visto que essa abordagem textual se faz muito útil para o professor de língua portuguesa já que, ao apresentar, em sala de aula, textos como a crônica analisada, estará oportunizando aos seus alunos que desenvolvam a competência de desvendar as outras vozes dentro de um texto, e ainda, trará em cena um leitor crítico e capaz de maior compreensão das intenções do autor. A partir da identificação do tipo de intertextualidade utilizado pelo autor, procurou-se analisar como Affonso Romano de Sant’Anna a utiliza em seu texto como estratégia argumentativa, ou seja, para sustentar seu ponto de vista e convencer o leitor de sua tese. Assim sendo, faz-se importante destacar como a intertextualidade enriquece um texto, já que traz outras vozes dialogadas na crônica. Para tanto, investigou-se a intertextualidade como uma leitura hipertextual. Desse modo, a intertextualidade utilizada na crônica, foi analisada como hipertextos, já que o leitor é provocado a buscar outros textos e conduzir sua leitura da forma que preferir, ou seja, de forma não linear. Como se cada intertextualidade fosse um link que encaminhasse o leitor para um universo de leituras que o faz refletir e buscar mais e mais textos que dialoguem e viabilizem uma pluralidade textual.

3. Referencial teórico

Partindo de uma revisão bibliográfica, propõe-se, através das considerações de Koch (2011, 2012), Koch, Bentes, Cavalcante (2008), Marcuschi (2007, 2008) dentre outros, tratar do conceito de intertextualidade numa perspectiva sociointeracionista, na qual o texto não é tido como produto acabado em si mesmo, mas como resultado do processo de interação entre locutor e interlocutor. Para tanto, analisaremos a crônica O homem que conheceu o amor, de autoria de Affonso Romano Sant'Anna, conforme a classificação considerada por Koch (2011), ou seja, a intertextualidade *stricto sensu*. A autora considera “a intertextualidade em sentido restrito a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos” (KOCH, 2011, p. 62). Assim sendo, classifica em quatro tipos a intertextualidade em sentido restrito: temática, estilística, explícita e implícita. Nesse sentido é que apresentaremos a intertextualidade como ferramenta que favorece a comprovação do que está sendo defendido pelo autor, ou seja, os intertextos argumentam a favor do texto em construção.

Umberto Eco diz que (2004):

Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto. (ECO, 2004, p. 14).

Tal é o leitor que se espera a partir de textos como o de Affonso Romano de Sant'Anna. Levando exemplos de textos como o que neste trabalho é analisado, o professor fornecerá ao seu aluno a oportunidade de conviver com leituras enriquecedoras, afinal, “Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos [...] (PCN, 2001, p. 36). O exemplo da crônica em análise amplia o repertório de leitura do aluno e ativa não apenas o seu conhecimento linguístico, mas também os seus conhecimentos cognitivos, interacionais e de mundo. Utilizando exemplos de textos como a crônica O homem que conheceu o amor, leitura essa que ecoa diferentes vozes, o professor estará despertando e motivando seus alunos a gostarem de ler, visto que tal leitura fará maior sentido para o aluno e cumprirá o que diz os PCN: “As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 2001, p. 36). Assim, esperamos que os professores de língua portuguesa e literatura, através deste trabalho tenham a oportunidade de selecionar textos e elaborar atividades que dialoguem com as vivências dos alunos, de modo a permitir que esses “autores” e

“leitores” identifiquem a presença de outros textos em outros gêneros textuais e o modo de enriquecer-se através da prática constante de leitura.

3.1. Argumentação e intertextualidade

Segundo os *Parâmetros Nacionais da Língua Portuguesa* (2001), o domínio da língua está relacionado com a efetiva possibilidade de participação social, já que é por meio dela que o “homem se comunica, acessa a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 2001, p. 23). É por isso que linguagem, cultura e sociedade estão ligadas entre si por laços indissolúveis. Todos têm uma linguagem, fazem parte de uma sociedade e têm uma cultura que é a marca da história de suas vidas. Koch (2012) esclarece:

A linguagem humana tem sido concebida, no curso da História, de maneiras bastante diversas, que podem ser sintetizadas em três principais: a. Como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; b. Como instrumento (“ferramenta”) de comunicação; c. Como forma (“lugar”) de ação ou interação. (...) A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação*, ação interindividual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 2012, p. 7)

Nessa perspectiva, a linguagem é uma forma de ação, que se realiza através do discurso, socialmente situado e partilhado. Desse modo, a argumentação depende da intencionalidade e é uma relação entre falantes, não se admitindo, portanto, falar em argumentação sem que esteja vinculada a intencionalidade. Portanto, o que isso significa? Isso significa que a língua não é fruto de construção individual, descontextualizada, mas é prática social, ou seja, se realiza como ação conjunta e partilhada entre sujeitos e o mundo.

Assim, a linguagem passa a ser encarada como forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, tendo como característica a argumentatividade. Não falamos para trocar informações sobre o mundo, mas para convencer o outro a entrar em nosso jogo discursivo, para convencê-lo de nossa verdade. Nesse sentido, pensamos que é por meio da linguagem que o sujeito realiza intencionalmente algo para si e para o mundo em que vive, utilizando a argumentação, de forma explícita ou implícita, suas ideologias inscritas na própria utili-

zação da língua. Segundo Platão e Fiorin (1997):

Um dos aspectos importantes a considerar quando se lê um texto é que, em princípio, quem o produz está interessado em convencer o leitor de alguma coisa. Todo texto tem, por trás de si, um produtor que procura persuadir o seu leitor (ou leitores), usando para tanto vários recursos de natureza lógica e linguística (PLATÃO & FIORIN, 1997, p. 173)

Um desses recursos linguísticos utilizados para convencer o leitor é a intertextualidade. Koch (2011) considera que a intertextualidade em sentido amplo é uma condição necessária para a existência de qualquer discurso, pensamento esse que se afina com o de Marcuschi “O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também uma comunhão de discursos e não como algo isolado” (MARCUSCHI, 2008, p. 132). Os *Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa* elucidam:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 2001, p. 26)

A partir dessas considerações, podemos perceber que os textos são criados a partir de outros textos, ou seja, a presença contínua de intertextos em determinado texto leva o aluno, o professor e o leitor a refletir a respeito da noção de intertextualidade como prova de que todo texto é produto de criação coletiva. A leitura de um romance, de um conto, de um artigo de opinião, enfim, de qualquer obra literária, aponta, e muitas vezes, de forma explícita ou implícita, para outras obras. É justamente esses enlaces de alusões textuais que veremos a seguir.

4. Resultados e discussão: análise da crônica *O homem que conheceu o amor*

A crônica a ser analisada – *O homem que conheceu o amor* – foi publicada no livro *Crônicas para Jovens*, sendo da autoria do poeta e cronista Affonso Romano de Sant’anna. Eis o texto:

O Homem que conheceu o amor

Do alto de seus oitenta anos me disse: “Na verdade, fui muito amado.” E dizia isto com tal plenitude como quem dissesse: sempre me trouxeram flores, sempre comi ostras à beira-mar.

Não havia arrogância em sua frase, mas algo entre a humildade e a petulância sagrada. Parecia um pintor, que, olhando o quadro terminado, assina seu nome embaixo. Havia um certo fastio em suas palavras e gestos. Se retirava de um banquete satisfeito. Parecia pronto para morrer, já que sempre estivera pronta para amar.

Se eu fosse rei ou prefeito teria mandado ergue-lhe uma estátua. Mas, do jeito que falava, ele pedia apenas que no seu túmulo eu escrevesse: “aqui jaz um homem que amou e foi muito amado”. E aquele homem me confessou que amava sem nenhuma coerção. Não lhe encostei a faca no peito cobrando algo. Ele que tinha algo a me oferecer. Foi muito diferente daqueles que não confessam seus sentimentos nem mesmo debaixo de um “pau de arara”: estão ali se afogando de paixão, levando choques de amor, mas não se entregam. E, no entanto, basta-lhes a ficha que está tudo lá: traficante ou guerrilheiro do amor.

Uns dizem: casei várias vezes. Outros assinalam: fiz vários filhos. Outro dia li numa revista um conhecido ator dizendo: tive todas as mulheres que quis. Outros ainda, dizem: não posso viver sem fulana (ou fulano). Na Bíblia está que Abraão gerou Isaac, Isaac gerou Jacó e Jacó gerou as doze tribos de Israel. Mas nenhum deles disse: “Na verdade, fui muito amado”.

Mas quando do alto de seus oitenta anos aquele homem desfechou sobre mim aquela frase, me senti não apenas como o homem que quer ser engenheiro como o pai. Senti-me um garoto de quatro anos, de calças curtas, se dizendo: quando eu crescer quero ser um homem de oitenta anos que diga: “amei muito, na verdade, fui muito amado” se não pensasse nisto não seria digno daquela frase que acabava de me ser ofertada. E eu não poderia desperdiçar uma sabedoria que levou 80 anos para se formar. É como se eu não visse o instante que a lagarta se transformara em libélula.

Ouvindo-o, por um instante, suspeitei que a psicanálise houvesse fracassado; que tudo aquilo que Freud sempre disse, de que o desejo nunca é preenchido, que se o é, o é por frações de segundos, e que a vida é insatisfação e procura, tudo isto era coisa passada. Sim, porque sobre o amor há várias frases inquietantes por aí... Bilac nos dizia salomônico: “eu tenho amado tanto e não conheci o amor”. O Arnaldo Jabor disse outro dia a frase mais retumbante desde “Independência ou morte” ao afirmar: “o amor deixa muito a desejar”. Ataulfo Alves dizia: “eu era feliz e não sabia”.

Frase que se pode atualizar: eu era amado e não sabia. Porque nem todos sabem reconhecer quando são amados. Flores despencam em arco-íris sobre sua cama, um banquete real está sendo servido e, sonolento, olha noutra direção.

Sei que vocês vão me repreender, dizendo: deveria ter nos apresentado o personagem, também o queríamos conhecer, repartir tal acontecimento. E é justa a reprimenda. Porque quando alguém está amando, já nos contamina de jasmims. Temos vontade de dizer, vendo-o passar - ame por mim, já que não pode se deter para me amar a mim. Exatamente como se diz a alguém que está indo a Europa: por favor, na Itália, coma e beba por mim.

Ver uma pessoa amando é como ler um romance de amor. É como ver um filme de amor. Também se ama por contaminação na tela do instante. A estó-

ria é de outro, mas passa das páginas e telas para a gente.

Todo jardineiro é flor jardineiro porque não pode ser.

Reconhece-se a cinquenta metros um desamado, o carente. Mas reconhece-se a 100m o bem amado. Lá vem ele: sua luz nos chega antes de suas roupas e pele. Sim, batem nas dobras de seu ser. Pássaros pousam em seus ombros e frases. Flores estão colorindo o chão em que pisou.

O que ama é um disseminador.

Tocar nele é colher virtudes.

O bem amado dá a impressão de inesgotável. E é o contrário de Átila: por onde passa renascem cidades.

O bem amado é uma usina de luz. Tão necessário à comunidade, que deveria ser declarado um bem de utilidade pública.

(SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Crônicas para jovens*. Seleção, prefácio e notas bibliográficas: Antonieta Cunha. São Paulo: Global, 2010, p.54-56)

Ao ler esse texto, o leitor é conduzido a pensar que, para amar, precisa ter sabedoria, paciência, equilíbrio e, principalmente, amor próprio. O narrador considera que o amor é um ato recíproco pois, para ter a certeza que está amando, é necessário amar a si próprio e também ser amado, assim sendo, o amor amadurece. De que forma é feito isso? Empregando um tom poético que lhe é característico, o autor parte da experiência de um senhor de 80 anos, idade na qual a experiência é fator inquestionável “Do alto de seus oitenta anos, me disse: ‘Na verdade, fui muito amado’.” (1º parágrafo). No decorrer do texto, o autor fundamenta, em textos alheios, ou seja, utilizando um intertexto com intuito argumentativo para comprovar sua tese, o quanto é difícil “amar e ser amado”, como se pode observar a seguir. No 4º parágrafo, o autor utiliza a intertextualidade explícita para defender seu ponto de vista, que não é comum ouvir alguém dizer “Na verdade, fui muito amado”. Koch (2011) explica que intertextualidade explícita “ocorre quando há citação da fonte do intertexto, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas de textos de parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação” (KOCH, 2011, p. 87). O cronista utiliza esse recurso quando cita: “Na Bíblia está que Abraão gerou Isac, Isac gerou Jacó e Jacó gerou as doze tribos de Israel”. Dessa forma, o autor argumenta utilizando a intertextualidade explícita para defender seu ponto de vista. Chama a atenção para o verbo “gerar”, empregado na Bíblia, e não o verbo “amar”. Essa estratégia ajuda a traçar para o leitor o perfil do “personagem” da crônica e também

chama a atenção do quanto é raro alguém dizer “Na verdade, fui muito amado”. Vale enfatizar que a necessidade de se fazer uso do discurso alheio sempre encerra um objetivo, podendo ser, por exemplo, a necessidade do autor em validar sua voz por meio do discurso citado, como acontece com frequência nos textos científicos, nos quais se pode usar a intertextualidade explícita com o objetivo de convencer o leitor a partir de um argumento de autoridade.

Mais adiante, no 6º parágrafo, o autor novamente se vale desse recurso, citando claramente frases de alguns poetas, cronistas e compositores, como, por exemplo, de Bilac: “Eu tenho amado tanto e não conheço o amor”; Arnaldo Jabor: “O amor deixa muito a desejar”; Ataulfo Alves: “Eu era feliz e não sabia” e ainda, cita a frase “Independência ou morte”. Exemplos como esses apresentados permitem ao nosso aluno perceber que o ato de escrever pode ser bem mais interessante e versátil do que se imagina e que ele, como aluno-escritor, também pode lançar mão da intertextualidade para seu processo de criação verbal. De acordo com os PCNs:

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. (BRASIL, 2001, p. 53)

O cronista, no 7º parágrafo, reconstrói o verso da música *Meus tempos de criança*, composta pelo compositor Ataulfo Alves, cujo verso é *Eu era feliz e não sabia*. Affonso Romano de Sant’Anna o reconstrói substituindo o adjetivo *feliz* por outro adjetivo – *amado* – para contextualizá-lo dentro do assunto tratado em sua crônica. Desse modo, o verso utilizado pelo autor foi: *Eu era amado e não sabia*. Num outro contexto, caso o cronista não tivesse citado o autor desta frase, tal recurso se caracterizaria intertextualidade implícita. Koch, Bentes e Cavalcante (2008) explicam

Tem-se a intertextualidade implícita quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário. (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2008, p. 30).

Pode-se dizer que a intertextualidade implícita é um recurso que poderá ser muito útil e interessante para o aluno quando lhe for exigido a produção de textos publicitários ou charges, dado seu aspecto lúdico.

O autor utiliza novamente no 14º parágrafo a intertextualidade explícita quando cita “E é o contrário de Átila: por onde passa renascem cidades”. Para o entendimento deste intertexto e a devida construção dos sentidos, é necessário que o interlocutor resgate a história de Átila²⁰ para identificar os propósitos do locutor. O autor instiga o leitor para que esse pense sobre os acontecimentos históricos passados e atuais. Dessa forma, o autor o convida olhar a realidade e a história de uma forma diferente. Assim sendo, os aspectos extralinguísticos também são levados em conta quando se lê esta crônica, visto que a compreensão textual é um processo altamente subjetivo. É válido ressaltar que nas aulas de língua portuguesa e literatura deve ser dado enfoque a fatores extratextuais, pois possibilita um maior grau de compreensão do aluno e, as crônicas, por vezes, exigem que o leitor acione outros tipos de conhecimentos, além do fato de que algumas leituras requerem conhecimento prévio para construção de sentido. Seguindo os PNC (2001):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 2001, p. 54)

Nesse contexto, podemos dizer que o fenômeno da intertextualidade, de fato, amplia repertórios de leitura e de escrita. Consciente das possíveis articulações entre textos, sendo assim, pode-se afirmar que quem lê a crônica analisada usufrui desses diálogos que a leitura dessa crônica oferece.

Tudo o que vem sendo discutido até aqui intervêm no modo de leitura e lança questões para os estudos nesta área, especialmente no que se refere à formação de um leitor com olhar amplo, que consiga interagir com um texto “enriquecedor” como a crônica de Affonso Romano de Sant’Anna, que busca diferentes linguagens, diferentes olhares, com diferentes formas de expressão do conhecimento. O leitor, ao ler a crônica

²⁰ Átila foi um dos líderes guerreiros mais violentos e temidos da antiguidade. Viveu no século V e liderou a tribo bárbara dos hunos. Esta tribo habitava a região onde hoje se localiza a Hungria. Passou para a história por ser um comandante militar muito cruel e violento. Foi apelidado em sua época de “o flagelo de Deus”. Quando entrava nas cidades, ordenava a destruição de casas e construções, além de exigir a execução de várias pessoas, com objetivo de demonstrar poder e despertar o medo nos inimigos. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/pesquisa/atila.htm>>. Acesso em: 24-06-2014.

analisada, se depara com outras formas de dizer, se depara com novos “textos” dentro da própria crônica. Koch (2001) considera que

[...] levando em conta a concepção de texto atualmente adotada pela Linguística Textual, isto é, que todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido e que todo texto é plurinilear na sua construção, poder-se-ia afirmar que – pelo menos do ponto de vista da recepção – todo texto é um hipertexto. (KOCH, 2001, p. 61)

Nessa perspectiva, não é difícil notar que o fenômeno da intertextualidade, ultimamente, se materializou no hipertexto, gerando uma leitura também hipertextual, permeada de elementos que estão também presentes numa tela de computador ou numa página da internet, isto é, com *links*, textos verbais, visuais, sonoros, em que o leitor tem a liberdade de escolher seu fluxo de leitura. Segundo Marcuschi (2007), “O termo hipertexto foi cunhado por Theodor Holm Nelson em 1964, para referir uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real” (MARCUSCHI, 2007, p. 146). Desta forma, o leitor tem condições de definir o fluxo de sua leitura a partir de assuntos que o faz buscar outros temas, de forma ágil e dinâmica o que podemos entender que o sentido de um texto é móvel e não fixo. Para Villaça (2002), “Os hipertextos servem para interromper o fluxo de leitura através de redes remissivas interligadas, os links, e para conduzir o leitor a um vertiginoso delírio de possibilidades” (VILLAÇA, 2002, p. 107) é justamente esse tipo de leitura que encontramos na crônica em tela. O leitor poderá escolher a direção que quer tomar em sua leitura. A intertextualidade que o Affonso Romano de Sant’Anna apresenta em seu texto, torna-se um link em que o leitor poderá consultar ou não. É salutar ressaltar que, embora o leitor não identifique de imediato o intertexto na crônica abordada, assim mesmo ele irá entendê-lo. De acordo com Koch

O hipertexto é também uma forma de estruturação textual que faz do leitor, simultaneamente, um co-autor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento do tema. (KOCH, 2011, p. 63)

Pensando dessa forma, torna-se evidente que o hipertexto permite articulações entre textos, na medida em que oferece repertório ao leitor e amplia suas possibilidades de leitura, já que um texto literário pode estar relacionado a outro mais antigo, a exemplo, a crônica lida que remeteu o leitor a poesias, músicas e “lendas” antigas (Átila). A todo o momento, Affonso Romano de Sant’Anna instiga o leitor a buscar outras leituras,

antigas e contemporâneas, para a compreensão de sentido de seu texto. Segundo Martins (2011) “Novos procedimentos narrativos exigem também formas diferentes de leitura” (MARTINS, 2011, p. 166) tal pensamento se afina com o de Zilberman (2001) “Experiências de vanguarda propuseram outras instruções ao leitor (...)” (ZILBERMAN, 2001, p. 107). Dessa forma, é essencial considerar que o leitor “é encarado na condição de sujeito histórico, passível de transformação e adequação em virtude das mudanças sociais e tecnológicas” (PCN, 2001, p. 85).

As afirmações citadas anteriormente evidenciam a importância da leitura hipertextual nas aulas de língua portuguesa e de literatura, a fim de que o professor possa mostrar a seus alunos o funcionamento da intertextualidade, a ponto de expandir as possibilidades de leitura e de escrita, consciente das possíveis articulações entre textos, nesse sentido, quem lê e quem escreve passa a usufruir desses diálogos textuais que a intertextualidade oferece.

5. Considerações finais

A partir deste trabalho, pôde-se perceber que, utilizando a intertextualidade *stricto sensu*, Affonso Romano de Sant’Anna materializa em seu texto outras falas, por meio das quais realiza seu intuito argumentativo, ora com letras de música, ora com depoimentos de poetas ou jornalistas, ora através de histórias antigas. Sendo assim, podemos dizer que o diálogo entre textos ocorridos na crônica analisada não se restringiu única e exclusivamente a textos literários, a exemplo a história de Átila. Nesta perspectiva, o trabalho do professor de língua portuguesa, pautado em textos como a crônica em questão, permite aos alunos interagirem em seu universo com leituras de qualidade, para assim se tornarem leitores competentes. Assim sendo, a crônica analisada permite ao aluno-leitor construir sentidos e significados para si mesmo, visto que, ao relacionar um texto com outro, compreenderá o texto lido na sua profundidade e, por consequência, será capaz de refletir sobre o recurso adotado pelo autor para quando ele próprio for produzir textos. Foi possível constatar também que a crônica de Affonso Romano de Sant’Anna, por ser intensamente permeada de outras vozes, considerou a intertextualidade como uma relação hipertextual. Essa relação promovida pela leitura da crônica mostrou-se imprescindível para a formação de um aluno que realize conexões para além do texto, visto que a todo instante interagimos num mundo cada vez mais globalizado, o que certamente contribuirá para o

desenvolvimento da competência argumentativa, crítica e reflexiva des-
des alunos, pois além de se formar cidadãos que satisfaçam às necessida-
des pessoais e da sociedade, formam-se, também, leitores que possam
construir seus pontos de vista sobre o mundo e defendê-los contribuindo
assim para uma sociedade dinâmica e atenta para às propostas de mu-
dança do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁTILA. *Biografia*. Disponível em:
<<http://www.suapesquisa.com/pesquisa/atila.htm>> Acesso em: 24-06-
2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares
nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portu-
guesa I*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Cia. das
Letras, 1994.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto:
leitura e redação*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São
Paulo: Cortez, 2011.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto,
2011.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; BENTES, A, C; CAVALCANTE, M, M. *Intertextualidade: diá-
logos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*.
3. ed. São Paulo. Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interaci-
onais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINS, Analice de Oliveira; MOURA, Adriano Carlos. Babel: ci-
nema hipertextual e processos de significação. In: ____; _____. *Conheci-*

mento em processo: ensaios interdisciplinares sobre linguagem e cognição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Crônicas para jovens I.* Seleção, prefácio e notas bibliográficas Antonieta Cunha. São Paulo: Global, 2010.

VILLAÇA, Nízia. *Impresso ou eletrônico? Um trajeto de leitura.* Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

A INVESTIGAÇÃO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

Clarissa Menezes de Souza Poubel (UENF)

clarissapoubel@gmail.com

Leandro Garcia Pinho (UENF)

leandrogarciapinho@gmail.com

RESUMO

Um campo privilegiado para estudo das representações sociais é a educação, em especial no âmbito de suas instituições de ensino, uma vez que recebem cotidianamente influência de diferentes grupos sociais, que apresentam os mais variados discursos. Nas últimas décadas muitos estudos emergiram com o objetivo de, a partir das representações sociais dos sujeitos, entender as relações estabelecidas nas escolas. Dessa maneira, esse trabalho busca desvelar os símbolos, ou seja, os significados que se traduzem nas diferentes expressões, sejam elas verbais ou não, dos sujeitos no contexto do PROEJA e trazer à luz a real concepção que o programa adquire na instituição. As experiências adquiridas ao longo do tempo por um grupo social formam por sua vez, esquemas de percepção, de pensamentos, de ação, que guiam as práticas individuais, assegurando-lhes consonância e constância. A partir do exposto, os significados procurados por esta pesquisa emergem dos significados do grupo estudado, baseados nos consensos existentes acerca do PROEJA. Utilizar a teoria das representações sociais tem por finalidade, promover a interpretação dos objetos, atribuindo-lhes significações a partir das expressões dos indivíduos.

Palavras-chave: Representação social. Educação. PROEJA

1. Considerações iniciais sobre a teoria das representações sociais

Esse trabalho deseja apresentar a teoria das representações sociais como referência para os estudos da psicologia social, a partir da contribuição proposta por Serge Moscovisci, sob uma perspectiva que possibilite questionar a natureza do conhecimento e a relação entre indivíduo e sociedade.

Para compreender melhor a teoria das representações sociais, antes é preciso entender o conceito de “representação” e para tanto, faz-se necessário buscar referências na passagem do século XIX para o século XX. Segundo Barreto (2005), o século XIX foi marcado por ideias revolucionárias e também um tempo que fez surgir novos valores e concepções de mundo. Do ponto de vista intelectual, foram construídas várias teorias, entre elas, a da representação.

Em sua raiz etimológica, “representação” provém do latim “*representare*”, que quer dizer fazer presente, apresentar de novo. Para Falcon (2000) fazer presente alguém, ou alguma coisa, até mesmo uma ideia, por intermédio da presença de algum objeto. Assim, etimologicamente, “representação” era sinônimo de cópia, de reflexo do mundo, “representar” era reproduzir o social. Essa ideia influenciou, durante anos, as ciências sociais e a psicologia, gerando uma ilusão da consciência perfeita entre o psíquico e o mundo.

Minayo (1995) aponta que as “representações” estavam vinculadas a dois níveis distintos: coletivo e individual. Entre os principais teóricos que se preocupavam com o caráter coletivo das representações, estavam: Schutz, Weber, Durkheim e Marx. Embora com aportes diferentes, afirmavam uma crença de que as representações não são necessariamente conscientes pelos indivíduos, sendo esses reprodutores de condutas do meio social. Já entre os teóricos que se preocupavam com o individual, citam-se principalmente os da vertente psicológica e entre esses: Freud, que influenciou a teoria das representações sociais, principalmente através da teoria sexual infantil que desenvolveu. Em seu estudo, Freud, demonstrou como as crianças constroem suas próprias teorias a partir das relações entre os universos adulto e infantil.

Portanto, no nascedouro da teoria das representações sociais, o conceito de representação era distinguida em dois níveis de fenômenos: o individual e o coletivo, que eram, de acordo com cada crença, totalmente diferente um do outro. No entanto, esses níveis – individual e coletivo – das representações colaboraram para que Moscovisci elaborasse a teoria das representações sociais.

A vertente sociológica da psicologia europeia resgatou o conceito de representação social, marcando uma mudança no eixo tradicional em psicologia social, que antes se concentrava na verificação de comportamentos observáveis e a partir desses novos estudos passou a fundamentar-se na compreensão do processo de elaboração psicológica e social da realidade, integrando aspectos explícitos e implícitos do comportamento para a explicação das condutas.

Dessa forma, o estudo desenvolvido por Serge Moscovisci, em torno de 1961, sob título de *Psychanaluse: son image et son public*, buscou compreender de que maneira a Psicanálise, ao sair do entendimento de pequenos grupos fechados e especializados, adquire um novo significado pelos grupos populares. O teórico motivou-se para desenvolver o

estudo a partir das representações sociais como metodologia científica, pois fazia crítica aos pressupostos das demais teorias. A partir desse estudo emerge um novo conceito que define a representação social.

Assim, a representação social firma-se como uma ferramenta da psicologia social, uma vez que articula o social e o psicológico, num processo dinâmico que permite compreender a formação do pensamento social e a antecipação das condutas dos seres humanos. Essa teoria busca superar a perspectiva individual do entendimento do mundo defendida pela Psicologia que separa o individual do social, e consolida a dimensão social, destacando que há fenômenos psicossociais que apresentam uma lógica diferente da lógica individual para compreensão da realidade.

Para Moscovisci (2012, p. 216):

Representar significa a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas.

Assim, compreender as representações sociais é compreender como os sujeitos, na maneira como cada um age, chegam a operar ao mesmo tempo para se definir e para transformar o social. Destacam-se dessa forma, duas funções principais das representações sociais: a função cognitiva, ancorando significados, estabelecendo ou desestabilizando as situações evocadas e a função social, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos (MOSCOVISCI, 2012, p. 218).

A partir dessas funções, torna-se possível inferir que as representações sociais emergem das interações humanas entre pessoas e grupos ao longo dos laços estabelecidos para a comunicação e colaboração. Portanto não são produtos da criação individual, mas sim coletiva e depois de estabelecidas,

[...]adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu (MOSCOVISCI, 2012, p. 41).

As representações sociais buscam analisar:

[...] aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensa-

mentos aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas (MOSCOVISCI, 2012, p. 218).

Diante do exposto, entende-se que as representações sociais se apresentam como uma maneira de perceber a realidade, uma forma de conhecimento desenvolvida pelos indivíduos e grupos para marcar suas posições em relação aos eventos, objetos, situações, entre outros. O social interfere de várias maneiras, seja através do contexto concreto em que os grupos se situam, seja pela comunicação estabelecida, pela herança cultural, pelos códigos, símbolos, valores, ideologias que se ligam as posições sociais.

Moscovisci aponta duas categorias que permitem uma melhor compreensão do lugar ocupado pelas representações sociais, dentro da sociedade: universo consensual e universo reificado. Sobre o universo consensual entende-se que:

[...] a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias. [...] Tal estado de coisas exige certa cumplicidade, isto é convenções linguísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem, ou não podem, ser ignorados. Em longo prazo, a conversação (os discursos) cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus participantes. (2012, p. 50-51).

Assim, é possível afirmar que o discurso comum liga as pessoas umas às outras, em torno desse universo consensual, ou seja, tudo que é compartilhado por meio do diálogo e da troca entre as pessoas torna-se aceitável para aquela coletividade.

Sobre o universo reificado, Moscovisci afirma que:

[...]a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar “como médico”, “como psicólogo”, “como comerciante” ou de se abster desde que “eles não tenham competência na matéria”. [...] Nós nos confrontamos, pois, dentro do sistema, como organizações preestabelecidas, cada uma com suas regras e regulamentos [...] Existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado (2012, p. 51-52).

A partir desses conceitos, o autor destaca que as representações sociais pertencem ao universo consensual enquanto a ciência é o meio

para entender o universo reificado. Portanto, o universo reificado, não depende da vontade dos indivíduos, e diante dele, deve-se desenvolver uma atitude imparcial. Ao contrário, o universo consensual depende dos significados que retratam os interesses dos indivíduos e dão forma à consciência coletiva.

2. A investigação sobre representações sociais no campo educacional

Um campo privilegiado para estudo das representações sociais é a educação, em especial no âmbito de suas instituições de ensino, uma vez que recebem cotidianamente influência de diferentes grupos sociais, que apresentam os mais variados discursos. Nas últimas décadas muitos estudos emergiram com o objetivo de, a partir das representações sociais dos sujeitos, entender as relações estabelecidas nas escolas.

Como modelo exemplar de estudo, cita-se a obra *La Sélection Implicite à l'École*, de Mollo (1986). A autora analisou documentos franceses relacionados ao ensino obrigatório, buscando entender o modo como as informações oficiais, sobre o ensino, eram difundidas entre os sujeitos do processo educativo, em seu estudo: pais, alunos e professores. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos escolares de 1976-1977 e focou as reformas do ensino básico que ocorreram na França, que objetivavam acabar ou evitar a seleção de alunos na escola. A autora apontou que o estudo das representações foi muito importante nessa área porque possibilitou a análise dos diferentes tipos de discurso, permitindo entender como cada sujeito da pesquisa articulava seus valores e ideologias.

No Brasil, estudos desenvolvidos sob o enfoque teórico das representações sociais no campo educacional têm crescido no meio científico, entre outros podemos destacar trabalhos de: Carvalho (1983), Gilly (2001), Lins e Santiago (2001), Madeira (2001), e Sousa (2002).

Referenciando-nos através dos estudos de Madeira (2001), constata-se que o autor desenvolveu pesquisa no Nordeste brasileiro, centrando a investigação nas representações sobre educação e escola para analfabetos adultos, migrantes, trabalhadores rurais e meninos de rua. A partir da utilização da teoria das representações sociais ao estudo de questões educacionais, afirmou que a teoria em questão:

[...] permite apreender o sentido de um objeto em articulação a outros tantos que se lhe associam em diferentes níveis; possibilita superar o reducionismo de análises que desrealizam o objeto ao isolá-lo e decompô-lo; viabiliza ultra-

passar uma pseudocientificidade que enrijece análises e proposições. (MADEIRA, 2001, p. 127)

Sousa (2002) contribuiu ainda para afirmar a teoria das representações sociais como um importante recurso as pesquisas educacionais, ao realizar levantamento, junto ao programa de estudos de pós-graduação em educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e junto à Fundação Carlos Chagas, buscando descrever a trajetória metodológica que o estudo das representações sociais em educação vem desenvolvendo e apontar o processo de apropriação desta teoria pelos pesquisadores da área educacional.

A partir dos trabalhos citados percebe-se que as pesquisas educacionais tem se valido da teoria das representações sociais como recurso teórico metodológico pertinente na busca pela compreensão das concepções dos sujeitos a partir dos modos como se relacionam e representam a realidade.

2.1. Aproximação com a investigação em projeção

Todo significado que atribuímos a algum objeto relaciona-se necessariamente com algum aspecto simbólico dos relacionamentos e dos consensos de um grupo de pessoas ou até de uma sociedade. Assim, tudo que conhecemos e a maneira como nos comportamos trazem algum significado.

Significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns. É isto que distingue o social do individual, o cultural do físico e o histórico do estático. Ao dizer que as representações são sociais nós estamos dizendo principalmente que elas são simbólicas e possuem tantos elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos (MOSCOVICI, 2012, p. 105).

Em sua teoria das representações sociais, Serge Moscovici, define significado em sua perspectiva social, ou seja, como sentido comum atribuído por um grupo de pessoas a algum objeto do mundo social. Dessa forma, afirma que:

Representações sociais, como teorias científicas, religiões, ou mitologias, são representações de alguma coisa ou de alguém. Elas têm um conteúdo específico – implicando, esse específico, além do mais, que ele difere de uma esfera ou de uma sociedade para outra. No entanto, estes processos são significantes, somente na medida em que eles revelam o nascimento de tal conteúdo e suas variações. (MOSCOVICI, 2012, p. 106).

As crianças, por exemplo, atribuem ao mundo um significado que se constroem com a ajuda da família, do grupo social, seja a escola, a igreja, entre outros. E por sua vez, as imagens e conceitos que os adultos difundem, também foram construídos ao longo de suas vidas através das experiências.

É possível entender quer os significados e conceitos que trazemos conosco são construídos ao longo do tempo, através das experiências e relacionamentos que desenvolvemos. Assim, as representações sociais apresentam também uma dimensão histórica, uma vez que são construídas através do tempo e em circunstâncias espaciais específicas.

Dessa maneira, desvelar os símbolos, ou seja, os significados que se traduzem nas diferentes expressões, sejam elas verbais ou não, dos sujeitos, é trazer à luz a real concepção que uma política educacional adquire na instituição.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – foi instituído pelo Governo Federal dentro de um contexto de retomada da discussão sobre a oferta de cursos de nível médio integrados ao ensino profissionalizante. O que se concretizou através do Decreto 5.478 de 2005, reformulado em 2006 pelo Decreto 5.840.

O PROEJA significou para modalidade de educação de jovens e adultos, uma conquista importantíssima, pois trouxe a possibilidade de qualificação profissional em nível técnico aos que estavam afastados dos bancos escolares.

Apesar do PROEJA vir de uma grande proposta do Governo Federal, tendo em vista o seu projeto oficial e os investimentos realizados, o programa trouxe consigo algumas dificuldades na sua implementação e concretização nas instituições de ensino.

A partir dessas reflexões geradas nas reuniões com o grupo de pesquisa, surgiu uma inquietação diante do estranhamento causado pelo PROEJA, levando-me a ponderar a relevância em investigar os significados atribuídos pelos sujeitos que vêm, de fato, fazendo o PROEJA acontecer nas instituições de ensino, que são os professores.

A visão que os professores trazem a respeito do PROEJA nos permite compreender a dimensão que o programa tem adquirido nas instituições, ou seja, na concretização do que prevê o decreto regulamentador. Afirmando o entendimento de que a implementação de um programa

é um processo que, necessariamente, passa pela forma como os sujeitos a executam.

As experiências adquiridas ao longo do tempo por um grupo social formam por sua vez, esquemas de percepção, de pensamentos, de ação, que guiam as práticas individuais, assegurando-lhes consonância e constância. A partir do exposto, os significados emergem dos consensos existentes entre o grupo estudado. Utilizar a teoria das representações sociais tem por finalidade, promover a interpretação dos objetos, atribuindo-lhes significações a partir das expressões dos indivíduos.

3. Considerações finais

A partir do exposto, percebe-se que Moscovisci formulou um conjunto bem tecido de proposições e denomina-as de Representação Social, buscando desvendar os processos pelos quais um pensamento, uma visão, um entendimento, torna-se consensual entre os integrantes de um grupo. Seus estudos sobre representação social como instrumento para avaliação dos grupos sociais vêm reforçar a compreensão de como as representações são elaboradas a partir da realidade cotidiana.

Dessa maneira, é possível inferir que a teoria das representações sociais fornecem subsídios para que o cientista social desenvolva suas pesquisas com a finalidade de desvendar o pensar e o agir dos grupos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, F.S. Sobre as representações sociais e o tempo histórico. *Revista Lâmina*, vol. 117, n. 1, s/p, 2005.
- CARVALHO, C. M. C. *Representações de professores de 1ª série do 1º grau de escolas de periferia: estudo de caso*. 1983. Tese (Doutorado). – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FALCON, F. J. C. História e representação. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Org.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000, p. 20-48.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Trad.: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 321-341.

LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. Representação social – educação e escolarização. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Universitária, 2001, p. 411-450.

MADEIRA, M.C. *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Universitária, 2001.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Texto em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 89-111.

MOLLO, S. *La sélection implicite à l'école*. Paris: PUF, 1986.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA, C. P. Estudos de representações sociais em educação. In: *Psicologia da Educação*, São Paulo, vol. 14/15, p. 17-37, 2002.

A LINGUAGEM INTERSEMIÓTICA DO CIBERESPAÇO A SERVIÇO DA LITERATURA

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos (UENF)

elidatuao@hotmail.com

Pedro Lyra (UENF)

pedrowlyra@hotmail.com

Analice de Oliveira Martins (UENF)

analice.martins@terra.com.br

RESUMO

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação traz profundas alterações para o texto, não só no que diz respeito à sua contiguidade física, mas também à linguagem que utiliza, especialmente a partir da introdução do hipertexto e da hipermídia. Tais mudanças têm repercutido nas produções literárias e dado origem a uma ciberliteratura, na qual predomina uma linguagem inteiramente intersemiótica: às palavras escritas, são somados sons, imagens e animações. Tendo em vista essa manifestação vanguardista, a pesquisa em questão pretende refletir sobre o uso do hipertexto e da hipermídia na construção do texto literário. Com a análise de textos literários digitais, será possível perceber que, utilizando a linguagem hipertextual e hipermediática, o texto literário exige do leitor mobilização e interação que excedem aos cliques de *link* em *link*.

Palavras-chave: Literatura. Linguagem. Tecnologia digital.

1. Considerações iniciais

O texto existe mediante a um suporte que garanta a sua leitura (ou escuta). Assim, para a concretização de um texto, é necessária uma materialidade que, independente de formatos, permita sua realização para além do pensamento, de modo que o autor possa exteriorizá-lo, tornando-o visível aos olhos – ou aos ouvido – do leitor. Por isso, é possível afirmar que os autores não escrevem livros, mas, sim, textos, os quais se tornam “objetos escritos – manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados – manejados de diferentes formas por leitores de carne e osso cujas maneiras de ler variam de acordo com as épocas, os lugares e os ambientes” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 9).

Afinal, o que seria *livro*? Seria uma referência tipográfica fixada a partir da imprensa de Gutenberg? Citando Paulo Evaristo Arns (1993), Machado (1994, p. 204) esclarece que o termo *livro* (*liber*) já teve uma conotação mais genérica e designava os dispositivos de fixação do pen-

samento de um modo geral – pedra ou madeira, a tabuleta de cera ou o rolo de pergaminho, entre outros – e, com a expansão do cristianismo e com a generalização do formato cristão, a terminologia *livro* passa a designar exclusivamente o códice, não havendo um termo mais genérico para se referir a qualquer outro dispositivo de fixação do pensamento.

Tendo em vista os formatos digitais, a noção de contiguidade física em torno do objeto livro retoma seu caráter rarefeito do passado: “A edição digital liberta o texto de sua relação com o livro. Este, a partir de então, não determina mais aquele. O texto existe fora de seu suporte material” (CLÉMENT, 2003, p. 30).

O escrito constitui um material que não pode ser desvinculado dos modos de utilização, de compreensão e de apropriação, sendo marcado por formas e rituais que direcionam a construção de sentido a partir da prática de seus leitores – conforme o suporte, o texto conseqüentemente oscilará sua estrutura e os modos de leitura. Migrando para a tela, o texto verbal soma-se à linguagem eletrônica – especialmente à hipermídia e ao hipertexto –, provocando alterações até mesmo na literatura. Assim, qual seria a literatura da era digital? Tendo a tela como suporte textual, qual a linguagem que passa a reverenciar a literatura? A fim de proporcionar respostas aproximativas, algumas considerações serão levantadas a partir de alguns textos que compõem a revista digital *Artéria* 8.

2. Texto digital: entre o aperfeiçoamento e a novidade

Com o formato digital e a internet, a escrita se desmaterializa e o texto passa a ter dispositivos de deslocamento e de construção diferentes do impresso, alterando noções de contiguidade física e, ao mesmo tempo, ampliando a sua difusão:

Sem materialidade, sem localização, o texto em sua representação eletrônica pode atingir qualquer leitor dotado do material necessário para recebê-lo. [...] Todo leitor, onde estiver, sob a condição de estar diante de um visor de leitura conectado à rede que assegura a distribuição de documentos informatizados, poderá consultar, ler, estudar qualquer texto, independente de sua localização original (CHAR-TIER, 1999, p. 104).

Em *sites* ou em *e-books*, é oferecido um texto fundamentado no *hipertexto* e na *hipermídia* resultando em relações distintas daquela mantida com o papel. Enquanto no formato impresso o texto tem uma estrutura rígida de registro e de visualização, textos construídos para o suporte eletrônico frequentemente autorizam o leitor a dar a sua linearidade àqui-

lo que lê, ao mesmo tempo, estimula esse tipo de reação. A escrita se oculta em camadas interpostas que são desvendadas conforme os cliques dados e a ordem previamente determinada pelo autor se mostra mais frágil no texto digital do que no impresso:

O leitor da leitura na Internet encarna o papel do detetive auditivo que lê as pistas do hipertexto, que segue as linhas e que estabelece uma relação plausível entre os vários seguimentos do texto. Em vez de seguir apenas os *links* fornecidos, o leitor-detetive também tem de procurar e encontrar os *missing links*. Não pode confiar. Na estrutura linear do link do hipertexto, tem de decifrar a ligação secreta, as estratégias discursivas e restabelecer a ligação temática das presunções auditivas a partir do tópico, servindo-se do seu instinto de detetive. A audição alcançada sobre uma trama labiríntico/risomática do nosso saber universal enciclopédico visa a uma ordem das coisas provisória e hipotética (VILLAÇA, 2002, p. 109).

A partir de dispositivos técnico-informáticos representados por palavras ou imagens que possibilitam um deslocamento praticamente instantâneo entre textos, os hiperlinks ou links remetem o leitor a outras dimensões textuais, conferindo grande velocidade na sobreposição das páginas. É certo que esse tipo de conexão não está restrita ao contexto informático. Há tempo que os textos impressos fazem o uso de notas de rodapé e de palavras remissivas, as quais requerem conhecimento extra e intratextual que implicam uma atividade de busca por parte do leitor, formando uma intertextualidade existente a partir de uma rede mnemônica fundamentada em inumeráveis textos. Pode-se dizer, então, que a noção de hipertexto tem origem nas relações analógicas do impresso²¹ e é aperfeiçoada e, de certo modo, materializada pela velocidade da tecnologia digital. No texto digital, o hipertexto passa a ser representado graficamente: “A intertextualidade em rede não é apenas uma relação com a memória do intérprete, entre o texto atual e a memória do texto. Os dois textos são igualmente presentes e interligáveis entre si por links, estruturados a vários níveis” (VILLAÇA, 2002, p. 108).

As conexões intertextuais que estariam internalizadas em um leitor assíduo são externadas a partir de processadores de palavras, formando os hipertextos eletrônicos: um texto se funde a inúmeros outros textos acessíveis aos cliques do leitor. Dessa forma, o *hipertexto* é um dispositivo que só se faz visível em sua virtualidade eletrônica, de modo que, sendo impresso, perde sua multiplicidade e torna-se uno:

²¹ Na verdade, uma relação de diversos impressos entrelaçados virtualmente pela memória do leitor que tem internalizada, intertextualmente, sua própria coletânea.

A sensação paradoxal de tocar e não tanger taticilmente o hipertexto, de atualizá-lo sem senti-lo fisicamente, ou seja, de poder manuseá-lo, transportá-lo, virtualmente, de um lado a outro, cortá-lo, reconstruí-lo, editá-lo e até imprimi-lo, e, ao mesmo tempo, não poder envolvê-lo nas mãos como se faz com um texto em celulose, torna a relação leitor-texto, no mínimo, diferente. A impressão do hipertexto não resolve esse problema, porque uma vez impresso, ele deixa de ser "hiper", toma-se um texto gutenberguiano, perde a sua ubiquidade espaço-temporal, além de esvaziar-se de sua capacidade de apresentar imagens animadas e efeitos sonoros, fatores que o singularizam em relação ao texto material (XAVIER, 2002, p. 30).

Com o *hipertexto*, tem-se um texto necessariamente não sequencial, que resulta no incentivo de uma leitura igualmente descontínua por meio do acesso praticamente ilimitado a outros textos alocados no ciberespaço: “[...] se a leitura no computador se dava de forma linear, agora com o hipertexto temos uma rede multidimensional na qual cada ponto ou nó pode ser potencialmente conectado a qualquer outro” (VILLAÇA, 2002, p. 103). Essa dinâmica do hipertexto não é casual. Segundo Marcuschi (2000, p. 96), é possível determinar a natureza do hipertexto, atribuindo-lhe as seguintes características:

- *Não linearidade*: flexibilidade desenvolvida pelas ligações sugeridas;
- *Volatilidade*: não tem a estabilidade dos textos de livros impressos;
- *Espacialidade topográfica*: espaço de leitura e de escrita que não tem limites definidos;
- *Fragmentariedade*: há uma constante ligação entre textos breves, sem um centro regulador;
- *Acessibilidade ilimitada*: permite o acesso a todo tipo de fonte (jornais, museus, literaturas, dicionários etc.);
- *Multissemiose*: interconecta simultaneamente a linguagem verbal com a não verbal, de modo integrado;
- *Interatividade*: devido à acessibilidade ilimitada e pela relação de um leitor navegador com múltiplos autores.

Os hiperlinks, linguisticamente, podem exercer várias funções, dentre as quais, Xavier (2002) e Koch (2005), destacam a *dêitica*, a *coesiva* e a *cognitiva*. Na função dêitica, apontam-se os participantes, o lugar ou o tempo em que um enunciado é produzido, contribuindo para o monitoramento do olhar do leitor, tanto retrospectiva, quanto prospectiva,

temporal e cognitivamente. Nessa função, entrelaçam-se discursos, sugerindo direções para o hiperleitor se enveredar e funcionando como “focalizadores de atenção” e “[...] ejetam o leitor para fora do texto que naquele momento está na tela, remetendo suas expectativas de completude de compreensão para outros espaços ali referenciados” (KOCH, 2005, p. 65).

Já na *função coesiva*, o *hiperlink* também pode interligar as informações, desfazendo a aparência aleatória dessas entradas textuais: “Não somente remeter e entrelaçar os discursos em um universo enorme de outros dizeres agora disponíveis hipertextualmente, mas, sobretudo, “amarrar” as informações para permitir que os usuários as transformem em conhecimento real e em conclusões relativamente seguras [...]” (XAVIER, 2002, p. 169).

Para exercer a *função cognitiva*, Xavier (2002, p. 173) o hiperlink deverá aglutinar “significações abrangentes e extensivas a domínios vários do saber, o fim de funcionar produtivamente na leitura hipertextual, i.e., encaixados nos quadros mentais e nos mundos possíveis normalmente desencadeados em um leitor mediamente letrado” Isso significa que o acabamento estético dado ao hiperlink (cores, luzes, movimentos) não é suficiente, e deixa claro que, além de atrair o hiperleitor, é necessário ainda que haja um significado que instigue o leitor.

Representado não apenas por palavras, o texto digital pode unir ao elemento verbal imagens não estáticas acompanhadas de som. Assim, em uma única mídia e mantendo o princípio do hipertexto, emerge a hiper-mídia:

Longe de ser apenas uma nova técnica, um novo meio para a transmissão de conteúdos preexistentes, a hiper-mídia é, na realidade, uma nova linguagem em busca de si mesma. Essa busca depende, antes de tudo, da criação de hipersintaxes que sejam capazes de refuncionalizar linguagens que antes só muito canhestamente podiam estar juntas, combinando-as e retecendo-as em uma mesma malha multidimensional (SANTAELLA, 2005, p. 392).

Na tecnologia digital, o livro enquanto objeto não existe e o texto se torna um fluxo imaterial, cuja superfície é inacessível ao tato do leitor²². Isso acarreta consequências que modificam as relações convencionais do triângulo autor-texto-leitor, trazendo à história da leitura novos paradigmas.

²² Situação que, de certa forma, se mantém mesmo com o tablet, pois o contato do leitor se dá com a tela e não com o texto propriamente.

3. Mudanças na literatura

Tendo em vista que, no século XXI, as obras são escritas, editadas, compostas e enviadas aos computadores que as converterão em livros, não causa estranheza a afirmação de que a literatura contemporânea é computacional, como indica a pesquisadora e crítica literária Katherine Hayles (2009, p. 61). Assim, quase todos os livros impressos são, antes de tudo, arquivos digitais, ainda que esse caráter computacional fique mais aparente na literatura eletrônica. Cresce a produção de literatura eletrônica, do mesmo modo que se aprimora a manifestação da eletrônica na literatura. Consolidando-se no impresso, o texto arma-se de estratégias para “atender as expectativas de um público assentado no mundo digital” (CARVALHO, 2010, p. 155).

Nesse novo fazer literário, nem todo texto do meio digital se classifica como literatura eletrônica. Esse é um termo criado por Noah Wardrip-Fruin, crítico de literatura eletrônica e chefe da comissão da ELO (Electronic Literature Organization), juntamente com sua equipe. Literatura eletrônica é definida, então, como “obra com aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede” (HAYLES, 2009, p. 21).

Ora, seja no texto impresso ou no eletrônico, em que consistiria a feição literária? Segundo Marisa Lajolo (1991, p. 38), a linguagem literária promove um espaço de interação de subjetividades (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem cotidiana, driblando o leitor. Em outras palavras, a literatura é Arte, “um ato criador que por meio da palavra cria um universo autônomo”, conforme anuncia Nelly Novaes Coelho (1976, p. 23). Em rede, contudo, o texto literário assume caráter experimental e híbrido, em correspondência às transformações nos modos perceptivos e cognitivos pelos quais a sociedade está passando em decorrência dos avanços tecnológicos.

Para designar essa literatura que emerge da cibercultura, Pedro Barbosa (2003) utiliza as denominações infoliteratura e ciberliteratura, compreendendo-a como um “procedimento criativo novo, nascido com a tecnologia informática, em que o computador é utilizado, de forma criativa, como manipulador de signos verbais e não apenas como simples armazenador e transmissor de informação [...]” (BARBOSA, 2003, p. 4). Nessa perspectiva, o suporte eletrônico – não só o computador, mas, em um contexto mais recente, o tablet e o smartphone – extrapola a mera

função de arquivo e/ou veículo de informações para estabelecer inovadoras conexões com a literatura.

A partir dessas construções textuais, tornam-se explícitas questões sobre a delimitação dada ao texto literário eletrônico, não aspectos ligados ao fim ou não do livro impresso. À dimensão verbal tão intrínseca à literatura, agrega-se a dimensão computacional e outros signos, de modo que “a palavra deixa de ser linguagem verbal e amplia seus horizontes, suas delimitações, para tornar-se texto verbal, sonoro, visual, audiovisual, digital, em outro contexto” (ANTONIO, s./d.). Para isso, uma linguagem nova, a hipermídia, é utilizada na construção do texto.

Com a (re)configuração da linguagem literária a partir de *softwares*, o escritor, além do típico domínio da palavra, precisa manipular a linguagem cibernética – razão que pré-determina parcerias entre escritores, programadores e designers gráficos –, gerando uma literatura experimental, cingida por um mosaico semiótico que articula pensamento humano e processamento computacional: “A conjugação da língua com o código tem estimulado experimentos na formação e na colaboração de diferentes tipos de linguagens” (HAYLES, 2009, p. 36). Nessa nova literatura, as proficiências visual e gráfica se tornam tão necessárias quanto a verbal, assinalando as alterações pelas quais a literatura está suscetível: “cada época fundamenta-se de acordo com a sua maneira de interpretar a vida e o mistério da condição humana” (COELHO, 1976, p. 23).

4. A literatura produzida para o ciberespaço

De um modo geral, não é determinada uma regra para jogo entre os espaços virtual e concreto: a produção em papel é divulgada nos ambientes virtuais e, desses mesmos espaços, surgem produções que se tornam impressas. No ambiente virtual, há grande capacidade de armazenamento para as obras; nele, abandona-se a fixidez e adere-se à maleabilidade: basta um clique para o leitor ser redimensionado a álbuns com as mais diversas criações. Trata-se de um efeito que atribui à escrita eletrônica dois polos bastante contraditórios:

[...] por um lado, a fixação perene, intemporal de textos e documentos, já que os sistemas de depósito virtual não estão sujeitos à usura do tempo nem à finitude do espaço; mas por outro lado, a produção textual mais efêmera, introduzindo na escrita uma dimensão de provisoriedade, de contingência, que esta, enquanto inscrição em suporte fixo, não possuía. [...] Contradição que poderia ser enunciada da seguinte forma: a rede comporta um arquivo imenso, infinito e perene, aliado a uma produção textual imediata, não linear e efêmera (BA-

BO, 2004, p. 105).

Diante dessa fugacidade, tornam-se relevantes as experiências literárias que se conservam ao longo do tempo como é o caso da revista digital *Artéria 8*²³, organizada por Omar Khouri e Fábio Oliveira Nunes, nos anos 2003 e 2004. Na sua rubra página inicial, *Artéria 8* apresenta um sumário com o nome de vários poetas, como Glauco Mattoso, Arnaldo Antunes, Augusto de Campos, Haroldo de Campos, Décio Pignatari, entre outros. Os autores são mencionados em um *menu* em formato oval que gira em sentido horário: lentamente se o cursor estiver longe e rapidamente se estiver próximo dos nomes.

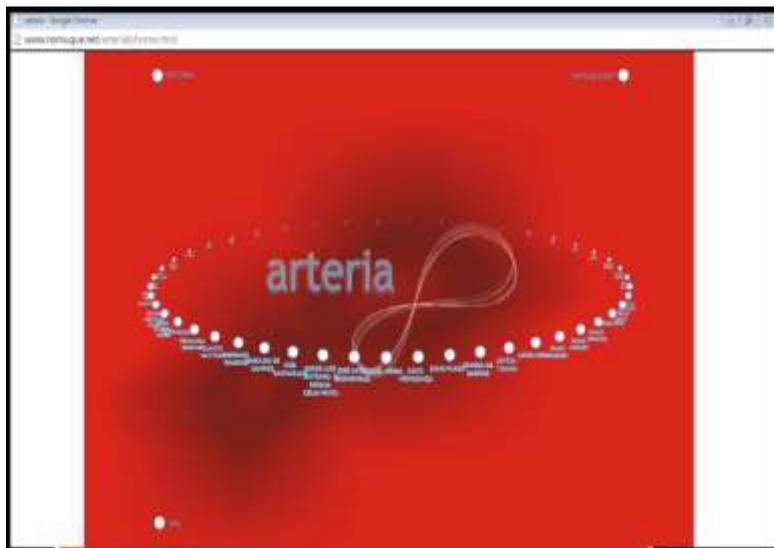


Fig. 1: Página inicial da *Revista Digital Artéria 8*

Enquanto a página carrega, é emitido um som e, ao clique do leitor, é possível acessar os poemas, o que exigirá, de certa forma, a coordenação dos movimentos com o *mouse* – ou com a ponta do dedo, dependendo da tecnologia em questão –, pois o sentido em que os nomes se movem alterna entre horário e anti-horário, conforme a posição com que

²³ *Artéria* é uma revista criada em 1974, e teve seu primeiro número lançado em julho de 1975. Não querendo ser o tradicional *caderno*, estabeleceu uma configuração diferente a cada número, configurando-se, assim, em sacola, caixa de fósforos, caixa e fita-cassete, entre outras, chegando ao atual formato, em oitava edição, um *site*, disponível em: <<http://www.nomuque.net/arteria8/home.html>>.

o cursor se aproxima. Assim, há uma diversidade de semioses – palavras, imagem, animação, som e movimento – que caracterizam a coletânea como uma *literatura hipermediática*, sob uma estrutura visual que rememora os procedimentos adotados na poesia concreta. Nessas construções em que se insere o hipertexto, fica permitido interromper o fluxo de leitura através de redes remissivas interligadas, os *links*, conduzindo o leitor a um vertiginoso delírio de possibilidades (VILLAÇA, 2002, p. 107).

Dentre os trabalhos publicados em *Artéria 8*, estão *Sonetos Clássicos e Plasmados*, de Glauco Mattoso, os quais mantêm o formato textual tradicional, apenas para a visualização. Ainda que muito semelhante ao impresso, constitui um tipo de produção que também requer parcerias entre escritor e *web designer*.



Fig. 2: Um dos Sonetos Clássicos e Plasmados, de Glauco Mattoso

Em vez de poema, Silvia Laurentiz cria uma plataforma para o *leitor-usuário* escrever o seu poema e o visualizar sob uma conversão em *Móvil 3D*, tornando-se, assim, *usuário-autor*. Essa proposta faz o leitor vivenciar a criação de uma literatura experimental, cingida por uma linguagem intersemiótica que articula pensamento humano e processamento computacional: “A junção da língua com o código tem estimulado experimentos na formação e na colaboração de diferentes tipos de linguagens” (HAYLES, 2009, p. 36). Nessa nova literatura, as proficiências

visual e gráfica se tornam tão necessárias quanto a verbal.

Entre tantas outras produções digitais, está o poema *Cresce* (2003), de Arnaldo Antunes, no qual o leitor tem a oportunidade de interagir com as palavras dispostas na tela: é possível clicar nessas palavras e reordenando-as e, conseqüentemente, produzindo um novo texto.

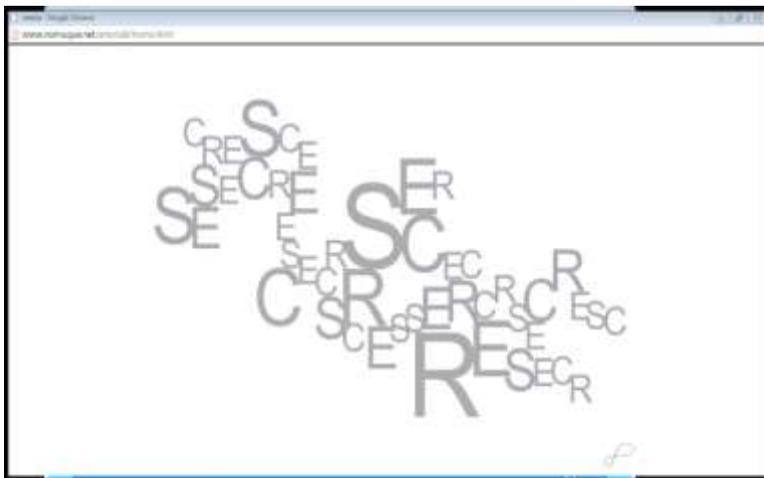


Fig. 3: *Cresce*, de Arnaldo Antunes

Partindo da sonorização e das experimentações, linguagens se misturam e se torna praticamente um pré-requisito para existência do texto no ciberespaço.

5. Considerações finais

Utilizando a tela como suporte textual, novas possibilidades de criação surgem para os escritores e suas experimentações, especialmente através da hipermídia e do hipertexto. À visualização poética predominante na poesia concreta, são acrescentados som e movimento, criando uma estrutura hipermidiática que permite ao leitor novas percepções estéticas. A literatura passa, então, a ter novas vertentes e a estar cada vez mais assistida pela máquina, mas, ainda assim, mantém incólume seu caráter humano e humanizante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONIO, Jorge Luiz. *Sobre poesia digital*. Disponível em: <<http://arteonline.arq.br/museu/ensaios/ensaiosantigos/jlantonio.htm>>. Acesso em: 14-05-2014.
- ANTUNES, Arnaldo. *Cresce*. Disponível em: <<http://www.nomuque.net/arteria8/home.html>>. Acesso em: 12-10-2014.
- ARNS, Paulo Evaristo. *A técnica do livro segundo São Jerônimo*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. [2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007].
- BABO, Maria Augusta. O hipertexto como nova forma de escrita. In: SÜSSEKIND, Flora (Org.). *Historiografia literária e as técnicas de escrita: do manuscrito ao hipertexto*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2003.
- BARBOSA, Pedro. O computador como máquina semiótica. *Ciberscópico*. Maio de 2003. Disponível em: <http://www.ciberscopio.net/artigos/tema2/clit_06.pdf>. Acesso em: 11-09-2014.
- CARVALHO, Diógenes Aires de. Literatura infantojuvenil: diálogos entre a cultura impressa e a cibercultura. *Desenredo*, vol. 6, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/1715/1132>>. Acesso em: 20-08-2014.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- CLÉMENT, Jean. *Do livro ao texto: as implicações intelectuais da edição eletrônica*. In: SÜSSEKIND, Flora (Org.). *Historiografia literária e as técnicas de escrita: do manuscrito ao hipertexto*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2003.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e linguagem: a obra literária e a expressão linguística*. São Paulo: Quíron, 1976.
- HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. São Paulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAURENTZ, Sílvia. *Móbile 3*. Disponível em: <<http://www.nomuque.net/arteria8/home.html>>. Acesso em: 11-10-2014.

MACHADO, Arlindo. Fim do livro? *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 8, n. 21. 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEVEDO, José Carlos de. (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATTOSO, Glauco. *Sonetos clássicos plasmados*. Disponível em: <<http://www.nomuque.net/arteria8/home.html>>. Acesso em: 10-09-2014.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal*. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2005.

VILLAÇA, Nízia. *Impresso ou eletrônico: um trajeto de leitura*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem / Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

A LINGUAGEM JURÍDICA E O ACESSO À JUSTIÇA

Bruna Moraes Marques (UENF)

brunatombo@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Millene Millen (UENF)

Paula Alice Dodó Müller (UENF)

Pedro Wladimir do Vale Lira (UENF)

RESUMO

Este artigo tem como finalidade elucidar a preocupação acerca do entendimento do cidadão comum acerca da forma como são transmitidas as mensagens dos saberes linguísticos e jurídicos, uma vez que o acesso à justiça não significa simplesmente o acesso ao processo. Sabe-se que várias soluções têm sido oferecidas aos cidadãos a fim de que alcancem o processo por exemplo, a assistência judiciária gratuita por meio de defensorias públicas e advogados dativos, mediações e implantações de juizados especiais com o intuito de desburocratizar os feitos, a atuação do Ministério Público etc. Assim, ultrapassa-se a primeira barreira: alcance ao instrumento processual devido. Contudo, outra barreira ainda maior se forma: o acesso à justiça. Esse afastamento torna-se ainda mais expressivo no âmbito do Poder Judiciário quando a linguagem não atinge seu principal objetivo: comunicação. Tendo em vista que o direito se materializa pela linguagem. Assim, com o intuito de emitir mensagens transparentes aos jurisdicionados, diversos movimentos, campanhas e reformas têm sido realizados, como veremos adiante, contra o denominado “juridiquês”, que resulta na dificuldade de ultrapassar a barreira opaca de uma linguagem hermética para alcançar a justiça. Para a realização do proposto, foram utilizados os pressupostos teóricos dos estudos da linguagem e do direito tais como Cárcova (1998), Xavier (2003), Nascimento (2009), Consolaro (2009).

Palavras-chave: Direito. Linguagem jurídica. Linguagem forense.

1. Introdução

É preciso preocuparmo-nos com o entendimento que o cidadão comum tem da forma como lhe são transmitidas as mensagens dos saberes linguísticos e jurídicos. É importante ressaltarmos que o acesso à justiça não significa simplesmente o acesso ao processo, apesar de reconhecermos que até mesmo para obtenção dessa última garantia os jurisdicionados já enfrentam problemas como o elevado custo processual, lentidão na solução das lides e extremo formalismo e burocracias jurídicas.

No entanto, com o intuito de minimizar essas dificuldades, várias soluções têm sido oferecidas aos cidadãos a fim de que alcancem o pro-

cesso. Podemos citar por exemplo, a assistência judiciária gratuita por meio de defensorias públicas e advogados dativos, mediações e implantações de juizados especiais com o intuito de desburocratizar os feitos, a atuação do Ministério Público etc.

Assim, ultrapassa-se a primeira barreira: alcance ao instrumento processual devido. Contudo, outra barreira ainda maior se forma: o acesso à justiça. Apesar de nossa Magna Carta de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, expressamente declarar em seu artigo 5º, inciso XXXV que “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito” (BRASIL, 1988), a insatisfação de tal preceito constitucional pode se dar por várias vias. Todavia, o presente capítulo visa destacar os problemas decorrentes de uma forma de linguagem no âmbito jurídico que não se preocupa com a compreensão por seu destinatário.

É de bom alvitre realçarmos que o Decreto-lei Nº 4.657/42 (Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro – LINDC) afirma em seu artigo 3º que “ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece” (BRASIL, 1942). Tal mandamento é corroborado pela primeira parte do artigo 21 do *Código Penal*, ao estabelecer que “o desconhecimento da lei é inescusável” (BRASIL, 1940). Podemos perceber que esse texto normativo exige conhecimento legal por parte dos cidadãos comuns a fim de que o cumpram. Seria portanto necessário que todo o ordenamento jurídico fosse redigido com clareza textual, a fim de que essa transparência possibilite seu entendimento por toda a sociedade, sem exclusões. E também, para assim permitir a luta pelos direitos, desde os mais simplórios e individuais, até os mais complexos que reflitam em toda a coletividade.

Nesse sentido, essa falta de compreensão do direito pelos cidadãos é tratada pelo autor argentino Carlos María Cárcova (1998), em sua obra *A Opacidade do Direito*, em que o jurista afirma que entre o direito e o destinatário há uma barreira “opaca” que causa o distanciamento e incompreensão, subtraindo-lhe a possibilidade de alcançar a significação jurídica de suas ações.

Corroborando o estatuído por Cárcova (1998) o escritor alemão Franz Kafka em sua obra *O Processo* (1999), na qual descreve a alienação e a desesperança de um homem imerso num mundo que não consegue compreender, para que se submetesse às leis sem questionar, pela impossibilidade de se defender do desconhecido. Esta obra descreve a situação atual ora apontada, apesar de ter sido escrita há quase um século.

Esse afastamento torna-se ainda mais expressivo no âmbito do Poder Judiciário quando a linguagem não atinge seu principal objetivo: comunicação. Tendo em vista que o direito se materializa pela linguagem.

Assim, com o intuito de emitir mensagens transparentes aos jurisdicionados, diversos movimentos, campanhas e reformas têm sido realizados, como veremos adiante, contra o denominado “juridiquês”, que resulta na dificuldade de ultrapassar a barreira opaca de uma linguagem hermética para alcançar a justiça.

2. Os abusos do juridiquês

A língua é viva e dinâmica e, segundo Câmara Júnior (1968, p. 223), é o “sistema de sons vocais por que se processa numa comunidade humana o uso da linguagem”. Lyons (1987, *apud* Quadros e Schimedt, 2006) definem linguagem como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não, enquanto Chomsky (2005, p. 47), buscando uma conceituação mais restrita. Leciona: “o conhecimento que a pessoa tem que a torna capaz de expressar-se através de uma língua, isto é, um sistema linguístico com determinadas regras altamente recursivo, pois permite a produção de infinitas frases de forma altamente criativa”.

O grande objetivo da linguagem, segundo os ensinamentos de Bobbio (2008), que corrobora com a construção deste pensamento, é de possibilitar a transmissão de informações, isto é, transmitir o saber e, de um modo geral, noticiar algo.

É sabido que a linguagem se materializa por meio da palavra; é por intermédio dela que a realidade se transforma em signos, pela associação de significantes sonoros a significados, com os quais se processa a comunicação linguística. Conforme salienta Lopes (2008, p. 9):

A comunicação é um processo dinâmico e a linguagem constitui ponte mediadora que possibilita o acontecer deste processo. A comunicação é a força que dinamiza a vida das pessoas e das sociedades. Ela excita, ensina, vende, distrai, entusiasma, dá status, constrói mitos, destrói reputações, orienta, desorienta, produz incomunicação. A comunicação é, por assim dizer, um campo de trocas, de interações, que permite perceber-nos, expressar-nos e relacionar-nos com os outros, ensinar e aprender.

Quando se trata de comunicação, faz-se necessário compreender que o receptor conheça as palavras utilizadas pelo emissor, a fim de que possa alcançar seu significado, e que a mensagem seja adequada.

No campo jurídico não é diferente, já que a linguagem é o mais valioso instrumento dos profissionais da área. No entanto, o uso excessivo de palavras eruditas e permeadas de preciosismo no direito causa diversos problemas na comunicação, como já alertamos, devido à interferência na compreensão textual e dificuldade no andamento processual.

O *Código de Processo Civil* (BRASIL, 1973) estabelece em seu artigo 156 que: “Em todos os atos e termos do processo é obrigatório o uso do vernáculo”. O termo vernáculo remete à clareza e correção no falar, mas não possui ligação nenhuma com arcaísmos, latinismos, dentre outros artifícios que resultam no prejuízo da compreensão.

Não há como se falar em direito sem que haja um enfoque essencial na importância da linguagem. Mais importante do que conhecer a gramática, articular palavras e argumentar coerentemente, é transmitir a mensagem ao receptor de forma objetiva e clara.

Todo avanço tecnológico aponta para o uso de uma linguagem dinâmica e multifacetária. No entanto, é possível vislumbrarmos a resistência de alguns profissionais do direito, que insistem na manutenção do conservadorismo e uso desmedido de expressões excludentes daqueles que não têm formação acadêmico-jurídica. Este é um fato que vai de encontro aos anseios da realidade social.

É nesse sentido que a linguagem técnica do direito não deve ser um obstáculo ao acesso jurisdicional. Não são raras as ocasiões em que a aplicação da linguagem jurídica, sem a devida cautela por parte dos profissionais da área, causa irreparáveis problemas à dignidade da pessoa humana. Tal estilo rebuscado de comunicação é conhecido como “juridiquês” por usar excessivamente termos técnicos – em sua grande maioria já ultrapassados, herdados há séculos do direito romano –, vai contra toda uma tendência de modernização e agilidade processual, tão pregadas na atualidade. Assim, o exagero no emprego de termos rebuscados e preciosismos nos textos jurídicos pode camuflar o real sentido da mensagem que se pretende transmitir.

O termo “juridiquês” pode ser definido conforme explicita o juiz brasileiro Zeno Veloso, citado por Souza (2005, p. 65):

Entendo que é sinal de atraso e subdesenvolvimento mental a manutenção desse dialeto sofisticado e pretensioso que se utiliza nos meios jurídicos, já chamado “juridiquês”, uma linguagem afetada, empolada, impenetrável, não raro ridícula, dos que supõem que utilizar expressões incomuns, exóticas, é sinal de cultura ou de sabedoria. O juridiquês, infelizmente, só tem mostrado

eficiência e grande utilidade na perversa e estúpida missão de afastar o povo do direito, de desviar a justiça do cidadão.

Dentre os abusos perpetrados pelo “juridiquês”, destaca-se uma terminologia que exclui de mínima compreensão os cidadãos sem formação jurídica. Sabe-se que terminologia significa o “conjunto de termos específicos ou sistema de palavra usado numa disciplina particular (por exemplo, a terminologia da botânica, da matemática); nomenclatura” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2702). Ou seja, todo ramo da ciência tem sua terminologia peculiar, no entanto, nos dizeres de Xavier (2003, p. 11):

O jargão profissional, não pode nem deve encapsular-se num hermetismo vocabular somente acessível a iniciados. Em muitos dos papéis que tramitam pelo nosso Fórum, diariamente, sob uma falsa roupagem de tecnicismo, há mais engrimação, mais preocupação com os efeitos pirotécnicos da palavra do que um compromisso real com a profundidade científica.

O operador do direito deve primar pela clareza e precisão, a fim de tornar o texto acessível e não exceder desnecessariamente no uso da tecnicidade científica.

Outra forma de abuso do “juridiquês” pode ser notada pelo uso de estrangeirismos, que Nascimento (2009, p. 23) define como “o nome genérico que se dá para o vício no emprego de palavras ou construções estrangeiras”.

Devemos manter claro que não se pode defender uma pureza absoluta na linguagem, pois o contato entre as línguas resulta na ocorrência de trocas e influências. Há, inclusive, milhares de expressões na língua portuguesa derivadas de estrangeirismos, completamente adaptadas ao vocabulário coloquial, tais como termos correlacionados às tecnologias, como o verbo *deletar*, por exemplo. No entanto, há abuso quando, ao redigir uma peça jurídica, o profissional do direito dá preferência ao uso de anglicismos (termos derivados do inglês), galicismos ou francesismos, italianismos, dentre outros, mesmo havendo um termo em português que pode transmitir a mensagem de forma clara, o que faz com que se gere uma incompreensão textual desnecessária.

Outra característica que só resulta no afastamento entre a sociedade e o direito é o uso de arcaísmos, que podem ser definidos como a imposição de palavras ou expressões antiquadas, fora do uso, desconhecidas pela maioria das pessoas. O arcaísmo faz com que o receptor da mensagem não a entenda, uma vez que o texto pretende transmitir um status de falsa cultura.

Conforme Consolaro (2009), os arcaísmos podem ser subconceituados como léxicos, isto é, quando há aplicação de palavras em desuso, ou sintáticos, quando construções que eram habituais tornaram-se obsoletas ou estão nesse processo, no cotidiano. O autor destaca ainda que esta última forma tem ocorrido, por exemplo, quanto ao emprego de mesóclise, o uso do pretérito mais-que-perfeito e algarismos romanos.

Há, ainda, um entrave abusivo de uso comum no “juridiquês”: o latinismo, que pode ser definido como “frase, locução ou construção gramatical própria do latim; romanismo.” (HOUAISS; VILLAR, 2001, s. v.)

É sabido que o latim é considerado uma língua morta, por não ser comumente falado como língua nativa, com exceção do Vaticano, que ainda a adota como língua oficial para documentos e cerimônias, uma vez que a língua falada é o italiano.

O latim teve seu apogeu no Império Romano, período considerado o grande alicerce do ordenamento jurídico brasileiro; no entanto, seu emprego hoje nas produções textuais, quando há correspondentes claros em português, é considerado como um exibicionismo de erudição infundada. Assim, todo obstáculo mencionado deve ser repudiado pelo operador do direito, visando aproximar o cidadão da verdadeira Justiça.

Machado de Assis (1873, p. 37), célebre escritor brasileiro, já abordava o problema da língua e sua expressão, sendo claro ao criticar retrocessos e rebuscamentos arcaicos exagerados que só prejudicam a comunicação:

Não há dúvida de que as línguas se aumentam e alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes. Querer que a nossa pare no século de quinhentos, é um erro igual ao de afirmar que a sua transplantação para a América não lhe inseriu riquezas novas. A este respeito a influência do povo é decisiva. Há, portanto, certos modos de dizer, locuções novas, que de força entram no domínio do estilo e ganham direito de cidade. Mas se isto é verdadeiro o princípio que dele se deduz, não me parece aceitável a opinião que admite todas as alterações da linguagem, ainda aqueles que destroem as leis da sintaxe e a essencial pureza do idioma. A influência popular tem um limite, e o escritor não está obrigado a receber e dar curso a tudo o que o abuso, o capricho e a moda inventaram e fazem correr. Pelo contrário, ele exerce também uma grande parte de influência a este respeito, depurando a linguagem do povo e aperfeiçoando-lhe a razão [...] Escrever como Azurara ou Fernando Mendes seria hoje um anacronismo intolerável. Cada tempo tem seu estilo. Mas estudar-lhes as formas mais apuradas da linguagem, desentranhar deles mil riquezas, que, à força de velhas e fazem novas -, não me parece que se deva desprezar. Nem tudo tinham os antigos, nem tudo tem os modernos; com os haveres

de uns e outros é que se enriquece o pecúlio comum.

Nesse sentido, a linguagem jurídica é claramente distinta da linguagem usual, pois há termos que têm sentido apenas no campo jurídico, tais como: “usucapião”, “enfiteuse”, “anticrese”, “acórdão”, entre outros. No entanto, com a necessidade de modernização do direito, uma vez que tem como um dos seus primórdios essenciais a agilidade processual, a forma de falar antiquada de alguns operadores do direito tem sido alvo de constantes críticas.

A expressão “juridiquês” engloba, portanto, todos os exagerados termos utilizados pelos profissionais do direito, com uma forma rebuscada de apresentação, que são, atualmente, contraditórios a toda simplificação da linguagem exibida pelos mais diversos meios de comunicação. É clara a necessidade de um vocabulário mais simples, direto, que tenha o intuito de aproximar a sociedade da justiça e da prestação jurisdicional.

3. *As propriedades do texto jurídico: qualidades e defeitos*

Podemos estabelecer a analogia de que a linguagem tem tanto poder quanto uma arma, o que é ainda mais notável no âmbito do direito. Bem manejada, leva à vitória; mal aplicada arrasta para a derrota. Essa linguagem também pode ser qualificada como o alicerce do mundo jurídico, uma vez que só é possível haver uma resposta do Poder Judiciário devido à tradução da realidade em um conjunto de textos que, ao se concatenarem, formam um instrumento primordial, denominado processo.

Não basta somente o conhecimento do direito para a produção de um texto capaz de atingir os objetivos pretendidos no campo jurídico. De nada adiantará toda a sabedoria legal se não for levado em conta um conjunto de características essenciais para a composição de um texto de qualidade.

Há predicados que devem pautar todas as espécies textuais, tais como concisão, clareza e objetividade. Essas características devem ser também observadas durante a produção de qualquer texto científico e, ao aludirmos ao estilo forense, não é diferente. A linguagem jurídica é instrumento essencial de organização da sociedade, que determina direitos e dita obrigações, devendo primar por esses atributos ao servir de ferramenta criadora de um texto.

Deve-se, portanto, rechaçar a criação textual truncada e extensa,

que dificulta a compreensão. Não significa, contudo, que possamos ou devamos eliminar passagens substanciais do texto no intuito de reduzi-lo de tamanho, e sim evitar passagens que nada acrescentam ao que foi dito.

Um vício corriqueiro em textos produzidos por operadores de direito consiste em provocar a persuasão pela recorrência de argumentos e ideias, retornando inúmeras vezes ao mesmo objeto.

No que tange à clareza, trata-se da busca de uma comunicação que visa impedir a existência de imprecisões que possam resultar em dúvidas pelo receptor. Um texto límpido pode ser normalmente caracterizado pela existência de períodos breves, com a finalidade de poupá-lo de obscuridades. Vale ressaltarmos que produções obscuras produzidas por magistrados tornam-se alvos de embargos de declaração, recurso muito comum na seara jurídica, que tem como consequência, uma maior lentidão do andamento processual, pois o criador do texto terá que se valer de seu precioso tempo para explicitar a decisão que inicialmente se apartou da clareza.

Conforme prescrito no *Código de Processo Civil* (BRASIL, 1973), artigo 535, “Cabem embargos de declaração quando: I – houver, na sentença ou no acórdão, obscuridade ou contradição”. Nesse sentido, não só magistrados, mas qualquer operador do direito deve buscar a nitidez em sua produção textual, para que não haja prejuízo no acesso ou cumprimento das decisões judiciais, seja pela dificuldade de compreensão das partes interessadas, ou ainda pior, pelos próprios profissionais integrantes do sistema processual, que se perdem no emaranhado de informações.

Não se deve afirmar que a linguagem técnica se contrapõe à clareza: basta que o criador do texto se preocupe em evidenciar suas ideias de forma nítida, podendo, por exemplo, valer-se do aposto (expressões ou frases explicativas) a fim de explicar ou especificar melhor um termo de valor substantivo ou pronominal extremamente técnico, tornando deste modo, mais acessível o entendimento dos trâmites da justiça.

Devemos destacar, também, a objetividade que deve haver em uma produção textual jurídica, ou seja, o operador do direito deve deixar de mencionar o que não tem valor para a causa, para que não haja dispersão do real sentido de se mover a máquina do Poder Judiciário. A mensagem deve visar somente o desígnio pretendido, fundamentada apenas no essencial, e não “andar em círculos” dentro do próprio texto. Também não são raras as oportunidades em que advogados são obrigados a esclari-

recer o que desejam em suas petições iniciais. Por faltar a estes a objetividade, juízes lhes determinam que “emendem as iniciais”, sob pena de não terem julgadas suas causas. Segundo o Código de Processo Civil (BRASIL, 1973):

Art. 284. Verificando o juiz que a petição inicial não preenche os requisitos exigidos nos arts. 282 e 283, ou que apresenta defeitos e irregularidades capazes de dificultar o julgamento de mérito, determinará que o autor a emende, ou a complete, no prazo de 10 (dez) dias.

Já Barreto (1998), destaca que, além das três características abordadas, há outras de derradeira importância para a produção textual jurídica: correção, precisão, originalidade e ordem. A correção é propriedade básica para a construção textual; a sua não observação, além de macular a imagem do operador do direito, pode comprometer a argumentação. Uma boa apresentação não tem valor algum se há incorreções vocabulares ou gramaticais. Portanto, devem ser evitados registros carregados de solecismo (inadequação na estrutura sintática da frase com relação à gramática normativa do idioma), barbarismo (erro de pronúncia, grafia ou uso de uma determinada palavra), neologismo (criação de uma palavra ou expressão nova, ou atribuição de um novo sentido à palavra já existente) pedante, arcaísmo (uso de palavras ou expressões antigas, em desuso) dentre outros vícios de linguagem.

Quanto à precisão, trata-se do requisito básico para que o texto possa transmitir credibilidade e segurança. Considerando-se que há um termo adequado para cada ocorrência, a sua não observação pode resultar em prejuízo à causa ou ao cidadão que espera por uma resposta judicial. Deve-se primar pela adequação das palavras em detrimento da linguagem ostentosa, que pode confundir ou atrasar a compreensão textual.

É o que ocorre, por exemplo, ao se substituir a expressão “petição inicial”, contida no artigo 285 do *Código de Processo Civil* (BRASIL, 1973) por termos exagerados e desnecessários como “peça dilucular”, “peça portótico”, “peça vestibular” e outros.

A originalidade é a característica que repudia clichês, que podem ser conceituados como modismos linguísticos, segundo o explanado por Barreto (1998, p. 24):

“Conjuntura”, “em nível de”, “enquanto” ao invés de “como”, “colocar” como sinônimo de “dizer”, “emblematicar” e “agilizar” são expressões hoje presentes em textos pretensamente fiéis à ‘modernidade’, outra palavra de uso frequente, termos que, longe de valorizar, apenas banalizam e enfraquecem o texto.

Acerca de falta de originalidade, é frequente a existência de textos processuais formados por amontoados de citações doutrinárias ou jurisprudenciais, com o mero intuito de “enfeitá-los” através de diversas “colagens”. Citar de forma exagerada não é garantia de cientificidade ou qualidade textual; pelo contrário, pode gerar um desperdício linguístico, produzindo textos longos que, na maioria das vezes, têm grande parte ignorada.

Uma vez que todas as mencionadas características são observadas e satisfeitas, cumpre-nos observar ainda a ordem, ou seja, a organização textual para propiciar a boa leitura.

A qualidade de um texto também depende dos elementos denominados coesão e coerência.

Por essa linha de raciocínio, a coesão diz respeito à união íntima das partes de um todo; é o vínculo que deve existir entre as palavras de um texto, dentro de uma sequência desejável. Conforme esclarecem Damiano e Henriques (2000, p. 113), na obra *Curso de Português Jurídico*:

Não é o texto, portanto, uma sequência de textos desunidos, soltos, cada qual afixado num canto. Chapéus e vestidos soltos numa loja pouco servem; só adquirem valor quando ajustados num corpo feminino que lhes dá graça e harmonia. Assim também funcionam os elos coesivos, caminhando para trás (regressão) e para frente (progressão) costurando perfeitamente o texto nestes movimentos de vaivém em conexão sequencial a que se chama coesão (p. 113).

Já a coerência trata da relação de sentido que se estabelece entre as diversas partes do texto, criando uma unidade de significado a fim de possibilitar sua compreensão e conseqüente interpretação. Para que haja coerência, as ideias expostas precisam ser atadas de forma que a conexão seja evidente. Quando há ausência dos elementos responsáveis por essa construção, ocorre a imprecisão e a descontinuidade que devem ser rechaçados em qualquer produção textual, por possibilitar deduções contrárias a toda argumentação apresentada por quem a interprete.

Há ainda que se destacar que um dos defeitos nas produções textuais jurídicas mais frequentes, é o uso de termos e expressões ambíguas (com indeterminado número de significados) e vagas (imprecisas), o que pode prejudicar por completo a peça processual, uma vez que enfraquece a argumentação.

De igual modo, o uso de algumas palavras em latim pode revelar-se como qualidades ou aberrações nas produções textuais jurídicas. Há

expressões latinas que são essenciais para exprimir alguns significados no mundo do direito, por transmitirem a mensagem de forma concisa e perfeita, sem um sinônimo tão eficaz no vocabulário da língua portuguesa. É o caso de *habeas corpus* – que é uma ação judicial com o objetivo de proteger o direito de liberdade de locomoção lesado ou ameaçado por ato abusivo de autoridade; *habeas data* – ação que assegura o livre acesso de qualquer cidadão a informações a ele próprio relativas, constantes de registros, fichários ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público; *data venia* – que, em língua portuguesa, corresponde a uma locução adverbial, que remete a uma expressão respeitosa com a qual se inicia uma argumentação, contrariando a opinião de outrem.

Existem tantas outras expressões em latim, cuja importância pode ser ratificada por se encontrarem nos bons dicionários da língua portuguesa, como ocorre quanto aos três citados exemplos, definidos pelo *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, com a peculiaridade de serem acentuadas, algo que não ocorre na língua latina.

Todavia, como destacado no tópico anterior, o exagero desnecessário do emprego de termos em latim, que muitas vezes possuem sinônimos claros na língua portuguesa, servem somente para obscurecer o texto. Em geral, o uso descomedido dessa língua pretende disseminar uma falsa cultura, e só resulta no distanciamento entre o profissional do direito e o cidadão leigo.

É precioso para nós, neste momento, o ditame estabelecido no citado artigo 156 do *Código de Processo Civil* (BRASIL, 1973) – “em todos os atos e termos do processo, é obrigatório o uso do vernáculo”. Conforme o padrão da norma culta, vernáculo refere-se à língua portuguesa, sendo desnecessário substituí-la por qualquer outra expressão estrangeira quando há um equivalente apropriado nacional, que possibilitará uma comunicação clara e eficaz.

Rodriguez (2004, p. 9) reforça essa ideia ao afirmar:

Revela-se como pobreza de estilo, como falta de conhecimento ou de segurança para a utilização de outros termos de nossa língua que não somente se expressam com o mesmo valor, como também utilizam uma linguagem mais corrente e permitem troca por outros termos, sinônimos, que acabam por organizar uma construção textual, no mínimo, de leitura mais fluente.

Quando as propriedades que manifestam a qualidade textual não são resguardadas, o resultado é uma justiça mais lenta, indo de encontro

aos princípios constitucionais fundados sobre a ideologia da transparência e da igualdade entre os cidadãos.

Por fim, vale pontuarmos que o conhecimento obtido pelo operador jurídico nunca é demais para a consolidação da sabedoria e a maturidade na linguagem, que lhe permite selecionar e expor de forma significativa os fatos relevantes que compõem cada caso concreto.

4. A linguagem forense como obstáculo ao acesso à justiça

Comunicar é tentar construir uma “via de mão dupla” entre os sujeitos de um discurso. Para que haja êxito no processo comunicacional, aquele que produz o texto deve, além de buscar se adequar aos atributos que geram sua qualidade, se preocupar em alcançar as demandas do público alvo. No caso do texto produzido com base na linguagem jurídica, o acesso à justiça é o desígnio a ser perquirido. Desta forma, todas as espécies de barreiras originadas pelos entraves linguísticos devem ser abolidas, por resultarem no distanciamento entre o profissional do direito e o cidadão comum.

A linguagem técnica é fundamental para todas as áreas de atuação profissional. No entanto, deve-se primar pela clareza do texto, visto que o “juridiquês” não é resultado do uso dos termos técnicos, e sim consequência do excesso de formalismo que circunda o meio jurídico; claramente notado desde os pronomes de tratamento até os trajés exigidos em ambientes forenses. Segundo os ensinamentos de Damião e Henriques (2000, p. 103), “tempos atrás, alguns se deleitavam em compor textos jurídicos impregnados de termos rebuscados. Hoje, não é assim, embora o discurso jurídico continue técnico, com as características do jargão que lhe é próprio”.

O direito, de forma corriqueira, vale-se de linguagem normalmente inacessível ao comum da população, exibindo, via de regra, um texto hermético e incompreensível. Assim, de pouco ou nada adianta às partes a leitura de alguma peça processual concebida pelo emprego exagerado de termos técnicos, havendo, portanto, claro descumprimento do direito à informação estabelecido no artigo 5º, XIV, da *Constituição Federal* (BRASIL, 1988), resultando em exclusão social. Os excessos na linguagem a afastam de sua função social primordial, que é estabelecer a comunicação coerente.

Nessa perspectiva, o “juridiquês”, nas palavras do ministro Edson

Vidigal (*apud* ALVARENGA, 2005, p. 2), do Superior Tribunal de Justiça, pode ser comparado:

ao latim em missa, acobertando um mistério que amplia a distância entre a fé e o religioso; do mesmo modo, entre o cidadão e a lei. Ou seja, o uso da linguagem rebuscada, incompreensível para a maioria, seria também uma maneira de demonstração de poder e de manutenção do monopólio do conhecimento.

Essa relação linguística de dominação entre o que detém o poder emanado do direito e o cidadão comum, considerado como o não versado nas ciências jurídicas, além de gerar tamanho prejuízo ao acesso à justiça, em detrimento de um essencial sistema igualitário, resulta na descrença do Poder Judiciário.

Aquele que busca o Poder Judiciário para ter a resolução de um conflito deve ter assegurada a prerrogativa de compreender o desenrolar do processo e sua a decisão.

O abuso de formalidade demonstrado pelo “juridiquês”, que transcende em muito a tecnicidade necessária a qualquer ramo da ciência, além de desrespeitar a eficácia da comunicação, gera prejuízos incalculáveis tais como: lentidão processual, aumento no número de recursos, confusões acendidas até mesmo entre os próprios profissionais do direito, em resumo, o declínio da qualidade no acesso à justiça. Tudo isso originado pela falta de atendimento da função social da linguagem: transmitir a mensagem de forma clara e eficaz.

O acesso à justiça não significa apenas chegar ao Poder Judiciário, o que muitas vezes já se revela como um obstáculo, principalmente para as camadas mais humildes da sociedade - seja pela falta de defensores públicos em grande parte das cidades brasileiras, seja por advogados que se recusam em atuar por nomeação. O cidadão deve ter acesso a uma cultura jurídica menos autoritária, quando é capaz de compreender a mensagem que lhe é dirigida.

Podemos afirmar, portanto, que o mau uso da linguagem jurídica pelos profissionais do direito interfere no devido acesso à justiça. A estratégia a ser observada para aproximação do cidadão comum ao universo jurídico está na simplificação dessa linguagem, uma vez que o Estado tem o compromisso político de dirigir-se diretamente àquele que procura solução para um caso concreto.

Os primeiros juízes que solucionavam os conflitos existentes entre os cidadãos eram escolhidos por seu prestígio social e não por conhecimento técnico; no entanto, com o passar do tempo, a falta de técnica e

especialização tornou-se algo inviável, tanto que no final do século XI e início do século XII, em Bolonha, foram instituídas as primeiras escolas de formação de juristas, com o ensino cercado por uma literatura normativa própria.

É notável que, nos dias atuais, alguns operadores do direito que primam pelo tradicionalismo se oponham a tal simplificação da linguagem, como é o caso do Mestre Reale (2010, p. 9):

Cada cientista tem sua maneira própria de expressar-se, e isto também acontece com a jurisprudência, ou ciência do direito. Os juristas falam uma linguagem própria e devem ter orgulho de sua linguagem multimilenar, dignidade que bem poucas ciências podem invocar.

Essa visão conservadorista do linguajar jurídico está sendo substituída pela forte concepção da necessidade de sua simplificação. Uma vez que a função social da linguagem não é alcançada por textos gerados por uma linguagem jurídica hermética e rebuscada, é necessário apontarmos uma forma que possibilite o cumprimento do objetivo final da linguagem, ou seja, a transmissão compreensível de uma mensagem que aproxime o cidadão ao Poder Judiciário.

A proposta de simplificação da linguagem jurídica não tem por objetivo a supressão de palavras técnicas necessárias ou o “empobrecimento” da linguagem utilizada pelos operadores do direito; o real intuito está em ampliar sua compreensão, que é a base para o acesso social à justiça e o exercício efetivo da cidadania, fundamento estabelecido já no primeiro artigo da Constituição Federal: “Art. 1. A República Federativa do Brasil tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania.” (BRASIL, 1988). Não se pode, nesse sentido, falar em cidadania onde falta uma mínima compreensão linguística.

Cientes da relevante proximidade que a linguagem jurídica deve ter com as partes que buscam o acesso à Justiça, diversas instituições têm movido esforços no sentido de conscientizar os profissionais da área da importância de uma comunicação simples, clara e eficaz. Como é o caso da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), ao lançar uma louvável campanha no ano de 2005 pela simplificação da linguagem jurídica, dirigida a operadores, estudantes e faculdades de direito:

desafiadora a iniciativa da AMB de alterar a cultura linguística dominante na área do direito. A justiça deve ser compreendida em sua atuação por todos e especialmente por seus destinatários. Compreendida, torna-se ainda, mais imprescindível à consolidação do Estado Democrático de direito (ABM, 2007, p. 4).

A iniciativa decorreu, notadamente, por conta de uma pesquisa encomendada para o Ibope, em 2003, a fim de avaliar a opinião da sociedade sobre o Judiciário, tendo revelado que os grandes fatores de insatisfação do jurisdicionado dizem respeito à morosidade da Justiça e o uso exagerado de rebuscamento na linguagem jurídica.

A mesma intenção da busca pela simplificação da linguagem jurídica, a fim de que sua imposição seja substituída por uma comunicação eficaz entre o Poder Judiciário e o cidadão que dele necessite, pautou o Projeto de Lei número 7.448/06 (BRASIL, 2006), de autoria da deputada Maria do Rosário com substitutivo do deputado José Genoíno, e com parecer de aprovação pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, visando alterar o artigo 458 do Código de Processo Civil (BRASIL, 1973), que passaria a adotar a seguinte redação:

Art. 458. São requisitos essenciais da sentença:

IV — a reprodução do dispositivo da sentença em linguagem coloquial, sem a utilização de termos exclusivos da Linguagem técnico-jurídica e acrescida das considerações que a autoridade Judicial entender necessárias, de modo que a prestação jurisdicional possa ser plenamente compreendida por qualquer pessoa do povo.

§ 1º A utilização de expressões ou textos em língua estrangeira deve ser sempre acompanhada da respectiva tradução em língua portuguesa, dispensada apenas quando se trate de texto ou expressão já integrados à técnica jurídica.

§ 2º O disposto no inciso IV deste artigo aplica-se exclusivamente aos processos com participação de pessoa física, quando esta seja diretamente interessada na decisão Judicial.

A importância da medida é explicitada na própria *Justificação do Projeto* (BRASIL, 2006, p. 2), redigida pela deputada Maria do Rosário:

A exemplo do texto constitucional, cuja técnica de redação prioriza o uso de palavras de conhecimento geral e cuja hermenêutica recomenda a opção pelo sentido comum, assim também deve ser concebida a sentença judicial, já que tanto a Constituição como a sentença não podem ser reduzidas a um texto técnico.[...] Nesse passo, deve-se considerar que o direito, de forma corriqueira, utiliza-se de linguagem normalmente inacessível ao comum da população, apresentando, no mais das vezes, um texto hermético e incompreensível.

Nesse diapasão de busca pela simplicidade, dita ainda o artigo 2, inciso II, alínea *a* da Resolução 79 de 2009 do Conselho Nacional de Justiça, ao tratar da divulgação das atividades dos órgãos do Poder Judiciário: “informar a população sobre seus direitos e sobre o funcionamento da Justiça, em linguagem simples e acessível”.

Tais esforços voltados para a simplificação da linguagem jurídica são de extrema importância, devido aos notáveis prejuízos que sofrem os direitos dos jurisdicionados em face da ausência de clareza na comunicação, decorrente de um excesso de formalismo da linguagem técnica entre o Poder Judiciário e a sociedade leiga. Há sempre uma grande perda em uma produção de linguagem que precisa se impor através da força que as palavras expressam.

5. Considerações finais

Ao concluirmos o presente, faz-se necessário registrarmos que o direito é instrumento de controle social que foi criado pela e para a sociedade, com o objetivo de alcançar o bem comum.

Entendemos que é necessário o uso de termos técnicos, visto que todas as profissões têm os seus, e não seria diferente no direito. A técnica utilizada na redação de peças forenses é uma característica dos profissionais da área. No entanto, o presente artigo realiza uma reflexão acerca de situações em que o excesso no uso desses termos técnicos causa a não compreensão plena por parte do seu destinatário.

Analisamos que quando não há uma linguagem jurídica simplificada, formam-se barreiras ao acesso à justiça devido ao excesso de vaidade subjetiva ao se expressar de uma forma que não condiz com a função social da linguagem, confrontado diretamente com a Constituição Federal, a qual garante a todos os cidadãos o direito à informação e a dignidade da pessoa humana.

Por fim, podemos concluir que o operador do direito deve humanizar os textos jurídicos, tornando-os inteligíveis a todos, e, principalmente, aos economicamente desfavorecidos a fim de que o verdadeiro alcance à justiça seja atingido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Darlan. *Associação de juízes lança campanha para banir o “juridiquês”*. 2005. Disponível em:

http://ultimosegundo.ig.com.br/materias/brasil/1948501-1949000/1948706/1948706_1.xml. Acesso em: 12-10-2013.

AMB. Associação de Magistrados Brasileiros. *O judiciário ao alcance*

de todos: Noções básicas de juridiquês. 2. ed.2007. Disponível em: <<http://www.amb.com.br>>. Acesso em: 31-10-2013.

ASSIS, Machado de. *Notícia da atual literatura brasileira: instinto de nacionalidade*. 1. ed. 1873. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/assis/index.htm>>. Acesso em: 15-10-2013.

BARRETO, Celso de Albuquerque. *Linguagem forense: estilo e técnica*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de lei nº 7.448/2006*. Altera o art. 458 da Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=333090>>. Acesso em: 07-10-2013. Texto Original.

_____. *Código de processo civil*. Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15869compilada.htm>. Acesso em: 15-10-2013.

_____. *Código penal*. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 20-10-2013.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 jul. 2013.

_____. Lei de Introdução às normas do direito Brasileiro. Decreto-Lei nº 4.657 de 4 de setembro de 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del4657.htm>. Acesso em: 07-07-2013.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ozon, 1968.

CÁRCOVA, Carlos María. *A opacidade do direito*. São Paulo: LTr. 1998.

CHOMSKY, Noam. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Trad.: Marco Antonil Sant`Anna. São Paulo: UNES, 2005.

CONSOLARO. Hélio. *Juridiquês: contra a cidadania*. 2009. Disponível

em:

<<http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=polemica/docs/juridiques>>. Acesso em: 17 out. 2013.

CONSELHO Nacional da Justiça. *Resolução nº 79 de 09 de junho de 2009*. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-administrativos/atos-da-presidencia/resolucoespresidencia/12197-resolucao-no-79-de-9-de-junho-de-2009>>. Acesso em: 24-09-2013.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antônio. *Curso de português jurídico*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAFKA, Franz. *O processo*. Trad.: Modesto Carone. São Paulo: Cia. das letras, 1999.

LOPES, Claudinei. *Manipulação da linguagem e linguagem da manipulação*. São Paulo: Paulinas, 2008.

NASCIMENTO, Edmundo Dantes. *Linguagem forense: a língua portuguesa aplicada à linguagem do foro*. São Paulo: Saraiva, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHIMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. 27. ed. São Paulo, 2010.

RODRIGUEZ, Victor Gabriel. *Manual de redação forense: curso de linguagem e construção de texto no direito*. 2. ed. ampl. Campinas: LZN, 2004.

SOUZA, Ailton Alfredo de. *Linguagem jurídica e poder*. Recife: Nossa Livraria, 2005.

XAVIER, Ronaldo Caldeira. *Português no direito: linguagem forense*. 15. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

**A METAFÍSICA DA MÚSICA
ENTRE A FILOSOFIA DO SÉC. XIX
E A CONTÍSTICA DE E. T. A. HOFFMANN
– UM ESTUDO DO EFEITO ESTÉTICO MUSICAL
EM *O INIMIGO DA MÚSICA***

Simone Maria Ruthner (UERJ)

simoneruthner@yahoo.de

Carlinda Fragale Pate Nuñez (UERJ)

nunez@unisys.com.br

RESUMO

E. T. A. Hoffmann, antes de se tornar conhecido como o grande contista que foi, mestre do duplo e da literatura fantástica, surge na Prússia do séc. XIX como músico e crítico musical, num momento em que a discussão sobre música e filosofia estava no centro de interesse de músicos, compositores, escritores, poetas e filósofos. Paralelamente, Arthur Schopenhauer desenvolve suas ideias sobre a metafísica da música, publicadas em 1819 em *O Mundo como Vontade e Representação*. Em 1871, partindo das ideias de Schopenhauer, Nietzsche apresenta sua tese, *O Nascimento da Tragédia*, obra em que discutirá o espírito da música e a sua importância na concepção do drama musical grego, defendendo a duplicidade do apolíneo e do dionisíaco no desenvolvimento da arte. O propósito deste ensaio é observar de que forma o apolíneo e o dionisíaco se encontram na ficção metamusical de E. T. A. Hoffmann, e como a sua crítica musical antecipa as ideias de Schopenhauer e Nietzsche.

Palavras-chave: Metafísica. Música. Filosofia. Contística. Estética.

1. Introdução

Três amantes da música, Friedrich Nietzsche (1844-1900), Arthur Schopenhauer (1788-1860) e E. T. A. Hoffmann (1776-1822), três personalidades do séc. XIX com o olhar crítico e apaixonado sobre a música de Beethoven e que, a partir dela pensaram a música e o efeito estético, e três nomes consagrados pelos seus textos, sejam eles teóricos, literários, poéticos ou ficcionais, que neste trabalho se encontram para dialogar sobre a música.

Partindo de Nietzsche em *O Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e Pessimismo* (1872), observaremos os conceitos do *apolíneo* e do *dionisíaco*, relacionados ao conceito de efeito estético musical na filosofia de Nietzsche e Schopenhauer. A seguir veremos algumas das principais ideias do ensaio dedicadas por Schopenhauer à música, do qual se extrai o que ele chamou de a *metafísica da música* (1819), em compara-

ção com um dos contos metamusicais de E. T. A. Hoffmann, cuja produção ficcional é imensa, e em sua maior parte ainda aguarda por tradução para o português.

A inquestionável paixão de Hoffmann pela música manifesta-se, tanto em ensaios críticos, quanto na ficção. Praticamente desconhecida, a sua produção como compositor musical não é, contudo, menos considerável: oito óperas e operetas, vinte e três peças para teatro e ballet, vários oratórios, uma sinfonia, trinta composições vocais, peças para piano e música de câmara (LANGE, 2008).

Como crítico musical, contemporâneo de Beethoven, coube-lhe o importante papel de analisar uma parte de sua obra, colaborando assim para a compreensão e difusão do gênio do Romantismo musical. Dentre as resenhas dedicadas a Beethoven em periódicos musicais, há uma mais extensa, de grande importância na história da música instrumental, pois com ela Hoffmann contribui e antecipa a ideia de autonomia da música pura, sem texto, absoluta. Para ele, “Ela [a música] é a mais romântica de todas as artes, poder-se-ia quase dizer, a única puramente romântica”.²⁴ Trata-se da análise musical da *Quinta sinfonia de Beethoven*, cuja partitura Hoffmann recebeu em 1809 e publicou em duas partes no *AMZ Allgemeine Musikalische Zeitung*, periódico musical de Leipzig, nas edições dos dias 4 e 11 de julho, anonimamente, conforme a tradição da época.

O conto selecionado para ilustração do presente estudo, ironicamente intitulado de *O Inimigo da Música [Der Musikfeind]*, foi publicado em 1814 no mesmo periódico, o *AMZ* em Leipzig.

2. *O apolíneo e o dionisíaco com Nietzsche*

Teremos ganho muito a favor da ciência estética se chegarmos não apenas à inteligência lógica, mas a certeza imediata da intuição [*Anschauung*] de que o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do apolíneo e do dionisíaco, da mesma maneira como a procriação depende da dualidade dos sexos [...]. (NIETZSCHE, 2006, p. 27)

Com estas palavras, Friedrich Nietzsche abre o primeiro capítulo

²⁴ No original: *Sie ist die romantischste aller Künste, – fast möchte man sagen, allein rein romantisch.* (HOFFMANN, 1997, p. 98) (Tradução nossa).

de *O Nascimento da Tragédia*, publicado em 1872, apresentado por ele como uma obra de estética (SUAREZ, 2010, p. 125). Em seu prefácio, ou no que ele chamou de “Tentativa de Autocrítica”, o filósofo se dirige à obra como “o nascimento da tragédia a partir do espírito da música”, deixando de imediato clara a importância do papel da música para suas reflexões na obra.

Conforme Suarez (2010, p. 125), o livro surge num contexto, cujo “pano de fundo é uma série de indagações que interessava também a outros pesquisadores e pensadores da época de Nietzsche”, nomeadamente questões de Estética [*Aesthetica*], termo cunhado em livro em 1750 por Baumgarten (1714-1762). No livro sobre *Estética Musical*, o musicólogo Carl Dahlhaus (1991, p. 12) afirma que, diferente do que ocorre a partir do séc. XX, quando o problema do juízo estético se transforma em discussão de questões técnicas, no séc. XIX a questão do juízo estético esteve no centro do interesse de vários pensadores, aliada à busca de fundamentação filosófica. Músicos, compositores e críticos do séc. XIX, como E. T. A. Hoffmann, Weber, Schumann e Wagner, além de poetas e escritores como Schlegel, Wackenroder e Tieck dedicaram importantes reflexões à questão da estética musical.

Nietzsche, a partir dos nomes dos deuses gregos Apolo e Dionísio, identifica dois polos de impulsos artísticos: em Apolo, a *arte do figurador plástico* [*Bildner*], do plasmador, denominando-a de o *apolíneo*, e em Dionísio, a *arte não figurada* [*unbildlichen*] da música, o *dionisíaco*.

Por *apolíneo* o filósofo designa a bela aparência [*Schein*] das artes plásticas, a forma, aquilo que é visível pelo seu brilho, tanto no mundo exterior, como no mundo interior, no mundo do sonho e das paisagens oníricas:

A bela aparência do mundo do sonho [...] constitui a precondição de toda arte plástica, mas também, [...] de uma importante metade da poesia. Nós desfrutamos de uma compreensão imediata da figuração, todas as formas nos falamos, não há nada que seja indiferente e inútil. Na mais elevada existência dessa realidade onírica temos ainda, todavia, a transluzente sensação de sua *aparência*: pelo menos, tal é a minha experiência, em cujo favor eu poderia aduzir alguns testemunhos e passagens de poetas. (NIETZSCHE, 2006, p. 28)²⁵

Citando Schopenhauer ele reafirma a presença do *apolíneo* no

²⁵ Estaria E. T. A. Hoffmann entre estes testemunhos? É provável, pois, segundo Volker Gerhardt (1987, p. 15), através de “teóricos como Novalis e E. T. A. Hoffmann”, Nietzsche descobre o “sentimento de poder”.

mundo interior:

O homem de propensão filosófica tem mesmo a premonição de que também sob essa realidade, na qual vivemos e somos, se encontra oculta uma outra, inteiramente diversa, que portanto também é uma *aparência*: e Schopenhauer assinalou sem rodeios, como característica da aptidão filosófica, o dom de em certas ocasiões considerar os homens e todas as coisas como puros fantasmas ou imagens oníricas. (NIETZSCHE, 2006, p. 28)

Ao descrever o *dionisíaco*, Nietzsche faz analogia ao estado da embriaguez, seja por exemplo, o estado em que o homem se encontra sob o efeito de “beberagem narcótica”, ou naquele que o impregna pela “poderosa aproximação da primavera, a impregnar toda a natureza de alegria”. Neste estado, a intensificação dos “transportes dionisíacos” despertados pela embriaguez, teriam como efeito o esvanecimento do subjetivo (NIETZSCHE, 2006, p. 30), como nas “multidões sempre crescentes, cantando e dançando, de lugar em lugar” no Medievo alemão:

Sob a magia do dionisíaco torna a selar-se não apenas o laço de pessoa a pessoa, mas também a natureza alheada, inamistosa ou subjugada volta a celebrar a festa de reconciliação com seu filho perdido, o homem. [...] Agora o escravo é homem livre, agora se rompem todas as rígidas e hostis delimitações que a necessidade, a arbitrariedade ou a “moda impudente” estabeleceram entre os homens. (NIETZSCHE, 2006, p. 31)

Por outro lado, em meio a tais reflexões, ao citar Beethoven e a *Nona Sinfonia*, eis que o *apolíneo* se faz presente através da força da imaginação, que transfigura a música em pintura: “Se se transmuta em pintura o jubiloso hino beethoveniano à *Alegria* e se não se refreia a força da imaginação, quando milhões de seres frementes se espojam no pó, então é possível acercar-se do *dionisíaco*”. (NIETZSCHE, 2006, p. 31)

Ou seja, neste caso Nietzsche sugere que se chega ao *dionisíaco* através do *apolíneo*, retomando a ideia inicial da necessária “duplicidade do *apolíneo* e do *dionisíaco*”. E seguindo por esta reflexão entusiasmada, o filósofo parece ter incorporado o próprio “frêmito da embriaguez”, num crescendo de associações pulsantes, criando imagens fantásticas, até chegar à “deliciosa satisfação do Uno-primordial²⁶”, o *Ur-Einen* de Schopenhauer:

Agora, graças ao evangelho da harmonia universal, cada qual se sente não só unificado, conciliado, fundido com o seu próximo, mas um só, como se o

²⁶ Segundo o tradutor de *O nascimento da Tragédia*, J. Guinsburg, Nietzsche utiliza o termo *Ur-Einen* sempre “no sentido schopenhauereano, isto é, como centro e núcleo do universo, que assume as formas da multiplicidade fenomenal no espaço e no tempo”. (NIETZSCHE, 2007, p.146)

véu de Maia tivesse sido rasgado e, reduzido a tiras, esvoaçasse diante do misterioso Uno-primordial. Cantando e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior: ele desaprendeu a andar e a falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares. De seus gestos fala o encantamento. Assim, como agora os animais falam e a terra dá leite e mel, do interior do homem também soa algo de sobrenatural: ele se sente como um deus, ele próprio caminha agora tão extasiado e enlevado, como vira em sonho os deuses caminharem. O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte [...]. (NIEZSCHE, 2006, p. 31)

A última exclamação deste trecho contém uma ideia chave a respeito do efeito estético: “o homem não é mais artista, tornou-se obra de arte”.

Neste ponto gostaríamos de chamar a atenção para o fato de Nietzsche, no mesmo contexto de reflexão, fazer uso de dois sujeitos distintos: o homem simples, sujeito receptor artístico, e o criador, sujeito artista. Notemos que, ao referir-se ao despertar dos “transportes dionisíacos”, ele o faz a partir do sujeito cognoscente, o sujeito comum, que se encontra sob o efeito da “magia do dionisíaco”, o que se percebe na frase pelo uso do pronome substantivo “cada”: “cada qual se sente [...] fundido com o seu próximo”, ou então, “o homem”, na acepção de um sujeito anônimo, o indivíduo: “Cantando e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior”. Ou seja, aqui se trata do receptor artístico que, tomado pelo encantamento, participa ativamente do entusiasmo das multidões, dançando e cantando, celebrando a “festa de reconciliação” da natureza com o homem. A seguir, o homem se enleva e se sente como Deus, o criador, e na última afirmação, Nietzsche fala deste como sujeito artista, afirmando que ele deixa de ser artista e se torna a própria obra de arte.

Neste caso, partimos do princípio de que se trata originalmente do homem comum, simples, que através do encantamento dionisíaco se sente como artista e então se transforma no próprio objeto do encantamento.

Vejam agora suas observações a respeito do “coro da tragédia grega, o símbolo da multidão dionisiacamente excitada”. Segundo Nietzsche (2006, p. 61), originalmente, Dionísio se fazia representar na tragédia através da presença do coro somente, ou seja, sem o drama e o cenário, e só mais tarde é que surge a necessidade de se presentificá-lo visualmente, o deus da música e do entusiasmo, o “efetivo herói cênico e ponto central da visão”, definindo o coro, portanto, como “mais antigo, mais original e até mais importante do que a ação”. Desta forma, a partir da encenação dramática de Dionísio, a ação e o drama são entendidos por

Nietzsche como “visão” e o coro como “realidade”, “o qual gera a partir de si mesmo a visão e fala dela com todo o simbolismo da dança, da música e da palavra”, sendo simultaneamente “em *uma só* pessoa” o homem, o músico, o poeta, o dançarino, o visionário:

Assim surge aquela figura fantástica e aparentemente tão escandalosa do sábio entusiástico sátiro, que é concomitantemente “o homem simples” em contraposição ao deus [Dionísio]: imagem e reflexo da natureza em seus impulsos mais fortes, até mesmo símbolo desta e simultaneamente pregoeiro de sua sabedoria e arte – músico, poeta, dançarino, visionário, em *uma só* pessoa (NIETZSCHE, 2006, p. 61-62).

Cremos poder afirmar que aqui se trata do coro como sujeito intérprete, mas que também é o sujeito receptor artístico, “o espectador dionisiacamente excitado” e ativo, sendo ao mesmo tempo o poeta, o artista criador. Esta mescla de sujeitos faz com que o próprio Nietzsche distinga na tragédia “uma radical contradição estilística”:

[...] linguagem, cor, mobilidade, dinâmica do discurso entram, de um lado na lírica dionisiaca do coro e, de outro, no onírico mundo apolíneo da cena, como esferas completamente distintas de expressão. As aparências apolíneas, nas quais Dionísio se objetiva, [...] agora lhe falam, a partir da cena a clareza e a firmeza da configuração épica, agora Dionísio não fala mais através de forças, mas como herói épico, quase com a linguagem de Homero (NIETZSCHE, 2006, p. 62-63).

Tendo observado o que Nietzsche descreve como sendo o efeito do *dionisiaco* e do *apolíneo* no sujeito, passamos agora a observar as ideias de Arthur Schopenhauer a respeito do efeito estético.

3. Schopenhauer e a metafísica da música

A importância da música para este filósofo não é menor do que para Nietzsche, pois, ao discorrer sobre todas as artes na parte III de *O Mundo como Vontade e Representação* (1919), Schopenhauer dedica o capítulo §52 para *A Metafísica da Música* (1980, p. 72-82), destacando-a e colocando-a numa posição distinta de todas as outras artes. O filósofo afirma inclusive que a “sua existência seria possível, mesmo com a inexistência do mundo [aparente]: o que não se pode afirmar das outras artes” (p. 74), atribuindo a ela “um significado muito mais sério e profundo, relacionado com a essência mais íntima do mundo e de nós mesmos”:

[...] de modo algum a música é como as outras artes, mas a *reprodução da própria vontade*, cuja objetividade também são as ideias; por isto, o efeito da música é tão mais poderoso e incisivo do que o das outras artes; pois essas somente se referem à sombra, aquela porém à essência.[...] Por não ser repro-

dução do fenômeno, ou mais corretamente, da objetividade adequada da vontade, mas cópia da vontade ela própria, apresentando portanto para tudo o que é físico no mundo o metafísico, para todo o fenômeno, a coisa em si. (SCHOPENHAUER, 1980, p. 74)

Para Schopenhauer (1980, p. 78-79), “para tudo o que é físico no mundo, a música apresenta o metafísico”, fornecendo “a semente anterior a todas as formações” e reproduzindo “todos os movimentos de nossa mais íntima essência, mas totalmente destituídos de realidade e sofrimento”. Segundo a sua teoria, a música, por se tratar de uma linguagem que, mesmo infinitamente distante e inexplicável, apresenta-se a nós com uma indescritível intimidade, “qual paraíso de nossa familiaridade”, o que o leva a defini-la como a essência do mundo, reconhecendo nela “o coração de todas as coisas”.

Assim como Nietzsche, Schopenhauer, ao se referir à música, refere-se à melodia, sem texto, ou à música instrumental, pura, que não requer palavras (elementos externos), que desde o séc. XIX também é conhecida por música absoluta. Para Schopenhauer, tanto o canto falado, como a ópera, nunca deveriam abandonar o seu lugar de subordinação, deixando para a música o lugar de mero acompanhamento, “simples meio de sua expressão”, o que seria um grande equívoco e uma “conclusão improcedente. Pois em toda parte a música exprime somente a quintessência da vida e de seus processos, nunca estes próprios”. Segundo a sua tese, a música exprime: “a alegria, a aflição, a dor, o espanto, o júbilo, o humor, a serenidade ela própria, por assim dizer, *in abstracto*, o que neles há de essencial, sem qualquer acessório, portanto também sem os seus motivos”. (SCHOPENHAUER, 1980, p. 77)

No § 38 de *O Mundo como Vontade e Representação*, parágrafo anterior ao da *Metafísica da Música*, Schopenhauer oferece uma explicação sobre o efeito estético:

Encontramos na contemplação estética *dois elementos inseparáveis*: o conhecimento do objeto, não como coisa individual, mas *ideia* platônica, i.e., forma permanente deste conjunto de coisas; e a consciência de si do sujeito cognoscente, não como indivíduo, mas como *sujeito puro, independente da vontade, do conhecimento*. (SCHOPENHAUER, 1980, p. 26)

Para Schopenhauer, no mundo como representação, o sujeito é escravo da vontade, e somente no momento da contemplação estética, quando o sujeito e objeto se fundem num só é que cessa a vontade, a dor, a temporalidade. Na sua visão, a condição de possibilidade do efeito estético é o “abandono do modo de conhecimento preso ao princípio da razão, que por sua vez é a única que se presta ao serviço da vontade e à ci-

ência”. É o momento em que o sujeito se abandona às coisas, livres de sua relação com a vontade, ou seja, o abandono se dá às coisas enquanto representações, e não enquanto motivos do querer. Schopenhauer (1980, p. 26) associa este momento a um “cessar da roda de Íxion”, que aliviaria Tântalo²⁷ do seu eterno suplício. É o momento em que um “estímulo exterior, ou uma disposição exterior, nos arranca da torrente infinita do querer”, fazendo com que a atenção examine as coisas “sem interesse, sem subjetividade, de modo estritamente objetivo”.

Retomando neste ponto a síntese de Nietzsche (2006, p. 31) aquando das considerações sobre o *dionisiaco*: “O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte”, podemos reconhecer nela algum eco da visão schopenhauereana do efeito estético, o momento em que o sujeito e o objeto se fundem, no qual se dá, por parte do sujeito, a “perda no objeto”, o “abandono do modo de conhecimento preso ao princípio da razão”, tornando-o em *sujeito puro do conhecimento*:

Este estado é precisamente o descrito acima como exigência para o conhecimento da ideia, como contemplação pura, dissolução na intuição, perda no objeto, esquecimento de toda a individualidade, supressão do modo de conhecimento submetido ao princípio de razão e que apreende apenas relações, e em que, simultânea e inseparavelmente, a coisa individual observada se eleva à ideia de sua espécie, o indivíduo cognoscente ao sujeito puro do conhecer liberto da vontade, e ambos como tais não se situam mais no curso do tempo e de todas as outras relações (SCHOPENHAUER, 1980, p. 27).

Maior proximidade ainda, encontraremos na exposição final do capítulo sobre a *Metafísica da Música*, quando Schopenhauer fala do “entusiasmo do artista, a lhe fazer esquecer as penas da vida”, a aliviar o sofrimento crescente do gênio, que é proporcional à sua “lucidez da consciência”, e que encontra na criação artística um consolo, ainda que momentâneo, para a sua trágica existência:

Este lado puramente cognoscível do mundo e a reprodução do mesmo numa arte qualquer constitui o elemento do artista. Ele é cativado pela observação do espetáculo da objetivação da vontade; ali se detém, não se cansa em sua contemplação e reprodução, e entretanto sustenta os custos da apresentação deste espetáculo, i.e. ele mesmo é a vontade que se objetiva, e permanece

²⁷ Segundo a mitologia grega, “Tântalo, de pé dentro de uma lagoa, com o queixo ao nível da água, sentia no entanto uma sede devoradora, e não encontrava meios de saciá-la, pois, quando abaixava a cabeça, a água fugia, deixando o terreno sob os seus pés inteiramente seco. Frondosas árvores carregadas de frutos, peras, romãs, maçãs e apetitosos figos abaixavam seus galhos, mas quando ele tentava agarrá-los, o vento empurrava seus galhos para fora de seu alcance”. (BULFINCH, 2000, p. 321)

em contínuo sofrimento. Este conhecimento puro, verdadeiro, profundo da existência do mundo torna-se para ele um fim em si: nele ele se detém. (SCHOPENHAUER, 1980, p. 82)

Retrocedendo ainda mais no tempo, aproximemo-nos agora das ideias de E. T. A. Hoffmann a respeito da música, através do seu ensaio histórico sobre a música instrumental de Beethoven.

4. E. T. A. Hoffmann e a música instrumental de Beethoven

Apesar de atualmente ser mais conhecido no meio literário pelas suas narrativas fantásticas, ou como o mestre do duplo, E. T. A. Hoffmann foi, além de músico compositor, um importante crítico musical do início do séc. XIX²⁸. Interessado pela relação entre as artes, tinha conhecimentos de pintura e dedicou-se também ao desenho e à caricatura. Além de ter se dedicado às artes, Hoffmann estudou e se formou em ciências jurídicas, atendendo ao desejo da família. Dada a sua competência, trabalhou nesta área sempre que necessitou, ocupando cargos importantes, inclusive o de conselheiro jurídico.

Assim como para Schopenhauer (1980, p. 78) a música é “o coração das coisas”, para E. T. A. Hoffmann ela é “o Sâncrita da natureza pronunciado em sons” [*In Tönen ausgesprochene Sanskrita der Natur*]²⁹, que em sua obra se transforma na palavra-chave da criação [*das Schöpfungswort*]³⁰, fazendo com que as suas narrativas ficcionais antecipssem as ideias de Schopenhauer e Nietzsche sobre a música.

Distintas das reflexões de Schopenhauer a respeito do gênio e das de Nietzsche sobre o artista, entretanto, também com muitas afinidades, as ideias de Hoffmann brilham no interior das ideias destes dois filósofos.

Por volta de 1809 e 1810, analisando a obra de Beethoven e comparando-a com Haydn e Mozart, Hoffmann reflete sobre uma teoria do

²⁸ Hoffmann, entre 1809 e 1815, publicou vinte e nove recensões no periódico musical de Leipzig, *AMZ Allgemeine Musikalische Zeitung*, dentre elas, a célebre recensão sobre a *Quinta Sinfonia de Beethoven* (SCHNAUS, apud VIDEIRA, 2010, p. 92).

²⁹ Do original: *Musik! [...] - Dich! in Tönen ausgesprochene Sanskrita der Natur!* (HOFFMANN, 1997, p. 1286)

³⁰ Mais detalhes sobre a relação de Hoffmann com a música podem ser encontrados em *Música, a palavra da criação – Um estudo de A Fermata* de E. T. A. Hoffmann (RUTHNER, 2013, p. 615-632).

gênio, e se manifesta contrário à ideia de que a genialidade de um artista estaria ligada à uma “fantasia selvagem do gênio, que despreza regras em favor de sua necessidade de exprimir as paixões que o agitam” (VIDEIRA, 2010, p. 100). No ensaio “Crítica musical enquanto teoria estética em E. T. A. Hoffmann” (2010), Mário Videira chama a atenção para a importância de Hoffmann na compreensão e divulgação da obra de Beethoven, visto pela maioria dos críticos, seus contemporâneos, a partir de dois pontos de vista: “ou como resultado apenas do controle racional do compositor (em detrimento da espontaneidade criativa), ou então, como resultado da fantasia irracional do gênio e da ausência de regras”. (VIDEIRA, 2010, p. 98)

Concordando com o escritor Jean Paul (1763-1825) em sua *Vorschule der Ästhetik* [Aula preparatória da Estética] (1804), segundo a qual “a concepção do todo é criada pela inspiração, mas a elaboração das partes depende da reflexão” (PAUL, *apud* VIDEIRA, 2010, p.100), Hoffmann “considera a reflexão e o estudo aprofundado da técnica como elementos inseparáveis da genialidade”.

Noutras palavras, podemos observar que Hoffmann, nestas passagens, antes de dedicar-se à questão do efeito estético, volta a sua atenção para o processo de criação do gênio. Entretanto, em vários de seus contos, como é o caso de *O Inimigo da Música*, como veremos a seguir, encontram-se belas descrições do efeito estético musical.

No que se refere à música, na recensão sobre a *Quinta Sinfonia* de Beethoven, publicada em 1810 no periódico musical *AMZ Allgemeine Musikalische Zeitung* de Leipzig, ou seja, nove anos antes de Schopenhauer *O Mundo como Vontade e Representação*, podemos observar que Hoffmann expõe ideias neste ensaio, que, pela semelhança, antecipam as ideias de Schopenhauer em *A Metafísica da Música* (§ 52).

A começar pela valorização da música instrumental, Hoffmann defende, já na introdução da recensão, a autonomia da música em relação às outras artes:

Tratando-se da música como uma arte independente, não deveríamos nos referir sempre somente à música instrumental, a qual, desprezando qualquer ajuda ou mistura de uma outra arte (poesia), exprime puramente o que lhe é próprio, a essência desta arte que só se reconhece nela mesma? Ela é a mais romântica de todas as artes, poder-se-ia quase dizer, a única puramente romântica, pois só o infinito [*das Unendliche*] é o seu objeto [*Vorwurf*]. (Tradução

nossa)³¹

Baseando-se no que há de enigmático e misterioso na linguagem da música, associado a ideia do elemento desconhecido, *das Unheimliche*, que define o próprio Romantismo, Hoffmann vê a música como “a mais romântica de todas as artes”, aquela que

abre ao homem um reino desconhecido, um mundo que nada tem a ver com o mundo exterior dos sentidos que o cerca, e no qual ele deixa para trás todos os sentimentos definíveis através de conceitos, para entregar-se a um anseio infável (Tradução nossa)³².

No estudo anterior, *Música, a palavra da criação – Um estudo de A Fermata de E. T. A. Hoffmann* (RUTHNER, 2013, p. 616), encontra-se um quadro comparativo entre a recensão de Hoffmann de 1810 e a *Metafísica da Música*, de 1819, de Schopenhauer, no qual, várias semelhanças puderam ser observadas, por vezes, inclusive de vocabulário.

Em suas narrativas ficcionais, o encantamento da música marca sua presença em inúmeros momentos, seja através de citações diretas de peças, nomes de compositores ou teóricos da música, filósofos ou intérpretes, ou através de descrições dos fantásticos efeitos causados ao protagonista, ou seja, ao receptor artístico. Vejamos alguns exemplos, com base no conto *Der Musikfeind* [*O Inimigo da Música*], cuja tradução para o português, ainda inédita, encontra-se em fase de revisão para publicação.

5. E. T. A. Hoffmann e *Der Musikfeind*

O conto *Der Musikfeind* [*O Inimigo da música*], publicado em 1814, é uma espécie de conto autobiográfico de Hoffmann, sem deixar de ser um conto insólito e fantástico. Nele o narrador-protagonista, dotado de uma hipersensibilidade musical, é, desde a infância, mal compreendido musicalmente. Primeiro pelo pai, e mais tarde pela cidade inteira, que

³¹ No original: *Sollte, wenn von der Musik als einer selbständigen Kunst die Rede ist, nicht immer nur die Instrumental- Musik gemeint sein, welche, jede Hilfe, jede Beimischung einer andern Kunst (der Poesie) verschmähend, das eigentümliche, nur in ihr zu erkennende Wesen dieser Kunst rein ausspricht? - Sie ist die romantischste aller Künste, beinahe möchte man sagen, allein echt romantisch, denn nur das Unendliche ist ihr Vorwurf.* (HOFFMANN, 1997, p. 98)

³² No original: *Die Musik schließt dem Menschen ein unbekanntes Reich auf; eine Welt, die nichts gemein hat mit der äußern Sinnenwelt, die ihn umgibt, und in der er alle durch Begriffe bestimm-baren Gefühle zurückläßt, um sich dem Unaussprechlichen hinzugeben.* (HOFFMANN, 1997, p. 98)

o classifica como um inimigo da música. O dom da aguda percepção musical, em vez de transformá-lo num grande músico, funciona como algo trágico em sua vida. A passagem a seguir ilustra de que maneira esta sensibilidade insólita é motivo de sofrimento físico e psicológico do narrador-protagonista:

Quantas vezes eu fui acusado de não ter sentimentos, nem coração, nem alma, quando, assim que o pianoforte é aberto, saio correndo sem parar, ou quando esta ou aquela senhora toma da guitarra e pigarreja para cantar; pois eu já sei que com aquela música que ela costuma apresentar nas casas, eu fico enjoado e tenho dores e fico mesmo com o estômago fisicamente estragado. Isto é mesmo um mal-estar e me coloca na condição de desprezo da alta sociedade (Tradução nossa)³³.

Enquanto a música de má qualidade lhe causa mal estar físico, o som da boa música lhe toca profundamente, e o seu mundo interior se ilumina com um brilho, como se o *dionisíaco* da música, vinda do mundo exterior, provocasse o *apolíneo* em seu mundo interior, fazendo os sons brilharem com sua luz, transportando-o, enfeitado pelo encantamento, da terra até as alturas:

Eu bem sei que uma voz, um canto como o da minha tia, penetra bem no meu íntimo, provocando ali sentimentos, para os quais eu nem tenho palavras; como se fosse a própria glória que se elevasse sobre a terra [...] eu fico em silêncio e olho para dentro de mim, porque lá ainda brilham todos os sons que soaram no exterior. (Tradução nossa)³⁴

Durante a narrativa, mais de uma vez são descritos momentos de contemplação estética, e a ironia neste personagem, é que o impacto do *dionisíaco* é tão intenso, que ele não o suporta. Noutra passagem, por exemplo, ao ouvir o ensaio de um quarteto de cordas pela janela do quarto, atordoado pela potência do *dionisíaco* ao final do primeiro movimento ele, fisicamente, não suporta ouvir de imediato o segundo movimento

³³ *Wie oft werde ich empfindungs-, herz-, gemüthlos gescholten, wenn ich unaufhaltsam aus dem Zimmer renne, sobald das Fortepiano geöffnet wird, oder diese und jene Dame die Gitarre in die Hand nimmt und sich zum Singen räuspert; denn ich weiß schon, daß bei der Musik, die sie gewöhnlich in den Häusern verführen, mir übel und weh wird und ich mir ordentlich physisch den Magen verderbe. – Das ist aber ein rechtes Unglück und bringt mir Verachtung der feinen Welt zuwege.*(HOFFMANN, 1997, p. 1766)

³⁴ *Ich weiß wohl, daß eine solche Stimme, ein solcher Gesang wie der meiner Tante so recht in mein Innerstes dringt, und sich da Gefühle regen, für die ich gar keine Worte habe; es ist mir, als sei das eben die Seligkeit, welche sich über das Irdische hebt und daher auch im Irdischen keinen Ausdruck zu finden vermag; [...] ich bleibe still und schaue in mein Inneres, weil da noch alle die außen verklingenden Töne widerstrahlen.*(HOFFMANN, 1997, p. 1766)

da peça. No trecho abaixo, o narrador cita dois momentos deste efeito, um em casa, ao ouvir um quarteto de cordas, e outro no concerto, na audição de uma sinfonia:

[...] pois eles [o quarteto de cordas] à noite, quando na rua fica silencioso, tocam de janelas abertas. Então eu me sento no sofá e ouço de olhos fechados e sinto-me pleno de encanto – mas só no primeiro; no segundo quarteto os sons já se confundem, porque então é como se eles tivessem que lutar com as melodias do primeiro, que ainda lá estão. [...] O mesmo acontece comigo nos concertos, onde várias vezes já a primeira sinfonia provoca tamanho tumulto em mim, que fico morto para todo o resto. Sim, várias vezes eu já fiquei na primeira parte tão alterado, tão violentamente abalado, que anseio por sair de mim, para ver todas as estranhas aparições, pelas quais sou tomado, mais claramente, sim, e me fundir em sua maravilhosa dança, e que eu, entre elas, seja igual a elas. Então é como se eu mesmo fosse a própria música que ouvi (Tradução nossa)³⁵.

Analisando então o trecho acima, através da luneta de duplas lentes, uma schopenhauereana e outra nietzscheana, poderíamos dizer que o narrador-protagonista, na figura do receptor artístico, num primeiro momento, encontra-se no instante de satisfação, extasiado em contemplação estética, como o sujeito puro do conhecimento de Schopenhauer. Ao final do primeiro movimento da peça, fica claro que o estado de êxtase foi tomando proporções, e então, com Nietzsche diríamos que, ao sentir a manifestação do *dionisíaco*, o espectador é tomado pelo *apolíneo*, envolto por estranhas aparições, e na duplicidade de Apolo e Dionísio, é arrastado para uma “maravilhosa dança” de fantasmas, fazendo com que sujeito e objeto sejam iguais, o que resulta no sentimento do protagonista, de que ele é a própria música que ouve.

Por fim, a este trecho segue-se ainda uma imagem explicativa do efeito estético, remetendo à mescla de sujeitos citada por Nietzsche, na qual o “o espectador dionisiacamente excitado” e ativo, é ao mesmo tempo poeta e artista criador:

³⁵ *da sie abends, wenn es still auf der Straße geworden, bei geöffneten Fenstern spielen. Da setze ich mich aufs Sofa und höre mit geschlossenen Augen zu und bin ganz voller Wonne - aber nur bei dem ersten; bei dem zweiten Quartett verwirren sich schon die Töne, denn nun ist es, als müßten sie im Innern mit den Melodien des ersteren, die noch darin wohnen, kämpfen; und das dritte kann ich gar nicht mehr aushalten. [...] Ebenso geht es mir mit den Konzerten, wo oft schon die erste Symphonie solch einen Tumult in mir erregt, daß ich für alles übrige tot bin. Ja, oft hat mich eben der erste Satz so aufgeregt, so gewaltsam erschüttert, daß ich mich hinaussehne, um all die seltsamen Erscheinungen, von denen ich befangen, deutlicher zu schauen, ja mich in ihren wunderbaren Tanz zu verflechten, daß ich, unter ihnen, ihnen gleich bin. Es kommt mir dann vor, als sei die gehörte Musik ich selbst.* (HOFFMANN, 1997, p. 1766)

Por essa razão eu nunca pergunto quem é o mestre; isso me parece ser totalmente indiferente. Para mim, é como se lá no ponto alto se movesse apenas uma massa psíquica, e como se assim, eu tivesse composto muitas maravilhas. (Tradução nossa)³⁶

6. Conclusão

Vimos com E. T. A. Hoffmann, que as descrições do efeito estético no conto *O Inimigo da Música*, se parecem bastante, tanto com o que Schopenhauer descreveu como sendo o momento da contemplação estética, o instante, no qual o sujeito cognoscente, o receptor artístico, livre da escravidão da *Vontade*, torna-se *sujeito do puro conhecimento*, pois funde-se com o próprio objeto da contemplação, quanto com o que Nietzsche descreveu, mas levando em consideração dois momentos distintos: o primeiro como sendo o entusiasmo dionisíaco, do qual o artista, entenda-se aqui, o compositor, é tomado, levando-o a sentir-se como um deus, extasiado e enlevado, o instante no qual “o homem não é mais artista, tornou-se obra de arte”, e o segundo, como o “espectador dionisicamente excitado” e ativo, que através do impulso dionisíaco, cria imagens apolíneas, confirmando a ideia de duplicidade dos impulsos, o *dionisíaco* e o *apolíneo*. Para Nietzsche, é na tragédia musical que encontramos a “aliança fraterna de Apolo e Dionísio”, pois o *dionisíaco* da música busca por uma descarga do *apolíneo*, através das imagens e da ilusão cênica.

A respeito do conceito nietzscheano do *apolíneo*, gostaríamos de citar a crítica de Giogio Colli, em seu estudo de 1988 sobre *O nascimento da filosofia*:

Ao delinear o conceito de apolíneo, Nietzsche considerou o senhor das artes, o deus luminoso, do esplendor solar, aspectos autênticos de Apolo, mas parciais e unilaterais. Outros aspectos do deus ampliam o seu significado e ligam-no à esfera da sabedoria. (COLLI, 1988, p. 14)

Noutra passagem, Colli (1988, p. 11) afirma que é com Apolo, o deus de Delfos, que se “manifesta a vocação dos gregos para o conhecimento”, e que o “sábio é quem lança a luz na obscuridade, desfaz os nós, manifesta o desconhecido, determina o incerto”.

³⁶ *Ich frage daher niemals nach dem Meister; das scheint mir ganz gleichgültig. Es ist mir so, als werde auf dem höchsten Punkt nur eine psychische Masse bewegt, und als habe ich in diesem Sinne viel Herrliches komponiert.* (HOFFMANN, 1997, p. 1768)

Considerando a concepção de gênio de E. T. A. Hoffmann, expressa com base na análise estético-musical da obra de Beethoven, sabemos que ele “considera a reflexão e o estudo aprofundado da técnica como elementos inseparáveis da genialidade”. Sabendo que Apolo, além de irradiar sua luz em imagens e brilho, é o deus da sabedoria, podemos então ver em Hoffmann, tanto na literatura ficcional, quanto na teórica, a concordância de ideias com Nietzsche, em relação à duplicidade necessária do *apolíneo* e do *dionisíaco* no momento da criação, lembrando que o contista e compositor não exclui de Apolo a potência da sabedoria. Assim sendo, E. T. A. Hoffmann, antecipando Schopenhauer e Nietzsche, tem a aguda percepção da necessidade dos dois impulsos em sua totalidade na criação de uma obra genial. O artista necessita, tanto do *dionisíaco*, que provoca Apolo e desencadeia a fantasia, quanto do sábio, também apolíneo, que tem o domínio de suas ideias e engenhosidade. Num dos seus *Escritos sobre a música* [*Schriften zur Musik*], ao analisar os *Dois Trios para Piano op.70* de Beethoven, ele afirma:

Somente o artista, que conteve o vôo excêntrico de seu gênio através do mais diligente estudo da arte, que adquiriu a mais alta reflexão [*höchste Besonnenheit*], e que agora reina sobre o reino interior da música, sabe de maneira clara e certa onde deve empregar os meios mais surpreendentes que a arte lhe oferece, [para obter] um efeito completo; ao passo que o aprendiz ou o imitador cego desprovido de gênio e de talento irá empregá-las erroneamente, justamente onde pretendia agir com todo o poder e força. (Trad.: Videira)³⁷

Antes de encerrarmos esta análise, que fará parte de um trabalho maior, faz-se necessário comentar ainda, que E. T. A. Hoffmann também escreveu teoricamente sobre o efeito na música, e aqui gostaríamos de deixar registrada uma passagem da crítica *Über einen Ausspruch Sacchinois und über den sogenannten Effekt in der Musik* [*Sobre uma pretensão de Sacchini e sobre o assim chamado efeito na música*], ensaio publicado em 1814, quase dois meses depois de *Der Musikfeind*, [*O Inimigo da Música*], também no *AMZ Allgemeine Musikalische Zeitung* em Leipzig.

No trecho a seguir, Hoffmann procura responder ao jovem compositor, estudioso, que aspira e anseia por tornar-se um gênio, e busca

³⁷ *Nur der Künstler, der den exzentrischen Flug seines Genies durch das eifrigste Studium der Kunst zügelte, der so die höchste Besonnenheit erlangte, und nun über das innere Reich der Töne herrscht, weiß es klar und sicher, wo er die frappantesten Mittel, die ihm die Kunst darbietet, mit voller Wirkung anwenden soll, und der Schüler, oder gar blinde Nachahmer ohne Genie und Talent, wird da am ehesten fehlgreifen, wo er gerade es vorhat, mit aller Macht und Kraft zu wirken.* (HOFFMANN, 1946, p. 366)

saber como alcançar o efeito na música. Hoffmann orienta o leitor, e explica que, se o gênio já reside nele, no jovem aspirante, poder-se-á consolá-lo dizendo que:

[...] o seu verdadeiro aprofundamento nas obras dos mestres o levará a uma conexão secreta com o seu gênio, e que este despertará a potência adormecida, sim, provocando o êxtase, fazendo com que ele [o aspirante] desperte do sono pesado para uma nova vida e ouça os maravilhosos sons de sua música interior; e então o seu estudo da harmonia, o seu exercício da técnica lhe dará o poder de aprender aquela música, que doutro modo não passaria de um rumorejar fugidio; e o entusiasmo, que deu origem à obra, arrastará o ouvinte poderosamente para um ressoar maravilhoso, de forma que ele se tornará parte do esplendor, que se apoderou do músico naquelas horas de consagração. Este é verdadeiramente o efeito, que emanou do interior do poema musical. (Tradução nossa)³⁸

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia*: histórias de deuses e de heróis. Trad.: David Jardim Jr. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

COLLI, Giorgio. *O nascimento da filosofia*. Trad.: Frederico Carotti. Campinas: Unicamp, 1988.

DAHLHAUS, Carl. *Estética musical*. Trad.: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1991.

GERHARDT, Volker. Da vontade de poder para a gênese e interpretação da filosofia do poder em Nietzsche. In: MARQUES, A. (Org.). *Nietzsche: Cem anos após o projeto “Vontade de Poder – Transmutação de Todos os Valores”*. Lisboa: Veja Universidade, 1987, p. 11-29.

HOFFMANN, E. T. A. Beethovens Instrumental-Musik. In: _____. *Fantasiestücke in Callots Manier*. Hoffmann: Werke. Digib. 4.00.156. Di-

³⁸ [...] daß sein wahres, tiefes Eingehen in die Werke der Meister ihn bald mit dem Geiste dieser selbst in einen geheimnisvollen Rapport bringen, und daß dieser die ruhende Kraft entzünden, ja die Extase herbeiführen werde, in der er wie aus dumpfem Schlafe zum neuen Leben erwacht und die wunderbaren Laute seiner innern Musik vernimmt; dann gibt ihm sein Studium der Harmonik, seine technische Übung die Kraft, jene Musik, die sonst vorüberauschen würde, festzuhalten, und die Begeisterung, welche das Werk gebar, wird in wunderbarem Nachklange den Zuhörer mächtig ergreifen, so daß er der Seligkeit teilhaftig wird, die den Musiker in jenen Stunden der Weihe umfing. Dies ist aber der wahrhaftige Effekt des aus dem Innern hervorgegangenen Tongedichts. (HOFFMANN, 1997, p. 1785)

rectmedia Publishing GmbH. Hoffmann: Werke, 1997-2004. Poetische Werke, vol. 1, p. 98-108.

_____. Beethoven, Zwei Klavier-Trios op. 70. In: HÜRLIMANN, Martin (Org.). *Autobiographische Musikalische und Vermischte Schriften*. Zurique: Atlantis Verlag, 1946, p. 355-369.

_____. *Höchst zerstreute Gedanken*. In: *Fantasiestücke in Callots Manier*. Hoffmann: Werke, Digib. 4.00.156. Directmedia Publishing GmbH, 1997-2004, p. 1284-1289.

_____. *Der Musikfeind*. In: *Fantasiestücke in Callots Manier*. Hoffmann: Werke, Digib. 4.00.156. Directmedia Publishing GmbH, 1997-2004, p. 1757-1771.

_____. *Über einen Ausspruch Sacchinis und über den sogenannten Effekt in der Musik*. In: *Fantasiestücke in Callots Manier*. Hoffmann: Werke, Digib. 4.00.156. Directmedia Publishing GmbH, 1997-2004, p. 1772-1785.

LANGE, Berthold. *Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten*: Psychologische “Detektion” und die Rolle der Musik in E. T. A. Hoffmanns künstlerischer Suche nach dem verlorenen Paradies. Palestra ministrada pelo Presidente da Fundação E. T. A. Hoffmann em 29.10.08. Disponível em: <<http://www.eta-hoffmann-stiftung.de/context.html>>. Acesso em: 05-09-2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento do tragédia*. Trad.: J. Guinsburg. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate; RUTHNER, Simone. O sentir e o pensar em E. T. A. Hoffmann. *Revista Litteris*, n. 8, p. 312-331, set.2011. Disponível em:

<[http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/O_Inimigo da Musica - O SENTIR E O PENSAR em HOFFMANN-17out11-VERSaO FINAL %282%29.pdf](http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/O_Inimigo_da_Musica_-_O_SENTIR_E_O_PENSAR_em_HOFFMANN-17out11-VERSaO_FINAL_%282%29.pdf)>. Acesso em: 09-09-2014.

RUTHNER, Simone. Música, a palavra da criação: um estudo de “A Fermata” de E. T. A. Hoffmann. *Cadernos do CNLF*, vol. XVII, n. 05. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 615-632, 2013. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/05/48.pdf>. Acesso em: 03-09-2014.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Schopenhauer e os anos mais selvagens da filosofia*. Trad.: William Lagos. São Paulo: Geração, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*, III PT.: crítica da filosofia kantiana; Parerga e Paralipomena, cap. V, VIII, XII, XIV. Trad. W. L. Maar; M. L. Mello e O. Cacciola. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SUAREZ, Rosana. Nietzsche: a arte em o nascimento da tragédia. In: HADDOK-LOBO, R. (Org.). *Os filósofos e a arte*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010, p. 125-149.

VERMES, Mónica. *Crítica e criação: um estudo da Kreisleriana Op. 16 de Robert Schumann*. Cotia: Ateliê, 2007.

VIDEIRA, Mário. Crítica musical enquanto teoria estética em E. T. A. Hoffmann. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n. 8, p. 91-105, abr.2010.

WAGNER, Richard. *Beethoven*. Trad.: Theodemiro Tostes. Porto Alegre: LP&M, 1987.

A MONOTONGAÇÃO DO PORTUGUÊS DO BRASIL: UM PANORAMA SOCIOLINGÜÍSTICO

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

sierra@uems.br

RESUMO

É por meio da língua que um indivíduo se comunica com outro, ou seja, como uma forma de interação entre os falantes e a sociedade em que os mesmos estão. A área que se preocupa com as questões entre língua e sociedade é a chamada sociolinguística, que nada mais é do que uma das vertentes teóricas da linguística. A sociolinguística estuda a língua em sua comunidade de fala, inclusive sua diversidade. Essa área de estudo nasce com questionamentos de Antoine Meillet, um dos discípulos de Saussure, sobre o fato social da linguagem. (CALVET, 2002, p. 13). Nesse sentido também temos os estudos de Bright (1966), pesquisador que também contribuiu muito para o nascimento dessa vertente. Os estudos de Meillet e Bright não foram o suficiente para os estudos da sociolinguística, pois ainda existia algumas lacunas que ainda precisavam ser preenchidas. Logo, são a partir das pesquisas de Labov (1966; 1972), influenciado por Meillet, que as questões passaram a ficar mais claras. Nessa perspectiva de compreender a língua em sua comunidade de fala que o objeto de estudo desse artigo tem por intenção apresentar o caso da monotongação na oralidade.

Palavras-chave: Linguística. Sociolinguística. Monotongação.

1. Introdução

A pesquisa sociolinguística nasce com alguns questionamentos feitos Meillet (1906), um dos discípulos de Saussure. A partir de seus artigos publicados a respeito do assunto foi Labov (1966, 1972), mais tarde, que retoma esses estudos tornando-se assim um dos precursores dos estudos sociolinguísticos. Ainda hoje Labov serve de base teórica para esse tipo de pesquisa, ou seja, “seus trabalho são referências importantes.” (MAY, 2011, p. 33)

Logo, é de valia dizer que no Brasil há pesquisadores de renome, entre eles está Tarallo (1951-1992). O mesmo é uma das referências teóricas que utilizamos na pesquisa proposta para o presente artigo. Pois Tarallo retoma a questão e contribuição de Labov e traz a aplicação da teoria ao cotidiano da pesquisa.

Nesse sentido Monteiro (2000, p. 16-17) nos diz que “a função da língua de estabelecer contatos sociais e o papel social, por ela desempenhado, de transmitir informações sobre o falante constituem uma prova cabal de que existe uma íntima relação entre língua e sociedade” e que “a própria língua acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço”.

Dessa forma explica-se os eventos de variação e de mudança linguística. Ou seja, quando falamos de variação e mudança linguística é importante dizer que a variação são as modificações que acontece em todas as línguas, que pode ser por causa das influências histórias, geográficas, sociais e etc. “A variação linguística é um fenômeno normal, que, por manifestar-se de várias formas, leva os estudiosos a falar em variação diacrônica, diatópica, diastrática e diamésica.” (ILARI, 2009, p. 151-152). E a mudança acontece quando o falante opta por uma das variações e deixa de utilizar a outra, utilizamos como exemplo o pronome de tratamento *vossa mercê*, que passou a ser *vosmecê* e tornou-se *você*. Na citação abaixo Nazário nos explica um pouco mais sobre variação linguística e mudança linguística, vejamos:

A variação linguística é um processo inerente a toda língua natural que pode levar ou não a uma mudança linguística [...] o processo de variação e mudança pode ser explicado através de estágios de variação. Num primeiro estágio, surge a variação entre duas entidades linguísticas; no segundo estágio, essa variação pode ser imitada e difundida de modo que formas novas convivam com formas antigas da língua (por exemplo, meu pai x o meu pai; eu o vi x eu vi ele; nós x a gente); num terceiro e último estágio, uma das duas formas desaparece, concluindo a regularidade do sistema. (NAZÁRIO, 2011, p. 334)

Compreendemos que existem várias pesquisas sociolinguísticas, algumas se atentam ao estado de variação de marcação do plural, por exemplo: a) Os prato estão sujo; ao invés de b) Os pratos estão sujos. Bem, o que se quer exemplificar é que para a pesquisa sociolinguística é importante verificar essas mudanças na fala. Mollica (2010, p. 11) explica que “cabe à sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos e prever seu comportamento regular e sistemático”.

Nesse caso, entende-se que o fenômeno da monotongação pode ser estudado sociolinguisticamente. Por isso o presente artigo estuda o fenômeno da monotongação na oralidade.

2. A pesquisa sociolinguística

Começamos esse tópico com breves considerações sobre o que é a sociolinguística para depois falar um pouco sobre os seus teóricos. A área da linguística sofre mudanças de grande significação em meados do século XX. Em outras palavras foi nesse momento que ocorreu o que denominamos de virada pragmática, que nada mais é o momento em que os estudos linguísticos passaram a se interessar também pelo uso da língua, e não somente pela sistema da língua em si. “A partir daí surgem diversos campos de investigação que promovem uma relação interdisciplinar. A linguística, então passa a articular com outras ciências como filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia, a neurociência etc.” (PEREIRA; GOMES, 2013, p. 109)

Assim, como a análise do discurso e a semiótica, por exemplo, a sociolinguística é um dos ramos de estudos da linguística. É ela que estuda a língua no seio da comunidade de fala. Dessa forma,

Sociolinguística é definida como o ramo da linguística que estuda a língua em uso das comunidades de fala, na sociedade: daí o prefixo *sócio*. Mas, qual é mesmo a relação entre língua e sociedade? Se pensarmos bem, veremos que há uma relação intrínseca entre as duas. A língua não serve apenas para que possamos transmitir ou receber informações; ela serve para estabelecer e manter relacionamentos com outras pessoas. (SILVA, 2009, p. 18)

Ao se aprofundar nos estudos sociolinguísticos compreendemos que a sociolinguística vai considerar em especial como objeto de estudo o fenômeno da variação, ou seja, essa ciência vai entender a variação como um princípio geral e universal, com possibilidade de ser descrita e analisada cientificamente. A ciência em questão parte da compreensão de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Lembrando que esses mesmos fatores também são referidos como variáveis independentes, no sentido que os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemáticas e estatisticamente previsíveis. (MOLLICA, 2004, p. 09-10)

Calvet (2002, p. 12) nos diz: “Ora, as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes.”. Dessa forma fica mais compreensível que a falante tem uma íntima relação com o sua língua. A língua de fato é utilizado para expressar o que as pessoas pensam em seu cotidiano, só que em meio a essa relação ela se adapta a história de seus falantes, ou seja, quando o seu falante em uma conversa começa a articular as palavras, além de revelar as suas ideias para o outro, ele também revela a sua identidade. Podemos perce-

ber pela fala o grau de escolaridade, a tribo a qual pertence, o sexo... Em suma, pela língua podemos conseguir compreender o conjunto de características de quais podemos distinguir as pessoas.

Para melhor exemplificar as ideias do parágrafo anterior nos apropriaremos aqui das palavras de Leite e Callou (2010, p. 16) de que “o domínio de um português padrão é privilégio reservado a poucos membros de uma elite econômico-social que, assim, assegura o seu poder e sua primazia político-cultural.”. O que as autoras disseram vem de encontro com o nosso entendimento de que por meio da fala de qualquer indivíduo saberemos o local de onde o mesmo fala. Se é de uma classe social mais prestigiada, se possui um domínio cultural e assim por diante.

Agora veremos a questão dos teóricos dessa ciência que nos permite chegar tão próximo daquilo que somos.

2.1. Meillet, William Bright e Labov

Como já mencionado, essa ciência estuda a língua em sua comunidade de fala e lida basicamente com o fenômeno da variação. Temos que voltar ao passado a fim de retornar as importantes contribuições de seus precursores.

Começamos, então, por Meillet. “O linguista francês Antoine Meillet (1866-1936) insistiu em numerosos textos no caráter social da língua, ou a definiu preferentemente como um fato social.” (CALVET, 2002, p. 13). Meillet que era um dos discípulos de Saussure aprofundou nas ideias dos mesmos, “pois buscou explicar fenômenos linguísticos por meio de fatores históricos e sociais.” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 124)

Meillet fez uma resenha sobre o *Curso de Linguística Geral*. Na resenha ele diz “ao separar a variação linguística das condições externas de que ela depende, Ferdinand de Saussure a priva da realidade; ele a reduz uma abstração que é necessariamente inexplicável” (MEILLET, *apud* CALVET, 2002, p. 14). Meillet entrava em conflito com uma das dicotomias de Saussure, a que distinguia sincronia e diacronia. Sobre esse conflito Calvet (2002, p. 15) nos diz:

Contradição porque a afirmação do caráter social da língua que se verifica em toda a obra de Meillet implica ao mesmo tempo a convergência de uma abordagem *interna* e de uma abordagem *externa* dos fatos da língua e de uma abordagem *sincrônica* e *diacrônica* desses mesmos fatos.

Posições, estudos e ideias de Meillet serviram de base para Labov, entre uma delas está presente a seguinte: “Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social.”. (MEILLET *apud* CALVET, 2002, p. 16)

Nessa perspectiva Labov resgatou essa ideia em seus estudos de pesquisa e aprofundou os seus estudos sociolinguísticos e veio a ser um dos precursores da ciência que está em foco nesse artigo.

Antes de se aprofundar em Labov e Tarallo, não podemos esquecer de mencionar Willian Bright, que também contribuiu para o nascimento da Sociolinguística. Foi por uma iniciativa dele que em 1964 que “25 pesquisadores se reuniram em Los Angeles, para uma conferência sobre a sociolinguística.”. (CALVET, 2002, p. 28)

Essa conferência foi um importante meio de divulgação para as pesquisas sociolinguísticas. Bright ressaltava que era um trabalho que precisava de muito esmero e que era árduo tentar definir a sociolinguística, mas mesmo assim tentou definir a sociolinguística, o mesmo disse: “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais.” (BRIGHT *apud* CALVET, 2002, p. 29)

Meillet e Bright não conseguiram ser suficientes em seus estudos quando se refere a sociolinguística. Em outras palavras, ainda existia em suas pesquisas algumas lacunas que precisavam ser completadas. São a partir das pesquisas de Labov que as questões inerentes a sociolinguística começam a ficar mais claras, por assim dizer. Tarallo nos diz que:

O modelo de análise proposto por Labov apresenta-se como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo. Foi, portanto, Willian Labov quem, mais veementemente, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada. (TARALLO, 2007, p. 07)

É importante enfatizar que não estamos dizendo que os pesquisadores já mencionados, Meillet e Bright, não tivessem considerado essa relação entre a língua e a sociedade, e sim que foi Labov que retomou as ideias iniciais.

Labov, em sua pesquisa, analisou o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, em 1963, no estado de Massachusetts. Ele levou em consideração as variações da língua em determinados locais. Muitas outras pesquisas foram feitas a partir dos estudos de Labov. Para complementar

essa ideia Tarallo (1999, p. 07) nos diz que “[...] vários outros se seguiram: estudos sobre a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova Iorque (1966); a língua do gueto: estudo sobre o inglês vernáculo dos adolescentes negros de Harlem, Nova Iorque, e estudos Sociolinguísticos da Filadélfia, entre outros.”. Logo, é perceptível que a partir das pesquisas de Labov muitas outras se desdobraram.

E quando se fala de uma referência de pesquisador sociolinguista no Brasil, temos Tarallo, que “[...] faleceu muito jovem, aos 41 anos, em 1992, mas isso não o impediu de deixar seu legado e as pesquisas sociolinguísticas realizadas nas últimas duas décadas só ratificam essa reflexão.”. (JOSÉ DE SÁ, 2014, p. 117). Além de utilizarmos as contribuições de Labov em nossas pesquisas sociolinguísticas, também utilizamos a de Tarallo. O mesmo aprofundou os seus estudos na chamada sociolinguística quantitativa.

Compreendemos, que o Brasil possui uma grande extensão geográfica e claro que acontecerá as variações linguísticas e as mudanças linguísticas. E frente dessa breve síntese realizada a respeito da pesquisa sociolinguística estudaremos o caso da monotongação.

3. O caso da monotongação no português do Brasil

Nesse tópico falaremos sobre o caso da monotongação. Visto que o monotongo é uma vogal que não muda sensivelmente de timbre no curso de sua emissão. Ocorre em oposição aos ditongos. Dessa forma chama-se monotongação a passagem de um ditongo ou de um tritongo a um monotongo. (DUBOIS et al., 2011, p. 418)

Dessa forma, visto que a glide tende a desaparecer na oralidade do português. Demonstraremos³⁹ em ordem cronológica alguns estudos do fenômeno da monotongação dos ditongos. Vejamos:

Mota (1986) estudou a variação do ditongo [ej] em Ribeirópolis (Sergipe). Ribeiro (1990) estudou o apagamento dos glides [j] e [w] em ditongos decrescentes orais a fala do Sudoeste do Paraná. Paiva (1996) analisou a monotongação variável de [ej] e [ow] na fala da cidade do Rio de Janeiro. Araújo (1999) pesquisou o comportamento variável do ditongo /ey/ na comunidade de Caxias (MA). Aragão (2000) descreveu a regra

³⁹ Essas informações foram retiradas da dissertação Toledo (2011, p. 37)

de monotongação na com unidade de Fortaleza (CE). Lopes (2002) investigou a regra de redução dos ditongos /ow/ e /ey/ na comunidade de Altamira (PA). Pereira (2004) analisou a monotongação dos ditongos /ay/, /ey/ e /ow/ na comunidade de falantes de Tubarão (SC). Carvalho (2007) descreveu o comportamento variável dos ditongos /ay/, /ey/, /oy/, /aw/, /ew/ e /ow/ na comunidade de Recife.

4. Palavras finais

A sociolinguística é uma vertente da linguística que nos permite estudar a língua dentro da comunidade do seu falante. É por meio da língua que o falante exprime seus sentimentos e ideias, e no cotidiano as pessoas conversam sobre os mais diversos temas e a fala tem de acompanhar seus pensamentos, ocasionando assim alguns desvios da norma padrão.

Dessa forma, com a exposição dos estudos de monotongação no Brasil, vemos que os estudos do fenômeno na língua portuguesa do Brasil se torna cada vez mais crescente, pois na oralidade fica cada vez mais presente o apagamento da vogal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva. Ditongação e monotongação no falar de Fortaleza. *Graphos*, João Pessoa, vol. V, n. 1, p. 109-122, 2000. Disponível em: <<http://www.profala.ufc.br/trabalho9.pdf>>. Acesso em: 17-06-2014.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. *Sociolinguística*. Letras libras. João Pessoa: UFPB. 2010.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CRISTOFOLINI, Carla. Estudo da monotongação de [ow] no falar florianopolitano: perspectiva acústica e sociolinguística. *Revista da ABRALIN*, vol. 10, n. 1, p. 205-229, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-10-n-1/carla-cristofolini1.pdf>>. Acesso em: 09-06-2014.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2011.

ILARI, Rodolfo. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2009.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MAY, Guilherme Henrique. *Labov e o fato social*. 2011. Dissertação (de mestrado). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94780/294411.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12-06-2014.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: ____; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 09-14.

MONTEIRO, José Lemos. A concepção de língua. In: _____. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 13-20.

NAZÁRIO, Maria de Lurdes. Variação e mudança linguística: a emergência do artigo definido na língua latina. *Revista de Linguística e Teoria Literária*. Anápolis, vol. 03, n. 02, p. 333-344, 2011. Disponível em:

<http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/volume_revista/vol_3_num_2/Vol_3-2_9_NAZARIO_Variacao_mudanca_latim.pdf>. Acesso em: 12-06-2014.

OLIVEIRA, Letícia Reis de et al. A pesquisa sociolinguística nas línguas indígenas brasileiras. *Web-Revista Sociodialeto*, vol. 04, p. 122-133, 2014. Disponível em:

<<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/17/31052014021653.pdf>>. Acesso em: 16-06-2014.

PEREIRA, Soraia Aparecida Roques; GOMES, Nataniel dos Santos. A sociolinguística no livro didático leitura do mundo. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 19, n. 55, p. 108-117. jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/55supl/010.pdf>>.

Acesso em: 16-06-2014.

SÁ, Edmilson José de. A pesquisa sociolinguística e a seleção de informantes: o que sugere Fernando Tarallo? *Web-Revista Sociodialeto*, vol. 04, p. 108-121, 2014. Disponível em:

<<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/17/31052014021408.pdf>>. Acesso em: 16-06-2014.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. *A sociolinguística e a língua materna*. Curitiba: Ipbex, 2009.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

TOLEDO, Eduardo Elisalde. *A monotongação do ditongo decrescente [ej] em amostra de recontato de Porto Alegre*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39409/000824264.pdf?...1>>. Acesso em: 17-07-2014.

**A ORALIDADE
NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS LINGUAGENS 1**

Edineia Barros Santos (UESB)

neia-barros18@hotmail.com

Elane Marques de Jesus (UESB)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o lugar do texto oral no livro didático do ensino médio *Português Linguagens 1* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010). Observando-se realmente apresenta este tipo de trabalho e como o faz. Adotam-se como aportes teóricos os estudos de Luiz Antônio Marcuschi (2011), Mercedes Canha Crescitelli e Amália Salazar Reis (2011), além dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e do *Guia do Livro Didático*. Esse texto divide-se em quatro partes: Considerações iniciais, O que dizem os teóricos, A análise e Considerações finais. Nessa perspectiva, é possível observar que as propostas de trabalho com a oralidade são interessantes, contudo, infelizmente, ainda está longe de ser o centro das atenções como é o caso da língua escrita. Assim, já é hora de deixarmos esse grafocentrismo de lado e passarmos a valorizar a oralidade, tal como, valorizamos a escrita.

Palavras-chave: Oralidade. Livro didático. Ensino. Língua portuguesa.

1. Considerações iniciais

Este estudo tem como objetivo analisar o lugar da oralidade no livro didático do ensino médio *Português Linguagens 1* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010). Deste modo, pretende-se observar se realmente apresenta este tipo de trabalho e como o faz, já que o ensino da oralidade é tão importante quanto o ensino de produção escrita. Na seção seguinte será apresentado o referencial teórico que embasa esse trabalho.

2. O que dizem os teóricos

O ensino de língua portuguesa por muito tempo esteve voltado para o ensino da escrita, deixando de lado o trabalho com a oralidade. Contudo, as duas modalidades da língua são importantes, uma vez que o aluno deve desenvolver suas competências comunicativas, tanto no que diz respeito à produção e compreensão de textos escritos quanto de textos orais. Desta forma, é tarefa da escola possibilitar que seus alunos desenvolvam tais competências.

No passado a escrita e a fala eram vistas como uma dicotomia, em que uma era contrária à outra, modalidades distintas, no entanto, na contemporaneamente não são mais vistas desse modo, mas sim como um contínuo, em que escrita e fala estão em uma escala que vai de um extremo a outro. Assim, existem textos prototípicos da oralidade e textos prototípicos da escrita e também existem aqueles que apresentam características de ambas as modalidades da língua, a exemplo dos discursos de bate-papo das redes sociais, textos escritos com características da oralidade. Nessa perspectiva, Luiz Antônio Marcuschi (2011) afirma:

Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje [...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. (MARCUSCHI, 2011, p. 16).

Marcuschi (2011) também adverte: “é [...] bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar”. Ou seja, a fala deve ter um lugar no ensino e não só destinada ao uso diário, haja vista que ela vai desde uma situação mais informal até a mais formal possível nos diversos contextos de uso. Assim, de acordo com este autor:

Mesmo considerando a enorme e inegável importância que a escrita tem nos povos e nas civilizações “letradas”, continuamos [...] povos orais. A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. Isto se dá de modo particular porque a língua é socialmente moldada e desenvolvida, não obstante seu provável caráter filogeneticamente universal, como postulam muitos linguistas e psicólogos. (MARCUSCHI, 2011, p. 36)

Trabalhar com a oralidade não significa ensinar o aluno a falar, já que isso ele aprende no meio familiar muito antes de chegar à escola, mas sim possibilitar que o aluno conheça e domine os diversos discursos orais, especialmente os mais formais. Esse trabalho deve permear todas as fases da escolarização, desde a alfabetização até o ensino médio. Assim, o ensino da oralidade deve iniciar-se pelas situações comunicativas praticadas naturalmente em sala de aula. A partir daí o professor pode propor que os alunos desenvolvam seminários, debates, discussões, tomando como apoio vídeos, palestras, telejornais entre outros textos orais formais.

Para Mercedes Canha Crescitelli e Amália Salazar Reis (2011), o

ingresso do texto oral em sala de aula deve partir, basicamente, por três perspectivas, sendo elas: a observação e análise da oralidade; o trabalho que parte da fala para a escrita (retextualização); e por fim, o trabalho especificamente com a variação linguística, entre tantas outras possibilidades.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, diretrizes que norteiam ou pelo menos deveriam nortear o trabalho docente, propõem que o conteúdo de língua portuguesa seja articulado em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e reflexões sobre língua e linguagem. Deste modo, no ensino de língua materna deve-se trabalhar tanto com textos orais quanto com textos escritos e, mais que isso o aluno precisa refletir sobre os usos linguísticos e não apenas memorizar regras gramaticais. Tal ensino deve ter o texto como unidade básica e não partir de segmentos descontextualizados como vocábulos e sentenças.

3. A análise

A partir desses pressupostos teóricos faremos um estudo do livro didático do ensino médio *Português: Linguagens 1*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010), com o intuito de verificar se tal manual propõe trabalhos com a modalidade oral e analisar o tratamento dado à mesma. Antes da análise será necessário destacar na resenha de tal livro disponível no *Guia do Livro Didático*, de 2012, o tópico sobre a oralidade:

As propostas relativas à oralidade aparecem nos capítulos intitulados “Produção de texto”, que, alternadamente, trazem propostas de textos orais e de textos escritos, embora as atividades que implicam o exercício da oralidade ocorram em escala bem menor. Mesmo assim, o princípio orientador do eixo da oralidade mostra-se bem organizado, com propósitos bem delineados e com base em atividades relacionadas aos gêneros orais públicos. Há detalhes sobre o planejamento, a construção e a avaliação de seminário, mesa-redonda, júri simulado, entrevista e debate. Há preocupação em marcar o plano textual, por exemplo, do seminário, com previsão e detalhamento das etapas, indicação do registro adequado e de estratégias de organização da atividade, como postura do participante, escolha do moderador, filmagem e avaliação final. As atividades incluem orientações acerca do uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral, além e referências a outros elementos pertinentes a uma apresentação pública. As atividades indicam a aproximação entre as modalidades escrita e oral, embora não desenvolvam uma análise dessa relação. (PNLD, 2012, p. 55-56).

3.1. *Português linguagens 1*

O manual *Português Linguagens*, volume 1, produzido pela Editora Saraiva Ltda. cedido ao Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) divide-se em quatro unidades e quarenta e nove capítulos, sendo: *O que é literatura? Introdução aos gêneros do discurso linguagem, Comunicação e interação, O poema, Figuras de linguagem, A fábula e o apólogo, As competências avaliadas pelo Enem, A literatura portuguesa: da idade média ao classicismo, O texto teatral escrito, O relato pessoal, Introdução à semântica, O quinhentismo no Brasil, Hipertextos e gêneros digitais: o e-mail e o blog, diálogos, As habilidades avaliadas pelo Enem, A linguagem do barroco, Os gêneros instrucionais, Sons e letras, O barroco em Portugal, Resumo, A expressão escrita: ortografia-divisão silábica, O Seminário, A expressão escrita: acentuação, diálogos, As habilidades e seus esquemas de ação- a comparação e a memorização, A linguagem do arcadismo, O debate regrado público, Estrutura de palavras, O arcadismo em Portugal, O artigo de opinião, Formação de palavras, O arcadismo no Brasil, Diálogos, habilidades de leitura e suas operações: observação, análise e identificação.*

Interessa-nos aqui os capítulos 8 da segunda unidade e o capítulo 2 da quarta unidade, respectivamente, *O seminário* e *O debate regrado*, uma vez que é o espaço encontrado no livro didático, em que se discutem a prática de trabalhos próprios da modalidade oral. O primeiro apresenta a proposta de seminário, bem como seu planejamento e sua exposição. Deste modo, é válido destacar a apresentação do capítulo em questão:

Nos meios escolares, acadêmicos, científicos e técnicos, são comuns as atitudes em que uma pessoa ou um grupo de pessoas desenvolvem uma pesquisa e apresentam os resultados a um público. Esse tipo de texto produzido oral e publicamente, é chamado de *seminário* e, tal como texto de apresentação científica, o relatório, o texto didático, a mesa-redonda, isto é, gêneros que prestam a transmissão de saberes historicamente construídos pela humanidade, pertencem a família dos gêneros expositivos. [...] Nesse capítulo você vai aprender a fazer seminário, participando diretamente de um. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 234).

Pode ser percebido que os autores abordam o tema seminário desde seu conceito até sua prática. O trazem como um gênero discursivo da modalidade oral da língua. Assim, apresentam vários temas sobre o assunto *alimentação* para que os alunos, em grupo, façam uma pesquisa e a apresentem em forma de seminário:

Reúna-se com seus colegas de grupo e, sob a orientação do professor, escolham o tema para a realização de um seminário. Apresentamos a seguir al-

gumas sugestões de temas, mas, se preferirem, poderão pensar em outros que se relacionem com o assunto. [...] Dividam as tarefas para a realização da pesquisa. Coletem materiais, reúna-se e discutam a produção do roteiro para um seminário em grupo. Depois, de acordo com as orientações fornecidas no item “Apresentação de um seminário em grupo”, exponham para a classe o resultado da pesquisa. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 239).

Assim, nesse capítulo são apresentados tópicos como, Apresentação de um seminário, que engloba os subtópicos: sequência e andamento da exposição, postura do apresentador, enriquecendo o seminário com recursos audiovisuais, e uso da linguagem; Apresentação de um seminário em grupo e Avaliação dos seminários. A seguir serão destacadas alguns desses tópicos e subtópicos destacados no manual:

Apresentação de um seminário

Sequência e andamento da exposição

1. Abertura: alguém (geralmente o professor) faz uma apresentação inicial breve e dá a palavra ao apresentador. Faz isso com palavras como “Vocês agora vão assistir ao seminário preparado por fulano...”.
2. Tomada da palavra e cumprimentos: o apresentador deve, primeiramente, colocar-se à frente da plateia, cumprimentá-la e tomar a palavra.
3. Apresentação do tema: o apresentador diz qual é o tema, fala da importância de abordá-lo nos dias de hoje, esclarece o ponto de vista sob o qual irá abordá-lo e, no caso de se tratar de um tema amplo, delimita-o, isto é, indica qual aspecto dele será focado. Por exemplo, se o tema é a poluição do meio ambiente, a delimitação pode consistir em enfatizar apenas a poluição dos rios. Esse momento do seminário tem em vista despertar na plateia curiosidade sobre o tema.
4. Exposição: o apresentador segue o roteiro traçado, expondo cada uma das partes, sem atropelos. Ao término de cada uma, deve perguntar se alguém quer fazer alguma pergunta ou se pode ir adiante. Na passagem de uma parte para a outra, deve dar a entender que não há ruptura, e sim uma ampliação do tema. Para isso, deve fazer uso de certos recursos linguísticos, como *Outro aspecto que vamos abordar...*, *Se há esses aspectos negativos, vamos ver agora os aspectos positivos...*
5. Conclusão e encerramento: o apresentador retoma os principais pontos abordados, fazendo uma síntese deles; se quiser, pode mencionar aspectos do tema que merecem ser aprofundados em outro seminário; pode também deixar uma mensagem final, algo que traduza o seu pensamento ou o pensamento do grupo ou de um autor especial. No final, agradece a atenção do público e passa a palavra a outra pessoa.
6. Tempo: o apresentador deve estar atento ao tempo previsto e, de acordo com o andamento do seminário, ser capaz de introduzir ou eliminar exemplos e aspectos secundários, caso haja necessidade, a fim de se ajustar ao tempo estipulado.

Postura do apresentador

1. O apresentador deve preferencialmente falar em pé, com o roteiro nas mãos, olhando para o fundo da sala. Sua presença deve expressar segurança e confiança.
2. A fala do apresentador deve ser alta, clara, bem-articulada, com palavras bem pronunciadas e variações de entonação, a fim de que a exposição não fique monótona.
3. Ao olhar para o roteiro, o apresentador deve fazê-lo de modo rápido e sutil, sem que seja necessário interromper o fluxo da fala ou do pensamento. Além disso, ao olhar o roteiro, não deve abaixar demasiadamente a cabeça, a fim de que a voz não se volte para o chão. O roteiro deve ser rapidamente olhado, e não lido (a não ser no caso de leitura de uma citação), pois tal procedimento geralmente torna a exposição entediante.
4. O apresentador nunca deve falar de costas para a plateia, mesmo que esteja escrevendo na lousa ou trocando uma transparência no retroprojetor. Nessas situações, deve ficar de lado e falar com a cabeça virada na direção do público, a fim de que sua voz seja ouvida por todos.
5. O apresentador deve se mostrar simpático ao público e receptivo a participações da plateia.

CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO				
Posicionamento do apresentador	Fala e voz	Linguagem	Olhar	Tempo
<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • falou em pé, com o roteiro nas mãos. • demonstrou domínio do conteúdo. • nunca deu as costas ao público ao usar os recursos audiovisuais. • ficou bem-posicionado e movimentou-se entre o público (se possível). 	<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • falou alto e claro, e variou a entonação, evitando monotonia. • explorou pausas e velocidade em determinadas faixas para ressaltar pontos importantes. 	<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizou a variedade padrão, com grau de formalidade adequado ao perfil dos interlocutores. • evitou palavras de baixo calão, gírias e expressões da linguagem oral. • empregou e explicou adequadamente vocábulos e conceitos específicos da área pesquisada. • fez uso de expressões de reformulação, isto é, aquelas que permitem explicar de outra forma uma palavra, um conceito, uma ideia complexa. 	<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • olhou para o público, observando reações positivas e negativas. • olhou para todas as pessoas uniformemente, sem privilegiar um único interlocutor. • usou adequadamente o roteiro, fazendo consultas rápidas, sem interromper o pensamento e sem abaixar o tom da voz. 	<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • controlou e organizou bem o tempo, sendo capaz de estar à exposição a tempo estipulado.

No tópico *Apresentação de um seminário em grupo*, Cereja e Magalhães (2010) apresentam orientações de como os apresentadores devem se comportar em grupo, salientando que os membros devem se especializar no assunto em que vão apresentar e cada componente do grupo pode ficar responsável por apresentar uma parte do seminário, mas deve haver coesão entre as falas de todos os integrantes do grupo, sem contradições, pois os apresentadores devem demonstrar ao seu público que todas as falas fazem parte de um todo. Por fim, no tópico *Avaliação dos seminários* são apresentados os critérios de avaliação:

Em resumo, nesse capítulo discute-se o planejamento, a execução de seminários, e os critérios de avaliação do seminário, destacando, dessa forma, um exemplo de trabalho com a modalidade oral na sala de aula. Contudo, é importante ressaltar que, não basta haver propostas como essa se o professor não estiver preparado para executá-la.

Já no segundo capítulo analisado, *O debate regrado público*, Cereja e Magalhães (2010) apresentam outro gênero discursivo próprio da modalidade oral. Esse consiste no debate regrado, a defesa de argumentos contras e prós de determinado assunto. O debate é um ótimo exemplo de proposta, pois permite que os alunos aprendam a defender um ponto de vista, com fundamentação. Desta maneira, os autores propõem que os alunos produzam um debate a partir de um texto vinculado na internet alguns anos depois da criação do *Orkut*. Segue as orientações, disponi-

veis no livro, para a realização do debate regrado público:

PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DE UM DEBATE DEMOCRÁTICO			
Preparação da sala		O moderador	
<ul style="list-style-type: none"> Não há uma disposição obrigatória da sala para a realização do debate. Se o número de participantes for pequeno, é possível que todos se sentem em círculo. Se, entretanto, forem muitos os participantes (debaatadores e/ou público), as pessoas devem ocupar as cadeiras normalmente, conforme a disposição original da sala. 		<ul style="list-style-type: none"> Posicione-se em pé na sala, numa posição central, de modo que possa ver e ser visto por todos. Inicie os trabalhos cumprimentando o público e apresentando o tema a ser debatido. Faça algumas considerações sobre o tema ou sobre a importância daquele debate e lembre as regras previamente estabelecidas. Se julgar necessário, indique uma pessoa para secretariar os trabalhos, fazendo as inscrições das pessoas que desejam falar. Após passar a palavra a um debatedor, utilize expressões como: "Vamos ouvir a opinião de fulano", ou "Fulano, sua vez". Faça sinais para os debatedores alguns segundos antes do término de tempo (por exemplo, 10 ou 15 segundos), a fim de alertá-los sobre o tempo. Intervenha no debate, ao perceber que o debatedor está apresentando um argumento pouco claro ou superficial, fazendo perguntas como "Por quê?", pedindo que dê exemplo ou que explique melhor determinada afirmação. Interfira sempre que houver na sala dúvidas ou conversas paralelas que atrapalhem o andamento dos trabalhos. 	
Os debatedores			
Tempo	Procedimento	Expressão	Uso da língua
<ul style="list-style-type: none"> Os debatedores devem ter igualdade de condições e de tempo para expor suas ideias. Não se alongue com informações secundárias ou supérfluas, pois corre o risco de não concluir o pensamento por falta de tempo. Vá ao ponto principal logo no início da fala e, se possível, use o restante do tempo com exemplos. Durante a fala de outro debatedor, anote o nome dele e o argumento que ele apresentou. Posteriormente, se for retomado o conteúdo esse argumento, consulte suas anotações. 	<ul style="list-style-type: none"> Nunca leve as discussões para o terreno pessoal. O que está em avaliação são as ideias, não as pessoas. Fale brevemente: é seu direito não sofrer interrupções e não ser alvo de zombarias. Porém, mantenha-se apenas quando chegar a sua vez. Respeite as regras estabelecidas: caso contrário, você corre o risco de abandonar o sucesso de toda o debate. 	<ul style="list-style-type: none"> Fale alto, de modo claro e articulado. Se necessário, fale em pé para ser ouvido por todos. Olhe diretamente nos olhos do moderador ou dos demais participantes; assim, passará a impressão de firmeza e segurança. Se fizer uso de anotações durante a fala, levante de forma rápida e sutil, sem interromper o fluxo da fala e do pensamento. Evite abaixar a cabeça e o tom da fala. Evite gesticulação excessiva, que possa distrair a atenção dos ouvintes. 	<ul style="list-style-type: none"> Use a variedade padrão, menos ou mais formal, de acordo com o perfil dos participantes. Evite o uso reiterado de palavras e expressões como <i>eu, tipo, tipo assim, etc.</i>, pois atrapalham o fluxo das ideias e dispersam a atenção dos ouvintes. Faça referência a fala de outro debatedor, com expressões como <i>Conforme disse fulano... Concordo com a opinião de fulano... Discordo em parte de parte de uma de fulano... Gostaria de acrescentar ao conteúdo de fulano...</i>

(CEREJA, MAGALHÃES, 2010, p.275)

Cereja & Magalhães (2010) trazem atividades propondo o trabalho com a modalidade oral, no entanto, não sabem como de fato usar esses exercícios para conceituar oralidade, bem como, mostrar sua importância dentro e fora da sala de aula. Podemos perceber também que essas propostas aparecem, com destaque, em apenas dois capítulos do livro, enquanto o restante volta-se para o trabalho de produção escrita. É possível observar que as propostas são interessantes, uma vez que permitem que os alunos desenvolvam trabalhos na modalidade oral da língua. Entretanto, o trabalho com oralidade em sala de aula, infelizmente ainda, está longe de ser o centro das atenções como é o caso da língua escrita. Assim, já é hora de deixarmos esse grafocentrismo de lado, criado por uma parte da sociedade com objetivos ideológicos e passarmos a valorizar a oralidade, tal como, valorizamos a escrita.

4. Considerações finais

A partir deste estudo observamos que a abordagem da oralidade nos livros didáticos nem sempre é satisfatória. Há casos, principalmente naqueles em que o autor prima pela soberania da gramática e da língua escrita, em que a oralidade ou é tratada como algo secundário e de menor valor, ou sequer é explorada, apesar de ser parte fundamental da competência comunicativa.

Também foi possível depreender que o papel do professor ante a essa elucidação, ou não, acerca do uso oral da língua é indispensável. Na existência da exploração coerente do tema, o professor deve estar apto para transmitir ao aluno a importância dele, trabalhá-lo de modo a esgotar suas possibilidades; e, caso não haja trabalho acerca do oral na coletânea ou a abordagem não seja suficiente, o professor deve fazer uso daquilo que for possível dentro da coletânea para que a língua oral não seja desprestigiada, posto que grandes preconceitos e barreiras intelectuais são fundamentadas em equívocos levantados e alicerçados ainda no ensino básico.

Levando em consideração as observações e os teóricos estudados, concluímos que a oralidade é um poço rico a ser explorado e terra fértil a ser semeada. De modo que, sabendo fazer uso, e escolhendo valorizá-la, o desenvolvimento das competências se dará de maneira mais eficaz e menos preconceituosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2011.

CEREJA, Wiliam Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*, vol. 1. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

**A POLARIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA
EM REDAÇÕES DO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO DOS OPERADORES MODAIS
PELA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Leonardo Miguel (UVA)

lmezenga@gmail.com

RESUMO

Partindo do arcabouço teórico oferecido pela linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994) e pela teoria da avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2005; HUNSTON & THOMPSON, 1999), nosso trabalho avaliou como a polarização nas orações funcionam como uma estratégia argumentativa, se não eficaz, recorrente nas produções escritas de alunos do ensino médio de uma escola estadual no Rio de Janeiro. Por meio da descrição dos operadores modais e da análise destes em redações de alguns alunos, podemos chegar a considerações acerca da polarização como estratégia argumentativa e levantar reflexões sobre a prática pedagógica em termos de produção textual no ensino.

Palavras- chave: Modalização. Polarização. Argumentação

1. Introdução

Como professores e pesquisadores da área da linguagem, podemos perceber que há uma grande demanda em desenvolver as capacidades argumentativas dos discentes nas modalidades oral e escrita. Entretanto, paralelamente, os docentes discutem a falta de capacidade dos alunos em organizar a superfície textual nos moldes prototípicos de um texto argumentativo (ANSCOMBRE & DUCROT, 1983; OSAKABE, 1999; MARCHUSCHI, 2008) que, na concepção desses autores, visa à adesão de ideias pretendidas pelo(s) autor(es) por meio de seqüências textuais que defendem e sustentam uma tese inicial.

Talvez a falta de conhecimento sobre argumentatividade e a dificuldade de desenvolvimento da argumentação nos textos de alunos se deem devido a pouca prática desses jovens nas habilidades de escrita dos textos argumentativos, já que, desde cedo, os gêneros mais estudados e desenvolvidos nas aulas de produção oral e escrita são aqueles em que predominam as seqüências narrativas em detrimento das argumentativas (CHRISTIE & MARTIN, 1997). Além disso, muitos professores, exercendo o papel de avaliadores dos textos produzidos em sala de aula, dão maior importância aos aspectos formais da escrita escolar, ou seja, como

esta é estruturada em relação aos elementos linguísticos e suas relações de ordem sintática e coesiva, dando importância menor aos aspectos semântico-discursivos, que se relacionam à criação de significados em um determinado contexto.

Devido ao valor dado à forma dos textos em detrimento dos significados dos mesmos, o estudo dos processos de significação que os textos apresentam é deixado de lado pelos avaliadores que, dessa forma, não conseguem introduzir em seu trabalho de sala de aula o conhecimento teórico e/ou aplicado gerado por teorias que se concentram nos processos de significação realizados na escrita. O sentido que se pretende construir ao longo dos textos passa a ser considerado como um critério menor em relação à forma. Os aspectos sintático-gramaticais das construções discursivas são considerados mais importantes em detrimento do conteúdo gerado nos textos.

A visão semanticista da linguagem, proposta pela linguística sistêmico-funcional, e que será adotada neste trabalho, oferece o embasamento teórico que possibilitará a análise dos dados coletados, visando-se a uma abordagem mais discursiva e menos formal dos textos analisados.

Como professor de língua portuguesa (incluindo aulas de produção textual) e inglesa da rede pública do Rio de Janeiro há muitos anos, e também como pesquisador da área de linguagem, uma dúvida sempre me inquietava ao receber e corrigir as redações que me eram entregues pelos alunos nas aulas da disciplina produção textual⁴⁰: por que os estudantes encontravam tanta dificuldade em estruturar seus textos quando o currículo exigia que se trabalhasse a dissertação nas redações?

A partir da minha prática pedagógica, pude levantar a hipótese de que os alunos do ensino médio desenvolvem textos que apresentam uma progressão argumentativa, mesmo que esta se distancie do modelo prototípico da argumentação ensinado nas escolas. Como professor e pesquisador da área da linguagem, meu interesse foi observar como o contínuo argumentativo se desenvolve nas redações dos alunos atendidos pela rede pública de ensino médio.

Desta forma, o artigo justifica-se por visar fornecer subsídios teó-

⁴⁰ Devemos esclarecer aqui que algumas Diretrizes Básicas da Educação estabelecidas por alguns governadores e prefeitos do Rio de Janeiro exigiam que o ensino da habilidade escrita fosse separada de todos os outros elementos (leitura, interpretação de textos, gramática entre outros) que compunham o currículo de ensino de línguas nas escolas.

ricos para a complementaridade de estudos anteriores sobre argumentação em textos escolares e por servir como base para reflexão de professores e estudiosos da linguagem na interpretação e avaliação de textos produzidos em escolas.

Pretendemos discutir a força argumentativa do texto e verificar como os alunos marcam sua presença em seus textos, ou seja, observar como a avaliação dos alunos, por meio da polarização, direciona o leitor para o reconhecimento do posicionamento dos estudantes sobre os tópicos desenvolvidos nas redações.

O trabalho de pesquisa baseou-se nos conceitos funcionais-discursivos de M. A. K. Halliday (1994) e de autores (MARTIN, 1999; NEVES, 1997 & 2010; EGGINS, 2004; THOMPSON, 2004) que seguem a corrente de estudos da linguística sistêmico-funcional, para delimitarmos as noções de adjuntos modais, modalização, argumentação, dentre outros. A fim de estudar alguns elementos que auxiliam na linearidade e na força argumentativa dos textos, serão examinados os elementos modalizadores (HALLIDAY, 1994) e o subsistema do julgamento (MARTIN & WHITE, 2005; HUNSTON & THOMPSON, 1999).

Além disso, iremos rever os postulados da linguística sistêmico-funcional de Halliday (1994), Thompson (2004) e Eggins (2004) e da teoria da avaliatividade baseada nas pesquisas de Martin (1999), Hunston e Thompson (1999) entre outros, para observarmos como a argumentação é gramaticalmente construída no gênero que compõe o *corpus* do trabalho. Portanto, os conceitos de *metafunções*, *avaliatividade* e *modalização* servirão de base para analisarmos e verificarmos como os fraseados⁴¹ (THOMPSON, 2004) e as escolhas léxico-gramaticais influenciam as sequências argumentativas nos textos selecionados.

Como *corpus* deste trabalho, foram selecionadas produções escritas de alunos do primeiro ano do ensino médio, a fim de identificar as sequências que apresentam elementos léxico-gramaticais e orações com carga de julgamento. E, conseqüentemente, observar os efeitos da utilização desses elementos na argumentação.

A maioria dos professores discute sobre a falta de habilidade dos alunos em escrever textos dissertativos e expor seu posicionamento ou

⁴¹ Fraseados (wordings) são as realizações léxico-gramaticais dos falantes/escritores (ver THOMPSON, 2004, p. 27).

visão de mundo para convencer ou persuadir o(s) leitor(es) a aderir às teses suscitadas em seus textos. Entretanto, alguns professores parecem não reconhecer a funcionalidade de adjuntos modais e de outros elementos léxico-gramaticais como marcas de posicionamento e de argumentatividade acerca de temas levantados na produção das redações por parte dos alunos.

O objetivo da presente pesquisa é, portanto, examinar como a força da argumentação na escrita escolar de alunos do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro é influenciada por elementos léxico-gramaticais que têm função modalizadora, e como essa força está associada às sequências textuais com valor de julgamento.

Para desenvolver a pesquisa, observamos como elementos polarizadores influenciam na força argumentativa dos textos de estudantes. Observamos, ainda, as sequências que apresentam valores de julgamento para chegar a considerações sobre como a progressão do texto é comprometida, ou não, pelas estratégias argumentativas analisadas.

2. Argumentação e linguagem

É por meio da linguagem que os homens interagem entre si e com o ambiente que os cerca, exercendo, assim, sua capacidade de simbolizar suas experiências e suas impressões sobre o meio e os acontecimentos psíquicos e sociais.

A comunicação se baseia, então, na troca de informações e construção de sentidos entre interlocutores. A construção de sentido por meio da argumentação tem por finalidade principal a intervenção nas opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor específico ou de um auditório, ou seja, a comunicação visa, muitas vezes, à modificação do ponto de vista do(s) interlocutor(es) por parte do produtor do texto, fazendo com que aquele(s) aceitem como verdade o conteúdo das proposições. Assim, a argumentação não se caracteriza como mero exercício retórico, mas obedece a uma função comunicativa e a um objetivo de persuasão.

O ato argumentativo não é livre das crenças, da visão de mundo e de uma representação subjetiva que o produtor do texto tem acerca de um determinado acontecimento ou estado de coisas. Há a intenção de fazer com que o ouvinte/leitor aceite o ponto de vista do enunciador. Por isso, na constituição do discurso, o ouvinte tem papel tão fundamental quanto o produtor do texto, pois “o ouvinte é ‘o conjunto daqueles sobre os

quais o orador quer influir.” (PERELMAN, *apud* OSAKABE, 1999, p. 182). Enfim, o ato de argumentar considera não apenas a estrutura do texto argumentativo em si mesmo, mas também o receptor a quem o mesmo se destina e a intencionalidade na produção textual.

Osakabe (1999, p. 59) afirma que o discurso se caracteriza “inicialmente por uma maior ou menor participação das relações entre um eu e um tu.” Por isso, toda a concretização discursiva se dá nas formações imaginárias que o locutor cria em relação aos seus interlocutores, de acordo com Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2001). Osakabe afirma que é “do tipo de relação entre locutor e ouvinte que decorre o tipo de ação a ser empreendida pelo locutor através de seu discurso” (*ibidem*, p. 59). O locutor, segundo o autor, por meio das reações dos ouvintes, determina sua construção linguística a fim de manter a estabilidade da relação comunicativa entre os interlocutores. Dessa forma, podemos considerar que o papel dos interlocutores é de grande importância na construção do significado textual, já que, como afirmam Guilhaumou & Maldidier (1989: 66), o acontecimento discursivo se dá num espaço em que o falante se torna um “elemento unificador” dos enunciados para garantir a eficácia discursiva.

O enunciador pode, por exemplo, fazer uso, nos textos argumentativos, de adjuntos modais e processos modalizados a fim de manter ou desfazer as condições de verdade (Cf. DEWEY, 1938) das proposições que ele pretende defender. Criando dúvidas quanto às condições de verdade, o autor expõe seu julgamento sobre o processo que desencadeia a argumentação. Por meio desses adjuntos, o autor marca, entre outras estratégias⁴², sua argumentação na forma de mensagem. E inclui, também, o seu leitor no processo de significação das proposições.

Podemos considerar que a relação pragmática entre os interlocutores tem forte influência na construção dos textos argumentativos. O locutor tem um papel primário na formulação do texto no evento comunicativo; entretanto, como bem salienta Osakabe (1999, p. 71), o ouvinte tem um papel fundamental no evento discursivo, pois ele leva “o locutor a situá-lo num quadro de significações a que ele próprio é obrigado a obedecer”.

⁴² Usamos, aqui, o termo *estratégia*. Contudo devemos deixar claro que as escolhas não são conscientes por parte do falante/escritor, mas uma atitude que vai do nível subconsciente ao consciente no campo paradigmático.

O locutor, a todo o tempo, considera o interlocutor de seu discurso, pois se sua intenção é a de, por meio do texto argumentativo, fazer com que sua audiência aceite sua ideia acerca de um tópico, o próprio locutor deve considerar em sua formulação discursiva os fatores constituintes, ou seja, os aspectos contextuais que permeiam a realidade do ouvinte/leitor. Possenti (2001) afirma que:

(...) a seleção de um conjunto de recursos expressivos em vez de outros tem sempre a ver com os efeitos que o locutor quer provocar. (...) Nunca é demais insistir, porém, que o interlocutor não é um receptor, ele também trabalha sobre a língua e que por isso os intentos do autor podem não ser atingidos (POSSENTI, 2001, p. 78).

Assim, seguindo a teoria da argumentação de Anscombe & Ducrot (1983), todo texto, seja aquele que apresenta uma predominância de sequências narrativas ou aquele que apresente em sua estrutura a predominância de outra tipologia textual, tem por objetivo principal, de acordo com estes autores, a adesão de ideias ou conceitos por parte dos leitores. Eles afirmam que as características informativas ou referenciais são meios de argumentar, tendo a base argumentativa como objetivo principal.

As redações escolares, que compõem o *corpus* de nosso trabalho apresentam em sua estrutura, sequências narrativas e, em consequência, descritivas, em que os autores apresentam um fato ocorrido para embasar sua tese inicial por meio de exemplificações retiradas do mundo concreto. A exposição de um cenário situacional sempre funciona como um bom operador argumentativo, pois ajuda o leitor a situar-se em uma realidade distinta e criar empatia com a história para aceitar o posicionamento do autor. Baseando-se na teoria da argumentação, Dutra afirma:

(...) a argumentação é elemento essencial para a apreensão do sentido do enunciado, de que o sentido do enunciado é argumentativo, construído a partir da língua, e de que a argumentação, portanto, está na língua. (...) a língua é essencialmente argumentativa, do léxico ao texto (...) (DUTRA, 2008, p. 63).

Nos textos argumentativos, podemos observar que há marcas linguísticas que orientam e determinam a intencionalidade do evento argumentativo pretendido pelo autor. Koch (2011, p. 33) as classifica em: a) pressuposições; b) marcas de intenções, veiculadas no texto, sendo essas marcas veladas ou explícitas; c) os modalizadores, que dizem respeito à atitude do falante perante o enunciado produzido; d) operadores argumentativos, que encadeiam, estruturam e determinam a orientação discursiva e; e) as imagens recíprocas, ou seja, as idealizações que os interlocutores assumem sobre si para orientar na construção discursiva.

Neste trabalho, observamos que os adjuntos polarizadores “sim” e “não” exercem forte influência como marca linguística argumentativa.

3. Funcionalismo e linguística sistêmico-funcional

O pensamento linguístico apresenta duas visões, o funcionalismo e o formalismo, que se estabeleceram como correntes quase que antagônicas, embora possamos verificar que essa oposição não é verdadeira, uma vez que diferem apenas em relação à natureza e à concepção que têm do seu objeto de estudo: a língua. Concordamos, assim, com a afirmação de Dillinger (1991) de que o objeto em questão é estudado sob diferentes óticas e com Nascimento (1990) que alega que ambas as abordagens podem contribuir na “explicação da interação entre as representações mentais e o processamento linguístico.” (NASCIMENTO, *apud* NEVES, 1997, p. 50-51).

A abordagem formalista tem como princípio fundamental entender a língua como autônoma, ou seja, é a forma linguística que tem papel fundamental e de maior valor para uma análise de base formalista. O objeto estudado pelos formalistas – a língua - é considerado em seu aspecto interno. Seus constituintes e as relações entre eles constituem o princípio básico da sistematização da gramática de uma língua. A língua é em si considerada um sistema. Nesse tipo de abordagem a forma tem primazia sobre o significado, sendo a língua “um conjunto de frases”, ‘um sistema de sons’, ‘um sistema de signos’, equiparando-se, desse modo, à sua gramática.” (NEVES, 1997, p. 41). Coseriu afirma que “as gramáticas do tipo não funcional (...) dão primazia às identidades e diferenças na designação, isto é, ao conteúdo do pensamento, relegando as identidades e diferenças no significado” (COSERIU, *apud* BECHARA, 1991, p. 53).

Assim sendo, a abordagem formalista pretende sistematizar a linguagem, buscando regularidades e colocando em segundo plano as diferenças de uso e intencionalidades por parte dos interlocutores. Enquanto isso, a visão funcionalista considera não apenas os níveis léxico-gramaticais, mas também as relações associativas entre os domínios fonológico, sintático e semântico e os aspectos de ordem pragmática e discursiva no ato de produção de um texto, não vendo a língua apenas como código, mas sim como objeto de interação entre os indivíduos para um determinado propósito comunicativo.

Uma abordagem é considerada funcionalista quando se preocupa

em analisar e avaliar as funções “entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social” (NEVES, 1997, p. 41). Halliday (1994), um dos teóricos funcionalistas e cujo trabalho é a base para a análise dos dados dessa dissertação, leva em consideração, em seu embasamento teórico, aspectos etnográficos e contextuais desenvolvidos por Malinowski no início do século XX, a linguística etnográfica firthiana e o funcionalismo da Escola de Praga. O sistema linguístico, para a teoria sistêmico-funcional, baseia-se no paradigma, ou seja, nas diferentes possibilidades de escolhas que o autor tem a disposição na estrutura para conferir a esta um significado específico. Devemos ressaltar que Berry (1977) afirma que as escolhas não são completamente conscientes por parte do autor do texto, mas sim uma variação da consciência, em que uma escolha pode ser subconsciente ou consciente.

Thompson (2004) defende a abordagem funcionalista, utilizando a metáfora de que a língua é uma ferramenta que, dependendo da necessidade do uso, será utilizada para uma determinada tarefa. Halliday (1994) diz que a língua é comumente concebida pelos formalistas como um produto, ou seja, a linguagem é uma forma que se encerra em si mesma. Entretanto, a análise linguística, afirma Halliday, deve se apropriar não apenas da forma que os textos, tanto escritos quanto falados, possuem, mas também analisar os fatores que permeiam a nossa experiência na escrita e na fala. Assim, o texto é considerado não como um produto, mas como um processo.

A abordagem funcionalista, em sua descrição e na análise dos fenômenos da língua, considera a linguagem como um processo constituído por elementos socioculturais que se realizam em formas linguísticas visando a um determinado objetivo. A importância do conhecimento de mundo e do contexto cultural e situacional se faz presente se tomarmos como exemplo a situação colocada por Dutra (2007) ao afirmar que um turista conhecedor das normas gramaticais da língua do país que visita pode não obter o efeito desejado ao se comunicar em um determinado contexto. Dutra afirma que, “(...) só nos fazemos entender e entendemos o outro realmente se compartilhamos não só o vocabulário e a gramática, mas o conhecimento sobre que escolhas lexicais e gramaticais são adequadas a cada situação” (DUTRA, 2007, p. 7).

Portanto, o contexto é importante na interação linguística, pois os aspectos contextuais também são fatores constituintes do sistema linguístico e influenciam as escolhas que são feitas pelos interlocutores durante as trocas de ideias, conceitos, informações e afins, mediadas pela palavra.

Dessa maneira, as análises de base funcionalista consideram que toda situação é única, e as formas disponíveis na gramática de uma língua nos fornecem os parâmetros para atingir os objetivos desejados na interação. Percebemos, assim, que a análise linguística funcionalista é direcionada à identificação das diferentes formas gramaticais que servem a um determinado fim, e que, embora possam ser semelhantes, diferenciam-se na situação dada. Dessa forma, o fator extralinguístico é determinante no uso das formas linguísticas.

A linguagem é um sistema sociossemiótico, isto é, a língua é a realização, por meio da léxico-gramática, das necessidades de uso por parte dos interlocutores em variados eventos comunicativos. Sendo a linguagem um processo de natureza tanto social quanto semiótica, ela apresenta quatro características fundamentais: a) a língua é funcional, ou seja, seu uso pressupõe funções; b) as funções da linguagem têm por objetivo principal criar significados; c) os significados pretendidos ou realizados sofrem influência dos contextos cultural e situacional e; d) o uso da linguagem, por ser um processo de escolhas para um determinado efeito de sentido, caracteriza-se como um processo semiótico.

Na obra *An Introduction to Functional Grammar* (1994), Halliday explica por que sua teoria é funcional, alegando que todo seu trabalho é baseado em uma análise que considera como a linguagem é usada. Para ele, “todo texto (...) se desdobra em algum contexto de uso.” (HALLIDAY, 1994, p. xiii). Assim, não é a forma que determina a estrutura e sim o uso que dá forma ao sistema.

A teoria sistêmico-funcional de M. A. K. Halliday se baseia nas noções de Firth (1957) sobre sistema como paradigma funcional, noção essa que foi ampliada na sistêmica para redes de sistemas (HALLIDAY, 1994, p. xxvi). Halliday propõe que os sistemas linguísticos representam possibilidades de escolhas por parte dos falantes para significar sua interpretação da realidade e as possibilidades interpessoais por parte dos usuários de uma mesma língua.

A rede de escolhas linguísticas funciona como elemento principal do discurso e sua semanticidade depende do contexto dos interlocutores. O conhecimento compartilhado entre os interlocutores pode garantir a construção da significação pretendida pelo falante, se este considerar que seus ouvintes partilham do mesmo conhecimento que ele.

Mediante essa necessidade de estabelecer uma conexão comunicativa, no uso da linguagem, há vários objetivos e propósitos inter-relacio-

nados, ou seja, o falante escolhe estruturas gramaticais para realizar um determinado significado em um determinado contexto situacional e cultural. As realizações do significado constituem-se por meio do que chamamos metafunções da linguagem. Halliday define esse importante conceito de sua teoria da seguinte forma: “(...) função será interpretada não apenas como o uso da língua, mas como uma propriedade fundamental da língua em si mesma, algo que é básico para a evolução do sistema semântico”⁴³ (HALLIDAY & HASSAN, 1989, p. 17).

Um *texto*, para a linguística sistêmico-funcional, é toda realização léxico-gramatical, falada ou escrita, estruturada e de qualquer tamanho que forma um todo unificado e inteligível em um determinado contexto (HALLIDAY & HASSAN, 1989). Para os autores, um texto é reconhecido como tal quando apresenta em sua estrutura a propriedade da *textura*, que abarca a característica da *coerência*, ou seja, sua relação com os elementos extratextuais (os contextos cultural e situacional), e da *coesão*, que é a forma que os elementos linguísticos se relacionam a fim de manter o todo unificado.

Pécora (1999), reforçando a noção de Textura de Halliday, afirma que na justaposição dos elementos linguísticos...

(...) quando se reconhece uma determinada manifestação verbal como sendo constitutiva de um texto, está implícita a ideia de que existem nexos, nós, elos (*ties*) entre seus componentes e que, dessa forma, conferem-lhe uma mútua dependência de significação (PÉCOR, 1999, p. 59).

Portanto, a textura de um texto deve abarcar os itens léxico-gramaticais que se relacionam entre si e com as condições extralinguísticas favoráveis para determinado construto semântico. Assim, cria-se um laço partilhado entre os interlocutores, isto é, a forma unida a elementos de ordem pragmática e contextual, que dão a um texto um determinado significado.

Conforme Martin (1999, p. 5), a realização comunicativa caracteriza-se como um desenrolar das instâncias internas da linguagem para determinado fim. Os recursos linguísticos disponíveis no léxico são utilizados pelos interlocutores de acordo com as funções e os objetivos pretendidos. Nesse caso, a modalidade atua como item coesivo, a fim de estabelecer as relações pragmáticas entre os interlocutores.

⁴³ (...) *function will be interpreted not just as the use of language but as a fundamental property of language itself, something that is basic to the evolution of the semantic system.*

4. Modalidade na linguagem

Os estudos sobre modalidade existem desde a Antiguidade Clássica quando Aristóteles afirmava que as proposições eram classificadas em termos de possibilidade e necessidade. As categorias modais propostas por Aristóteles, também conhecidas como modalidades aléticas, cobriam apenas o campo do possível e do necessário sobre as condições de verdade ou falsidade das proposições.

Recentemente, linguistas como Palmer (1986) e Goosens (1985) ampliaram o escopo da modalidade e incluíram, além do eixo da possibilidade e da necessidade, os conjuntos proposicionais que abarcavam as modalidades epistêmicas (aspectos de crença) e deônticas (aspectos da conduta), essencialmente. A partir dessa categorização por meio da observação das línguas naturais, outros tipos de modalidades foram acrescentados à lista.

A linguística, que tem como objeto de estudo as línguas naturais, voltou suas observações sobre modalidades para não apenas os aspectos semânticos das proposições, mas também para as “relações existentes entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva” (Neves, 2010: 152).

Assim, os primeiros pressupostos linguísticos incluíram em seu escopo as características subjetivas, ou seja, pragmáticas das proposições. Desse ponto em diante, passou-se a considerar o conceito de modalidade como um processo não apenas objetivo sobre a realidade observável, mas que também incluía tomadas de decisão e de posicionamento no interior do discurso pelos locutores.

Dessa forma, os estudos funcionalistas foram abrangendo outros tipos de modalidade além do puro e simples antagonismo verdade x falsidade / obrigação x necessidade das proposições, expandindo-se para outros campos modais como afirmação/negação, ênfase e interrogação entre outros. Afirma Neves que “reconstruídas como parâmetros comunicativos, as modalidades proposicionais (...) se redefinem (...) pelas atitudes, crenças e expectativas dos participantes da comunicação (...)” (NEVES, 2010, p. 158).

A teoria de M. A. K. Halliday classifica a *modalidade* como o espaço intermediário entre os níveis positivo e negativo das proposições. Seguindo sua proposta de que o evento comunicativo se realiza em três campos funcionais diferentes e interativos, Halliday (1994) propõe que a modalidade se encontra no campo da metafunção interpessoal já que os

aspectos modais dizem respeito às relações de troca entre os interlocutores. Halliday divide as categorias modalizantes em oferta, ordem, afirmação e pergunta. A modalidade nas afirmações e nas perguntas é chamada de *modalização* enquanto que, em relação a ofertas e ordens, é chamada de *modulação*.

No que se refere à realização no texto das categorias modais, Halliday afirma que os elementos mais representativos da modalidade são os finitos e os adjuntos modais, que nas modalizações atuam como elemento distintivo no campo da afirmação/negação e aspectos das possibilidades e usualidades, enquanto que nas modulações servem como distinção no campo das obrigações e ofertas, tendo como pontos intermediários das obrigações, elementos representativos de possibilidade e nas ofertas, elementos de inclinação.

A modalidade, para a linguística sistêmico-funcional, é uma atitude de representação textual dos espaços de significação que se encontram entre os pólos negativo e afirmativo dos eventos comunicativos. Além disso, os elementos modais funcionam como um instrumento de marcação autoral do posicionamento ou do comprometimento no texto.

Se há pontos intermediários nas proposições e propostas, então podemos considerar que esse espaço é delimitado em pontos extremos de uma reta definida por pólos. Esses pólos, na linguagem, são representados pela afirmação ou negação sobre a realidade objetiva, realizadas em proposições ou propostas. Os pontos opostos de afirmação e negação em que os elementos modalizadores são inseridos são chamados de *polaridade*.

A polaridade é realizada, no português, essencialmente, pela oposição entre o adjunto modal *não* e por proposições e propostas com significado afirmativo. A ausência do modal *não* confere às propostas e às proposições aspecto afirmativo. Por exemplo, uma oração como *Ela foi à feira* encontra-se no polo afirmativo, pois, essencialmente, não há nenhum elemento léxico-gramatical presente na oração que contradiga a declaração. Em algumas situações, o adjunto modal *sim* serve como elemento enfático da declaração. Se adicionarmos *sim* à oração *Ela foi à feira*, o adjunto funcionará como elemento redundante sobre o aspecto positivo da declaração.

Tanto a modalidade quanto a polaridade se relacionam entre si e com os aspectos avaliativos da/na linguagem já que apresentam, gramaticalmente, marcas avaliativas e, no campo da significação, marcas valora-

tivas que expressam os valores explícitos ou implícitos dos interlocutores. A relação da modalização com os juízos estéticos, afetivos e comportamentais representados textualmente pelos interlocutores é base para o campo de estudos funcionais conhecido como teoria da avaliatividade.

5. *Avaliação e teoria da avaliatividade*

A teoria da avaliatividade se caracteriza como a avaliação de “recursos semânticos usados para negociar emoções, julgamentos e valores” (MARTIN & WHITE, 2005, p. 145) e sua principal função é expressar ao leitor/ouvinte, por meio do sistema linguístico, as ideias e opiniões do escritor/falante. Entretanto, como ressaltam Hunston & Thompson (1999, p. 6), a avaliação não apenas expressa tais opiniões, mas também constrói um sistema de valores que pode ser compartilhado pelos interlocutores ou não e que carrega em seu nível mais profundo “a ideologia da sociedade que construiu o texto.”

Para a finalidade de persuadir o interlocutor a aceitar o posicionamento do locutor, além de dar maior valor às proposições e teses por meio de confirmação ou embasamento de outros discursos competentes ou autorizados, os elementos avaliativos não apenas refletem a avaliação dos falantes/escritores sobre as proposições, mas também funcionam como elemento argumentativo, já que, ao expor seu posicionamento, o autor está trazendo o ouvinte/leitor para o exercício reflexivo sobre seu próprio posicionamento com relação ao tópico discutido.

A teoria da avaliatividade baseia-se no aspecto funcional da linguagem como troca entre os interlocutores, oferecendo um arcabouço teórico para a análise das avaliações de caráter moral, ético e afetivo que o falante faz acerca de um contexto a fim de construir seu discurso. Sobre isso, White afirma que “a teoria da valoração⁴⁴ (...) se preocupa em investigar, descrever e explicar as possíveis formas usadas por falantes/escritores com o objetivo de avaliar, adotar posicionamentos/posturas morais e construir *personas* textuais.” (WHITE, *apud* NÓBREGA, 2009: 89)

⁴⁴ O termo valoração vem sendo substituído por avaliatividade.

6. *Percurso metodológico*

A pesquisa aqui apresentada alicerça-se nos fundamentos da abordagem funcionalista, que prega a análise dos fenômenos linguísticos, considerando, não apenas a matéria concreta da linguagem, mas também os elementos extralinguísticos e as características de uso que permeiam e influenciam na construção do(s) sentido(s) desejado(s) ou pré-concebido(s) pelo autor do texto.

Dessa forma, a proposta deste trabalho foi observar, sob a ótica da teoria sistêmico-funcional e da teoria da avaliatividade, como os adjuntos que representam a polarização nas redações escolares de alunos de ensino médio de uma escola pública da região da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, convergem para o fortalecimento da argumentatividade dos textos.

Foram coletadas redações em duas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro para um levantamento das sequências estruturais que apresentassem elementos lexicais em função modalizadora e sequências textuais com carga de julgamento.

Inicialmente, propomo-nos a selecionar redações que apresentassem elementos linguísticos de julgamento. Dessa forma, dentre todas as redações coletadas, fizemos um levantamento dos adjuntos *sim* e *não* com carga de julgamento para analisarmos suas funções na estrutura do texto.

Os textos, selecionados nos anos de 2010 e 2011, nas aulas de produção textual, em diversas turmas, tinham como objetivo direcionar os alunos para o uso de elementos léxico-gramaticais, pragmáticos e semânticos que um texto de tipologia argumentativa poderia conter, ou seja, os elementos considerados fundamentais de um texto argumentativo⁴⁵.

As escolas escolhidas para a coleta das redações são escolas consideradas modelos em aprendizagem dentro do sistema público de ensino⁴⁶. Uma das escolas, inclusive, tem uma grande procura da população

⁴⁵ Falamos em elementos característicos de um texto argumentativo apesar da teoria da argumentação de Anscombe & Ducrot (1983) afirmar que todo texto possui em sua base intenções argumentativas.

⁴⁶ Ressaltamos aqui a importância das escolas serem classificadas como escolas-modelos, já que, devido ao senso comum e a problemas de ordem governamental, a rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro é considerada inferior ao ensino oferecido pela rede particular do mesmo estado.

do município de Nilópolis e regiões adjacentes, pois oferece cursos profissionalizantes na área técnica. Ambas as escolas situam-se na parte central de Nilópolis. Entretanto, atendem a alunos residentes nos bairros fronteiriços da capital fluminense além da população de Nilópolis devido ao número reduzido de escolas municipais da capital e do município de Nilópolis que não são capazes de atender a demanda por escolas públicas na região.

Os alunos, em sua maioria, são adolescentes de 15 ou 16 anos, não apresentando disparidade na relação idade/série, com exceção de alguns que estavam fazendo a primeira série do Ensino Médio pela segunda vez. Um grande número de estudantes não trabalha, o que possibilita frequentar as aulas nos turnos diurnos. Além disso, muitos revelaram, em conversas informais, que frequentavam cursos de idiomas, técnico-profissionalizantes, entre outros, nos horários vagos.

As aulas da disciplina Produção Textual foram planejadas em duas etapas: a primeira consistia na apresentação teórica dos conceitos sobre textualidade e sobre os gêneros e tipologias textuais planejados para as aulas, já a segunda relacionava-se à aplicação dos conceitos apresentados na etapa anterior por meio de exercícios de identificação dos gêneros e das tipologias predominantes nos textos estudados anteriormente, além da produção escrita dos mesmos formatos textuais pelos alunos com a intenção de identificar as possíveis falhas e os possíveis acertos na produção do gênero pedido. A maioria dos textos analisados nas aulas aqui descritas eram os que apresentassem maior predominância de elementos que compõem um texto argumentativo tais como editoriais, cartas de leitores entre outros.

Consequentemente, as propostas de análise e discussões em aula enfocavam o posicionamento de autores acerca de temas considerados polêmicos e como esses textos apresentavam uma estrutura léxico-gramatical considerada ideal para um texto argumentativamente eficaz. Após a identificação das características nos textos canônicos, foi proposto como exercício prático em que os alunos dissertassem sobre os mesmos temas que haviam sido apresentados nos diferentes textos em análise.

A intenção básica, no momento de planejamento das atividades exigidas pelo currículo da escola, era trabalhar a formação de alunos críticos, que refletissem sobre diferentes temas da atualidade, para prepará-los para a escrita argumentativa exigida e avaliada em concursos e vesti-

bulares. Dessa forma, procuramos por textos com temática polêmica, a fim de funcionarem como um catalisador do posicionamento e das habilidades argumentativas dos alunos, pois, ao pedir que o interlocutor exponha sua opinião sobre um determinado tópico, ele coloca mais em evidência suas avaliações, sejam de caráter emocional ou racional, em suas construções linguísticas.⁴⁷

Um dos temas propostos em sala de aula foi a maioria penal no Brasil. No primeiro momento da atividade planejada, foram analisados em editoriais, artigos científicos, redações de vestibulares, entre outros tipos de textos predominantemente argumentativos, os pontos de vista expostos pelos autores e o formato que os diferentes textos apresentavam, como a disposição dos títulos, a organização textual, o vocabulário utilizado, a motivação dos autores e outros elementos linguísticos e extralinguísticos que influenciam na produção de um texto.

Após a análise e a discussão do formato e da função dos textos, passamos para a aplicação das considerações levantadas em conjunto por mim (o professor) e pelos alunos na construção de seus próprios textos sobre o tema proposto. Demos então início à produção de textos dissertativos, dos quais cinco foram selecionados para análise neste trabalho, e têm o seguinte tema: “Você concorda com a diminuição da maioria penal no Brasil?”.

Após a produção dos textos, as redações eram corrigidas e, em um novo momento, discutíamos os pontos positivos e negativos de algumas delas para, em seguida, darmos início a sua reescrita.⁴⁸ De alguma forma, os alunos conseguiram atingir o objetivo principal do exercício proposto na aula, ou seja, os alunos conseguiram expressar suas opiniões sobre o tema escolhido.

Orientamos o percurso analítico do trabalho por meio da pesquisa qualitativa, que na visão de Maanen (1979), “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (MAA-

⁴⁷ Quando falamos em evidenciar seu posicionamento, devemos lembrar que os papéis exercidos pelos interlocutores no evento discursivo têm uma grande influência na construção da argumentação, levando-os a mascarar, suavizar ou expor com mais veemência sua posição sobre o tema discutido.

⁴⁸ Vale ressaltar que os textos selecionados para este trabalho não foram devolvidos aos alunos porque já havia sido iniciada a coleta das redações que comporiam o *corpus* da presente pesquisa.

NEN, *apud* NEVES, 1996, p. 1). Optamos pela “abordagem qualitativa” (SEVERINO, 2007) devido à natureza inicial do trabalho, que era a interpretação dos elementos presentes nas redações, sem a preocupação da quantificação dos mesmos elementos presentes nos textos coletados.⁴⁹

De fato, o processo de análise dos dados selecionados se deu em dois momentos. No primeiro, fizemos o levantamento dos elementos léxico-gramaticais interessantes ao trabalho. Depois de encontrados os elementos pertinentes, demos início à observação detalhada dos trechos em que esses elementos se encontravam para chegar a considerações sobre seu papel no fortalecimento ou enfraquecimento argumentativo.

7. *Análise do uso da polarização nas redações*

Podemos considerar que a oposição entre as proposições é uma estratégia argumentativa pertinente para os alunos que não estão familiarizados com outras estratégias argumentativas. Em todos os textos há um grande número de relações antagônicas entre as orações por meio do uso de modais que apresentam os níveis extremos da polaridade. Nos textos 1, 2, 3, 4 e 5, encontramos trechos em que os autores utilizaram o modal *não* como elemento de relação entre as proposições apresentadas.

Texto 1 – Exemplo 1	“Concordo, pois muitos menores infratores se beneficiam em poder cometer seus delitos e <i>não</i> pagarem (...)”
Texto 1 – Exemplo 2	“desarticulária os maiores de idade que pede para o menor cometer um delito, pois praticamente <i>não</i> prejudicaria o menor.”
Texto 1 – Exemplo 3	“Assim quando ele sai, provavelmente <i>não</i> cometerá os mesmos crimes.”
Texto 1 – Exemplo 4	“A justiça aqui no Brasil <i>não</i> deveria ter pena de colocar um menor na cadeia, pois ele próprio <i>não</i> tem pena dele!”
Texto 2 – Exemplo 5	“(…) tendo várias oportunidades de arrumar empregos para <i>não</i> precisar ficar assaltando os outros.”
Texto 2 – Exemplo 6	“E quando as adolescentes ⁵⁰ ficam grávidas cedo, isso <i>não</i> é certo.”

⁴⁹ A abordagem qualitativa foi a escolha metodológica que melhor se adequava aos propósitos gerais pela hipótese inicial do trabalho.

⁵⁰ Os textos foram apresentados em sua versão original, sem correções ou alterações.

Texto 3 – Exemplo 7	“(…) tem muitos garotos por aí com 16, 17 anos fazendo um monte de besteira e <i>não</i> são punidos.”
Texto 3 – Exemplo 8	“Tem outros que <i>não</i> querem nada com trabalho, engravidam meninas por aí e, quando nasce os bebês <i>não</i> tem o que dar de comer pra pobre criança.”
Texto 3 – Exemplo 9	“Se sabe que <i>não</i> quer trabalho pra que fazer um filho?”
Texto 4 – Exemplo 10	“ <i>Não</i> concordo porque por a lei ser só para maiores de 18 anos uma boa parte dos adolescentes cometem crimes (...)”
Texto 4 – Exemplo 11	“Por eles <i>não</i> serem punidos, eles fazem o que querem (...)”
Texto 5 – Exemplo 12	“Eu concordo porque assim pessoas de menor <i>não</i> faria mais as coisas que fazem.”

Em todos os trechos apresentados, observamos que a estratégia da oposição entre as orações por meio da polarização é muito utilizada por todos os autores. *Não* é o elemento modal de negação mais presente nos trechos devido à sua natureza significativa essencialmente negativa, relacionando-se com as outras orações que carregam o polo positivo das proposições.

Consideramos que o adjunto *não* tem um papel fundamental na argumentação, pois é ele que reforça a relação antagonica entre as proposições apresentadas. Além disso, o modal atua como elemento-chave para explicitar o antagonismo de significados das orações que são realizadas, principalmente pelas relações coordenativas das orações.

Observamos que a polarização é o exercício argumentativo essencial na exposição do julgamento dos autores em relação ao tema apresentado. A maioria dos exemplos retirados do *corpus* apresenta uma proposição positiva que será depois contestada por outra proposição por meio do adjunto *não* e essa proposição “negativa” que realiza o sentido de julgamento essencial, e dessa forma, o aspecto mais argumentativo e autoral por parte dos alunos que escreveram os textos.

8. Considerações finais

O trabalho aqui apresentado partiu do pressuposto de que as redações do tipo dissertativo-argumentativo, que compõem o nosso *corpus*, apresentam argumentatividade, independentemente de falhas de ordem

ortográfica e gramatical. Por isso, nossa intenção foi observar como a argumentação é realizada nesses textos, produzidos por alunos do Ensino Médio do grupo investigado. Ao fazer uso de estratégias metodológicas de base qualitativa, verificamos que esses textos, redações escolares, são permeados por tentativas dos jovens estudantes em atingir o objetivo primário da argumentação: a aceitação de ideias por parte dos interlocutores.

Observamos que a oposição entre proposições por meio dos adjuntos que representam a polaridade é a estratégia argumentativa mais utilizada por alunos que estão iniciando suas atividades de escrita de textos dissertativo-argumentativos. Podemos considerar que a oposição é mais fácil de ser construída linguisticamente e que os alunos partem do princípio que a exposição dessas relações proposicionais são eficazes na construção da argumentação.

Esperamos que este trabalho possa servir como instrumento que possibilite o exercício reflexivo para professores de línguas, especialmente aqueles que trabalham com produção textual em escolas a fim de repensar as práticas pedagógicas no que diz respeito ao tratamento dado às produções escritas dos alunos e à análise, à avaliação e à resposta aos aspectos comunicativos expressos pelos discentes em suas redações. Além disso, os resultados da pesquisa podem indicar que há uma necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica atual no que diz respeito à revisão e/ou ao aprimoramento de técnicas de avaliação dos textos escolares produzidos pelos discentes, especialmente nas aulas em que a produção textual é fator principal na troca de experiências entre alunos e professores, uma vez que, embora os textos dos alunos não sigam modelos já estabelecidos, os jovens escritores conseguem, por vias alternativas, externar suas opiniões.

E, finalmente, pudemos mostrar, a partir dos textos aqui analisados, que todos os indivíduos são capazes de realizar, nos textos, estratégias argumentativas na defesa de suas teses, independentemente de seu domínio da escrita de gêneros argumentativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. Co-tia: Ateliê, 2009.

ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*.

Bruxelas: Mardaga, 1983.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BECHARA, E. Gramática funcional: natureza, funções e tarefas. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Descrição do português II*, ano V, vol. 1, UNESP, p. 12-13, 1991.

BERRY, M. *Introduction to Systemic Linguistics: Structures and Systems*. Londres: Batsford, 1977.

CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell, 1997.

CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

DEWEY, J. *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company, 1938.

DILLINGER, M. Forma e função na linguística. *D.E.L.T.A.*, vol. 7, n. 1, p. 395-407, 1991.

DUTRA, V. L. R. *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo*. 2007. – Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2. ed. Londres: Continuum, 2004.

FERNANDES, M. S. B de B. *A modalidade em português: uma abordagem sistêmico-funcional das orações principais*. 2008. – Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FIRTH, J. R. *Papers in Linguistics*. Londres: Oxford University Press, 1957.

GOOSENS, F. Modality and modals: a problem for functional grammar. In: BOLKESTEIN, A. M.; GROOT, C.; MACKENZIE, J. L. (Orgs). *Predicates and terms in functional grammar*. Dordrecht: Foris, 1985.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Da enunciação ao acontecimento discursivo em análise do discurso. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed.

London: Arnold, 1994.

_____; HASAN, R. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HUNSTON, S.; THOMPSON, G. An Introduction. In: Hunston, S. & Thompson, G. (Orgs.). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, n. 4, p. 520-526, 1979.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Orgs.) *Genre and Institutions: Social Processes in the workplace and school*. New York: Continuum, 1997.

_____. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

_____; WHITE, P. *The Language of evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave MacMillan, 2005.

NASCIMENTO, M. do. Teoria gramatical e mecanismos funcionais do uso da língua. *D.E.L.T.A.*, vol. 6, n. 1, p. 83-98, 1990.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, vol. 1, n. 3. São Paulo, p. 1-5, 1996.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2010.

NÓBREGA, A. N. A. *Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica*. 2009. – Tese (Doutorado). PUC-Rio, Departamento de Letras, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0510>>

[569_09_Indice.html](#)>. Acesso em: 08-07-2012.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PALMER, F. R. *Mood and modality*. New York: Cambridge University Press, 1986.

PÉCORÁ, A. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTANA, L. V. *Recursos lingüísticos interpessoais na argumentação: análise de artigos de opinião em uma perspectiva sistêmico-funcional*. 2011. – Dissertação (Mestrado). PUC-Rio. Departamento de Letras, Rio de Janeiro.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STUBBS, M. A matter of prolonged fieldwork: towards a modal grammar of English. *Applied Linguistics*, vol. 7, p. 1-25, 1986,

_____. *Text and Corpus Analysis: Computer-Assisted Studies of Language and Culture*. Oxford: Blackwell, 1996.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. 2. ed. Londres: Hodder Education, 2004.

WHITE, P. R. R. *Overview*. Disponível em:

<<http://www.grammatics.com/appraisal>>. Acesso em: 26-07-2012.

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA:
UMA ABORDAGEM DISCURSIVA**

Silvane Aparecida Freitas (UEMS)

silvanefreitas@hotmail.com

Dirlene Santos Araujo (UEMS)

santosdirlene36@yahoo.com.br

RESUMO

Sabemos que a prática de análise linguística é um grande desafio para os professores de língua materna. Por isso, temos os seguintes questionamentos: O que é a análise linguística? De onde devem partir as aulas de análise linguística dos professores de língua materna? Como podemos caracterizar a aula de análise linguística? Nesse sentido, temos como objetivo, neste artigo refletir sobre como se dá a prática de análise linguística nas aulas de língua materna. Para o desenvolvimento deste artigo de cunho bibliográfico, fundamentamo-nos em autores como Galdi (1999, 2009, 2010); Mendonça e Buzen (2006) e Freitas (2010). Assim sendo, trataremos do ensino de língua materna, especificamente da prática de análise linguística, pois é uma prática que envolve a leitura e a releitura de textos, bem como, a produção e a refação de textos, por isso ela entrelaça os eixos de ensino de língua materna, é um trabalho processual com o texto, que é o ponto de partida e de chegada de todo o ensino de língua materna.

Palavras-Chave: Ensino de língua materna. Análise linguística. Produção de textos.

1. Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento, intitulada “Concepções de professores de língua materna sobre a prática de produção textual: uma análise discursiva”, do Mestrado em Letras da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em que temos como objeto de pesquisa o discurso do professor de língua materna⁵¹.

Dessa forma, dentro do campo dos estudos discursivos e considerando o entrecruzamento com as tendências contemporâneas do ensino de linguagem, neste artigo, temos como objetivo tratar sobre alguns pontos que perpassam a prática do professor de língua materna, mais preci-

⁵¹ De acordo com Revuz, 1998, língua materna é aquela aprendida pelo “falante” na primeira infância-período que vai do nascimento do indivíduo até os três anos, aproximadamente [...]. A língua materna é a língua primeira aprendida por um “falante”, língua essa que o assujeita, tornando-o um “sujeito de linguagem”, moldando-lhe as bases de sua estruturação psíquica e solicitando dele uma prática complexa: a maneira como ele irá relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

samente, a prática de análise linguística. Pretendemos nos referir a análise linguística enfocando aspectos como: O que é a análise linguística? De onde devem partir as aulas de análise linguística? Como podemos caracterizar a aula de análise linguística?

2. O que é mesmo análise linguística?

Novas necessidades surgem e com elas novas palavras, já indicam os dicionaristas e os lexicógrafos, isso reflete em novas palavras ou ainda em velhas palavras as quais ganham um novo sentido, quando temos novos fatos, novas ideias, ou ainda novas maneiras de compreender os fenômenos. O termo análise linguística surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e também sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais textuais e discursivos. O termo foi proposto por Geraldi no ano de 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, como parte da coletânea “O texto na sala de aula” como contraponto ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica em relação ao ensino de língua materna.

A partir dos anos 80, no Brasil, percebemos a circulação de uma nova perspectiva de ensinar a língua materna de modo reflexivo e operacional, assumida por Geraldi (1999) e também outros estudiosos do ensino de línguas, focando a reflexão sobre a maneira como o indivíduo constrói seu conhecimento sobre a língua, o autor preconizou uma reorganização no ensino de língua materna, tendo como base a leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e na análise de problemas encontrados na produção textual como o motivo para a prática da análise linguística.

Essa nova perspectiva, no entanto, não põe em xeque a necessidade de refletirmos sobre a linguagem, atividade que praticamos dentro e fora da escola, ao longo de nossa vida. Os pontos para pensarmos é como essa reflexão sistemática acontece, nas aulas de língua materna? De onde as aulas partem? Quais as características dessas aulas? Porque a análise linguística explícita e sistemática é uma prática que nasceu na escola, logo, parte dos eventos de letramento escolar.

Geraldi (2009) amplia a crítica à tradição do ensino de gramática nas escolas, pois considera que rigorosamente nem se leva o aluno a fazer análise, porque, de fato, aos dados aplicam-se análises preexistentes,

aquelas cristalizadas nas gramáticas normativas, sem que os alunos possam testar suas hipóteses sobre os fenômenos observados. Dessa forma, a análise linguística não elimina a gramática das aulas de língua materna, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. A prática de análise linguística engloba, entre outros, aspectos, os estudos gramaticais, mas em um paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros.

Então o que há de novo e diferente em fazer análise linguística, que não é ensinar gramática? Na verdade, a diferença inicia pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre o ensino de língua materna: o que é língua(gem). Assumir uma determinada concepção de língua implica em repensar o que é importante ensinar nas aulas de português, assim como, a maneira de realizar esse ensino.

Por isso, numa perspectiva sociointeracionista de língua, a análise linguística constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, juntamente com a leitura e a produção e textos. Ao admitir tal ponto de vista teórico, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmo perde o sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de alguns elementos e estratégias ocorrem, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, de acordo com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que finalidade, gênero, em que suporte. Assim, temos a análise linguística com o objetivo central de refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem. Portanto,

[...] o uso da expressão “prática de análise linguística” não serve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá só limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a quem se destina. (GERALDI, 1999, p. 74).

Temos algumas características na aula de análise linguística e entre elas mencionaremos: a concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes, integração entre os eixos de ensino, a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos, metodologia reflexiva tendo como base a indução, trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, centralidade dos

feitos de sentido, fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla a interseção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas, o texto é a unidade privilegiada e a preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Com isso, podemos dizer que a análise linguística é parte das práticas de letramento escolar e consiste em uma reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Nesse sentido nos reportamos a Buzen e Mendonça (2006) ao afirmarem que ao invés de classificar e identificar precisamos refletir, a partir das atividades linguísticas – leitura/escuta e produção oral e escrita- e epilinguísticas – comparar, transformar, reinventar, entra a reflexão sobre as construções e estratégias linguísticas e discursivas, que familiarizam o aluno com os fatos da língua, este podendo chegar até as atividades metalinguísticas, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando as nomenclaturas.

A aula de análise linguística inclui o trabalho com a norma de prestígio e com estruturas morfossintáticas, mas refletir sobre a linguagem vai muito além disso. Nessa perspectiva, o que pode enfim ser trabalhado na prática de análise linguística? Ou ainda quais aspectos da língua são transformados em objeto de reflexão? Norma, variação linguística, morfologia, vocabulário, sintaxe. Cada um desses conjuntos de fenômenos pode estar envolvido na prática de análise linguística, alguns deles juntos numa mesma atividade, o que caracteriza um trabalho de análise linguística é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de alunos leitores e escritores de gêneros diversos, aptos para participarem de eventos de letramento de nossa sociedade.

2.1. A prática de análise linguística

Para o professor de língua materna uma das preocupações ao pensar no ensino da língua é: Como proporcionar aos alunos momentos de

reflexão e análise linguística de maneira significativa? Inicialmente, devemos considerar que na língua tudo se aprende num processo de vai e vem contínuo, as reflexões podem ser mais ou menos aprofundadas, dependendo dos objetivos mais imediatos da construção ou elaboração de textos dentro de suas condições discursivas de produção.

Hodiernamente, os professores de língua materna ainda vivem um dilema e não conseguem se desvencilhar: ensinar ou não ensinar gramática? E mais ainda: acreditam que seu domínio pode resultar em um bom desempenho linguístico.

Apesar de tal crença ser difundida, nós, professores de língua sabemos que a proficiência em língua resulta muito mais do convívio com o padrão, na leitura, na escrita, na produção do que no conhecimento das normas. Importante aqui esclarecer que quando falamos em língua padrão, tratamos de uma língua padrão mutável não fixa, estabilizada, ao contrário disso, pensamos em um padrão de uma língua com vitalidade e movimento. (GERALDI, 2010, p. 183)

O ensino de gramática precisa se desvencilhar do seu ranço normativista, assim restaria pensarmos na gramática como uma teoria de reflexão sobre os fenômenos lingüísticos, descrição do funcionamento da língua ou, mais amplamente, como o estudo das propriedades da linguagem humana, entendendo o ensino da gramática como uma teoria útil à produção de sentidos do texto. No entanto, a gramática ensinada na escola sempre foi, e por que não dizer, ainda é, inspirada na gramática tradicional, que vai muito pouco além das classificações, nomenclaturas e frases prontas para análises sem contexto significativo para o aluno.

Mediante tais crenças sobre o ensino de língua materna, vemos uma nova concepção do ensino de língua, emergindo a proposta de análise linguística, que se baseia no princípio da reflexão sobre os fenômenos linguísticos e, conseqüentemente, ampliação da competência comunicativa discursiva dos alunos.

Para isso, o professor de língua materna precisa formar leitores e escritores que compreendam e interfiram nas mensagens que remetem e são remetidas a eles, com um domínio mais amplo das atividades de leitura/escrita/reescrita de textos utilizando adequadamente as normas linguísticas. Quando se trata do que acontece em uma sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; de verdade, recorremos a vários caminhos teórico-metodológicos para conduzir o processo ensino/aprendizagem. Nesse momento histórico, as práticas de ensino de língua materna revelam uma mescla de perspectivas: a “tradicional” de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas são também notadas em nossas salas de aula no que se referem ao ensino de língua materna.

A tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural em um processo de apropriação, por parte do professor de língua materna, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana, ou seja, ensinar a gramática pela gramática, e não ainda uma configuração intermediária entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística.

Há muito o que refletirmos sobre o ensino de linguagem e sobre o funcionamento de língua materna, de maneira a desenvolver não só a competência linguística dos alunos, mas permitindo a eles um convívio salutar com discursos e textos, juntamente à capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos discursos e textos. Podemos dizer que mais do que descrever

[...] trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competência no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). (GERALDI, 2010, p. 186)

Na prática de análise linguística, essa ótica vale tanto para os recursos expressivos morfológicos, sintáticos e semânticos, quanto para as configurações genéricas dos discursos. Não podemos trabalhar nas atividades de análise linguística imaginando as abstrações desvinculadas das esferas comunicacionais em que os textos são postos a funcionar. E mais ainda repetir nessas esferas o que já foi dado, pautando-nos em modelos descritivos visíveis nos gêneros, seguindo a forma tradicional de aprender a descrever o gênero, e depois a escrever dentro do gênero, é transformar os falantes em repetidores ou contribuir para o silêncio devido às dificuldades encontradas para atender as normatizações para as quais deslizam as descrições genéricas.

Nesse sentido, como o professor de língua materna precisa preparar as atividades de análise linguística com vistas a buscar que o aluno desenvolva competência discursiva linguística?

O professor de língua materna precisa estar preparado para levar o aluno para além da função simplista da linguagem, ele precisará não só motivar a expressão oral e escrita, mas também e, sobretudo, explicitar a articulação entre situações motivadoras que cria e as marcas que correlativamente surgem nos enunciados oral e escrito, nas suas diversas modalidades e variantes, dialógicas e não dialógicas. (FREITAS, 2010, p. 4)

As atividades na aula de análise linguística devem envolver o tra-

balho com o texto do aluno, ou seja, a refacção de textos precisa ser de cunho reflexivo levando o aluno a ter acesso a diversidade dos usos da língua por meio do sistema linguístico. Em oposição ao dogmatismo das regras, agora, temos o estudo e a curiosidade por pesquisar, formular hipóteses, verificá-las, e por meio do raciocínio lógico percorrer o caminho das normas gramaticais. Assim, o ensino da língua tem como cunho a reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua e não somente aprende as regras gramaticais de forma prescritiva e mecânica.

O professor de língua materna leva o aluno a agir e refletir sobre a linguagem nas atividades desenvolvidas nas aulas de língua materna, em específico nas que envolvem a análise linguística. De acordo com Geraldi (1999), nessa perspectiva, a prática da análise linguística em sala de aula visa à reflexão sobre a linguagem e a direção dessa reflexão tem por finalidade o uso dos recursos expressivos. Por meio dessa construção consciente, o aluno poderá se tornar sujeito de seu dizer e melhor se inserir nesse mundo competitivo.

As atividades nas aulas de análise linguística se caracterizam por demonstrar uma outra visão sobre o sistema linguístico e os usos da língua, visando ao tratamento dos fenômenos gramaticais e textuais na sala de aula. Na tentativa de aliar uma nova maneira a formas conhecidas de ensinar, é natural em um processo de apropriação, por parte do professor de língua materna, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana. Explicamos isso porque é bem difícil para um professor desvencilhar-se de sua própria identidade profissional, isso seria para ele negar-se a si mesmo, a não ser que por meio da adoção de novas propostas. Assim sendo, vivemos um momento especial, em que convivemos “velhas” e “novas” práticas no espaço da sala de aula.

Com isso, temos inúmeros conflitos que se revelam em questionamentos de alunos como: “Pra que eu tenho que saber diferenciar sujeito de predicado?” “Por que eu tenho que estudar isso?”. No entanto, o nó da questão não são as perguntas, que são até salutares para a aprendizagem

[...] mas a ausência de respostas convincentes na grande maioria dos casos. Isso parece indicar que muitos professores não encontram outra razão para ensinar o que ensinam nas aulas de gramática, a não ser a força da tradição, revelando uma prática docente alienada de seus propósitos mais básicos. (BUZEN, MENDONÇA, 2006, p. 201)

Pelo viés desse olhar precisamos refletir enquanto professores de

língua materna sobre alguns questionamentos como: Como trabalhar a análise linguística sem cair nas nomenclaturas e regras da gramática normativa? Além desse questionamento exposto sabemos ainda que a interligação entre os eixos da análise linguística, da leitura e da produção textual continua sendo um grande desafio para professores e até mesmo pesquisadores que atuam no campo dos estudos da linguagem. Por esse e outros motivos, muitos professores questionam: É preciso articular a análise linguística com as práticas de leitura e de produção textual? Por quê? Como? Se o foco são os usos da língua, materializados na leitura e a produção de textos, por que dedicar um papel específico à análise linguística?

De acordo com Buzene Mendonça (2006), devemos considerar que a aquisição de linguagem se dá partindo da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada, ou seja, do macro para o micro. Mesmo quando falamos algumas palavras, produzimos um discurso, é interação com o outro que importa, para isso procuramos aprender a falar e posteriormente a escrever. O fluxo de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical, ou ainda, competência linguística. O isolamento de uma unidade mínima é um procedimento de análise que só tem razão se tornar ao nível macro. Na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trouxer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem, logo auxiliando na formação ampla dos falantes.

Outro aspecto a ser pensado é que a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivos, e sim, pessoas capazes de agir verbalmente, de forma segura e eficaz, buscando os propósitos das várias situações de interação em que estejam engajadas. Por isso a análise linguística é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, possibilitando a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja escutando, lendo ou produzindo textos. Nesse sentido, a pedagogia do ensino da língua materna

[...] torna-se assim, sinônimo de pedagogia discursiva. Isso implica a já muito preconizada abertura da aula de língua materna à pluralidade de discursos. Implica, sobretudo, uma forma de tratamento desses discursos que leve o aluno à compreensão e apropriação que possa ser garantia da aquisição de uma competência discursiva. (FREITAS, 2010, p. 5).

Ela nos coloca que é preciso inscrever o comportamento verbal no

quadro do comportamento global, mas isso não significa que o ensino da língua materna deixe de ter um caráter predominantemente linguístico. O trabalho na aula de análise linguística deve partir do texto e precisa ter como objetivo central, na pedagogia da língua materna, provocar no aluno a consciência dos recursos diversos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos para o alcance de uma melhor adequação às situações que definem a especificidade tipológica dos discursos.

De acordo com as ideias de Freitas (2010), a exploração do texto na aula de língua materna será instituída, essencialmente, pela tentativa de levantamento das marcas do processo enunciativo, das ações e interações nele presentes. O levantamento dessas marcas regerá a determinação das particularidades específicas dos textos ou da especificidade dos discursos e permitirá o estabelecimento de tipologias. O trabalho ao nível do componente semântico da língua admite uma interconexão permanente entre gramática e discurso e abre perspectivas importantes ao nível da superação da dicotomia estrutura *vs* uso, assinalando para a pertinência de abordagens sistêmico-funcionais do sistema linguístico.

A aula de análise linguística deve ter como foco a produção de sentidos, no entanto, certos aspectos da língua remetem às dimensões normativas e sistêmica. Assim, há tópicos que precisam ser trabalhados de forma recorrente, independentemente do gênero lido ou produzido. Como os aspectos relativos a grafia de parônimos, que muitas vezes não interferem na compreensão de um texto, mas devem ser trabalhados para que os alunos passem a dominar, cada vez mais, as convenções da escrita.

Em outras oportunidades, é necessário chamar a atenção para certos recursos de coesão e coerência, que não tratam de um ou outro gênero em específico, mas de modo geral. Um bom exemplo disso são a ausência de contradição para o estabelecimento da coerência, a progressão tópica e o uso de conectivos. Aulas que enfoquem especificamente tais aspectos, ainda que mostrem os fenômenos em gêneros diversos, podem ser necessárias e pertinentes, dependendo da turma. O que difere as aulas de gramática das aulas de análise são os objetivos, eventualmente os fenômenos podem até serem os mesmos, entretanto os objetivos do ensino diferem, o que leva à adoção de estratégias distintas, situadas em práticas pedagógicas distintas.

Algumas questões que se referem a análise linguística são bastante polêmicas e recorrentes no ensino de língua materna, merecendo al-

guma discussão e exposição de pontos de vista. A questão em específico é ensinar ou não nomenclaturas aos alunos?

Na encruzilhada entre calar sobre as nomenclaturas ou priorizá-las, o professor se pergunta “ensinar ou não nomenclaturas?” Essa dúvida surgiu com muitas críticas feitas ao privilégio da apresentação de classificações e conceitos nas aulas de gramática, em detrimento da reflexão sobre os fenômenos. Na verdade, é uma falsa questão, pois a nomenclatura é uma questão técnica e faz parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é preciso para a construção de qualquer saber científico. A nomenclatura é mais uma ferramenta no processo ensino/aprendizagem, o que não equivale a eleger como objetivo das aulas o domínio dos termos técnicos [...] (BUZEN, MENDONÇA, 2006, p. 217)

Além disso, não basta apenas saber, é preciso saber dizer. E só é possível dizer com propriedade se usarmos alguma metalinguagem, seja uma nomenclatura técnica, seja uma paráfrase individual e intuitiva. Assim se o professor de língua materna espera que o aluno não só se aproprie de certos conhecimentos, mas também saiba falar a seu respeito, verbalizar seu saber, é necessário o uso de nomenclaturas, quaisquer que sejam elas. De acordo com Mendonça e Buzen (2006) os primeiros anos do ensino fundamental deve voltar para a apropriação do sistema de escrita e para a ampliação das experiências de letramento dos alunos, enfatizando nas práticas de leitura e escrita, nos anos posteriores do ensino fundamental, esse trabalho é ampliado, com o acréscimo de outras habilidades e outros conceitos, devidamente nomeados. Já no ensino médio, continua a abordagem, mas o aluno, deve além de permanecer desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, ter acesso sistemático às nomenclaturas técnicas, saberes culturalmente construídos e socialmente valorizados.

Na verdade, o que entra em jogo quando se discute o ensino de gramática, é mais do que uma questão de ordem linguística, mesmo porque não há ensino neutro, optamos por uma ou outra corrente teórica, por esta e não aquela metodologia, valores e crenças são acionados, uma vez que a identidade profissional do professor de língua materna é posta em xeque, e, conseqüentemente, o valor que se atribui ao seu trabalho. O ensino de gramática tem relação direta com as identidades construídas no interior da escola e até fora dela: O que ensinar? Como? Como avaliar? O que faz um bom professor de língua materna? Interligam-se inevitavelmente, concepções teóricas, sejam elas conscientes ou não. Nesse sentido

[...] antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino

articula uma opção política- que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade- com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. (GERALDI, 1999, p. 40).

A crítica ao ensino tradicional de gramática nos chamados moldes tradicionais tem se tornado muito presente em artigos científicos, formações continuadas e textos de divulgação científica que chegou a produzir a negação dessas práticas no discurso dos professores de língua materna. Poucos admitem que ensinam a gramática à maneira tradicional, orgulhar-se dessa prática é cada vez mais raro em muitos ambientes de convívio com os professores, ao contrário do que ocorria há cerca de 20 anos, quando o bom professor era aquele que dominava e cobrava com rigor as minúcias da gramática, hoje denominado de “gramatiqueiro”.

Percebemos um conflito de identidades no professor de língua materna assumido publicamente, como o professor que trabalha “tudo a partir do texto”, com a “gramática contextualizada”, mesmo sem saber muito bem o porquê, nem o como. Na verdade, a afirmação de que se trabalha a gramática contextualizada, muitas vezes, se refere à retirada de frases e períodos de um texto, sem qualquer referência ao funcionamento do fenômeno gramatical em estudo na produção de sentido dos discursos. Em outras palavras, o texto torna-se pretexto para ensinar gramática, mas gramática normativa, o estudo das nomenclaturas por si só, as classificações gramaticais continuam da mesma forma.

No entanto, o que se precisa é uma mudança de concepção de ensino de língua, mudança que se pretende uma nova identidade para o professor de língua materna. Para isso, necessário se faz uma reflexão sistemática sobre os fenômenos lingüístico, sobre a escrita, sobre o texto lido, embora a maioria dos docentes ainda defenda o ensino tradicional de gramática, para melhorar a produção oral e escrito do aluno.

Ainda assim, a despeito desse perigo da pedagogia do “com o texto, estamos salvos”, nota-se que há um redirecionamento para explorar aspectos discursivos e textuais, seja como resultado de uma reflexão consciente sobre as novas orientações para o ensino do português, seja para construir uma identidade profissional distinta da “gramatiqueira”. (BUZEN, MENDONÇA, 2006, p. 223)

O processo é paulatino quando se refere à mudança de concepções no ensino de língua materna, o que interfere na mudança de paradigmas para o ensino ou manutenção deste. Sendo que temos profissionais com

perfis distintos dependendo de suas formações, uns atuam frente as novas abordagens do ensino de línguas, outros ainda ficam analisando e refletindo sobre as práticas emergentes no ensino de línguas e tem muitas dificuldades para efetivar a prática de análise linguística, articulando à produção de sentidos, à reflexão sobre os fenômenos linguísticos, juntamente às necessidades dos alunos e o tratamento das normas.

O papel da prática de análise linguística na escola precisa ser pensado e respaldado em uma clara concepção:

- a) do objeto de ensino das aulas de português- a linguagem;
- b) de seus objetivos centrais – a ampliação das competências de letramento e o desenvolvimento de competências linguísticos-gramaticais, textuais e discursivas;
- c) do papel dos recursos gramaticais e das estratégias textuais e discursivas nesse processo. (MENDONÇA & BUZEN, 2006, p. 224).

Não há um consenso quanto a essas questões, pois as formas de encaminhar alternativas de solução são bem diversas, até mesmo opostas, gerando tensões por parte de quem vive o cotidiano do ensino de língua materna, em todos os graus de ensino, mas o primeiro passo é identificar os pontos polêmicos e começar a refletir sobre eles, para que as alternativas sejam pensadas, negociadas e encaminhadas.

3. A guisa de conclusão

Refletir sobre a linguagem é algo muito comum, fazemos isso a todo momento, pois somos seres pensantes, avaliamos se fomos ofensivos ou não, se poderemos dizer isso ou aquilo, se realmente entendemos o trecho do texto do poema ou artigo de jornal, se uma palavra tem esse ou aquele sentido, tudo isso é o que chamamos de análise linguística, ainda que assistemática e sem os objetivos escolares, mas é.

No âmbito escolar, temos os objetivos que lhe são próprios, essas análises ficam mais conscientes e sistemáticas, de maneira que os alunos construam um conjunto de conhecimentos necessários à ampliação da sua competência discursiva, inclusive para saber expressar a sua análise, não mais intuitiva, mas a que exige o uso da metalinguagem. Por isso, a análise linguística deve ser complementar às práticas de leitura e produção de texto, uma vez que possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos nos momentos de ler e escutar ou ainda produzir textos.

Diante da necessidade de mudanças, às dificuldades e resistências em implementá-las e um tatear metodológico por parte do professor de língua materna, este se encontra em meio a um emaranhado de situações e se pergunta: Qual caminho seguir? Que professor de língua materna sou eu? Assim ele assume e revela sua identidade, mostra o jogo de identidades reveladas e não reveladas, em busca, muitas vezes, de consonância com os discursos oficiais “gramática contextualizada”, “ensino a partir de textos”, “reflexão sobre a língua”.

Nesse sentido, as atividades na aula de análise linguística precisam abarcar o trabalho com o texto do educando, ou seja, a refação de textos necessita ser de cunho reflexivo levando o aluno a ter acesso à diversidade dos usos da língua por meio do sistema linguístico. Em oposição ao dogmatismo das regras, atualmente temos o estudo e a curiosidade por pesquisar, formular hipóteses, verificá-las, e por meio do raciocínio lógico cursar o caminho das normas gramaticais. Destarte, o ensino da língua tem como cunho a reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua e não somente aprender as regras gramaticais de forma prescritiva e mecânica.

A prática de análise linguística muito pouco tem avançado na escola. É necessário ter maior clareza, em se tratando do que os alunos precisam aprender, em termos de ensino de língua, com essa perspectiva, que assusta tanto aos professores de língua, por ser tão diferente das práticas tradicionais dos docentes que atuam nas instituições escolares. A mudança na prática pedagógica que desejamos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser um caminho mais provável e seguro, por mais paradoxal que nos pareça.

Nesse caminho, ensinamos que a competência discursiva do nosso educando seja, pouco a pouco, construída no desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula de leitura e produção de texto, aliada à prática de análise linguística. Nessa prática, ao conhecer as estratégias discursivas ou o uso intencional de elementos e estruturas gramaticais não devem ser mais um desses “bichos esquisitos” que circulam pelos currículos, mas sim um conjunto de conhecimentos acessíveis e, principalmente, útil, em nossas interações cotidianas. Que a língua seja, para nossos estudantes, cada dia mais compreensível e menos misteriosa, no entanto, sem deixar de ser alucinante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: ____; ____ et al. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199 e 226.

FREITAS, Silvane Aparecida de. A prática de análise linguística: diálogo entre professor x texto x escritor. *Revista do SELL*, vol. 2, n. 02, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010, p. 29, 30-45 e 64.

**A PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DA COESÃO:
ELEMENTO DE CONEXÃO INTERNA DO TEXTO⁵²**

Wagner Siqueira Gonçalves (UEMS)

siqueiracto05@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS/USP)

natysierra2011@hotmail.com

Democracia? É dar, a todos, o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um.

(Mário Quintana)

RESUMO

Nossa pesquisa estuda a importância do domínio no conteúdo avaliado na competência IV, da redação do ENEM, sua influência no resultado da pontuação geral da redação, assim como, alavanca a classificação daqueles candidatos que valorizam a coerência e coesão textual. Nosso objetivo é identificar as principais falhas cometidas pelos alunos do ensino médio na produção de suas redações e apontar possíveis soluções para superar essas deficiências. Para isso, aplicamos uma atividade de produção textual aos alunos do 2º e 3º anos do ensino médio em uma escola estadual, localizada em Campo Grande – MS, que servirá como base de estudo para nosso trabalho. Acreditamos que seja possível a reversão do panorama atual no qual os alunos brasileiros não têm alcançado resultados de destaque no cenário educacional mundial, principalmente em leitura e produção de texto.

Palavras-chave: Redação. ENEM. Produção textual. Coesão.

1. Introdução

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que regem o sistema educacional brasileiro, “têm a perspectiva de criar uma escola de ensino médio com identidade e que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para atuarem no mundo contemporâneo”, proposta também presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa* (PCN, 2000). Paralelo a essa perspectiva surge o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em 1998, com a finalidade de avaliar, pelo Ministério da Educação, a evolução do sistema

⁵² Pesquisa realizada seguindo as orientações do Projeto: Leitura e produção do gênero textual, realizado na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande.

de ensino-aprendizagem do ensino médio no Brasil.

Nesse sentido, um grande avanço apresentado foi a divisão do conteúdo ministrado no ensino fundamental e médio em quatro grandes áreas de conhecimento, denominada Matriz de Referência do ENEM, assim especificadas: Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matriz de Referência de Matemática e suas Tecnologias; Matriz de Referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias. São comuns a todas as elas cinco eixos cognitivos.

Eles estão assim especificados: domínio da linguagem artística, matemática, científica, além da norma padrão da língua portuguesa, do inglês e do espanhol; compreensão de fenômenos, através da construção e aplicação dos conceitos das diversas áreas do saber humano para entendimento dos fenômenos naturais, históricos, geográficos, artísticos e tecnológicos; enfrentar situações-problemas, basicamente é a habilidade de resolver os problemas apresentados; construir argumentos consistentes; elaborar proposta recorrendo aos conhecimentos adquiridos nos bancos escolares e que estejam de acordo com os direitos humanos.

Dentro da Matriz de Referência de Linguagens Códigos e suas Tecnologias tem espaço de destaque a produção textual, ou seja, a redação do ENEM. Por receber um peso maior no cômputo final da avaliação, os participantes têm dedicado uma especial atenção a ela. Consequentemente, a fim de obter pontuação suficiente para aprovação na prova de redação do ENEM é necessário que o participante domine as cinco competências avaliadas no exame que são: a competência gramatical, textual, coerência, coesão e a proposta de intervenção respeitando os direitos humanos.

Isso irá

demonstrar sua capacidade de refletir sobre questões sociais, culturais, políticas atuais, bem como de realizar uma proposta de intervenção social, de acordo com argumentos que devem ser evidenciados ao longo do desenvolvimento do texto (*Redação do ENEM*, 2011, p. 4).

Em concordância com as Diretrizes de Base da Educação, os candidatos devem demonstrar capacidade de realizar uma leitura abrangente, de contextualizar as informações recebidas e, ao mesmo tempo, produzir um texto com criticidade e proposição.

A matriz de referência para a redação do ENEM permite uma avaliação objetiva dos textos produzidos pelos alunos, graduando cada com-

petência do nível zero ao nível cinco, no qual o aluno demonstra pleno domínio dos mecanismos linguísticos, discursivos, textuais e argumentativos na produção do texto dissertativo-argumentativo. Esse processo avaliativo tem comprovado, por meio das baixas médias atingidas, que o desempenho dos estudantes brasileiros vem caindo ano após ano. O portal EBC⁵³ publicou em 23 de novembro de 2012 um comparativo entre as médias dos anos 2009 a 2011 no qual a queda é de 17 pontos entre os dois últimos anos e de 7 pontos entre o primeiro e o último.

Diante dessa situação, nossa pesquisa tem como objetivo analisar o grau de domínio da competência IV da redação do ENEM, que demonstra capacidade de coesão textual, por parte dos participantes do exame. Para isso analisaremos as redações dos alunos do ensino médio de uma escola estadual situada no município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. No procedimento da pesquisa, buscamos identificar as principais dificuldades demonstradas pelos alunos na construção da argumentação textual. O que pode de algum modo apontar algumas causas dos baixos resultados alcançados pelos estudantes brasileiros, como já mencionamos, e orientar na aplicação de soluções para isso. Usamos como embasamento para nossa pesquisa Soares e Campos, 1978, Platão e Fiorin, 2006 e os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 2011 (PCN). Começaremos esclarecendo o que são as competências de que falamos.

2. As competências de produção textual⁵⁴

A Matriz de Referência para a Redação do ENEM apresenta cinco competências cognitivas que são balizares para a produção das redações dos participantes. Também servem de parâmetros nas correções realizadas pelos professores, proporcionando maior objetividade na atribuição da pontuação e dificultando possíveis distorções nos resultados, visto que o resultado do exame é de interesse nacional. São estas as competências:

⁵³ Dados retirados do site: <<http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-11-23/media-geral-dos-alunos-no-enem-2011-cai-17-pontos-em-comparacao-com-2010>>.

⁵⁴ As cinco referências apresentadas foram extraídas da Matriz de Referência para Redação do ENEM – 2013.

- Competência I: o aluno precisa demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. É a competência gramatical;
- Competência II: ele precisa compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. É a competência textual;
- Competência III: é preciso saber selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. É a competência pragmática, que demonstra o grau de coerência textual do aluno;
- Competência IV: deve demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Trabalha a capacidade de coesão articulando as informações do texto;
- Competência V: é necessário elaborar uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Essa matriz de referência apresenta uma inovação quanto a produção de um texto dissertativo-argumentativo, que tem por característica básica a manifestação de um posicionamento claro por parte do autor. Agora, ela também solicita do participante que elabore uma proposta de intervenção para a problemática apresentada no exame e que essa solução apontada respeite os princípios dos direitos humanos. Como nosso objetivo é analisar a Competência IV, discorreremos brevemente sobre ela a seguir.

3. *Conectividade textual: coesão e coerência*

Inevitavelmente, ao lermos um texto bem redigido um dos fatores que nos chama a atenção é a sua construção, ou melhor, a maneira como foi feita a articulação das ideias apresentadas pelo autor. “A essa conexão interna entre os vários enunciados presentes no texto dá-se o de coesão” (PLATÃO & FIORIN, 2006, p. 271) e, juntamente com a coerência, é responsável pela clareza e compreensão daquilo que se deseja transmitir.

A Competência IV preconiza que a conectividade textual é promovida pela inter-relação semântica que une os diferentes elementos do

discurso. Nela o autor deve promover a argumentação textual demonstrando capacidade coesiva para organizar as ideias e informações presentes no texto sem que percam o sentido ou que transmitam informações equivocadas e desencontradas.

Certamente, não se alcança uma perfeita relação de sentido entre os diversos enunciados escrevendo aleatoriamente. A fim de organizar com perfeição suas ideias o autor deve lançar mão dos elementos de coesão, ou conectivos, disponíveis na língua portuguesa. Comumente, empregam-se as preposições, as conjunções, os pronomes e os advérbios para isso. Fazendo uso adequado desses elementos é possível entrelaçar as ideias, bem como dar ritmo e harmonia ao texto.

Para conferir sentido ao texto, faz-se necessário desenvolver a capacidade de visualização global da obra, o que permite a formação de sua coerência interna e externa, isto é, internamente o texto precisa que as ideias se harmonizem entre si e externamente ele não pode contrariar os conceitos universais que estejam presentes nele. Aqui observamos o valor de dominarmos o emprego dos conectivos, pois, se eles forem empregados no lugar ou momento inadequado podem surgir “paradoxos semânticos” (PLATÃO & FIORIN, 2006, p. 279). Sendo criterioso em seu emprego, o autor alcança a produção de um texto e não de um amontoado de informações desencontradas.

Com o objetivo de verificar a ocorrência da coesão textual sugerimos uma atividade aos alunos do ensino médio de uma escola estadual em Campo Grande, que passaremos a descrever a seguir.

4. Atividade proposta em sala

Seguindo as orientações de Platão e Fiorin (2006), aplicamos um exercício de produção de texto no qual os alunos do ensino médio deveriam elaborar um texto dissertativo-argumentativo, “manifestando seu ponto de vista a respeito das ideias contidas no fragmento” (PLATÃO & FIORIN, 2006, p. 277) que lhes seria apresentado. Com a finalidade de delimitar nosso universo de pesquisa, trabalhamos com uma turma do 2º Ano e outra do 3º ano.

Com a colaboração da professora titular, essa atividade foi proposta e explicada em uma aula e para a produção dos textos eles tiveram um prazo de cinco dias para a entrega das redações. Para transpor a atividade à realidade dos alunos, de maneira que pudessem produzir suas re-

dações com mais naturalidade, usamos este exercício retirado do livro didático⁵⁵ usado pela professora de ambas as turmas.

4.1. Tema⁵⁶

Quando se diz que alguém é bom trabalhador, que é comprometido com a empresa, estamos atribuindo-lhe identidades positivas. Quando se diz que alguém é consumista ou gastador, estamos no polo oposto, atribuindo-lhe uma identidade negativa (...). A opção pelo olhar apocalíptico sobre o consumo transforma um fenômeno absolutamente central em nossa cultura – algo que até nomeia nosso tempo como sociedade de consumo – em mero repositório de culpas (...). A mídia, o marketing, a publicidade, o design interpretam a produção, socializam para o consumo e nos oferecem um sistema classificatório que permite ligar um produto a cada outro e todos juntos às nossas experiências de vida.

ROCHA, Everardo. *As faces da moeda: produção e consumo na cultura contemporânea*.

4.2. Proposta

A partir do texto acima e da seguinte reflexão: “A produção e o consumo, para o bem ou para o mal, são parte integrante da sociedade moderno-contemporânea, pois sua relação é indelével: o que afeta um, afeta o outro”, elabore uma dissertação, com argumentos lógicos e coerentes, apresentando suas considerações sobre este tema.

4.3. Orientações aos alunos

- Dê um título sugestivo e criativo à sua redação;
- Defenda ou refute as ideias apresentadas, elaborando uma dissertação coesa, coerente, organizada e estruturada. Fundamente suas ideias com argumentos, sem sair do tema. Fidelidade ao tema é um dos itens de avaliação;

⁵⁵ Livro *Ser Protagonista: Língua Portuguesa, Ensino Médio, 3º ano*, organizadora Edições SM, editor responsável Rogério de Araújo Ramos.

⁵⁶O tema apresentado é encontrado no capítulo 39, Dissertação para o ENEM e para o vestibular, página 392 do livro didático.

- Importante: não vamos questionar o seu ponto de vista, mas sua capacidade de análise, argumentação e competência linguística.

Importa mencionar que o tema, proposta e as orientações aos alunos foram transcritas conforme encontramos no material didático e podemos observar que precisam ser feitas algumas considerações sobre o material, tais como: na redação do ENEM não se exige título porque seria uma linha a menos na redação e, além disso, não pede uma proposta de intervenção, que é uma inovação para da matriz de referência. Esse fato demonstra que o material fornecido pelo estado ainda não se encontra totalmente adaptado às exigências do ENEM.

Após o término do prazo de entrega das redações iniciamos os trabalhos de análise delas como descreveremos a seguir.

5. Processo de análise das redações

Como nossa pesquisa está focalizada na competência IV, que “trabalha a capacidade de coesão articulando as informações do texto” (*Matriz de Referência para redação do ENEM*, 2013), não citamos as demais competências da *Matriz de Referência para a Redação* a não ser nos momentos em que elas se manifestaram entrelaçadas à nossa competência, no transcorrer da análise das redações, influenciando decisivamente na compreensão e no resultado do nosso trabalho.

Após o término do prazo para entrega da atividade de produção textual, iniciamos o recolhimento das redações nas turmas selecionadas para embasamento da nossa pesquisa. No 2º ano, nem todos os alunos conseguiram entregar suas redações dentro do prazo, com isso foi necessária uma prorrogação de dois dias para que trouxessem seus trabalhos, o que não prejudicou nosso planejamento, pois ao final quinze alunos entregaram os textos.

Já no 3º ano, o prazo foi estendido a todos os alunos, porque a imensa maioria não conseguiu cumprir o prazo estabelecido e, devido ao calendário escolar, no qual constava dois feriados, dispuseram de uma semana a mais para concluir suas redações e as entregarem, para que pudessemos iniciar nossa análise. Ainda assim, infelizmente, apenas seis alunos entregaram as atividades. Esse fato causou-nos certo desconforto e gerou alguma ansiedade quanto ao que eles nos apresentariam em suas redações.

Na fase de análise das redações escolhemos cinco de cada turma e, com o objetivo de tornar impessoal nosso trabalho, não identificamos os autores, denominamos os textos como redação 1, redação 2, até a redação 5. Essa nomeação foi aleatória e não levou em consideração o sexo, a raça, a religião, a opção sexual ou qualquer forma preconceituosa ou discriminatória de seleção.

Para relatar nossas observações, optamos por iniciar as descrições partindo dos textos que apresentaram mais deficiências para os mais bem elaborados e completos, para isso, levamos em consideração os parâmetros da Competência IV. Além disso, destacamos que em todas as transcrições feitas dos textos, usadas para efeito de exemplificação e/ou explicação, fomos fiéis à escrita do aluno; não alteramos o teor nem a grafia do texto.

Optamos por isso para que ficasse visível ao leitor o grau de dificuldade apresentado pelos alunos. A leitura das transcrições feitas aqui, será suficiente para chamar a atenção, principalmente, dos profissionais envolvidos com a educação quanto à precariedade da produção textual dos alunos do ensino médio brasileiro. Descreveremos a seguir o que constatamos em nossas análises dos textos do segundo ano.

5.1. Análises das redações do 2º ano

Ao fazermos a análise das redações dessa turma, pudemos observar que muitos dos alunos já possuem um grau de conhecimento e domínio satisfatórios da norma gramatical em suas produções textuais. Por se tratar de alunos que não completaram o ciclo de disciplinas estabelecidas para o ensino médio, ainda apresentam certas limitações e lacunas, no que se refere à competência textual de coesão, que serão preenchidas no ano subsequente com o acréscimo de novos dispositivos argumentativos.

Dentre os conhecimentos futuramente adquiridos estará o aprendizado das orações subordinadas adversativas, que ocorre, geralmente, no terceiro bimestre do último ano do ensino médio, conteúdo esse que é fundamental na construção da coesão textual. Pois, “ao escrever, usamos orações subordinadas adverbiais para caracterizar um fato, indicando as circunstâncias em que ele ocorre.” (SOARES & CAMPOS, 1978, p. 42). Por isso, torna-se aceitável o emprego de um número reduzido e repetitivo de alguns conectivos por parte da maioria dos alunos do segundo ano.

Com isso, podemos destacar o emprego maciço do conectivo *e*,

que “anuncia o desenvolvimento do discurso e não a repetição do que foi dito antes; indica uma progressão semântica que adiciona, acrescenta algum dado novo. Se não acrescentar nada, (...) deve ser evitada.” (PLATÃO & FIORIN, 2006, p. 280). Seu emprego nem sempre ocorreu conforme a definição de Platão e Fiorin, em algumas redações. Pode-se observar isso no fragmento a seguir.

Na redação 3 encontramos [o fato de estar gastando dinheiro e comprando algo já é *valido*], o conectivo “e” foi empregado sem que acrescentasse nenhuma informação nova, pois é mais ou menos lógico que se gasta dinheiro comprando algo, sejam bens ou serviços. Outro termo de grande recorrência é a conjunção *mas*, que marca “oposição entre dois enunciados ou dois segmentos do texto” (PLATÃO & FIORIN, 2006, p. 281). No entanto, ocorreu, em alguns casos, a substituição da palavra *mas*, conjunção adversativa, pela palavra *mais*, que pode ser um advérbio de intensidade, uma preposição ou um pronome indefinido, conforme o contexto; indica sempre noção de quantidade maior, de excesso ou de acréscimo.

Isso ocorreu por duas vezes na redação 1, conforme os trechos a seguir: [...prioridades e objetivos *alcançado mais* muitas vezes as pessoas consomem...]; [... precisamos sempre melhorar nossas *coisas mais* não *exageradamente*...]. Por se repetir esse emprego, entendemos que o referido aluno não diferencia, ortograficamente, uma expressão da outra, assim como, não está familiarizado com as demais conjunções adversativas que são: porém, contudo, entretanto, que poderiam ser usadas em alternância com a conjunção *mas*.

Assim como ele, outros discentes também cometeram esse equívoco, que pode ser atribuída à oralidade, provavelmente, eles escrevem como falam, ou pode ser também uma influência das conversas pelas redes sociais nas quais não se empregam as normas gramaticais em sua totalidade.

Após destacarmos algumas das deficiências coesivas mais comuns encontradas nos textos, não poderíamos deixar de mencionar que uma das redações apresentou um desempenho insuficiente (nível 2) quanto a articulação textual. Para isso transcrevemos um trecho da primeira parte da redação 4, visto que sua redação está dividida em apenas dois parágrafos, vejamos:

[O consumismo vem em grande aumento entre os alunos, com o grande crescimento da moda, tecnologia, e também das comidas que *vem* em grande

consumo nas *escola*. O consumismo é o grande desejo dos alunos pela *ex Posição*, pelo engrandecimento, até mesmo pela *luxuria*...].

Ao lermos esse trecho, percebemos que o autor não domina os fundamentos coesivos textuais. Encontramos conectivos e pontuação, no entanto, eles não trazem harmonia e completude de sentido ao texto.

Após essas considerações, observamos que duas redações podem ser classificadas com o desempenho mediano, levando-se em consideração a análise da competência IV, que é o objeto de nossa pesquisa. Esses alunos têm percepção da importância da coesão textual, no entanto ainda tropeçam nessa nela. A fim de comprovarmos isso, apresentaremos um trecho da redação 2, no qual o segundo parágrafo não apresenta conectivo em seu início, ficando solto e deslocado do restante do texto. Vejamos:

[...Seguindo tudo o que já foi citado, é necessário diferenciar o consumismo do consumo, consumo é comprar aquilo que necessitamos.

O consumo move grande parte da economia do país, porém, quando é em uma proporção muito grande, gera problemas graves.].

Em sua redação, no parágrafo anterior, ele cita a necessidade de diferenciar consumismo de consumo e chega a definir este, haja vista que no início do texto ele já definiu aquele. Entretanto, fica faltando algo para que o segundo parágrafo, reproduzido acima, se inclua na totalidade da redação, bastava iniciá-lo com um conectivo.

Finalizando a análise dessa turma, destacamos que outras duas redações podem ser consideradas de excelente grau de estruturação coesiva. Esses trabalhos apresentam uma variação considerável no emprego dos conectivos, apresentando expressões como [*por consequência* a população consome mais do que precisa] e [Uma das desculpas dos desajustados é que *como* a produção está cada vez maior, são influenciados a comprar mais], que enriquecem o conteúdo do texto.

Esses alunos não ficaram restritos ao emprego das palavras corriqueiras como *e*, *mas* ou *porque*. Já atingiram um grau elevado de compreensão e emprego da norma padrão da língua portuguesa, embora, ainda não tenha concluído seu ciclo curricular de aprendizado. Passaremos, agora, à análise dos textos do terceiro ano.

5.2. Análises das redações do 3º ano

No processo de análise das redações do terceiro ano, observamos que os textos entregues apresentavam um nível abaixo do esperado. Por se tratar de alunos do último ano do ensino médio e por estarmos realizando essa pesquisa no final do terceiro bimestre e início do quarto, acreditávamos que a desenvoltura dos alunos estaria num grau mais elevado, haja vista que nesse momento eles já tiveram acesso a todo o conteúdo disciplinar relacionado à produção de texto, bem como, por estarem se preparando para as provas do ENEM no início de novembro do corrente ano.

Embora tenham estudado praticamente todo o conteúdo previsto para a série, eles não demonstraram evolução considerável em relação à turma do segundo ano. Como ficou inevitável essa comparação, buscamos encontrar nos trabalhos do terceiro ano tudo que fosse possível ser usado como fator diferenciador entre as séries. Com esse objetivo, observamos que houve, simplesmente, uma maior variação no emprego dos elementos de coesão por parte destes alunos em relação àqueles.

No entanto a incorporação de novos conectivos em seu vocabulário não se traduziu em redações bem redigidas e organizadas, que prezassem pela coesão interna e externa das ideias apresentadas. Além disso, surgiram algumas confusões no emprego desses elementos, como no caso deste trecho da redação 4: [...parece que o ser humano perdeu a noção do que deve e não deve consumir...]; evidentemente ficaria melhor a colocação da conjunção alternativa *ou*, no lugar da aditiva *e*, porque está claro que a linha de raciocínio do texto trata de duas opções a serem feitas e não da soma delas. A maior variação lexical não trouxe domínio em seu emprego.

Apontamos, ainda, casos que o emprego das conjunções não trouxe conexão ao texto, ou porque elas foram empregadas fora do lugar adequado, ou porque fizeram um mau uso da pontuação, isto é, colocaram pontuação onde não necessitava e/ou não a usaram quando necessário. Vejamos como isso ocorreu na redação 1: [*Esta incontrolavel porque todo brasilliro quer porque que gosta, na maioria dos cidadãos trabalham só para pagar suas dividas, e mesmo individualo querem consumir mais, mais e mais*].

Nesse parágrafo podemos observar a precariedade da estrutura normativa e ideológica do autor. No fragmento apresentado, encontramos o uso das conjunções *porque* e *que* no mesmo sintagma, além da falta de

uma vírgula após o trecho “*todo brasilliro quer*”, para delimitar, explicar e orientar suas ideias. Já no final do período ele faz o uso excessivo do advérbio *mais*, que não acrescentou nada ao texto.

Concluindo a análise dos textos do 3º ano, observamos que os alunos optaram por não evoluir seu grau de conhecimento. Em algum momento, no processo de ensino aprendizagem, eles estagnaram e deixaram de acompanhar a evolução escolar das outras turmas. Pudemos fazer essa dedução após conversa com sua professora titular de língua portuguesa e produção textual, que confidenciou que essa turma tem o menor desempenho do ensino médio da escola.

6. Conclusão

Após analisarmos os tópicos do conhecimento exigido na *Matriz Curricular para o Ensino Médio* e as *Competências Textuais para a Redação do ENEM*, principalmente a competência IV, e comparando com a realidade em sala de aula, podemos entender que tudo que tem sido proposto aos alunos do ensino médio, como currículo educacional permanente, está dentro de um nível gradual e progressivo para o desenvolvimento intelectual estudantil.

O conjunto de matérias ministradas, para dar suporte ao desempenho escolar dos discentes, se não atende a todas as expectativas, haja vista o curto tempo de duração da aula e a amplitude da grade curricular, são suficientes para proporcionar, aos alunos, as ferramentas fundamentais quando da produção e interpretação textual, porém, na prática isso não ocorreu.

Destacamos, também, a importância de que os alunos sejam conscientizados do valor de se estudar e aprender o conteúdo ministrado em aula, bem como da prática constante da leitura de bons textos e da contumácia na produção dos textos dissertativo-argumentativos. Para isso, podemos orientá-los de que essa “é a forma de redação solicitada às pessoas envolvidas com a produção de trabalhos escolares, com a administração e produção de pesquisas em instituições que fazem ciência...” (SOARES & CAMPOS, 1978, p. 5).

Destacamos que é importante fazer o emprego de técnicas tradicionais de ensino, como apresentar listas de conectivos aos alunos, mas, importa, também, orientá-los na contextualização do uso desses instrumentos. O discente deve visualizar com clareza que aquilo que ele escre-

ve é endereçado a um receptor, o qual precisa compreender, através da coesão e coerência do texto, o objetivo principal da mensagem.

Além disso, percebemos que uma grande barreira para os jovens é a transposição do texto oral para o escrito. Oralmente, eles demonstram desenvoltura na defesa de suas convicções. Pode ser que um dos motivos desse acontecimento seja o excesso de tempo empregado em conversas nas redes sociais, que não levam em consideração a estrutura normativa em suas mensagens. Esses ambientes trabalham com o pressuposto que os interlocutores falam a mesma língua e se entendem independentemente da norma padrão.

Finalmente, com o objetivo de apontar uma solução aceitável e prática para o problema da classificação ruim, nos exames nacionais e internacionais, dos estudantes brasileiros do ensino médio, sugerimos a criação de projetos de leitura e produção textual no contra turno das aulas. Destacamos que já existem aulas em horários alternativos, basicamente para alunos especiais.

A fim de que não se gerem novos encargos ao poder público, com a contratação de novos professores, há a possibilidade da execução de convênios entre as instituições de ensino superior e o executivo do estado e dos municípios, no qual os acadêmicos de licenciatura poderiam desenvolver a parte prática da docência e, concomitantemente, os alunos das redes públicas seriam auxiliados no sentido de suprir eventuais deficiências escolares, que podem ser detectadas pelos professores titulares.

Além de proporcionar um ponto de auxílio aos professores, essa medida daria início a uma nova fase do sistema educacional público brasileiro, que atualmente não prepara os jovens para alcançarem um bom desempenho no nível superior, e proporcionaria a quebra desse círculo vicioso que também não prepara os graduandos em licenciatura para exercício da docência. Seria uma ação com resultados a médio e longo prazo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FIORIN, J. L.; PLATÃO, F. S. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MURRIE, Z. F. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*, 2000.

SOARES, M. B.; CAMPOS, E. N. *Técnica de redação: as articulações linguísticas como técnica de pensamento*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

A RECEPÇÃO DO MITO DE ÉDIPO POR PIERRE CORNEILLE

Maria Izabel Cavalcante da Silva Albarracin (UC)
mizabel@usp.br

*On t'a parlé du Sphinx, dont l'énigme funeste
Ouvrit plus de tombeaux que n'en ouvre la peste,
Ce monstre à voix humaine, aigle, femme et lion,
Se campait fièrement sur le mont Cythéron,
D'où chaque jour ici devait fondre sa rage,
À moins qu'on éclaircît un si sombre nuage.*

(CORNEILLE, *Édipe*, p. 24)

RESUMO

Este artigo analisa a recepção do mito de Édipo na França barroca de 1659, através da reescrita da tragédia por Pierre Corneille. A manutenção dos elementos míticos, associada à inserção de elementos modernos latentes no contexto dessa produção dramática, são o ponto chave para o entendimento do *Édipo Moderno* corneiliano.

Palavras-chave: Mito. Édipo. Pierre Corneille. Literatura.

1. O mito

A determinação da origem de um mito é uma tarefa árdua e que geralmente não resulta frutífera. Seu lugar no passado é frequentemente impreciso, e as modificações que sofre com o tempo o tornam cada vez mais parte de uma história que parece sempre ter pertencido ao imaginário e às tradições de uma cultura. Temos no mito de Édipo um belíssimo exemplo disso, já que não podemos determinar sua origem, e até os dias de hoje é ainda fonte de inspiração para novas maneiras de contar a tragédia do rei de Tebas.

O mito de Édipo foi representado na tragédia de Sófocles provavelmente entre 427 e 425 a.C., mas possui uma tradição muito anterior, tendo figurado na *Odisseia* 11.271-280, no século XI a.C. No século VIII a.C. o tema é tratado na *Edipoia*, extenso poema que não nos chegou completo, mas sobre o qual temos conhecimento. O tema de Édipo não se esgota na magnífica tragédia sofocliana, mas a partir daí constitui um importante legado da recepção mítica e da tradição clássica, inspirando outros escritores, músicos, artistas plásticos, cineastas etc.

Podemos afirmar que muitos aspectos que constituem o enredo do mito de Édipo são imutáveis ou pouco variáveis - como o alerta do oráculo sobre o destino de Édipo, o abandono do bebê, a adoção pelo rei de Corinto, o assassinato de Laio, o confronto com a Esfinge, o incesto, a peste de Tebas – mas as diferentes versões difundidas ao longo do tempo atualizaram episódios e motivações. Grandes nomes como Ésquilo (*Sete Contra Tebas*)⁵⁷, Eurípedes (*As Fenícias* e *As Suplicantes*), Sófocles (*Édipo Rei*), Higino (*Fabulae*), Sêneca (*Édipo Rei*) e Apolodoro (ou Pseudo-Apolodoro, *Bibliotheca*), Stravinsky (*Oedipus Rex*), Gustave Moreau, Jean-Auguste Dominique Ingres, Pierre Corneille (*Édipo Moderno*), Claude Levi-Strauss e Pier Paolo Pasolini (*Edipo Re*), elevaram o mito a um patamar de destaque em diversos ramos da arte.

Entre elementos trágicos de parricídio, incesto e cegueira autoinfligida, Édipo é o herói que transita entre o destino e o poder, vencendo desafios sem o uso da força ou a ajuda dos deuses. É uma figura absolutamente humana, que ora se apresenta como vítima de sua própria inocência, e ora se revela vítima de sua própria ambição (cf. VIEIRA 2000, p. 88).

Sua atitude heroica é diversas vezes decisiva no curso da tragédia, o que inclui o ato de exilar-se de Corinto na tentativa de escapar à sina de assassinar seu pai e casar-se com sua mãe, o enfrentamento da Esfinge e a determinação em encontrar o assassino de Laio e findar a agonia do povo tebano diante da peste que o assolava. A cegueira de Édipo, apesar de não figurar na versão do mito narrada por Homero, também pode ser considerada um ato heroico (cf. FIALHO, 2006, p. 12).

2. Sobre Pierre Corneille

Pierre Corneille foi um dramaturgo francês que viveu entre os anos de 1606 e 1684. Foi, portanto, contemporâneo de Jean-Baptiste Poquelin, o célebre Molière. Iniciou seu percurso literário como poeta, incentivado por uma grande desilusão amorosa na época em que ainda estudava Direito. Após se aventurar nos versos, passou a escrever comédias. Elas foram seguidas por *Le Cid*, a história de um herói espanhol contada por Corneille com um brilho ímpar que representou um marco na

⁵⁷ Ésquilo escreveu, em 467 a.C., uma tetralogia composta por três tragédias (*Laio*, *Édipo* e *Sete Contra Tebas*) e um drama satírico (*A Esfinge*), dos quais nos chegou apenas *Sete Contra Tebas*.

história do teatro. Essa obra inaugura na trajetória de Corneille um período em que escreveu, em sua maioria, obras que exaltavam os sentimentos de nobreza.

Em 1647 foi eleito para integrar a Academia Francesa de Letras, posto que ocupou até sua morte. Até 1650 suas obras, tragédias em sua grande parte, ocupam lugar de destaque na produção dramática francesa. A partir daí Corneille experimenta uma queda em seu reconhecimento, e produz dramas que não foram tão memoráveis na história literária francesa. Em função disso, passa a escrever mais esporadicamente.

Ainda que diante de um reconhecimento cada vez menor de sua produção artística, o escritor francês segue inovando o teatro francês com efeitos especiais e com o teatro musical.

Contudo, a obra *Édipo Moderno*, produzida justamente nesse período pouco brilhante da trajetória de Corneille (1659), é um marco na recepção do mito de Édipo.

3. O Édipo moderno

Foi a proposta de Nicolas Fouquet, homem de estado francês, que promoveu o frutífero encontro entre Édipo e Pierre Corneille. Depois disso, nem o rei tebano e nem o escritor francês tornaram a ser os mesmos.

Após longo período afastado da produção dramática, Corneille assume o desafio de traduzir *Édipo Rei* para o francês. A leitura de Sófocles e de Sêneca, contudo, apresenta características que dissuadem o escritor de sua empreitada original, levando-o a reescrever o texto adaptando-o ao cenário dramático francês da época. Nesse processo houve uma inevitável “contaminação” do enredo original com matéria contemporânea, o que resultou, entre outras coisas, com uma história de amor entre personagens inexistentes no mito que conhecemos. Neste exemplo a figura de Creonte, irmão de Jocasta na versão sofocliana do mito de Édipo, foi suprimida. Em seu lugar foram inseridos Dirce e Teseu, um casal para quem é voltado o foco da conspiração, antes direcionado para Creonte.

Dirce é, antes de tudo, o nome de um manancial que existia nos arredores de Tebas. No *Édipo Rei* de Sêneca esse manancial é mencionado logo no início da tragédia, no verso 42: “*Deseruit amnes umor atque herbas color aretque Dirce, tenuis Ismenos fluit et tinguunt inopi nuda uix unda uada*” (SÊNeca, *Édipo Rei*, v. 41-43).

Mas a Dirce de Corneille não possui qualquer relação mítica com o manancial, sendo o seu nome apenas uma forma de recordar essa passagem nos textos antigos. Na tragédia francesa, Dirce é o nome dado a herdeira real de Tebas, filha de Laio e Jocasta, supostamente a primogênita, considerando a morte do bebê abandonado no Citeron. É uma princesa repleta de valores sociais e políticos, que considera Édipo um usurpador do trono de Tebas. Quando Édipo recebe do povo de Tebas o trono da cidade, é o trono de Dirce, por direito, que estão regalando. Esse confronto entre a princesa e o rei de Tebas antagoniza a questão de poder legítimo e poder usurpado que tange o reinado de Édipo.

O par amoroso de Dirce, Teseu, herda na versão francesa do mito a tradição clássica sobre os feitos do herói homônimo. Tendo ele derrotado ao poder do rei Minos, pai do Minotauro, foi ele libertador de Atenas e o instaurador da democracia ateniense. Dividido entre o heroísmo do Teseu clássico e o romantismo do Teseu corneliano, o personagem possui ideologia e discurso político fundamentais para o desenvolvimento dessa reescrita da tragédia. Assim, a inserção de Dirce e Teseu ao texto criam uma intriga política inexistente na tragédia sofocliana.

O amor de Dirce e de Teseu corre perigo, e isso é demonstrado logo no início da tragédia. Sendo ela a herdeira legítima do trono de Tebas, e receando que o enfrentamento com a princesa possa oferecer risco à sua conquista, Édipo manifesta sua intenção em casá-la com um príncipe sem direito ao trono. Ele vangloria-se de ter vencido a Esfinge e ter assim ascedido ao trono de Tebas, mas sente-se vulnerável à ameaça de Dirce e Teseu, evidenciando a intriga política criada por Corneille. Essa intriga de fato existe, diferente da suposição de Édipo com relação a Creonte na versão sofocliana do mito.

A Jocasta corneliana é uma mulher dividida entre seus sentimentos de rainha e de mãe. Transita entre o apoio ao esposo, rei de Tebas, e a proteção aos interesses da filha, Dirce. Mas Édipo não a deixa hesitar, e procura convencê-la dos benefícios de poder casar a princesa Dirce com outro homem que não Teseu. E oferece ao rei de Atenas a mão de uma de suas filhas em casamento, Ismena ou Antígona, procurando assim expandir os limites de seu poder. Essa oferta, prontamente recusada por Teseu, representa uma ameaça imediata ao poder de Édipo.

O Édipo sofocliano surpreende-se com a notícia da morte de seu suposto pai, o rei Polibo de Corinto. Eis outra inovação na tragédia de Corneille: seu Édipo sabe que seu pai está doente, e aguarda ansiosamen-

te por sua morte, que significaria sua ascensão ao trono de Corinto. Quando Políbio finalmente morre, Édipo deseja casar Dirce com o filho de Creonte, Hemon, por julgar que ele seria a pessoa ideal a ocupar o trono de Tebas enquanto o soberano dirigia-se a Corinto para reclamar seu trono. Nos planos do ambicioso Édipo corneliano, o poder do herói tebano se estenderia sobre os territórios de Tebas, Corinto e Atenas, imenso feito expansionista. Tal característica do soberano de Tebas é um reflexo corneliano à monarquia daquele momento histórico.

O formato clássico, assim como alguns elementos, especialmente estruturais, da tragédia clássica, são preservados nessa reescrita do mito, mas a intriga amorosa assume um plano importante na obra de Corneille. Outro elemento que diferencia a tragédia sofocliana e a obra de Corneille é o cenário. Enquanto Sófocles e outros tragediógrafos de sua época centram suas peças em um espaço público vital, como por exemplo o centro de uma *polis*, Corneille opta por enclausurar a sua tragédia a um quarto do palácio. O coro também não figura na tragédia francesa, sendo substituído por alguns poucos personagens íntimos que exercem função de consolo e de cumplicidade. Essas modificações conferem à cena representada um caráter bem intimista.

Outro elemento que destoa do texto sofocliano é o oráculo de Delos. Aqui o enviado do rei, Dymas, retorna da consulta ao oráculo sem boas notícias para acalmar os corações aflitos pela peste que assola Tebas. O oráculo corneliano é um lugar vazio e abandonado, onde murmúrios incompreensíveis atordoam quem procura por respostas. Apolo se cala, representando a recusa divina em participar de tal episódio. E quando os deuses se calam, as perguntas sem resposta de Édipo e Jocasta terminam por serem ouvidas por aquele que já não habita entre os vivos: Laio.

O papel de Tirésias no texto de Corneille é também fundamental, já que aí ele não utiliza seus dons para ouvir Apolo, mas sim para se comunicar com os mortos. É importante ressaltar que esse Tirésias corneliano, que utiliza sua força mística para comunicar-se com os habitantes do inferno, não foi inspirado pelo Tirésias de Sófocles, mas sim pelo de Sêneca. E enquanto o fantasma na tragédia de Sêneca claramente indica a culpa do então rei tebano pela peste que consome a cidade, nas letras de Corneille essa mensagem é obscura e sugere que o sangue de Laio deverá ser derramado para expurgar a cidade do crime e da peste. Cria-se uma enorme confusão sobre que sangue deverá ser derramado, e a vida de Dirce imediatamente passa a correr perigo. Aceitando o fardo de sua morte para salvar seu povo, a princesa recebe a compaixão dos tebanos,

que ao mesmo tempo afirmam que o primogênito de Laio ainda vive. Teseu, apto a dar sua vida para salvar Dirce, assume ser o primogênito de Laio para que sobre si recaia o sacrifício, mas termina por ser salvo pelas circunstâncias que revelam o verdadeiro destino do menino que deveria ter sido abandonado à sua própria sorte.

A maneira como a tragédia se encerra assemelha-se ao texto sofocliano, com algumas pequenas ressalvas que não representam modificações substanciais no curso do drama. Jocasta termina suicidando-se, e Édipo termina cegando-se.

4. Conclusão

A tragédia cornelianiana, ainda que pautada no *Édipo Rei* de Sófocles, agrega ao texto original elementos que modificam a sua dinâmica. A intriga amorosa, que assume um plano tão significativo *Édipo* moderno de Corneille, acaba atribuindo a teoria de conspiração clássica uma razão mais concreta para existir. Se antes a desconfiança de Édipo sobre Creonte não residia senão na insegurança não fundamentada do soberano de Tebas, agora uma trama elaborada para esses fins ocupa-se de justificar o embate sociopolítico que ameaça a posição de Édipo.

Apesar da relação entre poder e saber no *Édipo Rei* de Sófocles ter sido objeto de estudo para Michel Foucault, na peça de Corneille o tema do poder parece ter sido mais claramente explorado, o que ocorre de maneira velada no texto sofocliano. Isso se dá especialmente em função do cenário político em que a obra foi produzida, dialogando com a população e com sua experiência sócio-política na França de 1600.

O tema do destino, cerne da tragédia em sua versão clássica, encontra seu contrapeso na figura de Dirce, personagem que questiona a legitimidade das formas de poder e defende o direito hereditário ao trono. O posicionamento do casal romântico cornelianiano opõe-se ao expansionismo, aqui representado pelos interesses de Édipo.

Apesar da peça de Corneille se basear em um texto clássico, e apesar de manter elementos e personagens míticos, como Édipo, Tirésias, a Esfinge, Jocasta e a peste de Tebas, a presença de personagens novos, como Dirce e Teseu, representam a atualização do mito edípico em função do cenário atual onde a reescrita da tragédia teve lugar. Assim o mito sobrevive, sendo atualizado e ganhando ressignificação com o passar dos tempos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, T. V. R. Sófocles, Sêneca e Pasolini. *Revista Aletria*, p. 99-108, 2001.
- CORNEILLE, Pierre. *Œdipe*. Lyon: Publications de l'Université de Saint Étienne, 2004.
- HUXLEY, G. L. *Greek Epic Poetry*. Cambridge: Harvard University Press, 1969.
- KITTO, H. D. *A tragédia grega*. Trad.: José Manoel Coutinho e Castro. Coimbra: Arménio Amado, 1990.
- LEVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- O'BRIEN, M. J. (Org.). *Twentieth century interpretations of Oedipus Rex*. Londres: Prentice-Hall, 1968.
- SÓFOCLES. *Rei Édipo*. Introdução, tradução do grego e notas de Maria do Céu Zambujo Fialho. Lisboa: Edições 70, 2006.
- VERNANT, J. P.; NAQUET, P. V. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- VIEIRA, Trajano. Édipo: entre a razão e o daímon. *Revista USP*, n. 46, p. 88-96, 2000. Disponível em:
<<http://www.usp.br/revistausp/46/07-trajano.pdf>>.

A RELAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO E AMPLIAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE LETRAMENTO E O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Helena Grinberg da Silva Barcelos (UNIGRANRIO)

leninhagrinerberg@gmail.com

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão de como o aprendizado de uma língua estrangeira (neste trabalho, especificamente, a língua inglesa) pode contribuir no desenvolvimento do uso social das habilidades de leitura e escrita, ou seja, no processo de letramento de um aluno desta disciplina, especialmente na atualidade, em que a sociedade encontra-se cada vez mais grafocentrada (SOARES, 2009) e em crescente e contínua transformação viabilizada principalmente pela presença e uso frequentes de aparatos tecnológicos e da internet. Esta reflexão surgiu a partir das leituras realizadas para a redação da dissertação intitulada “Orientação curricular de língua inglesa na rede municipal de Duque de Caxias: histórico, limites e desafios”. Com este estudo, concluímos que um professor de língua inglesa que entende que uma língua, seja ela materna ou estrangeira, é um fenômeno social, histórico e ideológico, indo além de uma concepção sistêmica, estrutural e fixa, preocupa-se não apenas com a aquisição de vocabulário e estruturas sintáticas, mas também com a ampliação do processo de letramento de seus alunos e, assim, “o ensino de línguas estrangeiras se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo” (JORDÃO & FOGAÇA, 2007, p. 87). Formas estas que, por estarem em outra língua, estariam inacessíveis sem o seu aprendizado.

Palavras-chave: Letramento. Língua materna. Língua inglesa.

1. Introdução

Na sociedade globalmente conectada em que estamos inseridos, destaca-se a necessidade do aprendizado de uma ou várias línguas estrangeiras, principalmente devido às exigências do mercado de trabalho que coloca o conhecimento de uma segunda língua como qualificação essencial para que uma pessoa se mantenha em condições de competir por uma vaga de emprego. Entre as línguas estrangeiras, a língua inglesa ocupa um lugar de destaque por ter assumido o papel de língua franca desta sociedade globalizada, já que para cada falante nativo de língua inglesa, há três falantes de Inglês como segunda língua, o que o coloca como a língua das fronteiras internacionais. (ERLING, 2005). Fitzpatrick & O’Dowd (2012, p. 3), alertam que

é muito provável que inúmeras pessoas ao redor do mundo precisarão do inglês em seus empregos. Sendo ao se comunicar com empregados, colegas, cli-

entes ou visitantes, a maioria usará a língua inglesa como língua franca, ou língua para comunicação mais ampla.

Paralelamente ao destaque que o aprendizado de língua inglesa tem ganhado nesta sociedade globalizada, questionamentos sobre o processo de alfabetização emergem. Para esta sociedade, não é mais suficiente definir leitura como decodificação de letras e escrita como codificação de ideias. O que viria além disso, o uso social, questionador e contínuo da leitura e da escrita é chamado de letramento.

A tecnologia trazida pela globalização nos permite ter acesso a informações e povos distantes principalmente pela internet, e o aprendizado de uma segunda língua nos coloca em condições linguísticas de interagir com estes povos distantes. Para navegar na grande rede, as habilidades linguísticas mais utilizadas são justamente a leitura e a escrita, que, muitas vezes, acontecerá em língua inglesa. Seria o aprendizado de Inglês um instrumento para o letramento nesta sociedade globalizada?

Primeiramente, este trabalho pretende lançar um olhar sobre a definição de letramento e em seguida será verificado se há bibliografia que aponte o aprendizado de língua inglesa como um meio para contribuir e ampliar o processo de letramento.

2. O que é letramento?

A palavra letramento com o significado que lhe é atribuído atualmente é relativamente nova em língua portuguesa, de forma que ainda há dicionários que não a incluíram como parte do vocabulário de nossa língua. Porém tem sido cada vez mais frequente encontrá-la em obras nas áreas de educação e linguística nos últimos 20 anos. Segundo Soares (2009), uma das primeiras aparições desta palavra ocorreu na obra *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*, de Mary Kato, em 1986. A autora afirma que novas palavras ou novos significados a palavras antigas surgem quando novos fenômenos precisam ser descritos e, portanto, se faz necessário debruçar sobre o termo para compreendê-lo.

Soares (2009, p. 17) afirma que a origem da palavra letramento com atual significado é uma versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*. Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição de ser letrado, ou seja, estado em que se encontra quem é capaz de ler e escrever. Em inglês também há o adjetivo *literate*, e a sua tradução para o portu-

guês é letrado.

Dicionários bilíngues de inglês/português traduzem as palavras *literacy* e *literate* como alfabetização e alfabetizado, palavras difundidas e bastante conhecidas na língua portuguesa. Então por que “criar” novos termos? Porque as palavras letramento e letrado trazem consigo um significado mais profundo sobre o que é ser capaz de ler e escrever do que as palavras alfabetização e alfabetizado. Estas dão conta da habilidade de decodificar combinações de letras, que formam sílabas, que formam palavras e etc., e da tecnologia de lhes atribuir significado. Aquelas consideram o ato de ler e escrever como atos situados em um determinado tempo sócio-histórico, como uma condição que pessoas ou grupos sociais assumem por ter se apropriado da leitura e da escrita. Segundo Soares (2009, p. 17 e 18),

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (...) Envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística.

Além de um estado, o letramento também é visto como um processo contínuo que vai além da educação formal recebida na escola e que perdura por toda a vida de uma pessoa. Crystal (2011, p. 6) afirma que o letramento não é uma habilidade “tudo ou nada”, mas um contínuo de níveis e domínios de habilidade graduais e crescentes.⁵⁸

É possível que o conceito de letramento venha ganhando destaque atualmente devido ao momento que a sociedade vive, quando a forma escrita da língua tem ganhado destaque no cotidiano das pessoas graças, principalmente, ao avanço tecnológico evidenciado por aparelhos como *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, que fazem com que a internet fique cada vez mais acessível e móvel, e as habilidades linguísticas mais necessárias para o uso da internet são justamente a leitura e a escrita.

Esta sociedade cada vez mais grafocêntrica requer que as pessoas não só aprendam a ler e a escrever, mas também incorporem a sua prática

⁵⁸ Texto original: *Literacy is not an all-or-nothing skill, but a continuum of gradually increasing levels and domains of ability.* (Tradução nossa).

em seu dia a dia, que se envolvam com práticas sociais que incluam a competência de ler e escrever (SOARES, 2009), como ler livros, jornais, sites, redigir um ofício, preencher um formulário, encontrar informações na internet, ler um contrato de trabalho, compreender uma conta de telefone, ler e enviar torpedos e e-mails, entender uma bula de remédio. Soares (2009, p. 72) afirma que

Letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

O uso prático e social da leitura e da escrita de forma competente e frequente traz consequências positivas na vida do sujeito letrado, desenvolvendo entre outras coisas, sua cidadania através da possibilidade de participação pelo discurso, possibilitando assim, mudar a sua história e a do grupo social a que pertence. Soares (2009, p. 4) advoga que

Subjacente a esse conceito funcional de letramento, está a crença de que consequências altamente positivas advêm, necessariamente, dele: sendo o uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.

A definição de letramento segundo Soares entra em consonância com a fala de Freire, quando ser letrado se torna ferramenta para a leitura do mundo e transforma o alfabetizado em sujeito transformador de sua história.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros (...) ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. (FREIRE, 1997, p. 46)

Freire já possuía a visão de que alfabetizar no sentido restrito de decodificar não era suficiente e que a leitura ideal iria muito além disso quando afirmou que “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (FREIRE, 1991, p. 22)

A alfabetização (aqui restrita à habilidade de decodificação) normalmente acontece exclusivamente no ambiente escolar, porém o proces-

so de letramento acontece também em outros contextos e muitas vezes antes de uma criança entrar na sala de aula, como exemplifica Soares (2009, p. 24):

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

O fato de que o letramento acontece também fora da escola não exclui o papel que a educação formal possui neste processo. No ambiente escolar, é comum atribuir a responsabilidade de letrar exclusivamente ao professor de português. Porém a escrita de cada área específica de conhecimento tem suas peculiaridades e apenas os professores de cada área é que a conhecem e dominam, tornando o letramento atribuição, portanto, de todos os professores, de toda a escola, não anulando a responsabilidade mais específica do professor de Português com relação ao letramento, pois enquanto este é um “instrumento” de aprendizagem para os professores de outras áreas, para o professor de Português ele é o próprio objeto de aprendizagem, o conteúdo de seu ensino:

Em todas as áreas de conhecimento, em todas as disciplinas, os alunos aprendem através de práticas de leitura e de escrita: em história, em geografia, em ciências, mesmo na matemática, enfim, em todas as disciplinas, os alunos aprendem lendo e escrevendo. É um engano pensar que o processo de letramento é um problema apenas do professor de português: letrar é função e obrigação de todos os professores. (SOARES, 2000, p. 4)

Seguindo este pressuposto, qual seria o papel da língua inglesa enquanto disciplina do currículo no processo de letramento?

3. A língua inglesa como instrumento para o letramento

É cada vez mais notória a presença da língua inglesa no cotidiano brasileiro: ela está presente em marcas, nomes, produtos, anúncios, programas de TV e na internet. Consequentemente, o aprendizado de língua inglesa se tornou uma ferramenta que contribui para melhor compreensão de textos que frequentemente nos cercam, possibilitando uma ampliação do letramento. Saber inglês envolve questões políticas, econômicas, culturais, sociais e, inclusive, a possibilidade de ter acesso a outros discursos (FIGUEIREDO, 2009, p. 29). Moita Lopes (2005, p. 1, 3 e 4) compartilha desta visão ao afirmar que

A educação linguística em geral e especificamente, em inglês, tem papel

fundamental, contribuindo na construção de um discurso sobre a vida social que questione o pensamento único homogeneizador da vida contemporânea. O inglês pode ser usado como a língua comum por meio da qual podemos ler criticamente o mundo e participar em sua construção.

Para que o aluno de língua inglesa enquanto língua estrangeira do currículo do ensino fundamental, especificamente o aluno de escolas públicas, exerça a leitura crítica de mundo supracitada e dê continuidade ao seu processo de letramento, é necessário que se resgate a função social do ensino de língua inglesa, que deixe de lado sua neutralidade e contribua significativamente para a formação do jovem.

Em contrapartida, é possível encontrar professores que desconhecem outros métodos senão aquele com o qual aprendeu língua inglesa no passado. Com base no que funcionou e no que não funcionou consigo, professores estabelecem preferências individuais baseadas em experiências particulares e com base nestas preferências estabelecem suas atitudes para com as práticas que aplicam em sala de aula. Ao ensinar línguas estrangeiras, os professores e seus alunos adentram as salas de aula munidos de uma ou várias séries de pressupostos sobre o que seja uma língua e sobre o processo de ensino/aprendizagem daquela língua (JORDÃO, 2006, p. 1)

É comum que estes pressupostos trazidos para a sala de aula remetam a metodologias mais antigas, especialmente ao aprendizado estruturalista de língua, resumindo-a a um código a ser decifrado, o que não seria suficiente frente ao que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua estrangeira esperam que os alunos alcancem em suas aulas de língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental: a ampliação de seu letramento como ferramenta para sua cidadania.

Para tanto a língua inglesa deverá fazer uso de seu principal instrumento de trabalho, a linguagem, que deve ser vista como um fenômeno social, histórico e ideológico, indo além de uma concepção sistêmica, estrutural e fixa, que ainda é a única forma que muitos professores a abordam em sala de aula. Trabalha-se a língua inglesa como se ela acontecesse em um vácuo social, desconectando seus enunciados de quem, quando e para quem eles foram produzidos.

A escola pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam em lugares também específicos. E que o falar e o agir vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas e têm implicações nas construções identitárias daqueles que com eles interagem. (JORDÃO, 2007, p. 24).

O professor de língua inglesa que se preocupa não apenas com a aquisição de vocabulário e estruturas sintáticas, mas também com a continuidade do processo de letramento de seus alunos e, no caso específico de uma segunda língua, com a possibilidade de expansão deste processo, entende a língua que está sendo adquirida como um discurso situado sócio-historicamente e planeja suas aulas de modo que os alunos desenvolvam a percepção de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra e a relação que há entre linguagem, o mundo social e a cidadania. Em outras palavras, quando a língua é definida como discurso, o ensino de línguas estrangeiras se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. (JORDÃO & FOGAÇA, 2007, p. 87).

Jordão (2007, p. 28) afirma que

Uma vez que os sentidos se constroem na língua, com a língua e pela língua, então aprender línguas é aprender procedimentos interpretativos e aprender procedimentos interpretativos criticamente é aprender a exercer a cidadania [...] é estar em processo de letramento crítico sendo capaz de elaborar entendimentos sobre o que possibilita a construção de certos pontos de vista e suas implicações para a vida e no planeta.

A aprendizagem de língua estrangeira, especificamente de língua inglesa, no ensino fundamental mostra-se como valioso instrumento no processo de letramento do aluno, tanto no que diz respeito ao acesso a outros textos e outros discursos que, por estarem em outra língua estariam inacessíveis, ampliando as possibilidades de se agir discursivamente no mundo, como por ser parte da construção da cidadania, pois é através da palavra e do engajamento discursivo que o meio social se constrói. (BRASIL, 1998)

Esta concepção de aprendizagem mais ampla, chamada de pós-estruturalista (JORDÃO, 2006), requer uma reformulação da estrutura de ensino de língua estrangeira, desde a revisão do papel social da escola até uma diferente formação profissional do professor de língua inglesa, que dê destaque ao papel social que eles desempenham na vida dos alunos e de suas famílias, bem como das comunidades nas quais participam. (JORDÃO, 2006, p. 8)

4. Considerações finais

Na sociedade pós-moderna em que vivemos, na qual, graças ao fenômeno da globalização de ao avanço da tecnologia as distâncias estão

menores e as pessoas estão interconectadas, o acesso a discursos distantes tornou-se bem mais fácil do que era há, por exemplo, apenas 20 ou 30 anos atrás. Este acesso ao “distante-próximo” frequentemente acontece em língua inglesa, por esta ser hoje a língua para comunicação universal; e normalmente acontece via internet, rede por onde é mais comum a utilização das habilidades de leitura e escrita.

Neste contexto social o aprendizado de língua inglesa apresenta-se como um valioso instrumento para o letramento, posto que este é um processo que não se limita à aprendizagem de léxico e sintaxe. Aprender a se comunicar em língua inglesa traz a possibilidade de ler outras realidades e compreender outros discursos que não estariam acessíveis com a dominação apenas da língua materna. Esta ampliação da visão de mundo, interação e até modificação deste mundo social pode ser entendida como prática de cidadania.

Este trabalho procurou mostrar a importância de compreender a função que a língua inglesa pode assumir no processo de letramento, contribuindo com o mesmo ao facilitá-lo e também ampliá-lo. O levantamento bibliográfico para a realização desta pesquisa apontou que há uma carência de pesquisas e publicações sobre como aplicar na prática os conceitos teóricos abordados aqui. Faz-se necessário, portanto, fomentar a pesquisa nesta área para que o aprendizado de língua inglesa assuma o sentido e a profundidade que a sociedade pós-moderna requer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRYSTAL, D. The challenges of literacy. In: DAUBNEY, Brian. (Ed.). *Ways to Words: Ideas to enliven literacy and oracy*. St Katharine and Shadwell Trust, 4-7. Extracts from *The Cambridge Encyclopedia of Language*, 2011.

FIGUEIREDO, L. M. S. O ensino-aprendizagem de língua inglesa como prática de letramento: por uma intervenção híbrida e desestabilizadora. In: *SINAIS – Revista Eletrônica – Ciências Sociais*. Vitória: CCHN, UFES, edição n. 05, vol. 1, setembro. 2009, p. 27-44.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

_____. *As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital*. Campinas: UNICAMP, 2007.

_____; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: *Línguas e Letras*, vol. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Texto base do Simpósio da TESOL International Research Foundation (TIRF), São Paulo, 2005.

SOARES, M. Letrar é mais *do que* alfabetizar. Entrevista ao *Jornal do Brasil*, 26/11/2000. Disponível em:

<<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-lettrar/lecto-escrita/artigos/letrar%20%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>>.

Acesso em: 09-01-2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

**A REPRESENTAÇÃO DO DIALETO BAIANO
NA SÉRIE GABRIELA**

Luciana Gomes da Silva (UEMS)

lucianagds@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

No ano de 2012, a Rede Globo de Televisão adaptou o livro *Gabriela Cravo e Canela*, de Jorge Amado, para a TV. Intitulada *Gabriela*, a série apresentou um falar diferente do dialeto da região da Bahia, onde se ambienta a história, criando uma fala específica que se aproximava do dialeto de outras regiões do nordeste. Desta forma, o presente artigo tem como objetivo comparar a fala dos personagens da trama televisiva com o modo de falar de um baiano genuíno, através da transcrição de uma cena e da transcrição de um baiano falando a mesma frase. A partir desta comparação, busca-se investigar se o sotaque criado pode incentivar o surgimento de estereótipos, que podem gerar preconceitos linguísticos.

Palavras-chave: Baianês. Dialeto baiano. Falar baiano. Influência da televisão.

1. Introdução

No segundo semestre de 2012, a Rede Globo de Televisão adaptou a obra literária *Gabriela Cravo e Canela*, de Jorge Amado, para a TV. A história da jovem sensual, de hábitos livres e rústicos que chega a Ilhéus em busca de trabalho, e que vai mexer com o imaginário dos homens e chocar os mais conservadores. Gabriela se torna cozinheira no bar de Nacib e logo inicia um caso de amor com o patrão. Porém, a personagem encontra dificuldades para se enquadrar nas convenções sociais.

Apesar da trama ser ambientada na Bahia, a representação do falar baiano tem melodia e palavras distintas das utilizadas pelos falantes da região. O dialeto baiano ou baianês é um dialeto do português brasileiro. Tem origem no período do Brasil Colônia, quando Salvador era capital, sofreu influência de povos europeus, indígenas e africanos.

Aliás, estes três povos deixaram suas marcas na cultura brasileira e no português falado no Brasil. Em todo território fala-se o mesmo idioma, mas cada região tem suas particularidades linguísticas.

2. O português brasileiro

A língua portuguesa chega ao Brasil em 1500, por meio dos navegadores portugueses, mas sua expansão começa, de fato, em 1532, quando houve a divisão do território em quinze capitanias hereditárias para dar início a colonização portuguesa. Assim, a base da população brasileira durante o período colonial constituía-se pelos índios, primeiros habitantes da região, pelos colonizadores portugueses e, posteriormente, pelos negros, trazidos da África como escravos.

Esses três povos deixaram suas marcas na cultura brasileira e no português falado no país. Em todo território fala-se o mesmo idioma, porém cada região tem suas particularidades linguísticas. Desta forma, o português brasileiro distancia-se do português falado em Portugal e em outras antigas colônias, seja pela pronúncia das palavras ou por expressões existentes, apenas, no Brasil.

Para Coutinho (1976, p. 45), quando os laços políticos enfraquecem-se aparecem divergências no que diz respeito à língua. Pois, como diminuem as relações entre antiga metrópole e colônia – neste caso Portugal e Brasil – a unidade linguística desfaz-se com o passar dos anos. E, como consequência, surgem dialetos que poderão transforma-se em línguas independentes.

Assim, pode-se verificar que, a independência da antiga metrópole – Portugal –, além do vasto território brasileiro e a miscigenação racial foram fatores que contribuíram para o surgimento de distintos dialetos em cada região. Couto (1986, p. 10) observa que, a língua falada pelo povo brasileiro não é um bloco hegemônico e compacto, mas sim, apresenta diversas variações as quais resultam do contato da língua com o ambiente.

Porém, o autor (1986, p. 74) salienta que, “diante dessa heterogeneidade dialetal, faz-se necessário uma norma oficial geral a fim de assegurar a intercomunicação entre as diversas regiões”. Couto ressalta que, esta é uma questão importante porque a língua é o componente mais importante da cultura de um povo. Aliás, a língua oficial dá a própria ideia de Estado, contribuindo para seu fortalecimento e para a propagação de sua cultura. Desta forma, no Brasil existem duas línguas: a língua escrita, que corresponde a norma padrão, e a língua falada pelos brasileiros. Como observa Perini *apud* Bagno:

(...) há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de “português”); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome).

E é esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra (o “português”) tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente (PERINI, 2007, p. 100).

Além disso, também, existem diferenças na língua falada no Brasil, já que, não existe pronúncia padrão para o português brasileiro. E, considerando que o Brasil é o maior país lusófono e o mais numeroso em falantes do mundo, observa-se a relativa unidade da sua fala popular.

Os dialetos das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro têm maior exposição devido à condição de centro econômico, cultural e midiático. Principalmente, o dialeto do Rio de Janeiro, consequência da cidade ter sido a capital do país e, atualmente, sediar a maior emissora de TV da América Latina, a Rede Globo.

3. O dialeto baiano ou baianês

O dialeto baiano ou baianês tem origem no período em o Brasil era colônia de Portugal e tinha Salvador como capital. Como a cidade abrigava a maioria das instituições administrativas brasileiras sofreu influência de diversos povos, como europeus, indígenas e africanos. Com o passar dos anos ganhou identidade própria e acabou influenciando na formação de outros dialetos do país, principalmente o nordestino. Segundo Pacheco:

Os “colonos” de origem portuguesa falam o português europeu, mas evidentemente com traços específicos que se acentuam no decorrer do tempo. As populações de origem indígena, africana ou mestiça aprendem o português, mas manejam-no de uma forma imperfeita. Ao lado do português existe a língua geral, que é o tupi, principal língua indígena das regiões costeiras, mas um tupi simplificado, gramaticalizado pelos jesuítas e, destarte, tornado uma língua comum (PACHECO, 2013, p. 186).

Além de ser falado na Bahia, o dialeto baiano, também, é utilizado no estado de Sergipe, além do norte de Minas Gerais e do leste de Goiás e Tocantins. Tem características bem peculiares, inclusive, se comparado aos falares encontrados em outros estados da região Nordeste. A principal marca é a presença de vogais médias abertas em posição pretônica, além de uma melodia no falar muito particular a esses brasileiros. Devido a isso, o baianês é facilmente identificado como tal por qualquer falante brasileiro (Cf. PACHECO, 2013, p. 186).

4. A representação do dialeto baiano na série Gabriela

No segundo semestre de 2012, a Rede Globo transmitiu a série *Gabriela* baseada no romance *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge Amado. A história ambienta-se em Ilhéus, no ano de 1925, quando chega à cidade uma nova moradora. Uma jovem sensual, de hábitos livres e rústicos que vai mexer com o imaginário dos homens e chocar os mais conservadores.

Em busca de trabalho, Gabriela torna-se cozinheira do bar de Nacib e logo inicia um caso de amor com o patrão. Porém, a personagem encontra dificuldades para se enquadrar nas convenções sociais. Paes descreve o enredo da obra da seguinte forma:

Gabriela, cravo e canela narra o caso de amor entre o árabe Nacib e a sertaneja Gabriela e compõe uma crônica do período áureo do cacau na região de Ilhéus. Além do quadro de costumes, o livro descreve alterações profundas na vida social da Bahia dos anos 1920: a abertura do porto aos grandes navios leva à ascensão do exportador carioca Mundinho Falcão e ao declínio dos coronéis, como Ramiro Bastos. É Gabriela quem personifica as transformações de uma sociedade patriarcal, arcaica e autoritária, convulsionada pelos sopros de renovação cultural, política e econômica (OBRAS, PORTAL JORGE AMADO).

Porém, na recente adaptação para a televisão – e, também, na versão de sucesso transmitida em 1975 pela mesma emissora – o cenário político fica ofuscado pelos romances dos personagens principais e das tramas secundárias.

Outro aspecto notório da novela são as falas dos personagens, que divergem do sotaque de um típico baiano. Se aproximando mais do falar utilizado em outros estados da região Nordeste. Como é possível perceber na cena em que a recém-chegada Gabriela toma banho no chafariz da cidade para refrescar-se, transcrita abaixo:

Nacib: “Olhe lá Gabriela, aquele é meu bar. Depois eu lhe mostro. Agora preciso ir pra casa, não está longe, não”. (Gabriela observa a água que cai do chafariz e entra para banhar-se, em seguida Nacib interrompe).

Nacib: Gabriela, saia daí, saia. Isso não é para tomar banho. Ande, saia daí.

Gabriela: Tem água!

Carola: Jesus, Maria, José! Esse espetáculo é uma afronta a moral. Quem é a moça Seu Nacib?

Nacib: É Gabriela. Tomei (“tumei”) para cozinheira. Ficou tanto tempo sem ver água que achou que era para se banhar.

Gabriela: Perdoa eu, dona (YOUTUBE.COM).

A maioria destas expressões não são utilizadas por um típico baiano, como “Ande, saia daí”. Um baiano falaria: “venha”, “chegue”. Além disso, a entonação empregada para pronunciar estas expressões é semelhante ao sotaque nordestino encontrado em Pernambuco e na Paraíba. Principalmente, o uso da forma indireta – uma das principais características do dialeto nordestino –, como é possível perceber nas frases: “Agora preciso ir pra casa, não está longe, *não*”, “Perdoa *eu*, dona”.

É possível verificar também que, para retratar uma Gabriela ingênua e sem instrução, o vocabulário da personagem é, essencialmente, composto por falas e expressões consideradas erradas segundo a norma padrão. Outro aspecto notório é a quantidade de personagens que tendem ao humor, à sátira. Principalmente, devido ao sotaque e aos costumes da Ilhéus representada na trama.

A série é, apenas, um meio de entretenimento, porém estas questões podem induzir o espectador a ter essa representação como sendo a sociedade baiana real. Tendo em vista, que a Rede Globo é a principal emissora do Brasil e de maior alcance. O que pode gerar estereótipos em torno do dialeto baiano e, até mesmo, preconceitos linguísticos.

5. Considerações finais

Ao analisar as falas da cena do banho de Gabriela no chafariz da cidade, notam-se diferenças entre o dialeto representado na série e o dialeto baiano real. Porém, não se sabe se a produção foi descuidada ao adaptar a obra de Jorge Amado ou se as falas foram intencionalmente criadas, tendendo mais ao dialeto nordestino. Porém, se a série é ambientada em Ilhéus e não em uma cidade fictícia, a produção deveria representar a sociedade local como de fato é, com sua cultura e seu modo de falar.

Ao invés disso, a produção da série criou um dialeto próprio, que mistura expressões de várias regiões do Nordeste e com melodia parecida com o sotaque de Pernambuco. Como a obra utiliza-se de vários personagens caricatos e cenas de humor, talvez tenha sido intencional. O que pode estigmatizar o dialeto baiano real, pois indivíduos de outras regiões do Brasil podem associá-lo ao humor ou a algo engraçado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

COUTO, Hildo Honório do. *O que é português brasileiro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GABRIELA. Disponível em: <<http://gshow.globo.com/novelas/gabriela>>. Acesso em: 18-11-2014.

GABRIELA *banho no chafariz*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wpFnYSE2dGY>>. Acesso em: 11-11-2014.

PACHECO, Vera. Em busca da melodia nordestina: as vogais médias pretônicas de um dialeto baiano. *Linguística*, vol. 29, n. 1, 2013.

PAES, José Paulo. *Gabriela, cravo e canela*. Crônica de uma cidade do interior. Disponível em: <www.jorgeamado.com.br/obra>. Acesso em: 18-11-2014.

PERINI, Mario A. Sofrendo gramática. In: BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*. São Paulo: Parábola, 2007.

A SEMÂNTICA E SEUS LIMITES DE ABORDAGEM NO LIVRO DIDÁTICO

Rainya Carvalho de Oliveira (UERR)

rainyacarvalho@gmail.com

Luzineth Rodrigues Martins (UERR)

luzinethmartins@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho foi motivado pela proposta de estudo da disciplina semântica, e tem como objetivo mostrar como esta área dos estudos linguísticos está contemplada no livro didático, ou seja, como a semântica está inserida no contexto do ensino da educação básica. É importante considerar que o livro didático é um dos meios mais utilizados na interação direta do professor com o aluno em lugares de difícil acesso, além de ser um instrumento importante na sala de aula como fonte de incentivo à pesquisa e aprendizado dos alunos. Assim, é necessário avaliar se este material oferece um olhar crítico às práticas de linguagem e aos recursos linguísticos utilizados nos textos. A análise foi feita em livros didáticos do 6º ao 9º ano, da coleção Projeto Teláris e está ancorado nos postulados de Celso Ferrarezi Jr (2008), Fiorin (2008), Tamba (2006), Faria (1984) e outros. Este é um trabalho de natureza qualitativa que possibilitou um diagnóstico sobre a semântica no livro didático, levando-nos à conclusão que no material analisado é pouco explorada, fato que deve motivar estudos mais aprofundados sobre o tema, para que se possa fazer um debate mais alargado sobre o ensino da Semântica.

Palavras-chave: Livro didático. Semântica. Educação básica.

1. Introdução

O livro didático é um dos meios mais utilizados na interação do professor com o aluno, além de ser um instrumento importante na sala de aula como fonte de incentivo à pesquisa e aprendizado dos alunos. Mas nem sempre se tem unanimidade entre os estudiosos a respeito da importância do livro didático na sala de aula e, por esse motivo, há tempos este tema tem despertado o interesse de muitos pesquisadores, querendo analisar possíveis erros e despertar a sociedade para a análise da qualidade de ensino proposta nesses livros.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a presença da Semântica no livro didático de uma escola pública, no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, na coleção Projeto Teláris. Esta coleção não foi escolhida por acaso, ela já serviu de apoio de pesquisa em outro trabalho, na comparação entre o livro didático e as orientações dos *Parâmetros Cur-*

riculares Nacionais.

O foco de análise são as lexias, seguindo os critérios de análise das relações semânticas, presentes nos livros didáticos. E como proposta de apresentação dessa discussão, este trabalho expõe um breve histórico da semântica, seguido de uma seção sobre as breves considerações sobre a semântica na educação básica e, por último, os limites de abordagem da semântica no livro didático.

2. Contextualização dos estudos da semântica

A palavra semântica é de origem grega *Semantiké*, pois foram os filósofos gregos os primeiros a tratarem do estudo do significado, em uma abordagem filosófica. Na Grécia Antiga, esses filósofos dominaram os estudos da semântica, tentando entender a natureza humana. Estudavam vários assuntos relacionados à origem e à natureza da linguagem, na relação entre a linguagem e o mundo ao seu redor.

O objetivo principal desses filósofos era tentar compreender o conhecimento humano, e na busca por essa compreensão realizaram importantes reflexões com relação às palavras e aos significados.

Mas, no campo da linguística, foi o francês Michel Bréal (1832 - 1915), o precursor da semântica. Ele estudou o corpo e a forma das palavras, tentando criar um termo que pudesse ligar a fonética e a morfologia, tomando emprestado o procedimento de uma análise explicativa de diversos campos da linguística – fonética histórica, fonologia e sintaxe. Desde então, a semântica tem sido situada no campo da linguística, nas suas mais diversas abordagens.

Recorre-se a Tamba (2006, p 10) para apresentar as diversas formas de compreensão desta área. A autora John Lyons afirma que “a semântica é o estudo do sentido.” Já para P. Guiraud, “a semântica é o estudo do sentido das palavras”. Para P. Lerat, “a semântica é o estudo do sentido das palavras, das frases e dos enunciados”.

Nesse último conceito, segundo a autora, tem-se a vantagem de não excluir nenhuma espécie de significação, já na segunda, há a limitação do sentido linguístico ao sentido das unidades, enquanto que na terceira apega as três fases de organização do sentido (estruturação lexical, estruturação gramatical e a organização discurso). A partir destes conceitos, os estudos do significado têm assumido considerável abrangência.

3. Breves considerações sobre a semântica na educação básica

A educação básica está fundamentada pelos artigos 32-34 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e é formada por nove anos escolares, divididos em ciclos. A educação fundamental é subdividida em: ensino fundamental I (1º ao 5º ano) séries iniciais e ensino fundamental II (6º ao 9º ano), que abrange a educação intermediária. Enquanto que o ensino médio é formado por três anos.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, documento que orienta o ensino na esfera nacional, os objetivos de língua portuguesa para o ensino fundamental são:

- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- Saber como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas no texto, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
- Aumentar e aprofundar seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Seguindo essa orientação Ferrarezi, ao discutir o ensino da Semântica na educação básica, reafirma que:

Para as cinco séries iniciais, o resumo dos objetivos propostos no documento oficial pode ser assim apresentado: ouvir bem, falar bem, ler bem e escrever bem... A segunda metade do ensino fundamental mantém os objetivos da primeira metade, para seu aperfeiçoamento, e dá início às reflexões gramaticais propriamente ditas. (FERRAREZI, 2008, p. 18).

Para esse autor, o estudo da semântica na educação básica é fundamental pelo valor que as palavras têm no campo dos estudos linguísticos. Em qualquer que seja a vertente de análise semântica, seu estudo torna-se necessário à compreensão da vida social dos sujeitos.

Diante disso, Ferrarezi (2008, p. 37) destaca que:

Uma palavra é sinal que usamos para representar alguma coisa. A palavra não é o único sinal que usamos na nossa expressão, mas é um sinal dos principais... nenhuma palavra tem sentido fixo, que seja só dela e sempre dela. Nós é que associamos os sentidos às palavras no momento em que as usamos.

A respeito da importância dessa área de estudos, Ferrarezi comenta que “A semântica é o fundamento de qualquer descrição e que não há qualquer razão para se falar em uma língua natural se não se falar no fato de que uma língua, em sua essência, é algo que ‘significa’”. (FERRAREZI, 2008, p. 9). Lyons (1979, p. 22) afirma que a significação é descrita como a relação entre as palavras e o que elas significam.

Por isso, é importante apresentar uma visão crítica sobre as abordagens semânticas no livro didático, levando em conta o que expõe Ferrarezi (2008, p. 10) a respeito do ensino da semântica na educação básica. “Apenas recentemente o Brasil foi contemplado com algum material bibliográfico versando sobre o ensino de semântica na escola básica, mas que ainda é pouco difundido entre os professores”.

Trata-se do livro semântica para a educação básica”, em cujo material o referido autor apresenta várias ideias de como trabalhar a semântica em sala de aula com alunos de educação básica.

É importante que o professor seja audacioso em administrar suas aulas abordando o que o livro didático instrui e acrescentando ideias e recursos obtidos em outros materiais que possam lhe dar subsídios para um planejamento de aula prazeroso para o professor para os alunos.

4. Análise da semântica no livro didático: os limites de abordagem

É importante conhecer um pouco sobre a história do livro didático, considerando o percurso histórico deste material, e seu papel de aliado pedagógico, tanto para o professor quanto para o aluno.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) iniciou-se em 1929, mas possuía outro nome. No quadro a seguir, é possível acompanhar a história deste material.

1929	O Estado cria um órgão específico para legislar o livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL);
1938	Pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30.12.38, surge a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD);

1945	Pelo Decreto-Lei nº 8460, de 26.12.45, é consolidada a importação e utilização do livro didático, conforme definido no artigo 5º.
1966	Houve um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), permitindo a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED);
1971	O INL desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF);
1976	Extinção do INL, e a responsabilidade pela execução do programa do livro didático segue com a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME);
1983	FENAME é substituída. Cria-se a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que está anexa ao PLIDEF.
1985	Pelo Decreto nº 91.542, de 19.08.85, O PLIDEF cede o lugar ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

O PNLD tem como meta o ensino fundamental público, incluindo, por sua vez, as classes de alfabetização infantil, que assegura o não custo dos livros. A escolha dos livros é feita por professores de escolas públicas de todo País, sendo orientado pelo *Guia do Livro Didático*.

Rojo (2003, p. 44) considera o livro didático como um “instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade”.

Feitas estas considerações, apresenta-se um quadro contendo o foco de análise da pesquisa, isto é, as lexias presentes nos livros didáticos do 6º ao 9º da coleção Projeto Teláris. Tem-se como orientação teórico-metodológica o critério de análise das relações semânticas, proposta por Lyons (1932),

ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DAS LEXIAS COM BASE NAS RELAÇÕES SEMÂNTICAS				
Relações semânticas	Hierarquia: hiperonímia e hiponímia	Inclusão: holonímia e meronímia	Equivalência sinonímia e antonímia	Oposição Três tipos de antônimos contraditórios
	7º, 8º e 9º ano Em textos e conteúdos	7º 8º e 9º ano Em textos e conteúdos	6º 7º 8º e 9º ano Em textos (histórias em quadrinhos) e conteúdos	7º 8º e 9º ano Em textos e conteúdos

Quadro de apresentação da semântica na coleção Projeto Teláris

Para Lyons as *relações semânticas* estão organizadas da seguinte maneira:

a. Hierarquia

- Hiperônimo – as palavras apresentam um sentido mais geral em relação a outras de significado mais restrito – os Hipônimos. Exemplo: animal
- Hipônimos – palavras de significado mais restrito em relação aos hiperônimos. Exemplo: gato

b. Inclusão

- Holonímia – um termo que representa um todo. Exemplo: carro.
- Meronímia – partes representadas por esse todo. Exemplo: volante, pneu.

c. Equivalência

- Sinonímia – palavras de sentido igual ou aproximado. Exemplo: beato/religioso
- Antonímia – palavras que têm significado contrários. Exemplo: morto/vivo

d. Oposição

- Antônimos contraditórios – são palavras de oposições complementares, graduais e de conversas.

Ao analisar tais relações nos livros didáticos da coleção citada, observou-se que elas estão contidas de forma superficial em textos, conteúdos e em atividades. É notório que a semântica tem pouca participação no material estudado, pois há pouca exploração dessa área nos livros analisado. Os conteúdos que abordam o léxico nas suas relações semânticas, na maioria das vezes, não são considerados na sua funcionalidade dentro do texto. Exemplos:

4.1. No livro didático 8º ano, (p. 22) encontra-se a relação de hierarquia na seguinte situação

<p>Mitologia – é a ciência ou o estudo dos mitos próprios de um povo. Mitos – são narrativas de povos antigos ou primitivos. (equivalência – sinônima).</p>

Diante do exemplo acima exposto, é perceptível que há semântica nesta situação de definição, mas ela não é explorada, ou seja, o aluno só

notará que de fato há ali conceitos semânticos e que há uma classe hierárquica de organização, se houver a interferência do professor para identificar essa amplitude de relações e significados que as palavras oferecem no texto.

Outra situação que vale a pena destacar é que as atividades que abrangem o item lexical nos livros didáticos ainda acontecem de forma limitada. Vejamos imagem do livro didático 6º 201.

Jogo de palavras Prof. Iní, para esta atividade o aluno deve ser organizado em grupos.

II. Em equipe. Lidar com palavras é também uma arte. As vezes as palavras causam confusão, mas também podem gerar diversão. Vejam como o poeta José Paulo Paes brinca com as palavras:

Inutilidades
José Paulo Paes

Ninguém coça as costas da cadeira.
Ninguém chupa a manga da camisa.
O piano jamais abana a cunda.
Tem asa, porém não voa, a xicara.

De que serve o pé da mesa se não anda?
E a boca da calça se não fala nunca?
Nem sempre o botão está na sua casa.
O dente de alho não morde coisa alguma.

Ah! Se trutassem os cavalos do motor...
Ah! Se fosse de circo o macaco do carro...
Então a membra dos olhos comeria
até bolo esportivo e bola de revólver.

PAES, José Paulo, É isso aí!
São Paulo: Salamandra, 1993.



o) Copiem em uma folha de papel sulfite as palavras em destaque do poema.
b) Escrevam, no menor tempo possível, na frente de cada palavra, o sentido próprio dela, que é diferente do sentido dado pelo poeta.
c) Assim que a equipe terminar, deve erguer a folha de papel preenchida.
d) Vencerá a equipe que terminar primeiro e acertar o significado de todas as palavras ou do maior número delas.

Prof. Iní, sugere-se que esse jogo um tempo para que se

Unidade 4 • Distribuição de tarefas

Neste caso, a atividade não possui caráter de reflexão sobre a língua, embora o enunciado chame a atenção para a utilidade das palavras diante da necessidade do sujeito.

4.2. No livro didático 7º ano (p. 196), vejamos outro exemplo:

Seguem abaixo duas imagens com tirinhas, a primeira do Recruta Zero, e a segunda do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales. A princípio a tirinha também mostra a relação semântica que o professor Lyons retrata.

Imagem I



Imagem II



Nessas duas tirinhas pode-se observar que há uma metonímia em comum na fala dos personagens. Na primeira tirinha tem-se a palavra ‘teto’ e na segunda, tem-se a palavra ‘cabeça’. E conforme o livro didático, a metonímia é uma figura de linguagem que denomina algo por proximidade de significado ou ideias.

Não é necessário ser um excelente conhecedor dos assuntos sobre Semântica, para saber que esta área está em nosso convívio e que ressalta os conhecimentos de mundo, as experiências vividas e as passadas de ge-

ração em geração, conhecidas como cultura dos sujeitos.

Um professor de língua portuguesa que tenha passado por uma experiência e oportunidade de ter estudado a semântica em sua grade curricular durante seu percurso de formação, saberá instruir seu aluno (a) da melhor maneira, abordando conhecimentos sobre a semântica contida em livros didáticos.

No exemplo do texto acima citado, o professor poderá trabalhar as relações semânticas tratadas por Lyons, como a de equivalência. O professor poderá dinamizar trabalhos voltados para o conhecimento do aluno, sobre a significação das palavras e a relação que elas têm, no sentido do texto. Poderá solicitar aos alunos exemplos em que esta relação tenha sido usada por eles ou por outra pessoa.

As tirinhas mostram palavras do cotidiano do aluno, e o professor, nesse contexto, poderia sugerir que os alunos formem outra tirinha com outras palavras, fazendo com que esses alunos obtenham mais recursos de palavras para escrever seus textos, ressaltando o significado de cada palavra possui e o sentido que a elas transmitem no texto.

É válido lembrar o comentário de Ferrarezi quanto ao uso da Semântica no livro didático, com relação às possibilidades de trabalho com a semântica, na sala de aula. No caso dos sinônimos, comenta que é comum ver, em livros didáticos, listas de palavras que são dadas isoladas como sinônimas. E como superação, sugere atividades mais produtivas, para alunos de educação básica, propondo que o professor apresente uma lista com palavras aos alunos para que eles formulem frases que permitam o uso da sinônima e que não permitam, mas que as duas palavras possam ser usadas, uma no lugar da outra sem modificar o sentido.

Poderá também sugerir aos alunos que façam um miniglossário, e encontrar formas de utilizar com mais frequência essas palavras durante as aulas de língua portuguesa para que os alunos as incorporem ao seu vocabulário.

5. Considerações finais

Neste trabalho ressalta-se a semântica nos livros didáticos e seus limites de abordagem, compreendendo que este material precisa oferecer melhor subsídio ao professor, considerando ser através da semântica que se pode dar significado às coisas do mundo.

Sabe-se que o livro didático constitui-se uma importante ferramenta quanto propõe diversas atividades de linguagem, mas observa-se que esses compêndios seguem um método que privilegia conteúdos ortográficos e sintáticos.

O significado das palavras, frases e texto ganha atenção muito limitada, se comparado com os estudos gramaticais que abrangem quase todos os conteúdos inseridos nos livros didáticos em análise. Assim, torna-se evidente a despreocupação com as relações significativas da língua nesse material.

Conclui-se que o ensino de educação básica com relação à semântica ainda é pouco explorada, e que falta a habilidade do professor em interagir com este material, especialmente no que diz respeito a essa área. Diante disso, considera-se que este trabalho serve de apoio para pesquisas futuras e aprimoramento do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD*. 2013.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2008.

FERRAREZI, Celso Júnior. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; BASSO, Renato. *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013

LYONS, J. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Manual de semântica*. Petrópolis: Vozes, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ROJO, Roxane Batista. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

TAMBA, Irene. *A semântica*. São Paulo: Parábola, 2006.

A SUPERFICIALIDADE DO ENSINO LITERÁRIO: REFLEXÕES

Karen Fernanda Pinto de Lima (UFAC)

karen.ifac@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho aborda o ensino da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental II, 6º e 7º ano. Pretende-se mostrar, como professores têm atuado em relação à leitura dos textos literários na escola. Percebendo o descuido que se tem dado à literatura, iniciando pelo conceito, até a forma de como ela é trabalhada em sala de aula. Observa-se que muitos docentes têm estado desatentos, insensíveis frente a esta questão, não se importando com a leitura dos textos literários. Percebe-se que a literatura tem sido e continua sendo esquecida, e quando não esquecida, mas posta de lado algumas vezes nas aulas pelos professores. O objetivo é propor aos professores que façam reflexões de suas aulas e qual a representação de seu trabalho na vida de seus alunos. O professor tem que atuar, mediar, incentivar a leitura de textos literários. É ele que tem que se transformar em um leitor ativo, criar diversas possibilidades de leitura e ser sensível ao lado literário. E assim, o aluno se sentirá desafiado e iniciará um processo de busca de sentido em suas leituras, interagindo com a obra literária. Zilberman e Silva ressaltam a importância da leitura, do ser leitor, para o seu crescimento intelectual e social, e também, para que ele tenha uma vida de sucesso. Eagleton e Compagnon concordam que a literatura permeia a sensibilidade até chegar ao poder. Ela produz novos sentidos, oportuniza a pluralidade de significados até a criticidade. O leitor aprende a pensar com autonomia, sem o controle de uma sociedade. Os dados analisados se constituem em resposta ao questionário aplicado em uma escola no município de Sena Madureira.

Palavras-Chave: Ensino. Literatura. Ensino fundamental.

1. Considerações iniciais

O espaço dedicado ao trabalho com o ensino da literatura na escola, no nível fundamental, na maioria das vezes é restrito e a metodologia utilizada desestimula os alunos a explorar as diversas possibilidades de sentidos presente nos textos lidos. O estudante passa a considerar a literatura um conteúdo sem importância, que não contribui em nada para a sua vida. É exatamente nesse ponto que o professor deve intervir e precisa atuar com habilidade e perspicácia, com a intenção de desmistificar a leitura de textos literários como algo desnecessário.

Para ensinar literatura tem que ter preparo quanto à abordagem literária, dinamismo, motivação, e sobretudo, gostar de ler os textos literários. Os alunos precisam ver e sentir tudo isso, através do professor. Os alunos precisam iniciar suas próprias experiências com a leitura, e atra-

vés dessas leituras encontrarem alguma utilidade e sentirem prazer com esse aprendizado.

No entanto, o ensino da literatura tem encontrado um ambiente não tão receptivo nas salas de aula, o que pode ser verificado, é que os textos literários são utilizados como pretexto para o ensino da gramática. O modo como é direcionado o ensino, as metodologias utilizadas, proporcionam essa desvalorização do texto literário. O professor, que estar em contato direto com os alunos, diariamente, precisa criar um espaço de libertação, através da leitura e estimular o trabalho com a literatura.

Dessa forma o professor estará criando oportunidades para o aluno desenvolver a habilidade de ler com proficiência. É comum observar que o espaço destinado a tal atividade tem se tornado cada vez mais escasso dentro da própria sociedade. Sobre o declínio da leitura do texto literário Antonie Compagnon (2009, p. 21) afirma:

[...] o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, o já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para o livro.

Por considerar que o ensino do texto literário deve ser valorizado no ambiente escolar e a literatura é valiosa na formação de alunos leitores e no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, apresenta-se nesse trabalho uma reflexão do trabalho do professor em sala de aula e qual a representação de seu trabalho na vida de seus alunos.

2. O ensino da literatura como representação da vida

Ensinar e aprender literatura é uma maneira de compreender melhor o que acontece ao nosso redor e em forma geral, no mundo. Através dela, desenvolvemos a sensibilidade, a inteligência e a criticidade; Estabelecemos e estreitamos as relações interpessoais; Desenvolvemos a capacidade de compreensão e nos fortalecemos social e culturalmente.

Segundo Antônio Cândido (1995, p. 174): “a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”.

Assim é de fundamental importância que o ensino de literatura seja abordado desde os anos escolares iniciais. É claro, que a literatura no

ensino fundamental é e deve ser trabalhada de uma forma diferente, visto que, não é um componente curricular no ensino fundamental, assim como é no ensino médio. No entanto, se a literatura fosse trabalhada com as crianças desde o início, de forma lúdica, enérgica, através de rodas de leitura, de teatro, música, dança, relacionando-a com as outras disciplinas trabalhadas em sala de aula, utilizando a interdisciplinaridade. Sem dúvida, o aluno apreenderia e compreenderia bem melhor, de tal modo, que ele conseguiria estabelecer sentido entre o texto literário e sua vida, da relação texto e leitor, elemento motivador para o processo criativo, e assim o aluno passaria a refletir de uma forma mais ativa e caminhando lado a lado com a dinâmica da sua própria vida. A partir disso, através da criatividade, a sua transformação, enquanto leitor, e futuramente, ser humano crítico e cidadão conhecedor e praticante de seus direitos e deveres.

E o aluno ao se descobrir, chegar a toda essa percepção e adquirir tudo isso, ele passa por diversas etapas, desde o não gostar de ler, o não gostar de literatura até chegar a sua maturidade literária, a sua maturidade enquanto ser social e a recriação da realidade, que é o resultado concreto de todo esse processo, atingindo o conhecimento através da sensibilidade, da curiosidade, da afetividade, “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica”. (MORIN, 2011, p. 20).

Os professores precisam ter em mente, que o texto literário precisa ser abordado e trabalhado de forma diferenciada, a sua apreensão o distingue dos outros tipos de textos. A literatura apresenta e ao mesmo tempo requer do leitor, interpretação, criticidade, estética e praticidade. Destarte, todos esses conhecimentos fazem parte um mundo de saberes e aprendizagem que interagem diretamente com o ensino da literatura com a finalidade de refletir e transformar diretamente a vida do aluno. E o início de tudo isso, acontece na sala de aula, espaço magnífico para estimular e criar essa prática:

[...] é só quando o aluno percebe que existe um ambiente de liberdade e respeito naquele local de trabalho [na sala de aula] que ele pode perceber o texto literário como um produto cultural com o qual interage de forma significativa. A formação de um ambiente de trabalho que possibilite a intervenção dos alunos na aula e próprio texto literário é responsabilidade do professor. (NORONHA, [s.d.], p. 19).

Contudo, o ensino literário e seu aprendizado, passa essencialmente, pelo entendimento e desenvolvimento do gosto literário. Portanto, o professor deve ser o mediador dessa relação aluno e literatura, plane-

jando, apresentando e trabalhando as mais diversas estratégias de análise e interpretação do texto literário. A partir disso, os próprios alunos poderão fazer suas escolhas e apresentar suas mais distintas críticas em relação ao texto. Realizando assim, não somente uma leitura estética do texto literário, e sim, sobretudo, uma leitura de mundo.

3. Análise dos dados – a sala de aula

A base da pesquisa foi feita na abordagem qualitativa, uma vez que tratou de dados referentes à realidade de professores buscando conhecer conceitos, objetivos e metodologias que são trabalhadas dia a dia na sala de aula. O resultado desse questionário somente servirá para fins informativos e de estudo dos resultados, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Foi utilizado um questionário previamente elaborado de dez perguntas para os professores de língua portuguesa do 6º e 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Sena Madureira, estado do Acre. Das perguntas do questionário, todas eram abertas, os deixando livres para responderem o que quiserem, e até mesmo, se aprofundarem um pouco mais nas respostas.

Segundo informação da diretora da escola, há três professoras de língua portuguesa na escola, no entanto, somente duas professoras responderam ao questionário, já que a terceira professora encontrava-se enferma. O questionário foi respondido dentro da escola, em momentos diferentes com cada professora.

Serão utilizados símbolos para caracterizar as professoras entrevistadas: P1 e P2. As duas são formadas em letras-vernáculo, pela Universidade Federal do Acre. Trabalham com diferentes turmas, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Seguem as perguntas e repostas:

Pergunta 1: O que você gosta de ler?

P1: Sim.

P2: Os livros do Augusto Cury e Machado de Assis.

Pergunta 2: Você já leu algum livro este ano?

P1: Sim. Sertões.

P2: Alguns de Augusto Cury.

Pergunta 3: Como você incentiva a leitura em sala de aula?

P1: Mostrando a importância da leitura.

P2: Incentivo os alunos a fazerem leitura dos livros da biblioteca da escola.

Pergunta 4: Você lê sempre e pede para que seus alunos leiam, indica livros, faz atividades de leitura na biblioteca, relaciona os livros com filmes?

P1: Sim. Peço que leiam, indico e faço atividades de leitura em sala e na biblioteca, geralmente faço referência aos filmes.

P2: Sim.

Pergunta 5: Você já indicou algum livro para os alunos este ano? Qual?

P1: Sim. A bolsa amarela.

P2: Os livros didáticos e os livros da biblioteca.

Pergunta 6: Como você trabalha a literatura em sala de aula?

P1: Indiretamente a literatura é trabalhada quando trabalhamos as obras literárias, contextualizada.

P2: Com textos do próprio livro didático.

Pergunta 7: Você sente dificuldades em trabalhar a literatura? Quais?

P1: Sim. Literatura moderna.

P2: Sim. Falta de uma biblioteca mais preparada ou adequada para receber os alunos.

Pergunta 8: Qual a metodologia aplicada para o ensino da literatura?

P1: Geralmente trabalhamos obras literárias como atividade de leitura e análise.

P2: Os alunos fazem leitura de alguns livros em casa e depois apresentam em sala de aula e também leitura de alguns textos no início da aula.

Pergunta 9. Quais os resultados obtidos?

P1: Os resultados são sempre positivos.

P2: Os resultados obtidos são ótimos.

Pergunta 10. Com quais metas você ensina a literatura?

P1: De termos alunos leitores e conhecedores de sua cultura.

P2: Com os livros didáticos, leitura dos livros da biblioteca da escola e os textos que são lidos no início das aulas.

4. Considerações finais

No presente artigo, foi realizado uma exposição concisa de diversas abordagens dadas para o trabalho da leitura literária na escola e qual o reflexo disso na vida dos alunos. Através da análise dos dados do questionário aplicado aos professores de ensino fundamental, 6º e 7º ano, para percebermos a realidade do ensino em sala de aula. O objetivo primordial foi retratar a realidade do ensino literário na escola de ensino fundamental em um município do estado do Acre. Perceber se há ou não importância e qual o grau de importância dada à literatura e qual a interferência na vida dos alunos. Sugerindo reflexões a respeito para que haja valorização da literatura, principalmente, pelos professores e refletindo de forma positiva nos alunos.

Observa-se ainda, que nas respostas dadas pelas duas professoras, que a literatura ainda é trabalhada como algo pouco profundo e sólido. Verifica-se também, que os recursos utilizados pelas professoras ainda são muito restritos, não havendo muita dinamicidade em suas aulas. Percebe-se que a literatura ainda é vista e trabalhada de uma forma superficial.

Diante do exposto, sugerimos aos professores de língua portuguesa, compromisso, consciência, valorização e dinamicidade do ensino literário em sala de aula. O professor precisa perceber a importância ao ensino literário destinado a crianças e adolescentes não ficando na superficialidade, mas aprofundando e desafiando esses alunos, Para que esses estudantes tenham crescimento intelectual, cultural e social e que eles possam ver a literatura como um processo constante em suas vidas, transformando qualitativamente, e assim, teremos adultos melhores. E todo esse processo inicia na escola, com a responsabilidade de nós, profes-

res, mediadores do saber, formadores de opinião, que estamos dia a dia em contato com os nossos alunos dentro e muitas vezes, também fora da sala de aula. Percebendo e levando em conta os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola e trabalhando de uma forma mais prazerosa, clara e inovadora os conhecimentos que ainda serão adquiridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂNDIDO, Antônio. Vários Escritos. *O direito à literatura*. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COMPAGNON, Antonie. *Literatura para quê?* Trad.: Laura Taddei Brandini. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad.: Wal-tensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

NORONHA, Diana Maria. Escola e literatura: o real e o possível. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). O ensino de literatura no segundo grau. Campinas: *Cadernos da ALB*, [s./d.].

ZILBERMAN, R.; SILVA, T. E. *Leitura perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005.

A TRADUÇÃO DO PORTUGUÊS PARA O INGLÊS DE ALGUMAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Senivaldo Pereira Braz (UEMS)

Juliana Oliveira de Santana Novais (UEMS)

julianasnovais@gmail.com

RESUMO

Por muito tempo as expressões idiomáticas têm sido objeto de discussão entre os tradutores, visto que elas trazem peculiaridades da língua de origem que nem sempre encontram um equivalente na língua de chegada. A discussão sempre gira em torno de como traduzi-las. Manter o sentido conotativo do original, contudo com chances de perder suas características? Ou encontrar um equivalente na língua de chegada que poderá ou não refletir fielmente o sentido original, mas que possa ser uma opção de uso? Envoltos em toda essa discussão estão os tradutores que frequentemente se deparam com expressões a serem traduzidas. E, em muitas vezes, recorrem a dicionários como apoio externo para a tarefa de tradução. Visto que todos os dicionários possuem limitações e os dicionários monolíngues não trazerem o equivalente das expressões idiomáticas em língua estrangeira, esta pesquisa buscou listar algumas delas a fim de aumentar o leque de possibilidades de tradução das línguas portuguesa e inglesa e vice-versa, e servir como ferramenta de estudo para os acadêmicos, linguistas e estudiosos da língua.

Palavras-chave: Expressões idiomáticas. Equivalente. Tradutores. Dicionários.

1. Introdução

Segundo Oliveira (2009), as pessoas utilizam a linguagem humana para troca de ideias e para a expressão. Sendo que, nem sempre essa comunicação se dá de maneira transparente, direta, com a única intenção de informar. Em uma determinada língua, as experiências culturais e individuais são codificadas através da linguagem e pode ocorrer com frequência o uso da linguagem, com a intenção de ironizar, de fazer alusão a algo etc. Logo, pode-se prever que os textos produzem um efeito sobre as pessoas e que esses efeitos são determinados pela relação dialética entre o texto e o contexto social.

Dessa forma, ensinar uma língua estrangeira significa ir além das estruturas gramaticais e do ensino do léxico, pois a aquisição de uma segunda língua está diretamente ligada ao ensino de uma cultura. Quando falamos em cultura estamos nos referindo ao “conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social” (HOUAISS, 2009). Uma vez que expressão idiomática

de acordo com Xatara (1998) “é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”, o seu ensino é relevante, pois reflete o pensamento de uma sociedade, logo a sua cultura.

O uso popular da língua sempre criou neologismos e expressões idiomáticas (doravante expressão idiomática), que são incorporadas a determinado idioma e passa a ter seu uso frequente. Normalmente, o discurso de determinado grupo social é moldado pelas práticas sociais a ele inerentes. De acordo com a adaptação constante às necessidades de comunicação, o grupo cria modos de falar que podem servir por determinado tempo, ou se incorporar ao inventário lexical da língua.

Nas palavras de Oliveira (2009) as expressões idiomáticas tornam o idioma mais rico contribuindo para a sua evolução. Já que elas mostram a dinamicidade da língua, “e refletem a visão humana dentro de determinado contexto sociocultural.” (*op. cit.*), sendo que esse fenômeno linguístico se caracteriza por um grupo de duas (na mosca) ou mais palavras (ela não dá asas para ninguém).

A importância das expressões idiomáticas em uma língua se dá pelo fato de que elas costumam refletir um determinado grupo em uma determinada época – que são determinantes para manter viva a cultura de um povo. Logo, conhecê-las, e reconhecer a sua importância na produção e compreensão de textos torna-se imprescindível para os estudiosos das diversas línguas.

Porém, quando se pensa na tradução dessas expressões idiomáticas para outros idiomas nem sempre se chega a um consenso já que na grande maioria das vezes não são passíveis de “tradução literal”. Ao traduzi-las, o tradutor precisa, naturalmente, conservar a essência do neologismo (i.e. procurar traduzi-las de modo que mantenha as características semânticas que o original possui) e nem sempre alcançar esse objetivo depende somente de um mero conhecimento do outro idioma. Exige-se, em geral, um perfeito domínio de uma língua materna e da língua estrangeira, como o conhecimento da cultura das duas línguas.

Essas qualidades não são tão comuns quanto se parece, por isso, não obstante, podemos observar a existência de um grande número de traduções das expressões idiomáticas ininteligíveis ou sem sentido, por serem traduzidas erroneamente ao pé da letra, como podemos notar no exemplo *I've bought an old bumper* cuja tradução literal é *Eu comprei um parachoque velho*, enquanto deveria ser *Eu comprei um carro velho*

(*lata-velha*). Dependendo do contexto em que essa expressão mencionada fosse usada traria um outro sentido.

Assim, esse artigo visa listar algumas expressões idiomáticas da língua portuguesa e traduzi-las para o equivalente em língua inglesa criando um pequeno dicionário bilíngue de expressões idiomáticas, afim de aproximar um entendimento sociocultural que elas produzem nos falantes das duas línguas. Esta lista bilíngue poderá ser usada pelos tradutores e professores, já que esses necessitam de informações sobre tradução das línguas para o desempenho de seu trabalho.

2. O que são expressões idiomáticas (ei)?

Para que entendamos as expressões idiomáticas e possamos traduzi-las, é necessário conceitua-las, dessa forma as expressões idiomáticas, nas palavras de Oliveira (2009), são unidades fraseológicas que possuem difícil delimitação externa, um pouco desta dificuldade é proveniente da desordem que afeta este conjunto de palavras, característico de uma variedade linguística, de ordem fixa e que funciona como elemento único.

Integrando o exposto, Alvarez (1998) define a expressão idiomática como:

[...] uma combinação (sintagma) metafórica que se cristalizou pelo uso e frequência de emprego (passando o individual para o social) numa determinada língua apoiada na sua tradição cultural. Do ponto de vista semântico, numa expressão idiomática o significado dos seus elementos constituintes não corresponde ao sentido geral do todo, o sentido global do conjunto não é igual à soma dos seus elementos. Por exemplo, na expressão apitar na curva, não é apitar + curva que vai dar o sentido idiomático de morrer.

Sendo assim, as expressões idiomáticas possuem as características da *indecomponibilidade*, da *conotação* e da *cristalização* (XATARA, 1998). De acordo com Sabino (2011, p. 385) as expressões idiomáticas são indecomponíveis pois não podemos compreender o seu significado apenas pelas palavras que a constitui, tomadas de forma isolada, exemplificando, podemos dizer que o significado da expressão idiomática *engolir sapos* – que tem o sentido de “tolerar situações desagradáveis sem reclamar”- não se origina dos significados individuais do verbo *engolir* ou do substantivo plural *sapos*, pois seus componentes não podem ser dissociados significando outra coisa.

São de conotação já que “[...] os componentes das expressões idiomáticas perdem sua identidade semântica, designando outra coisa que

não aquela que lhe é própria” o significado de uma expressão idiomática não corresponde à soma dos significados individuais de seus elementos, mas, sim, à soma de seus elementos sem considerar seus significados individuais.

E são cristalizadas uma vez que a lexia depende do uso consagrado pela tradição cultural da sociedade em que ela surgiu. “É, portanto, justamente a cristalização de uma expressão idiomática, também determinada pela história sócio-linguístico-cultural de um povo, que lhe confere sua estabilidade.” (*op. cit.*).

Completando os dizeres, Sabino (2011) utilizando das palavras de Tagnin postula que a idiomaticidade de uma expressão pode ser de maior ou menor grau. Assim, de acordo com a autora, as expressões idiomáticas devem ser analisadas em uma escala, “na parte mais baixa, estariam as expressões menos idiomáticas, e na mais alta, as que são totalmente idiomáticas.” (SABINO, 2011, p. 395) A autora ainda explica que as expressões menos idiomáticas “[...] são aquelas em que apenas um ou alguns de seus elementos são idiomáticos, [...] já as totalmente idiomáticas são aquelas em que nenhum de seus constituintes contribui com seu significado, para o significado total da expressão”.

Pelo exposto acima e baseado nos estudiosos da área, Sabino (2011) sugere um quadro com as características das expressões idiomáticas:

Tabela 1

Características das Expressões idiomáticas	
1	Possuem configuração multivocabular (são constituídas de duas ou mais palavras).
2	São lexias complexas indecomponíveis , ou seja, constituem combinatórias fechadas de palavras. Isso quer dizer que essas palavras estão dispostas em uma ordem invariável e não podem ser separadas por outras. Contudo, embora bastante restrita, em algumas expressões idiomáticas há a possibilidade de inclusão de algum elemento lexical.
3	Apresentam quase nenhuma possibilidade de substituição por associação paradigmática, pelo fato de serem combinatórias fechadas (ou combinações estáveis). Todavia, por vezes, admitem a possibilidade de comutação de algum de seus elementos constituintes, como em <i>Não entender patavina</i> e <i>Não entender bulhufas</i> , mas ainda assim pode-se entender que são combinações já consagradas como tal e que funcionam como variantes uma da outra.
4	Possuem sentido conotativo , não podendo ser interpretadas literalmente (pois perderiam seu sentido figurado), quer dizer, seu significado não pode ser calculado a partir da soma dos significados individuais de seus componentes. Ex.: <i>bater as botas</i> .
5	Podem apresentar maior ou menor grau de idiomaticidade : (1) opacidade semântica baixa (sentido semitransparente ou metafórico, mas cuja imagem seja de fácil decodificação = “metáfora desgastada”); (2) opacidade semântica média (idiomaticidade ape-

	nas parcial); ou (3) opacidade semântica alta (sentido completamente opaco ou não de- dutível a partir dos elementos constituintes da expressão).
6	São combinatórias crystalizadas e convencionalizadas , quer dizer, é necessário que sejam facilmente reconhecidas e que tenham seu uso consagrado pela tradição cultural do grupo linguístico em que foram criadas.
7	Devem ser ou já terem sido frequentes por um número considerável de falantes da língua, em consequência da convencionalização pelo grupo linguístico .
8	Algumas expressões idiomáticas apresentam variantes (variações léxicas) , entendidas como formas alternativas, parcialmente idênticas em sua estrutura e componentes e que não apresentam diferenças de sentido. Ex: <i>de cabo a rabo</i> ; <i>de fio a pavio</i> ; // <i>Não entender patavina</i> ; <i>não entender bulhufas</i> .
9	São combinatórias estruturalmente constituídas por enunciados incompletos, que necessitam ser atualizadas no discurso, no que se refere ao sujeito, verbo ou aos complementos.

Fonte: Sabino (2011, p. 396)

Em suma, as expressões idiomáticas são um tipo de fraseologismo formados por duas ou mais palavras que não podem ser desassociadas, consagrado pela sociedade em que o seu significado não é previsível, já que as palavras têm o sentido conotativo. Por exemplo, em “picar a mula” não queremos dizer que alguém vai pegar o animal mula e picá-lo e nem tão pouco podemos utilizar de outro animal nessa expressão como “picar o cavalo” para termos o sentido de “ir embora”.

3. *Teoria da tradução e a questão da equivalência*

Culturalmente espera-se da tradução uma “transmissão do mesmo sentido ou da mesma forma de um original em uma troca com equilíbrio, ou seja, que traga em uma segunda língua, equivalentes em sentido ou em forma dos presentes em uma primeira língua.” (RODRIGUES, 2000a, p. 91)

Entretanto, apesar da noção de equivalência ser essencial na tradução, é um dos pontos de maior desacordo e discussão entre os teóricos da área, como mostra Miranda (2013) ao utilizar das palavras de Rodrigues que diz que

A noção de equivalência tem sido tópico essencial na teoria da tradução nos últimos dois mil anos”, mas é também um dos temas sobre o qual tem havido mais desacordo durante o período. [...] Apesar de ser termo tão utilizado e considerado tão importante, os teóricos enfrentem grande dificuldade para definir o que seria “equivalência”. Para superar o obstáculo, acabam por fragmentar o conceito em diversas noções, mas sem explicar a própria “equivalência”, ou seja, sem dizer em que consiste o “ser equivalente”. Entretanto, o emprego do conceito frequentemente revela o desejo dos autores de sistematizar e controlar um processo que concebem como o de tentar igualar a tradução e o

texto de partida.

Assim, a tradução estaria situada em uma posição intermediária, “que não é o da transparência nem o da equivalência, pois cada signo se relaciona com outros signos de modo diferente em cada língua e em cada texto de cada língua.” (RODRIGUES, 2000b, p. 92)

Portanto a tradução, na nossa visão assim como na de Rodrigues (*op. cit.*), deve ser concebida como um processo análogo ao da leitura. O tradutor tem um papel social, de leitor, que é responsável pela tradução, já que ele é um sujeito constituído em uma sociedade e fala de um lugar localizado no tempo e no espaço para outro sujeito.

Dessa forma, “a tradução é “o lugar de múltiplas determinações e efeitos – linguísticos, culturais, institucionais, políticos”. (VENUTI, 1992, p. 1, *apud*. RODRIGUES, 2000a, p. 90)

Para Jakobson (1971, p. 65)

[...] ao traduzir de uma língua para outra, substituem-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de código separadas, mas por mensagens inteiras de outra língua. Tal tradução é uma forma de discurso indireto: o tradutor (*em latim, traditore=traidor*) recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte. Assim, a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes.

A equivalência na diferença é o problema principal da linguagem e a principal preocupação da Linguística. Como todo receptor de mensagens verbais, o linguista se comporta como intérprete dessas mensagens. Nunca se poderá subestimar a necessidade urgente, a importância teórica e prática de dicionários bilíngues diferenciais, que definam cuidadosa e comparativamente todas as unidades correspondentes, em sua extensão e profundidade. (JAKOBSON, p. 66)

Caminhando especificamente para a questão da tradução das expressões idiomáticas que é o objeto de estudo deste trabalho, vale ressaltar que as expressões idiomáticas sempre foram uma ferramenta de uso popular, visto o grande número e variedade das mesmas. Elas fazem parte da sabedoria e cultura de um povo. De acordo com Oliveira (2009, p. 38) “as expressões idiomáticas se apresentam no discurso carregados de nuances culturais e específicas de um povo e, logo, tem seu local privilegiado em uma determinada língua e cultura.” Quem traduz expressões idiomáticas de uma língua para outra, vê-se muitas vezes, diante da parte mais difícil de qualquer tradução. Sem se conhecer a cultura e todas as peculiaridades da língua daqueles de quem se traduz é praticamente impossível adaptar qualquer expressão idiomática.

Para Oliveira (2009, p. 39.) “a tradução das expressões idiomáticas apresenta um sem número de problemas e a requer a consequente tomada de decisão ao tradutor.” Consequentemente, para que a tradução aconteça de modo efetivo, o tradutor precisa conhecer a cultura tanto da língua de partida como o da língua de chegada para que consiga manter na tradução os mesmos sentimentos que a expressão original causava em sua cultura. Um exemplo é a palavra azul que em português remete a alegria, como na expressão “está tudo azul”, que ao contrário no inglês a palavra “blue” se refere à tristeza.

Vale lembrar que traduzir expressões idiomáticas é diferente de traduzir palavras isoladas, “pois o conjunto de palavras que os formam carrega a história da língua, da cultura e dos povos que o geraram. Estes traços fazem com que as expressões idiomáticas, às vezes, possuam peculiaridades lexicais, sintáticas e semânticas.” (OLIVEIRA, 2009, p. 40)

Por exemplo, podemos citar as metáforas, que muitas vezes estão embutidas nas expressões idiomáticas como lembra Oliveira (2009)

Estas metáforas formam o sentido contextual que lhes dão sentido, o sentido pelo qual são reconhecidos hoje e que não se forma pela simples soma dos léxicos presentes em uma expressão idiomática. Um exemplo clássico pode ser: *Tirar leite de pedra=get blood out of stone.*

Conquanto, “as expressões idiomáticas carregadas de sentido metafórico são próprias de sua língua e de seu povo” e traduzi-las para outra língua por uma outra expressão equivalente de mesmo sentido poderia perder a riqueza da cultura e significado.

Portanto, é do tradutor a difícil tarefa de saber reconhecer e decidir o percurso a ser seguido. Pois mesmo uma única palavra dependendo de seu contexto pode estabelecer inúmeras relações criando vários sentidos e significados. Entretanto, a experiência profissional junto com um conhecimento teórico e uma cuidadosa reflexão, orientará o tradutor na escolha da melhor opção diante da árdua tarefa das traduções das expressões idiomáticas.

Assim, sugerimos a tradução de algumas expressões idiomáticas que consideramos ser utilizadas com frequência tanto no português quanto no inglês por falantes e escritores.

3.1. Expressões idiomáticas em português traduzidas para inglês

Aa

A noite é uma criança = *The night is a child*

Bb

Bater as botas = *Kick the bucket / bite the dust*

Boquinha de siri = *Mum's the word*

Cc

Cada macaco no seu galho = *Each one to his trade*

Chover um pé-d'água = *Raining cats and dogs*

Ee

E eu acredito em Papai Noel? = *And I am a dutchman / Pigs might fly*

Ff

Fogo de palha = *Flash in the pan*

Mm

Minha boca é um túmulo = *My lips are sealed*

Mais perdido do que cego em tiroteio = *As lost as a nun on a honeymoon*

Mentiras têm perna curta = *Lies don't travel far*

Nn

Na boca do povo = *Word is on the street*

Na crista da onda = *On the crest of a wave*

Não ser flor que se cheire = *To be a bad egg*

Não coloque a carroça na frente dos bois = *Don't put the cart before the horse*

Na rua da amargura = *In Queer street*

Não ter onde cair morto = *Not to have a pot to pee*

Na mosca! = *Bull's eye*

Pp

Pau pra toda obra = *Jack of all trades*

Picar a mula = *Hit the road*

Por baixo do pano = *Under the table*

Pelo amor de Deus = *God's willing*

Pegar o lance (entender alguém) = *Gotcha!*

Qq

Quem não arrisca, não petisca = *Nothing ventured, nothing gained / No pain, no gain*

Ss

Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come = *Damned if you do, damned if you don't*

Saideira, por favor = *One for the road, please*

Tt

Tempo de vacas magras = *Lean years*

Tirar leite de pedra = *Get blood out of a stone*

Trocentas vezes = *Zillion times*

Uu

Uma vez na vida, outra na morte = *Once in a blue moon.*

4. Conclusão

É comum observar pessoas no seu cotidiano usando dicionários, sejam eles bilíngues os monolíngues, tanto de papel quanto os online como uma forma de auxílio externo. Não obstante, essas fontes não resolvem todos os problemas da tradução, haja vista, o grande número de léxicos existentes e as inesgotáveis expressões idiomáticas, indo de encontro à ideia de que para se traduzir um texto basta um conhecimento mediano de duas línguas e um dicionário. Está visão como lembra Miranda (2013) “contribuiu para a redução da tradução a uma atividade mecânica, inferior.”.

Sabemos, que hoje, a tradução se tornou em um trabalho complexo e vai além do uso de dicionários, já que esse não se caracteriza como a única fonte, sendo que, é a maneira como o dicionário “é utilizado, juntamente com os outros recursos externos e internos que o tradutor possui vão definir a qualidade do produto final.” (MIRANDA, 2013)

Lembrando que, no caso das traduções especializadas, muitas vezes se faz necessário uso de dicionários também especializados na área. Mas nesses, como discorre Miranda (2013)

Existe o problema da falta de atualização pois, como a língua é dinâmica, torna-se praticamente impossível ter um dicionário especializado que cubra toda a área de um determinado assunto, no qual surgem, invariavelmente, novos termos. Mesmo assim, os tradutores técnicos recorrem sempre a eles.

Assim, os dicionários de expressões idiomáticas, que são dicionários especializados, são relevantes para os tradutores e ou pessoas que estão em contato cotidianamente com textos em língua inglesa, uma vez que, no mundo globalizado em que vivemos necessitamos cada vez mais

de traduções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVREZ, M. L. O. *Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura*. Lisboa: Colibri, 1998. Disponível em: <http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/Artigo_Tordesilhas.pdf>. Acesso em: 21-08-2013.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM]. 2001

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971.

LADO, Robert. *Introdução à linguística aplicada*. Petrópolis: Vozes, 1971.

MIRANDA, Ana Karla Pereira. *Com a pulga atrás da orelha: dicionário espanhol-português de expressões idiomáticas zoônimas*. 2013. – Dissertação (Mestrado em Estudos em Linguagem). – UFMS, Campo Grande.

OLIVEIRA, Helen Ilza Borges de. *Aspectos socioculturais e semânticos na tradução dos fraseologismos em dicionários bilíngues*. Brasília: UnB, 2009.

OUSTINOFF, Michael. *Tradução: história, teorias e métodos*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2011.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. *Tradução e diferença*. São Paulo: UNESP, 2000a.

_____. Tradução; a questão da equivalência. *Alfa*, UNESP, São Paulo, n. 44, p. 89-98, 2000b.

SABINO, Marilei Amadeu. O campo árido dos fraseologismos. *Signótica*, Goiânia, 2011. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/download/15226/10474> Acesso em: 10-09-2013.

SILVEIRA, Brenno. *A arte de traduzir*. São Paulo: Melhoramentos. 1954.

XATARA, C. M. *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês*. 1998. Tese (Doutorado em Letras: Linguística e Língua

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Portuguesa). – UNESP, Araraquara.

_____. *O ensino do léxico: as expressões idiomáticas*. São José do Rio Preto: UNESP, 2001. Disponível em:

<<http://www.peevish.co.uk/slang>>. Acesso em: 16-10-2013.

**A VALORIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO
NA SALA DE AULA:
UMA ATIVIDADE POSSÍVEL**

Alessandra Mustafa da Silva (UFAC)

Hadhianne Peres de Lima (UFAC)

hadhianne@hotmail.com

Mariete de Souza Amorim (UFAC)

Gisela Maria de Lima Braga Penha (UFAC)

RESUMO

O texto literário, no ensino fundamental, vem sendo pedagogizado nas aulas de língua portuguesa, e assim perdendo sua real função social. Com isso, este artigo, traz algumas reflexões sobre a importância da leitura do texto literário na formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. Ao final, apoiadas na teoria de Barthes, o qual afirma que a literatura faz girar saberes, propomos duas atividades que contemplam o ensino da literatura para o 6º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Leitores.

1. Introdução

Em um passado não muito distante, as pessoas consideradas cultas pela sociedade eram as que liam os cânones escrito por, Machado de Assis, Fernando Pessoa, Camões, dentre outros renomados literários. A leitura dessas obras, seja em prosa ou em verso, era sinônimo de instrução, conhecimento. No entanto, esse conceito veio perdendo totalmente seu poder e o que temos na atualidade é cada vez menos textos literários sendo lidos, seja na família, seja na escola ou em qualquer esfera social.

O que temos, hoje, nas escolas, em se tratando de ensino fundamental e vamos discutir nestes escritos ora proposto, somente a literatura nos âmbitos escolares, é o cenário do trabalho com a literatura em nossas salas de aula somente de leitura de alguns textos, que não maioria das vezes nem literários são. E é com o objetivo de discutir sobre como é trabalhada a literatura nos anos finais do ensino fundamental, em especial as turmas do 6º ano, que propomos essa tarefa crítica.

A partir dessa inquietação, nos sentimos motivadas a discorrermos um pouco sobre a importância de se trabalhar textos literários com nossos alunos. Para tanto, utilizamos como suporte teórico Barthes quando

diz que é somente através da literatura que a comunicação não é o mais importante, e sim a forma como foi escrito (dito) o discurso e a suas várias interpretações, é o astuciar das palavras que se faz admirável.

No tópico em que falamos do ensino da literatura, trouxemos o que pensam Compagnon (2009, p. 25), em seu livro *Literatura para Quê?*, que discute a função social da literatura no decorrer dos tempos e nos faz refletir sobre como e por que ensinar literatura em nossas escolas. Guedes, (2006, p. 64), quando diz que: “todo professor tenha o hábito de ler, que seja um agente de letramento”, porém ainda é necessário avançarmos bastante em nossas próprias práticas de leitura para podermos despertar em nossos alunos o desejo pela leitura.

Com base nessas discussões propomos duas atividades a ser desenvolvidas com os alunos do 6º ano do ensino fundamental II, pensadas a partir da compreensão de que através do texto literário, é possível tratar com os alunos sobre temas polêmicos e atuais, fazendo com que eles se identifiquem com o texto e desperte o hábito da leitura.

2. Considerações teóricas

Muitos são os conceitos sobre o que seja “discurso”, será que discurso é próprio do ser humano? Vejamos o que diz alguns autores sobre o tema: Val (2004, p. 03), “texto ou discurso é a ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal”. Observamos que a autora concebe discursos como fatos que podem ser expressos pela fala ou pela escrita dotadas de sentidos.

Para Foucault (2008, p. 09-10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que se luta, e o poder do qual nos queremos apoderar”. Nessa definição temos o discurso como sinônimo de controle, dominação, ou seja, o sujeito procura se apropriar das várias facetas do discurso que por sua vez está em constante transformação, é polifônico. E com essa apropriação do discurso de outrem recai novamente na teoria do *assujeitamento do sujeito* comentada por Foucault (2008).

Nos conceitos mencionados acima, temos duas concepções que se diferem do que seja discurso, no entanto comungam quando, na primeira temos uma abordagem em que a autora menciona uma unidade sócio-comunicativa para caracterizar o discurso, na segunda temos uma refe-

rência que também trata o discurso como sistema de dominação.

Na segunda perspectiva de discurso, temos algo importante, quando Foucault diz que o discurso é sinônimo de poder e que nós queremos nos apropriar desse poder. Podemos observar, então, que se somos detentores, enquanto sujeito, de um bom e incrementado discurso, temos também o poder sob controle. Corroborando com esse conceito temos Barthes, (2013, p. 11-12):

O poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, [...] chamo discurso de poder todo discurso que se engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade da daquele que o recebe.

Com preceito de que discurso é sinônimo de poder, temos presente nas diversas esferas sociais, como por exemplo, na família, no trabalho, na igreja etc. Podemos dizer que esse poder se materializa através da linguagem nas respectivas unidades sócio-comunicativa citada anteriormente. Esse propósito também é considerado por Barthes (2013, p. 12-13):

Poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado a história inteira do homem, e não somente a sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.

E, através dessa linguagem, inerente ao ser humano, que nos comunicamos, emitimos conceitos, nos apoderamos dos conceitos dos outros, transformamos nossas opiniões, agregamos saberes. Mas, não nos esqueçamos que, tudo isso que fazemos utilizando a linguagem, chamamos de discurso. Este como já foi dito anteriormente é sinônimo de poder. E para sairmos desse círculo discurso, poder e fala, Barthes diz que é somente através da literatura, nela a comunicação não é o mais importante e sim a forma como foi escrito (dito) o discurso e a suas várias interpretações, é o astuciar das palavras que se faz admirável.

Em Barthes (2013, p. 17), temos: “Essa trapaça salutar, essa esquiava, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*”.

O autor idealiza a literatura como a possibilidade da exteriorização da linguagem sem ter que se preocupar com regras, simplesmente livre, e observando apenas, a maneira de fazer, a forma. Essa abertura para o professor é uma *força de liberdade*, que não depende de domínios soci-

ais, políticos de quem emite o discurso. A força da liberdade presente na literatura, segundo Barthes, é representada por três conceitos: *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*.

Acomoda-se nesses três conceitos, primeiro a *mathesis* como conhecimento, diferentes saberes; segundo a *mimesis* como a representação da realidade; e terceiro a *semiosis* como as várias possibilidades de se dispor da linguagem, jogar como o signo.

A primeira força citada por Barthes, a *mathesis*, é o que há nos textos literários de diferentes saberes, a “*literatura faz girar os saberes*”. Para literatura nós temos duas faces, o verdadeiro e o falso, o sim e o não, isso sem estabelecer nenhum deles como algo pronto e acabado. Ainda conforme o mesmo autor, a objeto de desejo da literatura é o real, por isso, a forte e incessante representação da realidade nos textos literários, temos aí a segunda força, a *mimesis*.

E por último, a terceira força da literatura, a *semiosis*, que é tão somente as facetas da linguagem nas suas várias possibilidades que o professor postula como “*jogar com o signo*” e como força semiótica. Barthes, (2013, p. 31), define “a semiologia, que se pode definir canonicamente como a ciências dos signos”, como já foi dito anteriormente é a variedade de formas de que dispõem os autores literários na produção de suas obras.

3. Reflexões sobre o ensino literário

Infelizmente, a literatura vem perdendo espaço em nossa sociedade: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, ela também atravessa uma crise, em que as páginas literárias estão perdendo força e até mesmo desaparecendo; e ainda nos lares, onde a aceleração digital diminui o tempo dedicado para os livros, isso afirma Compagnon (2009, p. 25), em seu livro *Literatura para Quê?*, que discute a função social da literatura no decorrer dos tempos e nos faz refletir sobre como e por que ensinar literatura em nossas escolas.

Entendemos que através do texto literário, é possível tratar com os alunos sobre temas polêmicos e atuais, fazendo com que eles se identifiquem com o texto. Contudo, existe a necessidade de adequar o texto à faixa etária da turma, sob pena de adquirir sentido negativo e acabar criando um bloqueio no desenvolvimento pelo gosto da leitura.

Cabe a nós, professores, incentivar o hábito pela leitura e apresentar um repertório diversificado para contribuir com o desenvolvimento de leitores competentes. Para Burlamaque (2006, p. 80),

O primeiro passo para formação do hábito da leitura na escola diz respeito à seleção de material, que deverá servir para informação e recreação, não ser imposto como obrigação, uma vez que a passagem pela escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com a leitura.

Mas para isso, a leitura precisa ser valorizada e ganhar espaço privilegiado nas escolas e mais ainda nas aulas de português, e isso só será possível se o sistema educacional, de fato, apoiar tal prática, uma vez que o que temos, na grande maioria das vezes, nas escolas de Rio Branco, são coordenadores e gestores escolares que veem os momentos de visita à biblioteca da escola como desperdício de tempo, uma vez que eles estão mais preocupados com as avaliações externas, pois elas medem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas.

Documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, já nos convidam a refletir sobre os equívocos cometidos por nós professores quanto o ensino de literatura no ensino fundamental II. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua portuguesa:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Na prática, fica claro que pedagogizar o texto literário deturpa o seu real sentido e pior ainda, transforma a leitura que deveria ser prazerosa em um martírio, assim ela passa a ser realizada apenas se houver a exigência por parte do professor e será abandonada logo que o aluno encerre sua vida escolar.

Há ainda outra questão que implica no desenvolvimento do gosto pela leitura nas crianças e adolescentes, que é a falta de professores letrados. Muitas pesquisas apontam para essa realidade em nosso meio profissional. Espera-se que todo professor tenha o hábito de ler, que seja um agente de letramento, porém ainda é necessário avançarmos bastante em nossas próprias práticas de leitura para podermos despertar em nossos alunos o desejo pela leitura. Pois “a aula de português, que trata da língua escrita, só faz sentido se for dada por um leitor para leitores, pois só para

leitores (e para escritores) o estudo da língua escrita não se apresenta como um problema, mas como a solução de um problema”. (GUEDES, 2006, p. 64)

Neste sentido, ao invés de cobrarmos leituras, poderíamos compartilhar nossas experiências como leitores, demonstrando entusiasmo, despertando a curiosidade dos alunos. É o que afirma Burlamaque, (2006, p. 84) quando nos diz que “ao preservar o espaço do encanto e da liberdade inerentes à boa leitura, o professor, sob o manto de aparente gratuidade e desinteresse, transformará o aluno, levando-o à autonomia leitora e ao processo de construção de sentidos”.

Na tentativa de criar esse cenário propício para aquisição do prazer em ler, precisamos admitir que é a televisão que inicia as crianças no mundo das narrativas, uma vez que poucas são as famílias que têm condições culturais e econômicas para investir em livros e diminuir o tempo dedicado a filmes e desenhos animados na televisão. Partindo desse hábito de assistir à televisão, Guedes, (2006, p. 82), acredita que

Podemos transformar telespectadores em leitores, propiciar-lhes a descoberta do prazer específico de relacionar-se individualmente, no seu ritmo pessoal, com a narrativa, mobilizando um setor da imaginação diferente do que está acostumado a mobilizar quando se submete a assistir narrativas no ritmo da TV.

Corroborando com a ideia de Guedes e com base nas discussões das aulas de literatura, elaboramos um planejamento para a leitura de uma poesia a partir de uma canção popular muito conhecida das crianças, por ser tema de novela infantil, pois levava o mesmo tema do texto poético, nos valendo assim, do cotidiano dos alunos como âncora para a inserção da literatura.

Guedes, (2006, p. 83), continua dizendo:

É preciso ficar bem claro que a finalidade da leitura na aula de português é o aprimoramento da capacidade de ler em profundidade para dar suporte à atividade de produção de texto e para possibilitar a discussão em profundidade desse elenco de obras fundamentais da literatura brasileira; as outras atividades de leitura são meios que encaminham esse fim.

Na contramão desse discurso, muitas vezes, quando trabalhamos o poema, que é um gênero do discurso privilegiado nas diretrizes curriculares estaduais, principalmente no 6º ano do ensino fundamental, deixamos de lado a apreciação e a sensibilidade do texto poético para usá-lo como pretexto para exercícios de gramaticais, ortográficos ou ainda nos limitamos ao estudo das características do gênero. Quando na verdade, como

os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* sugerem que deveríamos enfatizar o jogo com a língua, reconhecendo suas singularidades e propriedades.

4. Proposta de atividade

4.1. Proposta 1

As propostas de aula que elaboramos, foram pensadas a partir da compreensão de que através do texto literário, é possível tratar com os alunos sobre temas polêmicos e atuais, fazendo com que eles se identifiquem com o texto.

Para tanto, propomos utilizar a princípio, como estratégia, alguns questionamentos com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos e fazê-los adentrar nessa linguagem representativa que é o texto literário:

- Quem gosta de dançar?
- Que tipo de dança vocês gostam?
- Alguém sabe o que é dança clássica?
- Alguém já viu um espetáculo de balé?
- Como costuma serem esses espetáculos?
- Alguém já quis ser bailarino(a)? Por quê?
- Como é a aparência física de um bailarino(a)?
- Por que a maioria dos bailarino(as) têm as mesmas características físicas?

Após os questionamentos, coloca-se a música “Ciranda da Bailarina”, de Chico Buarque, para que os alunos a ouçam e cantem. A escolha dessa música foi pensada considerando nosso público alvo, alunos do 6º ano ensino fundamental II, e por ser bastante conhecida por essa faixa etária, já que foi usada como trilha sonora da novela “Carrossel” veiculada pelo SBT. Essa etapa tem como objetivo discutir o estereótipo que cerca a profissão de bailarino(a).

<i>Ciranda da Bailarina</i>	Não livra ninguém Todo mundo tem remela Quando acorda às seis da matina Teve escarlatina Ou tem febre amarela Só a bailarina que não tem Medo de subir, gente Medo de cair, gente Medo de vertigem Quem não tem
<i>Chico Buarque</i>	Confessando bem Todo mundo faz pecado Logo assim que a missa termina Todo mundo tem um primeiro namorado Só a bailarina que não tem Sujo atrás da orelha Bigode de groselha Calcinha um pouco velha Ela não tem
Procurando bem Todo mundo tem pereba Marca de bexiga ou vacina E tem piriri, tem lombriga, tem ameiba Só a bailarina que não tem E não tem coceira Verruga nem frieira Nem falta de maneira Ela não tem	O padre também Pode até ficar vermelho Se o vento levanta a batina Reparando bem, todo mundo tem pentelho Só a bailarina que não tem Sala sem mobília Goteira na vasilha Problema na família Quem não tem
Futucando bem Todo mundo tem piolho Ou tem cheiro de creolina Todo mundo tem um irmão meio zorlho Só a bailarina que não tem Nem unha encardida Nem dente com comida Nem casca de ferida Ela não tem	Procurando bem Todo mundo tem...

Após esse momento lúdico sugerimos que o professor vá proporcionando andaimes que levem o aluno a identificar-se com o texto. Para tanto, pode levantar questionamentos problematizadores para que o aluno possa refletir. Algumas sugestões:

- Como a música apresenta a bailarina?
- Você concorda com essa apresentação?
- Será que as bailarinas não têm defeitos?
- Em algum momento da vida de uma bailarina é possível perceber perfeição?

- Por que será que a música apresentou a bailarina como alguém sem defeitos?

Todo esse processo anterior ao texto literário é de fundamental importância, principalmente com os alunos das séries iniciais, pois permitirá que ao entrar em contato com uma linguagem mais elaborada, como é a do texto literário, eles consigam perceber que a obra representa de alguma forma, a realidade do homem, da vida, promovendo uma identificação do mesmo.

O próximo passo é apresentar o poema “A bailarina” de Cecília Meireles, escolhido para trabalhar a leitura do texto literário.

<i>A bailarina</i>	—
	Não conhece nem lá nem si, mas fecha os olhos e sorri.
<i>Cecília Meireles</i>	—
	Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar e não fica tonta nem sai do lugar.
—	—
	Põe no cabelo uma estrela e um véu e diz que caiu do céu.
—	—
Esta menina tão pequenina quer ser bailarina.	Esta menina tão pequenina quer ser bailarina.
—	—
Não conhece nem dó nem ré mas sabe ficar na ponta do pé.	Mas depois esquece todas as danças, e também quer dormir como as outras crianças.
—	—
Não conhece nem mi nem fá Mas inclina o corpo para cá e para lá.	

Como estratégia para o estudo do texto, continuamos insistindo em levantar questionamentos para que os alunos exponham sua posição a respeito do texto. Nós enquanto professores, não somos detentores do conhecimento. Este é construído num processo de interação do aluno com o texto, portanto, não podemos dar ao aluno uma análise pronta do texto literário, pois este é plurissignificativo podendo ter significados diversos a depender de que maneira o leitor identificou-se com o mesmo. Algumas sugestões que podem ser usadas pelo professor:

- Os dois textos falam do mesmo assunto?
- O que você percebeu diferente nos dois textos?
- Provavelmente quantos anos tem a menina de que fala o texto?

- Se você fosse fazer uma descrição da menina, que características você atribuiria a ela?
- O texto revela um desejo da menina. Que desejo era esse? O que isso pode revelar?
- Você já sabe o que deseja ser quando crescer?
- A menina já sabia o que uma bailarina faz?
- E você, já pensou quais são as atribuições que envolvem a profissão que você sonha em exercer?
- Que ensinamento você adquiriu com o texto?

Todas essas discussões farão com que o aluno compreenda que o texto está falando dele e sobre ele. Essa menina é uma representação de todos aqueles que, mesmo em tenra idade, já sabem o que desejam fazer quando crescerem, que mesmo não tendo saberes seculares, científicos, sabem as coisas mais importantes que envolvem o seu sonho, e o principal: sabem que para tudo existe um momento. Existe o momento de correr atrás daquilo que desejamos e existe o momento em que é preciso ser criança, ou seja, apenas desfrutar o presente, esquecer momentaneamente o que virá e usufruir o que a vida lhe oferece naquele momento.

É importante salientar que, a partir do momento em que o leitor consegue compreender toda a significação que a linguagem literária carrega, ele estará, embora nem sempre consciente, adentrando no estudo do texto literário, e esse estudo tornar-se-á significativo para o aluno, que mesmo sem saber os termos teóricos conseguirá apropriar-se dos três princípios que tornam um texto literário: *mimese*, *mathesis* e *semiosis*. A apropriação da *mimese* ocorrerá no momento em que ele compreender que a menina, de que fala o poema, representa todas as pessoas que desde pequenos já sabem o que querem ser. A *mathesis* ocorrerá com a percepção de que o texto traz conhecimento musical e, por fim, a *semiosis* presente no texto fará com que o aluno compreenda que é preciso lutar pelo que queremos, lutar pelos nossos sonhos, porém sem esquecer que também precisamos viver o momento presente.

Todo esse trabalho foi idealizado acreditando que cabe a nós, professores, incentivar o hábito pela leitura e apresentar um repertório diversificado para contribuir com o desenvolvimento de leitores competentes. Por isso, podemos e devemos partir do que é conhecido para o aluno para chegarmos ao texto literário, visto que, dessa forma, torna-se mais fácil

compreendê-lo em sua essência.

4.2. Proposta 2

Nossa opção em propor aulas com o gênero poema deve-se não ao fato de ser um gênero mais fácil, pelo contrário, os poemas, em sua grande maioria são muito complexos, entretanto, grande parte das crianças gostam de ler e ouvir poemas, pois possuem ritmo, sonoridade, rimas. Dessa forma, é possível trabalhar com textos que as crianças gostam e se identificam. Por isso, a proposta seguinte será de trabalho com o texto literário “Aninha e suas pedras” de Cora Coralina.

Antes de apresentar o texto sugerimos que o professor leve para sala de aula imagens de pedras mostrando suas diversas finalidades. O importante é que os alunos as percebam por si só. As várias imagens devem conter:

- Uma pedra sozinha, para que os alunos possam perceber detalhes como textura, cor.
- Casas, prédios construídos com pedras, para que os alunos vejam que elas também servem como produto de construção, edificação.
- Pedras como símbolo de obstáculo, empecilhos, dificuldades, barreiras, bloqueios que devem ser superados.
- Pedras como símbolo de algo duradouro, que não acabam com o tempo.
- Pedras que foram usadas pelos antigos para eternizar a história através de desenhos e depois com os primeiros escritos.

Após essas discussões, apresentar o poema aos alunos para que primeiramente façam uma leitura silenciosa e em seguida uma leitura em voz alta, como forma de explorar ritmo, sonoridade.

Aninha e suas pedras

Cora Coralina

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida, mesquinha
Um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.

É importante que após a leitura o professor levante questionamentos para levar o aluno a refletir sobre os sentidos que o transmite. Dentre eles sugerimos:

- O que o uso do diminutivo do nome Ana “*Aninha*” pode sugerir?
- O que o uso do plural no título do texto “*Aninha e suas pedras*” sugere?
- Que tipo de pedra é possível identificar no poema? O que elas representam?
- Como você explicaria os versos: “Remove pedras e planta roseiras e faz doces / Recomeça”?
- De que maneira, segundo o texto, é possível ao homem não ser esquecido? Como isso acontece?
- Quem gosta de escrever poemas? É fácil ou difícil? Por quê?
- Em sua opinião, qual a importância de ler e escrever poemas?
- O que é você compreendeu do texto após todas as discussões? Que conhecimentos foi possível adquirir?

É de fundamental importância que ao final dos trabalhos o aluno compreenda que o texto está falando sobre nós, sobre como durante a

nossa vida temos a opção de mudar, de recomeçar, de transpor os problemas, as dificuldades e de recriar nossa vida fazendo dela um poema, não necessariamente no sentido de escrever um poema, mas no sentido de que cada um de nós podemos fazer o que estiver ao nosso alcance para que a nossa vida seja repleta de emoção, sentimento, beleza, melodia etc.

Sabemos que fazer o aluno chegar a essa identificação com o texto não é tarefa fácil, entretanto, não podemos desistir de trabalhá-lo, pois para termos aluno-leitor, este precisa ter contato com a obra. Só assim, a leitura fará sentido e o leitor será capaz de perceber que o texto literário está falando dele e com ele.

5. Considerações finais

Como se pode observar durante as discussões, reflexões propostas por este artigo, o texto literário, ao ser escolarizado, perdeu sua função social. Não por ser objeto de estudo em sala de aula, mas, pela forma com que os professores tem trabalhado com esse tipo de texto que, na grande maioria das vezes, serve apenas para ser utilizado na aplicação de um questionário de “interpretação”, ou como pretexto para estudos gramaticais. Ao propor uma reflexão sobre a especificidade do texto literário os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 27) afirmam que devemos priorizar no trabalho com o texto literário questões “que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias”.

Nossa proposta de valorização do texto literário pautou-se em uma tentativa de mostrar aos professores que existe a possibilidade de inverter esse modelo que tem se perpetuado em nossas escolas, e através da seleção de um material diversificado, desenvolver no educando o prazer pela leitura, a reflexão crítica, a possibilidade de ver, enxergar e ler o mundo com um outro olhar.

Esquecendo os modelos de questionários em que os alunos tinham apenas que procurar no texto a resposta para a questão de interpretação e copiá-la tal qual, o professor pode trazer para sua aula discussões, reflexões que levem o aluno a dispensar um olhar crítico sobre o texto, buscando o que está implícito, percebendo que o texto literário, na verdade, é plurissignificativo, não existindo, portanto, uma única possibilidade de interpretação. A esse respeito Zilberman (2003, p. 28) afirma que “ao

professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...] em razão de sua percepção singular do universo representado”.

A partir do momento em que o texto for trabalhado nessa perspectiva, a leitura, estudo do texto literário deixará de ser algo monótono, sem graça, chato, vazio e passará a fazer sentido para o aluno, pois ele compreenderá que o texto literário utiliza um jogo com a linguagem carregada de significação, mas que está falando dele e sobre ele. O texto literário será visto como algo dinâmico, vivo, capaz de promover no homem mudanças significativas.

Não podemos deixar de citar que para que todas essas mudanças ocorram é de fundamental importância que o professor compreenda a importância de suas ações, de suas práticas, do modo como ele conduz o trabalho com o texto literário, pois ele pode ser o responsável pela continuação de velhas práticas ou um canal que promoverá mudanças, sendo ele mesmo um leitor, selecionando material de qualidade e promovendo reflexões críticas sobre o texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares para o ensino fundamental: caderno 1 – língua portuguesa*. Rio Branco, 2010.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUARQUE, Chico. *Ciranda da bailarina*. Disponível em: <<http://letras.cifras.com.br/chico-buarque/ciranda-da-bailarina>>. Acesso em: 12-05-2014.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad.: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CORALINA, Cora. *Aninha e suas pedras*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2013/05/31/aninha-suas-pedras-cora-coralina-498492.asp>>. Acesso em: 12-05-2014.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

MEIRELES, Cecília. A bailarina. Disponível em:
<<http://peregrinacultural.wordpress.com/2009/05/17/a-bailarina-poema-infantil-de-cecilia-meireles>>. Acesso em: 12-05-2014.

TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

A VARIAÇÃO DO VERBO ESTAR NO PORTUGUÊS CARIOCA

Carla Barcelos Nogueira Soares (UENF/FAFIC)
carla10soares@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, analisamos a frequência da ocorrência das variedades estigmatizadas do verbo “estar”, “tô”, “tá”, “tava” e “tavam”, no português da cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de avaliar a frequência empregada na fala dos informantes, e o uso das variantes estigmatizadas versus as de prestígio, assim como, a inserção no vernáculo brasileiro da região e ensino deste verbo em sala de aula. Inicialmente, apresentamos o resultado da recorrência do uso entre as variantes estigmatizadas e de prestígio utilizando tabelas e gráficos para mostrar a quantidade de ocorrências e situações de fala. Os informantes foram separados por sexo e idade para verificar em que proporção ocorre as variantes, tendo como base os dados pesquisados. O estudo justifica-se pela teoria quantitativa laboviana que produz um levantamento de dados sociolinguísticos dos falantes de uma determinada localidade. O objetivo é apresentar a frequência da variante estigmatizada e de prestígio para avaliar o ensino destas no cotidiano. Ressalta-se que, a partir da análise de dados realizadas no decorrer desse estudo, abordamos estratégias para ensinar o verbo “estar” de forma dinâmica e sem preconceito das variantes não padrão. A pesquisa tem como base teórica o *corpus* do Projeto NURC/RJ 1990 onde foram selecionadas oito pessoas seguindo as normas e padrões éticos. A metodologia pode ser considerada como bibliográfica, com abordagem qualitativa, métodos descritivos e de campo aplicada às falas dos informantes que foram registradas no *corpus* elaborado pelo Projeto NURC/RJ 1990.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variedade estigmatizada.
Variedade de prestígio. Vernáculo brasileiro.

1. Introdução

A língua se ramifica em *langue* e *parole*. Enquanto a *parole* se preocupa em verificar sua prática avaliando o contexto regional, social, econômico, a faixa etária e o sexo do falante, a *langue* é preservada pelos gramáticos não havendo variação diatópica, diafásica, morfológica nem diastrática, pois o importante são as normas.

A sociolinguística é a ciência que estuda a relação entre língua e sociedade se subdividindo em sociologia da linguagem, sociolinguística interacional e sociolinguística variacionista. A primeira estuda os sistemas linguísticos como instrumentais em relação às instituições sociais, a segunda se preocupa com a análise de conversação e, a terceira examina a linguagem no contexto social relacionando língua e sociedade como al-

go indissociável.

Neste artigo, pretende-se abordar a sociolinguística variacionista e, conseqüentemente, a língua “fala”, já que avaliar-se-á o seu uso em seu contexto social. Para isto, analisar-se-á as variantes do verbo “estar” no presente e pretérito imperfeito do modo indicativo na região do Rio de Janeiro. Os dados foram retirados do *corpus* do Projeto NURC/RJ, 1990 e, seus resultados distribuídos em tabelas e gráficos para quantificar as variantes estigmatizadas e de prestígio. Os informantes foram categorizados por sexo e faixa etária para verificar a ocorrência em cada categoria. Em seguida, foi quantificada a presença das variáveis no vernáculo brasileiro da região pesquisada para abordagem deste verbo relacionando-o com o ensino em sala de aula.

2. Pressupostos metodológicos

Para a realização deste trabalho, utilizar-se-á a teoria da sociolinguística quantitativa de William Labov, já que as variantes foram analisadas em uma relação entre língua e sociedade para sistematizá-las e, a partir da amostra, responder às seguintes hipóteses:

- I– em que frequência absoluta as variantes estigmatizadas do verbo estar são usadas na comunidade de fala do Rio de Janeiro?
- II– em que proporção está à relação de recorrência das variantes estigmatizadas versus as de prestígio na região pesquisada?
- III– os fatores condicionadores sexo e faixa etária influenciam no uso das variantes estigmatizada?
- IV– as formas estigmatizadas do verbo “estar” fazem parte do vernáculo brasileiro da cidade do Rio de Janeiro?
- V– como o uso das variantes estigmatizadas do verbo “estar” deve ser abordado em sala de aula?

Para responder a estas questões, será feito levantamento quantitativo a fim de analisar cada situação de fala e, conseqüentemente, a frequência do uso das formas estigmatizadas e de prestígio.

Na elaboração deste trabalho, foram coletados dados da década de 90 em amostra da fala carioca através do *corpus* do projeto NURC/RJ 1990. Selecionaram-se 08 amostras complementares do tipo diálogo entre informante e documentador que abordavam os seguintes temas:

1. Família, ciclo de vida, saúde;
2. Cidade e comércio;
3. Instituição, ensino e igreja;
4. Vida social e diversões;
5. Alimentação.

O critério utilizado para análise foi a categorização dos informantes dividida em dois grupos, conforme tabela abaixo:

SEXO	FAIXA ETÁRIA
MASCULINO	31 a 45 anos
FEMININO	26 a 28 anos

Quadro 1. Divisão da amostra em sexo e faixa etária.

Fonte: Elaborado de acordo com o *corpus* do Projeto NURC/RJ 1990.

Ressalta-se que para a contextualização deste estudo foram descartados o meio social e econômico, já que os mesmos não se apresentam como relevantes, pois a pesquisa não se baseia em dados coletados no campo pelo pesquisador e, sim por dados documentados através do *corpus* do projeto NURC/RJ 1990. Dessa forma, para mencionar os informantes durante o levantamento de dados, usar-se-á 1 para representar os do sexo masculino e 2 para representar os do sexo feminino e suas respectivas faixas etárias. As ocorrências das variantes passaram por uma contagem cuidadosa, sendo geradas as frequências e os empregos de cada uma, levando-se em consideração o sexo e a faixa etária dos informantes.

3. Marco teórico

No Brasil, os cidadãos usam a língua portuguesa para se comunicar, porém cada um tem um modo particular de se expressar, considerando a localidade onde vive, pois é através da fala que o indivíduo se socializa, o que torna a linguagem um fato social e individual, todavia com fortes influências culturais, tornando perceptível que o modo de se expressar de cada pessoa depende do meio social em que vive.

De acordo com Fernando Tarallo “as variantes de uma comunidade encontram-se em relação de concorrência: padrão *versus* não padrão; conservadoras *versus* inovadoras; de prestígio *versus* estigmatizadas” (TARALLO, 2005, p. 11) e é através desta análise de concorrência que haverá um paralelo quantitativo das ocorrências entre a frequência de uso

das variantes estigmatizadas e das variantes de prestígio utilizadas pelos falantes, com a finalidade responder às questões acima e comentá-las em um contexto de ensino aprendizagem, que fundamenta-se, neste artigo, em Paulo Freire.

É importante mencionar que as variantes se apresentaram nas diversas estruturas gramaticais conforme citado abaixo:

“tô”, “tá” e “tava” usados em locução verbal:

Exemplo: “Não, hoje em dia... Depende, entendeu, porque eu *tô* namorando há quatro anos e meio, e aí fica meio dependente de namorado, meu namorado, é super caseiro, não é de sair muito.” (*corpus* do Projeto NURC/RJ 1990 – Amostra Complementar, inquérito 3, feminino)

“tá” – final de frase:

Exemplo: “É, eu não posso nem, falar como é que tá...” (*corpus* do projeto NURC/RJ 1990 –Complementar Inquérito 02 feminino)

“tô”, “tá” e “tavam” – usados em período composto.

Exemplo: “tem que saber isso, isso é fundamental né, e você via no curso pré-vestibular, colegas, que *tavam* ali, quer dizer, podiam até aprender a matéria do pré-vestibular mas, ...” (*corpus* do projeto NURC/RJ 1990 Complementar inquérito 01 - masculino).

4. Resultado do corpus da região do Rio de Janeiro

Com o levantamento de dados sobre o tema pesquisado tendo como base 08 amostras complementares do *corpus* do Projeto NURC/RJ da década de 90, observou-se que o uso das formas estigmatizada totalizou 223 ocorrências conforme o gráfico abaixo:

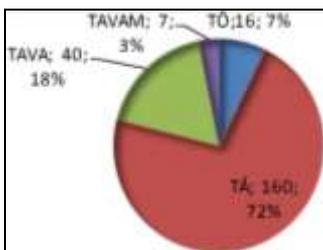


Gráfico 1. Distribuição das variantes.

Fonte: Elaborado de acordo com o *corpus* do Projeto NURC/RJ 1990.

Analisou-se, em primeiro momento, o uso das variantes como “tô”, “tá” e “tava” nas locuções verbais, que Celso Cunha define como “os conjuntos formados de um verbo auxiliar com um verbo principal” (CUNHA, 2001, p. 394). Ainda, segundo o autor, em uma locução verbal conjuga-se apenas o verbo auxiliar que em, nosso estudo, são as formas estigmatizadas do verbo “estar”.

Nas amostras complementares, verifica-se também a ocorrência da variante “tá” no final de frase, ora para enfatizar o que foi dito, ora para confirmar uma ideia. Entende-se por frase, segundo Garcia,

Todo enunciado suficiente por si só para estabelecer comunicação Pode indicar um juízo, expressar uma ação, estado ou fenômeno, transmitir um apelo, ordem ou exteriorizar das moções. Seu arcabouço, o linguístico encerra normalmente um mínimo de dois termos – o sujeito e o predicado. (GARCIA, 2007, p. 32)

Além disso, foram analisadas as variantes “tô”, “tá” e “tavam” que são encontrados em períodos, definidos, conforme Celso Cunha, “como frase organizada em oração ou orações” (CUNHA, 2001, p. 121).

Entende-se que o uso das ocorrências das variantes não foram aleatórias, uma vez que houve uma regularidade gramatical ao empregá-las e que o informante as usa conforme a ênfase que se quer dar ao contexto da fala. Por isso, categorizou-se a frequência das formas estigmatizadas de acordo com a situação de uso de cada uma. Assim, tabela abaixo apresenta a quantidade de ocorrências.

	Total de frequência	Freq. loc. verbal	Freq. final de frase	Freq. em período simples composto
Tô	16	07/37%	0	09/63%
Tá	160	44/27%	41/26%	75/47%
Tava	40	14/35%	0	26/65%
Tavam	07	0	0	07/100%

Quadro 2. Resultado da frequência de uso das variantes estigmatizadas.

Fonte: Elaborado de acordo com o corpus do Projeto NURC/RJ 1990.

Analisando a tabela acima, pode-se afirmar que o verbo “estar” apresenta 04 variáveis sociolinguísticas na região do Rio de Janeiro, e que das 223 ocorrências, a variedade estigmatizada mais usada é “tá” com a frequência de 160 vezes. Observa-se que há uma regularidade no uso destas variantes, isso porque, o maior número percentual acontece em períodos simples ou compostos: “tô” 63%; “tá” 47%; “tava” 65% e “tavam” 100%. Das variantes pesquisadas, a única que aparece em final de frase é “tá” com 26% de uso. Verifica-se, também que, na locução

verbal, houve uma frequência de 37% para “tô”; 27% para “tá” e 35% para “tava”. Os gráficos, abaixo, mostram a porcentagem de cada ocorrência e o contexto gramatical em que elas acontecem.



Gráfico A: Frequência de “tá”.

Fonte: Elaborado de acordo com o *corpus* do Projeto NURC/RJ 1990.



Gráfico B: Frequência de “tô”.

Fonte: Elaborado de acordo com o *corpus* do Projeto NURC/RJ 1990.



Gráfico C: Frequência de “tava”.

Fonte: Elaborado de acordo com o *corpus* do Projeto NURC/RJ 1990.



Gráfico D: Frequência de “tavam”.

Fonte: Elaborado de acordo com o *corpus* do Projeto NURC/RJ 1990.

Com base nas pesquisas realizadas, pode-se afirmar que o verbo “estar” encontra-se em estado de variação na região do Rio de Janeiro e, que as variantes se apresentam em regularidade de uso, já que a recorrência destas, encontram-se estigmatizadas e, dependem das circunstâncias gramaticais em que elas aparecem. Segundo Gadet (1992) “o modelo laboviano permitiu compreender que as estruturas variantes, muito mais do que as invariantes, relevam padrões de regularidade que de tão sistemáticos, não podem ser devido ao acaso” (*apud* MONTEIRO, 2000, p. 57). Sendo assim, pode-se afirmar que depende da estrutura gramatical da frase que o falante emprega para que aconteçam as variantes.

5. *Uso das variantes de prestígio*

Segundo Marcos Bagno, a língua portuguesa pode ser subdividida em três, sendo elas norma padrão a norma culta e a norma popular. A norma padrão não constitui sinônimo da norma culta, uma vez que ela não é usada pelos falantes e, por isso, está fora do universo da variação e dos usos empíricos da língua passando a ser apenas um modelo. A norma popular também conhecida como estigmatizada constitui a fala espontânea do povo com suas “transgressões” à norma padrão.

Define-se como norma culta ou variante de prestígio a fala monitorada que preza pelos conceitos gramaticais, no entanto, sofre variações que não estão gramaticalizadas constituindo o uso real da língua. Neste artigo, serão consideradas variantes de prestígio “*estou*”, “*está*”, “*estava*” e “*estavam*”. Baseando-se na amostra retirada do *corpus* do projeto

NURC/RJ 1990, onde verificou-se que a ocorrência destas formas verbais, é menor, conforme mostra a tabela abaixo.

	Total de frequência	Frequência locução verbal	Frequência final de frase	Frequência em período simples/composto
Estou	8	5	0	03
Está	26	8	0	16
Estava	6	0	0	6
Estavam	0	0	0	0

Quadro 3. Resultado do uso das formas verbais de prestígio.

Fonte: Elaborado de acordo com o *corpus* do Projeto NURC/RJ 1990.

Conforme o quadro acima, observou-se que enquanto as variantes estigmatizadas aparecem em um total de 223, as de prestígio ocorrem 40 vezes, perfazendo um total de frequência de 85 por cento a menos de uso da norma popular, com isso, pode-se afirmar com base nesta amostra que a forma estigmatizada é muito frequente na fala dos informantes o que a torna um marco regional. Ao analisar a tabela, também é possível verificar que “*estavam*” não teve nenhuma ocorrência e que as variantes foram mais usadas em períodos simples ou composto. Nota-se, também, que não houve ocorrência das variantes em final de frase. Dessa forma, lançando os dados no gráfico, obtém-se:

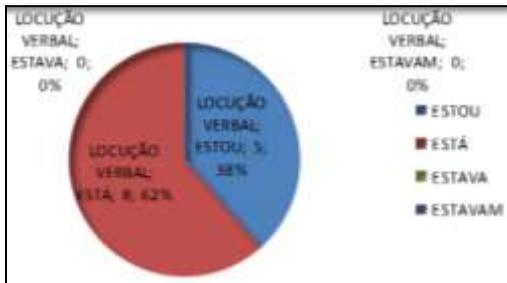


Gráfico 2: Distribuição das formas verbais de prestígio.

Fonte: Elaborado de acordo com o *corpus* do Projeto NURC/RJ 1990

Com esta proporção de recorrência, com base no gráfico acima, as porcentagens 0% (zero por cento) ocorreram devido à ausência de uso das formas “*estavam*” e “*estava*”, nota-se, também, que as variantes de prestígio “*estou*” e “*está*” tiveram ocorrência de 5 (cinco) o que corresponde a 38% (trinta e oito por cento) e 8 (oito) o correspondendo a 62% (sessenta e dois por cento), respectivamente, quantidade pequena se comparada às variantes estigmatizadas e, devido a esta baixa frequência, elas não cons-

tituem traços linguísticos da região. Já as formas estigmatizadas do verbo “*estar*” podem constituir indicadores que são traços linguísticos da região pesquisada uma vez apresentam uma distribuição regular em cada situação de frequência de uso. Para Monteiro os “indicadores constituem traços linguísticos que apresentam uma distribuição regular nos grupos socioeconômicos, étnicos ou etários, mas são utilizados pelo indivíduo mais ou menos da mesma maneira em todos os contextos” (MONTEIRO, 2000, p. 66)

5.1. Frequência de uso entre as variantes estigmatizadas versus as de prestígios

Ao categorizar os falantes por sexo e idade, verifica-se que a recorrência da forma verbal estigmatizada é maior no informante 2 e menor no informante 1. O quadro abaixo apresenta a quantidade de recorrência das formas verbais em estudo nos grupos de informante.

SEXO	TÔ	TÁ	TAVA	TAVAM
MASCULINO	1	16	12	5
FEMININO	15	144	28	2

Quadro 4. Uso das variantes estigmatizadas por grupo de informante.

Fonte: Elaborado de acordo com o *corpus* do Projeto NURC/RJ, 1990.

Nota-se que enquanto o informante 2 usa 144 vezes a variante “*tá*”, o informante 1 usa 16 vezes. Observa-se, também que a proporção de uso de “*tô*” e “*tava*” é menor no informante 1, salvo a variante “*tavam*” que não houve ocorrências.

Segundo Marcos Bagno, a preferência pela forma estigmatizada pode ser explicada pela ação dos informantes 2 sobre a língua, uma vez, que a faixa etária mais jovem aqui caracterizada é de 26 a 28 anos, geralmente, usam-se variantes mais inovadoras, enquanto, os adultos caracterizados, neste estudo, com a faixa etária entre 31 e 45 anos preferem a variante de prestígio. O gráfico 3 e 4 apresentam a frequência de uso das formas estigmatizadas do verbo “*estar*” dos informantes 1 e 2 respectivamente.

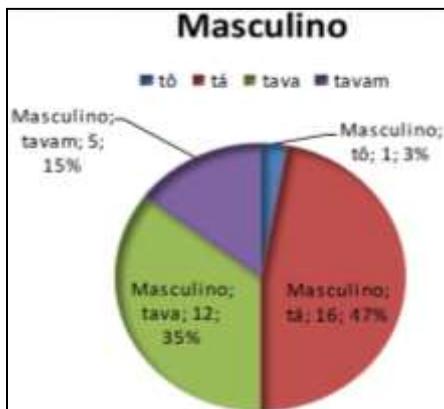


Gráfico 3. Porcentagem de uso da forma estigmatizada usada pelo informante 1.

Fonte: Elaborado de acordo com o corpus do Projeto NURC/RJ 1990

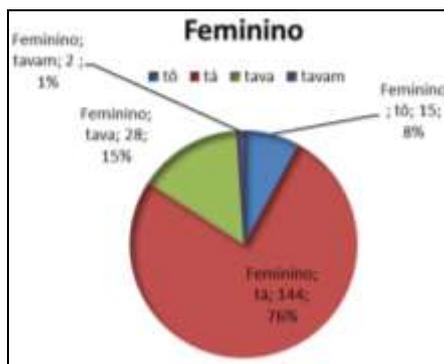


Gráfico 4. Porcentagem de uso das formas estigmatizadas usadas pelos informantes 2.

Fonte: Elaborado de acordo com o corpus do Projeto NURC/RJ 1990.

Diante do exposto, pode-se concluir, com base na amostra estudada, que as formas estigmatizadas do verbo “estar” apresentam maior ocorrência com o informante 2 e que estas variações são frequentes apenas em um determinado grupo de falante. Como não há uma frequência regular entre os dois informantes a e, conseqüentemente, a proporção das ocorrências são diferentes a forma estigmatizada do verbo “estar” não deve ser considerada parte do vernáculo brasileiro da cidade do Rio de Janeiro.

5.2. Como ensinar as formas estigmatizadas?

Mediante as pesquisas sobre a frequência do uso da forma estigmatizada do verbo “*estar*”, evidencia-se que é de suma importância que o professor ensine a língua portuguesa, levando-se em consideração a comunidade com sua cultura e maneira de falar, contextualizando as aulas de acordo com o ambiente social em que o discente está inserido. Desta forma, é necessário que, ao ensinar a conjugação do verbo “*estar*”, o professor de modo dinâmico e criativo trabalhe as variantes deste verbo e, não meramente leve o educando a memorizar todos os seus tempos e modos.

Em se tratando de ensinar, para Paulo Freire a prática de memorização é denominada educação bancária, isto porque, este idealizador propõe que quando o professor não leva o aluno a interagir com o meio social em que vive não há aprendizado, visto que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 1996, p. 14).

Se o professor somente ensinar a forma padrão do verbo sem mencionar a variedade estigmatizada, significa segundo Marcos Bagno “sonegar informação, esconder a realidade e, por conseguinte, praticar um ensino que é preconceituoso” (BAGNO, 2007, p. 142), pois a partir do momento em que não se constrói situações sociais de uso entre uma forma e outra leva o discente a acreditar que o emprego de “*tô*”, “*tá*”, “*tava*” e “*tavam*” é “incorreto” e precisa ser corrigido.

Neste contexto, o professor, ao abordar este assunto em sala de aula, pode trabalhar com uma pesquisa sobre a comunidade de fala em que os alunos estão inseridos. Ele poderá analisar, por exemplo, dez falantes e, anotar a forma de pronunciar o verbo “*estar*” nos diversos tempo e modo. Além disso, o educador pode promover um debate sobre os dados da pesquisa. Assim estará propondo uma discussão junto ao aluna-do sobre o emprego do verbo, usando a realidade concreta, buscando compreender os mecanismos da variação e o emprego da forma padrão e, também, estará construindo uma atitude de simpatia frente às formas variantes estigmatizadas deste verbo, tendo uma observação dinâmica da linguagem.

Assim sendo, o docente ao apegar-se a esse método (didática), não estará transmitindo conhecimento e praticando, ao ensinar a língua portuguesa, a educação bancária e, sim criando possibilidades para a pro-

dução e construção do saber de forma que o aluno compreenda o emprego do verbo “*estar*” e suas variações no contexto social em que está inserido.

6. Considerações finais

Com os estudos realizados para a apresentação do artigo científico, que foi elaborado junto ao *corpus* do Projeto NURC/RJ 1990 base para a concretização deste, um levantamento de dados sobre a variante estigmatizada do verbo “*estar*” e a forma padrão usada na região do Rio de Janeiro. Constatou-se que a frequência da variedade estigmatizada é maior entre os falantes com a faixa etária entre 26 e 28 anos, por isso, não se pôde afirmar que ela faz parte do vernáculo brasileiro da cidade do Rio de Janeiro. Quanto à relação de recorrência entre a variante estigmatizada e a de prestígio, observou-se que, de acordo com as amostras complementares, a variante de prestígio teve 85 ocorrências enquanto a variante estigmatizada apresentou 223 ocorrências isto, provavelmente, se deu devido à faixa etária dos informantes. Ponderou-se, também, a importância de ensinar a língua portuguesa através de métodos que permitam ao alunado obter conhecimentos da língua e assimilá-los, levando em consideração a importância da pesquisa para desmistificar a questão de “*erro*” na comunidade de fala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*. Novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Publicação 1996, Digitalização 2002.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*: aprenda a escrever aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.), *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 1.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ABORDAGEM DE TÓPICOS CULTURAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE PLE

Cirlene de Sousa Sanson (UFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/1569387781581276>

RESUMO

Neste trabalho, realizamos uma leitura crítica de materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE) editados e utilizados na atualidade na França, país onde o interesse pelo aprendizado da variedade brasileira do português é crescente. Recorrendo à teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2001), apoiando-nos em estudos que abordam a identidade brasileira por ângulos diversos e considerando o panorama de ensino de português para estrangeiros no contexto francês, pesquisamos, nos textos verbais e não verbais que se inscrevem nas obras examinadas, como o Brasil e os brasileiros nelas são configurados e que estereótipos são recorrentes nessas representações. No que se refere ao Brasil, revelaram-se como traços positivos recorrentes as menções à beleza natural e à culinária de muitas vertentes e, como traços negativos, a desigualdade social e a violência.

Palavras-chave: Português língua estrangeira. Material didático. Estereótipo.

1. Introdução

O contato entre seres de diferentes origens sempre aguçou a curiosidade humana. No cinema, por exemplo, há inúmeras histórias contadas a partir do encontro entre criaturas terrestres e extraterrestres, bem como da relação travada entre pessoas e animais ou máquinas falantes. A possibilidade de se ver através da perspectiva do outro, daquele que é diferente, numa tentativa de compreender melhor a si mesmo, instiga desde obras de arte até trabalhos científicos.

No mundo atual, em que a tecnologia facilita a transposição de barreiras de espaço e de tempo, além de favorecer a multiplicação de contatos humanos em todas as esferas de atividade, o convívio com a pluralidade de línguas e culturas⁵⁹ é uma realidade e a aprendizagem de línguas estrangeiras constitui uma necessidade.

⁵⁹ Utilizaremos, neste estudo, a concepção de cultura de Geertz (1989, p. 15): "o conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado".

Dados do Eurocid⁶⁰ revelam que o português já é hoje a terceira língua europeia mais falada no mundo, depois do inglês e do espanhol, com mais de 230 milhões de falantes; é a língua oficial de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. É também uma das línguas oficiais da Guiné Equatorial, Timor-Leste e Macau.

Nos últimos vinte anos, passamos por uma expansão notável em setores relacionados ao ensino de português língua estrangeira. Foram publicados materiais didáticos em maior quantidade no período, pesquisas desenvolvidas em diferentes universidades, oferta da disciplina optativa e/ou obrigatória na graduação para formação de professores de português língua estrangeira, aumento apreciável do número de candidatos e de postos aplicadores do exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), além dos eventos na área de português língua estrangeira acontecendo não apenas no Brasil.

Avaliar materiais didáticos sob diversos ângulos é uma necessidade no cotidiano de qualquer professor. No caso do professor de língua estrangeira, além da observação dos componentes linguísticos e metodológicos, faz-se necessária a análise do componente cultural. Como temos sido representados em textos de materiais didáticos que – utilizados no exterior por aprendizes de português – contribuem para a construção de representações da identidade brasileira? Partindo da concepção de Jodelet (2001), que concebe representação como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada que contribui para a configuração de uma realidade comum a um grupo humano, e adotando a perspectiva de que os materiais didáticos são criados com a função potencial de gerar experiências de aquisição/aprendizagem de língua e de cultura (GOTTHEIM, 2007), elaboramos um estudo comparativo entre as representações do Brasil em textos não verbais de duas edições de livro didático de português como língua estrangeira publicado na França. Tal estudo pretendeu observar quais estereótipos do Brasil e dos brasileiros são conservados na segunda versão do material que, produzido pela mesma editora (Assimil), contou na edição mais recente com a participação de autoras brasileiras.

⁶⁰ O site Eurocid é um portal de informação europeia em língua portuguesa, vinculado ao Centro de Informação Europeia Jacques Delors, que é integrado ao Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal. (http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=775&p_est_id=2233)

Em 2011, ao finalizar minha tese a respeito das representações do Brasil, novos anseios de pesquisa surgiram a partir dos resultados obtidos, dentre eles, o de confrontar a nova edição de um dos materiais trabalhados, com a versão já analisada, que era bastante polêmica quanto a sua abordagem cultural.

No referido estudo, analisamos, entre outros materiais didáticos, o *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)* edição de 1985, revista e republicada em 2008, livro que vem sendo até hoje reeditado, publicado e vendido para falantes de francês e faz parte da coleção Assimil, cuja proposta é ser um método intuitivo em que o estudante *aprenda sem esforço o brasileiro* – designação do português do Brasil na Europa⁶¹.

No presente trabalho, utilizamos, para confrontar com o *Le Brésilien sans peine*, o *Le Portugais du Brésil*, cuja edição é de 2009. Esta edição, diferentemente daquela de 2008, conta com três autoras, sendo uma delas brasileira e uma germano-brasileira, fato que poderia ajudar a desconstruir muitos estereótipos da versão que contava apenas com a autora francesa. Se, na tese, pudemos analisar como somos representados pelo outro, agora temos um contraponto interessante com um recorte de nossa cultura que autoras brasileiras ajudaram a fazer. Nossa expectativa era de que, na nova versão, haveria uma certa filtragem de representações negativas, numa tentativa de, quem sabe, vender uma boa imagem do país para turistas.

2. Pressupostos teóricos

Utilizamos em nosso estudo o embasamento teórico da teoria das representações sociais, Moscovici (2001), segundo a qual todos os membros de um grupo, da mesma forma que partilham uma língua, partilham também uma maneira de pensar e agir. A função das representações, segundo o autor, seria preservar o vínculo existente entre os indivíduos de uma sociedade. Jodelet (2001) acrescenta que se partilharmos esse mundo com os outros, precisamos saber nos comportar e as representações nos orientam quanto a isso.

⁶¹ Se olharmos a história da língua, veremos que, para o português falado no Brasil, de acordo com Ataliba Castilho, já se utilizou a designação português no Brasil (séc. XVI a XVII); português do Brasil (séc. XIX) e português brasileiro (anos 80 até o séc. XXI). Logo, na tendência das alterações, o próximo passo poderia ser “o brasileiro”.

Partindo do ponto de vista etimológico, Auger (2003, p. 39) assinala que *repraesentare*, do latim, significa tornar presente, indicando uma tentativa de fazer existir por meio do discurso, uma realidade extralinguística.

O que a sociologia, a psicologia social, a antropologia, entre outras ciências, vêm estudando nas últimas décadas, está relacionado à dinâmica da produção de sentido, da construção do outro, ou, mais especificamente, da construção de uma representação do outro.

Para Jodelet (2001), a noção de representação social vem suscitando numerosos trabalhos há mais de vinte anos em psicologia social e já ocupa uma posição central no campo das ciências humanas. Uma vez que partilhamos esse mundo com os outros, precisamos saber nos comportar e é por isso que criamos as representações.

A necessidade de nos ajustarmos ao mundo a nossa volta, bem como de identificar e resolver problemas que surgem no dia a dia, suscita um interesse natural pelo tema das representações sociais, mesmo nos meios, digamos, não acadêmicos. As representações sociais circulam nos discursos, nas mensagens e imagens da mídia podendo, portanto, ser observadas em várias situações. Geralmente, reconhece-se que as representações sociais regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais.

Representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário (JODELET, *ibidem*, p. 22).

O cientista político Benedict Anderson (2008), tratando da questão da nacionalidade, define a comunidade imaginada como aquela em que seus membros nunca conhecerão todos os demais, mas têm em suas mentes uma imagem da comunidade a que pertencem, de suas fronteiras e integrantes. Nesse sentido, sabemos que o ato de pertencer a uma comunidade confere certa veracidade/legitimidade às representações feitas por seus partícipes. Dessa forma, o olhar de um brasileiro revela muito mais Brasil que uma representação feita por um estrangeiro.

2.1. Estereótipos

De acordo com Ribeiro (2001, p. 9), os modos de representar coletividades baseiam-se comumente em estereótipos, em reduções das ca-

racterísticas e diferenciações internas de um determinado grupamento social. Dessa forma, cabe-nos avaliar de que modo somos representados e como essas imagens foram construídas.

Zarate (*op. cit.*) aponta o estereótipo como um caso particular de representação, uma vez que este também é processo interpretativo. A diferença, de acordo com Baptista (1996), baseia-se no fato de o estereótipo referir-se a percepções socialmente partilhadas de sujeitos pertencentes a grupos diferentes, as quais adquirem um caráter de rigidez e alto grau de generalização.

O historiador Roberto Pontual (1991, p. 605) analisando a questão da imagem do Brasil nas artes plásticas, desvela a origem de alguns estereótipos que a França, por exemplo, guarda do Brasil, – tais como o de possuir um “amálgama de natureza intacta, seres misteriosos, vida simples, sol constante, corpo liberado, ritmo franco, exuberância e miséria, inocência e malícia, magia e danação” – afirmando que essas representações foram instauradas a partir da narrativa de André Thevet em *Singularidades da França Antártica*, publicado em 1557. Segundo Pontual (*op. cit.*), Ronsard, Montaigne, Diderot e Rousseau – com o mito do *bon sauvage* - inspiraram-se em Thevet quando visaram a “apagar o abismo entre a selvajaria e a civilização”.

Essa visão para a maioria dos estrangeiros continua até hoje a fazer parte de um imaginário comum, amplamente reforçado pelos meios de comunicação (Cf.: SÉGUIN, 1991; MONTENEGRO, 1991; BAILBY, 1991; MONIOT, 1991; RIVAS, 1991) para os quais o Brasil evoca o carnaval, a pobreza, o futebol, o sol e o subdesenvolvimento (SÉGUIN, 1991).

Segundo Mello (2010) o interesse da França pelo Brasil, que se iniciou desde a chegada dos portugueses no século XVI, tem gerado modos de enxergar nossa cultura que vão do lugar paradisíaco à terra da indolência e da crueldade.

Viana (2003) corrobora essa ideia dizendo que a classificação de cultura menos desenvolvida, de cultura inferior, foi a desculpa utilizada para os piores crimes cometidos pelos homens contra outros homens. Ao considerar um povo diferente como inferior, “não há nada de reprovável em eliminá-lo” (VIANA, 2003, p. 334).

Importa-nos como professores de língua e cultura do Brasil elencar e analisar as representações culturais que perpassam o ensino de por-

tuguês fora de nosso território. Não se trata de descobrir nossa identidade nacional, mas de tentar descobrir como somos vistos e mostrados em materiais que deveriam nos representar.

3. A representação do outro em materiais didáticos de língua estrangeira

A produção de materiais didáticos de língua estrangeira cresceu ao longo do século XX em decorrência da ampliação, no mundo, do ensino de línguas. Diante da expansão dessa produção surgiu a necessidade de um exame mais minucioso desses materiais por professores e pesquisadores, visando a apreender suas características sob diversos ângulos como abordagem de ensino, metodologia, conteúdos linguísticos e, mais recentemente, componentes culturais.

Bohn (1988, p. 299) chama a atenção para o fato de que o material didático não pode ser o elemento determinante dos objetivos, conteúdos e dinâmica do curso, papel que cabe ao professor. Enfatizando esse ponto de vista, o autor cita Allwright (1981, p. 22):

Os materiais podem ajudar a estabelecer objetivos, aumentar a quantidade de linguagem disponível na sala de aula; contribuir para a determinação do conteúdo de um curso, mas eles não devem ser os únicos determinantes dos objetivos e nem devem ser a única fonte de conteúdo e de disponibilidade linguística na sala de aula.

O exame e a avaliação criteriosos dos materiais didáticos de língua estrangeira, de acordo com Bohn (1988, p. 299), permitiriam ao professor uma abordagem consciente, orientando-o, entre outros, no tratamento da questão cultural:

A avaliação não é uma simples divisão de materiais de ensino em bons e ruins. Materiais são, muitas vezes, escritos para determinados mercados, trazendo no seu conteúdo estereótipos culturais enquanto outros pretendem ser universalistas em seu escopo. Uma avaliação permite salientar estas diferenças e apontar os pontos fracos e fortes de determinados materiais e como eles devem ser suplementados pelo professor.

Porém, na realidade, o que ocorre grande parte das vezes é que esse exame não é feito e que o professor de língua estrangeira por não ter tido a possibilidade de contatos diretos com a língua e a cultura-alvo em funcionamento nos países de origem, eleve o material didático adotado a uma posição determinante no ensino e à categoria de representante autorizado – e por isso inquestionável – do país cuja língua e cultura

ensina a seus alunos.

Inscritos nesse quadro de ensino-aprendizagem, os aprendizes, por sua vez, não costumam se questionar sobre a validade dos conteúdos linguísticos e culturais contidos no material didático adotado pelo professor e muito menos sobre o discurso veiculado por ele.

Essa relação de dependência fica ainda mais estreita quando o livro em questão é utilizado pelo aprendiz fora de uma sala de aula, como um método de autoaprendizagem da língua e da cultura-alvo, como alguns dos manuais analisados neste trabalho.

Um material didático inscreve-se em um contexto político e cultural e numa rede de relações de dominação, constituindo frequentemente um instrumento utilizado na legitimação de sistemas de poder e na difusão da ideologia de um grupo dominante.

Zarate (1995, p. 12-13) destaca 23:

O material didático é portador de um discurso de valor sobre a realidade. A escolha dos textos, das ilustrações dos exemplos, da linguagem, dos argumentos empregados reflete sempre um conjunto de valores, de crenças, de opiniões e de percepções próprias à cultura de origem do autor do manual.

4. Análise comparativa das versões dos livros

O *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)* é apresentado pelos editores como um instrumento por meio do qual o aprendiz será introduzido à cultura brasileira. Na introdução, a autora declara que o “brasileiro” a ser ensinado no livro pelo método “intuitivo” é aquele de todos os dias, logo, é muito vivo e útil e, por meio dele, o leitor pode se familiarizar, de forma descontraída e bem humorada, com o Brasil e seus costumes. Esta primeira versão do material conta com cento e uma lições compostas por diálogos criados para o ensino e oitenta e sete textos não verbais, ilustrados por J.-L. Goussé. A segunda versão do material conta com cem lições e cem textos não verbais produzidos pelo mesmo cartunista. Ambos os materiais utilizam o recurso da fotografia apenas na capa, recorrendo às ilustrações das situações retratadas nas lições.

Na capa, encontram-se representados por ilustrações alguns estereótipos da cultura brasileira, como a mulata, o carnaval, a praia, o Pão de Açúcar e a arquitetura de Brasília. Já no *Le Portugais du Brésil*, algumas modificações na imagem sugerem uma mudança de perspectiva, uma vez que a mulher ali representada não aparece mais trajando uma

fantasia de carnaval, e sim, uma roupa menos “típica” e mais comumente utilizada pelas mulheres brasileiras (Fig. 1).

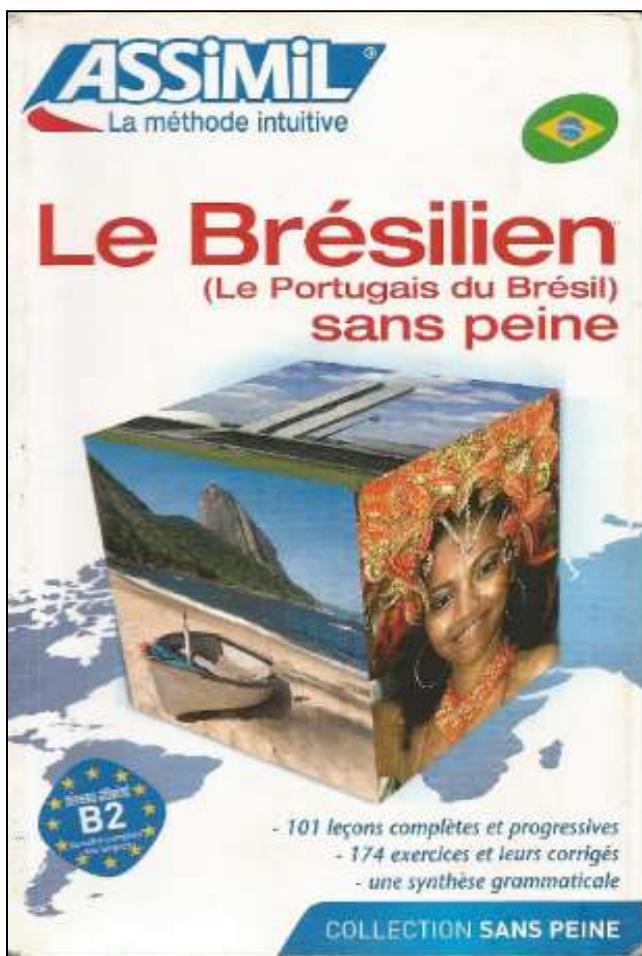


Fig. 1a

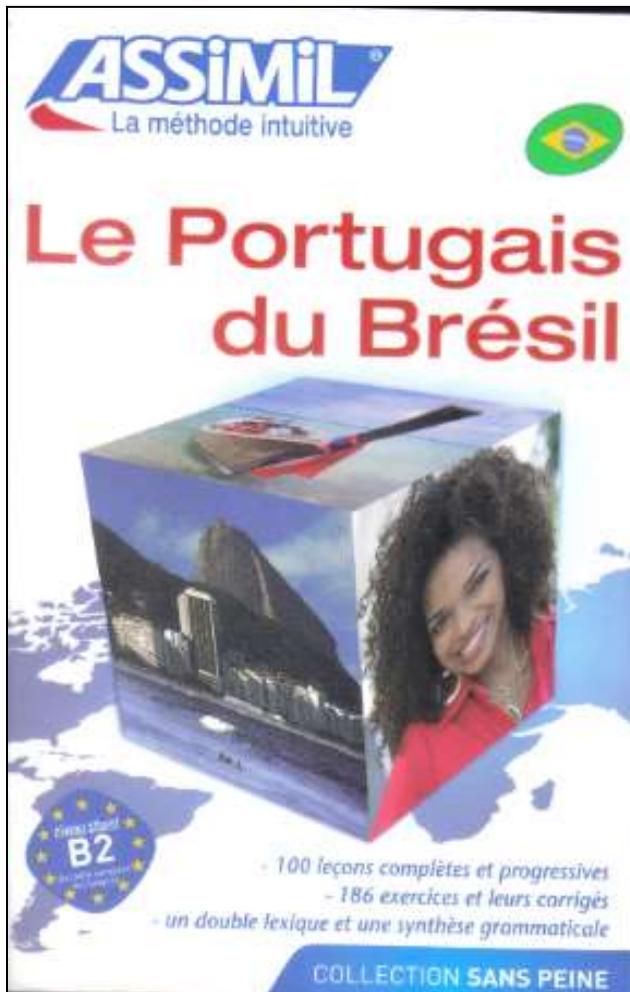


Fig. 1b

4.1. Estereótipos negativos nos materiais

4.1.1. Os ladrões e a violência gratuita

Há menções ao longo dos dois materiais da ocorrência de assaltos no Brasil. No *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)*, encon-

tramos: um homem que acabou de ter suas roupas roubadas e de ser agredido fisicamente (**Fig. 2**); no contexto do Jardim Botânico e nas falas da lição 36 temos: “Antes de sair, deixe a sua sacola aí, em cima da estante, no corredor. É muito arriscado... é pesadíssima! Não se preocupe, é madeira maciça... mas ao voltar não esqueça de pegá-la!” A imagem da sequência é de um homem caído no chão com um galo imenso na cabeça e um outro, enorme, com um taco de madeira na mão (**Fig. 3**).



Fig. 2



Fig. 3

No texto da página 37 do *Le Portugais du Brésil*, encontramos: “As janelas já estão abertas... E as portas? Você está louca? E os ladrões?!” Nos textos não verbais do *Le Portugais du Brésil* vemos um homem tendo seu celular furtado (**Fig. 4**); um homem pegando um táxi para fugir de dois grandalhões (**Fig. 5**) e um homem de baixa estatura dando razão a um homem mais alto por estar com medo de sofrer alguma agressão (**Fig. 6**). A lição 61, p. 275, é sobre uma mulher que é assaltada e deseja fazer um boletim de ocorrência. A nota de rodapé explora o vo-

cabulário do mesmo campo semântico, incluindo o termo *malandro*. “O malandro, um simpático ‘mau garoto’ muito esperto, por meio do qual o ato criminoso é um instrumento de reequilíbrio social, não um fim em si mesmo”.



Fig. 4

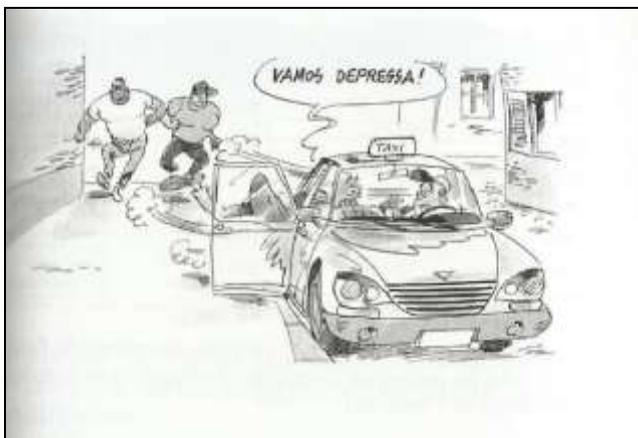


Fig. 5



Fig. 6

4.1.2. *Impontualidade e preguiça*

No *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)*, a imagem de um homem que usa a barriga como apoio para o copo, com uma expressão feliz, fisionomia de preguiçoso e pés descalços (**Fig. 7**) – contribui para a representação do brasileiro que a autora constrói. Em muitas imagens o brasileiro é representado assim, imenso. A barriga quase sempre está presente, podendo ser relacionada ao estereótipo da preguiça do povo e à lentidão das atitudes e dos movimentos.



Fig. 7

No *Le Portugais du Brésil*, no diálogo da lição das páginas 357 e

358, a mãe acorda os filhos e o marido, atrasados para a escola e para o trabalho. No final, reclama com o marido e pede que ele pare de sair tarde para levar as crianças para a aula (**Fig. 8**). No diálogo da página 299, os personagens comemoram o feriado advindo da eleição (!) e a nota na p. 300 assinala a existência de dezenas de feriados no Brasil.



Fig. 8

4.1.3. Gosto duvidoso para a moda/deselegância

No *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)*, há uma imagem na p. 157 (**Fig. 9**) sugerindo que o brasileiro é despreocupado com a vestimenta e, na composição com outras que figuram no manual, compõe uma representação do homem brasileiro deselegante e desengonçado.



Fig. 9

No *Le Portugais du Brésil*, na imagem da p. 366 (**Fig. 10**), uma

mulher fora de forma exibe um biquíni minúsculo que ela pretende usar.



Fig. 10

4.1.4. Maus profissionais

Na imagem da p. 57, – *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)* – um funcionário num laboratório aterroriza as outras pessoas da cena pelo descuido com o material analisado, sugerindo negligência e/ou despreparo do profissional (**Fig. 11**). Na p. 271, um bombeiro se mostra perdido em meio às chamas, sem saber onde deixou a mangueira para apagar o incêndio (**Fig. 12**).



Fig. 11



Fig. 12

No *Le Portugais du Brésil*, p. 244, vemos uma cena de escritório em que o chefe visualiza um computador com jogos na tela no horário do expediente (**Fig. 13**). Na p. 240 observa-se uma babá horripilante da qual até os brinquedos fogem do berço (**Fig. 14**).



Fig. 13



Fig. 14

4.2. Representações positivas do Brasil e do brasileiro no *Le Portugais du Brésil*

4.2.1. Belezas naturais e acervo cultural

O livro começa fazendo a apresentação de São Paulo, dizendo que a Avenida Paulista é conhecida por sua arquitetura de vanguarda e por sua concentração de estabelecimentos comerciais. Em seguida, apresenta o Museu de Arte de São Paulo, ressaltando sua fundação por Assis Chateaubriand e sua contribuição na constituição de seu acervo.

Na sequência, apresenta Brasília que, além de suas características arquitetônicas futuristas que a fizeram ser classificada como patrimônio histórico e cultural da humanidade pela Unesco em 1987, desfruta de um status particular de ser Distrito Federal.

Ao longo do livro, cidades como São Paulo, Manaus, Porto Alegre, Curitiba, Rio de Janeiro, Cuiabá, Belo Horizonte, Recife e Blumenau são descritas positivamente, com exaltação das belezas naturais, como também, das suas construções e patrimônio histórico e cultural.

4.2.2. Preocupação com a saúde

Na p. 139, há a informação de que é proibido fumar e de que muitas pessoas pararam de fumar no Brasil:

Aqui em Salvador há muitos lugares públicos onde é proibido fumar. Não tem dúvida. Todo mundo se deu conta de que fumar faz mal para a saúde. E não só na Bahia. E também quase não se vê mais pessoas fumando na rua. Eu concordo com você! Muitos brasileiros preferem os sucos naturais ao cigarro.

Na p. 143, tem a informação de que apesar de o Brasil ser um dos maiores exportadores de tabaco, mas que desde 1996 existe uma lei que proíbe o fumo em lugares públicos.

4.2.3. Praia como lugar de descanso

Na p. 257, há a menção à maneira como o brasileiro curte o passeio na praia:

Cassiano, você já está pronto? Quase. Vamos embora! Já está ficando tarde, o sol vai esquentar e talvez não consigamos um bom lugar na praia. Tô indo...! Você pegou o protetor solar? Não. Pera aí que eu já volto! (...) Corre lá! E aproveita pra pegar as raquetes de frescobol, as bolas, a esteira e a toalha, que não estão aqui. Pronto. Podemos ir. Compramos uma revista na banca ou levamos um livro? Nem um, nem outro. Vamos à praia pra descansar... deitar na areia... entrar no mar, jogar raquetinha... Mais nada.

Em *O que faz o brasil, Brasil*, DaMatta (1994, p. 17) igualmente descreve o hábito do brasileiro de ir à praia para descansar: “vou à praia para ver e conversar com os amigos, ver as mulheres e tomar sol, jamais para praticar um esporte”.

4.3. Representações negativas apontadas no *Le Portugais du Brésil*

4.3.1. Engarrafamentos e falta de vagas para estacionar

Na p. 129, a lição menciona o engarrafamento ocorrido: “Que correria! Não pensava que a gente ia pegar este engarrafamento na hora do almoço.” Já na p. 135, a dificuldade é para encontrar uma vaga para estacionar: “Droga, não tem lugar na frente do shopping para estacionar o carro! (...) Ah, não! Tem um ponto de táxi e os carros estão em fila indiana para entrar naquela avenida”; e na p. 373: “(...) a gente vai de ônibus. Lá perto do teatro municipal não tem aonde estacionar.” Além desses diálogos, há também num texto não verbal a menção ao engarrafamento e à tentativa de fugir dele (**Fig. 15**).



Fig. 15

5. Conclusões

O *Le Portugais du Brésil* apresenta ainda muitos estereótipos negativos do Brasil e dos brasileiros em seus textos não verbais. Por outro lado, quando se analisa os diálogos das lições, bem como as notas explicativas do livro, o que se percebe é uma mudança considerável em relação ao *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)*.

Os homens não são mais apresentados como brutamontes, barrigudos, com feições simiescas, mas com diversificados tipos físicos, muitos em boa forma, com predominância de personagens negros. A família é representada com três gerações e no espaço interno da casa. Não há referência a cachaça nem há muitos embriagados (frequentes na primeira versão do livro), mas sim, a referência ao café. Não há sujeira nos restaurantes, nem pobreza ostensiva nas imagens. Não há ocorrência de criança resistindo à escola ou matando aula, mas tem crianças na sala de aula, na rua, ou em casa com babás. Não há homens iletrados como no primeiro livro; há letramento, bibliotecas e demonstração de educação das pessoas. A natureza não é representada como selvagem e hostil, mas sim como paradisíaca.

Em relação aos aspectos negativos, realizando um levantamento aproximado pelo quantitativo das imagens, poderíamos afirmar que se no primeiro livro tínhamos em torno de noventa por cento das imagens negativas, na segunda versão analisada, esse número se aproxima de ses-

senta por cento.

Por outro lado, quando se analisa os diálogos das lições, bem como as notas explicativas, – que contêm não somente conteúdos gramaticais, mas, sobretudo, tópicos culturais e são numerosas e mais extensas que na primeira versão – percebe-se um cuidado maior em relação ao tratamento das questões linguísticas e culturais, como a inclusão de uma nota enfatizando a riqueza da língua portuguesa e a expressividade da quinta língua mais falada no mundo, com 230 milhões de falantes.

Apesar de muitos estereótipos terem permanecido na segunda edição do material, constatamos que houve um recorte de representações que não correspondem à imagem que nós mesmos apontaríamos do Brasil e dos brasileiros.

Se o iletramento e o alcoolismo estavam abundantemente presentes no *Le Brésilien sans peine*, verificamos que essas representações não foram mencionadas no *Le Portugais du Brésil*. Outras, no entanto, permaneceram, ainda que em menor quantidade e atenuadas. Os materiais fazem menção a um povo e um país de uma determinada época e, talvez, alguns estereótipos que encontramos hoje não caberão mais dentro de alguns anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Benedict_Anderson>. Acesso em: 25-09-2010.

AUGER, Nathalie. Les Représentations interculturelles dans des Manuels de Français Langue Étrangère en usage dans l'Union Européenne. In: ALÉN GARABATO, M-Carmen *et al.* *Les Représentations interculturelles en didactique des langues-cultures – Enquêtes et analyses*. Paris: L'Harmattan, 2003.

BAPTISTA, Maria Manuel. *Estereotipia e representação social: uma abordagem psico-sociológica*. Coimbra, 1996.

BOHN, Hilário Inácio. Avaliação de materiais. In: BOHN, H., VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 333.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOTTHEIM, Liliana. *A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua*. 2007. Tese (doutorado em Letras) – Universidade de Campinas, Campinas.

JODELET, D. *Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MELLO, Elisabeth Chaves de. O relato de viagem – narradores entre a memória, o fictício e o imaginário. In: CALVÃO, D.; JUDICE, N. (Orgs.). *Gragoatá: Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense*, nº 28, p. 141-152. Niterói: Eduff, 2010.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Orgs.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

PONTUAL, Roberto. A imagem do Brasil nas artes plásticas: um espelho deformado. In: _____. *Imagens recíprocas do Brasil e da França*, IHEAL, 1991.

RIBEIRO, Gustavo Lins. *Tropicalismo e europeísmo: modos de representar o Brasil e a Argentina*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie297empdf.pdf>>.

VIANA, Nelson. *Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. 2003. Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ZARATE, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des Langues*. Paris: Didier, 1995.

**AÇÕES ESSENCIAIS
PARA DESENVOLVIMENTO MOTIVACIONAL
NO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
QUE TRABALHA
EM CURSOS PREPARATÓRIOS PARA CONCURSO**

Jorge da Silva Junior (UNIGRANRIO)

jorgescreve@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo aborda a relação entre ensino de língua portuguesa e gestão. Tal relação foi feita com o objetivo de levantar as ações essenciais para desenvolver a motivação nos professores de língua portuguesa, que trabalham com preparação de alunos para concursos públicos. Para desenvolver essa investigação, utilizou-se a metodologia quali-quantitativa. A partir de pesquisa bibliográfica, foram levantadas ações empresariais que tinham o foco na motivação dos profissionais das indústrias dos diversos setores. Esses dados foram usados na composição de um questionário. Em seguida foram aplicados 42 questionários a coordenadores e diretores de três cursos preparatórios no Rio de Janeiro, que avaliaram cada um dos itens do questionário como muito essencial, essencial ou não essencial. A seguir, empregou-se o método de Lawshe, que permitiu validar ou excluir os itens. O trabalho pode concluir que a construção de um clima baseado na confiança e na transparência, além de constante *feedback* são ações essenciais para o desenvolvimento motivacional dos professores.

Palavras-chave: Motivação. Professor de língua portuguesa. Gestão educacional

1. Introdução

As sociedades passaram por diversas transformações na forma realizar o trabalho e de pensar sobre ele (LIMA, 2001). O trabalho nem sempre foi uma atividade remunerada e, por muito tempo, foi utilizado como uma forma de castigo. Em outras situações, quando remunerado, tratava-se de um valor irrisório, para atender apenas às necessidades de sobrevivência. Devido aos baixos salários e às condições de trabalho, muitos profissionais ainda vêm hoje o trabalho como um castigo, ou seja, são profissionais desmotivados, que desenvolvem suas atividades por obrigação.

No setor educacional não é diferente, principalmente no que diz respeito aos cursos que preparam indivíduos para uma carreira pública ou para acesso a uma vaga em uma universidade pública. A metodologia de ensino e os salários não condizentes com as atividades são fatores preponderantes para a desmotivação neste setor.

Em relação à metodologia de ensino, há uma cobrança direcionada ao professor de língua portuguesa. Ensinar português sempre foi o grande desafio para qualquer professor que prepara seu aluno para interagir socialmente por meio da língua. Porém, preparar alunos para concursos públicos acaba sendo mais do que um desafio, uma vez que a essa preparação não é voltada para a interação, mas sim para alcançar um único objetivo, que é acertar o maior número de questões em uma prova de âmbito municipal, estadual ou federal.

Passa-se a ter uma quantidade excessiva de aulas e uma repetição desagradável tanto para o aluno quanto para o professor. Essa repetição se faz necessária, pois as bancas de concurso costumam manter o mesmo padrão de prova ao longo de vários anos de aplicação; assim, a dinâmica da aula de língua portuguesa se torna um treinamento repetitivo e maçante. A consequência disso é a percepção de alunos e professores desmotivados antes do curso ser encerrado.

Outra causa para a desmotivação nos profissionais da educação é a remuneração. O fator pagamento normalmente é indicado como sendo o de maior insatisfação no trabalho de muitos professores, já que o salário, em função da responsabilidade, é muito baixo e se faz necessário adequá-lo às habilidades e ao conhecimento daquele profissional (LIMA, 2001). Tais fatores podem influenciar na permanência ou abandono da profissão (LIMA, 2001).

A partir dessa perspectiva, este artigo objetiva levantar quais são as ações essenciais para a motivação do professor. Como não foram encontradas pesquisas que tratavam do assunto motivação de professores de língua portuguesa, percebeu-se a necessidade de um aproveitamento das ações que desenvolvem a motivação de profissionais de outros setores.

Para isso, desenvolveu-se uma revisão da literatura com a finalidade de levantar quais foram as ações motivacionais mais pesquisadas nos últimos anos em artigos científicos e dissertações de mestrado. Os dados levantados foram usados para composição de um questionário que teve o objetivo de indicar quais são as ações essenciais no desenvolvimento da característica motivacional dos professores de língua portuguesa de cursos preparatórios para concursos públicos.

2. Revisão bibliográfica

2.1. Ensino de língua portuguesa no Brasil

Em 1827 foi estabelecido por Lei que os professores deviam ensinar a ler e escrever utilizando a gramática da língua nacional (ORLANDI, 1998). Evitou-se chamar a língua usada no Brasil de portuguesa ou brasileira. Até então, a gramática ensinada era a latina. Nesse período, a gramática, a retórica, a poética, a geometria, a lógica, a aritmética e a astronomia constituíam as artes liberais, ou seja, as artes praticadas pelos homens livres.

A posição de professor ou de gramático, só se definiu mais tarde com o crescimento do meio acadêmico. Em 1959, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) tornou-se obrigatória por lei (ORLANDI: 1998). Os escritores de gramáticas deixaram de ser autores, passaram a repetir uma nomenclatura imposta e isso se repete até os dias atuais.

Em 1968, o professor Evanildo Bechara lançou sua gramática e a intitulou de Moderna gramática portuguesa. Dois anos depois, Celso Cunha, 1970 lançou a *Gramática do Português Contemporâneo*. Fica assinalada a universalidade da língua; a preocupação passa a ser o tratamento novo. Esse fato se evidencia com o lançamento da *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha e Lindley Cintra. Os autores são, respectivamente, brasileiro e português; a língua é única e universal, o importante é a nova abordagem.

Em relação ao ensino, nos anos 90 começa-se a deixar de lado a questão do padrão elitista e nacionalista embutidos na língua para tentar transformá-la em um meio de comunicação social, onde o sujeito tem sua voz. Surgem então, a partir da década de 1990, novos conceitos como, por exemplo, o letramento, análise linguística etc. (SOUZA & SANTANA, 2014).

Neste sentido também são oferecidos novos documentos, como, por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* em 1998. Estes ganham força neste novo viés do ensino da língua materna. As novas teorias que embasam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* adotam uma concepção de língua como interação, rica em significados e significantes, e não apenas como uma questão normativa ou simples memorização. A utilização da língua portuguesa como ferramenta de interação social e não simples memorização de regras deu outra significação ao ensino da língua.

Embora a motivação para o ensino de língua portuguesa seja a aplicabilidade dela na vida social do aluno, em cursos preparatórios para concurso, é possível perceber um ensino mais direcionado para a memorização de estruturas e classificação de orações. Essa circunstância se dá, pois muitas bancas de concurso público ainda cobram a gramática aplicada nos anos 80. Tal conservadorismo das bancas de concurso público é uma característica que pode gerar desmotivação em alguns profissionais. O quadro abaixo é um resumo dos conteúdos cobrados pelas principais bancas concursos nos últimos 2 anos.

CONTEÚDOS MAIS COBRADOS	ANOS	BANCAS
<ul style="list-style-type: none">- Denotação e conotação;- Ortografia: emprego das letras e acentuação gráfica;- Classes de palavras e suas flexões;- Processo de formação de palavras;- Verbos: conjugação, emprego dos tempos, modos e vozes verbais;- Concordâncias nominal e verbal;- Regências nominal e verbal;- Emprego do acento indicativo da crase;- Colocação dos pronomes;- Emprego dos sinais de pontuação;- Semântica: sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, polissemia e figuras de linguagem;- Coletivos;- Funções sintáticas de termos e de orações;- Processos sintáticos: subordinação e coordenação;	2008	FCC - Fundação Carlos Chagas;
	2009	ESAF - Escola de Administração Fazendária
	2010	CESPE - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos UnB;
	2011	VUNESP - Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual de Pádua.
	2012	
	2013	
	2014	

Tabela 1 – Os principais conteúdos de língua portuguesa cobrados pelas principais bancas nos últimos 7 anos

Levando em consideração que as dinâmicas de aulas não podem ser mudadas até que as bancas de concurso mudem a forma de cobrança nas provas, levanta-se como primeira hipótese que as ações para motivar os professores não podem estar ligadas à mudança da abordagem em sala de aula.

2.2. Remuneração como fator de desmotivação profissional

A remuneração é um dos principais problemas apontados pela maioria dos profissionais dos diversos setores. Assim, a insatisfação com o salário não é uma característica apenas dos professores.

Quanto ao fator remuneração, um estudo realizado pelo IBGE mostra uma variação positiva no pagamento efetuado aos grupamentos

de atividades voltados para a educação, saúde, serviços sociais, administração pública, defesa e seguridade social, junto com comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio de varejo de combustíveis; além dos serviços de alojamento, transporte, limpeza urbana e serviços pessoais.

Em contrapartida, os setores da construção e dos serviços doméstico foram os que menos tiveram crescimento. Abaixo, segue a planilha com o resultado da pesquisa feita pelo IBGE:

Rendimento médio real habitualmente recebido					
Grupos de atividade	setembro de 2009	setembro de 2010	setembro de 2010	variação mensal	variação anual
População Ocupada	1.411,10	1.460,18	1.489,00	1,3	5,2
Indústria extrativa, de transformação e distribuição de eletricidade, gás e água	1.487,58	1.469,22	1.487,90	2,0	2,1
Construção	1.188,01	1.257,18	1.247,80	0,8	7,0
Comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio a varejo de combustíveis	1.102,31	1.170,03	1.188,10	0,9	7,0
Serviços prestados a empresa, aluguel, atividades imobiliárias e intermediação financeira	1.906,19	1.957,99	2.011,70	2,7	5,5
Educação, saúde, serviços sociais, administração pública, defesa e seguridade social	2.024,18	2.089,51	2.141,90	2,5	5,8
Serviços domésticos	521,40	570,72	571,30	0,1	9,6
Doutros serviços (alojamento, transporte, limpeza urbana e serviços pessoais)	1.190,64	1.262,60	1.247,50	-2,7	4,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego

Tabela 3 – Rendimento médio real habitualmente recebido por grupo de atividade Fonte: Pesquisa Mensal de Emprego - IBGE – 2010.

O que fica evidenciado por meio da pesquisa do IBGE é que, embora haja uma insatisfação em relação à remuneração no setor educacional, tal insatisfação é um reflexo da realidade brasileira. Assim, partindo do princípio de que a baixa remuneração é um fator que possivelmente desmotive os profissionais da educação, mesmo sabendo que essa é uma realidade brasileira, embasa-se a hipótese levantada: os gestores precisam tomar decisões em motivação que sejam desassociadas do aumento da remuneração.

Barzelay e Longo (2011) definem que existem outras formas de se atingir um nível satisfatório de comprometimento do funcionário para com a empresa, e que a remuneração que este recebe no final do mês

como fruto de seu trabalho é somente uma dentre as várias necessidades e aspirações deste colaborador, e que ao contrário do que a maioria dos empregadores pensa, apesar de fundamental, nem sempre é a mais importante. Assim, percebe-se que ações que recompensam monetariamente os professores podem não gerar a motivação desses profissionais.



Figura 1 – Resumo da problematização levantada por meio da revisão bibliográfica

2.3. Como pensar a motivação no século XXI

A motivação pode ser conceituada como o desejo inconsciente de obter algo (JUNIOR & OLIVEIRA, 2009) ou como um impulso para a satisfação, em geral visando o crescimento e desenvolvimento pessoal e, como consequência o organizacional (JUNIOR & OLIVEIRA, 2009). Nota-se que a motivação está associada ao crescimento profissional e empresarial, ou seja, com professores motivados, a escola tende a crescer.

Segundo Bergamini (2006), a motivação pode ser entendida como o desempenho e os esforços dos colaboradores para atingir os resultados desejados pela empresa. O bom desempenho depende de quão motivado está o empregado. Em termos de comportamento, a motivação pode ser conceituada como o esforço e a tenacidade exercidos pela pessoa para fazer ou alcançar algo.” (CHIAVENATO, 2005).

Porém, para desenvolver a motivação no profissional, é preciso entender que o interesse da empresa está alinhado com o interesse deste profissional, uma vez que todas as motivações humanas são baseadas no interesse próprio (MARSON et al., 2011). O profissional só é motivado a fazer algo quando isso o beneficia (MARSON et al., 2011).

Assim, de acordo com Marson et al., 2011 (1998) o trabalhador precisa sentir que a empresa o valoriza, e o estimula em uma direção exata dentro da própria organização, e perceba que seu perfil se encaixa com o perfil da empresa e o ajude a desenvolver suas habilidades e a alcançar seus objetivos dentro da vida profissional.

O trabalhador motivado apresenta mais comprometimento e se destaca no desenvolvimento de suas tarefas. Mas cabe salientar que os fatores que vão determinar a motivação deste trabalhador dependerão da eficácia de cada organização em alinhar os objetivos pessoais do trabalhador aos objetivos organizacionais.

Neste caso fica evidente que a comunicação é uma ferramenta essencial no processo motivacional. O gestor educacional precisa de um programa interno de comunicação estratégica para deixar evidente aos colaboradores que seus objetivos profissionais, tais como formação continuada, crescimento profissional, qualidade de vida etc. são também os objetivos da instituição. (CHIAVENATO, 2005).

As ações que um gestor educacional deve se apropriar para o desenvolvimento de seu professor são muitas. Abaixo, segue um quadro com o resultado dessa pesquisa bibliográfica. O quadro evidencia as ações citadas em mais de 50% dos trabalhos científicos coletados nesta pesquisa.

Ação	Conceito
COMUNICAÇÃO – COMPARTILHAR INFORMAÇÕES	Filho e Souza (2008) declaram que, um grupo de trabalho pode ser caracterizado como pessoas que interagem, principalmente, para compartilhar informações e tomar decisões que ajudem cada membro a se desempenhar na realização de suas responsabilidades. A empresa precisa deixar claras suas ações internas e externas, administrativas e financeiras.
CLIMA ORGANIZACIONAL – CONFIANÇA E TRANSPARÊNCIA	Brum (2005) comenta que uma organização precisa passar um ambiente de confiança e transparência para seus funcionários. O clima organizacional é de grande importância para o desenvolvimento da empresa pois, envolve, num dado momento, a relação entre a empresa e seus funcionários. (LUZ, 2003). Por fim, são as relações interpessoais e o clima de grupo que também influenciam recíproca e circularmente, caracterizando um ambiente agradável e estimulante, ou desagradável e adverso, ou neutro e monótono. (MOSCOVICI, 2008)
VALORIZAR O INDIVÍDUO	É importante tratar os funcionários, respeitando suas características individuais, pois todos possuem necessidades diferentes. Neste caso, se faz necessário procurar compreender o que é importante para cada um deles. (CHIAVENATO, 2000)
FEEDBACK	Traçar os objetivos e fornecer <i>feedback</i> das ações dos funcionários pode ser considerado um fator que influencia o processo motivacional dos funcionários. Os objetivos precisam ser específicos, desafiantes e ainda, acima de tudo, devem ser monitoráveis. Assim, permitir que os colaboradores saibam como estão se saindo é um fator motivacional. (CHIAVENATO, 2000)
AÇÕES RECOM- PENSADAS MO-	Vincular as recompensas ao desempenho e deixar claro para todos os colaboradores que as recompensas, sejam elas financeiras

NETARIAMENTE	ou não, estão diretamente relacionadas ao desempenho no trabalho (CHIAVENATO, 2000). Para o pesquisador, é importante fazer com que essas recompensas sejam percebidas como justas, vinculando as recompensas às experiências, habilidades, responsabilidades e esforços apresentados pelos colaboradores.
AÇÕES RECOMPENSADAS NÃO MONETARIAMENTE	São as necessidades sociais estimadas por Maslow (2000); tais necessidades envolvem reconhecimento, prestígio e status. Assim podem ser feitos os planos organizacionais e grupais, pois se as pessoas acreditam que há outras recompensas ligadas ao desempenho, procuram incentivar esse desempenho entre colegas.
ENRIQUECIMENTO DE TAREFAS	Seria enriquecer uma tarefa de acordo com o desenvolvimento da pessoa que a executa, podendo ser vertical (atribuição de atividades mais complexas ou importantes e a retirada de uma mais simples ou menos importante), ou a horizontal (migração de tarefas diferentes, porém com a mesma complexidade, dificuldade ou importância). (CHIAVENATO, 2000)
FLEXIBILIZAÇÃO DO HORÁRIO DE TRABALHO	Essa flexibilização pode ser feita de duas maneiras: I - à O funcionário trabalha dez horas por dia ganhando um dia de folga, ou seja, ao invés de trabalhar oito horas por dia, durante cinco dias na semana, trabalha dez horas em quatro dias somente. II - à Colocar um horário núcleo, onde todos os funcionários devem estar naquele horário e o restante ele escolhe se prefere trabalhar antes ou depois, desde que complete as 40 horas semanais. (MOSCOVICI, 2008)
METAS ALCANÇADAS POR EQUIPES	Limongi (2006) enfatiza que se houver sintonia entre as vontades pessoais e as necessidades de uma organização, direcionadas por exemplo para metas melhoria de qualidade, envolvimento com equipes, diz-se que a pessoa está motivada para trabalhar.
ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS	As metas podem ser a principal fonte de motivação no trabalho. Isto é o que propõe esta teoria. Os objetivos fixos produzem melhores resultados que os objetivos genéricos, pois o indivíduo direciona seus esforços à realização da meta. Para tanto, as metas devem fazer sentido para esse indivíduo, sem entrar em conflito com os seus valores pessoais (LUIZ: 2009).
CRIAÇÃO DE EXPECTATIVA	A motivação depende da força da expectativa de que uma ação trará o resultado esperado e da atração que esse resultado exercerá sobre o indivíduo. Para estar motivado, o funcionário deverá estar certo de que o seu esforço renderá uma boa avaliação, de que essa avaliação resultará em recompensas profissionais e de que tais recompensas atenderão às suas metas pessoais (FILHO & SOUZA, 2008).

Quadro 1 – Resumo revisão bibliográfica que apontou as sugestões de atividades para o desenvolvimento motivacional dos profissionais de diversos setores.

3. Metodologia

Devido à complexidade do tema, foi necessário que o mesmo fosse desenvolvido dentro de uma perspectiva triangular, ou seja, a triangu-

lação é o conceito central na integração de metodologias (DUARTE, 2009). As metodologias aqui articuladas foram a qualitativa (construtivista) e a quantitativa (positivista); à relação entre essas duas metodologias, convencionou-se chamar de quali quantitativa. No modelo de investigação qualitativa, mais do que testar teorias, procura-se descobrir novas teorias empiricamente enraizadas; pois, seleção desses novos casos privilegia a importância do tema. (DUARTE, 2009).

Assim, empregando-se a palavra-chave “motivação nas organizações”, promoveu-se uma pesquisa na base de dados Scopus e Scielo e foram encontrados 830 trabalhos científicos. Em seguida, promoveu-se uma interseção entre esses artigos com o objetivo de levantar as principais ações empresariais em motivação profissional. Segundo Duarte (2009), essa seleção de casos pode sofrer influência do investigador. Porém, para evitar a subjetividade, considerou-se como ações principais apenas aquelas que haviam sido citadas em mais de 50% dos artigos pesquisados.

Assim,

CONCEITOS	Nº DE CITAÇÕES
- Valorização do profissional	485 citações
- Clima organizacional	456 citações
- Enriquecimento de tarefas	453 citações
- <i>Feedback</i>	485 citações
- Flexibilização do horário de trabalho	469 citações
- Ações recompensadas não monetariamente	465 citações
- Metas alcançadas por equipe	452 citações
- Compartilhamento de informações	429 citações
- Ações recompensadas monetariamente	423 citações
- Estabelecimento de objetivos	419 citações
- Criação de expectativa	416 citações

Quadro 1 – Número de citações dos conceitos coletados nos trabalhos científicos.

Já na pesquisa quantitativa, o investigador parte do conhecimento teórico existente ou de resultados empíricos anteriores. De acordo com Duarte (2009), essa utilização de conclusões já existentes exclui a influência do investigador. Dessa forma, as ações selecionadas na pesquisa qualitativa foram compiladas na formulação de um questionário. O questionário foi montado utilizando-se o recurso do “Google docs” e teve o objetivo de excluir ou validar os conceitos coletados nos trabalhos científicos.

A seguir, esse questionário foi entregue a 4 especialistas durante

os meses de junho e julho de 2014; esse grupo de especialistas foi composto por coordenadores, diretores e donos de instituições que preparam alunos para concorrer a concursos públicos). Os respondentes eram do gênero masculino ou feminino e tinham pelo menos 5 anos de experiência em gestão educacional. Cada item apresentado foi acompanhado das seguintes opções de resposta: (1) não importante; (2) importante mas não essencial; (3) essencial.

Utilizando-se a fórmula sugerida pelo método Lawshe (1975) presente na figura 1, foi obtida, então, a frequência relativa (%) de respondentes que consideravam o item como essencial através da razão entre os que assinalaram a opção “(3) essencial”. O método permitiu validar e excluir itens presentes no questionário apresentado aos especialistas.

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Figura 1:

Fórmula utilizada para validar os itens coletado na revisão bibliográfica

A figura 2 é uma representação gráfica da metodologia utilizada no processo de validação e exclusão dos itens.



Figura 2: Gráfico utilizado para estabelecer as ações essenciais. Elaborado pelo autor

Os itens apontados como essenciais por mais de 50% dos entrevistados foram validados e hierarquizados. Já os itens que tiveram menos de 50% de indicações como essenciais, foram excluídos. A hierarquia é o resultado da pesquisa que indicou quais são as ações essenciais em desenvolvimento de motivação dos professores de língua portuguesa, que trabalham em cursos preparatórios para concursos.

4. Resultado da pesquisa

O quadro abaixo é o resultado da pesquisa que apontou as ações essenciais em motivação dos professores que trabalham com língua portuguesa em cursos preparatórios para concursos. Na sequência, segue o comentário do gráfico.

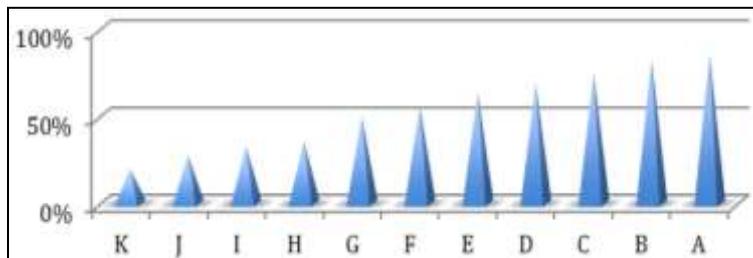


Gráfico 1: Resultado da pesquisa de campo que indicou as ações essenciais em motivação dos professores de língua portuguesa, que trabalham em cursos preparatórios para concursos.

O resultado da pesquisa culminou na validação dos itens **A** – “*feedback*” (86%), **B** – “Clima organizacional” (83%), **C** – “valorização do profissional” (75%), **D** – “compartilhamento de informações” (69%), **E** – “estabelecimento de objetivos” (64%) e **F** – “ações recompensadas não monetariamente” (56%).

Os itens excluídos foram **G** – “metas alcançadas por equipe” (50%), **H** - “enriquecimento de tarefas” (36%), **I** – “ações recompensadas monetariamente” (33%), **J** – “flexibilização do horário de trabalho” (28%) e **K** – “criação de expectativa” (20%).

Ação motivadora	%	Resultado
A - <i>feedback</i>	86%	Essencial
B - clima organizacional – confiança e transparência	83%	Essencial
C - valorizar o indivíduo	75%	Essencial
D - comunicação – compartilhar informações	69%	Essencial
E - estabelecimento de objetivos	64%	Essencial
F - ações recompensadas não monetariamente	56%	Essencial
G - metas alcançadas por equipes	50%	Não essencial
H - enriquecimento de tarefas	36%	Não essencial
I - ações recompensadas monetariamente	33%	Não essencial
J - flexibilização do horário de trabalho	28%	Não essencial
K - criação de expectativa	20%	Não essencial

Quadro 2: Resultado do método Lawshe quanto aos itens de motivação de professores

O resultado da pesquisa deixa claro que o compartilhamento cons-

tante de informação e a valorização do professor devem ser práticas essenciais dentro de qualquer instituição de ensino. O *feedback*, item mais essencial da lista, embasa a teoria Chiavenato (2000): é importante traçar objetivos aos funcionários e mantê-los informados de suas ações constantemente. A comunicação é, assim, o item mais essencial na motivação do profissional da educação.

A preocupação do gestor educacional em manter um clima organizacional agradável é a teoria apontadas por Moscovici (2008). Na lista de ações essenciais, o item foi o segundo mais votado. Segundo o autor, são as relações interpessoais que influenciam o ambiente profissional agradável e o profissional que trabalha neste ambiente é motivado pela relação que possui com seus superiores e com seus colegas de trabalho.

O terceiro item mais essencial é o compartilhamento de informações. De acordo com o autor, o funcionário que conhece os problemas ou as virtudes da empresa se sente parte dela e pode ajudar com sugestões nas tomadas de decisões (FILHO & SOUZA, 2008). Com esse tipo de comunicação, é possível dizer que os interesses dos professores estejam alinhados com os interesses da instituição.

A teoria do estabelecimento de objetivos de Luiz (2009) também é um item essencial no processo motivacional dos professores. De acordo com o autor, o estabelecimento de metas fixas dá muito resultado. Essas metas devem estar em alinhamento com o interesse do professor. É possível, com base nos resultados em sala de aula, justificar ou não uma possível promoção.

Por fim, as ações recompensadas não monetariamente deixam claro que a necessidade de autorrealização profissional deve ser entendida como prioridade por parte dos gestores educacionais. O resultado embasa a teoria das necessidades de Maslow (1987). Para o autor algumas pessoas podem ser percebidas como necessidades sociais muito acentuadas, no que se refere à segurança, estima e autorrealização. O padrão de vida e os níveis de educação são apontados por Maslow como variáveis importantes na caracterização destes níveis de satisfação das necessidades humanas (MASLOW, 1987).

5. Conclusão

Os baixos salários e a metodologia educacional utilizada contemporaneamente no processo de ensino de língua portuguesa em cursos

preparatórios para concursos públicos são problemas que geram desmotivação em muitos profissionais. Além desses problemas, algumas instituições têm dificuldades para alinhar os interesses da empresa com os interesses dos profissionais e gerar-lhes motivação.

O resultado desta pesquisa apontou que a valorização dos professores; a comunicação entre os gestores e os profissionais da educação; e, ainda, o estabelecimento de metas condizentes com os interesses desses profissionais, independente da dinâmica de sala de aula ou da remuneração, são as ações essenciais para o desenvolvimento da característica motivacional dos colaboradores.

Conclui-se a partir deste resultado, que as empresas que trabalham com preparação de aluno para concursos públicos ou vestibulares, devem investir nos profissionais da educação que lecionam língua portuguesa. O investimento deve ser direcionado para a promoção de um programa estratégico de comunicação que vise à valorização do profissional por meio de estabelecimento de objetivos relacionados ao interesse do profissional. A comunicação estratégica dos gestores deve ser focada na construção de um clima agradável, no qual o professor sinta prazer em trabalhar.

Espera-se que esta pesquisa auxilie no sistema de gestão das instituições de ensino do ramo de preparação para concursos. Espera-se ainda que outros pesquisadores se interessem pelo tema e continuem a pesquisa indicando quais são as ações essenciais para o desenvolvimento motivacional dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARZELLAY, Bruno Ferreira da Costa; LONGO, Orlando. *A motivação como ferramenta visando a melhoria da produtividade e da qualidade de vida na construção civil*. VII Congresso de Excelência e Gestão, 2011.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. *Motivação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUM, A, M. *Face a face com o endomarketing: o papel estratégico das lideranças no processo da informação*. Porto Alegre: L&PM, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. *Comportamento organizacional: a dinâmica*

do sucesso das organizações Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-Working Paper*, n. 60, 2009.

FILHO, José Rodrigues de Farias; SOUZA, Lucia Helena Noatana de. *Motivação de talentos: estudo de caso no centro de pesquisa da Petrobras*. IV Congresso de Excelência e Gestão, 2008.

FIORIN. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2007.

IBGE. *Pesquisa anual da indústria da construção – PAIC – 2003*. Rio de Janeiro, vol. 13, p. 1-79, 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/industria/paic/2003/paic2003.pdf>.

JUNIOR, Paulo Elias Bedran; OLIVEIRA, Jorge Luiz Coimbra de. *Motivação no trabalho: avaliando o ambiente organizacional*. V Congresso Nacional de Excelência e Gestão, 2009

LAWSHE, C. H. A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, vol. 28, p. 563-575, 1975.

LIMA, L. M. Motivação na enfermagem: uma abordagem teórica e uma visão prática da realidade. *Texto & Contexto Enferm*, 2001.

LIMONGI, Ana Cristina. *Comportamento organizacional: conceitos e práticas*. São Paulo. Saraiva, 2006.

LUIZ, Mário. *Motivação nas organizações*. Rio de Janeiro: Instituto a Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, 2009.

LUZ, Ricardo Silveira. *Gestão do clima organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

MARSON, Luciana Souza Coelho et al. *A relação entre motivação e qualidade de vida no trabalho: um estudo com técnicos administrativos de uma universidade pública do Rio de Janeiro*. VII Congresso de Excelência e Gestão, 2011.

MASLOW, A. *Motivation and Personality*. New York: Harper e Row, 1987.

MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MUSSALIN, F; BENTES, A.C. *Introdução à linguística: domínios e*

fronteiras. São Paulo: Cortez, 2002, vol. 1.

ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1973.

SOUZA, Elisabeth Gonçalves; SANTANA, Tatiana Aparecida. *A abordagem dos conhecimentos linguísticos nas coleções de língua portuguesa porta aberta e lápis (4º e 5º anos): análise de obras escolhidas pela rede pública municipal de Barbacena, XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro, 2014.

**AFORIZAÇÃO PROVERBIAL SOBRE O NEGRO
EM DIFERENTES MATERIALIDADES DISCURSIVAS:
CRISTALIZAÇÃO E CIRCULAÇÃO
DE PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS**

Denise da Silva Nunes (UFMT)
Paulo Rogério de Oliveira (UFMT)
profletras@bol.com.br

RESUMO

Neste artigo, procuramos analisar, através de duas pequenas amostras, como os provérbios racistas são particitados/reenunciados em outros gêneros discursivos, propiciando a circulação e cristalização de fórmulas e estereótipos bastante negativos em relação à imagem do negro, numa sociedade que se apresenta como *multiculturalista* e *multiétnica*. Para isso, apoiamo-nos no arcabouço teórico e metodológico da Análise de Discurso de orientação francesa, mobilizando principalmente os conceitos de aforização e hiperenunciação propostos por Dominique Maingueneau (2006 e 2011) e de Paráfrase e Polissemia numa perspectiva discursiva, apoiando-nos nos trabalhos de Fuchs (1985) e Orlandi (2001).

Palavras-chave:

Provérbios racistas. Enunciação aforizante. Preconceito de cor. Estereótipos.

1. Considerações iniciais...

Considerar os enunciados numa perspectiva discursiva é, sem dúvida alguma, ir além da transparência e evidência do(s) sentido(s) já lá; é considerar as estruturas morfossintáticas que compõem sua materialidade e também levar em consideração sua exterioridade, pois materialidade linguística e exterioridade são constitutivas dos sentidos, conforme nos esclarece Brandão (2012, p. 19), ao dizer que “[...] o discurso ultrapassa o nível puramente gramatical, linguístico. O nível discursivo apoia-se sobre a gramática da língua (o fonema, a palavra, a frase) e sobre os aspectos extralinguísticos que condicionam a sua produção”.

Desse modo, pretendemos, neste artigo, refletir um pouco sobre como se dá o funcionamento discursivo dos provérbios sobre o negro, não limitando nossas análises somente às estruturas linguísticas que os compõem, mas considerando também sua emergência nas mais variadas instâncias enunciativas e o modo como se materializam nos mais diversos gêneros discursivos, sedimentando preconceitos e depreciando sua imagem, mesmo em tempos de lutas pela chamada e almejada igualdade

racial.

Vivemos em um país onde o preconceito relacionado ao negro é bastante evidente, embora se afirme o contrário. A título de exemplo, podemos citar os frequentes programas da mídia televisiva que o expõe ao ridículo das mais variadas formas possíveis, explícita ou implicitamente. Assim, um paradoxo se instala: a própria mídia que se diz propagadora de ideias, opiniões, que combatem ao preconceito racial⁶² é a mesma que difunde tais preconceitos.

É importante lembrar que durante os séculos de escravidão, o negro não era visto como um sujeito social, como cidadão, como pessoa humana. Era tratado como coisa, como “peça”, como propriedade, como máquina, uma espécie de robô-humano, um a-sujeito sem direitos, só com deveres. Com relação aos estudos sobre o racismo no Brasil, Schwarcz (2001, p. 39) esclarece que:

[...] os recém-chegados se transformavam em *boçais* (aquele que não conhece a língua). Entendido como propriedade, uma *peça* ou *coisa*, o escravo perdia sua origem e sua personalidade *Servus non habent personam*: “o escravo não tem pessoa”, é um sujeito sem corpo, sem antepassados, nomes ou bem próprios.

Sem dúvida alguma, o preconceito racial existente no Brasil tem sua origem no período Colonial, uma vez que os negros, retirados de várias partes da África e trazidos para cá, se tornavam escravos dos Senhores de Terras. A escravidão durou quase cinco séculos, tempo bastante para o preconceito contra o negro se capilarizar no corpo social do país, a ponto de tornar-se “natural”. É importante enfatizar que, ao serem destituídos de suas terras e arrancados de seu território de origem, começaram a passar por maus tratos, desde o traslado marítimo, lutando pela sobrevivência dentro dos navios em condições sub-humanas. Os que chegavam com vida, já esperavam por tratamentos ainda mais impiedosos.

2. Sobre os provérbios: aspectos gerais

Os provérbios são objetos linguísticos usados em tempos remotos, com objetivos diversos, e tamanha era a importância dada aos provérbios pelos filósofos da antiguidade, que chegou a chamá-los, segundo a obra

⁶² O termo “preconceito racial” será usado ao longo deste trabalho, referindo-se especificamente às pessoas negras (usado como sinônimo de preconceito de cor).

Filosofia Popular: Provérbios (2002, p. 11), de a “linguagem dos deuses”.

Na antiguidade, os filósofos gregos, conhecidos como “os sete sábios da Grécia”, dentre eles Tales, Pítaco, Bias, Sólon, Cleobulo (de Lindos), Cleobulo (de Lacedemónia) e Periandro, já faziam uso de provérbios para expressar e difundir suas sabedorias/conhecimentos para o povo.

Temos também os poetas gregos, que se apropriavam dos provérbios para escreverem suas obras artísticas, como Teógnis (autor das *Sentenças Elegíacas*), Phocylides (contemporâneo de Teógnis), Sócrates, Platão, Clearco, Teofrasto, e muitos outros inspiram-se em parêmias para divulgar seus escritos literários.

Na antiguidade, não ficaram de fora também, em relação aos admiradores de provérbios, os sacerdotes e os legisladores, que tinham como objetivo instruir e doutrinar a população em relação a determinados preceitos, julgados como socialmente bem aceitos. Em Roma, temos Júlio César, que considerava os provérbios instrumentos riquíssimos para a construção de conhecimentos para a vida cotidiana.

Alguns teólogos e judeus dizem que o rei Salomão é o mais conhecido homem que colecionou provérbios no período antigo, pois via neles uma espécie de *vozes da sabedoria*.

Porém, é na idade média que os provérbios ganham maior notoriedade no sentido de serem reconhecidos como frases, não só de cunho literário, como também como depósito de sabedoria e preceitos de valores moralizantes.

Dentre os autores do período medieval que lançaram mão dos provérbios para comporem suas grandes obras artísticas literárias, podemos citar Jacopone de Todi.

No período renascentista, eles são retomados como fonte de inspiração artística. Os autores que mais se destacaram nesse período foram Miguel Apostólio, Scaligero, Polidoro Virgílio e Erasmo.

Os provérbios são divididos em duas categorias, a saber:

Os *provérbios gerais* exprimem geralmente uma ideia moral ou prática – verdade axiomática aceite igualmente por todos os povos e reproduzida por imagens mais ou menos análogas (às vezes até por vocábulos equivalentes!) em todos os países.

Os *provérbios particulares* ou locais devem geralmente a sua origem a um facto histórico, a um costume local ou a uma aventura singular. Há neles portanto (ao inverso do que sucede nos provérbios gerais) uma originalidade especialíssima que caracteriza a localidade ou a ocasião em que eles se originaram (*Ibidem*, p. 16).

Dado o exposto, podemos perceber que os provérbios carregam, por excelência, uma verdade socialmente estabelecida e aceita por determinados grupos e até universalmente (re)conhecidas.

Definir provérbios não é tarefa fácil, pois até entre os estudiosos da área percebemos que não há consenso quanto à sua caracterização. No entanto, sabemos que suas origens enraízam-se na cultura popular, nas tradições orais de um povo.

Segundo Parafita e Fernandes (2007, p. 38), a cultura popular

É a construção e afirmação das identidades culturais de um povo, encarado este como uma comunidade humana estável, zeladora da sua memória, respeitadora das suas crenças e dinâmicas no uso das suas tradições; [...] os objetos (artefatos) não são meros objetos de consumo, mas sim objetos simbólicos, isto é, coisas que significam porque simbolizam.

Assim, podemos dizer que os provérbios são também objetos simbólicos tal e qual os artefatos usados pelos povos antigos, uma vez que eles representam a sua memória, suas origens e suas crenças, não são apenas frases decoradas e repetidas, mas frases carregadas de uma simbologia ímpar para uma determinada comunidade.

Por fazer parte da literatura oral⁶³, os provérbios por algum tempo foram menosprezados, uma vez que não se incluíam na chamada literatura canônica, e as pessoas letradas, as mais escolarizadas, inclusive as que não eram escolarizadas também os classificavam como:

[...] arcaicos, contraditórios e difíceis de ser levados a sério [...] menosprezada, inclusive, pelos seus próprios atores, que a si mesmos se definiam como “gente ignorante”, atrasada, inculta, apelidando as suas crenças, os seus saberes, os seus provérbios e outras fórmulas alegóricas, como “coisas de velhos” (*ibidem*, p.39, grifos do original).

⁶³ Nosso objetivo não é fazer aqui uma explanação especificada do que seja literatura oral e nem dos vários gêneros discursivos que compõem a tradição oral, como os contos populares e os contos de fadas, mencionamos apenas os provérbios por ser nosso objeto de investigação neste trabalho. Para mais detalhes pode-se consultar Parafita e Fernandes (2007).

Diferentemente do período clássico⁶⁴, neste momento histórico, os provérbios perdem, de certa forma, seus *status* de prestígio, de notoriedade, uma vez que as obras escritas consagradas ganham destaque entre as obras artísticas literárias da época.

Vale ressaltar que não é nosso objetivo fazer uma exposição histórica, teórica e nem uma análise exaustiva, do que foi proposto; o nosso intuito é apenas mostrar o que pretendemos desenvolver ao longo de nossa dissertação de mestrado.

3. Arcabouço teórico

Para dar conta da proposta apresentada, inscrevemo-nos nossa investigação na corrente teórica e metodológica da análise de discurso de orientação francesa, mobilizando os conceitos de *paráfrase* e *polissemia*, numa perspectiva discursiva segundo Fuchs (1998) e Orlandi (2001), e de *aforização* e *hiperenunção*, propostos por Dominique Maingueneau (2006 e 2011). Procuramos compreender como os provérbios racistas ainda circulam nas diversas instâncias de comunicação, mediante retomadas de enunciados parafraseados e aforizados, possibilitando, assim, a cristalização de fórmulas e estereótipos negativos sobre o negro.

Conforme Orlandi (2010), os enunciados produzidos por sujeitos histórico-sociais fazem parte de processos discursivos, são carregados de memórias, evocam sentidos os mais variados possíveis. Assim, estão sempre propensos a serem outros, a deslizarem para várias regiões do interdiscurso. Os enunciados, na realidade, fazem parte de uma rede de discursividades sem início absoluto e nem fim pleno.

Desse modo, os enunciados que circulam na sociedade sempre podem ser alcançados por gestos de interpretações esboçados por sujeitos. Esses gestos podem ser parafrásticos ou polissêmicos. De acordo com Orlandi (2001, p. 43), a paráfrase “é o reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor e a polissêmica se define pela atribuição de múltiplos sentidos dados ao texto [enunciado]”. Assim, os enunciados es-

⁶⁴ Não entraremos em detalhes sobre os motivos que levaram determinada população a não fazer uso dos provérbios em detrimento das obras literárias consagradas, apenas mencionamos por acreditarmos ser relevante que em um dado momento da história os provérbios perderem seu caráter de prestígio, mais detalhes ver Parafita e Fernandes (2007).

ção em constantes deslocamentos de “sentidos-mesmos” e “sentidos-outros”, sempre nessa relação tênue.

Tomando também como base a reflexão de Fuchs (1998), concernente aos estudos sobre a paráfrase. Segundo a autora, a paráfrase é um fenômeno de linguagem bastante complexo de se definir em sua totalidade. A pesquisadora nos esclarece que a paráfrase “é uma atividade linguística dos sujeitos (um trabalho de interpretação e de reformulação), mas é também objeto linguístico resultante desta atividade (o enunciado ou o texto que reformula o outro)” (*Ibidem*, p. 129).

Assim, ela nos apresenta três perspectivas de estudos sobre a paráfrase, a saber:

1) *A perspectiva lógica da equivalência formal*

Aqui a ênfase recai única e exclusivamente no léxico e na estrutura sintática, como por exemplo: *frase fonte*: João é difícil de contentar → *frases parafraseadas* → Contentar João é difícil → É difícil contentar João. Ou *frase fonte*: Negro furtou é ladrão, branco furtou é barão → *frase parafraseada*: Negro furtou é ladrão, branco furtou é barão.

Para esta corrente teórica de estudos sobre o fenômeno parafrástico, nota-se que a preocupação está em saber manipular o léxico e as regras de usos das estruturas da língua, isto é, saber usar as combinações/ordens das palavras, para que ao parafrasear uma determinada sequência linguística, não mude seu significado da chamada “frase fonte” permanecendo o mesmo sentido, embora um pouco diferente sintaticamente em relação à frase primeira.

2) *A perspectiva gramatical da sinonímia.*

Esta perspectiva teórica de estudos sobre a paráfrase, diz que para que haja paráfrase é necessária apenas a substituição de léxicos da língua, desde que estes sejam sinônimos da palavra usada na frase fonte, por exemplo: *frase fonte*: Negro não nasce, aparece → *frases parafraseadas*: Negro não nasce, vem a furo, Negro não morre, se acaba - *frase fonte*: Negro em pé é um toco, e dormindo é um porco → *frase parafraseada*: Negro deitado é um porco, e de pé é um toco.

Assim, de acordo com as duas perspectivas de paráfrases apresentadas acima, é válido dizer que o destaque se dá única e exclusivamente nos aspectos linguísticos, na sintaxe, na estrutura de organização das pa-

lavras na frase fonte e parafraseada, como se os sentidos estivessem colados no léxico, cabendo apenas inversões sintáticas, substituições de palavras para que o fenômeno parafrástico ocorra com sucesso, pois ambas tratam o fenômeno como “[...] uma relação *virtual na língua*, e não como uma relação *atualizada no discurso*, ou seja, como uma propriedade intrínseca de grupo de enunciados.[...] (FUCHS, 1985, p. 133)

3) A *paráfrase* como reformulação.

Nesta perspectiva teórica, pode-se afirmar que há um papel mais ativo do sujeito em relação ao fenômeno parafrástico, visto que, seria muito insuficiente reduzir a paráfrase unicamente aos aspectos sintáticos, lexicais sem deixar intervir os aspectos contextuais (a exterioridade), a discursividade como partes essenciais na formulação de uma determinada paráfrase. Neste caso, considera-se o interdiscurso, a memória discursiva, o sujeito para a produção e o reconhecimento de um texto fonte e de um texto parafraseado. Essa corrente teórica conceitua a paráfrase como “uma *atividade* efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-segundo”. (*Ibidem*, p. 133).

Neste caso, os interlocutores devem perceber que entre um “texto fonte” e um texto parafraseado, há o que Pêcheux, (1998) denomina de *efeito metafórico, deslizamento de sentidos*, pois o fenômeno polissêmico e perifrástico fazem parte do movimento de produção de sentidos e de circulação deles na sociedade de modo indissociável, isto é, “dizemos o mesmo para significar outra coisa e dizemos coisas diferentes para ficar no mesmo sentido”. (ORLANDI, 1998, p. 98).

Assim, de acordo com essa perspectiva, é válido dizer que ao parafrasear um determinado texto, pode ser que ocorra, uma mudança no gênero de discurso, por exemplo, uma notícia virar propaganda, uma charge virar um artigo de opinião etc., porém, sem perder de vista que o sentido deve permanecer o mesmo-diferente, independente do gênero discursivo escolhido.

Para Maingueneau (2011), toda a enunciação se faz segundo dois tipos de procedimentos enunciativos, a saber: a enunciação aforizante e a enunciação textualizante, ambas com suas características e funcionamentos discursivos próprios, conforme nos ilustra o esquema vetorial a seguir:

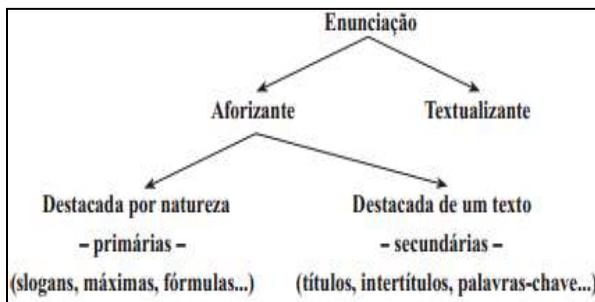


Figura1. Enunicações aforizante e textualizante.
(Adaptação de MAINGUENEAU, 2011, p. 42)

A enunicação textualizante se refere ao conjunto de gêneros discursivos existentes sejam eles orais, escritos, imagéticos, e produzidos por sujeito(s), com intenções específicas e em situações reais de interação, tais como o artigo de opinião, o editorial, a conversa telefônica, a consulta com o médico, dentre outros. Já a enunicação aforizante se divide em dois tipos: a *destacada por natureza* e a *destacada de um texto*. A *destacada por natureza* inclui os provérbios, as máximas heroicas, os *slogans*, as divisas etc. para os quais não podemos precisar qual é a fonte enunciativa, qual foi o primeiro locutor que as proferiu. Já a *destacada de um texto* é aquela que o enunciador recorta de um determinado texto, cuja fonte conhecemos (pode ser o livro de um autor x ou a frase proferida por um autor y em algum gênero discursivo).

Ambas se distinguem da enunicação textualizante, pois não seguem o “padrão” habitual de uma interação locutor x interlocutor num mesmo plano enunciativo, pois se tratam de enunciados “destacados”, isto é, são sequências discursivas destituídas de seu “corpo textual” de origem, conforme nos esclarece Maingueneau (2007), citado por Miqueletti (2011): as aforizações são “enunciados curtos, na forma oral ou escrita, representadas, em geral, por uma única frase, que são retiradas de seu co(n)texto original”. Vale ressaltar que, ao serem destacadas, seu tom significativo pode ser alterado ou não.

Maingueneau (2010) diz, mesmo que isso soe contraditório num primeiro momento, que a aforização é uma espécie de “texto fora do texto”, um transtexto, pois ela aparece no texto como um enunciado “isolado”. É como se fosse um fio que saísse da tessitura textual e adquirisse significado autônomo, ultrapassando até a lógica dos gêneros discursi-

vos, pois entra em outro plano enunciativo que não obedece à coerência interna dos gêneros, a saber: *tema, forma composicional e estilo*.

Nos enunciados aforizados, percebemos um teor polifônico em sua base significativa, é como se o locutor intercalasse “sua fala” com a de um locutor soberano (hiperenunciador) na mesma sequência enunciativa, pois se dirige a um interlocutor universal (conjunto de indivíduos) que valida, legitima este dizer como verdade absoluta, acima de “qualquer” suspeita, sem direito a réplica, pois “o hiperenunciador é [...] uma instância que, de um lado, garante a unidade e a validade de múltiplos enunciados de um *Thesaurus*, de outro, confirma o pertencimento dos parceiros da enunciação à comunidade correspondente” (MAINGUE-NEAU, 2011, p. 45).

Isto significa que quando o locutor traz para a cena enunciativa determinada verdade desse *Thesaurus* (“sabedoria das nações”, “sabedoria popular” reconhecida como um conhecimento já partilhado e que dispensa comentários contrários), ele automaticamente assume que o interlocutor irá concordar com a verdade enunciada, numa espécie de “lógica discursiva”: se EU enuncio uma VERDADE (reconhecida e inquestionável) a um determinado ALOCUTÁRIO, deixo-o sem direito a questionamentos, pois quem é ELE para questionar algo reconhecido e aceito universalmente por determinados grupos sociais? Logo, ELE deve concordar com (minha) verdade enunciada.

4. *Percurso metodológico e uma primeira aproximação analítica do corpus*

Para o trabalho que aqui apresentamos, o *corpus* é constituído de um conjunto de provérbios que tematizam o negro (Cf. PEREZ, 2000) e também de dois gêneros discursivos midiáticos. Buscaremos compreender como os seguintes provérbios são reenunciados nesses gêneros de modo aforizado e de modo parafraseado:

Vejamos, primeiramente, o conjunto de provérbios:

- Negro parado é suspeito, correndo é ladrão, voando é urubu.
- Negro furta e branco acha.
- Negro furta e branco aproveita.
- Negro furtou é ladrão, branco furtou é barão.

- Negro, quando não faz das suas na entrada, na saída é certo.
- Negro quando não suja na entrada, suja na saída.
- Negro quando não suja, tiswa.
- Negro furto é ladrão, e branco é barão.

Agora vejamos a notícia abaixo publicada no site do Plantão Itabuna, de 03 de outubro de 2013:



“Nunca passei por isso na minha vida” Foto: Oziel Aragão/Plantão Itabuna

O motorista Girlan Silva de Souza, de 38 anos, registrou uma queixa na manhã desta quinta-feira (3) contra um suposto advogado ainda não identificado pelo crime de racismo. Segundo a vítima, por volta das 05:30, ele levava o irmão em um veículo Corsa para o trabalho, quando quase se envolve em um acidente com o condutor de um Fiat Uno de cor prata, no Centro de Itabuna. “Eu buzinei para lhe avisar que estava passando, ele não ouviu e quase bate, depois me xingou várias vezes de negro e proferindo que *Negro, quando não caga na entrada, caga na saída*, recorda.

De acordo com Girlan Souza, ele não “partiu para cima” do suposto advogado por conta da idade, pois seria um homem de aproximadamente 60 anos. Porém, não pretende deixar a ofensa de lado e fingir que não aconteceu nada. “Vou até o fim, nunca fui tão humilhado na minha vida”, conclui.

Fonte: <<http://plantaoitabuna.com.br/motorista-chamado-negro-nao-caga-entrada-saida-advogado-itabuna>>.

Temos neste texto a presença de uma enunciação aforizante, pois o locutor ao enunciar “*Negro, quando não caga na entrada, caga na saída*” traz para a cena enunciativa uma voz de autoridade sentencial generalizante, que não podemos dizer de onde vem, pois é constituída alhures, validada por um hiperenunciador que tem o papel de legitimar e credibilizar tais enunciados. Como vimos anteriormente, são enunciações destacadas por natureza, sem fonte enunciativa, sem nenhuma “ancoragem/dependência” de algum suporte textual, no entanto, mesmo circulando “sozinha” essas enunciações proverbiais não deixam de circular e sedimentar sentidos, em nosso caso aqui, sentidos preconceituosos, depreciativos sobre o negro, pois eles fazem parte de um *thesaurus* coletivo, dito de outro modo, faz parte da comunidade das pessoas que acreditam que o negro é um ser digno de menosprezo nessa sociedade que se julga ser a maioria constituída por pessoas de pele clara.

Ao particitar tais provérbios, conforme Greimas (1975, p. 288),

O locutor abandona voluntariamente sua voz, tomando uma outra de empréstimo [no caso aqui a voz da sabedoria das nações, a voz coletiva, a verdade universalmente (re)conhecida], a fim de proferir um segmento da fala que não lhe pertence propriamente e que ele está unicamente citando.

O locutor põe em cena na fala dele uma aforização proverbial de que “o negro não faz nada que presta”; de que “o negro só faz coisas erradas”, temos um efeito de sentido de verdade absoluta, constituída socialmente, como se essa sequência de fala não pertencesse ao enunciador, como se ele unicamente citasse o que “todos falam”, não restringindo a responsabilidade enunciativa (somente) nele. Agindo dessa forma, o locutor, de modo persuasivo, põe o interlocutor, também, como alguém que conhece o *Thesaurus* de provérbios racistas [mesmo que não conheça] sobre o negro que circulam em nossa sociedade e o põem num estado de “sem direitos de contra-argumentar”, pois se trata de um enunciado cristalizado e de teor de verdade no seio social. Esclarece-nos Maingueneau (2011, p. 45) que “ao enunciar um provérbio sem nenhuma marca que o identifique como tal, o locutor põe o leitor na posição de um membro da comunidade que partilha um mesmo *Thesaurus*”.

Dado o exposto, é coerente afirmar que quando o locutor particita uma aforização proverbial, percebe-se que uma certa autoridade inquestionável é instalada no momento da enunciação, como uma espécie de verdade imutável pois, consoante Maingueneau (2011, p. 45), “a autoridade máxima da participação se deve precisamente a não ser necessário nomear sua autoridade”.

Texto 2



Fonte:

<http://www.blog0news.blogspot.com.br/2012/11/semana-da-consciencia-de-ser-negro.html>

Esta charge foi produzida com o objetivo de conscientizar as pessoas sobre o preconceito racial existente no Brasil, assunto de suma importância que vem ganhando notoriedade nos dias de hoje em todos os setores sociais.

Porém, se formos analisá-la de um ponto de vista discursivo, perceberemos que ela recupera uma memória discursiva bastante preconceituosa que circula na sociedade de que “todo negro é ladrão até que prove o contrário”.

A personagem ao enunciar: “É duro ter que se fingir de inocente, sendo inocente”, reforça esta visão que a sociedade tem sobre o negro, de que “todos são marginais” e precisam fingir, fazer de inocente; não basta *ser inocente* tem que ainda *fingir que é inocente*, pois já está posto socialmente de que *todos* são ladrões, precisando assim, disfarçar diante da polícia e da sociedade, de modo geral, que é um cidadão de bem e trabalhador.

Percebemos claramente nesta charge a presença de algumas paráfrases proverbiais, reformulações discursivas, isto é, há uma convergência semântica com alguns provérbios vistos anteriormente, quais sejam: Negro parado é suspeito, correndo é *ladrão*, voando é urubu; Negro *furta* e branco acha; Negro *furta* e branco aproveita; Negro *furtou* é *ladrão*,

branco furtou é barão; Negro *furtou* é ladrão, e branco é barão. A presença dos verbos no presente do indicativo e no pretérito perfeito do indicativo não faz a diferença em relação à interpretação e nem ao(s) efeito(s) de sentido(s) discriminatórios relacionados ao negro, permanecendo dessa forma a visão negativa deles.

Dessa forma, pela simples repetição das aforizações proverbiais ou pela sua reformulação em forma de paráfrases em textos de outros gêneros discursivos, cristaliza-se e se faz circular uma visão bastante pejorativa do negro, ora caricaturada, ora animalizada, ora coisificada, ora despersonalizada...

5. *Considerações finais*

As discussões realizadas neste trabalho foram breves, mas suficientes para mostrar que os provérbios racistas continuam circulando socialmente, entoados por diferentes sujeitos, propagando mitos, sedimentando e cristalizando imagens preconceituosas, estereotipadas e depreciativas do negro.

Para isso, não tomamos os gêneros discursivos, aqui analisados, partindo somente da materialidade significativa, numa espécie de relação ingênua com os mesmos. Foi preciso ir além das estruturas sintáticas, da materialidade linguística, para desenredar os sentidos para além das evidências.

Como dissemos anteriormente, a análise partiu da perspectiva de que os textos, independentemente de sua materialidade significativa, devem ser analisados levando-se em conta também a exterioridade. Além disso, foi necessário considerar que a historicidade e a ideologia são constitutivas de toda produção de linguagem.

Desse modo, concordamos com Orlandi (2010, p. 19), ao dizer que “Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo, procura-se compreender a língua não só como uma estrutura mas sobretudo como acontecimento”.

Assim, esperamos que o presente estudo possa contribuir para que brechas, fissuras sejam cavadas no fio desse(s) discurso(s), possibilitando, assim, a irrupção de questionamentos críticos e a mudança de olhares e posturas sobre a negritude, dentro dessa sociedade que cinicamente se apresenta como *multiculturalista* e *multiétnica*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GATTI, Marcio Antônio. *Humor em provérbios alterados*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GREIMAS, Algirdas Julien. Os provérbios e os ditados. In: _____. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 288-295.

BARONAS, R. L.; COX, M.I. P. A circulação de enunciados destacados na mídia e a produção pletórica de enunciados. In: *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 15/3 (esp), p. 13-38, dez. 2012; 19.

MAINGUENEAU, Dominique. A aforização proverbial e o feminino. In: MOTTA, Ana Raquel Machado; SALGADO, Luciana. (Org.). *Fórmulas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 41-58.

_____. Aforização: enunciados sem texto? In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de; POSSENTI, Sírio. (Orgs.). *Doze conceitos em análise de discurso*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 9-24.

_____. Polifonia: polifonia, provérbios e desvio. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de; POSSENTI, Sírio. (Orgs.). *Doze conceitos em análise de discurso*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 171-186.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 6. ed. Campinas: Cortez, 2001.

PEREZ, Joubert Castro. *Permanência e (re)atualização do discurso racista em provérbios e piadas*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

**ALGUMAS REFLEXÕES
SOBRE O MÉTODO METAFÔNICO DE ALFABETIZAÇÃO**

Adriana Marques Lopes Fagundes Rodrigues (UEMS)

dricamlopes@gmail.com

Claudia Bernardo (UEMS)

claudia_ivi@hotmail.com

Eliane de Oliveira Giacón (UEMS)

giaconeliane@uems.br

RESUMO

Este artigo pretende apresentar algumas reflexões a respeito do método metafônico de alfabetização. O baixo rendimento em leitura e produção textual dos alunos do ensino fundamental tem sido constatado tanto na prática de sala de aula quanto verificado e diagnosticado nas avaliações externas. Apesar do desempenho insuficiente, comumente grande parte desses alunos é promovida para a série seguinte, e isso tem se configurado em um nó no trabalho docente. De acordo com Soares, “Letramento, segundo é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (2010, p. 18). Mas e quando essa apropriação da escrita não se consolida no aluno de 6º ano? Será que o letramento não fica comprometido? Este artigo busca investigar em que medida a aplicação do método metafônico adotado no Programa “Além das Palavras” – na área de língua portuguesa- pode contribuir com o intuito de sanar lacunas de alfabetização em alunos de 6º ano.

Palavras-chave: Ensino. Alfabetização. Fônico. Metafônico

1. Introdução

O professor de língua portuguesa da educação básica da rede pública se encontra diante de inúmeros desafios em sua prática pedagógica. Entre eles, há os de ordem interna e externa a ele. No que se refere à ordem interna, estão os decorrentes de sua formação acadêmica que, muitas vezes, não foi suficientemente capaz de prepará-lo para atuar em sala de aula de maneira eficiente e eficaz. Dentro disso, pode-se mencionar o desafio de se trabalhar a língua portuguesa, numa perspectiva de letramento, com alunos, geralmente oriundos de comunidades desfavorecidas social e economicamente, sem nenhum ou muito pouco contato com a leitura e a escrita e que apresentam sérias lacunas em seu processo de alfabetização. Ademais, existe o preocupante fato de que um número considerável de alunos oriundos do 5º ano chega ao 6º ano e com sérias lacunas em sua alfabetização. E esse fato também se constata com grande

parte dos alunos que cursam o 6º ano pela segunda ou terceira vez.

Descartando-se a hipótese de que tais alunos sejam portadores de alguma deficiência intelectual ou transtorno de aprendizagem, conclui-se que seu baixo desempenho na escrita e na leitura de textos básicos se deve ao fato de que seu processo de alfabetização não se consolidou plenamente, apesar de terem estudado a língua portuguesa por, no mínimo, cinco anos até chegarem ao 6º ano.

Tal defasagem na alfabetização compromete seriamente o envolvimento e desempenho desses alunos nas diversas atividades programadas para o 6º ano. Atividades essas de leitura e escrita que visam ao desenvolvimento de competências comunicativas necessárias ao pleno exercício da cidadania em nossa sociedade letrada.

Por outro lado, há os fatores externos como falta de políticas públicas que valorizem de fato seu trabalho como formador de cidadãos no uso competente da língua. As dificuldades são inúmeras e vão desde aos altos índices de indisciplina e violência em salas de aulas superlotadas, alunos com necessidades especiais que requerem atendimento diferenciado, falta de apoio pedagógico como psicólogos, orientadores, coordenadores e auxiliares. Além de problemas estruturais como iluminação, carteiras e quadros-negros em péssimo estado de conservação e sem indícios de manutenção.

Mas como o professor de língua portuguesa pode superar tais desafios e cumprir seu papel de ensinar a língua portuguesa para alunos que apresentam sérias lacunas em seu processo de alfabetização? Como ministrar aulas de português de maneira a beneficiar diretamente a qualidade dos textos orais e escritos produzidos pelos alunos? Como conduzir as situações didáticas em sala de aula em consonância com as diretrizes descritas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*?

Diante dessa problemática e longe de buscar “culpados” para tal situação, este artigo propõe-se a analisar como o método metafônico pode ser utilizado como alternativa de recuperação de alunos de 6º ano com defasagem na alfabetização. Contudo, este artigo não pretende tomar partido no embate teórico entre construtivistas e adeptos do método metafônico, mas apenas investigar as implicações da aplicação deste método em alunos do 6º ano com defasagem na alfabetização. Aliás, tal embate mostra-se um tanto equivocada, uma vez que Emília Ferreiro, a psicolinguista argentina que adotou e tornou conhecida a expressão construtivismo, não propõe um método de ensino, mas traz conhecimento sobre o desen-

volvimento cognitivo da criança, que acarreta um olhar diferenciado do educador.

O termo metafônico, segundo Oliveira (2003, p. 40) é usado para ressaltar as duas características principais do método: a ênfase no ensino das relações entre sons e letras e na metacognição. O método enfatiza a metacognição, a metalinguagem e o ensino das relações entre sons e letras, o princípio fônico.

2. Fundamentação teórica

Mesmo diante de limitações oriundas de sua formação insuficiente ou mesmo devido a fatores externos, políticos e estruturais, é preciso acreditar que mudanças são possíveis. É parte da mudança deve começar em nós profissionais da educação, professores de língua portuguesa. De acordo com Antunes,

Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua. (2003, p. 37)

A partir da conscientização de suas limitações de conhecimento e da latente necessidade de transformação de sua prática, espera-se que o professor busque por meio da pesquisa, do estudo, da formação continuada desenvolver-se, atualizar-se ao longo de toda a sua carreira.

A respeito disso, Antunes afirma que

Já não há mais lugar para o professor simplesmente repetidor, que fica, passivo, à espera que lhe digam exatamente como fazer, como “passar” ou “aplicar” as noções que lhe ensinaram”. (...) O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre. (2009, p. 36)

Urge que o professor reconheça que a promoção de alunos para os anos seguintes sem que estes estejam satisfatoriamente alfabetizados é algo intolerável. É preciso que, não somente, mas principalmente, os professores de língua portuguesa busquem e apliquem as intervenções necessárias para que seus alunos sejam, de fato, alfabetizados e letrados.

Assim, se o professor conscientizar-se de que é necessária uma revisão de seus paradigmas e investir em sua formação, buscando a trans-

formação constante de sua prática por meio da avaliação, da reflexão, do estudo, da pesquisa e da ação obterá êxito em sua missão de formação de cidadãos competentes no uso de seu idioma.

Sabemos que o aluno chega à escola já dominando a variedade oral/informal da língua portuguesa, pois foi esta que aprendeu em sua família e é a que utiliza em sua comunidade. O objetivo da escola é ensinar a variedade padrão da língua – a de maior prestígio social. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental de língua portuguesa (2001, p. 135), “espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, não se limite à decodificação: que utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto”.

E quanto à escrita, a expectativa é que o aluno, ao final do 5º ano, já demonstre conhecimentos de regularidades ortográficas, saiba usar o dicionário e produza textos respeitando características próprias de cada gênero, no que se refere aos aspectos discursivos quanto às características gráfico-espaciais, utilizando os recursos coesivos básicos e apropriados.

Segundo Bechara,

No fundo a grande missão do professor de língua materna – no ensino da língua estrangeira o problema é outro – é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens. (1993, p. 14 e 15)

Entretanto, o que se tem constatado tanto na vivência em sala de aula como em avaliações diagnósticas e de desempenho é que um grande número de alunos, mesmo não alcançando tais expectativas, avança para o 6º ano, e isso tem se configurado em um nó no trabalho docente neste ano escolar.

Já que as práticas de ensino da língua recorrentes em sala de aula não têm suprido as demandas de alfabetização, é preciso atentar para um ensino visto em uso e para o uso, constatando-se sua funcionalidade e procurando-se inseri-lo em situações reais ou que se aproximem o máximo possível dessa realidade (PRESTES, 1996).

Deve-se trabalhar, portanto, tendo sempre como meta aumentar a competência comunicativa do aluno, levando-o a conhecer, reconhecer,

empregar adequadamente os recursos da língua em seus vários níveis, no que diz respeito a suas regras gerais como aos elementos que interferem no contexto de uma situação de comunicação.

Dessa forma, ensinar língua portuguesa de maneira contextualizada é proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolver atividades que lhe permitem refletir sobre o funcionamento da língua e apropriar-se de seus recursos, operando por meio dela, compreendendo e produzindo textos conforme seus próprios objetivos sociocomunicativos.

Por isso, um ensino eficaz de língua portuguesa cumpre seu papel quando, de facto, além de alfabetizar, proporciona o letramento. Ou seja, o aluno passa a ser um usuário competente da língua e pode ser capaz de compreender o verdadeiro objetivo do ensino e aprendizado da língua, que é o de contribuir para a construção dos sentidos dos textos produzidos em situações formais e informais, falados ou escritos.

Mas e quando essa apropriação da escrita não se consolida no aluno até o fim dos anos iniciais? Será que o seu processo de letramento não fica comprometido?

Soares (2003) descreve a tecnologia da alfabetização,

[...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2003, p. 80).

Percebe-se que há aspectos específicos que não podem ser desconsiderados na alfabetização. É imprescindível que o alfabetizador desenvolva, em sala, as sugestões de atividades que privilegiem a curiosidade, a descoberta, a tentativas de solucionar problemas e a interação, entretanto, não ele pode se omitir com relação às questões específicas do ato de alfabetizar, pois trata-se do pré-requisito que garantirá ao aluno o

domínio da base alfabética e, portanto, a compreensão do sistema de escrita.

Desse modo, alfabetizar significa ensinar uma técnica, a técnica do ler e escrever. Quando o aluno lê, realiza a decodificação (decifração) de sinais gráficos, transformando grafemas em fonemas; quando ele escreve, codifica, transformando fonemas em grafemas. Esse é um aprendizado complexo, que exige diferentes formas de raciocínio, envolvendo abstração e memorização. A escrita é uma convenção e, portanto, precisa ser ensinada.

Trabalha-se o que é específico à alfabetização, quando se ensinam as relações entre fonemas e grafemas, mostrando quais e quantas letras são necessárias para se escrever as palavras, quando se apresenta a composição silábica, a separação de sílabas das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc.

Por outro lado, temos o letramento, conceituado por Soares (2003) da seguinte forma:

Alto exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor... (SOARES, 2003, p. 80).

Sendo assim, a definição de Soares evidencia que o letramento, que é o uso efetivo das competências de leitura em escrita em contextos sociais, necessita de um indivíduo previamente alfabetizado. Alfabetização e letramento constituem, portanto, dois processos diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, porém indissociáveis.

Para Araujo (1996), a alfabetização diluída e inconclusa no processo de letramento, como vem sendo feito, é inaceitável, todavia os resultados das avaliações sobre leitura e interpretação de texto demonstram, hoje, que, além da conduta exclusiva “constitutivista”, não conseguir alfabetizar representa incompetência também para letrar.

Infelizmente, as estatísticas têm mostrado a ineficácia do sistema escolar brasileiro no que se refere à alfabetização. De acordo com os dados do INAF 2009 (INSTITUTO Paulo Montenegro, 2009), quanto ao item escolaridade, mostram que 54% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atingem, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo. Outro fato pior é que 10% destes podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental. Entre os alunos que cursam ou cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Além disso, 24% dos que completaram entre 5ª e 8ª séries do ensino fundamental ainda permanecem no nível mais rudimentar de leitura e escrita. Dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio, apenas 38% atingem o nível pleno de alfabetismo (o que deveria ter ocorrido para 100% deste grupo). E ainda, somente entre os que chegaram ao ensino superior é que prevalecem (68%) os indivíduos com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas.

3. O histórico do método fônico

Na Antiguidade, foi criado o alfabeto e o primeiro método de ensino: a soletração, também denominado alfabético ou ABC. Iniciava-se pela aprendizagem das 24 letras do alfabeto grego e as crianças tinham que decorar os nomes das letras (alfa, beta, gama etc.), primeiro na ordem alfabética, depois em sentido inverso. Somente depois de decorar os nomes é que era apresentada a forma gráfica. (ARAÚJO, 1996)

A partir do século XVI, pensadores começam a manifestar-se contra o método da soletração, em função da sua dificuldade. Na Alemanha, Valentin Ickelsamer apresenta um método com base no som das letras de palavras conhecidas pelos alunos. Na França, Pascal reinventa o método da soletração: em lugar de ensinar o nome das letras (efe, eme, ele etc.) ensinava o som (fê, lê, mê), na tentativa de facilitar a soletração. Em 1719, Vallange cria o denominado método fônico com o material chamado “figuras simbólicas”, cujo objetivo era mostrar palavras acentuando o som que se queria representar.

Apesar de o método fônico ter sido rejeitado já no século XVIII, atualmente, alguns defensores tentam ressuscitá-lo, alegando que só tal metodologia poderá resolver o problema do fracasso escolar, no Brasil. (MENDONÇA, 2007).

Um destes “defensores” trata-se de João Batista de Araujo e Oliveira. Autor do *Método Alfa e Beto – Alfabetização pelo Método Metafônico* que foi adotado como material didático pelo Programa “Além das Palavras” da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul

4. O programa “Além das Palavras” e o método metafônico

O Programa “Além das Palavras” apresenta-se como um conjunto de ações articuladas que foram desenvolvidas junto a professores licenciados em língua portuguesa e matemática para atuarem como coordenadores de área nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a fim de promover suporte técnico pedagógico aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com vistas ao bom atendimento ao estudante, tomando esse como foco das ações da escola. Nesse sentido, o Programa “Além das Palavras” teve a finalidade de contribuir para a qualidade da formação do estudante, ampliando a competência dos professores na sua prática pedagógica.

A necessidade de criação desse programa seu deu após análise dos dados do Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso do Sul/SAEMS e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, os quais indicavam que um considerável número de escola/municípios apresentava baixos índices de desempenho. Esse quadro indicava a necessidade de uma incisiva intervenção didático-pedagógica nas turmas de 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação, em articulação com a direção e a comunidade escolar, implantou gradativamente, em 2008, o Projeto “Além das Palavras”.

O fato de o Projeto apresentar-se com ações articuladas por meio de gerenciamento, formação continuada em serviço, monitoramento, assessoramento e avaliação, possibilitou constatar mudanças na postura dos professores e estudantes, bem como a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das escolas. Com esse panorama e levando em consideração os dados apresentados, decidiu-se, com vigência a partir de 2012, torná-lo Programa “Além das Palavras”, definindo-o como Programa Educacional Especial da Secretaria de Estado de Educação/SED, por meio da Resolução n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012, publicada no *Diário Oficial* n. 8.104. Infelizmente, sabe-se que este programa foi descontinuado neste ano de 2014.

A proposta pedagógica do Programa “Além das Palavras” em al-

fabetização se baseia nas recomendações da ciência cognitiva da leitura. Relativamente ao método metafônico, o programa apresenta um conceito operacional de alfabetização: “Aprender a Ler” e “Ler para Aprender”, como momentos distintos desse processo de aprendizagem, conforme Oliveira (2003, p. 25) “Aprender a ler é diferente de ler para aprender. O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. O restante da escolaridade e da vida refere-se aos momentos de ler para aprender”.

O termo metafônico, segundo Oliveira (2003, p. 40) é usado para ressaltar as duas características principais do método: a ênfase no ensino das relações entre sons e letras e na metacognição. O método enfatiza a metacognição, a metalinguagem e o ensino das relações entre sons e letras, o princípio fônico.

Em seguida, o método parte para o desenvolvimento da capacidade de pensar e refletir sobre as regras, fazendo uso adequado da metalinguagem. É a chamada metacognição. Daí o nome metafônico. “A produção e a compreensão do texto são as partes mais difíceis do processo de alfabetização. O professor não pode começar por aí. Não estamos ensinando bem a ler e compreender porque não ensinamos a ler”, explica o docente. Termos e práticas como leitura em coro, exercícios de caligrafia e de ortografia, cada vez mais distantes das classes de alfabetização, voltam a fazer parte do cotidiano de professores e alunos.

A proposta pedagógica do Programa “Além das Palavras” em Alfabetização baseia-se nas recomendações da ciência cognitiva da leitura. Relativamente ao método metafônico, o programa apresenta um conceito operacional de alfabetização: “Aprender a Ler” e “Ler para Aprender”, como momentos distintos desse processo de aprendizagem, conforme Oliveira (2003, p. 25) “Aprender a ler é diferente de ler para aprender. O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. O restante da escolaridade e da vida refere-se aos momentos de ler para aprender”.

O termo metafônico, segundo Oliveira (2003, p. 40) é usado para ressaltar as duas características principais do método: a ênfase no ensino das relações entre sons e letras e na metacognição. O método enfatiza a metacognição, a metalinguagem e o ensino das relações entre sons e letras, o princípio fônico.

Nesse sentido, Oliveira (2003) aponta, ainda, que:

Metacognição: é o mesmo que aprender a aprender. São as habilidades que permitem ao aluno acompanhar seu processo de leitura para saber se está compreendendo, que tipo de texto está lendo, como deve ler, como resumir, inferir etc.

Metalinguagem: refere-se à linguagem (vocabulário) utilizada para falar e refletir sobre a língua. Por exemplo: conceitos de frase, palavra, sílaba, termos utilizados para falar sobre ortografia, sintaxe etc.

Princípio fônico: trata da relação entre as letras (grafemas) da linguagem escrita e os sons individuais (fonemas) da linguagem falada. O ensino do princípio fônico ou da fônica tem por objetivo ajudar o aluno a entender como as letras correspondem aos sons. (OLIVEIRA, 2004, p. 20, grifo nosso).

O método metafônico preconiza que o estudante está alfabetizado quando é capaz de ler e escrever com autonomia, pois a essência da alfabetização consiste em ensinar a decifrar o código alfabético por meio da identificação de palavras de forma automática, aplicando o princípio fônico para decodificá-las, transformando sons em letras e vice-versa.

A garantia de uma boa alfabetização ainda inclui desenvolver a capacidade para pensar e refletir sobre as regras: a metacognição, fazendo uso adequado da metalinguagem, daí o nome método metafônico.

5. Considerações finais

Não há como negar que existe uma problemática na educação pública brasileira que necessita de intervenção urgente: alunos são promovidos para o 6º sem conhecimentos básicos em relação ao domínio do código escrito, a alfabetização. Diante disso, é necessário que os professores, sobretudo, os de língua portuguesa, intervenham nessa realidade e busquem metodologias que deem conta de preencher lacunas de alfabetização e, ainda, desenvolvam o trabalho contínuo de letramento nos anos finais do ensino fundamental.

Com base nessa questão, este artigo buscou refletir sobre o método metafônico de alfabetização no intuito de investigar em que medida ele pode lançar luz sobre sérios desafios enfrentados diariamente pelos professores de língua portuguesa que lecionam no 6º ano do ensino fundamental. Esse método caracteriza-se pela gradação que há no processo de aprendizagem. Sua essência consiste em ensinar a decifrar o código alfabético através da identificação de palavras, de forma automática, aplicando o princípio fônico para decodificá-las, transformando sons em letras e vice-versa.

Segundo Oliveira (2005), os métodos fônicos funcionam melhor para os que têm mais dificuldade, ajudam a desenvolver competência de compreensão e aprendizagem da ortografia e são mais impactantes para as crianças de nível econômico mais baixo. E esse é perfil dos alunos da rede pública nas periferias do Brasil. São esses que necessitam ser alfabetizados plenamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

ARAÚJO, M. C. de C. S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. 3º e 4º ciclos: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

INSTITUTO Paulo Montenegro. *INAF Brasil 2009 indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. São Paulo. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em: 20-10-2014.

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

MARROU, H. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: Herder, 1969.

MATO Grosso do Sul. Resolução/SED n. 2.147, de 15 de janeiro de 2008. *Dispõe sobre o projeto "Além das Palavras"*. Campo Grande: SED, 2008.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. *Alfabetização – método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*.

São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, João B. A. *ABC do alfabetizador*. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto. *Ciências & Letras*, Porto Alegre: FAPA, n. 17, p. 189-198, 1996.

REDE São Paulo de Formação Docente. *Curso de especialização para o quadro do magistério da SEESP ensino fundamental II e ensino médio*. São Paulo: UNESP – UNIVESIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2012 [D07].

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: UNESP. *Cadernos de Formação: Alfabetização*. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.

**ÁLVARO BOMÍLCAR NO ALMANACK CORUMBAENSE:
PRENÚNCIO EM DEFESA DE UM PORTUGUÊS BRASILEIRO
– USO DE CLÍTICOS**

Eliane Santos Paulino (UEMS)

eli14santos@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Em 1898, a “Terra Mattogrossense”, em particular, testemunhou a criação do *Almanack Corumbaense*. Dentre os colaboradores, destacou-se Álvaro Bomílcar, com cinco publicações, textos de gêneros distintos; mas com um mesmo aspecto: a linguagem simples que, comparada a outras do citado *Almanack*, revela, em sua peculiar produção, uma língua mais brasileira. Para o autor, era preciso construir a nossa nacionalidade: “no Brasil, não se fala o português, fala-se o brasileiro, com sintaxe, prosódia, estilo e vocabulário brasileiros”, conforme (OLIVEIRA, 1990, p. 193). Diante de tal anúncio, torna-se essencial analisar as evidências de um “português brasileiro” em sua produção no citado *Almanack*. O estudo escolhido privilegiará a posição dos clíticos *me* e *lhe* – antes de verbos, sem aativos – no soneto “Amor Póstumo”, evidenciando o uso de próclise e comprovando o prenúncio do português brasileiro com o português europeu no período pseudoetimológico da ortografia portuguesa.

Palavras-chave: Período pseudoetimológico. Clíticos. Português brasileiro.

1. Introdução

“É na linguagem que se refletem a identificação e a diferenciação de cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes agrupamentos, estratos sociais, faixas etárias, gêneros, grau de escolaridade” (CALLOU & LEITE, 2002), na produção textual de Álvaro Bomílcar, no *Almanack Corumbaense*, não é diferente.

Assim, lançar Álvaro Bomílcar e suas atividades precursoras no universo da sociolinguística é um empreendimento “quixotesco”; no entanto, como ensina Labov (MONTEIRO, 2002) fazer ciência é tentar conhecer aquilo que não se conhece, evidenciando a necessidade da “sensibilidade” e perspicácia para contornar desafios e obstáculos.

Usando os princípios metodológicos de Koerner (1996) serão analisadas as relações contextuais e estabelecidas as práticas para análise comparativa do texto de Bomílcar no *Almanack Corumbaense*. Tal apoio dar-se-á na metodologia oferecida pela historiografia linguística e nas re-

ferências históricas do próprio *corpus* e por se tratar do período pseudo-etimológico, Coutinho (2011) e Ribeiro (1836) subsidiarão as explicações gramaticais no citado processo linguístico.

Esquemáticamente, o estudo ultrapassará o contexto linguístico, buscando respaldo em Oliveira (1990) que justifica a adesão de Bomílcar a um projeto de cunho nacionalista. Percebe-se nisto um deslocamento da pesquisa para o âmbito histórico, sem a intenção de deixar a perspectiva sociolinguística, visto que só é possível explicar tal propósito a partir da análise sugerida.

Tal estudo recairá também na obra “*O Preconceito de Raça no Brasil*” (1916) de Álvaro Bomílcar que servirá de aporte para justificar sua influência nativista descrita nos “mandamentos do Patriota Brasileiro”, divulgados pela revista *Gil Blas* (1920). No reforço à pesquisa de âmbito histórico cultural, vale ressaltar, a importância de Nascimento (2011, p. 3):

As mudanças sociais fundamentam-se no contexto histórico e estão correlacionadas às mudanças que ocorrem na língua. A historiografia linguística parte do princípio de que a língua, enquanto produto histórico-cultural torna-se simultaneamente veículo e expressão de dados socioculturais que pressupõem um olhar histórico.

Utilizando como *corpus* o *Almanack Corumbaense*, pretende-se investigar – em fragmentos de um soneto –, à luz da historiografia linguística, a produção textual do jornalista Álvaro Bomílcar, por este se destacar no percurso histórico de movimentos linguísticos posteriores a 1898, em defesa de uma língua nacional.

2. O *Almanack Corumbaense*

Com edição do historiador e geógrafo Ricardo D'Elia e redação dos jornalistas Pedro Trouy e Álvaro Bomílcar, ao estilo almanaque da época, o periódico apresenta propagandas, charadas, calendário, piadas, produções literárias, atividades econômicas e informações sobre a cidade.

O contexto é o município, então “Mattogrossense” de Corumbá, descrita no *Almanack* como “principal cidade de Matto-Grosso” e detentora de “excellente instituição instrutiva: o Gabinete de Leitura Corumbaense, onde se encontram innumerous tratados scientificos e grande subsidio literário” (p. XIV). A valorização da produção literária é anunciada também na “ligeira estatística”, com “3 typographias. Os autores da cita-

da publicação esclarecem que foi uma “luminosa idéia de apresentar ao publico do Brazil, uma publicação de propaganda tão necessaria e tão util” (p. XV).

Sobre a influência do ambiente, Callou e Leite (2002, p. 12) esclarecem que a ideia de “unidade na diversidade e diversidade na unidade é o ponto central da questão sobre o português do Brasil”; com isso, destacar o município corumbaense, em seu domínio territorial e contexto sociocultural, é esclarecer como as dimensões geográficas surtiram efeito no plano linguístico a ser estudado, evidenciando suas marcas no *Almanack Corumbaense*.

Quanto à temporalidade, o ano é 1898, dezembro: sendo a publicação destinada ao ano seguinte: 1899. Conforme nota do editor, o periódico devia ter sido apresentado “há mais tempo”, dada a relevância da cidade à época mencionada. No Expediente, são relatadas as dificuldades para tal edição: “a exiguidade de tempo, a imperfeição das nossas officinas, ainda pequenas e sem aparelhos precisos (...) primeira vez a braços com semelhante obra” (p. 99), o que evidencia o caráter inovador da publicação.

3. *Corpus e Corpora: do Almanack Corumbaense à defesa de uma língua brasileira*

O *Almanack Corumbaense* funcionará como um conjunto significativo documental de variantes linguísticas e servirá de base para o desenvolvimento do estudo. Dele, será analisado o soneto “Amor Póstumo”, datado de 1893, com destaque aos versos marcados pela distinção de padrões da linguagem, na busca de indícios de uma língua brasileira em uma perspectiva diacrônica.

Para cumprir tal propósito, é essencial desenvolver uma análise, levando em consideração a posição dos clínicos *me* e *lhe*, ora seguindo o padrão luso, ora reforçando o anúncio de “incorreção”, conforme Coutinho (2001, p. 335):

Os gramáticos brasileiros, secundando os seus colegas de Portugal, anatematizam essas práticas, tachando-as de ironias graves. Verdadeiros solecismos. Daí o cuidado de nossos escritores (...) No Brasil, então, assume as proporções de verdadeira calamidade. O literato, acoimado de incorreto entre nós, às vezes, por um simples descuido de colocação dos pronomes, encontrará sempre cerrada a porta que poderia conduzi-lo à glória da popularidade. Depois de leve cochilo gramatical, todas as boas qualidades *lhe* são negadas.

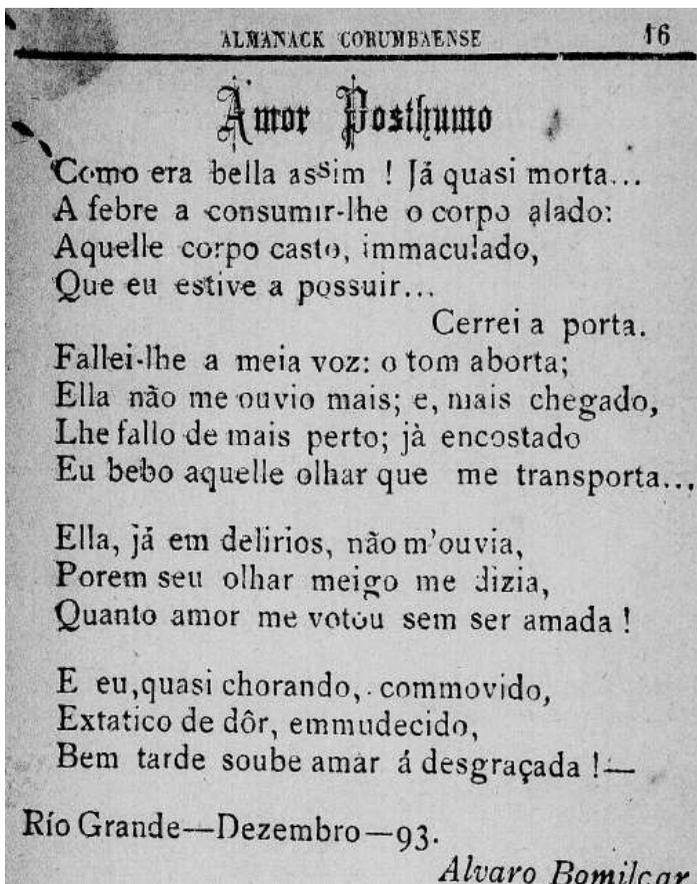


Fig.1 – Fonte: *Almanack Corumbaense* (1898)

Igualmente, já na década de 1820, como demonstra Pinto (1978), é possível assistir às primeiras manifestações sobre a natureza do português no Brasil, quando Domingos Borges de Barros, o Visconde de Pedra Branca, faz menção ao “idioma brasileiro” e aponta diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal.

A inserção de outros *corpora* ao estudo permite justificar o aspecto revolucionário do projeto nacionalista de Bomilcar e sua preferência por uma linguagem capaz de identificá-lo como brasileiro. Tal procedimento é apreciado em Callou e Leite (2002, p. 7):

A linguagem também oferece pistas que permitem dizer se o locutor é

homem ou mulher, se é jovem ou idoso, se tem curso primário, universitário ou se é iletrado. E, por ser parâmetro que permite classificar o indivíduo de acordo com sua nacionalidade e naturalidade.

Assim, explicar o citado fenômeno linguístico implica, pois, perceber a quebra na linguagem e denotar que as variações são peculiares ao contato da língua com o ambiente.

4. Bomilcar: prenúncios da defesa de uma língua brasileira: uso dos clíticos

Analisar a posição dos clíticos nos versos de Bomilcar é evidenciar um padrão distinto do usual da época e, ao mesmo tempo, inteirar-se de sua atuação dele como precursor em um movimento posterior de reivindicação nacional em defesa da linguagem própria.

Em *Amor Póstumo* (p. 16), identificam-se traços de uma linguagem próxima ao coloquialismo, tendência defendida posteriormente, a saber: “*Lhe* fallo de mais perto; já encostado” (v. 7). Tal construção sintática, em relação ao pronome *lhe* no início da frase, é negada por Ribeiro (1881, p. 247), seu contemporâneo, na *Grammatica Portuguesa*, ao afirmar: “O pronome em relação objetiva nunca deve começar sentença. Seria incorreto dizer: Me querem lá; Te vejo sempre; Vos ofereço; Lhe digo; Nos parece; Vos oferece”.

Mais duas construções apresentam, segundo o gramático, distorções quanto ao uso do pronome: “Porém seu olhar *me* dizia” (v. 10) e “Quanto amor *me* votou sem ser amada” (v. 11); ao que Ribeiro (1881, p. 116) adverte: “Os pronomes substantivos, em suas formas *o, a, os, as, me, te, se, lhe, nos, vos, lhes* são denominados enclíticos, uma vez que sempre se acostam ao verbo, depois do qual vêm: Viu-a; Dizem-me”.

Consoante à ideia de Ribeiro, Coutinho (2011, p. 335), estabelecendo diferença entre os padrões de escrita, enfatiza: “Nas camadas populares, porém, onde não se conhecem as leis da gramática, as discordâncias neste ponto são patentes. Enumeremos as principais: a) a colocação irregular dos pronomes oblíquos: Me disseram, não dou-te”.

Sobre a própria linguagem, posteriormente, Bomilcar (1920, p. 19) explica para quem escreveu:

Escrevo pensando nos párias desclassificados nacionais, vadios e ociosos, ex-paraças das corporações armadas, pescadores e pequenos diaristas rurais.

Aqueles que estão fora do ambiente convencional e livresco dos gabinetes e academias.

Tal ação é defendida, em sua publicação posterior *O Preconceito de raça no Brasil* (1920, p. 87), na qual o autor crítica o culto exagerado a Portugal:

No Brasil rende-se um culto exagerado a Portugal. Que somos uma colônia de lusitanos, tudo está a indicar, desde a nossa prevenção contra os estrangeiros de outras origens, até a nossa intolerância e hostilidade aos próprios brasileiros que têm a infelicidade de descenderem mais proximamente dos negros e dos espoliados indígenas. Só se encontram surtos de progresso e reais manifestações de cultura nos quatro Estados do sul - precisamente naqueles em que a influência portuguesa é nula.

Para tal fenômeno linguístico, há explicação: Domingos Borges de Barros, o Visconde de Pena Branca (1826), *apud* Coutinho (2011, p. 337) define como “brasileirismos” os modismos “exclusivamente nossos”, uma espécie de “adaptação e uso quotidiano no idioma do meio brasileiro” em relação à linguagem de Portugal. No entanto, Ribeiro (1930) *apud* Coutinho (2011, p. 338) justifica tal ocorrência como falso brasileiro e seu uso à reincidência de um arcaísmo:

Nesse chamado erro de anteposição pronominal, tão característico do português do Brasil, seguimos, aliás, uma corrente arcaica e profunda que havia extirpado da língua todos os esdrúxulos todas ou quase todas as palavras dactílicas⁶⁵ do italiano e do latim, renovadas depois de um pouco pedantescamente, pelos letrados do Renascimento.

Sobre os “brasileirismos”, vale destacar, o entendimento de Bomilcar e, ainda, sua proposta nativista descrita nos “Mandamentos do Patriota Brasileiro”, divulgados pela revista *Gil Blas* (1920), *apud* Oliveira (1990, p. 155): “12 – Falar e escrever em língua brasileira, isto é, em português modificado pelos brasileirismos e locuções da numerosa população brasileira já incorporados ao nosso patriotismo linguístico”.

Assim se vê estabelecida uma relação direta entre as concepções de Bomilcar e os parâmetros para classificação de contextos gramaticais distintos: “brasileirismos” e lusos. Esses indícios no *Almanack Corumbense* antecipa a quebra na imposição linguística, classificada por Couto (1986, p. 14) como “distorção especial”.

⁶⁵ Arranjo de sílabas longas e breves dado aos poemas.

5. Conclusão

O estudo da posição dos clíticos no *Almanack Corumbaense*, como quebra de parâmetro gramatical da época, só reforça a necessidade do estudo da historiografia linguística desse citado contexto para que as peculiaridades da nossa língua sejam desvendadas.

Ademais, ampliar contextos na busca pela ênfase ao citado período e seu caráter precursor é essencial. Afinal, mesmo com a restrição documental de 1989, foi possível estabelecer convenções que, certamente, exigem aprofundamentos posteriores, no sentido de revelar as inúmeras facetas da proposta de cunho nacionalista do citado autor.

Assim, estudar a participação de Bomilcar sem o apego à gramática normativa é encontrar muitas formas de refletir sobre o português brasileiro. É uma oportunidade para inteirar-se de um processo de formação da língua em contexto, até então pouco evidenciado; por fim, é participar de uma descoberta, de cunho histórico, que gerará expressiva contribuição à sociolinguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMANACK Corumbaense. Corumbá: Typ. Italiana, 1898.

BOMILCAR, Álvaro. *A política no Brasil ou o nacionalismo radical*. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro & Maurillo, 1920.

_____. *O preconceito de raça no Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. Aurora, 1916

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

COUTO, Hildo Honório. *O que é o português brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, 1996.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Lúci Lippi. *A questão nacional na primeira república*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

RIBEIRO, Júlio. *Grammatica portugueza*. São Paulo: Jorge Seckler, 1881.

**ÁLVARO BOMÍLCAR NO ALMANACK CORUMBAENSE:
O GRAFEMA Y: A ESPONTANEIDADE DA LÍNGUA**

Eliane Santos Paulino (UEMS)

eli14santos@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

É recente a inserção oficial do grafema Y no alfabeto português; no entanto, sua utilização no denominado período pseudoetimológico da língua portuguesa já era evidente. As publicações de Álvaro Bomílcar no *Almanack Corumbaense* (1898) comprovam tal uso. Um estudo sincrônico das recorrências, no citado período, por outros autores do *Almanack*, justificará a relevância do fenômeno à época. Somente a partir de uma atividade investigativa é possível desvendar o processo linguístico que envolveu tal período, daí a necessidade de embasar-se em Koerner (1996) e os princípios do “fazer historiográfico”. A pesquisa sociolinguística pretende registrar a falta de sistematização da língua, sob a ótica da liberdade ortográfica comum no referido *corpus*.

Palavras-chave: Período pseudoetimológico. Grafema y. Português brasileiro.

1. Introdução

Caracterizado como uma época de desordem, pedantismo e até “anarquia” na ortografia, o chamado período pseudoetimológico é marcado por peculiaridades que despertam curiosidade. A justificativa de Callou e Leite (2002) reforçam esse processo: “É na linguagem que se reflete a identificação e a diferenciação de cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes agrupamentos, estratos sociais, faixas etárias, gêneros, grau de escolaridade”.

Assim analisar a produção textual de Álvaro Bomílcar, no *Almanack Corumbaense* (1898), e estabelecer uma analogia com outros autores do mesmo *corpus*, reforçam o caráter de identificação com o processo linguístico em evidência.

Utilizando os princípios metodológicos de Koerner (1996) serão analisadas as relações contextuais e estabelecidas as práticas para uma comparação entre o soneto “Aída” (Arthur Benício e Adherbal Rosas) e um fragmento do *Livro Azul* de Álvaro Bomílcar. Tal apoio dar-se-á na metodologia oferecida pela historiografia linguística e nas referências históricas do próprio *corpus* e por se tratar do período pseudoetimológi-

co, Coutinho (2011) subsidiará as explicações gramaticais no citado processo linguístico.

Sobre o período, vale destacar a pretensão de transformar e escrita com base etimológica, ação negada e explicada pela expressão “pseudo” que conforme Nunes (1960, p. 16): “por este processo recuavam-se bastantes séculos, fazendo ressurgir o que era remoto, e punha-se de lado a história do nosso idioma”.

Tal estudo explorará as inúmeras justificativas para a recorrência do grafema *y* no citado período e, à luz da história da gramática, reforçará conceitos. Desse modo, a fixação ortográfica descrita e assimilada pelo *corpus* em questão garante ao evento um registro documental que permite revelar o percurso histórico da linguagem e sua contribuição à linguística.

2. O Almanack Corumbaense

Com edição do historiador e geógrafo Ricardo D'Elia e redação dos jornalistas Pedro Trony e Álvaro Bomfílcar, ao estilo almanaque da época, o periódico apresenta propagandas, charadas, calendário, piadas, produções literárias, atividades econômicas e informações sobre a cidade.

O contexto é o município, então “Mattogrossense” de Corumbá, descrita no *Almanack* como “principal cidade de Matto-Grosso” e detentora de “excellente instituição instrutiva: o Gabinete de Leitura Corumbaense, onde se encontram inumeros tratados scientificos e grande subsidio literário” (p. XIV).

A valorização da produção literária é anunciada também na “ligeira estatística”, com “3 typographias. Os autores da citada publicação esclarecem que foi uma “luminosa idéa de apresentar ao publico do Brazil, uma publicação de propaganda tão necessaria e tão util” (p. XV).

Sobre a influência do ambiente, Callou e Leite (2002, p. 12) esclarecem que a ideia de “unidade na diversidade e diversidade na unidade é o ponto central da questão sobre o português do Brasil”; com isso, destacar o município corumbaense, em seu domínio territorial e contexto sociocultural, é esclarecer como as dimensões geográficas surtiram efeito no plano linguístico a ser estudado, evidenciando suas marcas no *Almanack Corumbaense*.

Quanto à temporalidade, o ano é 1898, dezembro: sendo a publi-

cação destinada ao ano seguinte: 1899. Conforme nota do editor, o periódico devia ter sido apresentado “há mais tempo”, dada a relevância da cidade à época mencionada. No Expediente, são relatadas as dificuldades para tal edição: “a exiguidade de tempo, a imperfeição das nossas oficinas, ainda pequenas e sem aparelhos precisos (...) primeira vez a braços com semelhante obra” (p. 99), o que evidencia o caráter inovador da publicação.

3. Bomílcar, Arthur Benício e Adherbal Rosas no corpus

O *Almanack Corumbaense* funcionará como um conjunto significativo documental de variantes linguísticas e servirá de base para o desenvolvimento do estudo. Dele, serão analisados o soneto “Aída” de Arthur Benício e Adherbal Rosas e o fragmento “Cores” de Álvaro Bomílcar, ambos na página 4 do citado periódico. (Vide **Fig. 1**)

A utilização reforça o princípio da imanência, ou seja: documentos históricos que sirvam de suporte para o estudo da língua e seus fenômenos, para, posteriormente, chegar ao processo crítico e, conseqüente, entendimento. (KOERNER, 1996, p. 60)

Com contribuição significativa no *Almanack*, Bomílcar destaca-se como colaborador citado por Ricardo D’Elia, o editor, assim descrito: “De coração agradeço aos Srs. Pedro Trony e Álvaro Bomílcar o concurso hábil que me prestaram redigindo-o”. De Arthur Benício são duas produções e Adherbal Rosas participou com seis publicações, com destaque às charadas.

Sobre Bomílcar há muito a destacar, o autor é referência em movimentos posteriores a sua passagem por Corumbá. Dentre as inúmeras participações, destaca-se sua importância na revista *Gil Blás* (1920), em que lança sua proposta nativista descrita nos “Mandamentos do Patriota Brasileiro”, *apud* Oliveira (1990, p. 155): “12 – Falar e escrever em língua brasileira, isto é, em português modificado pelos brasileirismos e locuções da numerosa população brasileira já incorporados ao nosso patriotismo linguístico”.

Quanto a publicações ou referências aos outros autores, até esse estudo, não há evidências documentais que possam destacar posteriores contribuições. Tal evento pode ser justificado pela descontinuidade do *Almanack* como periódico, limitado a uma única edição.

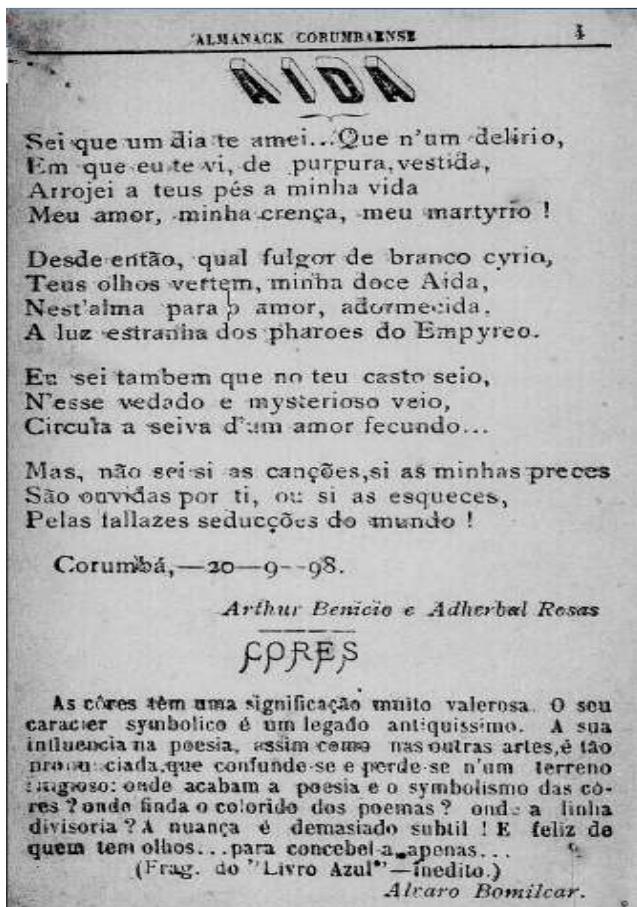


Fig.1 – Fonte: *Almanack Corumbaense* (1898)

Coutinho (2001, p. 76), sobre o período da edição do periódico pseudoetmológico, destaca: “Tão grande foi esse influxo que não só os vocábulos novos entram para o nosso léxico com aspecto gráfico alatinado, mas também os que já tinham forma vulgares sofrem o travestimento etmológico”.

Embora de estruturas e gêneros distintos, as produções remetem à utilização de um mesmo procedimento linguístico, comum a muitas do periódico, o uso do grafema y, sem aparente critério. É importante ressaltar os inúmeros estudos sobre tal processo e a relevante contribuição à

história da gramática. Tal procedimento é justificado em Callou & Leite (2002, p. 7):

A linguagem também oferece pistas que permitem dizer se o locutor é homem ou mulher, se é jovem ou idoso, se tem curso primário, universitário ou se é iletrado. E, por ser parâmetro que permite classificar o indivíduo de acordo com sua nacionalidade e naturalidade.

Assim, explicar o citado fenômeno linguístico implica, pois, perceber a semelhança na linguagem e reforçar que o conceito de “naturalidade” descrito é um fenômeno linguístico comum ao contato da língua com o ambiente.

4. O uso do grafema y no período pseudoetmológico: muitas respostas

Partindo do princípio da contextualização que se refere ao “clima de opinião” do período em estudo (KOERNER, 1996, p. 60), é importante observar as referências linguísticas, cabendo destacar algumas contribuições.

São inúmeros os questionamentos sobre o uso do grafema y em um período em que foneticamente já existia um fonema vocálico, representado pela vogal i, para tal intento. Coutinho (2011, p. 76) é um dos questionadores. Dentre as ocorrências exemplificadas pelo autor como “disparates gráficos” encontram-se: “Collyseu”, “enygma” e “sátyra”:

Se o objetivo de qualquer sistema gráfico é representar as palavras, ajustando-se a elas do mesmo modo que a indumentária do corpo, como explicar a presença de tantos símbolos inúteis, que tiram ao idioma escrito a simplicidade primitiva, dando-lhe um ar postiço de afetação?

Na busca por uma explicação de caráter histórico, surgem referências ao Renascimento e ao suposto culto dos humanistas à cultura clássica. Em tal período, o latim recebeu admiração expressiva pelos escritores. Coutinho (2011, p. 77) ao citar o foneticista Gonçalves Viana reproduz seu pensamento:

Estou de fato há muito convencido, e várias vezes o tenho dito pela imprensa, de que a denominada ortografia etimológica é uma superstição herdada, um erro científico, filho do pedantismo que na época da ressurreição dos estudos clássicos, a que se chamou Renascimento, assoberbou os deslumbrados adoradores da antiguidade clássica e das letras romanas e gregas, e pôde vingar, porque a leitura e a consequente instrução de classes pensadoras e dirigentes só eram possíveis a pequeno círculo de pessoas, cujos ditames se aceitavam quase sem protesto.

Portanto, a justificativa de “aceitação” entre os pares torna possível a utilização do grafema y, em um mesmo periódico por autores distintos. Sobre tal dinâmica na língua, cabe destacar a ideia de adesão proposta por Silva Neto (1968, p. 18):

A língua é um produto social, é uma atividade do espírito humano. Não é, assim, independente da vontade do homem, porque o homem não é uma folha seca ao sabor dos ventos veementes de uma fatalidade desconhecida e cega. Não está obrigada a prosseguir na sua trajetória, de acordo com leis determinadas, porque as línguas seguem o destino dos que as falam, são o que delas fazem as sociedades que as empregam.

Há ainda, quem considere tal uso como “pedantismo” ou “ignorância”, conforme salienta Nunes (1960, p. 196):

Acresce que, por um lado, o pedantismo, por outro, a ignorância, contribuíam ainda mais para a desordem ortográfica aquele não tendo outro norte e guia que não fosse o latim e grego, esta, por uma suposta analogia com outras palavras, escrevendo incorretamente vocábulos procedentes daquelas duas línguas (*lytographia*, por causa de *typographia*) e outros que não tinham tal origem (*typoia*). Por este processo recuavam-se bastantes séculos, fazendo ressurgir o que era remoto, e punha-se de lado a história do nosso idioma, representada na maneira como antes se escrevia em harmonia com a pronúncia, na qual se achavam englobadas as transformações por que os sons tinham passado através inúmeras gerações, até tomarem os que possuíam ao tempo e depois que a língua começou de escrever-se.

Consoante à ideia descrita, Ribeiro (2001) destaca que houve “pretenciosismo aliado a uma certa ignorância” que motivou o uso do y em muitos vocábulos. Em Arthur Benício e Adherbal Rosas há emprego em “martyrio”, cyrio”, “Empyreó” e “mysterioso”; Em Bolmícar, menos recorrentes: “symbolico” e “symbolismo”.

Gonçalves (1992, p. 68) prefere tratar a recorrência do y como analogia a palavras de origem grega, latina e inglesa; justificando a falta de uma regra para tal propósito.

Viu-se, portanto, que não há uma justificativa única para o uso do grafema y de forma não sistematizada no período pseudoetimológico da língua portuguesa. Porém a aparente miscelânea de ideias reflete o caráter dinâmico da língua, aqui denotados por suas variantes lexicais.

5. Conclusão

“Ar postico”, “pedantismo”, “ignorância”, “pretenciosismo”, “anarquia”: independente das concepções apresentadas, a utilização do

grafema y no *Almanack Corumbaense* demonstra o caráter especulativo que o estudo exige, cabendo, pois, ressaltar a contribuição significativa do estudo do corpus em seu processo linguístico.

Diante de um estudo atrativo pela curiosidade, resta perceber a oportunidade de inteirar-se sobre um processo de formação da língua em contexto, até então pouco evidenciado, e, participar de uma descoberta, de cunho histórico, que gerará expressiva contribuição à sociolinguística.

Ademais, ampliar contextos na busca pela ênfase ao citado período e seu caráter precursor é essencial. Afinal, mesmo com a restrição documental de 1989, foi possível estabelecer convenções que, certamente, exigem aprofundamentos posteriores, no sentido de revelar Álvaro Bomfílcar ao universo da sociolinguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMANACK Corumbaense. Corumba: Typ. Italiana, 1898.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

GONÇALVES, Maria Filomena. *Para uma história da ortografia portuguesa*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, 1996.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

NUNES, J. J. *Compêndio de gramática histórica portuguesa: fonética e morfologia*. 6. ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1960.

OLIVEIRA, Lúci Lippi. *A questão nacional na primeira república*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

RIBEIRO, Guilherme, *Apointamento sobre a história da evolução da língua*. Disponível em: <[http://esjmlima.prof2000.pt/hist evol lingua](http://esjmlima.prof2000.pt/hist%20evol%20lingua)>. Acesso em: 31-10-2014.

RIBEIRO, Júlio. *Grammatica Portuguesa*. São Paulo: Jorge Seckler,

1881.

SILVA NETO, Serafim da Silva. *Capítulos da história da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1986.

VIANA, A. R. G. *Ortografia nacional: simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas*. Lisboa: Viúva Tavares Cardoso, 1904.

**AMBIGUIDADE NA SALA DE AULA:
“PRA QUE TE QUERO?”**

Francisca Aurea Rodrigues Almeida (UERR)

francisca_aurea2011@hotmail.com

Myrth Charssiany Oliveira de Araújo (UERR)

myrthcharssiany@hotmail.com

Valdercley Santos da Silva (UERR)

valdercley@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda o tema ambiguidade, que é gerada por fenômenos como a polissemia e a homonímia, e tem como objetivo identificar o nível de conhecimento dos alunos do ensino médio sobre este tema, visando à discussão sobre a importância da ampliação da abordagem de questões semânticas no ensino da língua na educação básica, considerando a implicação desse tema na compreensão textual. A pesquisa foi feita com os alunos da rede estadual de ensino, na cidade de Boa Vista, por meio de um teste de múltipla escolha, aplicado aos alunos de 2º e 3º anos do ensino médio, versando sobre o conteúdo ambiguidade, e uma entrevista com a professora, visando ao diagnóstico do ensino deste tema. O resultado da pesquisa revelou que a maioria dos alunos apresenta certos conhecimentos linguísticos voltados à ambiguidade, no entanto, percebe-se que ainda há a necessidade de intensificar o trabalho com este tema pela sua implicação direta com a compreensão leitora dos alunos.

Palavras-chave: Ambiguidade. Semântica. Significado.

1. Introdução

O presente artigo situa-se na área de conhecimento que estuda o sentido das palavras, a semântica, e delimita-se especificamente no campo da semântica formal e semântica lexical. Visa abordar o tema ambiguidade, já que ele é considerado como um dos processos que causa a indeterminação de sentidos nos enunciados. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é identificar o nível de conhecimento dos alunos de ensino médio sobre a ambiguidade, visando à discussão sobre a importância da ampliação de questões semânticas, especialmente da ambiguidade, no ensino da língua portuguesa, considerando a implicação desse tema na compreensão textual dos alunos.

Visando à obtenção de informações sobre a competência linguística dos alunos, elaborou-se uma atividade com o objetivo de verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre a ambiguidade. Para apresentar os resultados desta pesquisa, o presente trabalho foi subdividido em três

tópicos. No primeiro, há o destaque para a semântica, área que aborda os estudos da ambiguidade; no segundo, apresentam-se diferenças entre as compreensões do termo ambiguidade; e no terceiro, a abordagem é sobre o ensino da ambiguidade na sala de aula.

2. Semântica: o escopo dos estudos sobre a ambiguidade

A definição de semântica como área da linguística que estuda o significado das línguas naturais é bastante consensual. De forma resumida, pode-se dizer que a semântica é o estudo do significado linguístico (ou da significação), e que essa definição não é problema, a questão polêmica é o significado do significado, diz a literatura vigente.

Segundo Oliveira (2008), a perspectiva teórica que os linguistas e filósofos possuem acerca do objeto de estudo da semântica é heterogênea e, por isso, não há consenso do que seja significado. Em consequência desse pensamento, pode-se encontrar semântica textual, semântica cognitiva, lexical, argumentativa, discursiva etc. Todas elas estudam o significado, cada uma a seu modo. Tamanha variedade mostra que o estudo do significado pode ser considerado sob vários ângulos, como no caso da semântica formal e a semântica lexical, que, dentre outros aspectos, investiga a ambiguidade no léxico e na sentença.

A semântica formal é, assim, uma ciência empírica, com caráter preditivo. O objeto de estudos da semântica é, então, explicitar a capacidade que os falantes de uma língua têm, independentemente de eles irem ou não à escola, de atribuir significados ao que eles dizem e ao que lhes é dito (CHIERCHIA, 2003).

Fiorin (2008) explica que a semântica formal estabelece as línguas humanas como a propriedade central para referenciar algo. Por essa razão, a semântica formal baseia-se no estudo da relação que existe entre as expressões linguísticas e o mundo. Para esse autor, dentre as várias possibilidades de investigação do significado, a semântica formal se apoia no fato de que, se conhecemos as expressões e as condições que se encontram na sentença, saberemos se o enunciado é verdadeiro ou não.

Ainda para Fiorin (2008), há outra semântica que estuda o significado das palavras na sentença, que é a semântica lexical. Esta tem por objetivo estudar as propriedades do significado das palavras que são definidas umas em relação às outras, na própria estruturação do sistema lexical, estabelecendo diversos tipos de relações entre si: a sinonímia, a an-

tonímia, a hiperonímia/hiponímia, a homonímia, a paronomásia e a polissemia.

Esta última consiste na multiplicidade de significados de uma palavra ou de qualquer outro signo linguístico, podendo ser considerada como um recurso de economia linguística.

3. Os estudos sobre ambiguidade

A definição mais comum de ambiguidade é um fenômeno semântico que aparece quando uma simples palavra ou um grupo de palavras é associado a mais de um significado (FIORIN, 2008). No entanto, pode-se encontrar outros conceitos de ambiguidade como, por exemplo, o de Matoso Câmara Jr. (1968, p. 40) que trata da ambiguidade como uma “Circunstância de uma comunicação linguística se prestar a mais de uma interpretação”, que pode ser vista como consequência da homonímia, polissemia e da deficiência dos padrões sintáticos. Já para Greimas (1979, p. 19), a ambiguidade ocorre quando leituras ou interpretações se apresentam simultaneamente dentro da propriedade dos enunciados.

Segundo Fiorin (2008), “a ambiguidade pode originar-se do fato da frase ter uma estrutura sintática suscetível de várias interpretações”, ou seja, o que gera a ambiguidade são as diferentes possibilidades de reorganizar as sentenças, possibilitando a ocorrência de diferentes estruturas sintáticas na mesma sentença.

Ainda para Fiorin, o significado de uma sentença não é determinado apenas pelo significado de suas palavras, mas também por sua estrutura gramatical, pela relação entre as palavras, denominada por ele de ambiguidade sentencial, isto é, quando uma sentença puder admitir diferentes possibilidades de combinações sintáticas. Assim, uma sentença vai ser ambígua quando puder ter mais de uma estrutura sintática. Deste modo, Fiorin afirma que há ambiguidade lexical quando certas palavras apresentarem múltipla significação para o mesmo item lexical, e a ambiguidade sintática quando uma mesma estrutura for suscetível de várias interpretações.

Para Dubois (1973, p. 45), “a ambiguidade é a propriedade de certas frases realizadas apresentarem vários sentidos”. Para ele, há dois tipos de ambiguidade: a lexical e a sintática. A ambiguidade lexical ocorre quando certos morfemas léxicos têm vários sentidos, já a ambiguidade sintática ocorre quando a mesma estrutura de superfície sai de duas (ou

mais de duas) estruturas profundas diferentes. Assim, a ambiguidade pode advir do fato de que a frase tenha uma estrutura sintática suscetível de várias interpretações.

Nota-se que na maioria das definições de ambiguidade, a principal característica é que o enunciado construído possui mais de um sentido. O termo ambíguo sofre variação conforme o nível empregado no contexto, podendo ser ambiguidade nos níveis lexical e sintático.

Assim, a *ambiguidade lexical* aparece quando certas palavras apresentarem múltipla significação num dado contexto, ou seja, quando existir a possibilidade de mais de uma interpretação de significado para uma mesma palavra. Ullmann (1964), ao considerar os aspectos linguísticos que provocam tal fenômeno, aponta a ambiguidade lexical como a mais importante, e afirma que a mesma se caracteriza quando, num mesmo contexto, existirem dois ou mais sentidos para uma mesma palavra. Essa multiplicidade de sentidos pode ser dada por duas formas diferentes: a homonímia e a polissemia.

Na homonímia temos uma relação semântica que estabelece o mesmo termo com sentidos incompatíveis. É o caso de *manga*, no exemplo abaixo. Não se sabe se trata-se de uma parte da roupa ou de uma fruta.

Exemplo: *A menina deixou cair a manga.*

Já na polissemia, os diferentes sentidos não se excluem e não são incompatíveis, é a propriedade que uma mesma palavra tem de apresentar vários significados. No exemplo abaixo tem-se o termo *escola*, porém, não temos a certeza de estar se referindo ao prédio, à instituição ou às pessoas que fazem parte desta instituição.

Exemplo: *Gosto daquela escola!*

A *ambiguidade sintática* ocorre quando a estrutura de uma frase é suscetível de várias interpretações, ou seja, há duplo sentido, não em relação ao significado das palavras, mas em relação às funções dos termos.

Exemplos: (a) *Eu escutei a notícia sobre o roubo no hospital;*

(b) *A instrutora de dança francesa.*

O exemplo (a) revela que o termo grifado pode ser o lugar onde o assalto ocorreu ou o local em que a notícia foi ouvida; no exemplo (b), o adjetivo pode funcionar como o tipo de dança ou como a nacionalidade

da instrutora.

De outro ponto de vista, Ferrarezi (2008), trabalhando com uma semântica que denomina de “contextos e cenários”, define a ambiguidade como “a possibilidade de atribuir mais de um sentido a uma mesma sentença em um mesmo contexto e cenário”. Propõe que a possibilidade de dupla interpretação pelo locutor é gerada em razão de certas peculiaridades do cenário e do contexto enunciativos. Afirma que a ambiguidade é uma falha comunicativa, um equívoco, uma vez que muitas vezes pode ser gerada propositadamente.

Ainda segundo Ferrarezi, a ambiguidade do texto pode ser causada por vários fatores, tais como: pela polissemia de uma palavra no contexto, por anáforas ou catáforas de múltipla interpretação e pela possibilidade de múltipla interpretação estrutural.

Encontra-se a ambiguidade em muitos textos poéticos, publicitários, humorísticos, em músicas, em charges, e em programas humorísticos. Mas ela é muito mais problemática quando ocorre nos textos escritos do que em textos falados.

4. O ensino da semântica nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O ensino da ambiguidade em sala de aula está voltado para ampliação do conhecimento linguístico dos discentes, visando sempre à aprendizagem da língua materna, com vistas à ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* abordam a perspectiva de desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, dizendo que.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

Com relação ao ensino de língua portuguesa e as atividades de significação pautadas na semântica, vale destacar dois dos objetivos presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*:

[...] utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento [...] aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos [...] inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto [...] (BRASIL, 1997, p. 32-33)

No primeiro objetivo, trata-se, explicitamente, da questão das variedades das palavras e da multiplicidade de sentidos que pertencem à área da semântica. No segundo objetivo, onde se lê “[...] inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto [...]”, tem-se, claramente, uma questão semântica, pois trabalhar com inferências é trabalhar com a compreensão dos implícitos, em vários níveis, desde o mais lógico, como o acarretamento, passando pela inferência linguística, como a pressuposição, ambiguidade, até a inferência de nível contextual, como a implicatura. Abordar tais conceitos faz-se necessário no decorrer do processo de leitura, pois eles não se encontram presentes, necessariamente, no livro didático.

5. O ensino da ambiguidade em sala de aula

O objetivo desta seção é apresentar os resultados obtidos na pesquisa realizada em uma escola estadual, situada no município de Boa Vista, estado de Roraima. Iniciou-se a pesquisa a partir de uma entrevista com a professora de língua portuguesa, com a finalidade de conhecer que tipos de recursos utiliza para ampliar o conhecimento linguístico dos alunos em sala de aula. Após esta entrevista utilizou-se uma atividade que foi aplicada a 57 alunos de 2º e 3º anos do ensino médio.

A professora afirma que existem várias maneiras de desenvolver o conhecimento linguístico do aluno em sala de aula. Para ela, o professor de língua portuguesa pode trabalhar a variação dos significados das palavras, utilizando-se da ambiguidade em vários contextos e conteúdos, tais como nas variações linguísticas, nas figuras de linguagem, nas interpretações de texto e na produção textual. Destaca ainda que, a série final do ensino médio requer uma prática maior, já que muitos prestarão vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que exige conhecimento linguístico contextualizado através de compreensão de charges,

textos e frases com palavras ambíguas.

As atividades aplicadas aconteceram para que se pudesse verificar o nível de conhecimento linguístico dos alunos em relação à ambiguidade, considerando que são alunos de séries finais e devem estar preparados para prestarem vestibulares, confirmando o que foi dito pela professora na entrevista.

Foi apresentada uma atividade contendo 02 (duas) charges, um texto retirado do jornal *A Gazeta* e uma questão com frases, que exigia que os alunos identificassem os termos ambíguos no contexto.

Charge 01



Pedimos para que os alunos marcassem a alternativa cujo sentido na charge se constrói a partir da ambiguidade de um determinado termo. As alternativas eram: (A) *fora*, (B) *agora*; (C) *sistema*; (D) *protestar*.

O resultado foi que 21% dos alunos marcaram a alternativa (A); 5% dos alunos marcaram alternativa (B); 37% marcaram a alternativa (C) e 37% marcaram a alternativa (D).

Notou-se que houve um equívoco de 37% dos alunos ao marcar a alternativa D como a palavra que causa ambiguidade lexical na charge. O termo ambíguo é a palavra 'sistema', nesse caso, a charge gera dupla interpretação em torno da palavra sistema que, no contexto, pode ser interpretada como sistema político e sistema tecnológico.

Charge 02

Na charge 02 pedimos aos alunos que marcassem a alternativa que apresenta uma palavra com duplo sentido. As alternativas eram: (A) *Elaboro*; (B) *Aplico*; (C) *Administro*; (D) *Executo*.

Os resultados foram: 11% dos alunos marcaram a alternativa (A); 12% marcaram a alternativa (B); 5% marcaram a alternativa (C) e que 72% marcaram a alternativa (D).



Fonte: <<http://ideiaspraticasparasaladeaula.blogspot.com.br/2013/05/atividades-ambiguidade.html>>. Acesso: 29-05-2014

É perceptível que, nesta charge, os alunos não tiveram dificuldade para compreender que a palavra *executo* gera ambiguidade no contexto. Verificou-se que a imagem contribuiu na compreensão da ambiguidade lexical no contexto da charge.

Texto 03

FAMÍLIA DÁ ADEUS A JOVEM ATROPELADO DURANTE ENTERRO

Indignação. Esse era o sentimento de familiares e amigos do professor e músico Gustavo German Kern, 23 anos. Vítima fatal do acidente de carro ocorrido na última sexta-feira em Jardim Camburi, o jovem foi enterrado ontem à tarde no Cemitério de Maruípe.

Fonte: Jornal *A Gazeta*, de 21 de agosto de 2005

Na interpretação desse texto pediu-se aos alunos que lessem com atenção e identificassem qual era o problema de linguagem na manchete. Apresentamos as seguintes opções de respostas:

- (A) **INCORRETA.** Emprego de vírgula. As vírgulas estão corretas;
- (B) **CORRETA.** Ambiguidade. Gera dupla interpretação, visto que é possível entender que o jovem foi atropelado durante o enterro ou que o adeus foi durante o enterro;
- (C) **INCORRETA.** Cacofonia. Não há problemas de cacofonia;
- (D) **INCORRETA.** Ordem inversa da frase. A frase está na ordem direta.

Nesta questão, 12% dos alunos marcaram como alternativa correta a opção (A), 72% marcaram a alternativa (B), 5% dos alunos marcaram a alternativa (C), 11% marcaram a alternativa (D).

Notou-se que a maioria dos alunos, o equivalente a 72%, conseguiu identificar a ambiguidade sintática no texto quando contextualizado e que 28% não conseguiu perceber essa ambiguidade e optou por outras respostas.

Texto 04

Não há ambiguidade na frase:

- (a) Estivemos na escola da cidade que foi destruída pelo incêndio.
- (b) Câmara torna crime porte ilegal de armas.
- (c) Vi o acidente do barco.
- (d) O policial prendeu o ladrão em sua casa.

Pediu-se aos alunos que identificassem a frase que não há ambiguidade, cujas alternativas eram: **(A)** *Estivemos na escola da cidade que foi destruída pelo incêndio*; **(B)** *Câmara torna crime porte ilegal de armas*; **(C)** *Vi o acidente do barco*; **(D)** *O policial prendeu o ladrão em sua casa*.

Essa questão exigiu um pouco de atenção dos alunos, para que pudessem identificar o termo ambíguo. Os resultados obtidos foram: 14% dos alunos marcaram a alternativa **(A)**, 32% marcaram a alternativa **(B)**, 37% marcaram a alternativa **(C)** e 18% marcaram a alternativa **(D)**.

Notou-se que apenas 32% dos alunos acertou a alternativa que não havia ambiguidade, ou seja, a alternativa **(B)**. Mas um número considerável dos alunos, 68 % não acertou a questão.

Ao fim da análise é possível notar que muitos alunos ainda têm certa dificuldade para identificar o termo ambíguo, tanto em charge, quanto em frases. Nas charges é empregado na maioria das vezes um item lexical que causa o duplo sentido no contexto, e na ambiguidade sintática a posição dos elementos sintáticos, quando se ligam no contexto causam, no enunciado, o duplo sentido.

A percepção deste tipo de recurso exige atenção do aluno e, por isso, merece ser constantemente trabalhado pelo professor na sala de aula. Neste sentido, Ferrarezi (2008, p. 180) ressalta que “A ambigüidade e suas formas de aparecimento nas sentenças devem ser bem compreendidas, principalmente para que possam ser evitadas pelos alunos na hora em que escrevem os próprios textos (...)”.

Essa perspectiva dá-se devido ambiguidade poder realizar várias interpretações que não dependem somente do enunciado, mas também das diversas situações que apresentam o duplo sentido, por isso, Ferrarezi

deixa claro que “(...) sentenças potencialmente ambíguas podem resultar em interpretações indesejadas daquilo que eles escreveram, ressalta ainda que (...)” para melhor identificação dos termos ambíguos, é bom que os alunos assistam a programas humorísticos e explore-os através de teatros, pois são programas ricos em informações, propositalmente, ambíguas. (FERRAREZI, 2008, p. 180).

6. Considerações finais

O estudo da semântica revela a importância de conhecer a língua materna, esse conhecimento que facilita a boa leitura e a busca de informações, contribuindo para uma melhor interpretação do texto. Partindo desse pressuposto, procurou-se trabalhar dois níveis de ambiguidades que implicam na construção do sentido do texto.

Apresentou-se uma análise da ocorrência de dois níveis de ambiguidades em sala de aula: a ambiguidade lexical e a sintática. E após a realização e análise dessas atividades, chegou-se à conclusão de que uma porcentagem significativa de alunos conseguiu identificar a ambiguidade a partir de um contexto visual e/ou lexical, tornando esta pesquisa de resultados positivos, pois ela revelou que a maioria dos alunos apresentam certos conhecimentos linguísticos voltados para as ambiguidades lexical e sintática.

No entanto, percebeu-se que ainda há a necessidade de intensificar o trabalho com este tema pela implicação direta dele com a compreensão leitora dos alunos, razão essa que deve levar o professor de língua portuguesa a explorar mais conteúdos de natureza semântica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÂMARA Jr., J. M. *Problemas de linguística descritiva*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHIERCHIA, Gennaro. *Semântica*. Trad.: Luis Arthur Pagaggi, Lígia

Negri, Rodolfo Ilari. Campinas: Unicamp; Londrina: Eduel, 2003.

DUBOIS, Jean. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Semântica para educação básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística*, II. Princípios de análise. 4. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Dicionário de semiótica*. São Paulo, 1979.

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad.: J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

**ANÁLISE DO “CÓDIGO Q”
UTILIZADO PELA GUARDA MUNICIPAL DE DOURADOS/MS
– UMA VISÃO VARIACIONISTA DA LINGUAGEM**

Edvaldo Teixeira Moraes (UEMS)

edvaldomoraes04@hotmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

elza20@uems.br

RESUMO

Nesse estudo analisa-se o chamado Código Q, que se trata de um conjunto de expressões e siglas utilizado por militares do mundo todo. Neste caso, a análise está centrada no uso desse código pela Guarda Municipal da cidade de Dourados-MS cujo objetivo é analisar o referido código e sua importância para essa corporação, bem como avaliar se há diferenças lexicais na interpretação dessas expressões e se há diferenças entre homens e mulheres, na forma de falar e de perceber o código. O estudo está baseado em uma pesquisa de campo com agentes da Guarda Municipal de Dourados – MS, apresentando ao final, uma análise dos dados coletados. Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir aos estudantes e sociedade em geral interessados nos fenômenos da língua, juntamente, com tantas outras pesquisas realizadas sobre os estudos sociolinguísticos, demonstrando, cada vez mais quão rica e variada é nossa língua, a ponto de oferecer diversas possibilidades comunicativas aos seus falantes dentro de um mesmo contexto.

Palavras-Chave: Português Oral. Variação linguística. Código “Q”

1. Introdução

Considerando a afirmação de Monteiro (2000) de que a língua não é simplesmente um veículo para transmitir informações, mas um meio para se estabelecer e manter relacionamentos com outras pessoas, percebe-se, que da mesma maneira em que as interações sociais se dão por processos dinâmicos, em situações diversas e contextos distintos, a língua também se converte em um produto vivo, que resulta em constante mudança, não em sua forma estrutural, mas na forma usual. Quer dizer que ela não se apresenta de maneira única, estaticamente, mas oferece possibilidades que podem ser utilizadas no ato comunicativo.

Essas possibilidades não são formas que resultam em uma nova língua ou comprometa a comunicação, são opções de se escolher como dizer algo, não alterando o sentido e o conteúdo da mensagem, pois, como afirma Tarallo (2007), trata-se de dizer, de maneira diferente, a mesma coisa com o mesmo valor de verdade em um determinado contexto

social.

Outro detalhe importante, quando nos referimos à língua, é que embora haja um conjunto de normas regentes que a tornam una e permita a comunicação entre falantes do mesmo sistema linguístico, esta sofre influência individual das pessoas que a utilizam e do grupo social, embora isso não comprometa o ato interacional entre os indivíduos.

Dessa forma, realizar um estudo sobre variação linguística, de um modo geral, constitui-se um árduo trabalho por se tratar de um campo muito abrangente, exigindo assim, para um melhor resultado, a delimitação de um objeto, grupo ou contexto. Por isso, esta análise está centrada no chamado *Código Q*, um conjunto universal de expressões utilizado pelos diferentes órgãos militares do Brasil e do mundo com o intuito de padronizar, aperfeiçoar ou tornar mais rápida a comunicação interna, principalmente em operações policiais ou militares, além de servir como um código linguístico de identificação dos indivíduos pertencentes a esse contexto. Neste caso específico, o estudo está centrado na utilização desse Código pela Guarda Municipal da cidade de Dourados/MS. Para a constituição desta pesquisa foram analisadas as interpretações individuais das expressões padronizadas do Código Q pelos agentes da Guarda Municipal de Dourados/MS, tendo por base uma pesquisa de caráter empírico, realizada através de entrevistas com dez informantes, cinco do gênero masculino e cinco do feminino, para verificar se há diferença entre o falar de homens e mulheres, uma vez que ambos se expressam de forma diferente, Paiva (1994).

2. Aporte teórico

2.1. Breve introdução à linguística/sociolinguística

A linguística é conhecida como a ciência que estuda a linguagem humana nas suas mais variadas modalidades. Foi dessa forma que o professor suíço Ferdinand Saussure apresentou uma proposta de sistematização da linguagem em suas palestras e cursos que ministrava na Universidade de Genebra, no final do século XIX, de forma tão sólida e inovadora que seus alunos mais tarde, após sua morte, compilaram suas ideias, dando origem ao *Curso de Linguística Geral*, um conjunto de diretrizes que se tornaram um marco na história dos estudos linguísticos. O *Curso de Linguística Geral* se torna o divisor de águas para a história dos estudos relacionados à linguagem, caracterizando a linguística como ciência,

pois até então, ela não tinha autonomia, e de acordo com o próprio Saussure, a linguística passou por vários estágios até se tornar autônoma, desde a antiguidade clássica até os linguistas modernos, transitando pela *Gramática*, estudo inaugurado pelos gregos, pela *filologia*, e por outras áreas, até se constituir como a ciência da fala.

Após a divulgação dos estudos de Saussure houve um grande avanço no que se refere aos estudos linguísticos, pois toda nova ciência desperta interesses, curiosidade, críticas e receio por parte dos mais cautelosos, fazendo com que se pesquise mais, analise e avalie se essa nova proposta tem fundamentos sólidos e se apresenta contribuições relevantes à comunidade. Vale lembrar, como já mencionado, que a linguística era nova enquanto ciência, pois antes não possuía autonomia própria, valendo-se de outras ciências já instituídas, mas na prática, ela existia há muito tempo.

Dentro desse campo de estudo da fala, encontra-se também a sociolinguística, uma subárea da linguística, que estuda a língua no seio das comunidades de falantes. São muitas as áreas pelas quais se interessa a Sociolinguística, como o contato com as línguas, tudo o que se refere ao surgimento, à transformação e ao desaparecimento de certos fenômenos linguísticos, às variações e as mudanças que ocorrem na língua, a heterogeneidade linguística, entre outras. É importante ressaltar que quando mencionamos heterogeneidade linguística, estamos nos referindo às diferenças de fala que ocorrem dentro do mesmo sistema linguístico, ou seja, formas diferentes de usar a mesma língua e não às várias línguas diferentes em um mesmo território geográfico-político, Tarallo (2007). Assim a sociolinguística se apresenta no que podemos chamar de fronteira ou limite entre língua e sociedade, focalizando a heterogeneidade do emprego da língua em diferentes contextos linguísticos.

É evidente que a relação entre o sujeito e a sociedade que o cerca está mais do que fundamentada e tem sido afirmada cada vez mais por teóricos e estudiosos da linguagem, e apesar de parecer redundante, cabe aqui reafirmar essa teoria, pois quanto mais se estuda a linguagem mais se percebe a indissolubilidade entre esses dois fatores: indivíduo e sociedade. A sociolinguística não menospreza ou ignora a normatização, as regras ou padrões estabelecidos pela linguística dita tradicionalista ou gramaticalista, pelo contrário, tomando por base esse conjunto de normas, aceita e valoriza também toda forma de manifestação linguística em um ato comunicativo, considerando suas variações de acordo com o contexto e a realidade de seus falantes.

O objetivo dos estudos sociolinguísticos é identificar, analisar e estudar a língua em sua forma mais livre, espontânea, em situações reais de comunicação, nas quais o falante tem a liberdade de se expressar de maneira despreocupada, desatenta muitas vezes à forma de falar, focando apenas naquilo que vai falar, importando, nesses casos a interação com o seu interlocutor e a transmissão da mensagem desejada. (TARALLO, 2007).

Por se tratar de um estudo voltado para o cotidiano dos falantes, considerando todas as situações comunicativas, não apenas a escrita ou situações formais, nas quais o falante se polícia quanto à forma, os estudos sociolinguísticos permitem identificar que há inúmeras possibilidades de uso da língua, oferecendo ao indivíduo opções de escolha quanto à maneira de se expressar, sem que isso comprometa seu ato comunicativo ou altere o objetivo do discurso. Surgem, então, as variações linguísticas, tipos de adequações que o falante opta conforme o contexto seja para tornar o discurso mais informal, para simplificar a mensagem e torná-la acessível ao seu interlocutor, para sintetizar ou detalhar uma situação, conforme lhe aprouver ou, simplesmente, por uma questão de estilo e identificação.

Por esse motivo cada situação de comunicação é única, já que os indivíduos falam de forma distinta, de acordo com suas experiências, estilo, grau de intimidade com o interlocutor ou com o conteúdo, capacidade comunicativa, ou outros fatores externos e internos, caracterizando a espontaneidade ou a formalidade do discurso. Hudson (*apud* MONTEIRO, 2000) afirma que é impossível haver dois ou mais indivíduos que tenham a mesma forma ou a mesma linguagem, uma vez que não existem duas pessoas com a mesma experiência linguística, isto é, cada falante sofre a influência do ambiente ao qual pertence, o contexto no qual está inserido, diferenças pessoais, fisiológicas e outros fatores que se tornam decisivos no momento do ato comunicativo.

Assim, através dessas diferenças de comunicações, vão sendo criadas as várias possibilidades comunicativas e alguns grupos optam por expressões diferentes e as tornam tão usuais que acabam por elaborar e cristalizar tipos de códigos linguísticos que passam a fazer parte de sua rotina de trabalho ou ações, transformando-se em códigos específicos desses grupos. Há também o intuito de se criar tais códigos como forma de proteção, como no caso da Guarda Municipal e de outros órgãos militares, para impedir que delinquentes identifiquem com facilidade as informações transmitidas por radiocomunicadores, interceptem-nas ou cri-

em mecanismos para burlar o sistema de segurança desses órgãos. Há ainda o intuito de tornar a comunicação mais rápida e eficiente, pois como veremos na análise deste estudo, há expressões ou siglas que substituem uma frase extensa e carregada de detalhes importantes para uma operação ou situação.

Esses códigos são criados a partir de palavras ou expressões já existentes na língua ou através de siglas que possuem algum tipo de significado para o grupo no qual são utilizadas, pois nas palavras não existem sentidos isolados, elas são sempre pertinentes a uma ideologia ou à realidade de um grupo. Os códigos linguísticos atuam como instrumento de identificação, pois segundo Orlandi (2007, p. 12) há uma representação, concebida como configuração imaginária, através de processos de identificação. Ou seja, um indivíduo identifica-se, socialmente, com grupos de indivíduos, tornando-se representante como integrante desse grupo através da língua. Para um falante que não pertence a esse contexto ou desconhece esse código se torna quase impossível identificar seus significados, porque, aparentemente, as expressões são compostas por palavras com sentido diferente de seu significado original ou esse significado aparece de forma camuflada para alcançar os objetivos propostos. Isso é possível porque como afirma Orlandi (1996), uma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma formação discursiva diferente.

3. Metodologia da pesquisa

3.1. O corpus da pesquisa

A pesquisa sociolinguística compreende um grupo social pré-determinado e uma comunidade de falantes, os quais são analisados de acordo com critérios, previamente, estabelecidos. O método utilizado para a composição desse estudo foi uma pesquisa de caráter empírico com agentes da Guarda Municipal de Dourados, por meio de entrevistas de campo realizadas *in loco*, algumas no local de trabalho e outras na residência dos informantes, nas quais os agentes foram questionados sobre o significado das expressões do *Código Q*, utilizado por toda a corporação, mas, principalmente, por aqueles agentes que trabalham com as viaturas e se comunicam via rádio. Foi solicitado que estes transmitissem o significado das principais expressões do referido código, de forma espontânea, para verificar se há diferenças de interpretação ou de transmissão do significado, se há alternância de vocabulários para significar o mesmo

conteúdo, formas mais detalhadas ou sintetizadas de tais expressões, uma vez que quando o informante está em um ambiente que lhe é familiar e fala de uma situação com a qual tem intimidade, usa um discurso mais livre e despojado de formas padronizadas, tornando possível a identificação das variantes desejadas, conforme afirma Tarallo (2007). Foram entrevistadas dez pessoas, homens e mulheres, para identificar se há diferença na transmissão das informações, já que homens e mulheres tendem a se diferenciar na forma de falar (PAIVA, 2003).

3.2. As variáveis sociais estudadas

3.2.1. A variável gênero

Ao nos referirmos ao fator gênero/sexo neste estudo não se trata de características físicas ou fonológicas, já que, geralmente, homens e mulheres se diferenciam no tom, timbre e entonação na fala, mas por se tratar de um estudo sociolinguístico tais características não constituem elemento principal, já que o foco está centrado no fator lexical. É importante lembrar que nas sociedades ocidentais as diferenças de léxico na fala de homens e mulheres são bem menos acentuadas, enquanto que em algumas culturas isso é marcante, havendo, segundo Mollica (2003), em algumas delas, vocabulários específicos para ambos os gêneros. No caso desse tipo de pesquisa, voltada a um grupo militar, é importante lembrar que há sociedades que nem permitem às mulheres fazerem parte de tais grupos ou em outras, quando elas são inseridas no militarismo, recebem tratamento igual aos homens e acabam sofrendo influência também na forma de falar. Neste caso referimo-nos à realidade da cidade de Dourados/MS, na qual é possível identificar tais diferenças.

Para Paiva (2003), um dos primeiros estudos a que se tem referência sobre a influência do gênero/sexo sobre as variações linguísticas encontra-se em Fischer (1958), que afirma essa predominância da mulher na escolha de formas mais requintadas. Também se associa ao fato de as mulheres se preocuparem com a beleza física, com o vestir, o andar, a estética como foco de valorização e isso pode se refletir também no falar, fazendo-as mais observantes às normas linguísticas ditas padrão da língua portuguesa. É importante lembrar que no grupo analisado, embora haja uma padronização no modo de se vestir, através de fardas uniformes, com modelos iguais para ambos, as mulheres tentam preservar sua

característica feminina, sendo muito cuidadosas no uso de maquiagens e outros elementos que marquem sua identidade enquanto gênero, e isso se percebe/reflete também na forma de falar.

Ao falar em gênero, diferenças e particularidades, é preciso ter em mente a questão cultural. Na cultura ocidental, por exemplo, as lutas pelo nivelamento das diferenças estão em evidência e homens e mulheres já conseguem conviver, harmoniosamente, em muitas áreas sem distinções, entretanto, algumas culturas ou povos ainda preservam um pensamento machista ou mais opressivo quanto ao gênero. Há inclusive lugares, em que as divisões entre papéis masculino e feminino são muito nítidas. A prova disso é a grande presença de mulheres cada vez mais em espaços, anteriormente, considerados masculinos, como é o caso da vida militar, por exemplo. Além disso, são elas muito eficientes e possuem responsabilidades e proventos nivelados, equiparando-se aos dos homens.

3.2.2. A variável faixa etária

As línguas são elementos em movimento e em processo ativo constante, o que implica em transformações e mudanças no tempo e no espaço. Se as línguas variam no espaço e no tempo, temporalidade é algo fundamental no processo variacionista e, ao falar em temporalidade, inclui-se o fator idade como determinante nessas mudanças, uma vez que cada falante elege os termos ou formas próprios de seu tempo, ou seja, em muitos casos permanecem as formas antigas e preferem estas às novas maneiras de expressões ou formas evoluídas da língua.

Naro (1994, p. 82) afirma que os falantes adultos dão preferência às formas mais antigas, o que acaba por gerar situações diferentes no falar, mesmo de indivíduos que estejam em constante convivência, como é o caso, por exemplo, de pais e filhos, embora isso não comprometa a comunicação linguística.

Neste estudo, o fator idade não será determinante na identificação das variáveis, uma vez que há um nivelamento na faixa etária dos agentes, pois a predominância é de pessoas entre 25 e 40 anos de idade, o que, certamente, os encaixa em um grupo com vocabulário já cristalizado, intermediário entre a linguagem da juventude e de adolescentes, carregada de gírias, jargões e outras expressões modernas, e os idosos que, geralmente, preservam expressões mais antigas e próprias dessa faixa etária,

tornando-se dispensável considerar essa variante social. Assim, o fator idade não será objeto de análise neste estudo.

3.2.3. A variável escolaridade

Para ingresso na Guarda Municipal de Dourados foi realizado um concurso público de provas e títulos e dentre os requisitos, na época, um deles era a escolaridade, uma vez que se exigia ensino médio completo. Dessa forma, todos os agentes que fazem parte da corporação são concluintes do ensino médio e a maioria, aproximadamente 95% já possui ensino superior e até mesmo pós-graduação. Sendo assim, também será desconsiderado o fator escolaridade, pois não há como fazer uma análise contrastiva entre os diferentes níveis de escolaridade. Por isso não será levada em conta a escolaridade dos informantes para efeito de análise.

4. Análise dos dados e discussão dos resultados

4.1. O código “Q” internacional

O Código “Q” é adotado, internacionalmente, por Forças Armadas e é constituído por um conjunto de expressões, ou melhor, siglas padronizadas, compostas por três letras, todas começando com a letra “Q”. Esse código foi desenvolvido, inicialmente, para comunicação radiotelegráfica comercial, sendo adotado posteriormente pelos demais serviços de rádio, principalmente, o radioamadorismo. Para evitar que se confunda a comunicação, foi estabelecido que os demais sinais de chamadas de outros departamentos, órgãos, corporações, evitem o uso e a criação de expressões que comecem pela letra “Q” ou que tenha uma sequência de três “Q” embutidos.

O Código “Q”, originalmente, foi criado no início do século XX pelo governo britânico, como uma lista de abreviações elaboradas, exclusivamente, para o uso dos navios britânicos e estações costeiras licenciadas pela agência postal geral. Esse código facilitou a comunicação entre operadores de rádios marítimos que falam línguas diferentes, contribuindo para que fosse adotado rapidamente. É composto por um total de quarenta e cinco siglas utilizadas na comunicação via rádio, porém, através

dele foram se criando novas expressões, que embora não apareçam na listagem internacional, se cristalizaram em muitas corporações militares.

Deve-se ressaltar que embora o código seja padronizado, pode haver pequenas alterações na sua tradução, até mesmo porque esse é um processo natural quando se tem um texto ou discurso traduzido para várias línguas, pois embora haja o cuidado de se aproximar ao máximo da forma original, há diferenças lexicais e culturais, o que pode favorecer tais alterações. No entanto, tais alterações não mudam a eficiência do código nem a eficácia da operação no qual é utilizado. Neste estudo serão dados alguns exemplos de expressões com diferenças, que nesse caso, especificamente, trata-se da sua significação para a Guarda Municipal de Dourados, podendo haver outros significados ou outras possibilidades para diferentes corporações.

4.2. Análise dos resultados

Baseando-nos na afirmação de Hudson (*apud* MONTEIRO, 2000) sobre a visão particular dos falantes embora estes falem a mesma língua, pertençam ao mesmo sistema e possuam as mesmas condições, fica evidente que no ato comunicativo, em uma situação espontânea, real de comunicação, haverá alteração na forma dos indivíduos se expressarem ou de reproduzirem a mesma informação, que embora transmitindo o mesmo conteúdo, certamente optarão por vocabulário ou expressões diferentes. No caso deste estudo, por se tratar de um código utilizado por agentes da Guarda Municipal de Dourados, um órgão que atua, diretamente, na área de Segurança Pública, há uma incidência constante de casos em que predominam situações de pressão psicológica sobre os agentes, alguns até mesmo com risco de morte, acidentes, cenas trágicas, brigas, crimes e outros delitos, o que influencia, diretamente, na forma de comunicação desses agentes, que sem dúvida agiriam de modo diferente em uma situação comunicativa comum de trabalho, familiar ou entre amigos.

Assim, ao analisarmos a utilização e aplicabilidade do *Código Q*, foi possível observar que embora o código seja padronizado, este apresenta diferença de interpretações. Vale lembrar que não se trata de interpretações que alterem o significado das expressões, porém apenas se alteram a maneira de traduzir tais expressões, permitindo que os agentes recorram às diferentes possibilidades de escolha quanto ao vocabulário, o

estilo e o próprio valor ou significado das expressões de forma individual. Considerando a afirmação de Hudson (*apud* MONTEIRO, 2000), que cada indivíduo possui experiência única e particular da língua, constata-se que o falante busca em seu próprio repertório e histórico a forma como vai narrar um discurso. Isso pode, certamente, revelar a própria condição do falante, ou seja, sua cultura, sua visão de mundo e seu juízo de valor das diversas situações em que se encontra ou que necessita traduzir.

Analisando os resultados dos dados coletados através desta pesquisa, foi possível identificar, claramente, que há diferença estilística entre o falar de homens e mulheres. Os homens são mais objetivos e práticos na tradução, e há pouca variação entre vocabulários, porém as mulheres são mais detalhistas, minuciosas e subjetivas na tradução das expressões. Tomemos como exemplo uma sigla do código, comparando-a com a definição padrão, ou seja, da Tabela Internacional do *Código Q* para verificarmos a diferença entre as traduções de um agente (homem) e uma agente (mulher), ambos com a mesma faixa etária e ensino superior:

Sigla QAP		
CÓDIGO Q	HOMEM	MULHER
Na escuta...	Pronto..	Prontidão, esta tudo certo, pode repassar a informação, está tudo “ok”

Quadro 1 – diferenças na tradução do *Código Q* por agentes homens e mulheres

É importante deixar claro que todos os agentes passaram por um período de formação para ingresso à Corporação, após aprovação no concurso, e todos tiveram instruções, dentre elas “decorarem” o referido código, devendo saber o significado de cada sigla ou expressão, principalmente aquelas mais corriqueiras e mais utilizadas. Isso reforça a teoria da variação linguística em situações espontâneas, sem comprometimento da mensagem ou conteúdo, pois em ambos os casos, embora houvesse diferença na tradução situacional, todas as versões convergiram para o mesmo fim. Nas três situações, tanto na forma padronizada do código quanto nas traduções dos agentes, ficou claro que o significado era o de que ao dizer “QAP Comandante...”, deixavam claro que este poderia prosseguir com a chamada, transmitir a mensagem desejada e que do outro lado, o agente ou a agente estariam prontos para ouvir e executar as instruções dadas.

Outra sigla analisada e cuja tradução demonstrou diferença na interpretação foi a “QSO”, que de acordo com o Código Q significaria *conato*. Nas traduções obtivemos as seguintes respostas:

Sigla QSO		
CÓDIGO Q	HOMEM	MULHER
Contato...	Agente A – “Conversa” Agente B – “Conversar pessoalmente” Agente C – “Trocar ideia” Agente D- “Conversa” Agente E – “Conversa”	Agente A – “quando você precisa conversar pessoalmente”, “quando precisa trocar uma ideia sobre um assunto”; Agente B – “Conversar pessoalmente”, “um bate papo particular”, “conversa que não pode ser por rádio, tem que ser pessoalmente” Agente C – “Conversar”, “Trocar ideia” Agente D- “Conversar pessoalmente” Agente E – “Conversar”, “bater um papo”, “trocar uma ideia”

Quadro 2 - diferenças na tradução do *Código Q* por agentes homens e mulheres

Nesta pesquisa não será apresentada uma tradução e listagem completa do Código “Q” para preservar a Guarda Municipal, bem como evitar que haja mecanismos para burlar o sistema de comunicação ou interferência nas operações nas quais são utilizadas as expressões nele contidas. Apenas serão expostas algumas siglas ou expressões, principalmente aquelas em que aparece com maior incidência de variações e as mais utilizadas pela Corporação. Selecionamos as principais (siglas), para comprovar e fundamentar esta pesquisa. Apresentamos também nessa listagem algumas expressões nas quais há alteração de sentido, diferindo o significado do código original e seu sentido para os (as) agentes da Guarda Municipal de Dourados. Tais siglas serão destacadas por um asterisco.

SIGLA	CÓDIGO Q	HOMEM	MULHER
QSO	Contato...	Agente A – “Conversa” Agente B – “Conversar pessoalmente” Agente C – “Trocar ideia” Agente D- “Conversa” Agente E – “Conversa”	Agente A – “quando você precisa conversar pessoalmente”, “quando precisa trocar uma ideia sobre um assunto”; Agente B – “Conversar pessoalmente”, “um bate papo particular”, “conversa que não pode ser por rádio, tem que ser pessoalmente” Agente C – “Conversar”, “Trocar ideia” Agente D – “Conversar pessoalmente” Agente E – “Conversar”, “bater um papo”, “trocar uma ideia”
QRU*	Mensagem Ur-	Agente A – “tranquilo”	Agente A – “quando você

	gente	<p>Agente B – “tudo certo” Agente C – “ok”, “tudo certo” Agente D- “normal” ...” ta tudo QRU” Agente E – “ tudo certo”</p>	<p>quer dizer que está tudo certo, tudo ok”, “ Agente B – “pra informar que está tudo tranquilo”, “que está tudo sob controle” Agente C – “significa que está tudo ok” Agente D- “isso quer dizer que ta tudo normal, tudo certinho” Agente E – “quando você diz que tá QRU é porque ta tudo certo”</p>
QSL	Compreendido	<p>Agente A – “entendido”, “compreendido” Agente B – “entendido” Agente C – “ok”, “entendida a mensagem” Agente D- “compreendido” Agente E – “positivo”</p>	<p>Agente A – “quando você quer dizer pra central que entendeu a mensagem, a missão” Agente B – “mensagem compreendida” Agente C – “significa que entendeu a mensagem” Agente D- “um QSL é o mesmo que compreendeu...” Agente E – “QSL é que pode prosseguir, mensagem entendida”</p>
QTA	Cancelar a mensagem	<p>Agente A- “cancelar a mensagem” Agente B – “ abortar a missão” Agente C – “última forma” Agente D- “cancelar a missão” Agente E – “ última forma”</p> <p>Obs.: “<i>última forma</i>” significa voltar à forma inicial ou anterior, ou seja, voltar à última forma seria cancelar o que foi solicitado e voltar à situação anterior.</p>	<p>Agente A – “quando pede um QTA pra central quer dizer pra cancelar mensagem, a missão” Agente B – “pra pedir QTA... quer dizer voltar à última forma” Agente C – “significa que tem que cancelar a operação...quer dizer, a mensagem” Agente D- “que dar um QTA é o mesmo que pedir pra abortar a situação...” Agente E – “QTA é que você vai abortar a mensagem”</p>
QRF*	Regressar a...(local)	<p>Agente A – “almoço” Agente B – “almoço” Agente C – “almoço” “janta” Agente D- “almoço”... “jantar” Agente E – “refeição” “almoço”</p>	<p>Agente A – “É o horário do almoço, depois do pagamento é o melhor momento (risos)” Agente B – “é a hora do rango, hora do almoço, da comida....horário bom né?”</p>

			(risos)” Agente C – “significa é a hora do almoço, janta ou até mesmo do lanche, é hora de comer...” Agente D- “hora do almoço, hora da janta...quer dizer, hora da boia (risos)” Agente E – “é a hora de parar pra comer, a gente gosta muito”
QAP*	Na escuta...	Agente A – “pronto para a missão” Agente B – “prontidão” Agente C – “pronto” “na escuta” Agente D- “na escuta” Agente E – “pronto”	Agente A – “quando você está pronto pra missão” Agente B – “dizer QAP... quer dizer que ta na escuta... pronto” Agente C – “significa que ta pronto pra receber a mensagem e a missão” Agente D- “um QAP é o mesmo que estar pronto... na escuta..” Agente E – “é que você ta na escuta”
QSJ	Dinheiro	Agente A – “pagamento” Agente B – “salário” Agente C – “pagamento do salário” Agente D- “pagamento” Agente E – “é o salário”	Agente A – “quando sai o QSJ é pura alegria: é o salário” Agente B – “esse é bom (risos) é o pagamento” Agente C – “significa pagamento” Agente D- “é o mesmo que proventos” Agente E – “salário, pagamento, <i>dindim</i> ”

Quadro 3 – Diferenças no uso de siglas e/ou expressões do Código Q por agentes homens e mulheres

4.3. O código exclusivo da Guarda Municipal de Dourados – Dourados/MS

O objetivo principal desta pesquisa era analisar a utilização do Código “Q” pelos agentes da Guarda Municipal de Dourados, buscando identificar as variações existentes nas escolhas lexicais e a diferença entre o falar de homens e mulheres, para comprovar se, realmente, estes falam diferente, Paiva (2003). No entanto, para enriquecimento deste estudo foi possível descobrir que os agentes criaram também expressões pró-

prias, exclusivas dessa corporação. Apesar de serem poucas, não deixa de ser um código, já que faz parte apenas do universo semântico da Guarda Municipal de Dourados e do contexto em que os seus agentes as utilizam, restringindo-as apenas às operações militares.

Apresentamos algumas dessas expressões que são utilizadas, exclusivamente pela Guarda Municipal de Dourados, observando que apesar de já estarem cristalizadas, são específicas de um grupo restrito e de um contexto único, ou seja, os agentes da cidade de Dourados-MS. Lembrando que essas expressões podem até ser utilizadas ou conhecidas por outras corporações, mas talvez com sentidos diferentes ou porque alguns guardas municipais saíram da Guarda Municipal de Dourados e ingressaram, através de concurso, cedência, nomeação, nessas outras corporações, podendo eles terem levado tais expressões a esses novos contextos.

“**Cinco Meia**” – significa almoço, jantar, refeição e substitui a expressão QRF.

“**Deslocar para a rota**” – ir almoçar, jantar, comer etc.

“**Sierra Fox ou SF**” – significa “**Sem futuro**”, isto é, quando uma situação não vale a pena ser prosseguida, ou quando já está resolvida, denúncia inexistente ou sem valor. (Obs.: Sierra Fox são as traduções do alfabeto internacional, em que existem palavras para traduzir cada letra do alfabeto, facilitando a transmissão e evitando confusão, principalmente em fonemas homófonos. Neste caso, SIERRA representa a letra “S” e FOX a letra “F”).

“**QBU**” – Doido, maluco, louco, pessoa sem noção, fora de si etc.

“**QTG**” – Guincho.

“**Linha de 500**” – efetuar uma chamada telefônica, uma ligação etc. (Substituiu a expressão “**Macaco preto**”, utilizada em outras corporações). – “fazer uma linha de 500 para alguém é o mesmo que telefonar para alguém...”. Obs.: “*fazer uma linha de 500 para a cristal*” significa *ligar para a esposa*.

“**Galinha morta**” – pessoa lerda, pessoa preguiçosa, sem ação etc.

Estas são as principais expressões criadas pelos agentes, dentro do seu contexto específico e restrito. É importante ressaltar que as expressões são carregadas de sentido e de significados dentro desse contexto, ou seja, não seguem uma ordem arbitrária que determine seu uso em outros locais, mas aplica-se àquele grupo em especial, que, certamente, uti-

lizou-se de algum elemento comum à sua realidade ou a algum tipo de regra que lhe seja peculiar para escolher essas expressões. No entanto, já que a língua é um produto vivo e dinâmico, certamente, de acordo com a necessidade e a situação, novos termos poderão surgir, ampliando o repertório desse código linguístico utilizado pela Guarda Municipal de Dourados. Talvez em breve poderão surgir novos estudos ou este estudo possa ser complementado para registrar a evolução do código local desse grupo ou até mesmo as alterações que ocorreram nele.

5. Considerações finais

Concluímos este estudo verificando que apesar de termos como objeto de pesquisa um código padronizado e fechado, é possível perceber que, no contexto estudado, ou seja, na Guarda Municipal de Dourados, as mulheres se mostram mais detalhistas, mais minuciosas e espontâneas que os homens, oferecendo respostas, traduções mais subjetivas e longas, com o máximo de detalhes, embora isso não altere o conteúdo da mensagem. Como afirma Paiva (2003), realmente há diferenças entre o falar de homens e mulheres. Vale lembrar aqui que mesmo sabendo que não existem duas pessoas com a mesma forma e experiência linguística, Hudson (*apud* MONTEIRO, 2000), os homens de certa forma nivelam seu discurso, assemelhando-se na forma, por serem mais práticos, objetivos e sintéticos. No caso do estilo feminino, o Comandante relatou que há uma diferença na própria maneira de elaborar relatórios sobre as ocorrências, uma vez que nos relatórios das mulheres há uma riqueza de detalhes e informações que é são bem vindos, pois contribuem para a compreensão da mensagem e oferece mais elementos para se identificar o que, realmente, aconteceu na operação.

Entretanto, o fato principal nesta pesquisa é a identificação das diversas possibilidades para um mesmo ato comunicativo, sem alterar sua essência, sem comprometer a comunicação e alcançar o objetivo final, que é a interação e a transmissão de informações. Pode ser que novas expressões surjam na Guarda Municipal de Dourados e, futuramente, se tenha um código específico muito mais amplo e que essas palavras se incorporem no contexto local ou até mesmo possa ser partilhado com outras corporações, como um meio de identidade e proteção das informações obtidas ou repassadas em operações militares.

Diante do exposto, acredita-se que este trabalho tem relevância para a área na qual se insere, pois a língua e a fala estão presentes no

nosso cotidiano ou embora seja pertinente e específica de um grupo, seu dinamismo e evolução não podem ser ignorados. Estudar uma língua significa estudar a própria história de seus falantes, sua cultura, suas particularidades e suas inovações, já que a linguagem não pode ser isolada do contexto social dos que a usam; assim, ao estudar e relatar as experiências dos agentes da Guarda Municipal de Dourados registra-se sua história e suas peculiaridades, possibilitando que novos estudos sejam realizados e surjam contribuições muito maiores para os estudos dos fenômenos linguísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.

BUENO, Elza Sabino da Silva; SAMPAIO, Emílio Davi. *Estudos de linguagem e de literatura: um olhar para o lato sensu*. Dourados: UEMS, 2009.

CARNEVALLI, Leonildo. *Sistema metodológico e pedagógico para o ensino dos metaplasmos*. 1990. Dissertação (de Mestrado). – UNESP, Assis.

CÓDIGO internacional Q. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_Internacional_Q>.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1998.

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luisa (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NARO, Anthony. Julius. Idade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luisa. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística variacionista*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

ORLANDI, Eni. *Discurso e texto*. Campinas: Pontes, 1996.

_____. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

PAIVA, Maria da Conceição. Sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luísa. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1989.

TABELA internacional do código “Q”. Disponível em:
<http://www.sindprfce.com.br/arquivos/Tabela_Codigo_Q.pdf>.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VOTRE, Sebastião Josué. Escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília *Introdução à sociolinguística variacionista*. Cadernos didáticos da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

**ANÁLISE DOS ASPECTOS GLOBAIS
NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)
DE UM GRADUANDO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA**

Edine Barbosa furtado (UERR)

edine31@hotmail.com

Lídia da Silva Amorim (UERR)

lidiadasilvamorim@gmail.com

Maria da Conceição S. Sousa (UERR)

mary_linda_bk@hotmail.com

RESUMO

A linguística textual tem o texto como seu objeto de investigação. Este, por sua vez, tem como principal característica a textualidade, expressa através dos fatores linguísticos conceituais e pragmáticos que, em conjunto, dão sentido ao texto. Assim entendido, ao analisar um texto, é interessante que se tenha uma visão do todo, para isso torna-se necessário conhecer as características que dão ao texto o conceito de unidade de sentido. Foi nesta perspectiva que realizamos a análise dos aspectos globais do trabalho de conclusão de curso (TCC) de um graduado no curso de letras/inglês pela Universidade Estadual de Roraima, demonstrando a importância das análises desses aspectos para compreensão de um texto.

Palavras-chave: Linguística textual. Análise textual. TCC.

1. Introdução

De acordo com Oliveira (2010), nas últimas décadas surgiram várias teorias acerca do texto. Na década de 60 na Europa, surgiu a linguística textual. Um dos motivos do seu desenvolvimento relaciona-se com a maneira em que estudiosos daquela época concebiam a língua. Para eles, os métodos de pesquisa usados para análise dos fenômenos da língua eram inadequados. A partir deste ponto procuravam mostrar que com perspectivas e métodos diferenciados poderiam ir além dos limites da frase, justificando assim, a necessidade de descrever e explicar a língua e conseqüentemente o texto em determinado contexto, considerando suas condições de uso.

A linguística textual tornou-se um novo ramo da ciência com o objeto de estudo não mais a palavra ou frase, mas o texto, por ser ele a manifestação da linguagem e por acreditar que o texto é superior a frase ou a palavra. Fávero e Koch (1988, p. 11).

No entanto, de acordo com Fávero & Koch (1988), a maior dificuldade dessa área é justamente definir seu objeto de estudo o “texto”, tendo em vista que, há uma variação muito grande na questão de seu conceito, proveniente da concepção de sujeito e língua que se adotam três visões:

- Primeiro, a língua como representação do pensamento e o sujeito dono de suas ações, aqui a visão de texto é um produto lógico e mental;
- Segundo, a língua vista como código e estrutura (simples instrumento de comunicação), em que o sujeito obedece a um sistema, o texto é simples produto de codificação e decodificação;
- Terceiro, a língua como meio de interação dialógica, quando os sujeitos são agentes ativos, o texto aqui é concebido como lugar de interação.

Em suma, entende-se que o texto passou de produto a instrumento, e por fim, a lugar de interação. De acordo com Koch:

A linguística textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento processos comunicativos de uma sociedade concreta. Passam a interessar os “textos em funções”. Isto é, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a serem considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (KOCH, 2006, p. 14).

O texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato comunicativo falado ou escrito, não importando o seu tamanho desde que possua condições para que seja entendido pelos interlocutores, (COSTA VAL, 2006, p. 03).

O texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial à coesão e a coerência. (FÁVERO & KOCH, 1994, p. 25).

Por tanto, atualmente o texto não é mais visto como uma estrutura acabada, ele passa a ser visto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção, sendo assim uma ocorrência comunicativa. (KOCH, 1997, p. 26)

São três os aspectos de avaliação para alcance da compreensão de um texto: o pragmático, o texto quanto ao seu funcionamento informacional e comunicativo; o semântico, do qual depende a coerência ou lógica interna do texto e o formal que diz respeito à coesão, ou seja, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais (COSTA VAL, 2006).

Percebemos até aqui, que o que faz um texto ser considerado como tal, é a textualidade. Segundo Beaugrande e Tresler (1983, *apud* COSTA VAL, 1991, p. 05), podemos encontrar pelo menos sete fatores de textualidade cujas características proporcionam sentido ao texto. Esses fatores são distribuídos em dois grandes blocos, os linguísticos conceituais e os pragmáticos. A coerência e coesão relacionam-se com o material conceitual e linguístico do texto, promovendo uma conectividade textual. A intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade relaciona-se com os fatores pragmáticos e fazem parte do processo sócio comunicativo.

A coerência é a grande responsável pelo sentido do texto, tanto do produtor, quanto do receptor. Para Costa Val (1991, p. 05), "a coerência envolve aspectos lógicos, semântico e cognitivo no momento da interação entre os interlocutores, por isso o discurso precisa estar de acordo com o contexto social ao qual o indivíduo se encontra".

A coesão está relacionada com a unidade semântico-sintática que deve ser marcada pela produção textual. De acordo com Costa Val (1991, p. 6)

A coesão é responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais (...) sendo os primeiros: pronomes anafóricos, artigos, elipse, concordância, correlação entre os tempos verbais e as conjunções, por expressarem relações entre frase e seqüências de frase dentro de um texto. A coesão lexical se faz pela reiteração, substituição e associação. Os mecanismos de coesão são fatores funcionais do discurso.

Quanto aos fatores pragmáticos, afirmam Beaugrande e Tresler (1983, *apud* COSTA VAL 1991, p. 10), que os dois primeiros fatores "intencionalidade e aceitabilidade", estão relacionados ao produtor do texto.

A intencionalidade confere o aspecto em que, o produtor do discurso utiliza a coesão e a coerência objetivando realizar sua intenção comunicativa. Ele precisa produzir um texto que seja compreensível para seu locutor, e assim possa alcançar sua meta, seja ela informar, convencer etc.

A aceitabilidade está relacionada à expectativa do receptor, ou seja, com o que ele espera do texto ao qual se defronta. Que o texto seja capaz de permitir ao leitor o entendimento, cooperando com os objetivos do produtor. Mesmo o texto tendo coerência e coesão, ele precisa fazer sentido para quem o recebe.

Greice, (1975, 1978, *apud* COSTA VAL, 1991) "estabelece máximas conversacionais como estratégias usadas pelos produtores para alcançar a aceitabilidade do recebedor".

A situacionalidade é entendida como fatores que fazem um texto importante a uma dada situação. Neste caso será o contexto que irá dar um sentido mais apropriado ao texto, através da linguagem adequada.

Segundo Beaugrande e Tresler (1983, *apud* COSTA VAL 1991, p. 14) informatividade está de acordo com a medida na qual as informações de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não no plano conceitual e formal. Ele ainda acrescenta que as informações de um texto não devem ser de mais nem de menos, precisa está em equilíbrio entre as informações já contida no texto, e as informações que se pode apresentar a partir das já existentes.

Quanto à intertextualidade, sabemos que nenhum texto seja ele oral ou escrito se dá do nada, ou seja, todo texto depende de conhecimentos de outros para ser concretizado, "Um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já dito em relação ao qual ele toma posição". (BEAUGRANDE & TRESSLER, 1983, *apud* COSTA VAL 1991, p. 15).

Dessa maneira, e partindo do pressuposto de que "o texto consiste em qualquer passagem falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão" (FÁVERO & KOCH, 1994, p. 25). Percebemos que, ao analisar um texto, é interessante que se tenha uma visão do todo, ou seja, precisamos ter uma noção de todos os aspectos globais de um discurso, isso irá definir e dar sentido ao texto como um todo significativo.

Nessa perspectiva, procuramos analisar o trabalho de conclusão de curso de um graduando do curso de letras que tem por título "A avaliação da redação no ensino médio da Escola Estadual Argentina Castelo Branco". Para fundamentar a nossa análise procuramos explicar de forma geral, cada um dos principais aspectos responsáveis pelo sentido do texto, seguindo os princípios propostos por Antunes (2010). Esses fatores

constituem elementos importantes para quem vai escrever e para quem vai analisar um texto neste caso um trabalho de conclusão de curso, pois esses conhecimentos sobre o texto trazem mais clareza tanto para quem vai produzir quanto para quem vai ler.

2. Os aspectos globais e suas perspectivas de análise

2.1. O universo de referência

De acordo com Antunes (2010), os elementos linguísticos encontrados no texto podem nos dizer muita coisa. Logo de início, pode-se observar pelo título do texto se é um discurso situado em aspectos reais ou fictícios, e ainda, se os elementos encontrados no texto estão de acordo com o sentido do título.

Ela relata também que através do universo de referência, pode-se identificar se o texto está adequado com o contexto, levando em consideração a linguagem usada, seja ele no campo científico, didático, político, entre outros.

Ao analisarmos o elemento universo de referência, buscando expor a relação de pertinência entre texto e contexto, podemos marcar no trabalho de conclusão de curso a seguinte passagem: “Uma questão que angustia os avaliadores de redação, nos cursos vestibulares, é a desclassificação de alunos”. (GADELHA, 2009, p. 17).

A análise da obra tem referência direta com a qualidade de produção textual de alunos do ensino médio, quando da avaliação dos professores, o resultado é insatisfatório. Estando os professores na posição de avaliadores e receptores das redações. Assim observamos que o autor tituló o trabalho de conclusão de curso, expressando uma ligação título/contexto.

Pela própria composição do gênero podemos constatar que se trata de um texto real, referente ao campo didático com uma linguagem acadêmica.

Encontramos também no decorrer do texto, vários termos que fazem referência ao sentido veiculado pelo título como: atribuição de pontuação, medir resultados, função diagnóstica, prática pedagógica, medição de conhecimento entre outras.

2.2. A unidade semântica

A unidade semântica refere-se à unidade e delimitação do tema a partir do qual o texto foi desenvolvido, a ideia principal, ou seja, tudo que é dito no texto está relacionado ao tema e converge para ele.

Através da unidade semântica é possível discernir a que assunto o texto se refere. De forma sucinta, essa unidade demarca e delimita o texto, indica perguntas e respostas possíveis. Mas, ainda que a unidade semântica seja a mesma, os textos se podem ser construídos com ideias e pontos de vista diferentes, acordo com quem o produz.

Para Antunes (2010, p. 68), "a análise dos elementos que caracterizam essa unidade temática do texto, oral ou escrito, recobra uma importância fundamental na exploração dos usos da linguagem".

O texto para análise em questão trouxe e se desenvolveu seguindo a ideia central do título "Avaliar redações no ensino médio". O autor mantém a ligação dos parágrafos conservando a avaliação como foco principal. Desde trecho introdutório o autor demarca e delimita o texto, partindo da articulação histórica sobre o tema, o surgimento do processo de avaliação, sua evolução, necessidade e utilidade.

No parágrafo segundo, Gadêlha (2009, p. 10), menciona algumas formas de avaliação ao longo da história como: "a seleção dos jovens nas tribos primitivas; exercícios orais; a autoavaliação na antiga Grécia; e em seguida marca a estruturação da avaliação nas escolas modernas do sec. XVIII". Observamos que o graduando buscou a evolução histórica da avaliação para marcar os passos e o percurso do seu texto. Segundo o autor: "todos os fatos históricos no campo da avaliação deram origem a sua conformação atual", (GADÊLHA, 2009, p. 12).

Enfatizamos que, o ponto de vista do autor acerca do fracasso dos alunos, e seus argumentos a esse respeito serviram para o processo de continuação e manutenção do tema. Diz o autor: "percebe-se a falta de integração e da participação dos alunos, no tocante a construir textos com elementos básicos de uma redação que possam levar ao fracasso em concursos como o vestibular", (GADÊLHA, 2009, p. 12).

A linguagem utilizada pelo autor é formal e, para aceitação de seus argumentos, bem como convencer o leitor quanto as suas ideias, ele fez uso de linguagem adequada ao público alvo de sua pesquisa e obra, a qual está inserida, no meio de circulação acadêmica.

2.3. A progressão do tema

Segundo Antunes (2010, p. 69), de acordo com o desenvolvimento do texto, novas ideias vão aparecendo acerca do tema, para isso, precisa-se identificar o sentido do tema. Na progressão esperada para o desenvolvimento do tema de acordo com a autora, os parágrafos precisam estar em conformidade uns com os outros, e mesmo com ideias novas, devem está em conformidade com o tema.

Na obra de Gadêlha (2009, p.20), podemos perceber no decorrer do seu texto o surgimento de novas ideias em torno do tema abordado pelo autor. No capítulo 1 do seu marco teórico observamos esta progressão, onde encontramos vários parágrafos com ideias diferentes, mas, todas de acordo com o título.

1º parágrafo: A escola e o trabalho docente são fatores que estão relacionados (...).

2º parágrafo: A escola que se encontra hoje é resultado de uma construção (...).

3º parágrafo: As escolas atuais vêm assumindo novos papéis devido à (...).

4º parágrafo: Ao mesmo tempo em que se ensina, a escola realiza uma função (...).

2.4. O propósito comunicativo

Todo texto seja ele oral ou escrito, tem um propósito comunicativo, é o que afirma (ANTUNES, 2010, p. 69) "Nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que pretenda com ele determinado objetivo".

As estratégias de construção do texto utilizadas pelo autor, para convencer o seu público leitor quanto à veracidade de suas informações são de caráter histórico, teórico, linguístico, funcional, sustentadas por uma pesquisa científica e acadêmica. O autor aponta a necessidade do estudo sobre o tema "avaliação" para auxiliar o trabalho do professor, bem como, o ativar a percepção dos educandos.

Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os educandos a resolver essas dificuldades e é necessária a eles para se aperceberem delas (não podem identificar claramente as

suas dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a orientação e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa. (GADÊLHA, 2009, p. 15)

Avaliar significa ler cooperativamente, interpretar analiticamente os textos, com o objetivo de apontar indicadores claros ao escritor sobre possibilidades de melhoria e de orientá-lo pedagogicamente nessa direção. (GADÊLHA, 2009, p. 28)

Dessa forma, percebemos que os trechos citados direcionam o leitor à compreensão do seu propósito comunicativo, alcance das informações contidas no texto, ou seja, o autor Gadêlha objetivou clarear a visão de redação, como uma prática de escrita que, aumenta conhecimentos, e prepara os alunos para os enfrentamentos das possíveis etapas da vida como: vestibulares, concursos etc. E ainda para que a redação deixe de ser considerada uma punição, passando a ser reconhecida como meio de aprendizagem.

2.5. Os esquemas de composição: tipos e gêneros

Antunes (2010, p. 70), tomando Bakhtin como referência afirma que "os textos são modelos, mais ou menos estáveis", embora flexíveis (uns mais que os outros) e sujeitos a variações conceituais. Os gêneros constituem textos empíricos e textos reais em circulação.

Sendo assim, entendemos que os gêneros precisam seguir regulamentos gramaticais, tais como, sequência sintática e relações lógicas. São definidos por propriedades sociodiscursivas e linguísticas. Possuem funções e propósitos comunicativos determinados e reconhecidos no meio em que circulam, sofrem variações históricas, extinção e surgimento de novos modelos.

O tipo de texto aqui abordado é de caráter dissertativo, possui valor científico por fazer parte de um gênero institucional, o autor apresenta seu conteúdo por meio de argumentos, abordando o tema, desde o surgimento a sua evolução, bem como as formas e situação atual do processo.

O trabalho de conclusão de curso é um gênero acadêmico que possui características peculiares, como: normas técnicas; referências e teorias de autores renomados; bases em estudos sobre o tema; situações anteriores e atuais; linguagem culta e científica.

Esse trabalho faz parte da continuação investigativa acerca de um assunto que envolve a educação social e práticas do trabalho docente, fa-

tores relevantes para o desenvolvimento humano nas questões sociolinguísticas.

O graduando baseou-se nas ideias de Hoffmann (2002, p. 09), utilizando técnicas de compreensão por meio da valorização do tema, apontando seus efeitos. Diz o autor: "*de âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar*", (GADÊLHA, 2009, p. 14).

Observa-se no léxico dos quais se utilizou o autor, uma adequação vocabular condizente com o gênero acadêmico. Tais como: *competência linguística; criticidade; autonomia; intenção formativa; pré-requisito*, (GADÊLHA, 2009, p. 18).

Ainda numa citação o autor usa um termo muito conhecido no meio acadêmico do curso de letras. Afirmando: "*os alunos que não fazem inferência tendem a fracassar no processo de construção de uma boa redação*", (GADÊLHA, 2009, p. 30). A inferência é um termo de linguagem acadêmica da área de letras e significa a intervenção, ou seja, a participação interpretativa do leitor no momento em que aborda uma produção textual.

2.6. A relevância informativa

Nesse processo de análise, o foco são as novidades contidas no texto, quando expressadas pela forma e conteúdo. Aumenta-se a relevância do texto quanto mais novidades ele contém desde que esse grau de novidade seja regulado e determinado por razões conceituais. Esta informatividade deve estar adequada às circunstâncias de circulação do referido texto em questão, Antunes, (2010, p. 74).

O tema avaliação, estudado pelo graduando não se refere a algo recente. No entanto, para o contexto da escola pesquisada o tema é inédito, por se tratar de um estudo específico e delimitado.

O trabalho de conclusão de curso em análise apresenta em seu conteúdo a realidade escolar e social, tais informações são importantes para nortear os trabalhos docentes e da gestão, promovendo uma visão anterior ao acontecimento dos fatos. Os argumentos trazidos pelo autor estão de acordo com bases conceituais, os fatos apontados são frequentes no contexto escolar e fora dele, no que diz respeito ao enfrentamento dos

indivíduos na busca do emprego, participação em concursos. O autor ressalta:

Faz-se necessário que a escola seja, em seu conjunto, um espaço favorável à aprendizagem, criando um ambiente de efervescência, de busca de conhecimento, de curiosidade em relação ao mundo, onde os professores capturem o conhecimento e o tragam para dentro da escola, interagindo com a sociedade e recuperando o papel da escola na formação holística do aluno, (GADÉLHA, 2009, p. 21).

O assunto envolveu realidades diversas e atuais, com abrangência além dos limites da escola básica, levadas para o âmbito universitário e para a vida social do cidadão, o que caracterizou o seu grau de relevância.

2.7. As relações com outros textos

Todo texto provém de outros. Isso segundo a autora é uma questão de intertextualidade, no qual baseamos nossos conhecimentos a partir dos já existentes (ANTUNES, 2010).

O texto apresenta dois tipos gerais de intertextualidade, a ampla e a estrita. A ampla, segundo a autora diz respeito "a ideia de que tudo o que se expressa pelas diferentes linguagens remete a toda a experiência humana da interação verbal", (ANTUNES, 2010), ou seja, é o conhecimento de mundo, um assunto que já foi bastante discutido. De acordo com Gadêlha (2009, p. 15), podemos perceber um destes assuntos que já foram bastante discutidos. "*Os métodos de avaliação* ocupam, sem dúvida, espaço relevante no conjunto das práticas (...)".

Intertextualidade restrita são citações baseadas em autores renomados e conhecedores do tema retratado no texto na intenção de reforçar nossas concepções. Vejamos "a avaliação proporciona também o apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados (...)", (GADÉLHA, 2009, p. 15). Em seguida ele tenta reforçar o que foi dito com uma citação de Ribas, (2001, p. 146). Então, o autor reforça seu dizer baseado no dizer do outro, reforçando a ideias de que não é só ele que pensa assim, ou seja, ao demonstrar essa citação no seu texto ele quis dizer que a sua ideia é fundamentada em outros autores.

Diante de todo exposto, os aspectos globais têm função primordial na produção e leitura textual, identificá-los faz parte do processo de aqui-

sição do conhecimento, comunicação e interação entre produtor e receptor.

No âmbito acadêmico, sua relevância é ainda maior, já que o contexto exige um conhecimento mais amplo, o estudante acadêmico precisa conhecer e reconhecer de forma profunda e objetiva os conteúdos textuais e bases teóricas. Compreendendo a mensagem da obra, sua referência, o objeto estudado, sua especificidade e sua importância científica e sociocomunicativa.

Por fim os aspectos globais são itens referenciais para as análises textuais e esclarecedores nesse processo, proporcionando ir além das análises morfossintáticas ou subjetivas.

3. Considerações finais

Este trabalho abordou os sete aspectos globais de um texto de acordo com Antunes (2010). Aspectos estes bastante relevantes tanto para processo de leitura quanto para escrita, principalmente do curso de letras, que visa um conhecimento maior na área da linguística, pois esse conhecimento viabiliza uma boa escrita, que na verdade é o que se espera de um trabalho acadêmico.

O trabalho aqui apresentado é relevante e recomendado para profissionais da área de linguística, acadêmicos do curso de letras e educandos que possam basear-se nos fatores abordados, aumentando seus conhecimentos acerca dos aspectos globais analisáveis em uma construção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Análise de textos*. Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça, *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.

GADÊLHA, Ivis Augusto. *A avaliação da redação no ensino médio da Escola Estadual "Argentina Castela Branco"*. Bonfim (RR): UERR,

2009.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Texto e construção de sentido*. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, R. M. Linguística textual. In: MARTELOTTA, M. E. (Org). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

**ANÁLISE FONOLÓGICA DO INFINITIVO
NA FALA DOS CAMPO GRANDENSES/MS**

Michelli Fernanda de Souza (UEMS)

portugues_coordenacao@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br (UEMS)

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

RESUMO

Há uma vasta variação linguística no Brasil. O estudo referente a pesquisa procura investigar a variação entre a retenção e o apagamento da vibrante final dos verbos infinitivos /R/ no sistema verbal do português, levando em consideração o fato de que uma alternância entre uma forma e outra se dá de maneira ordenada e direcionada, condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos. Este trabalho será delineado a partir da seguinte estrutura: fundamentação teórica, metodologia, análise dos resultados e conclusões. Uma vez que, o objetivo é analisar a fala dos campo-grandenses (MS), no âmbito de uma conversa informal. O trabalho apresentará a teoria de alguns autores como: Couto (1986), Cunha (1986), Fiorin (2012), Monteiro (2002), Castilho (2002), Matoso Câmara (1953, 1964). Vale salientar que este não é um grupo qualquer que será pesquisado, mas sim uma classe em questão, será feita a gravação, de entrevista de uma conversa com (06) dez professores, (língua portuguesa e matemática) do ensino publica das escolas estaduais e municipais da cidade. Sendo metade dos entrevistados sexo feminino e a outra metade do sexo masculino e que posteriormente serão analisadas, se houve ou não a perda do /r/ no final dos verbos no infinitivo, de acordo com as teorias exposta acima. Também será levado em conta, em qual meio esta pessoa nasceu e cresceu, origem de suas raízes, centros urbanos ou rurais, pois assim, pode-se notar a existência de uma linguagem formal e informal no contexto. E a partir de sua formação acadêmica se houve mudanças ou não em relação a forma coloquial ou culta.

Palavras-chave: Variação linguística. Verbos no infinitivo. Professores.

1. Introdução

Neste trabalho pretende-se argumentar e demonstrar a questão da variação linguística no Brasil, especificamente em Campo Grande/MS, as causas desta forma variável de comunicação e como as regiões compreendem esta forma ampla de comunicação entre as pessoas.

Para o autor Cunha, (2013), a língua portuguesa deriva do latim, e que assim, a mesma faz parte da grande família das línguas indo-europeias, que são representadas em todos os continentes.

E neste sentido, o país tem como língua padrão, a língua portu-

guesa que ficou intitulada como língua oficial, uma vez que a coroa portuguesa faz parte do contexto histórico. E sendo mais específica, a língua sofreu alterações de acordo com as regiões, pois este é um país que tem uma miscigenação muito grande. Primeiramente haviam os índios, depois chegaram os africanos e todos os desbravadores europeus, inicialmente fala-se tupinambá, mas com a colonização dos portugueses, o país passou a ter oficialmente a língua portuguesa como a língua de todos que moravam neste local.

E segundo Cunha;

A variação linguística é um fenômeno que acontece com a língua e pode ser compreendida através das variações históricas e regionais. Em um mesmo país, com um único idioma oficial, a língua pode sofrer diversas alterações feitas por seus falantes. Como não é um sistema fechado e imutável, a língua portuguesa ganha diferentes nuances. O português que é falado no Nordeste do Brasil pode ser diferente do português falado no Sul do país. Claro que um idioma nos une, mas as variações podem ser consideráveis e justificadas de acordo com a comunidade na qual se manifesta (2013, p. 31)

Os diferentes falares devem ser considerados como variações e não como erros, pois o princípio fundamental da língua é a comunicação de uma comunidade e entre uma e outra há variações na fala.

Para Saussure (1969) a língua é um sistema de signos, um conjunto de unidades que se relacionam, e a parte social da língua, forma de comunicação, assim contém outro elemento, a fala que é um ato individual.

Ainda para o autor, a fala é a parte individual da linguagem que é formada por um ato individual de caráter infinito. Para Saussure, é um “ato individual de vontade e inteligência” (p. 22).

Para entender melhor este sistema, independente da forma de falar, seja ela formal ou coloquial, o interessante que sempre há comunicação entre os indivíduos.

Monteiro nos mostra em sua obra, *Para Compreender Labov*, a citação abaixo e acredita que seja relevante:

...a questão dos estilos de fala e dentro da perspectiva seja interessante a ressalva sobre a variação linguística, o estilo de fala constitui um dos maiores desafios no estudo da variação sociolinguística. O princípio básico é o de que nenhum falante utiliza a língua da mesma forma em todas as ocasiões, o que implica a escolha entre várias possibilidades de expressão (2000, p. 68)

E na perspectiva da fala, a mesma representa um sistema comuni-

cativo controlador da interação social, desta forma, os falantes produzem suas mensagens e no mesmo sentidos são compreendido dentro contexto independe da comunicação ter um padrão culto ou não. Mas ao deparar-se com gramáticos, os mesmos mencionam que o conceito não segue os padrões da norma culta do português, pode até ter comunicação, mas não uma coerência na fala.

Considerando as formas de falas diferenciadas no Brasil, com relação a língua portuguesa, existe insuficiência de informações científicas sobre as diferenças de natureza fonética, morfossintática e lexical que separam as variedades regionais nele existente.

Para Cunha;

A questão é histórica, geográfica e social, dentro do Brasil e a variação linguística na língua portuguesa enuncia-se em dois subfalares (o amazônico e o nordestinos) e quatro grupos no sul (o baiano, o fluminense, o mineiro e o sulista) ou seja a língua portuguesa no país passa por um dialetalização (1989, p. 34).

E dentro da fonologia, trabalhando o contexto geográfico não fica difícil demonstrar a questão da variação. Dentro da classificação dos sons, cada dialeto tem sua entonação tanto na pronúncia das consoantes e das vogais e cada grupo vai defender seu dialeto como o correto. Para a preocupação dos gramáticos, pode-se mencionar a abordagem de Fiorin;

A gramática tradicional, ao fundamentar sua análise na língua escrita, difundiu falsos conceitos sobre a natureza da linguagem. Ao não reconhecer a diferença entre a língua falada e a língua escrita e passou a considerar a escrita como modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão linguística (2012, p. 19).

A tarefa de muitos gramáticos é focar em suas teorias em que a língua portuguesa tem que seguir suas normas padrões escrita, já que a forma falada forje a esta estrutura.

2. Estrutura sintática

Apoiados por uma visão funcionalista, pensamos que a presença de um verbo infinitivo em uma locução verbal fosse bastante previsível, e, assim, o /R/ teria sua função informativa bastante reduzida nesta estrutura determinada, havendo maiores chances de ser apagado. A variável foi composta de duas possibilidades: infinitivo fazendo parte de uma locução verbal ou inserido em outras estruturas quaisquer da língua.

E para trabalhar com análise nos verbos no infinitivo, outro fator importante é a vogal temática, o controle desta variável baseia-se na suposição de que a presença da vogal temática no verbo na forma infinitiva pudesse ser um fator que permitisse o apagamento do /R/.

Para Cunha (2013), o emprego das formas flexionadas e não flexionadas do infinitivo é uma das questões mais controvertidas da sintaxe portuguesa. E muitas vezes o infinitivo e o gerúndio possuem um lado da forma simples, que exprime a ação concluída. E desta maneira o infinitivo apresenta um processo verbal em potência, aproximando – se do substantivo.

A consecução deste estudo advém da necessidade de sabermos como os falantes da nossa língua, em seu estágio atual, estão formando o verbo no infinitivo.

Para Castilho (2002), há um elemento ruptor entre o sujeito e o verbo, ele nos deixa brecha para citar que neste projeto de gramática do português falado há possibilidades do falante de língua portuguesa ter variação em sua fala, já que o país vive em constante variações, ou seja, rupturas em suas estruturas sintáticas, assim o autor nos coloca em uma situação árdua, pois inerentemente o sujeito se comunica, mas não dentro da norma culta.

Para que haja uma compreensão maior do português falado no Brasil, poderíamos parafrasear a argumentação histórica de Castilho que nos traz exemplos vivos da variação linguística recorrente no país, mas este é assunto para mais um artigo.

3. O preconceito linguístico

Ao conceituar o que é preconceito linguístico, pode afirmar-se que da mesma forma que a humanidade evolui-se, se modifica com o passar do tempo e que o julgamento quanto ao um grupo é humilhante quando o julgamos com um falar errado, a língua acompanha essa evolução e varia de acordo com os diversos contatos entre os seres pertencentes à comunidade universal. Assim, é considerada um objeto histórico, sujeita a transformações, que se modifica no tempo e se diversifica no espaço, já mencionado acima, e assim existem quatro modalidades que explicam as variantes linguísticas: variação histórica (palavras e expressões que caíram em desuso com o passar do tempo); a variação geográfica (diferenças de vocabulário, pronúncia de sons e construções sintáticas em regiões fa-

lantes do mesmo idioma); a variação social (o desempenho linguístico do falante provém do meio em que vive, sua classe social, faixa etária, sexo e grau de escolaridade); e a variação estilística (cada indivíduo possui uma forma e estilo de falar próprio, adequando-o de acordo com a situação em que se encontra).

Para Bagno

E a partir do momento em que um determinado grupo fala de uma forma diferente da habitual (português padrão; formal), esse grupo passa a ser discriminado e sofre atos preconceituosos de colegas, e até mesmo (ou principalmente) da escola. A língua formal é tida como a língua correta, única e verdadeira, pois é ela que é aplicada na escola e usada nas classes predominantes – aqueles que tiveram acesso à escola e à sua norma culta – excluindo toda e qualquer variação que seja contrária ao que os manuais dos gramáticos lhes impõem (2006, p. 22).

O que está em questão não é uma formação escolar, no qual, sempre delegam esta função a escola, e em uma tentativa de formar uma sociedade “mais culta”, não levam em conta a educação informal e as contribuições linguísticas que esses alunos levam à escola e acabam estabelecendo mitos de que “o português é muito difícil” e que este falar trazido de casa é o errado. Só para entendermos, será que é errado? Há comunicação entre o grupo?

Ao voltarmos ao início do texto, de acordo com o pai da linguística, ele deixa claro que se houve interação na fala, há comunicação, então não vejo o que há de errado. Mas na sociedade já está estigmatado que “só o português de Portugal é correto” (dentre outros mitos desmistificados por Bagno).

Um dos mitos que norteiam o preconceito linguístico é que só em Portugal sabe falar português. E neste sentido o autor afirma que o brasileiro sabe sim, falar português, o que acontece é que nosso português é diferente do português falado em Portugal.

O preconceito da eterna comparação do português do Brasil com o de Portugal não se torna menor do que o sofrido pelas classes desprestigiadas, ou aqueles que moram em determinadas regiões do país.

O objeto desta pesquisa é analisar a fala dos professores de língua portuguesa das escolas públicas de Campo Grande/MS.

O trabalho foi realizado através de pesquisa de campo com entrevista, uma vez que era direcionada algumas perguntas ao entrevistado.

Desta forma, ocorreu a pesquisa em duas escolas, sendo realizada com 06 (seis) professores, na qual, 03 (três) do sexo masculino e 03 (três) do sexo feminino.

A pergunta recorrente em que o entrevistador menciona ao entrevistado era: “na sua concepção de educador, o que você acha da educação atual do Brasil?”

A quantidade de minutos das entrevistas variou entre alguns segundos e até minutos, mas claro que não fomos direto à pergunta, houve toda uma preparação com estes professores para que eu pudesse abstrair o que me interessava. Inicialmente perguntei: Qual o motivo de ser professor? Posteriormente perguntei se gostava de sua profissão? E neste sentido lanço a pergunta que de fato me interessa a resposta.

4. *Corpus*

Frequência de apagamento de /R/ em verbos no infinitivo

<i>Professores entrevistados – 06 (seis) pessoas</i>	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>
Presença do /R/	01	02
Ausência do /R/	02	01

5. *Quadro de ocorrências*

Ocorrência Nº 1 (M)	“Eu acho que se <i>fica</i> da forma que está o brasil, não avança nas pesquisas.”
Ocorrência Nº 2 (M)	“Nós podemos <i>elevantar</i> o nível da educação nos dedicando mais e com um incentivo no salário.”
Ocorrência Nº 3 (M)	“Ela continua do mesmo jeito. As salas de aula são as mesmas. Sem <i>conta</i> que nossos salários não alcançam de outros profissionais com <i>graduação</i> .”
Ocorrência Nº 4 (F)	“Quero ser a melhor professora, sempre busco <i>innovar</i> meu conhecimento. A educação avança em um sentido lento, mas promissor...”
Ocorrência Nº 5 (F)	“A educação está em processo de avanço, mas os alunos ainda precisa de educação em casa. Os pais devem <i>buscar</i> meios para a criança venham para escola para aprender.”
Ocorrência Nº 6 (F)	“A educação perde muito. Ainda precisa <i>trazer</i> modelos novos educacionais, estamos como cem anos atrás. Os alunos não <i>que aprende</i> , tudo que a gente faz, não chama atenção. Eu falo mesmo.”

6. Resultados

Este trabalho apresenta algumas limitações, uma vez que não conta com dados de adolescentes, nem de analfabetos, dados esses que poderiam delinear melhor as variáveis que foram consideradas significativas. Mas se trata de uma investigação com professores e além disso, seria necessário comparar os resultados dos dados sobre a perda do /R/ em diversos estilos: formal, informal, contexto histórico, espaço social e geográfico.

A partir deste trabalho, pode haver uma ampliação posterior, incluindo dados dos verbos no infinitivo e sua função na comunicação.

Ao analisarmos as três ocorrências abaixo, é perceptível a subtração do /R/ em dois verbos.

- 1- “Eu acho que *se fica* da forma que está o Brasil, não avança nas pesquisas.”
- 2- “Ela continua do mesmo jeito. As salas de aula são as mesmas. Sem *conta* que nossos salários não alcançam de outros profissionais com graduação.”

Na ocorrência 1, houve o apagamento do /R/, o autor da mesma trata-se de um professor de língua portuguesa, masculino. Mas percebe que a preocupação do mesmo não era dizer dentro da norma culta e sim responder a questão e neste sentido percebemos que o mesmo conhece as regras, mas não faz uso das mesmas.

Já na ocorrência 2, o professor usa uma forma culta ao responder a questão, mas mesmo assim há o apagamento do /R/, mas julgamos que ele é um conhecedor dos padrões gramaticais.

Na ocorrência 3, não há o apagamento do /R/ no verbo no infinitivo.

- 3- “Nós podemos *elegar* o nível da educação nos dedicando mais e com um incentivo no salário.”

Neste sentido, a análise segue agora com o gênero feminino de docentes de língua portuguesa.

Nas duas primeiras ocorrências não houve variação, ou seja, não há apagamento do /R/, percebe-se uma preocupação na fala da entrevistada da ocorrência 4, pois sempre procura demonstrar domínio da norma culta.

- 4- “Quero ser a melhor professora, sempre busco *innovar* meu conhecimento. A educação avança em um sentido lento, mas promissor...”

Na quinta ocorrência, a professora tenta deixar bem forte esta marca do /R/ em sua fala. Para pesquisa utilizei só uma oração, mas demais frases podia ouvir nitidamente esta marca da variação linguística, a questão da fonologia.

- 5- “A educação está em processo de avanço, mas os alunos ainda precisa de educação em casa. Os pais devem *buscar* meios para a criança venham para escola para aprender.”

Ao finalizarmos, trouxe está oração, para demonstrar que está docente não estava preocupada com a forma de falar, já que a mesma é uma professora de língua portuguesa, pois sua indignação com o sistema é nítida e isso reflete na forma de se expressar.

Nesta ocorrência seis, todos os verbos pronunciados no infinitivo têm o apagamento do /R/, isso demonstra como é a fala de alguns profissionais da educação em Campo Grande/MS.

- 6- “A educação perde muito. Ainda precisa *traze* modelos novos educacionais, estamos como cem anos atrás. Os alunos não *que aprende*, tudo que a gente faz, não chama atenção. Eu falo mesmo.”

7. *Conclusões*

Neste sentido para concluir o artigo, busca-se referência em Bagno, as variações linguísticas acontecem porque vivemos em uma sociedade complexa, que na qual estão inseridos diferentes grupos sociais. Desta maneira alguns grupos tiveram acesso à educação formal, enquanto outros não tiveram muito contato com a norma culta da língua em sua infância e no decorrer da escolaridade. Pode-se observar também que a língua varia de acordo com suas situações de uso, pois um mesmo grupo social pode se comunicar de maneira diferente, de acordo com a necessidade de adequação linguística. Desta forma, trata-se uma mesma comunidade, de um mesmo grupo, mas há variações, dentro do campo linguístico, a fala coloquial é considerada correta, uma vez que o receptor entenda a mensagem, mas dentro de um grupo distinto como docentes não pode ter erros. Os falantes têm que falar de acordo com a norma culta da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico, O que é, com se faz*. São Paulo: Loyola, 2006.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A gramática de português falado*, vol. I, 4. ed. Campinas: Unicamp 2002.
- COUTO, Hildo Honório. *O que é português brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Digital, 1989.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2012.
- MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO NOVO ENEM: UMA REFLEXÃO

Renata da Silva de Barcellos (UFRJ; UNICARIOCA)
prof.renatabarcellos@gmail.com

Ensinar envolve gosto, paixão, identificação pela docência, pelos conteúdos ensinados. Ensinar envolve encontrar um sentido no ato de ensinar, um sentido que diz respeito ao voltar-se para o outro, ao sentir-se bem na relação com o outro e ter gosto, prazer no trabalho que se está realizando e nos conteúdos, saberes, que estão sendo ensinados

(BORGES, 2004, p. 213).

RESUMO

Considerando o atual quadro de reorientação oficial do ensino de língua materna, este trabalho tem por objetivos: a) mapear os conhecimentos/conteúdos linguísticos mais abordados a partir do Novo ENEM (de 2009 a 2013) e considerados relevantes para o ensino de língua portuguesa no ensino médio. b) verificar em que medida o exame nacional do ensino médio, enquanto instrumento de avaliação do ensino médio, está contemplando as contribuições teórico-metodológicas mais recentes sobre ensino de análise linguística; c) propor uma releitura da matriz de referência; d) reformular os itens não condizentes com a matriz de referência.

Palavras-chave: Análise linguística. Ensino. Matriz de referência

1. Introdução

A partir da década de 80, começou a haver uma mobilização para a reformulação da abordagem do ensino de língua portuguesa, cujo objetivo é qualidade do ensino desta disciplina. Autores como Fávero & Koch (1983), Luft (1997), Geraldi (1997), Perini (1985), dentre outros, trouxeram contribuições. Em oposição ao ensino tradicional da gramática, passa-se a defender a “prática de análise linguística”, articulada às práticas de leitura e de produção de textos”, conforme sugerido por Geraldi (1984). Segundo este autor, o uso daquela expressão “não se deve ao mero gosto por novas terminologias”, pois, de acordo com ele, a “análise linguística” incluiria “tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões mais amplas a propósito do texto” (*Ibidem*, p. 74).

De acordo com Soares (1998), é principalmente a partir da segun-

da metade da década de 80, com a redemocratização do país e com a contribuição das ciências linguísticas – linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso – ao ensino de língua portuguesa, uma nova concepção de linguagem começou a orientar o ensino da disciplina: “uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, [...] que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. (*Ibidem*, p. 59). Essa nova abordagem significa que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é entendida como um lugar de interação humana (*Ibidem*). Como “uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 2000, p. 20). Isso culminou, na década de 90, no surgimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no exame nacional do ensino médio

Nos anos 2000, com a percepção da necessidade de mudança no que tange ao ensino de língua portuguesa, foram explorados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para orientar como deve ser tratada a língua, acabando assim com a visão de que é a mais difícil, de que a forma de expressão <certa> é a norma culta. Além disso, contribuem também para uma maior aceitação e valorização das variedades linguísticas:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “língua portuguesa”, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (...). A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCN, 1998)

Com o surgimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, inicialmente, não se sabia como mudar uma prática enraizada. Aos poucos, boas práticas foram sendo criadas e disseminadas. Concomitante a isso, foi começando o *boom* do desenvolvimento tecnológico e o nascimento de uma nova linguagem: o internetês. Para Almeida, estudar as influências do uso das tecnologias de informação e comunicação – permite “estabelecer inter-relações entre as abordagens que fundamentam tanto a educação presencial como a virtual e, sobretudo, implica reconhecer que mudar o meio pelo qual se desenvolve a educação significa mudar a pró-

pria educação” (2003, p. 201).

Com as marcas do internetês nos textos acadêmicos e o surgimento de múltiplas possibilidades de uso da internet e das avaliações externas como SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro) e exame nacional do ensino médio, o educador desta área precisou rever sua prática. Atualizar a sua metodologia, a fim de atender às necessidades do mundo contemporâneo. Apesar disso, nas duas últimas décadas, as aulas de gramática e as provas externas ainda têm se restringido ao reconhecimento e à classificação de palavras e de funções sintáticas.

Logo, o presente estudo tem como problemática central a análise linguística dos itens de avaliação externa como o exame nacional do ensino médio. Muitas vezes, eles não são bem elaborados no que se refere ao proposto na matriz de referência do novo exame nacional do ensino médio.

2. *Aparato teórico: análise linguística: uma reflexão*

Como esta pesquisa pretende investigar as questões de análise linguística do novo exame nacional do ensino médio, cabe identificar inicialmente as bases teóricas do conceito de análise linguística cuja definição é uma prática inovadora de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos (MENDONÇA, 2006, p. 205).

Nas últimas duas décadas do século XX, muitas pesquisas foram realizadas acerca do ensino de língua portuguesa, especificamente a leitura, a produção escrita e oral e a estrutura e o funcionamento da língua. Esses estudos têm acarretado mudanças ocorridas tanto no âmbito do saber acadêmico, quanto influenciado, de uma forma ou de outra, a prática pedagógica (SILVA, 2008).

Em relação às novas orientações-metodológicas, desde a década de 80, na produção acadêmica, este conceito surgiu a partir dos estudos de Geraldí, mais especificamente, no seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, extraído do livro *O Texto na Sala de Aula*, na qual o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: a) Prática da leitura de textos; b) Prática da produção de textos; c) Prática da análise linguística. Dessa forma,

Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (*Ibidem*, p. 77).

3. Avaliações externas de língua portuguesa

Em avaliações externas de língua portuguesa, o candidato precisa estar bem preparado para resolver os itens propostos, atento assim à elaboração dos enunciados, às marcas linguísticas utilizadas, de acordo com Bakhtin, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (2010, p. 261).

As avaliações de língua portuguesa são elaboradas com base na língua culta, o que exige dos candidatos domínio da gramática normativa. No entanto, hoje, com base na matriz de referência, há a exigência da formulação de itens voltados para a gramática do texto, uma ferramenta indispensável para se avançar na construção do sentido. Nesses, é avaliado se candidato é capaz de analisar fenômenos e recursos expressivos da linguagem, conhecer sua funcionalidade e operar com eles e entender que esses mecanismos são parte da linguagem viva e dinâmica, que representa, organiza e transmite pensamentos. A esse respeito, nos alerta Garcia:

É justo que nós professores nos preocupemos apenas com a língua, que cuidemos apenas da gramática, que nos interessemos tanto pela colocação dos pronomes átonos, pelo emprego da crase, pelo acento diferencial, pela regência do verbo assistir? Já é tempo de zelarmos com mais assiduidade não só pelo polimento da frase, mas também e, principalmente, pela sua carga semântica, procurando dar aos jovens uma orientação capaz de levá-los a pensar com clareza e objetividade para terem o que dizer e poderem expressar-se com eficácia. Por uma gramática que privilegie a produção do sentido, estudo das classificações morfológicas ou sintáticas da gramática é assunto para uma longa discussão. Muitos alunos e até professores abominam o estudo da gramática normativa por entender que suas regras - que ensinam a escrever e a falar a língua padrão de forma correta - não parecem ter nenhuma funcionalidade na comunicação que se trava entre as pessoas, cotidianamente (2000, p. 7).

4. Matriz de referência do novo exame nacional do ensino médio

Em 1998, em um contexto de expansão do sistema educacional e de desenvolvimento tecnológico, surge a necessidade de reestruturar o ensino médio. Para isso, discussões são propostas a fim de nortear novas políticas educacionais do Brasil. Nesse cenário, surge o exame nacional do ensino médio. Ao longo dos anos, o exame nacional do ensino médio foi repensado (a partir de 2009, intitula-se novo exame nacional do ensino médio) e o resultado obtido pode ser utilizado para a certificação do Ensino Médio e para cursar graduação em outros países.

Quanto ao novo exame nacional do ensino médio, em 2009, o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituto responsável pelo exame, propôs uma nova matriz de referência para o exame nacional do ensino médio. Para subsidiar a reestruturação metodológica do exame nacional do ensino médio, ela foi reformulada a partir das matrizes de competências e habilidades que compõem o ENCCJEJA do ensino médio. A matriz é dividida nas quatro áreas de conhecimento contempladas pelo exame:

- (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação);
- (ii) Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- (iv) Matemática e suas Tecnologias.

Para cada uma das quatro áreas, foi organizado um conjunto de competências a serem avaliadas e cada uma desdobrada em habilidades mais específicas, resultantes da associação dos conteúdos gerais aos cinco eixos cognitivos cinco eixos cognitivos, totalizando 30 habilidades para cada uma das áreas:

I- Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II- Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais de processos históricos-geográficos da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III- Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar,

relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV- Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V- Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

A matriz de referência para o exame nacional do ensino médio e também os documentos oficiais que regem o ensino médio (PCN, 2002; OCEM, 2006; entre outros) recomendam a abordagem linguística a partir de uma perspectiva heterogênea. No entanto, considerando as muitas representações sociais que circulam sobre a língua, ora entendendo-a como um código abstrato e desvinculado das práticas sociais, ora relacionando-a a usos e práticas sociais diversas, levantamos a hipótese de que o discurso acerca da língua nos itens do exame nacional do ensino médio se constitui de forma contraditória, uma vez que a matriz de referência postula uma abordagem da linguagem muitas vezes não condizentes com os itens propostos.

Antes de apresentarmos nossa análise, vale ressaltar que 9 competências e 30 habilidades orientam a elaboração das 45 questões sobre linguagem. Dessas, modificamos algumas para contemplar os itens propostos. As que sofreram um acréscimo, está em negrito o fragmento. Cabe destacar que não só apresentaremos a partir da Competência 6 por causa do recorte da pesquisa como também as habilidades 28 e 29 foram modificadas. Ou seja, são outras na matriz de referência original. Como precisamos criar mais duas, alteramos toda a classificação a partir da H 27. Vejamos como ficou:

Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 – **Identificar ou substituir** os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 – **Analisar, classificar ou reconhecer a figura ou função**

da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 – Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 – **Relacionar ou identificar, no mesmo texto ou em vários,** opiniões, temas, assuntos, estratégias argumentativas e recursos linguísticos.

H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 – **Reconhecer no texto a tese** e ou as estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar ou substituir, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro e seus efeitos de sentido.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação e seus efeitos de sentido.

H28 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

H 29 – Identificar os efeitos de sentidos provenientes do emprego de recursos morfossintáticos / semânticos.

A seguir, selecionamos itens do novo exame nacional do ensino médio referentes à análise linguística:

ENEM 2010 - Questão 97 - C 6 – H 19

A biosfera, que reúne todos os ambientes onde se desenvolvem os seres vivos, se divide em unidades menores chamadas ecossistemas, que podem ser uma tem múltiplos mecanismos que regulam o número de organismos dentro dele, controlando sua reprodução, crescimento e migrações. *O Guia dos Curiosos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Predomina no texto a função da linguagem

- A emotiva, porque o autor expressa seu sentimento em relação à ecologia.
- B fática, porque o texto testa o funcionamento do canal de comunicação.
- C poética, porque o texto chama a atenção para os recursos de linguagem.
- D conativa, porque o texto procura orientar comportamentos do leitor.
- E referencial, porque o texto trata de noções e informações conceituais.**

Na edição de 2010, o exame nacional do ensino médio reproduziu o mesmo estilo de item de outros anos: avaliar a habilidade do candidato de reconhecer a função da linguagem utilizada para a construção textual e não a sua finalidade como orienta a matriz de referência. O candidato para classificá-la deveria inferir que o texto conceitua de forma científica a biosfera e as unidades menores que a compõem, os ecossistemas. Tal uso da linguagem caracteriza a chamada função referencial.

Proposta de releitura do item de acordo com a H 19 da matriz de referência:

A função de linguagem que predomina neste texto é a referencial porque sua finalidade é:

- A Informar o leitor acerca do tema biosfera.**
- B Persuadir o leitor quanto à divisão da biosfera em duas unidades menores.
- C Criticar a divisão da biosfera em duas unidades menores.
- D Despertar a atenção do leitor quanto à forma de redigir sobre a temática da biosfera.
- E Explicar a definição do vocabulário <biosfera>.

ENEM 2013 – Questão 104 – C7 – H 24

Novas tecnologias

Atualmente, prevalece na mídia um discurso de exaltação das novas tecnologias, principalmente aquelas ligadas às atividades de teleco-

municações. Expressões frequentes como “o futuro já chegou”, “maravilhas tecnológicas” e “conexão total com o mundo” “fetichizam” novos produtos, transformando-os em objetos do desejo, de consumo obrigatório. Por esse motivo carregamos hoje nos bolsos, bolsas e mochilas o “futuro” tão festejado.

Todavia, não podemos reduzir-nos a meras vítimas de um aparelho midiático perverso, ou de um aparelho capitalista controlador. Há perversão, certamente, e controle, sem sombra de dúvida. Entretanto, desenvolvemos uma relação simbiótica de dependência mútua com os veículos de comunicação, que se estreita a cada imagem compartilhada e a cada dossiê pessoal transformado em objeto público de entretenimento.

Não mais como aqueles acorrentados na caverna de Platão, somos livres para nos aprisionar, por espontânea vontade, a esta relação sado-masoquista com as estruturas midiáticas, na qual tanto controlamos quanto somos controlados. (Cf. SAMPAIO. *A microfísica do espetáculo*).

Ao escrever um artigo de opinião, o produtor precisa criar uma base de orientação linguística que permita alcançar os leitores e convencê-los com relação ao ponto de vista defendido. Diante disso, nesse texto, a escolha das formas verbais em destaque objetiva

- A criar relação de subordinação entre leitor e autor, já que ambos usam as novas tecnologias.
- B enfatizar a probabilidade de que toda população brasileira esteja aprisionada às novas tecnologias.
- C indicar, de forma clara, o ponto de vista de que hoje as pessoas são controladas pelas novas tecnologias.
- D tornar o leitor participe do ponto de vista de que ele manipula as novas tecnologias e por elas é manipulado.**
- E demonstrar ao leitor sua parcela de responsabilidade por deixar que as novas tecnologias controlem as pessoas.

O item proposto é bem formulado porque não tem a intenção de cobrar o conteúdo da gramática normativa, como reconhecer o tempo e modo verbal. O objetivo é avaliar se o candidato desenvolveu a habilidade de refletir sobre o fato da escolha do autor pelo uso da primeira pessoa do plural. Esta tem por objetivo incluir o leitor no assunto tratado e induzi-lo a compartilhar das ideias defendidas, uma vez que se trata de um artigo de opinião.

Enem 2013 - Questão 118 – C8 – H 25

Futebol: “A rebeldia é que muda o mundo”

Conheça a história de Afonsinho, o primeiro jogador do futebol brasileiro a derrotar a cartolagem e a conquistar o Passe Livre, há exatos 40 anos Pelé estava se aposentando pra valer pela primeira vez, então com a camisa do Santos (porque depois voltaria a atuar pelo New York Cosmos, dos Estados Unidos), em 1972, quando foi questionado se, finalmente, sentia-se um homem livre. O Rei respondeu sem titubear:

– Homem livre no futebol só conheço um: o Afonsinho. Este sim pode dizer, usando as suas palavras, que deu o grito de independência ou morte. Ninguém mais. O resto é conversa.

Apesar de suas declarações serem motivo de chacota por parte da mídia futebolística e até dos torcedores brasileiros, o Atleta do Século acertou.

E provavelmente acertaria novamente hoje.

Pela admiração por um de seus colegas de clube daquele ano. Pelo reconhecimento do caráter e personalidade de um dos jogadores mais contestadores do futebol nacional. E principalmente em razão da história de luta — e vitória — de Afonsinho sobre os cartolas.

ANDREUCCI, R. Disponível em: <http://carosamigos.terra.com.br>. Acesso em: 19 ago. 2011.

O autor utiliza marcas linguísticas que dão ao texto um caráter informal. Uma dessas marcas é identificada em:

A “[...] o Atleta do Século acertou.”

B “O Rei respondeu sem titubear [...]”.

C “E provavelmente acertaria novamente hoje.”

D “Pelé estava se aposentando pra valer pela primeira vez [...]”.

E “Pela admiração por um de seus colegas de clube daquele ano.”

Um item mal formulado em que o texto é utilizado como pretexto para reconhecer as marcas linguísticas do registro informal. No caso, a contração da preposição para: <pra> e a expressão <pra valer>, típica dessa modalidade, cujo sentido é <realmente>. Sendo assim, verificamos novamente outra proposta não condizente à matriz de referência.

Proposta de releitura do item para H 25:

O texto apresenta-se no nível da informalidade uma vez que utiliza a contração da preposição para <pra> e o emprego desta na expressão <pra valer> cujo sentido é de <realmente>. Essas características presentes no fragmento < Pelé estava se aposentando pra valer pela primeira vez > são responsáveis pelo

efeito de sentido de:

- A) Desabafo com tom irônico porque o ato de se aposentar ocorre apenas uma vez.
- B) Contentamento com a contradição presente.
- C) Estranhamento com a comparação feita com o Pelé.
- D) Surpresa ao ver como Pelé ainda é reverenciado.
- E) Concordância expressa pelo tom irônico em relação ao ato de aposentar.

Os itens propostos de variante linguística no exame nacional do ensino médio 2013 só contempla a norma coloquial. Segundo o professor Claudio Cezar Henriques, titular do Instituto de Letras da Uerj.

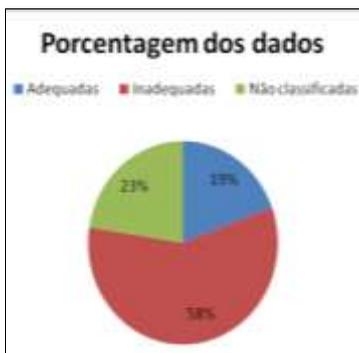
– É lamentável que provas desse tipo deem tanto destaque a textos que mostram usos populares ou regionais de nossa língua. Minha crítica é pedagógica e tem a ver com a seguinte pergunta: as universidades querem alunos que tenham capacidade para ler e escrever textos acadêmicos e científicos ou querem alunos que saibam reconhecer variedades linguísticas?

(<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/vestibular/enem-faz-mesma-pergunta-oito-vezes-6679643#ixzz39APAVEMo>).

5. Considerações finais

Classificação dos itens propostos pela matriz de referência do novo exame nacional do ensino médio (2009 a 2013)

Adequadas: atende à matriz de referência original do NOVO ENEM	6
Inadequadas. Foi necessário reformular o item para corresponder ao que é proposto na matriz de referência do NOVO ENEM.	18
Não classificadas. Para estes itens, foi preciso elaborar outras habilidades, a fim de classificar o item proposto.	7



Ao analisarmos os itens propostos de análise linguística, não ratificamos em todos a proposta da matriz de referência do exame nacional do ensino médio: avaliar a habilidade de o candidato de compreender o papel dos elementos linguísticos na estruturação das sentenças e na construção dos sentidos do texto.

Constatamos que, muitas vezes, a gramática é tomada em sua dimensão apenas normativa, sem se preocupar como esta atua na construção dos sentidos mais profundos dos textos. Na maioria das vezes, os itens propostos privilegiam os conhecimentos linguísticos que supostamente o candidato domina com base na normatividade da língua. Sem priorizar assim as construções linguísticas a partir dos textos selecionados de forma produtiva, a fim de levar o educando a perceber como se dá a tessitura textual. Dessa forma, faz-se necessário uma revisão da matriz de referência do exame nacional do ensino médio no que diz respeito ao que poderá ser abordado pelos itens aceitos pelo INEP para compor o caderno de provas.

Assim, inferimos que, na prática pedagógica, a experiência do uso das competências e habilidades por nós educadores tem sido primordial para a proposição das atividades a serem desenvolvidas. Isso é positivo? Sim, aguça-nos a curiosidade de navegarmos em mares nunca dantes ou poucos navegados. Entretanto, há um ponto negativo, como tudo, a dificuldade ainda em reconhecê-las em cada item proposto. É necessário mais tempo dedicado à elaboração ou escolha e à análise dos mesmos para especificá-lo.

Devido a isso, urge não só repensarmos nossa prática, como também a disponibilidade de tempo para que o educador atualize-se lendo novas teorias, analise itens de provas atuais e navegue nas redes sociais para corrigir atividades propostas. Assim, de acordo com avaliações externas como SAEB – SAERJ e NOVO ENEM, o uso dessa ferramenta permite-nos reformular e atualizar o ensino de língua portuguesa de maneira mais reflexiva e produtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo: PROEM, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BASTOS, Lúcia K.; MATTOS, Maria Augusta. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, bases legais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

_____. *ENEM: fundamentação teórico-metodológico*. Brasília: MEC/INEP, 2005.

_____. *SEMTEC. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

_____. *Matriz de referência para o ENEM 2009: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília, [2009].

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIONISIO, Ângela P. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro. Lucerna, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo. Ática. 1997.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad.: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, Angela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social de escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVACANTE, Mônica (Orgs.). *Intertextualidades: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; ELIAS, Vanda (Orgs.). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAURO NETO. *Enem faz a mesma pergunta oito vezes*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/vestibular/enem-faz-mesma-pergunta-oito-vezes-6679643#ixzz39APAVEMo>>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: ____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, M. H. M. *Em defesa de uma gramática que funcione*. São Paulo: Contexto, 1987.

PERINI, Mario A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SAMPAIO, A. S. *A microfísica do espetáculo*. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br>. Acesso em: 01-03-2013.

SILVA, A. *Entre "ensino de gramática" e "análise linguística": um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

_____. O português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-176.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

**ANOMIA NO ENSINO RELIGIOSO:
UMA ANÁLISE DA REGULAÇÃO
E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
NAS FALAS DOS PROFESSORES**

Evandro Francisco Marques Vargas (UENF)
evandropeixxe@yahoo.com.br
Leandro Garcia Pinho (UENF)
leandrogarciapinho@gmail.com

RESUMO

O presente estudo analisa as representações sociais (MOSCOVICI, 2003) dos professores de ensino religioso de uma unidade educacional da rede estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) coletou dados através de entrevista semiestruturadas a três professores do noroeste do estado do Rio de Janeiro. Em seguida realizamos uma pesquisa nas legislações sobre o ensino religioso no Brasil e no Rio de Janeiro, para então compararmos as “falas” dos professores com a legislação para a disciplina. À luz da fundamentação teórica que analisa a construção do nomos religioso (BERGER, 1985) encontramos como resultado que a legislação referente à disciplina para não ferir o princípio da laicidade do Estado é marcada por uma “anomia jurídica” que desemboca numa “folia pedagógica”. (CUNHA, 2013). O contexto do estado do Rio de Janeiro é peculiar pelo caráter confessional em que a disciplina é regulada, o que desafia a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), na qual o ensino deve ser oferecido sem proselitismo.

Palavras-chave: Laicidade. Ensino religioso. Anomia jurídica.

1. A construção do mundo pelo “nomos” religioso

Na perspectiva de Berger o mundo humano é construído socialmente por três passos: a exteriorização, a objetivação e a interiorização. Por ser essa construção um processo dialético, ele também pode ser desconstruído e reconstruído. Em suas palavras “Toda sociedade humana é um empreendimento de construção do mundo. A religião ocupa um lugar destacado nesse empreendimento.” (BERGER, 1985, p. 15). Assumindo que é a sociedade que constrói o mundo, e que isso é feito pela cultura dado o caráter inacabado do ser humano.

A cultura é uma “segunda natureza” humana. Assim embora seja interna ao homem a cultura lhe é também externa, ao passo que o homem é assim coprodutor do mundo social. Tornando-se realidade objetiva através da interiorização, mas essa interiorização não é natural nem me-

cânica, é participante. O indivíduo se apropria do mundo social se identifica e o reproduz socialmente.

Sejam quais forem as variações históricas, a tendência é de que os sentidos da ordem humanamente construída sejam projetados no universo como tal [...] Em todo caso, quando o nomos aparece como expressão óbvia da “natureza das coisas” entendido cosmologicamente ou antropológicamente, dá-se-lhe uma estabilidade que deriva de fontes mais poderosas do que os esforços históricos dos seres humanos. (BERGER, 1985, p. 38).

As manifestações religiosas são empreendimentos humanos pelo qual se estabelece um cosmo sagrado. Ganhando assim um novo *status*, pois podem, por sua vez “ser transformadas em forças ou princípios supremos que governam o cosmos, e não mais concebidas em termos pessoais” (*Ibidem* p. 39). Estar sobre esse ‘manto sagrado’ possibilita a ordenação da realidade, a fugir do caos. É, portanto um escudo contra o terror da anomia.

Assim toda sociedade estará envolvida na empresa de construir um mundo com significado, ainda que este nunca seja completo. Outro tipo de cosmo construído, não necessariamente sagrado, é o mundo reificado. “Em tempos mais recentes, de modo particular tem havido tentativas inteiramente seculares de cosmificação, entre as quais a ciência moderna é de longe a mais importante” (*Ibidem*, p. 40).

Mesmo assim esses mundos socialmente construídos são precários, já que são eles constantemente ameaçados pelos fatos humanos do egoísmo e da estultice.

Os programas institucionais são sabotados por indivíduos com interesses conflitantes. Não raro os indivíduos os esquecem ou são incapazes de aprendê-los em primeiro lugar. Os processos fundamentais da socialização e controle social, na medida em que tem êxito servem para atenuar essas ameaças. A socialização procura garantir um consenso perdurável no tocante aos traços mais importantes do mundo social. (*Ibidem*, p. 42).

De outra maneira os mundos para manter-se precisam serem legitimados. Berger (1985) aponta o papel decisivo da religião na manutenção do mundo. Partindo da premissa de que todos os mundos sociais são precários e por isso buscam a legitimação, o autor segue destacando que a ideiação religiosa como uma estratégia eficaz de legitimação para instituições humanas.

A legitimação religiosa pretende relacionar a realidade humanamente definida com a realidade última, universal e sagrada. As construções da atividade humana, intrinsecamente precárias e contraditórias, re-

cebem, assim, a aparência de definitiva segurança e permanência. Dito de outra maneira, os *nomoi* humanamente construídos ganham *status* cósmico. [...] Os ganhos desta modalidade de legitimação logo se tornam evidentes, quer seja considerada do ponto de vista da objetividade institucional quer da consciência subjetiva individual. (BERGER, 1985, 48-49).

No entanto, mesmo essa ideiação religiosa precisa de pré-requisitos socioestruturais para manutenção da realidade que é dialética e por isso pode ter seus processos sociais interrompidos ameaçando a realidade dos mundos em apreço. Assim cada mundo necessita de uma “base social” que ele denomina como estrutura de plausibilidade. “Este pré-requisito vale tanto para as legitimações como para os mundos ou *nomoi* que são legitimados. E vale, é claro, independentemente do fato de serem estes de teor religioso ou não”. (BERGER, 1985, p. 58).

Nesse sentido destacamos que embora as legitimações religiosas sejam eficazes na produção dessas estruturas de plausibilidade, elas não são as únicas que legitimam, ou constroem os *nomoi* que irão dar significado às representações que a mundo social produz. “É Preciso sublinhar muito fortemente que o que se está dizendo aqui *não* implica numa teoria sociologicamente determinista da religião. *Não* se quer dizer que qualquer sistema religioso particular nada mais seja senão efeito ou ‘reflexo’ dos processos sociais.” (BERGER, 1985, p. 61)

O conceito de secularização é exemplar nesse sentido. Assim o que proporciona o contexto institucional para a socialização e ressocialização é uma “engenharia social” que é acionada quando fenômenos anômicos irrompem para serem superados e explicados.

Vale destacar que na perspectiva de Berger (1985) podemos vislumbrar através da noção de “engenharia social” as ideias das diferentes denominações religiosas para poder manter sua “estrutura de plausibilidade”, o que entendem ser correto, esforçam-se para obter o monopólio religioso através da instrução e pela lei.

O que estamos acompanhando é a legitimação de um mundo que valorizando o primado da razão como cosmologia, demonstra-se insustentável, em vista de uma iminente catástrofe ambiental e social, é preciso construir uma nova cosmologia. Chegamos a um ponto que tudo é capitalizado até o ar se levarmos em conta os créditos de carbono, estabelecidos no protocolo de Kyoto.

Por isso nos posicionamos frente ao espetáculo midiático por uma

sociedade do consumo extremamente individualizada e indiferente é preciso travar uma luta cultural contra a ideologia neoliberal, que impõe que o ser esteja submetido ao ter. Ao transformar o Estado em seu aparelho de reprodução e usando a estrutura de plausibilidade da religião como força legitimadora.

Para romper com essa lógica precisamos da escola, ela é o instrumento por excelência para operar essa mudança tendo em vista seu caráter de formação massivo, mas, para isso precisamos encarar uma luta inaudível, passando pela desconstrução das faltas de continuidades nas políticas educacionais, na setorização do atendimento a política social, no aligeiramento da formação de professores, no embuste da participação democrática esvaziada de conteúdo, distanciada da realidade social de seus atores.

E nessa escola o ensino religioso pode ser conforme prenunciamos um elemento não de alienação, mas, de transformação ao elevar a categoria humana às coisas do espírito. Criar um espírito do corpo para que os seres humanos não esqueçam que apesar de todo o avanço material e progresso tecnológico possamos alcançar os ideais de uma modernidade que mantenha a realidade do mundo socialmente construído em que os homens existam em suas vidas cotidianas, não como meros clientes, produtos ou mão de obra. Mas, que tragam para a materialidade o improvável o utópico, para que isso possa povoar o espírito e tornar-se concreto.

2. *Anomia jurídica no percurso legal do ensino religioso*

O percurso do ensino religioso na educação pública tem raízes profundas em nosso passado, sua evolução perpassa uma trajetória tortuosa no tocante aos embates legais, debates institucionais e aplicação do que foi decidido. Por isso faz-se jus a empreitada de explicitar a relação constante entre ensino religioso e o processo político da implantação e trajetória da educação no Brasil.

Oliveira (2007) aponta o texto de Pero Vaz de Caminha, por ocasião da tomada das terras iniciada pela frota de Cabral. Que descrevia a natureza e interpretava os costumes dos homens que ocupavam as terras. Adjetivadas em palavras como beleza e alegria. Afirmando que o maior compromisso do governante seria salva-los “se lhe ensinarem o que pertence à sua salvação”.

Antes de o país tornar-se independente já havia movimentos de caráter pluralista, afinal “os conflitos religiosos estiveram sempre presentes, desde que os portugueses iniciaram a dominação por terra e dos povos que a habitavam, e continuou na transferência dos africanos escravizados.” (CUNHA, 2010, p. 187).

A busca por uniformizar as comunidades é pautada na “preocupação não de educar a todos nas ciências e nas letras, mas formatar os valores de uma tradição religiosa.” (OLIVEIRA, 2007, p. 50). O *Código Criminal* de 1830 trazia restrições às religiões Católicas, entre eles o crime tipificado no art. 278:

Propagar por meio de papéis impressos, litográficos ou gravados que se distribuem por mais de 15 pessoas ou discursos proferidos em públicas reuniões, doutrinas que diretamente destruam as verdades fundamentais da existência de Deus e da imortalidade da alma. (BRASIL, 1830)

Uma tímida mudança é esboçada a partir da transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, dada pelo Tratado de 1810 em que para todas as outras religiões “seriam permitidas seu com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do templo”.

Com relação à confessionalidade “a referência primeira é o padroado, herança da metrópole portuguesa atenuada no momento em que a sede do reino se transferiu para o Brasil.” (CUNHA, 2010, p. 189). Mantida na primeira constituição do país, e inserida no currículo da escola pública pela lei de 13 de outubro de 1827, que mandava:

criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. listava o conteúdo do ensino na forma de matérias entre elas “[os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionados à compreensão dos meninos”. (*Ibidem*).

Todavia essa regulação era coerente com um estado confessional. Cunha, explica como o a religião católica permeava todo o currículo, desde as letras, ciências e artes, Os professores tinham que prestar juramento de fidelidade à religião oficial. Nos horários havia períodos para oração ao longo do turno e antes das refeições. A doutrina católica deveria ser ensinada a todos os alunos: “pelo menos até 1875, quando “acatólicos” puderam postular dispensa dessas aulas”. (CUNHA, 2010, p. 189-190). O autor destaca também que a burocracia eclesiástica era mantida pelo governo assim como fazia parte da administração civil.

Nesse contexto a maçonaria foi o “protagonista importante nesse

embate, e o principal vetor da laicidade tanto no império quanto nas primeiras décadas da república.” (CUNHA, 2010, p. 191). Com essa ação visava suprimir a ingerência clerical no ensino, e separar Igreja de Estado para eliminar a exigência do credo ara candidatar-se a cargo eletivo. Ao lado dos maçons intelectuais de orientação positivista e liberal também mobilizam esforços pautados numa ideologia de elite intelectual europeia.

No último quarto do XIX a simbiose entre Igreja-Estado tornou-se insustentável:

de um lado a Santa Sé pretendia aumentar o controle sobre o clero brasileiro, para o que era preciso livrar-se das limitações inerentes à sua inserção no aparato estatal; de outro lado, as forças políticas emergentes, orientadas pela ideologia liberal e positivista, pretendiam que o estado fosse sintonizado com seus contemporâneos europeus, particularmente França, e adotasse a neutralidade em matéria de crença religiosa. (CUNHA, 2010, p. 191)

É assim que então, que temos a primeira grande guinada das correlações de força política que irão abrir um novo horizonte para a laicidade no ensino público. No texto da primeira constituição do período republicano 1889 não havia menção ao ensino religioso como política pública educacional, embora prescrevesse a ação pública das entidades religiosas. No texto constitucional temos:

Art. 72 § 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum (...) § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados (*Apud* BONAVIDES & AMARAL, 1996, p. 193).

A constituição assegurava o Estado Laico, assim como o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Esses ideais representam a influência dos pensadores iluministas e que tem como corolário a filosofia positivista que cria uma religião secular.

Mas a influência da Igreja católica será forte demais, e reagindo às pressões do movimento secular, irá se mobilizar, destacar intelectuais para a luta cultural, na luta por posição de prestígio dentro da institucionalidade laica transfigurada aqui nos “tristes trópicos” como uma laicização que tomará outra configuração.

Sobre esse fenômeno é que buscamos refletir tendo como mote as legislações que regulam o ensino religioso no Rio de Janeiro que mantém

uma colonização para o ensino religioso. A primeira referência legal para o ensino religioso no Rio de Janeiro é um decreto de 1966, e aponta um caráter coativo para a disciplina:

O decreto (GB) “N” 742, de 19 de dezembro de 1966, que baixou regulamento para o ensino religioso, no antigo Estado da Guanabara, mais do que recomendar, determinava que o diretor não colocasse também essas aulas no princípio do horário escolar. Assim, desestimulados a “matarem” as aulas de religião, porque inseridas no meio de outras, a clientela do Ensino religioso tornava-se cativa. Tratava-se da declaração implícita de que a disciplina deveria tornar-se compulsória, nem que fosse pelo lugar ocupado no horário das aulas. (CUNHA, 2005, p. 350).

A próxima regulação para o ensino religioso será dada na década de 1980, chama-nos atenção que esta formatação será mantida como parâmetro para a atual legislação. Vejamos, na segunda resolução (RJ) 229, de 7 de maio de 1980:

a organização das turmas de ensino religioso dependia, no texto da resolução, da “declaração de confissão religiosa” e do “credenciamento das autoridades competentes para o ensino religioso”. No ato da matrícula, seria “inquirido” dos pais ou responsáveis qual confissão religiosa a que pertenciam e, caso ela fosse credenciada, se desejavam que seus filhos (ou tutelados) frequentassem aulas de religião, sendo informado que essas aulas seriam ministradas em “linha confessional”. (CUNHA, 2005, p. 350).

Em relação ao credenciamento dos credos esse podia ser solicitado ao secretário de educação por qualquer autoridade competente de qualquer religião legalmente constituída. No entanto, devia atender duas condições que apenas religiões de tradição judaico-cristã poderiam ter:

(I) Possuir credo definido, pelo qual respondesse uma autoridade definida com personalidade jurídica; (II) ter um “culto dirigido à Deus, de modo que procurassem aproximar da divindade os seus adeptos, não só em caráter pessoal e particular, como também em âmbito social e comunitário”. (CUNHA, 2005, p. 350).

Com esse credenciamento, as autoridades religiosas estariam aptas para habilitar os professores de ensino religioso na rede pública estadual a ministrarem o ensino religioso confessional. E ainda “admitia-se que “excepcionalmente, e em caráter emergencial”, poderia ser indicado estagiário para o ensino religioso, pelas mesmas instituições”. (CUNHA, 2005, p. 351)

Segundo Cunha (2005) essas normas sintetizam o caráter coativo dessa disciplina, afinal o que essa normatização propõe é que os alunos fiquem forçosamente impelidos a assistirem as aulas confessionais de um credo. “As aulas dessa disciplina deveriam ser ministradas no mínimo

uma vez por semana, cabendo ao diretor do estabelecimento providenciar outra atividade escolar para os alunos que não desejassem receber a formação religiosa”. (*Ibidem*)

Nesta resolução, diferente da primeira em que determinava a alocação das aulas no início do horário, “Os diretores deveriam evitar, tanto quanto possível, que as mesmas fossem ministradas no último tempo do horário escolar” (*Ibidem*). As providências tomadas para manter a frequência do aluno, podem não parecer tão coativas, afinal se o ensino é confessional, o responsável pelo discente opta pela disciplina eletiva tomando ciência no momento da matrícula.

Mas é, se levarmos em conta os mecanismos legais e da prática institucional em questão. O autor chama a atenção para outra coação, essa destinada assegurar a fidelidade a uma religião: “Não será permitida a frequência do aluno, no mesmo período letivo, a cursos de credos diferentes”.

Em comum com a legislação atual está o descumprimento em relação às leis federais para o tema. As legislações estaduais supracitadas eram regidas pelo decreto federal 19.941, de 30 de abril de 1931, que estabelecia o número mínimo de 20 alunos para que fosse oferecido o ensino de uma religião. Essa orientação contrariada pela resolução estadual 229/80 que “estabelecia não depender de número de alunos a constituição das turmas de ensino religioso de cada confissão”. (CUNHA 2005 p. 351)

A atual legislação de ensino religioso no estado do Rio de Janeiro vem contrariando o sentido em que o Estado Laico é conceituado nessa perspectiva. De acordo com esse debate mais sofisticado, o ensino religioso é abordado sob o caráter não confessional. Na legislação estadual para o ensino religioso no Rio de Janeiro a primeira observação que destacamos é a oferta da disciplina no ensino médio indo de encontro à regulação das constituições federal e estadual que regulam a matéria, em que estas últimas preveem a oferta do ensino da disciplina em nível fundamental.

A orientação federal da *Carta Magna* (CF 1988) que em seu art. 210, afirma: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” (BONAVIDES & AMARAL, 1996, p. 741). É corroborada na Constituição Estadual (CE 1989) no art. 313. “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas

públicas de ensino fundamental” (RIO DE JANEIRO, 1989, p. 167).

Colocado em termos para o propósito desse trabalho, os sistemas religiosos que obtêm o credenciamento para serem ministrados disputam esse espaço do Estado para garantir sua estrutura de plausibilidade. Para os monopólios religiosos é mais fácil manter os processos sociais importantes à sua manutenção do mundo. A situação muda radicalmente quando os outros sistemas religiosos diferentes já que seus respectivos, promotores institucionais estão em competição um com os outros, o que torna muito mais difícil “matar ou por em quarentena os mundos desviados” (BERGER, 1985, p. 62).

Assim, “o problema da *engenharia social* transforma-se, então, no de construir e manter subsociedades que podem servir de estruturas de plausibilidade para os sistemas religiosos desmonopolizados.” (*Ibidem*). O que percebemos é que essa engenharia vai de encontro à laicidade. Uma vez que determinados grupos são favorecidos pelo credenciamento de sua religião pelo Estado, enquanto outros são preteridos.

3. Conclusão: a folia pedagógica nas representações sociais dos professores de ensino religioso

A anomia jurídica e a folia pedagógica são as duas faces da política religiosa da educação brasileira que permitem a colonização religiosa da educação. E se insere num quadro maior de relação público privado, que compreende uma característica marcante na formação social brasileira. Manifesta no conceito de paternalismo, a transposição do familiar ao público como descrito por Sérgio Buarque de Holanda em “Raízes do Brasil”.

Essas duas categorias elaboradas por Luiz Antônio Cunha nos permitem forjar instrumentos para o embate contra grupos que usam o sistema educacional para difundir suas ideologias de caráter religioso nas escolas públicas:

a partir da observação da presença do ensino religioso nas escolas públicas é que os grupos religiosos de pressão, especialmente o clero católico, conseguiram inscrevê-lo como a única disciplina escolar mencionada na constituição brasileira. A partir daí, prosseguiram na pressão para deixar a legislação infraconstitucional cheia de claros, de modo a poderem completá-la, conforme seus interesses proselitistas, ostensivos ou dissimulados, nas instâncias inferiores do Estado. A concordata Brasil-Vaticano seguiu o mesmo figurino. Numa palavra: o regime federativo foi de grande valia para a geração da anomia jurídica, propiciadora, por sua vez, da folia pedagógica. (CUNHA, 2012, p. 102).

Já que suas armas são a anomia do Estado e o silêncio das minorias,

Ambas prosperam na fragmentação do aparato educacional brasileiro em múltiplos sistemas, o que abre caminho para a luta pela hegemonia religiosa no campo educacional, privando a escola pública de um elemento essencial da prática republicana - a liberdade de pensamento e de crença, decorrente da laicidade. (CUNHA, 2013, p. 939).

Para colaborar com essa posição contra hegemônica, faremos uma interface entre essa perspectiva com a noção de representações sociais “um tipo de fenômenos cujos aspectos salientes conhecemos e cuja elaboração podemos perceber através de sua circulação através do discurso” (MOSCOVICI, 2003, p. 215). Uma vez que toda representação social “é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto de outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la.” (*Ibidem*, p. 218).

Tomamos como amostra as falas de três docentes da rede estadual do Rio de Janeiro, entrevistados para nossa pesquisa de dissertação, situados no noroeste do estado do Rio de Janeiro. Destacamos que se findou recentemente o processo de recolha de dados, assim este trabalho é um exercício para verificarmos nossa codificação tendo como horizonte metodológico as categorias denominadas “famílias ou tipos de código”, (BODAN & BINKEY, 1994, p. 222).

No presente momento estamos ainda nos ‘impregnando’ com as falas, e desenvolvemos os seguintes códigos: de definição da situação: “interessado na visão dos sujeitos tem do mundo e na forma como veem a si próprios.” O objetivo dessa categoria é fazer uma contextualização dos sujeitos, optando pela não identificação deles utilizaremos somente um gênero para descreve-los, serão identificados como docentes (D1; D2; D3).

Dois docentes são do credo católico e um docente é evangélico, estão situados na faixa etária entre 34 e 50 anos, e atuam na disciplina de ensino religioso há 10 meses (D2; D3) e há oito anos (D1). Todos já haviam tido experiência no magistério antes de assumir a disciplina. Quando perguntados se haviam mudado de confissão religiosa um primeiro dado releva-se: “Desde o nascimento. Desde a época em que nascemos, o lar foi todo ele voltado pro catolicismo (D1); “da que eu participo, até o momento segue a mesma linha.” (D2); já o terceiro entrevistado disse que mudou de religião em 1988, perguntado sobre o motivo “Um milagre, ou seja, uma cura que foi realizada na vida do meu pai”.

Esse dado é relevante, pois na legislação estadual o Professor de ensino religioso não pode mudar de fé, sem ter que ser aprovado por representante credenciado pela Secretaria de Educação de outro credo. Caso ele mude para uma que não tem o credenciamento, ou perca a fé. Ele não é exonerado, e provavelmente assumirá, assim que possível uma alocação no quadro de horário na disciplina de sua formação, sem ter passado em concurso público específico para tal. Em nossa conclusão referente folia pedagógica. É obvio que outros dispositivos ainda mais tortuosos ou não poderão ser acionados.

Para concluir ainda que parcialmente apresentaremos as falas dos professores que apontam como a anomia jurídica desemboca na folia pedagógica através da análise das representações sociais presentes em suas falas. Quando perguntados sobre como se sentem como docente: temos três posições distintas uma positiva “é mais uma experiência de vida. Por quê? Porque nós não vamos ensinar, nós vamos, além da troca de experiência, nós vamos aprender com os discentes.” (D1) e duas negativas “Para mim é um desafio a cada dia. porque é uma disciplina que é optativa, o aluno não é reprovado, nós não temos suporte pedagógico” (D2) “Olha, angustiada, desvalorizada, vejo que a disciplina ficou um pouco afastada da grade curricular.” (D3).

Assim embora diferentes percepções em suas representações sociais quanto a sua visão sobre a disciplina. São semelhantes e evidentes na falta, de uma regulação sobre a formação do professor e do currículo por uma área disciplinar, ou seja, pela anomia jurídica. Que em verdade vai de encontro com a construção de um “nomos” secular pelas outras disciplinas, e por isso gera a folia pedagógica. E, se permitirem ir um pouco além com a alegoria, temos invariavelmente uma ressaca didática.

Nesse sentido oferecemos ao ensino religioso o papel na construção de outra cosmologia, para dar sentido à vida. Para isso é preciso que se retome a luta pelo fim das formas confessionais que manifestam o espectro da disciplina. Para salvaguardar o ensino religioso das investidas contra sua inserção enquanto política educacional. Entendido como espaço para discussão de uma educação republicana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, P. L. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulus, 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAVIDES, P.; AMARAL, R. *Textos políticos da história do Brasil*, vol. 8. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios, 1827.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Confessionalismo *versus* laicidade no ensino público. In: _____. *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: Edufes, 2010.

_____. A educação carente de autonomia: regime federativo a serviço da religião. *Retratos da Escola*, Brasília, vol. 6, n. 10, p. 55-104, 2012.

_____. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 34, n. 124, 2013.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, L. B. et al. *Ensino religioso: no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

RIO de Janeiro. Constituição do Estado do Rio de Janeiro. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 6 de out. 1989.

**APLICABILIDADE DAS CONJUNÇÕES
NA CRÔNICA “COMO COMECEI A ESCREVER”**

Raphael Alves de Oliveira (UERJ)

ra.oliveira@outlook.com.br

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UERJ)

dayhanepvs@gmail.com

RESUMO

A crônica é uma forma textual no estilo de narração que tem por base fatos que acontecem em nosso cotidiano. Por esse motivo, é uma leitura agradável, pois o leitor interage com os acontecimentos e, por muitas vezes, se identifica com as ações tomadas pelas personagens. Em um texto, os termos devem estar muito correlacionados. O tema deve se manter no fio do discurso, e para garantir a progressão de um artigo, usamos diversos elementos. Para garantir isso, o escritor deve ter o domínio da coesão (referencial e sequencial) e da coerência. Neste trabalho, abordaremos as conjunções, que fazem parte da coesão sequencial e podem ser classificadas de acordo com a relação de dependência sintática dos termos que unem, podendo ser coordenadas ou subordinadas. Infelizmente, a gramática tem sido ensinada nas escolas de forma arcaica, pois utilizam a aplicação de métodos teóricos que não têm muito significado no dia a dia dos estudantes, por isso, muitos deles não conseguem estabelecer uma relação entre a gramática e a sua aplicabilidade.

Palavras-chave: Conjunções. Crônica. Coesão. Coerência.

1. Considerações iniciais

A crônica é uma forma textual no estilo de narração que tem por base fatos que acontecem em nosso cotidiano. Por este motivo, é uma leitura agradável, pois o leitor interage com os acontecimentos e por muitas vezes se identifica com as ações tomadas pelas personagens. É um texto subjetivo, pois apresenta a perspectiva do seu autor e o tom do discurso varia entre o ligeiro e o polêmico, podendo ser irônico, satírico ou humorístico. Originalmente, a crônica limitava-se a relatos verídicos e nobres, pois se tratava da compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo, como o dia a dia da corte, as histórias dos reis, seus atos etc. Mais tarde, entretanto, grandes escritores, a partir do século XIX, passam a cultivá-la, refletindo, com argúcia e oportunismo, a vida social, a política, os costumes e o cotidiano do seu tempo em livros, jornais e folhetins.

Contemporaneamente, a crônica está presente em jornais, revistas e livros, ela apresenta uma leitura que nos envolve, uma vez que utiliza a

primeira pessoa e aproxima o autor de quem lê. Como se estivessem em uma conversa informal, o cronista tende a dialogar sobre fatos até mesmo íntimos com o leitor. Quanto ao estilo, geralmente, é um texto curto, breve com linguagem simples, interlocução direta com o leitor e marcas bem típicas da oralidade. Isso torna esse gênero textual ainda mais próximo de todo tipo de leitor e de praticamente todas as faixas etárias. Por possuir um vocabulário variado e expressivo de acordo com a intenção do autor, a crônica configura um gênero literário produzido essencialmente para ser vinculado na imprensa. Segundo Arthur Távola, a crônica é a expressão das contradições da vida e da pessoa do escritor ou jornalista. Para o autor, a crônica é “a literatura do jornal ou jornalismo da literatura”.

Portanto, a crônica é uma forma interessante para as pessoas que têm dificuldade de ler, uma vez que possui diversas características que tornam os requisitos necessários para tornar a leitura um hábito agradável. Podemos citar alguns cronistas, como Stanislaw Ponte Preta, Fernando Sabino, Rubem Braga, Luis Fernando Veríssimo, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Ernesto Baggio, Lygia Fagundes Telles, Machado de Assis, dentre outros, que muito contribuíram para a divulgação deste gênero com uma linguagem que não se enfeita com os altos sistemas de pensamento, mas pode conter a filosofia do cotidiano e da vida que passa. Não se empavona com a erudição dos tratados, mas pode trazer agudeza de percepção dos bons ensaios. Para ser boa, não deve ser mastigada, mas deve dissolver-se na boca do leitor, deixando um sabor de vivência comum.

Logo, em última análise, vale destacar que a crônica possui inúmeras características já mencionadas como marcas de oralidade, descrição de fatos cotidianos, linguagem simples entre outras coisas. Por conta disso, o texto necessita de uma “cola” para ligar as sentenças, isso será garantido pela coesão textual, que é um dos fatores de textualidade que se refere à relação, à ligação e à conexão entre os elementos de um texto. Ela pode ser classificada como coesão referencial, pois retoma as ideias, e sequencial, que dá continuidade às ideias. E para garantir a perfeita coesão, o cronista deverá utilizar, principalmente, as conjunções. Assim, neste artigo, o objetivo é verificar como ocorrem os mecanismos de coesão sequencial na crônica “*Como comecei a escrever*”, de Carlos Drummond de Andrade. Para a análise desse texto, serão utilizados os pressupostos teóricos da linguística textual, sobretudo as obras de Fávero (1997), Fávero & Koch (2000) e Koch (2001). O trabalho pretende ser um exercício de análise de um texto a partir da teoria e das classificações

referentes a esse tipo de coesão.

2. O papel das conjunções na coesão textual

Coesão textual é a conexão, harmonia entre os elementos de um parágrafo. Percebemos tal definição quando lemos um texto e verificamos que as palavras, as frases e os parágrafos estão entrelaçados, um dando continuidade ao outro. O mecanismo denominado *conjunção* ou *conexão* estabelece relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Os principais tipos de elementos conjuntivos são advérbios e locuções adverbiais, conjunções coordenativas e subordinativas, locuções conjuntivas, preposições e locuções prepositivas, e itens continuativos como *daí*, *então*, *a seguir*.

Considera-se, para este trabalho, a proposta de classificação adequada e funcional da linguista Ingedore Koch que parece mais simples, tendo em vista os objetivos do trabalho, por ser dividida em apenas dois tipos. Koch (2001) sugere que a coesão seja pensada apenas a partir de duas grandes modalidades – a coesão referencial e a coesão sequencial. De acordo com a autora, a coesão referencial é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outros elementos do universo textual” (p. 30), e a coesão sequencial “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem entre segmentos (...) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas à medida que se faz o texto progredir” (p. 49). Por esse motivo, considera-se que ambos os tipos de coesão contribuem para que ocorra uma relação entre as partes de uma sentença, a coesão referencial quando permite retornar a algo já mencionado no texto e a coesão sequencial quando permite dar continuidade das ideias.

Não obstante, em favor dessa posição, que é também a adotada neste trabalho, menciona-se o fato de que pode haver uma sequência de frases ou enunciados coesivos que não podem se constituir como um texto porque não faz sentido para quem o recebe; e por outro lado, pode haver sequências de frases ou enunciados em que não se observam elementos de coesão, mas que fazem sentido para quem o recebe, isto é, têm coerência. Logo, por esse motivo, priorizaremos a análise de apenas os recursos de coesão sequencial que dá o encadeamento dos fatos na crônica.

Quando predominantemente narrativa, a crônica possui trama quase sempre pouco definida, sem conflitos densos, personagens de pou-

ca densidade psicológica, o que a diferencia do conto. Neste tipo de texto, por exemplo, os termos devem estar muito correlacionados, isto é, o tema deve se manter no fio do discurso, e para garantir a progressão textual, são usados diversos elementos, entre eles, destacam-se as conjunções. Elas podem ser classificadas de acordo com a relação de dependência sintática dos termos que unem, podendo ser:

Relação Sintática	Classificação	Alguns Exemplos
Coordenadas	Aditivas	e, nem, mas também
	Adversativas	Mas, porém, todavia
	Alternativas	<i>Ou... ou, ou, ora... ora, já... já</i>
	Conclusivas	Pois (posposta ao verbo), logo, portanto
	Explicativas	<i>que, porque, porquanto</i>
Subordinadas	Integrante	Que, se
	Causais	Porque, porquanto, uma vez que
	Concessivas	Embora, conquanto, entretanto
	Condicionais	Se, desde que, a menos que
	Proporcionais	À medida que, ao passo que, quanto mais
	Finais	Para que, afim de que
	Temporais	Todas as vezes que, apenas, logo que
	Consecutivas	De forma que, de maneira que, de sorte
	Comparativa	Como, assim como, tal que

3. Análise das conjunções no corpus selecionado

A crônica *Como comecei a escrever*, objeto de estudo deste trabalho, encontra-se transcrita integralmente em anexo. No entanto, os parágrafos de onde são retirados os exemplos sobre os quais são tecidos comentários são transcritos nesta parte do trabalho. Inicialmente serão feitas as considerações sobre os elementos que compõem a coesão sequencial, em seguida, serão feitas outras considerações teóricas, além das já apresentadas na primeira parte deste trabalho, elas são feitas de acordo com o que se considerou necessário para análise. De acordo com Koch (2001, p. 49), a progressão de um texto pode ocorrer com ou sem elementos recorrentes (que se repetem ou que voltam a ser utilizados algumas vezes). A autora chama de *sequenciação parafrástica* quando se observam no texto procedimentos de recorrência estrita; e de *sequenciação frástica* aquela não baseada em procedimentos de recorrência. Apresentam-se, a seguir, as considerações sobre esses dois tipos de *sequenciação* do texto em estudo.

“Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana aos domingos”. Os

termos destacados “nem” e “e”, estabelecem nas sentenças uma relação de adição sendo classificadas como conjunções coordenadas aditivas. Se substituíssemos o nem pelo como também e o e pelo por além disso, teríamos: Aí por volta de 1910 não havia rádio como também televisão, além disso, o cinema chegava ao interior do Brasil.

“Se chovia a potes, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde”. A palavra “se” atribui de maneira óbvia a frase a ideia de hipótese ou uma condição para que a mala ficar ensopada. Seria classificada como conjunção subordinada condicional. Poderíamos substituir por outras palavras, mas se isso ocorre-se teríamos que alterar toda a estrutura do período para garantir a coesão textual da frase.

“Ninguém falava em conto *ou* poesia, *mas* a semente dessas coisas estavam germinando”. O primeiro elemento destacado ou pode ser classificado como conjunção coordenada alternativa ou disjuntiva, uma vez que estabelece uma relação de alternância. O segundo elemento pode ser classificado como conjunção coordenada adversativa, pois pode ser substituída pelo, todavia. Exemplo: (...) *todavia* a semente dessas coisas estavam germinando.

“Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar”. A palavra ‘quando’ pode assumir valor de condicionalidade, explicação, adversidade – se equivaler a “mas” – e temporalidade. Nesse caso, essa palavra é temporal, poderíamos até substituí-la por outra palavra, mas teríamos que mudar toda a estrutura da frase.

“Ninguém falava em conto *ou* poesia, *mas* a semente dessas coisas estava germinando”. A primeira palavra grifada pode ser classificada como conjunção coordenativa alternativa, uma vez que faz uma exclusão entre uma palavra e outra. Já a segunda, pode ser classificada como conjunção coordenativa adversativa, pois como expressa contraste pode ser substituída por “*porém, contudo, entretanto*”. Exemplo: *entretanto* a semente dessas coisas estava germinando.

“Meu irmão, estudante na Capital, mandava-me revistas e livros, e me habituei a viver entre eles”. A conjunção **e** pode ser classificada como conjunção coordenativa aditiva. Entretanto, se colocarmos a conjunção “*por isso*”, a frase mudará de sentido. Exemplo: (...) **por isso** me habituei a viver entre eles. Essa frase passará a ter um sentido de explicação, pois, uma vez que o irmão do estudante mandava revista e livros, ele passou a viver entre eles.

“Na mesa do café-sentado (*pois* tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado) eu tirava do bolso o que escrevera durante o dia, e meus colegas criticavam”. O termo *pois* é explicativo já que é possível usar o *visto que* ou o *já que*. Exemplo: (...) *visto que* tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado. E as conjunções são aditivas, uma vez que estabelece uma ligação entre as orações.

Fica evidente, portanto, que a crônica necessita de uma “cola” para ligar as sentenças, garantindo coesão textual através do uso das conjunções, que servem para concatenar as partes do texto e atribuir diferentes sentidos. Por meio das relações sintáticas e semânticas, as orações se articulam e mantêm um sentido entre si que pode ser de adição, alternância, comparação ou tempo, entre outros. Convém ressaltar que ainda que se tenha realizado uma análise relativamente extensa do texto, é preciso esclarecer que nem todos os mecanismos coesivos foram destacados. Se alguns recursos foram evidenciados em detrimento de outros, certamente, é porque sobressaíram na leitura realizada.

4. Conclusão

Diante dos dados apresentados, infelizmente, pode-se perceber que, atualmente, a gramática tem sido ensinada nas escolas ainda de forma arcaica, pois utilizam a aplicação de métodos teóricos que não têm muito significado no dia a dia dos estudantes, por isso, muitos deles não conseguem estabelecer uma relação entre a gramática e a prática.

Desse modo, os professores devem buscar vincular, isto é, contextualizar o ensino gramatical, por exemplo, a aplicabilidade das conjunções dentro da crônica. Assim os alunos terão uma significação prática da teoria que lhe é ensinada, reconhecendo a necessidade de se aprender o aspecto gramatical de aplicação no texto.

Assim, para encerrar esta pesquisa de relevância acadêmica por se tratar de uma proposta metodológica ao ensino de língua portuguesa é pertinente citar o trecho abaixo, retirado do livro *Para Gostar de Ler* de Antônio Cândido que, a nosso ver, melhor define a crônica em seu aspecto de cadeia de informações com elos semânticos entre si:

A crônica não é um “gênero maior”. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancis-

tas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor. “Graças a Deus”, – seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura (...). Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. (CANDIDO, 1981, p. 13).

Através dessas palavras de Candido, nota-se porque a crônica é considerada por muitos críticos um gênero menor: aquela vontade de forma que todo grande artista possui e termina subjugada pela necessidade de ser acessível a todos. Mesmo assim, alguns desses prosadores são capazes de alcançar uma linguagem literária de singular beleza como se percebe na crônica de Drummond. Na verdade, o que o narrador deixa transparecer ao leitor nesta crônica é que a metalinguagem presente no texto do escritor sobre a escrita reforça o ato discursivo biográfico como um relato de uma rica experiência de vida. A sequência dos fatos que contribuíram para a aquisição da escrita ‘do escritor’ é concatenada pelas conjunções presentes no texto. Outras leituras, outras observações, entretanto, também são possíveis.

Registra-se, ainda, sobre a coesão desse texto, que, considerando a modalidade – coesão sequencial – na qual se baseou a análise – foi notório o uso das marcas coesivas, servindo também como recursos de construção de sentido. Dessa forma, se este trabalho puder, ao menos, motivar a realização de outros para que o tema coesão seja estudado também nas escolas de educação básica já terá tido sua utilidade. Conforme foi abordada aqui, a proposta deste trabalho é estimular o ensino da gramática contextualizada, pois a escolha dessa crônica justifica-se pela possibilidade de se utilizar este estudo como apoio a uma aula para estudantes do Ensino Médio. Ou seja, a análise aqui apresentada pode ser realizada passo a passo com os estudantes durante uma aula de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Como comecei a escrever*. Disponível em: <<http://www.casadobruco.com.br/poesia/c/prosa14.htm>>. Acesso em: 25-07-2014.

CANDIDO, Antônio. Prefácio. In: _____. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1982.

Conjunção. Disponível em:

<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Conjun%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 25-07-2014.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997. [5. ed. São Paulo: Cortez, 2000].

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2001.

PESSOA, Fernando. *Característica da crônica*. Disponível em:

<<http://apoioptg.blogspot.com.br/2007/04/caractersticas-da-crnica.html>>. Acesso em: 25-07-2014.

TAVARES, Marilze. Mecanismos de coesão no texto Aula de Inglês, de Rubem Braga. *Revista Arredia*, Dourados, MS:UFGD, vol. 1, n. 1, p. 102-119, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/1744/1123>>. Acesso em: 25-07-2014.

VILARINHO, Sabrina. *Crônica*. Disponível em:

<<http://www.brasilecola.com/redacao/cronica.htm>>. Acesso em: 25-07-2013.

ANEXO:

Como comecei a escrever

Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão, e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana, aos domingos. As notícias do mundo vinham pelo jornal, três dias depois de publicadas no Rio de Janeiro. Se chovia a potes, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde. Não dava para ler o papel transformado em mingau.

Papai era assinante da "Gazeta de Notícias", e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar.

Durante o curso, minhas professoras costumavam passar exercícios de redação. Cada um de nós tinha de escrever uma carta, narrar um passeio, coisas assim. Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.

Daí por diante as experiências foram-se acumulando, sem que eu percebesse que estava descobrindo a literatura. Alguns elogios da professora me animavam a continuar. Ninguém falava em conto ou poesia, mas a semente dessas coisas estava germinando. Meu irmão, estudante na Capital, mandava-me revistas e livros, e me habituei a viver entre eles. Depois, já rapaz, tive a sorte de conhecer outros rapazes que também gostavam de ler e escrever.

Então, começou uma fase muito boa de troca de experiências e impressões. Na mesa do café-sentado (pois tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado) eu tirava do bolso o que escrevera durante o dia, e meus colegas criticavam. Eles também sacavam seus escritos, e eu tomava parte nos comentários. Tudo com naturalidade e franqueza. Aprendi muito com os amigos, e tenho pena dos jovens de hoje que não desfrutam desse tipo de amizade crítica.

(Carlos Drummond de Andrade)

**ARTIGO DE OPINIÃO:
MÚLTIPLAS APLICABILIDADES
NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Ana Paula Ramalho dos Santos (UEMS)

anapaularamalho@yahoo.com.br

Anny Michelly Brito (UEMS)

annymichelly18@hotmail.com

Berenice Alves da Silva Altafini (UEMS)

bere_alves@hotmail.com

RESUMO

Considerando que um dos objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* é que o aluno amplie o domínio discursivo e faça uso deste nas mais diversas situações comunicativas, principalmente nas de uso público de linguagem, observa-se, assim, que isso só é possível por meio do ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, por meio da leitura, escrita e reescrita destes. Desse modo, este trabalho apresentará uma sequência didática tomando como objeto de ensino-aprendizagem de leitura e escrita o gênero textual artigo de opinião. O objetivo deste é fazer com que o aluno amplie seu domínio discursivo por meio da leitura, escrita e reescrita desse gênero textual. Além disso, a produção escrita de artigo de opinião se justifica, uma vez que, esse gênero exige de seu locutor determinado posicionando para defender uma tese, contribuindo, assim, para o exercício da cidadania. Para a elaboração da sequência didática proposta foram consideradas as contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin no que tange aos gêneros discursivos e as contribuições de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, no tocante aos modelos de sequências didáticas propostos por eles.

Palavras-chave: Sequência didática. Gêneros textuais. Artigo de opinião.

1. Introdução

O ensino de língua materna vem passando por mudanças, mudanças estas que estão evidenciadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, datado de 1998. Esse documento apresenta avanços significativos para as práticas de ensino de língua portuguesa. A leitura e a produção de texto deixam de ser vistos apenas como práticas com fins escolares e passam a ser um meio de levar o aluno a se apropriar de gêneros textuais aos quais eles poderão utilizar dentro e fora da escola.

A gramática deixa de ser a protagonista das aulas de língua portuguesa, dessa forma, o ensino de língua materna passa a ir “muito além da

gramática” (ANTUNES, 2007) como se intitulado o livro da professora Irandé Antunes. Porém, essas reformulações não são novas, pois o professor João Wanderley Geraldi, na década de 80, já propunha mudanças no ensino da língua com o livro *O Texto na Sala de Aula*.

É evidente que o ensino da gramática não deve ser abandonado, no entanto, a língua se aprende a partir da interação verbal, para tanto é preciso que o aluno fale, leia e escreva. Sendo assim, ao considerar a linguagem nas suas funções de interação faz-se necessário adotar práticas efetivas de comunicação (ANTUNES, 2009). Dessa forma, cabe ao professor propor atividades que levem o aluno a conhecer diferentes gêneros textuais e que ele compreenda a função social destes e que seja capaz de empregá-los de forma efetiva em suas práticas sociais.

Seguindo esse prisma, este artigo tem como objetivo propor uma sequência didática destinada aos alunos do 8º ano do ensino fundamental. As atividades propostas buscam levar os alunos a se apropriarem do gênero artigo de opinião. Espera-se que ao desenvolver as atividades os alunos compreendam a relevância social do tema abordado, assim como a do gênero em questão e que, ao realizar a refação de seus textos, sejam capazes de autocorrigir suas produções textuais e reestruturá-las de acordo com o gênero estudado. As atividades de cada módulo serão detalhadas na sequência didática.

2. Do gênero textual a sequência didática: arcabouço teórico

Considerando as orientações presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, documento norteador do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, as atividades desenvolvidas nas aulas de língua materna, verdadeiramente comprometidas com a formação do indivíduo, devem possibilitar ao estudante a aprendizagem da linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Ainda de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (PCN, 1998, p. 26), além de criar possibilidades para que o estudante desenvolva a capacidade “de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão” (PCN, 1998, p. 25).

Buscando a consonância entre o estabelecido pelo documento normeador e a prática desenvolvida em sala de aula, o professor fundamenta-se na teoria dos gêneros discursivos para o planejamento de suas aulas, tendo como objetivo o ensino da língua por meio de texto que circulam na sociedade, pois para Bakhtin (1997, p. 280) “os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana”. Marcuschi (2007, p. 19) confirma a visão de Bakhtin ao afirmar que os gêneros “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação de comunicativa”.

De acordo com os estudos de Bazerman,

os gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modo de ser. São frames para ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar. (BAZERMAN, 2011, p. 23)

Ou seja, utilizamos os gêneros para agir/interagir na/com a sociedade.

Desta forma, compreendemos os gêneros textuais como

textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Entretanto, por mais que os gêneros textuais sejam relativamente estáveis (BAKHTIN, 1992, p. 279), apresentem um padrão, diante das situações comunicativas em que são realizados, não podemos considerá-los como “modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas”, pois por serem dinâmicos, “plásticos” (MARCUSCHI, 2007, p. 19) e atenderem a finalidade da situação de interação, os gêneros textuais podem sofrer modificações e serem assimilados por outros gêneros.

Em relação ao domínio discursivo, Marcuschi (2008, p. 155) contribui ao expor, assim como Bakhtin, que o domínio discursivo constitui uma esfera da atividade humana e indica instâncias discursivas, ou seja, constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de

poder.

Assim cada gênero está inserido em uma esfera comunicativa, por exemplo, o gênero artigo de opinião integra a esfera comunicativa dos gêneros jornalísticos, pois os textos situam-se em domínios discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sociodiscursivas características (MARCUSCHI, 2008, p. 193).

Cabe aqui diferenciarmos tipos textuais de gêneros textuais, já que nas escolas ainda se faz presente a confusão entre tipos e gêneros. Definimos os tipos textuais sob a óptica de Marcuschi (2008, p. 154).

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempo verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

A principal característica dos tipos textuais “é o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes” sendo que um conjunto de traços forma uma sequência e não um texto. Já os gêneros “são uma espécie de armadura comunicativa preenchida por sequências tipológicas que podem ser heterogêneas” (MARCUSCHI, 2007, p. 27).

Portanto, podemos afirmar que os tipos textuais e os gêneros textuais são dois acontecimentos distintos, entretanto interligados, pois o tipo textual só se realiza por meio de um gênero textual, também podendo o mesmo gênero possuir mais de uma sequência tipológica em sua estrutura.

Os autores Schneuwly & Dolz (2004, p. 50) propõem um agrupamento de gêneros com a finalidade de definir “as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes”, a proposta baseia-se nos domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e nas capacidades de linguagem dominantes. Assim, os diversos gêneros são alocados em cinco grupos, conforme os aspectos tipológicos.

Como o presente trabalho propõe uma sequência didática para a produção de artigo de opinião, nos concentraremos no agrupamento do argumentar, cujo domínio social de comunicação abrange discussão de problemas sociais controversos, além de trabalhar as capacidades linguísticas de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição

(SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 52).

Por artigo de opinião, as autoras Koche, Bolf & Marinello (2014, p. 33) consideram que

é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. É publicado em jornais, revistas e na internet, e expõe a opinião de uma articulista, que pode ser uma autoridade no assunto abordado ou uma pessoa reconhecida na sociedade. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores [...] na produção do artigo, o autor pode optar por uma linguagem cuidadosa ou comum; a escolha depende do público a que se destina o texto. Para a manutenção da coerência temática e da coesão, o produtor pode valer-se de operadores argumentativos e dêiticos. (KOCHE, BOLFF, MARINELLO, 2014, p. 33).

Ao considerarmos a estrutura textual e a situação comunicativa do gênero artigo de opinião, entendemos que ele atende as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* sobre a utilização de gêneros textuais nas aulas.

2.1. A sequência didática e o trabalho com os gêneros textuais

Para dar sustentação teórica a proposta de sequência didática que será apresentada neste artigo, utilizar-se-á o conceito e o modelo de sequência didática propostos por Dolz, Noverraz & Schnewuly (2004).

Para iniciar será tomado como ponto de partida o conceito de sequência didática, para Dolz, Noverraz & Schnewuly (2004, p. 82) sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas é importante porque ao tomar um determinado gênero textual como objeto de ensino-aprendizagem o professor poderá propor atividades diversas a respeito deste. Desse modo, os gêneros são estudados com maior profundidade, podendo focar todos os elementos constituintes destes: tema, estilo e estrutura composicional (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Quanto aos objetivos de uma sequência didática, esta “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 dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWY, 2004, p. 83). Seguindo esse prisma, o trabalho por meio de sequência didática vai ao encontro das orientações dos *Parâmetros*

Curriculares Nacionais, conforme esse documento, “um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (PCN, 1998, p. 23).

No tocante aos gêneros textuais que devem ser priorizados como objetos de ensino-aprendizagem, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 24) salientam que

sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de língua portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem (PCN, 1998, p. 24).

Este aspecto também é ressaltado por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 83), para eles, “o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados”.

O modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) apresenta a seguinte estrutura: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final.

A apresentação da situação deve conter a atividade, oral ou escrita, que o aluno irá desenvolver, esta deve ser descrita de modo detalhado, pois “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 84), além de orientar a próxima etapa da sequência que é a produção inicial.

Ainda no tangente a apresentação da situação, conforme Dolz, Noverraz & Schneuwly, (2004, p. 84), nesta duas dimensões principais podem ser distinguidas, a primeira trata-se de apresentar um problema de comunicação bem definido e a segunda, preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Assim, na primeira dimensão, deve ser definido de modo claro a modalidade da língua que será utilizada, oral ou escrita, o gênero textual que será abordado, os possíveis interlocutores, o suporte no qual o texto será divulgado e quem será o locutor do texto que será produzido — será individual, em grupo ou todos os alunos da classe.

Na segunda dimensão, o aluno deve perceber qual é o conteúdo

que será abordado por ele em seu texto e qual recorte será feito neste para atingir o objetivo comunicativo pretendido.

Quanto à primeira produção, os alunos elaborarão um primeiro texto, oral ou escrito, com base neste o professor terá condição de “circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 86). Seguindo esse prisma, a produção inicial servirá de suporte para o professor analisar os conhecimentos que os alunos possuem e norteará o trabalho do professor no que diz respeito às atividades que serão desenvolvidas, pois estas devem contemplar as habilidades que os alunos ainda não dominam. Sob a óptica dos autores,

para o professor, essas primeiras produções — que não receberão, evidentemente, uma nota — constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a seqüência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma, (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 87)

Ou seja, a produção inicial atuará como eixo norteador das atividades que serão desenvolvidas nos módulos.

Sob esse prisma, “nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 87), sendo que, na seqüência as atividades devem partir do complexo para o simples, ou seja, da produção inicial para os módulos. Porém, no final, as atividades seguirão o caminho inverso, do simples para o complexo, isto é, dos módulos para a produção final.

Na produção final, será oportunizado aos alunos produzir o gênero estudado aplicando neste todo conhecimento genérico que ele aprendeu por meio das atividades desenvolvidas nos módulos. Segundo os autores, no tocante ao aluno, durante a produção final, esta

indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?); serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Constata-se, assim, que o trabalho pedagógico por meio de seqüências didáticas leva o aluno a refletir sobre sua produção textual, tornando-o mais criterioso e embasado, para traçar o melhor caminho a ser percorrido para alcançar o objetivo comunicativo pretendido.

Quanto à avaliação, na produção final, o professor poderá atribuir uma nota, pois, diferentemente da produção inicial, na qual a avaliação é formativa, na produção final a avaliação é somativa. Ademais, o trabalho por meio da sequência didática serve de subsídio para o professor avaliar de uma forma mais consistente, uma vez que, os elementos a serem avaliados serão aqueles que foram desenvolvidos no decorrer da aplicação da sequência. Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly, (2004, p. 91).

essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 91)

Desse modo, a avaliação é realizada de forma mais esclarecedora e coerente tanto para o professor quanto para o aluno.

A seguir será apresentada uma proposta de sequência didática contemplando o gênero textual artigo de opinião.

3. Sequência didática

Gênero textual: Artigo de opinião.

Público alvo: 9º ano.

Duração: 16 aulas.

Conteúdos:

- Gênero textual artigo de opinião.

Objetivo Geral:

- Sistematizar os conhecimentos a respeito do gênero textual artigo de opinião.

Objetivos específicos:

- Desenvolver habilidades de leitura e escrita do gênero textual artigo de opinião.
- Reconhecer a função social e a estrutura do gênero textual artigo de opinião.
- Reconhecer os elementos composicionais do gênero textual arti-

go de opinião: tese, argumentos, contra argumentos e proposta de intervenção.

- Identificar os argumentos que sustentam a tese defendida.
- Utilizar adequadamente os operadores argumentativos.
- Produzir um artigo de opinião.

3.1. Apresentação da situação

1ª AULA

Será apresentada para os alunos a proposta de produção de artigo de opinião, redigidos pelos alunos do 9º ano para compor o jornal semestral da escola.

Módulo 1 – Conhecendo o gênero artigo de opinião

2ª AULA

Nesta aula, o professor levará para a sala várias revistas: *Época*, *Isto é*, *Veja*. Cada aluno escolherá a revista que deseja ler, podendo trocar de revista caso deseje. Desta forma, os alunos terão contato com gêneros textuais pertencentes à esfera jornalística.

3ª AULA

Nesta aula serão levadas, novamente, para a sala de aula as revistas, porém o professor direcionará a leitura para que os alunos leiam artigos de opinião. Para isso, será indicado no sumário das revistas as seções que contém artigo de opinião e o aluno escolherá um artigo para ler. Depois de realizada a leitura, a professora solicitará aos alunos que anotem no caderno o nome e número da revista lida, bem como o nome do artigo lido e a página na qual este se encontra.

4ª AULA

Nesta aula, será solicitado aos alunos que releiam o artigo de opinião escolhido na aula anterior observando quem é o produtor deste, os interlocutores, o objetivo do autor, o suporte, o assunto abordado. Depois

de realizada a leitura, o professor fará questionamentos de modo que os alunos percebam o domínio discurso do artigo de opinião, o suporte, os possíveis interlocutores e a intenção do locutor. Ademais, também serão realizados questionamentos para que os alunos percebam que os artigos de opinião abordam sempre um assunto polêmico, sendo que nestes os autores devem se posicionar e defender seu ponto de vista por meio de argumentos.

Exemplos de questões:

1. Quem é o autor do texto?
2. Onde o texto foi publicado?
3. Quem é o público leitor?
4. Qual o objetivo do autor?
5. Qual o tema abordado no texto?
6. Qual a opinião do autor sobre o tema?
7. Que argumentos ele usa para justificar sua posição?
8. No texto, o autor apresenta argumentos de pessoas que discordam dele.
9. Que argumentos são esses?

5ª AULA

Serão trabalhados com os alunos dois artigos de opinião que abordam o mesmo tema, mas com posicionamentos diferentes. Sendo assim, o professor projetará o primeiro texto a ser analisado, fará a leitura deste com os alunos. Depois, solicitará aos alunos que identifiquem a problemática que motivou o autor a escrever o texto, qual é o posicionamento do locutor e seu objetivo, qual é a ideia defendida pelo locutor (tese), quais foram as estratégias utilizadas para defender essa ideia (argumentos), como esses argumentos estão organizados e qual é a proposta de intervenção para solucionar o problema. Na sequência, será realizada a leitura do outro texto e serão realizados os mesmos questionamentos.

Texto 1

SIM AO VOTO FACULTATIVO

PAULO PAIM

Senador (PT-RS)

A grande maioria dos países já entendeu que o voto facultativo é melhor que o voto obrigatório. Dos 236 países onde há eleições, em apenas 24 o voto é obrigatório. Recentemente o *DataSenado* realizou enquete para saber a opinião de internautas sobre a não obrigatoriedade do voto. Dos 2.542 que participaram da votação, 85% foram favoráveis.

Há muitos argumentos favoráveis. O primeiro deles é que o voto é um direito do cidadão, não um dever. Desse modo, o processo eleitoral se tornará mais qualificado. O ex-presidente do TSE, Marco Aurélio Mello, disse ao deixar aquela Corte que é hora de avançarmos e pensarmos no voto facultativo, deixando de tratar os cidadãos brasileiros como tutelados.

Creio que o voto facultativo também mudará o comportamento da classe política, estimulando-a a ter um desempenho à altura, para que o eleitor se sinta motivado a votar. A busca de votos seria diferente, o esforço dos candidatos se daria no atacado e não no varejo, reduzindo-se a chance da compra de votos ou do voto de “cabresto”.

É uma ilusão e uma falácia acharmos que o voto obrigatório pode gerar cidadãos politicamente evoluídos. Não há outro caminho pelo qual isso possa ser buscado que não a educação formal de qualidade.

A questão da legitimidade que o voto obrigatório conferiria às eleições é outra falácia. Uma massa de eleitores desinformados, que vende seu voto porque é obrigado a votar, também diminui a legitimidade do sistema, e de uma forma muito mais nefasta. Isso sem contar com o fato de que não comparecer às urnas também é uma forma de se expressar.

A decisão de votar deve ser do eleitor! E tanto mais ele se engajará quanto mais acirrada for a disputa e quanto mais ele perceber que o resultado das eleições influenciará sua vida negativa ou positivamente. Se precisamos de uma reforma política urgente, este pode e deve ser um primeiro passo importantíssimo.

A democracia é regime que se aperfeiçoa a cada dia. Dar ao cidadão brasileiro a liberdade plena de escolha é fundamental. Deve ser dele, e somente dele, a decisão sobre o que fazer com o seu direito de escolha e de manifestação política. (PAIM, 2014)

Texto 2

**OBRIGATORIEDADE DO VOTO
DIVIDE COMUNIDADE ACADÊMICA**

Bruno Alfano - Do Portal



Neste domingo (03/10), 130 milhões de brasileiros têm o dever de votar. A lei do país obriga que todo o eleitor de mais de 18 anos e menos de 70 participe do pleito. Entretanto, o voto obrigatório está longe de ser unanimidade. Em pesquisa publicada pelo Datafolha, em maio deste ano, 48% declararam ser contra a obrigatoriedade, e outros 48%, a favor. O Portal PUC-Rio Digital constatou a polémica na comunidade PUC: de 65 eleitores ouvidos, 55% se mostraram contra o voto obrigatório, enquanto 45% disseram ser favoráveis.

Uma das questões mais discutidas no debate é o efeito pedagógico da obrigatoriedade. De acordo com o professor do Departamento de Comunicação Social e cientista político César Romero, a obrigação eleva a consciência política da população:

– Ainda temos uma democracia incipiente no Brasil. A eleição é uma forma de levar informação sobre a importância do processo eleitoral à população menos escolarizada – afirmou.



Mauro Pimentel Para o professor Romero, em uma eventual mudança da norma, o país correria o risco de ter eleições não legitimadas pela maioria da população. Segundo ele, o processo eleitoral poderia vir a ser dominado por grupos – como partidos políticos, igrejas ou sindicatos – que, por fanatismo dos seguidores, tenham um alto poder de mobilização a favor de um determinado candidato e, assim, manipular o resultado.

– Imagine se no Irã o voto for facultativo: os aiatolás arrastariam os radicais islâmicos às urnas, em detrimento do grande eleitorado que poderia não votar por alguma razão qualquer.

A professora Beatriz Bisso, do Departamento de História da PUC-Rio, concorda. Para ela, o voto obrigatório é uma necessidade no país, pois, segundo Bisso, fazer escolhas no pleito contribui para desenvolver a consciência do cidadão:

– Falta um maior engajamento da sociedade na vida política no Brasil de hoje. O voto é elemento chave no desenvolvimento da formação dos conceitos essenciais ao exercício da cidadania – disse a professora.

Na opinião do professor José Ribas Vieira, do Departamento de Direito, a obrigatoriedade é mais uma forma de proteção do voto.

– Pelas condições de uma sociedade desigual, em matérias de informação, inclusive, eu temo que o poder econômico e os meios de comunicação possam desmotivar a população a comparecer à votação caso o voto se torne facultativo – disse.

O professor Miguel Pereira do Departamento de Comunicação Social invoca outro pilar da democracia para defender o voto obrigatório: a participação de todos na escolha dos representantes.

– Vivemos em sociedade e todos somos responsáveis pelo que nela ocorre. Não votar significa não querer participar do espaço público e comum. É uma atitude individualista e sem olhar para o outro como igual. É quase como dizer: os outros que se lixem.

Apenas 30 países do mundo obrigam o voto

Ao redor do mundo, o tema não deixa de ser polêmico. Atualmente, 30 países optam pela obrigatoriedade. A América do Sul se notabiliza pela grande quantidade de adeptos do voto obrigatório, como, por exemplo, ocorre na Argentina, no Chile, no Equador e no Uruguai. Na Europa, apenas Bélgica, Luxemburgo e Grécia obrigam a participação nos pleitos. Em Portugal, o voto é facultativo, mas o país hoje discute torná-lo obrigatório em função dos baixos índices de participação. A abstenção nas últimas eleições portuguesas tem girado em torno de 60%. (ALFANO, 2010)

6ª AULA

Nesta aula, o professor selecionará um artigo de opinião para trabalhar com toda a classe, por meio deste serão propostos exercícios nos quais os alunos deverão identificar a ideia defendida pelo autor (tese), os argumentos e contra-argumentos utilizados para defender a tese e a proposta de intervenção. Além disso, serão propostos também exercícios nos quais os alunos deverão observar a organização dos argumentos no texto e os operadores argumentativos utilizados para organizá-los.

Texto 1

Disponível no link: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,o-voto-dever-ou-direito-imp-,615446>



Exemplos de questões:

1. Qual o tema abordado no texto?
2. Qual a opinião do autor sobre o tema?
3. Que argumentos ele usa para justificar sua posição?
4. No texto, o autor apresenta argumentos de pessoas que discordam dele. Que argumentos são esses?

5. No trecho “a resposta é dada pela Constituição eu torna o voto compulsório”, há a exposição de um fato ou de uma opinião?

6. Observe o enunciado “Pelo visto, o voto, **apesar** de obrigatório, queima considerável parcela da votação, sendo razoável projetar para este ano algo como 33 milhões de votos que não entrariam na planilha de apuração. **Já** o voto facultativo, significando a liberdade de escolha, o direito de ir e vir, de participar ou não do processo eleitoral, abriga a decisão da consciência, calibrada pelo amadurecimento”. Indique a circunstância expressa pelos operadores argumentativos destacados.

Módulo 2 – Produção do artigo de opinião

7ª AULA

Nesta aula, serão levados para a sala de aula diversos gêneros textuais que abordam de modo distinto quatro assuntos. O professor explicará aos alunos que eles devem ler alguns textos e que, por meio da leitura destes, selecionem um tema para produzir, na aula seguinte, um artigo de opinião. Faltando alguns minutos para terminar a aula, o professor pedirá aos alunos que anotem o tema sobre o qual escreverá o artigo de opinião e solicitará que estes, em casa, pesquisem e leiam textos relacionados à temática selecionada.

8ª AULA

Será solicitado aos alunos que produzam um artigo de opinião com o tema escolhido na aula anterior. Cabe ressaltar aos alunos que o texto produzido será divulgado no jornal semestral da escola e terá com leitores a comunidade escolar. O professor deverá chamar a atenção dos alunos quanto à linguagem a ser utilizada, pois esta deve estar em consonância com a situação de comunicação.

9ª AULA

Para esta aula, o professor escolherá dois artigos de opinião produzidos pelos alunos para serem analisados, para isso escolherá o melhor artigo produzido e um artigo considerado fraco. A escolha aqui deve ser

feita considerando as particularidades do gênero textual artigo de opinião, assim, deve ser observado se o texto possui introdução, desenvolvimento e conclusão, se apresenta de modo claro a ideia a ser defendida, se os argumentos realmente contribuem para justificar e defender a tese; se apresenta proposta de intervenção; se os argumentos estão bem articulados por meio dos operadores argumentativos, pois serão esses aspectos a serem avaliados nas produções dos alunos. Primeiramente, será realizada a análise do texto considerado bom e por último a do texto considerado fraco. A intenção aqui é que o aluno perceba os pontos fracos de seu texto.

Produção final do artigo de opinião

10ª AULA

Nesta aula, cada aluno realizará a refação de seu texto, para isso o professor ressaltará os elementos analisados na aula anterior e solicitará aos alunos que observem se seu texto possui introdução, desenvolvimento e conclusão; se apresenta a tese e a defesa desta por meio de argumentos, bem como a proposta de intervenção e se os argumentos estão bem organizados e articulados por meio do uso de operadores argumentativos, pois são esses aspectos que devem ser melhorados por meio da refação.

11ª AULA

Nesta aula, a professor entregará para cada aluno um texto que foi produzido por outro aluno da classe. Cada aluno deverá ler o texto do colega e analisar se este possui tese, argumentos, proposta de intervenção, se os argumentos foram apresentados por ordem decrescente de importância e se estão bem articulados. Cada aluno deverá fazer apontamentos no texto do outro a respeito de quais aspectos precisam ser melhorados no texto produzido. Por fim, a professora recolherá os textos.

12ª AULA

Nesta aula, o professor entregará cada texto para seu autor, sendo que cada aluno deverá refazer seu texto com base nas observações realizadas pelo colega.

13ª AULA

Nesta aula, cada aluno deverá ler e analisar novamente o texto produzido por um colega de sala, porém agora serão analisados os aspectos gramaticais. Desse modo, o professor fornecerá códigos para os alunos e utilizando esses códigos os alunos irão indicar os aspectos gramaticais que precisam ser melhorados nos textos produzidos.

14ª AULA

Nesta aula, cada aluno irá realizar a refacção do seu texto melhorando os aspectos gramaticais com base nos apontamentos realizados pelo colega.

15ª AULA

Nesta aula, os alunos irão refazer seu texto com base nas observações realizadas pelo professor, sendo que os apontamentos a serem melhorados aqui são de ordem textual e gramatical.

16ª AULA

Por fim, os alunos irão à sala de tecnologia para digitar e postar seus artigos no blog da escola. Os artigos com maior número de comentários irão para o jornal semestral da escola.

4. Considerações finais

Acreditamos que o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais por meio de sequência didática é válido, pois esta propicia o estudo organizado e sistemático de um determinado gênero. Desse modo, o gênero pode ser estudado de forma mais abrangente, contemplando todos os aspectos genéricos citados por Bakhtin: tema, estilo e organização composicional. Além disso, a utilização da sequência didática possibilita ao professor identificar as reais necessidades dos alunos, cabendo a ele propor atividades mais específicas e capazes de ampliar as habilidades discursivas do aluno. No tocante ao aluno, este pode perceber o que já domina a respeito de um determinado gênero textual e quais pontos precisam ser melhorados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFANO, B. Obrigatoriedade do voto divide comunidade acadêmica. *Portal PUC-Rio Digital*, 01-10-2010. Disponível em: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/Jornal/Pais/Obrigatoriedade-do-voto-divide-comunidade-academica-7973.html#.VEMaCfnF-T8>>. Acesso em: 18-10-2014.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZEMAN, C. *Gênero, agência escrita*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL, SEF/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental-língua portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- KOCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.
- NASCIMENTO, E. L. (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2014.
- PAIM, Paulo. Sim ao voto facultativo. *Opinião ZH*, 28-07/2014. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/opiniaozh/2014/07/28/artigo-sim-ao-voto-facultativo>>. Acesso em: 18-10-2014.

**AS AVENTURAS DE UM CAIPIRA NA CIDADE GRANDE:
OBSERVAÇÕES SOBRE CHICO BENTO,
DE MAURÍCIO DE SOUSA**

Marly Custódio da Silva (UEMS)
mcsilva05@hotmail.com

Suzi Tomassini de Souza (UEMS)
suzitomassinis@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Chico Bento e toda sua turma cresceram e estão prestes a ingressar na faculdade. Chico fará faculdade de agronomia na cidade de Nova Esperança, conforme estudos realizados nas revistas de *Chico Bento – Moço* da edição 1 ao 9, de Maurício de Sousa. Muita aventura, desafio e realizações estão por vir na nova jornada. Para não ser estigmatizado pela maioria das pessoas da cidade grande, Chico terá que monitorar com maior frequência seu dialeto, teremos como conceito o contínuo de monitoração estilística de Bortoni (2004). Por ser uma moço simples do meio rural, a princípio acredita que todos na cidade possam ser amigos e conquistar a confiança das pessoas, porém conforme o tempo passa vê que não é isso que acontece. Neste trabalho enfocaremos a inclusão social de Chico Bento na cidade grande, travamos, teoricamente, um diálogo com Bagno sobre as variedades linguísticas estigmatizadas que não são reconhecidas como válidas por grande parte dos falantes urbanos mais letrados (2013) e fazendo uma alusão a maioria das pessoas que saem do campo para estudar na sonhada cidade de concreto que conforme Bortoni, podem ser chamados de rurbanos, pois são migrantes de origem rural que mantêm a preservação no seu repertório linguístico (2004) e assim, de uma maneira exemplificada, mostrar os possíveis desafios que os jovens na vida real poderão enfrentar. Na cidade nosso personagem conhecerá a sociedade democrática e acima de tudo capitalista, jeito totalmente diferente do vivenciado no campo. Com uma educação simplória mas bem embasada, o moço oriundo da Vila Abobrinha tenta "sobreviver" em uma nova realidade, o faz com bom humor e objetividade.

Palavras-chave: Chico Bento. Amigos. Faculdade. Aventura.

1. Introdução

As aventuras protagonizadas pelo personagem Chico Bento clássico nos leva a uma fascinante viagem à infância, onde a magia predomina e não existe perigo e nem inimigos. Toda essa aventura só é possível porque temos um dos mais ilustres cartunista brasileiro, Maurício de Sousa, que a cada revista nos leva a esse maravilhoso mundo de sonhos e encantamento, graças a sua persistência nos desenhos e publicações diá-

rias em jornais na cidade de Mogi das Cruzes – SP que pôde-se conhecer as criações desse magnífico cartunista brasileiro.

No século XXI, Chico Bento cresceu, assim como toda sua turma e agora tem um novo desafio – deixar o campo para viver uma nova aventura na cidade grande, Nova Esperança – irá ingressar na faculdade de Agronomia e conhecer novos amigos, cada um advindo de cultura e costumes diferentes, sem falar nas vestimentas e dialetos e não se esquecendo de seu grande amor Rosinha, que também ingressa na faculdade de veterinária em Campos Verdes, cidade diferente que a de Chico.

Para não ser estigmatizado pela maioria das pessoas da cidade grande, Chico terá que monitorar com maior frequência seu dialeto. Por ser uma moço simples, nascido e criado no campo, a princípio acredita que todos na cidade possam ser amigos e conquistar a confiança das pessoas, mas com o passar do tempo vê que não é isso que acontece. Chico Bento passa por muitos desafios, todos com muito bom humor, simplicidade e dignidade.

Neste trabalho vamos focar a inclusão social de Chico Bento na cidade grande, dando representatividade a maioria das pessoas que saem do campo para estudar na tão famosa e sonhada cidade grande e assim, de uma maneira exemplificada mostrar os possíveis desafios que os jovens na vida real poderão enfrentar. Chico irá conhecer uma sociedade democrática e acima de tudo capitalista, jeito totalmente diferente do vivenciado no campo. Com uma educação simplória, mas bem embasada, o moço oriundo da Vila Abobrinha tenta "sobreviver" em uma nova realidade, pois seu maior sonho é poder, em um futuro próximo, ajudar os pais na roça com maior modernidade.

Logo que chega à cidade grande Chico Bento irá se surpreender com as pessoas andando depressa, a quantidade de carros poluindo o ar e a meio, tantas construções de concretos e pouquíssimos sinais da natureza (lago, árvores, passarinhos) e perceberá que as pessoas que ali habitam não são confiáveis como os da Vila Abobrinha, percebendo a necessidade de se adequar à nova realidade Chico perceberá que os verbos "submeter", "abranger" e "acolher" deverá sair da teoria e entrar em prática, pois o dia a dia do nosso caipira não será fácil, a cada dia ele se convence de que a Vila Abobrinha é o melhor lugar do mundo para se viver e mesmo assim não desiste de seu sonho e nem muda sua personalidade. É necessário que se inclua na nova realidade para ser aceito como membro da atual sociedade.

A partir do momento em que se sentirá incluído, Chico terá mais chances de conseguir seus objetivos e o principal realizar em breve o grande sonho de se formar engenheiro agrônomo e ajudar seus pais na lida do campo. É uma escala de sequência, pois se sentindo mais seguro surgirá mais oportunidades para que ele possa seguir em frente com seus objetivos. Uma sociedade com mais amor, mais cuidado e compaixão pelo próximo será capaz de incluir e acolher a todos, sem exceção.

2. Maurício de Sousa – o criador de Chico Bento

Maurício de Sousa nasceu em Santa Isabel em 27 de outubro de 1935. Seu pai, Antônio Maurício de Sousa era o poeta e barbeiro. A mãe, Petronilha Araújo de Sousa, poetisa. Antônio Maurício também tem mais três filhos: Mariza (*in memoriam*), Maura e Marcio, conforme informações disponível no site <http://www.lpm.com.br>.

Ainda bebê, Maurício e sua família foi para a cidade de Mogi das Cruzes, onde passou parte da infância. A outra parte foi vivida em São Paulo, onde seu pai teve algumas oportunidades de trabalhar em estações de rádio. Já crescido, com 19 anos começou a ajudar no orçamento doméstico, desenhava cartazes e pôsteres, mas seu maior sonho era se dedicar ao desenho profissionalmente.

Produziu algumas ilustrações para os jornais de Mogi, mas o futuro cartunista ainda não estava contente e queria mais, seu sonho seria desenvolver técnica e arte e para isso seria necessário ir para os grandes centros para que as editoras e jornais de maior circulação pudesse ver e se interessar pelo seu trabalho.

Com as amostras que já havia feito e publicado nos jornais de Mogi das Cruzes, Maurício foi para o grande centro, o que conseguiu foi uma vaga de repórter policial no jornal *Folha da Manhã*. Por 5 anos escreveu reportagens policiais. Graças a sua persistência, no ano de 1959, Maurício voltou-se para a antiga paixão criando uma série de tiras em quadrinhos com um cãozinho e seu dono, nascia ali um dos personagens que encantaria todo o país, Bidu e Franjinha. Toda essa produção foi oferecida aos redatores da Folha e aceita.

Nos anos de 1960 e 1961, Mauricio criaria outras tiras de jornal Cebolinha, Piteco, Chico Bento, Penadinho e páginas tipo tabloide para publicação semanal – *Horácio*, *Raposão*, *Astronauta*. O primeiro tabloide

de de Chico Bento foi lançado em 1963 no suplemento Juvenil do *Diário de São Paulo*.

Em 1970, as revistas chegaram às bancas e a Turma Mônica foi lançada com tiragem de 200 mil exemplares. Foi seguida, dois anos depois, pela revista *Cebolinha* e nos anos seguintes pelas publicações do *Chico Bento*, *Cascão*, *Magali*, *Pelezinho* e outras. Seus trabalhos começaram a ser conhecidos no exterior, conforme divulgação disponível em <http://www.tvsinopse.kingghost.net>.

No ano de 2006, Maurício lança a *Turma da Mônica Jovem* e de lá pra cá não parou mais com o projeto de seus desenhos infantis para o público jovem. Em 2013, torna a inovar cria então a revista de *Chico Bento Moço*, são revistas com aventuras de um jovem que sai do meio rural e vai para a cidade grande estudar para ajudar seus pais de maneira moderna na lida com o campo e animais, mas para isso Chico terá que passar por muitas provações e a primeira delas é com quem ele irá dividir o quarto na república perto da faculdade e como vai manter o namoro com a Rosinha à distância e o mais desafiador para Chico Bento, como encarar a cidade grande, já que seus hábitos de menino do campo estão internalizados em sua personalidade.

Diante de tantos obstáculos, o menino do campo com a pureza matuta consegue driblar os empecilhos que lhe aparece, porém não se deixa abater pelos problemas que encontrara e irá em busca de solução e para isso conta com o apoio dos seus novos amigos de faculdade. Chico começa a fazer "bico" – entregador de pizzas, auxiliar em um *petshop*, vendedor em uma loja de calçados e atendente em uma frutaria – em quatro lugares diferentes para se manter na cidade sem dar preocupações a seus pais e assim consegue, com muita esforço, cumprir seus objetivos.

3. *Chico Bento*

3.1. **Chico Bento – A versão clássica**

Francisco Antônio Felício Bento, mais conhecido como "Chico Bento" foi criado pelo roteirista Maurício de Sousa em 1961 e lançado em revista própria em agosto de 1982.

Chico Bento é uma montagem de características que vi e vivi na minha infância[...] Mas definitivamente Chico Bento é mais um tio-avô meu, roceiro de Taboão (entre Mogi e Santa Isabel), que nem cheguei a conhecer pessoalmente, mas de quem conheci inúmeras histórias hilariantes, contadas pela mi-

na avó (SOUSA, 2002).

Chico foi inspirado no tio-avô de Maurício, é um caipira do interior de São Paulo. No início, as historinhas de Chico Bento era voltada ao público adulto, pois suas histórias era publicadas em jornais, o personagem era mais alto e magro, usava calças com remendo e uma espécie de cordão na cintura e que finalizava com um laço, sem contar o uso de acessórios como o colar no pescoço e o chapéu de palha mais esgançado. Com o passar do tempo Chico e todos os personagens de Mauricio de Sousa foram ganhando formas arredondadas e infantis.



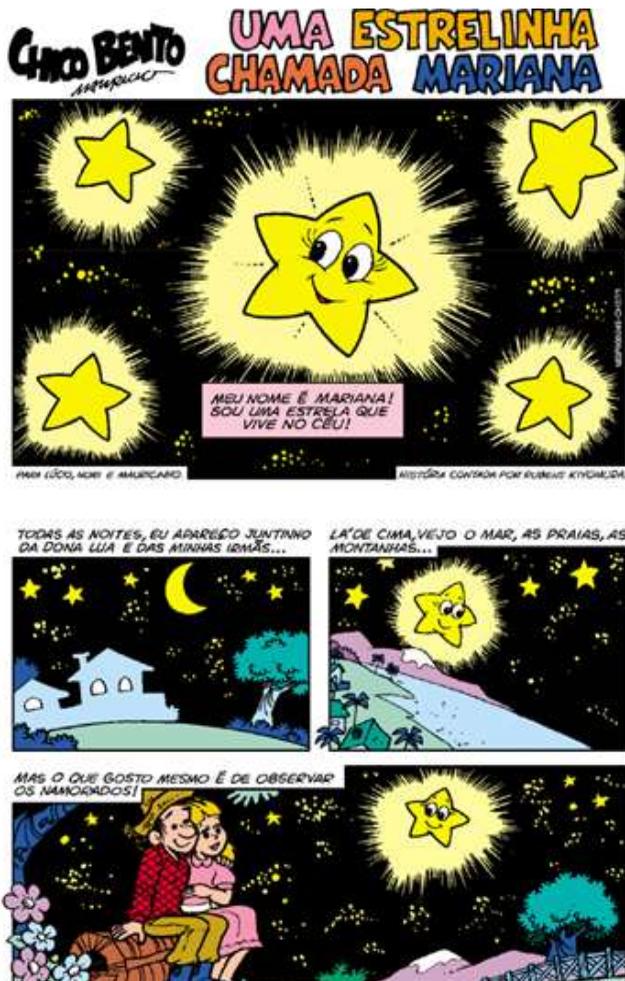
Evolução do Chico Bento. Turma da Mônica
(<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/chico-bento>)

Nos quadrinhos, Chico Bento vive com seus pais (Nhô Bento e Cotinha) em uma pequena propriedade rural na Vila Abobrinha, e se mantém através da agricultura de subsistência. Entre seus amigos estão a galinha Giselda, o porco Torresmo, seu primo Zé Lelé, sua namorada Rosinha, a professora Dona Marocas e seus amigos Hiro e Zé da Roça. (SOUSA, 2002)

Outro amigo de Chico é Zeca, seu primo que vive na cidade. Existem ainda Nhô Lau, dono da goiabeira mais bonita da roça e de quem o garoto rouba as frutas e o Padre Lino. A Turma de Chico vivencia o cotidiano rural: o trabalho com a terra, o cuidado com os animais, a valorização das lendas, costumes do campo as vestimentas e falas. (SOUSA, 2002)

Anos depois Chico ganhou uma irmãzinha, Mariana. Mariana surgiu na década de 1990 e era uma estrela que tinha vontade de virar humana e morar na Terra com uma família muito carinhosa e ela se tornou a irmãzinha de Chico Bento, mas por pouco tempo até que seu dese-

jo pudesse ser realizado. Chegou um momento em que as estrelas a chamaram de volta, deixando a família dos Bentos com um imenso vazio. Sua primeira aparição foi no gibi do *Chico Bento*, nº 87 (Ed. Globo, 1990).



AI, AI! FALO DA MINHA IDÉIA PARA MINHAS IRMÃS... ATÉ JÁ ESCOLHI UMA FAMÍLIA COM QUEM GOSTARIA DE MORAR!



E ELAS ME DIZEM QUE EXISTE UM JEITO DE EU IR PRA TERRA, SIM!



E COMEÇARAM A RODAR EM VOLTA DE MIM!



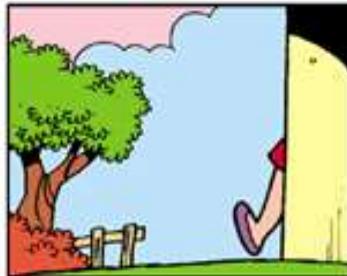
TÃO RÁPIDO, QUE EU ATÉ FIGUEI TONTA!



QUANDO PASSOU A TONTURA, JÁ ME VI CHEGANDO À TERRA!



NAQUELA MANHÃ, QUANDO O SOL NASCEU, NÃO FUI ME ESCONDER COM AS MINHAS IRMÃS!



EU ESTAVA GUARDADINHA NUM LUGAR BEM SEGURO E BEM TRANQUÍLO!



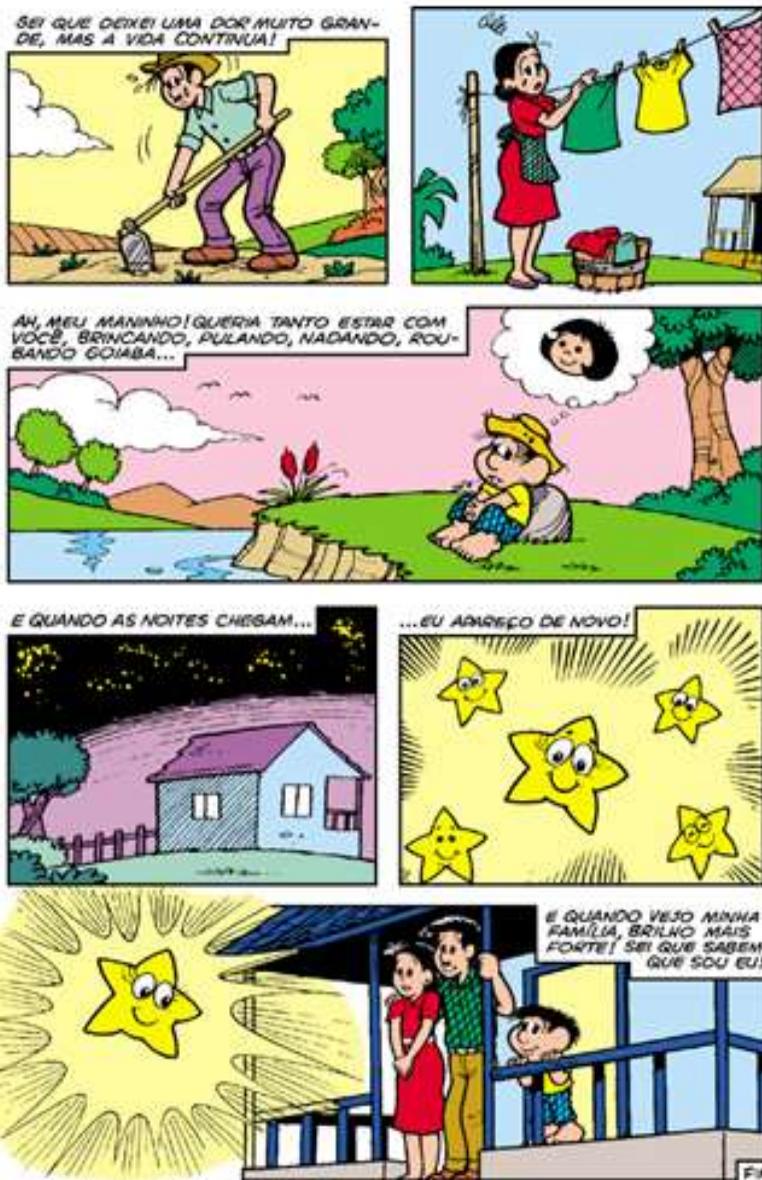
DE LÁ, PODEA ESCUTAR A CONVERSA DOS ANIMAIS!

QUÊ, QUÊ?

COCOCÓ!

Trecho da HQ de 'Chico Bento Nº 87 (Ed. Globo, 1990)





Trecho da HQ de 'Chico Bento Nº 87' (Ed. Globo, 1990)

Chico Bento aparece descalço em praticamente todas as narrativas, mesmo para trabalhar, ir à escola ou quando está frio. Os pés calçados só aparecem nas histórias quando Chico vai visitar seu primo Zeca que mora na cidade ou quando tem um encontro com a encantadora Rosinha. Está sempre de calças quadriculadas e chapéu de palha esganiçado. Contrariamente aos costumes do interior, Chico é filho único, assim como todas as outras crianças de sua turma.

Chico também pode ser comparado, em alguns aspectos ou como versão mirim, ao lendário personagem Jeca Tatu, um caipira verdadeiro descrito por Monteiro Lobato sempre de pés descalços e chapéu de palha, o que difere aquele personagem deste é que "Chico Bento é o personagem que resgata a importância do mundo caipira na formação da nacionalidade brasileira enquanto a ideologia que criou Jeca, era a de afastar o personagem das pessoas da cidade e que o Brasil 'civilizado' rejeitasse o Brasil caipira" (GIACON, 2012, p. 130-131).

Em 2013 nosso caipira chegou a maioria, assim como toda sua turma e agora com desafio maior, deixar Vila Abobrinha e começar uma nova aventura na cidade grande com nome de Nova Esperança, pois ingressará na faculdade de agronomia e conhecerá novos amigos, cada um advindo de cultura e costumes diferentes.

3.2. Chico Bento – Moço



Maurício de Sousa, Ed. Panini

Mais bonito e bem-vestido, usando botas e cachecol, o caipira mais amado do Brasil criado por Maurício de Sousa nos anos 60 atingiu sua juventude. Chico não usa mais calça "pula brejo" e nem os pés ficam descalços na maioria do tempo, usa o chapéu de palha com menor frequência e agora está prestes a ingressar na faculdade de Agronomia, sair da roça em busca de uma vida nova, deixando pra trás as lembranças da família, amigos e até do seu amor de criança a Rosinha que também sai da Vila Abobrinha para cursar veterinária na cidade de Campos Verdes, distante cerca de 100 km de Nova Esperança.

Com um olhar fixo e ao mesmo tempo vago, é assim que Chico Bento se sentiu quando teve que tomar um rumo, de que lado seguir, qual curso escolher, são várias as opções, porém deverá ter decisão madura e consciente. Como a terra, o campo, a natureza, estão ligados a agronomia –sábua decisão, pois o curso escolhido seria perfeito para analisar e acompanhar os processos produtivos, melhor maneira de aproveitar o solo, armazenar produtos além de tudo, ajudar no sitio da família.

Após receber a notícia pela professora D. Marocas, Chico e toda sua turma se desprende da Vila Abobrinha e segue em rumo a nova realidade, sendo que cada um dos amigos ficará em uma cidade diferente. Chico um garoto de origem e lugar simples, está prestes a ingressar na tão sonhada faculdade. Medos e anseios o assombram, mas com o apoio da família e o dos que o rodeiam, Chico Bento parte para a Cidade Nova Esperança rumo ao sonho de ser engenheiro agrônomo, deixando saudades a quem ficou por lá.

Ao chegar na cidade, Chico inicia uma das experiências mais desafiadora de sua jovem vida. Primeiro é assaltado na rodoviária, em seguida é estereotipado como pedinte devido suas vestes de homem do campo. Na sequência se hospeda na República Morada Estudantil e deverá dividir o apartamento com outros três jovens de culturas e trejeitos opostos – Jurandir é roqueiro, Lee CDF (gosta de estudar) e Jácomo que só pensa em comer – Logo de início Chico é taxado como caipira e ele, a cada momento, deverá provar que não é "tão caipira" assim, já que as pessoas do meio rural sofrem com preconceito linguístico e tem como marca o menor prestígio social por parte dos falantes urbanos letrados. Os moradores da República ironizam Chico cada vez que ele pronuncia uma palavra, principalmente quando está nervoso, pois ele tem como principal característica ser um falante do dialeto caipira.

A imagem do caipira costuma ser associada ao seu modo de falar, caracterizado, principalmente pelo erre retroflexo, pela queda do erre em fins de pa-

lavra (começá por começar; querê por querer), pela queda do ele em fins de palavra (ou sua pronúncia com erre retroflexo) e pela pronúncia como erre retroflexo do ele em fins de sílaba (animar ou animá por animal). (ILARI E BASSO, 2006, p. 163)

O caipira mais conhecido do país tenta se monitorar para não usar o "caipirês" a todo momento, pois se lembra que não está mais na Vila Abobrinha e que é necessário se adequar à nova realidade. Chico passa a fazer parte, conforme Bortoni (2004, p. 52) dos grupos rurbanos – pessoas que nascem e que crescem no meio rural e carrega consigo, de maneira acentuada, as marcas do dialeto caipira – que são formados por pessoas de origem rural e que preservam seus antecedentes rurais, tendo o maior enfoque no seu repertório linguístico. Apesar de estar na cidade grande Chico não perde o jeito de falar do campo, sua honestidade e amor à natureza e aos animais.

4. O contato de Chico Bento Moço e o anseio por se sentir aceito

No Brasil, ao longo de sua história e desenvolvimento, tem ocorrido com maior frequência o êxodo rural - migração de pessoas da zona rural para a zona urbana. A maioria dessa população está em busca de uma nova oportunidade, seja de emprego, estilo de vida ou uma nova etapa de ensino. Como é o caso do Chico Bento e toda sua turma, na versão Moço, que sai da Vila Abobrinha para estudar agronomia em Nova Esperança.



- A- Campos Verdes**
- B- Nova Esperança**
- C- Vila Abobrinha**
- D- Presidente Fonseca**

Chico Bento Moço, ed. n° 1- lançamento

Todo o migrante rural abdica de sua vida pacata no campo, próximo da natureza e repleto de liberdade para se "aventurar" na cidade em que as construções de concreto, a poluição e o barulho predominam, e a liberdade não é tão liberta assim, pessoas que vivem reclusas em suas casas por medo da violência urbana. Além dessa diferença, as pessoas do meio rural têm que lidar com o preconceito que a maioria das população da cidade tem em relação ao povo rural, sendo considerado pessoas com menor prestígio social, tanto no dialeto quanto nas vestimentas, sem contar que não podemos dizer que todos são amigos. Para a maior parte do grupo social, o caipira virou motivo de divertimento, quando deveria ser o exemplo de amor à terra.

Podemos notar esse preconceito logo na revista de número 2 de Chico Bento Moço – Confusões na cidade grande – Vida na república, p. 12, em que Chico conversa com Jurandir por causa do alto volume do som em várias passagens o "amigo" o chama de caipira ou "gente da roça":

Chico: "E não podia ouvir isso mais baixo
Eu acordei com esse trem, sabia?"

Jurandir: Não é trem, nem metrô!
É o melhor estilo metal!

Chico: Metal? Metal não é pra fazer música!
É pra fazer ferramenta, ferradura trator...

Jurandir: Trator? Há, há, há, há!
Há, há, há! pelo jeito... isso é coisa que gente da roça não entende mesmo.

A cada fala de Chico Bento com o sotaque do campo ele é rotulado como "caipira" pelo grupo de novos amigos. Os amigos não entendem que o jeito de falar de Chico é próprio da área rural e por isso o estigmatizam a todo momento em que tem oportunidade.

Já na cidade grande veio o primeiro impacto característicos dos grandes centros: A correria do dia a dia, a quantidade de pessoas na rodoviária, ruas e bares, o assalto sofrido assim que desceu do ônibus de viagem e com os julgamentos dos que o rodeavam naquele momento e posteriormente na república onde ficaria por algum tempo, pelo seu estereotipo visual. Tudo se resolve com a chegada do primo Zeca que imediatamente o identifica no meio da multidão, mais uma vez a identificação foi imediata devido suas vestes simples.

Como os demais de sua turma, Chico Bento também precisava de um lugar pra ficar, e seu primo indicou uma república – morada estudantil –, o levou até lá para apresentar aos seus amigos: Jurandir, Jácomo e Lee. Novos amigos com diferentes estilos e jeito de viver. Cada um dos "novos amigos" com o mesmo objetivo, os estudos, mas com estilo, linguagem e rotina diversificada, a cada momento Chico Bento se deparava com mais novidades e a todo o instante nosso "caipira" deverá entrar em processo de adaptar-se e readapta-se, para não ser "engolido" por essas novidades da nova vida e da cidade grande.

Em determinado momento já com senso de autocorreção de sua forma de falar, Chico monitorava seu dialeto com maior frequência, pois ali tinha o contato direto com várias línguas/dialetos e maneiras de se comunicar, que automaticamente ficaram conhecidas pelo "jovem caipira", e a comunicação, de fato seria/é essencial para seguir adiante com seus objetivos. Graças a sua simplicidade de olhar e administrar as coisas, ficaria mais fácil o convívio com os demais.

Chico encontrou na cidade parques em que considerava pontos em comum com seu lugar de origem: canto dos pássaros, natureza que o rodeava, violão (apesar de ritmos e formas desconhecidas), Chico Bento ainda estava tentando se acostumar e entrar no ritmo de um novo ciclo de vida. Sua nova realidade, formando novos grupos, nova rotina, as "piadinhas" referente ao seu "caipirês" (num sentido irônico), todo o processo de adaptação é doloroso, não se pode negar. Mas o moço do campo tinha motivo justo, a busca por maneiras que o auxiliem a subir degraus que os proporcionem momentos mais estáveis/seguros em um destino que brevemente chegará.

Com muito esforço e dedicação, Chico conseguirá realizar seu sonho, formar-se Engenheiro Agrônomo e assim ajudar seus pais na "lida" com o campo, afinal é para isso que Chico Bento deixou suas raízes para se aventurar na cidade grande. Encarando nova cultura e o mais difícil de tudo as "piadinhas" em relação suas vestes e maneira de falar. Mas o nosso "caipira" consegue sobressair de maneira exemplar, conquistando o carinho e respeito de todos que estão ao seu redor.

5. *Um caipira na cidade grande: Chico Bento vira universitário*

Não é difícil se identificar com as histórias de Chico Bento Moço, pois quem já não passou por alguma dessas situações na vida, seja no in-

gresso em uma nova escola, universidade ou até mesmo emprego. O maior desafio, pode-se assim dizer, ainda é a comunicação, pois dependendo do local ainda temos que nos monitorar com os falares, uma vez que ainda há a diversidade linguística de grupos. O Ministério da Educação, em 1988, publicou o *Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa*, 5º a 8º séries, p. 29, onde podemos ler que

A variação é constituída das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim quando se fala em "língua portuguesa" está falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacentes às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

Já que a língua portuguesa é uma unidade que se constitui de muitas variedades, é necessário que haja uma reflexão no repertório linguístico da população. Acredita-se que as pessoas com dialeto rural cometem, com frequência, erros de português. Segundo Bortoni (2004, p.37) essa expressão é inadequada e preconceituosa, pois devemos considerar a variedade utilizada no domínio do lar, onde a oralidade é muito forte e marcante. Bagno (2013), diz que os 'caipiras' possui uma "variação linguística estigmatizadas, que são desprestigiadas por parte dos falantes urbanos letrados" em relação à cultura de letramento, como é cultivada na escola.

Nos anos 80, estudiosos criticaram o uso das tirinhas de Chico Bento na sala de aula, pois as tirinhas foram consideradas com o português inadequado para as crianças, sugerindo assim que os educandos pudessem "aprender" de forma errada. As críticas não só eram para as tirinhas de Chico Bento, mas implicitamente estendia-se a todas histórias em quadrinhos que poderiam existir em livros didáticos, pois acreditavam-se que os gibis não seriam leitura adequada para sala de aula.

Em se tratando de língua, não podemos homogeneizar, pois a língua é viva e apresenta variação em todos os níveis. Com a expressão "balaio de gatos", Bagno (2013, p. 32) afirma:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito de "unidade" do português brasileiro e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades sem prestígio social.

Fazer "vista grossa" a oralidade de uma pessoa em sala de aula não é o adequado, pois todos os brasileiros sabem o português, conforme

Bortoni (2004, p. 30), existem milhões de brasileiros que não tem acesso a identificada norma-padrão tradicional, a falta de acesso a norma-padrão se dá por inúmeros motivos e um deles é a o difícil acesso que as pessoas que moram no campo enfrentam e essa realidade, infelizmente ainda existe em nosso país. Ainda citando Bortoni (2004, p. 30), todos sabem o português apenas falam variedades linguísticas estigmatizadas, ridicularizadas, alvo de chacota por parte dos falantes urbanos mais letrados.

6. Considerações finais

Aventuras, desafios e conquistas, estas são as etapas que um jovem oriundo, especificamente, do meio rural enfrentara para conquistar seus objetivos. Chico Bento representa com louvor uma classe estereotipada e estigmatizada pelo grande grupo da sociedade, tendo que provar a cada instante a que veio e para que veio. Mas essa postura de vencedor não é impossível para nosso caipira, que em época passada e em alguns aspectos foi comparado ao lendário personagem Jeca Tatu, um caipira nato descrito por Monteiro Lobato sempre de pés descalços e chapéu de palha e jeito de homem preguiçoso ou a quem diz doente, a diferença é que Chico Bento resgata a importância do mundo caipira na identidade de uma nação e a ideologia em que Jeca foi criado - devido a revolta de Monteiro Lobato em achar mão de obra para sua fazenda, acreditando que todos os trabalhadores rurais seriam preguiçosos, sendo que na verdade eram doentes por ter os pés descalços em todo o momento, adquirindo assim doenças do solo contaminado -, era a de afastar o caipira das pessoas da cidade, uma espécie de distanciamento da civilização.

No decorrer do tempo, Chico é visto no processo de conquistas e descobrimentos. Com suas atitudes vai adquirindo espaço e respeito, na faculdade (seu maior objetivo) com professores e demais alunos e não só ali, mas com toda sua nova "turma". E assim, notando que os prédios não eram tão alto e nem os obstáculos que o aguardava eram tão assustador quanto parecia. Chico venceu o medo e encarou os desafios com simplicidade e humor.

Chico Bento pode ser considerado "herói" dos quadrinhos de Mauricio de Sousa que representa a classe estigmatizada, pois conheceu a sociedade democrática e acima de tudo capitalista e teve que se adaptar a nova rotina, o que não é fácil para as pessoas, pois o novo sempre assusta mesmo. Além de cursar faculdade de agronomia, teve que fazer "bicos"- entregador de pizzas, auxiliar em um pet shop, vendedor em

uma loja de calçados e atendente em uma frutaria – em quatro lugares diferentes e ainda havia tempo para a diversão, todo esse trabalho seria para ganhar experiência e responsabilidade e não preocupar os pais na Vila Abobrinha. Esse é o verdadeiro espírito de um brasileiro otimista que luta e enfrenta com maestria os obstáculos que a vida os impõe.

No Brasil, a língua portuguesa é uma unidade que se constitui de muitas variedades dialetais sendo necessário uma reflexão no repertório linguístico da população, pois há muito preconceito no modo de falar e é comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio social como inferiores ou erradas. Mas acreditamos que todo esse processo de reflexão está caminhando, de forma lenta mas contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

BASSO, Hilda; ROCHA, José Carlos Rodrigues; ESQUEDA, Marileide Dias (Orgs.). *II Simpósio Internacional de Educação Linguagens Educativas: Perspectivas Interdisciplinares na Atualidade*. Disponível em: <http://www.usc.br/biblioteca/pdf/sie_2008_letr_arti_a_variacao_linguistica_nas_personagens.pdf>. Acesso em: 29-05-2014.

BORTONI-Ricardo, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)*, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 10-06-2014.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

L&PM Editores – *Vida & Obra de Maurício de Sousa*. Disponível em: <http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=829041>. Acesso em: 10-06-2014.

PLANETA Gibi. Disponível em: <<http://www.planetagibi.net/2009/04/mariana-irma-do-chico-bento.html>>. Acesso em: 07-07-2014.

PORTAL R7. Disponível em:

<<http://entretenimento.r7.com/jovem/noticias/mauricio-de-sousa-fala-sobre-o-sucesso-da-turma-da-monica-jovem-20120830.html?question=0>>. Acesso em: 10-06-2014.

REVISTA Ponto Com. Disponível em:

<<http://www.revistapontocom.org.br/materias/o-novo-chico-bento>>. Acesso em: 29-05-2014.

SOUSA, Maurício de. Crônicas. In: *Maurício de Sousa Produções Artísticas*. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/cronicas/o-veio-chico>>. Acesso em: 17-05-2014.

TV Sinopse. Disponível em:

<<http://www.tvsinopse.kinghost.net/art/m/mauricio-de-sousa.htm>>. Acesso em: 14-06-2014.

**AS CONTRIBUIÇÕES DO JORNAL ESCOLAR
NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Flávia Martins Malaquias (UEMS)

flavinha_malaquias@yahoo.com.br

Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa (UEMS/UNIDERP/UTFPR)

Neusa Babichi Ferreira (UNIDERP/IESF/Funlec/UEMS)

Valdinéia Marcondes (UCDB/UEMS)

RESUMO

O ensino da língua materna em sala de aula permeia inquietações inerentes ao docente com relação ao ensino e aprendizagem. Como ensinar o estudante a ler com compreensão e escrever textos tendo autonomia de aprendizagem para atuação na sociedade em que faz parte? Quais as alternativas que são eficazes nesse processo? Perante estas questões, deu-se início a uma pesquisa com o objetivo de buscar propostas que promovam o ensino-aprendizagem e também a interação da comunidade escolar utilizando-se de recursos que façam parte de seu cotidiano. A partir perspectiva do trabalho com os gêneros textuais e a observação de três turmas de 6º ano que apresentaram dificuldades com relação à leitura, compreensão de textos, e a escrita, caracteriza-se o *Projeto de Ensino: Jornal Escolar*: uma proposta de contribuição para processo de ensino-aprendizagem a partir da diversidade dos gêneros textuais. Este trabalho objetiva apresentar a experiência vivenciada com relação à produção de um *Jornal Escolar*, e a aplicação de uma sequência didática em que os estudantes do 6º ano do ensino fundamental foram os protagonistas de todo o processo de elaboração, escolha da pauta, diagramação e finalização. Destacando-se aqui a definição de sequência didática, específica para o ensino-aprendizagem de produção de textos, de acordo com Dolz & Schneuwly (1998, p. 93): “Um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”.

Palavras-chave:

Jornal escolar. Ensino/aprendizagem. Gêneros textuais. Sequência didática.

1. Apresentação

O ensino da língua materna em sala de aula permeia inquietações inerentes ao docente com relação ao ensino e aprendizagem. Como ensinar o estudante a ler com compreensão e escrever textos tendo autonomia de aprendizagem para atuação na sociedade em que faz parte? Quais as alternativas que são eficazes nesse processo? Perante estas questões, deu-se início a uma pesquisa com o objetivo de buscar propostas que promovam o ensino-aprendizagem e também a interação da comunidade escolar

utilizando-se de recursos que façam parte de seu cotidiano.

Ao encontra desta, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), objetiva a transformação do sistema educacional de nosso país, e em seu documento aponta direcionamentos para que sejam criadas condições nas escolas para formação de cidadãos, e considera de fundamental relevância o ensino da leitura e produção de textos a partir de gêneros sejam eles escritos ou orais.

Neste sentido, Marcuschi (2002) entende que os gêneros com sua diversidade estão ligados intimamente à vida cultural e social e que contribuem de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a partir desta perspectiva do trabalho com os gêneros textuais e a observação de três turmas de 6º ano que apresentaram dificuldades com relação à leitura, compreensão de textos, e a escrita, caracteriza-se o projeto de ensino “Jornal Escolar: uma proposta de contribuição para processo de ensino-aprendizagem a partir da diversidade dos gêneros textuais”.

Este artigo objetiva apresentar a experiência vivenciada com relação à produção de um *Jornal Escolar*, e a aplicação de uma sequência didática em que os estudantes do 6º ano do ensino fundamental foram os protagonistas de todo o processo de elaboração, escolha da pauta, diagramação e finalização. Destacando-se aqui a definição de sequência didática, específica para o ensino-aprendizagem de produção de textos, de acordo com Dolz e Schneuwly (1998, p. 93): “Um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”.

1.1. Caracterização da escola

O presente projeto foi desenvolvido em uma escola municipal da rede de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com três turmas de 6º ano, cada uma com aproximadamente 35 estudantes. A instituição atende alunos do ensino fundamental, distribuídos em 02 turnos, matutino e vespertino. Tem como missão assegurar uma educação de qualidade com inovações, formando cidadãos críticos engajados na sociedade, com atitudes de respeito às diversidades, à inclusão social e conservação do meio.

O corpo docente é formado por uma doutora, mestrandos e pós-

graduandos em diversas áreas referentes ao campo educacional. Possui em seu projeto político pedagógico uma ênfase especial ao trabalho com projetos educacionais, pois acredita ser uma proposta eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Desse modo, regularmente são realizadas reuniões com a comunidade escolar, no intuito de verificar andamento das ações, os resultados e o avanços alcançados.

O projeto desenvolveu-se no ano de 2013, durante as aulas de língua portuguesa. A partir do conhecimento que os estudantes já possuíam com relação aos gêneros textuais, optou-se pelo trabalho em etapas, abordando os que estão presentes em um Jornal, apresentando a eles diversos modelos, características e aspectos pertinentes a produção, revisão e a reescrita textual. Para isto, utilizou-se dos recursos disponíveis na escola: *datashow*, computador, acesso a internet, caixa de som, além de vídeos, slides elaborados pela professora, sala de tecnologias e biblioteca escolar.

1.2. Fundamentação teórica

Um dos grandes desafios do professor de língua portuguesa é ensinar o estudante a ler, escrever e compreender, assim sendo, este compreende a fundamental importância que tais práticas desempenham em uma sociedade letrada.

Dialogando com esses anseios, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2000), sugerem um trabalho com o objetivo buscar propostas que promovam a leitura, formação de leitores e escritores capazes exercer sua cidadania de maneira crítica e consciente. Neste, há o estímulo à realização de projetos diversos, com a utilização de estratégias significativas para a leitura e a escrita dos estudantes. Assim, partindo dos pressupostos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 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. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Entende-se que, as práticas de leitura, a partir dos gêneros textuais

auxiliam a aprendizagem de estratégias escolha, antecipação, inferência e certificação (SILVA, 2009). Neste sentido, Marcuschi (2002) corrobora afirmando que os gêneros com sua diversidade estão ligados intimamente à vida cultural e social e que contribuem de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, ao buscar propostas que promovessem a leitura, formação de leitores e escritores capazes exercer sua cidadania de maneira crítica e consciente a partir dos estudos dos gêneros textuais, está de acordo teorias de Bakhtin (2003):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285)

Marcuschi, em consonância com as ideias de Bakhtin (1992), afirma que

o estudo dos gêneros é uma área produtiva para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Em geral, os gêneros se desenvolvem de maneira dinâmica e novos surgem com o desmembramento de outros, como, a televisão, o rádio e a Internet. (MARCUSCHI, 1995, p. 19).

Em consonância deste, elegeram-se os textos jornalísticos para este trabalho, pois se acredita que este na sala de aula articula de maneira eficiente as atividades de leitura, oralidade e escrita, integrando os alunos na compreensão da sociedade em que pertencem, para de maneira consciente e crítica poderem transformá-la. Nesse aspecto, Cecília Pavan afirma:

A escola e o professor que tem o jornal entre os recursos utilizados em aula devem batalhar pelo compromisso com a leitura da palavra; em contraponto, com a leitura de mundo de cada aluno, desvendando, a partir da notícia, modernos fenômenos de mitologia nos esportes, na política, na música, na imaginação brasileira [...] (PAVAN, 1999, p. 117).

Ainda, Faria (1999) afirma que o jornal é um mediador entre a escola e o mundo, e:

Uma fonte primária de informação espelha muitos valores e se torna assim um instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional. Como apresenta um conjunto de mais variados conteúdos, preenche plenamente seu papel de objeto de comunicação. Mas não só, pois como os pontos de vista costumam ser diferentes e mesmo conflitantes, ele leva o aluno a conhecer diferentes posturas ideológicas frente a um fato, a tomar posições fundamentadas e a aprender a respeitar os diferentes pontos de vista, necessários aos pluralismos numa sociedade democrática. (FARIA, 1999, p. 11)

Optou-se também pela proposta de Schneuwly & Dolz (2004), no que diz respeito a estabelecer uma abordagem prática de ensino organizada a partir de sequências didáticas como objeto de intervenção escolar, ou seja:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (p. 97-98)

Sendo assim, com base nesses pressupostos e a proposta de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais apresentadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa através dos gêneros textuais consiste em uma importante ferramenta para contribuição da construção de conhecimentos, permitindo que o aluno seja capaz de compreender e produzir textos em diversas situações de comunicação.

1.3. Descrição da experiência

A experiência aqui apresentada advém da necessidade de realização uma ação que atendesse a defasagem dos discentes apresentada na avaliação diagnóstica inicial, que foi elaborada a partir da proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, com relação aos trabalhos com o s gêneros textuais. Esta foi aplicada na primeira quinzena do ano letivo de 2013, com as turmas A, B e C de 6º ano da referida escola.

Por conseguinte, foi apresentada a proposta da realização do projeto do jornal escolar para a direção, supervisão e alunos. A aceitação por parte de todos foi muito positiva e, deu-se início ao trabalho com a sequência didática seguindo o cronograma de uma vez por semana, durante todo o primeiro semestre letivo. A realização oficinas deu-se com o trabalho sistemático de: apresentação, leitura, ampliação do repertório, organização, produção coletiva, produção individual, revisão e reescrita do gênero.

A partir do segundo semestre, foram formadas as equipes do editorial. Por identificação, os estudantes escolheram em qual seção da produção do jornal gostariam de contribuir, ficando acordado que o trabalho deveria ser coletivo, com a divisão de tarefas e que os próprios estudan-

tes optaram pela escolha dos textos que a serem publicados.

Para este relato, elegeu-se apresentar a sequência didática do estudo do gênero textual notícia, que ocorreu no período de março a maio de 2013, com as turmas citadas anteriormente. Destaca-se que também foram estudados demais gêneros veiculados ao meio jornalístico: entrevista, reportagem, artigo de opinião, bem como a organização das seções e equipes presentes em sua elaboração.

A sistemática do trabalho organizou-se com o objetivo de ensinar o aluno a dominar um gênero textual gradualmente. As etapas foram objetivadas na exploração de diferentes modelos, estudo aprofundado de suas características, finalidade e a prática textual destes antes da elaboração final do jornal escolar. Logo, a partir desta perspectiva, enfatizando em conjunto o trabalho com a oralidade, leitura, escrita e aspectos gramaticais.

A seguir apresenta-se a organização da sequência didática que foi realizada:

2. Apresentação da situação

Inicialmente os estudantes foram encaminhados para a biblioteca escolar e verificou-se oralmente seus conhecimentos prévios a respeito de texto jornalísticos. Em seguida, foram entregues diversos jornais escolares impressos, de escolas da rede pública de ensino de Campo Grande, para que fossem folheados, manuseados. Solicitou-se aos estudantes que lessem o texto que achassem mais interessantes. Em seguida, realizou-se um momento de socialização de ideias a partir dos questionamentos a seguir: Para que lemos jornal? Como os textos estão distribuídos? Que informações aparecem nele? O que mais lhes chamou a atenção no jornal?

Apresentou-se a proposta de produção do jornal escolar a ser publicado no segundo semestre letivo, sistematizando os estudos do gênero textual jornalístico notícia através de uma sequência didática dividida em quatro oficinas que serão apresentadas a seguir:

2.1. Módulo I – Conceituando o gênero textual notícia

Foram entregues aos estudantes diversas notícias publicadas em jornais e revistas e solicitou-se a identificação dos elementos do discurso

jornalístico: O quê? Quem? Como? Onde? Por quê? Quando?

Após este momento, foram apresentados slides com os conceitos do gênero, destacando o foco narrativo em 3ª pessoa, a utilização da linguagem formal, clareza e a precisão da informação. Também suas características gerais: enredo, personagens, ordem, tempo e espaço.

Foi solicitado que os estudantes retomassem as notícias lidas no início da aula e identificassem as características estudadas. Deu-se prosseguimento a exposição dos slides enfocando a forma do gênero: Título, Introdução e Detalhes. Durante a realização das atividades os estudantes analisaram, compreenderam, interpretaram as características pertinentes a ele.

Foram apresentados os elementos que uma notícia deve conter:

- Relato de fatos importantes e atuais;
- Veracidade nos fatos narrados;
- Atender às perguntas: o quê, quando, quem, onde, como e por quê;
- Apresentar linguagem formal, clara e precisa;
- Foco narrativo em 3ª pessoa.

Ressaltando que sempre que possível deve estar acompanhada de material visual como fotos, desenhos, gráficos e outros.

2.2. Módulo II – O que pode ser notícia para os leitores de nosso jornal escolar?

No segundo encontro, os trabalhos foram iniciados a partir do seguinte questionamento: quando o jornal escolar estiver pronto, quem terá acesso a ele? Para quem interessará suas informações?

Este momento de socialização de ideias foi importante para que os estudantes percebessem que há um foco na produção a ser realizado, o interesse do leitor. Os estudantes foram divididos em grupos e foi proposta a realização de um levantamento de dados e fatos da comunidade local que poderiam virar notícia. As proposições apresentadas foram as seguintes:

- a. A utilização das tecnologias nas aulas (projetos em andamento na escola);

- b. Festa Junina.
- c. Dia do estudante.
- d. Dia de combate ao *bullying* na escola.
- e. O uso do celular e do boné na escola.
- f. Produção de histórias em quadrinhos na sala de informática.

Após os grupos apresentarem as sugestões, foi discutida a relevância destas para a comunidade escolar. Ficaram elencadas as mais aceitas pelo grupo para fazerem parte da pauta do jornal escolar, sendo que mais notícias poderiam a serem acrescentadas.

2.3. Módulo III – Coletando informações e trabalhando com a escrita do gênero textual notícia

Foi solicitado que os estudantes registrassem as informações sobre as notícias que iam produzindo no caderno para poderem consultá-las posteriormente. No segundo momento, a classe foi dividida em grupos de quatro estudantes e foram distribuídas as pautas que foram sugeridas na aula anterior. Cada grupo ficou responsável em elaborar possíveis perguntas ou coletar informações para a produção das notícias. Foi oportunizada a apresentação das sugestões na oficina seguinte.

Neste módulo foram apresentados os roteiros de entrevistas formulados pelos estudantes, foi propiciado um momento para a socialização de ideias em que de maneira colaborativa eles expuseram suas opiniões e contribuições sobre as produções dos colegas. Neste momento, também foram decididas as entrevistas que já poderiam ser realizadas e foram definidos os grupos de atuação nesta primeira fase do trabalho, bem como a data de entrega das informações coletadas.

A seguir, foram entregues notícias coladas em folhas sulfites aos estudantes, com a estrutura fora de ordem. Em duplas, eles deveriam organizar as ideias e reescrever os textos com a coesão e coerência textual adequada. Foi enfatizada a importância do texto ser claro e objetivo. A compreensão por parte do leitor depende não somente da intencionalidade de quem escreve, mas também de sua produção precisa e clara.

3. Produção inicial

Optou-se que os estudantes iniciassem pelo processo da escrita, pois se acredita que o conhecimento das características da narrativa, o contato com os modelos, a produção de pequenos textos sobre o gênero, proporciona aos discentes subsídios e a aquisição de competências para o trabalho de escrita.

Essa primeira escrita do gênero foi importante para que a produção fosse utilizada como prática cotidiana no uso da escrita, uma vez que o foco foi o ensino sistemático, a utilização de atividades destinadas a ensinar a escrever um gênero textual, a notícia.

As produções finais dos textos reescritos apresentaram subsídios para a avaliação das habilidades e competências dos discentes presentes em suas produções textuais.

4. Reescrita textual: um processo necessário.

Para esta oficina, deu-se o intervalo de duas semanas, para que as entrevistas produzidas pelos estudantes fossem enviadas por e-mail para a professora, foram realizadas as correções e apontamentos necessários, para que em sala ocorresse a reescrita dos textos.

Os grupos foram formados conforme a oficina anterior, com o auxílio de gramáticas e dicionários os estudantes puderam socializar ideias, perceber os pontos positivos e negativos do texto e realizar um trabalho coletivo de correção e adequação dos textos. A docente ficou à disposição dos estudantes, orientando, auxiliando e contribuindo com a mediação de conhecimentos sobre o gênero e também na revisão dos textos produzidos, com foco nos aspectos: estrutura textual, problema de ordem sintática, ordem morfológica, e fonológica.

Esta oficina teve duração maior que as demais devido à necessidade de revisão de alguns conceitos gramaticais. Os textos reescritos foram apresentados para turma ao final da oficina.

5. Os módulos

A partir da análise dos textos produzidos pelos estudantes, foi possível perceber os avanços com relação ao domínio e compreensão do gênero notícia, bem como as características pertinentes a ele.

Destaca-se que para iniciar com a etapa de reescrita, foi necessário incluir um trabalho sistematizado de higienização do texto, com os seguintes tópicos.

- a. Ortografia
- b. Acentuação
- c. Paragrafação
- d. Coesão e coerência textual
- e. Foco narrativo em 3ª pessoa.

6. A produção final

A cada gênero textual trabalhado, os estudantes foram produzindo e apresentando as produções textuais. Nesse processo, sempre se inclui o aperfeiçoamento dos trabalhos e na etapa seguinte a escolha dos textos a serem publicados no jornal escolar.

ARASSUAY@NEWS

Jornal escolar oficial do 6º Ano da Escola Amassuey Gomes de Castro
ANO 1 – EDIÇÃO SEMESTRAL – nos. Julho-Dezembro/2014 | Campo Grande-MS



BULLYING: diga não você também!

Por: Vitória, Ana e Lucas Eduardo – 6º ano

A falta da prática dos valores sociais e o esquecimento das regras básicas de convivência em sociedade causam os mais variados tipos de sentimentos desagradáveis entre os estudantes, e uma questão que vem preocupando de um modo geral toda a comunidade escolar é o Bullying. Diante disto, as professoras Flávia Martins Malaquias da disciplina de Língua Portuguesa e Sayuri Boff da sala de tecnologias, desenvolveram com as turmas de 6º ano do período matutino, o Projeto: *Prevenindo o Bullying com o auxílio das mídias digitais*. Nos meses de Setembro a Novembro, os estudantes pesquisaram na Internet sobre o assunto, assistiram filmes e reportagens, leram notícias, escreveram redações e na sala de informática foram orientados para produção de histórias em quadrinhos. Os resultados dos trabalhos ficaram maravilhosos, todas as histórias abordaram o tema com o objetivo de esclarecer o que é o bullying e como prevenir que ele aconteça no ambiente escolar.

Escolhemos a historinha do estudante Leonardo, do 6º ano C, para apresentarmos um pouco das produções realizadas. Confira ela está publicada na página final de nosso informativo e ficou muito legal! Assistimos em nossa escola uma palestra também sobre o tema, ministrada pelo guarda municipal Leonardo de Oliveira Uneles, que afirmou atuar em um projeto de realizar palestras para estudantes a cinco anos, abordando diversos temas como: Bullying, Ética, Cidadania, Direitos Humanos, Drogas, Violência, Criminalidade e Discriminação Racial, conscientizando estudantes das séries iniciais até o nono ano e também os pais de alunos. Leonardo em nossa escola falou sobre a importância da prevenção do bullying escolar, as consequências e o que deve ser feito quando na escola é identificado um caso de bullying. Os estudantes ficaram atentos, participaram e gostaram do momento e das importantes informações que ajudaram a prevenir o bullying em nossa escola, lembrando que o respeito às diferenças é fundamental.

INFORMATIVO OFICIAL DA E. M. PROF. ARASSUAY GOMES DE CASTRO ANO I - EDIÇÃO 02

QUEM FOI ARASSUAY GOMES DE CASTRO?



Arassuay Gomes De Castro nasceu em 16 de abril de 1926, em Cuiabá, realizou seus estudos na Escola São Pedro e Ginásio São Gonçalo. Graduado em línguas neolatinas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da cidade de Lorena, SP. Casou-se com Maria José Carvalho em 1956 com quem teve 3 filhos: Jair (médico otorrinolaringologista), Jary (engenheiro civil) e Flávio (administrador e formado em direito).

Arassuay trabalhou no Colégio Estadual de Campo Grande, Osvaldo Cruz e no Ginásio Barão do Rio Branco, colégio onde foi diretor por muitos anos e onde também conheceu, sua esposa Maria José, foi professor de latim e de português no Ginásio Barão do Rio Branco, que funcionava no prédio do Colégio Joaquim Murilo, na Avenida Afonso Pena.

Castro trabalhou muito tempo como funcionário do antigo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos comerciantes e foi operário da Algusta e respeitável loja maçônica Nova Era MS, jurisdicionada à grande loja maçônica do estado de Mato Grosso do Sul, exercendo também o cargo de venerável mestre. Não fica claro em sua biografia em qual ano ele chegou em Campo Grande, mas fica evidente que foi uma pessoa de grande importância para nossa cidade. Por Ana Júlia e Maria Auxiliadora - 9. B

O DIA DAS CRIANÇAS EM NOSSA ESCOLA

Por: Maria Eduarda Furtado e Taísa Jacks





Nós não sabemos e fomos pesquisar. Confira o que encontramos! O fundo das Nações Unidas para a infância, no ano de 1959, escolheu o dia 20 de novembro para ser o dia das crianças, porque nesse dia foi declarado os direitos das crianças para trazer, esse ideia para o Brasil! precisou de algumas décadas. Então em 1933 no Rio de Janeiro, a antiga capital do Brasil, terceiro congresso sul americano da infância, no ano seguinte o deputado federal Geldino do Valle Filho mudou a data para o dia 12 de outubro. So no ano de 1955 que a data começou a ser comemorada, por cause das campanhas de marketing das indústrias de biscoitos. Estele e o diretor comercial Eber Alfred Goldberg lançou "A Semana bebe robusto" que foi o maior sucesso. Com isso criaram a Semana da infância para aumentar as vendas e assim a data 12 de outubro foi oficializada como dia das crianças no país. Em nossa escola, comemoramos esta data realizando uma homenagem a um dia tão especial de alegria, amor e paz. Tivemos uma manhã diferente foram montados brinquedos, algodão doce, música e campeonato nas quadras da escola. Foi uma manhã marcada por muita diversão proporcionada pela Direção Escolar.

Passou-se então à diagramação do jornal. Foram organizadas as equipes de fotografia, reportagens, notícias, entretenimento e de editoração gráfica. Esta etapa foi muito importante, pois o trabalho coletivo e a divisão de tarefas proporcionaram a eles a oportunidade de interagirem de maneira saudável, participando ativamente do processo de toda a elaboração do jornal escolar. Assim, o jornal foi distribuído para a comunidade escolar durante o evento da Feira do Conhecimento que aconteceu

no mês de Dezembro. Segue abaixo a Produção final do jornal escolar intitulado Arassuy@News.

INFORMATIVO OFICIAL DA E. M. PROF. ARASSUY GOMES DE CASTRO ANCI – EDIÇÃO 05

UMA EDUCAÇÃO INOVADORA COM A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS.

Por: Anna Gabriela, Lucas Coelho e Lucas Silva – 6ª. B



O uso do computador e seus aplicativos auxiliam o professor no cotidiano escolar no processo de ensino e aprendizagem. O professor ao assumir o papel de mediador do conhecimento e assume também o compromisso frente a seus aprendizes e da sociedade a qual pertence, diversificando as maneiras de trabalhar as propostas pedagógicas, e tendo ligação direta com o processo tecnológico emergente. Em nossa escola não é diferente, as tecnologias fazem parte do cotidiano. Para sabermos um pouco mais sobre o assunto entrevistamos a professora Sayuri Bott.

Quanto anos você está no cargo de professora de informática?
Sayuri: 7 anos.

Por que foi desenvolvido o projeto no começo do ano sobre o Bullying, na sala de informática?
Sayuri: Porque o Bullying é um tema atual que às vezes o problema que está dentro da escola e a informática é a melhor maneira das crianças estarem falando sobre o problema.

Algum projeto está sendo desenvolvido na sala de informática?
Sayuri: Vários, cada professor desenvolve um projeto em sala de aula e aí eles pedem ajuda da sala de informática, mas da informática só da informática nós estamos fazendo um para a feira do final do ano, em dezembro.

Qual a importância da sala de informática para os professores e alunos?
Sayuri: Bom, eu vejo que a sala de informática, é uma maneira de ligar os alunos os professores a tecnologia a modernidade, a tudo que tem hoje em dia de novo.

Os alunos com deficiência usam a sala de informática? Como?
Sayuri: Aqui na escola, na verdade, nós temos poucos deficientes físicos, temos um só aluno que é do segundo ano, mas ele usa a informática normalmente, pega no mouse o problema é na mão mesmo mas ele usa normal os outros deficientes que nós temos na sala portadores de deficiência é mais deficiência intelectual não interfere eles usam igual a qualquer um.

Quanto alunos têm dificuldades para utilizar o computador?
Sayuri: Hoje em dia todo mundo tem um computador em casa, todo mundo tem um tablete ou o próprio celular, então eles na verdade sabem muito. Todos tem um desenvolvimento, não tem nenhum que venha aqui e tenha medo de ligar ou que não saiba.

Por que não pode baixar ou instalar programas no computador?
Professora Sayuri: Porque atrapalha o desenvolvimento, se o aluno baixa muita coisa nos computadores, acaba que o computador fica pesado, é melhor evitar.

INFORMATIVO OFICIAL DA E. M. PROF. ARASSUAY GOMES DE CASTRO ANO I – EDIÇÃO 01



O que é que passa a vida na janela e mesmo dentro de casa, está fora dela?

Por: Gabriel 6^o A



ARASSUAY NEWS
E.M. PROF. ARASSUAY GOMES DE CASTRO

Rua: São Vicente de Paula s/n
Barro Branco da Caixa Lima

Fone: 3314122

Direção
Glécia Leohuga Vasconcelos
Josleide Santos

Coordenação Pedagógica
Eunice
Fátima

Professora de Língua Portuguesa
Fátima Martins Malacoules

Turmas envolvidas:
6^o A, B e C

Imagem
Acervo da escola

AS ANEDOTAS DO PASQUIM
ZIRALDO

Ípnomia

Um ano foi à praia em Ípnomia pela primeira vez. Voltou para o mar tão entusiasmado.

- Que tal a praia? - perguntou-lhe o gigante.

- Uma beleza! - respondeu o anão. - Cada pedrinha!

Por: Gustavo - 6^o Ano A

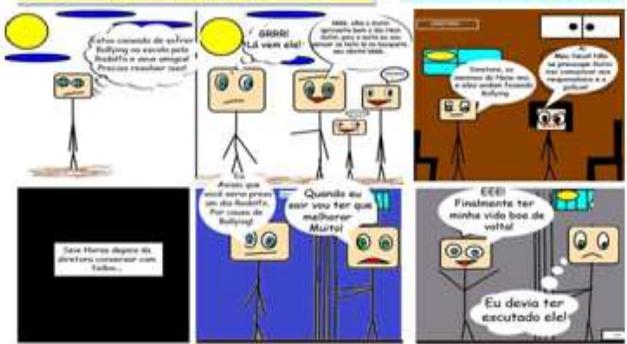
GALERINHA DO EDITORIAL

No início do quarto bimestre iniciamos a produção de um informativo escolar. O objetivo principal é realizar uma atividade que possa integrar todos os estudantes, fazendo com que haja mais conhecimento sobre os eventos e ações que foram desenvolvidas durante este bimestre letivo em nossa escola. As turmas participantes foram as 6^o anos A, B e C. Com mais ou menos responsabilidades, todos foram envolvidos nas ações de elaboração do informativo em entrevistas, reportagens. Acreditamos que esse informativo seja o início de um trabalho que continuará no próximo ano letivo, e com as experiências adquiridas poderemos aperfeiçoar cada vez mais e interagir com mais turmas e professores.

Desejamos a todos um ótimo Natal, um Ano Novo repleto de alegria e paz!

Galerinha do editorial

Gutinho e o fim do bullying – Leonardo 6^o Ano C



7. Considerações finais

Desde o primeiro momento, a proposta da elaboração do jornal escolar foi bem aceita pelos estudantes. Antes mesmo da divisão de tarefas, eles já procuraram apontar as habilidades que possuíam para tirar fotos, utilizar o computador, entrevistar e outros. Estas atitudes evidenciam que, quando o docente propicia o protagonismo estudantil, eles demons-

tram maior interesse em interagir com as atividades e buscam o conhecimento.

Acredita-se que a metodologia diversificada e organizada de maneira a levá-los em ambientes diferenciados da escola como a biblioteca escolar, sala de tecnologias e outros ambientes da escola, como o uso das tecnologias para a realização das oficinas, foram facilitadores e contribuíram para a motivação dos estudantes no decorrer do projeto.

Notou-se também a importância da seleção dos textos apresentados durante as oficinas. Por apresentarem uma linguagem de fácil compreensão e clareza, com assuntos de interesse dos discentes, puderam auxiliar na aquisição de habilidades (leitura, escrita e oralidade). Neste sentido, conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 36) “a seleção de textos para leitura [...] oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem [...] articulando-se à prática de produção de textos e à análise linguística”.

Ainda afirma que, “Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1998, p. 30). Dessa forma, deve-se planejar e oportunizar um trabalho voltado sistematicamente a envolver os estudantes em situações de uso concreto da língua.

Conclui-se, ao final do trabalho, que a proposta do projeto utilizando-se de uma sequência didática permitiu a sistematização dos estudos, contribuindo para a abordagem de diferentes gêneros textuais que circulam no cotidiano dos estudantes, tornando a aprendizagem significativa e auxiliando a aquisição das habilidades linguísticas básicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Ática, 2003.
- BRASIL, MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARMAGNANI, A. M. G. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995, p. 123-132.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel Machado; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ____; _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. [2. ed. 2006].

FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 12-36.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PAVAN, Cecília. Considerações sobre imprensa, educação e transformação social. In: BARZOTTO, Waldir; GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.; BONINI (Orgs.). *Gêneros sob diversas perspectivas*. 2002.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* – São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>>. Acesso em: 03-10-2014.

_____; _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

**AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA
EM LÍNGUA PORTUGUESA DE INDÍGENAS TERENA
EM MATO GROSSO DO SUL:
UMA ANÁLISE PRELIMINAR**

Celso Abrão dos Reis (UEMS)

celsoabrao@gmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Encontramos em produções acadêmicas publicadas em revista especializada em estudos filológicos e linguísticos, teses que defendem, de forma recorrente, que a oralidade se apresenta marcada na escrita desde o início do letramento e, aos poucos, tende a modificar a oralidade, em um vai e vem contínuo de trocas de influências. Acrescenta-se a esse contexto teórico a presença de outra língua figurando como materna ou primeira, incidida em indivíduos de origem étnica indígena, com isso, supomos, haver marcas visíveis dessa presença em suas escritas em língua portuguesa. Com base em Botelho (2004; 2006; 2010), firmamos os alicerces dessa investigação e, nesse sentido, o trabalho aqui apresentado buscou identificar e analisar as marcas culturais da oralidade, de indivíduos bilíngues da etnia terena, manifestando-se nas respostas a um questionário aplicado em uma conjuntura universitária do Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Letramento. Indígena. Bilíngue. Terena.

1. Introdução

É possível encontrar produções acadêmicas tratando das nuances da oralidade, sobreposta a escrita em língua portuguesa, em letramentos nos mais variados contextos escolares, porém, abordagens que versem do tema considerando indivíduos bilíngues de etnias indígenas, parece-nos, não atrair com a mesma frequência a atenção de pesquisadores filólogos e linguistas.

Mato Grosso do Sul é um estado privilegiado no que se refere à presença de indígenas, tem a segunda maior população do país com 9 etnias que, segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), são 73.295 indivíduos, destes, 14.457 em áreas urbanas, sendo 5.898 em Campo Grande, capital do estado, com população em um crescimento da ordem de 2,0% ao ano e sua presença é nota-

da em escolas públicas municipais, estaduais, bem como nas universidades, esse fato estatístico é pressuposto de ocorrências as mais diversas, ligadas ao letramento *versus* oralidade, dignos de investigações da ciência linguística.

Supomos as dificuldades do letramento de pessoas em uma segunda língua (o português do Brasil), em que a primeira (a língua Terena) se mantém numa relação de adstrato⁶⁶, cujo povo, originalmente, advém de cultura ágrafa, deste modo, o presente trabalho se propõe apontar algumas influências que uma oralidade materna indígena exerce sobre a escrita de alguns acadêmicos, por intermédio de um inquérito aplicado a 3 indivíduos, alunos e alunas, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

2. *Identidade e língua terena*

Em Martins (2002, p. 63-66) vemos que os Terena entram em território sul-mato-grossense em meados do século XVIII, se estabelecem na bacia do rio Miranda (afluente do rio Paraguai), foram e são bastante receptivos ao contato com os não índios e sua sociedade tradicional dividia-se em castas, uma de cativos que é composta por etnias inimigas e outra pelos próprios terenas, estes apartados em dois subgrupos, os Naati; cacique e familiares e os Waherê-txané; homens e mulheres comuns e no que tange a sua língua, é ensinada no âmbito doméstico pelas mães aos seus filhos, quanto ao letramento (os terena são originalmente uma cultura ágrafa), as primeiras iniciativas de alfabetização bilíngue aconteceram em meados da década de 1990, por iniciativa do Estado.

3. *Sucessão de influências recíprocas de duas modalidades orais sobre uma escrita*

Em Kato (1987, p. 11) citada por Botelho, encontramos um esquema de “direção de simulações entre fala e escrita com ciclo de simulações contínuas”, plausível em um contexto unilíngue, que aqui adaptamos para outra possibilidade de situação, entendendo, tal qual no modelo onde nos baseamos, haver um ciclo semelhante em uma circunstância bi-

66 Para Garcia (2002, p. 73), adstrato é qualquer língua que conviveu ou convive em pé de igualdade (bilinguismo) com outra língua.

língua, como segue:

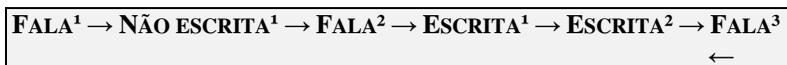


Fig. 1: Direção de simulações entre fala (bilíngue) e escrita (unilíngue) com ciclo de simulações contínuas⁶⁷

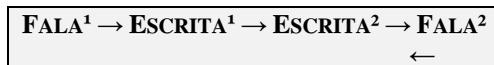


Fig. 2: Direção de simulações entre fala e escrita com ciclo de simulações contínuas⁶⁸

Práticas discursivas aqui esquematizadas integram em alguma medida conjunturas complementares, supostamente como alma e corpo que existem no mesmo espaço-tempo, uma imaterial; invisível, o outro material; visível e, pensando assim, é possível colocar de um lado a fala como fenômeno acústico intangível e de outro lado a escrita como signos linguísticos tangíveis coexistindo como faces de distintas moedas, questão que é tratada com maior profundidade por Botelho, como segue:

Como se pode elucidar, as linguagens oral e escrita não ocupam as extremidades de uma linha reta; não são dicotômicas. Logo, devem ser analisadas como duas práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades se situam, de um lado o grau máximo de informalidade e, de outro, o grau máximo de formalismo. (2004, p. 57-69).

Assim sendo, o *corpus* a ser analisado se visto pela ótica de “diferenças e semelhanças” (BOTELHO, 2004), inferimos, apresentar-se em um contexto com extremidades bem mais elásticas no contínuo tipológico, devido à peculiaridade de possuir em sua composição duas oralidades diversas, sendo uma primária em língua terena e outra secundária em língua portuguesa.

4. Fala x escrita: diferenças e semelhanças

Marcuschi (1997, p. 13-14), assevera quanto ao “papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais, que fala e escrita

67 Adaptação do modelo de Kato, citado por Botelho (2010, p. 7).

68 Modelo de simulação encontrado em Kato (1987), citado por Botelho (2010).

não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua” e o alcance do seu domínio leva a um estágio *bimodal* (fluyente em dois modos de uso), assim nos permitiu pressupor que na presença de duas modalidades orais frente a uma escrita, tenhamos uma outra possibilidade nas práticas discursivas que pode ser entendida como trimodal (três modos de uso), onde o papel da escrita assume importância maior por tratar-se de um contexto escolar acadêmico, com isso, abre-se a possibilidade de subentender uma relação tensa no exercício cotidiano do adstrato terena-português.

Quanto a questão levantada por Botelho (2004, p. 57-69), da informalidade *versus* formalismo, valendo-se de interessante metáfora de uma linha reta aludindo diferenças e semelhanças entre linguagem oral e escrita, cogitamos existir uma fenda no contínuo tipológico, vez que, a hipótese de haver três modos simultâneos de uso (oral-oral-escrito) faz plausível pensarmos tais tipologias como faces de distintas moedas, de modo a abarcar em um dos lados uma terceira modalidade, assim é razoável entendermos a imaterialidade da língua não como diferente da materialidade da escrita, não se trata disso, trata-se apenas de um meio tangível de registro da – sempre “em movimento, mas nunca deixando os seus falantes na mão” (FARACO, 2006, p. 14) – produção discursiva oral, deste modo, a escrita fica sujeitada, mesmo em um ciclo de influências recíprocas, a caminhar um passo atrás, em que pesem a celeridade das normatizações acadêmicas, surgindo sempre a reboque das mutações na língua.

5. Análise de dados

1) A tabela a seguir delinea o estágio de formação dos informantes:

Informante	Sexo	Escolaridade
Informante I	Masculino	Graduando em Letras
Informante II	Feminino	Graduando em Letras
Informante III	Feminino	Graduando em Pedagogia

2) As tabelas a seguir identificam a frequência das ocorrências:

Ocorrências por Informante			
Informante	Marcadores Oraís	Uso de Conectivos	Pronomes Possessivos
Informante I	2	5	2
Informante II	0	4	3
Informante III	0	2	3
TOTAL	2	11	8

Ocorrências por Informante			
Informante	Grafia incorreta	Acentuação incorreta	Concordância incorreta
Informante I	0	5	2
Informante II	3	2	2
Informante III	1	6	3
TOTAL	4	13	7

3) O gráfico a seguir mostra a porcentagem de cada categoria de ocorrências, de um total geral de 45.



Ocorrências por categoria

Ocorrências alusivas aos marcadores orais, ao uso de conectivos e a presença de pronomes possessivos nos textos, por serem características comuns a todos os níveis de escrita (das básicas às acadêmicas), foram descartadas como objeto das análises propostas neste trabalho, no entanto, observamos que nas incorreções de grafia, acentuação e concordância podem estar indícios da oralidade terena derramando-se sobre a escrita em língua portuguesa, devido ao volume expressivo e suas características peculiares.

Em relação a grafia incorreta, analisou-se eventos tais como:

1- menha; 2- concerteza; 3- instita; 4- pós Graduação.

Quanto à acentuação incorreta, elencamos alguns exemplos:

*1- diferenciado; 2- academicos; 3- ciêntifico; 4- impossivel;
5- mínha; 6- indígena; 7- bilíngua.*

Foram observados ainda incorreções relativas a concordância, que supomos estarem ligadas às tensões da ordem do adstrato (bilinguismo),

uma vez que ocorrem em formato característico da modalidade falada, descrita por Botelho (2004), como o “grau máximo da informalidade”, que enumeramos a seguir:

- 1) (...) *umas delas é (...)*
- 2) (...) *tudo em só objetivo (...)*
- 3) (...) *para eu possa (...)*
- 4) (...) *acesso a cultura etnias diferentes (...)*
- 5) (...) *confeções de materiais bilingue (...)*

Considerando tese que trata a oralidade e a escrita como práticas sociais, é possível subentender que no contato entre duas oralidades diversas, não se apagam por completo as influências linguísticas originais na escrita em segunda língua, com isso, é possível identificar manifestações dessa ordem materializando-se no “ciclo de simulações contínuas” (KATO, 1987), perspectiva que, para Resende (2010, p. 256), se mostra em fase de escolarização primária, etapa em que a pesquisadora infere que “repetição de palavras, marcadores conversacionais e erros ortográficos relacionados à fala são muito marcantes na escrita da criança” e, no contexto do presente trabalho, são encontrados nos escritos dos entrevistados, formando em letras e pedagogia.

6. Considerações finais

A análise das anomalias nas grafias; acentuação, concordância, representam 53,4% do total da amostra e sugerem que nestas categorias estariam os indícios das marcas culturais da oralidade na escrita em língua portuguesa de alunos e alunas bilíngues e, destacamos que as demais ocorrências listadas não cogitam, em nenhum momento, não haver a possibilidade da ocorrência de episódios semelhantes na escrita de acadêmicos não índios, pressuposto que direcionou nossos esforços de diagnóstico às incorreções.

Em um contexto universitário em fase de conclusão dos cursos de letras e pedagogia aqui analisados, torna-se plausível as hipóteses levantadas, considerando que as incorreções presentes nos textos são, em alguma medida, semelhantes as encontradas na escrita de indivíduos (crianças) cursando o ensino fundamental, que tem o português do Brasil como língua materna, fato que corrobora a tese de haver marcas da orali-

dade terena na escrita em língua portuguesa de indígenas em Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. *Cadernos do CNLF*, Série VIII, nº. 07. Rio de Janeiro, 2004, p. 57-69.

_____. As marcas da oralidade na escrita. *Revista Philologus*. Rio de Janeiro, CiFEFiL, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/35/02.htm>>. Acesso em: 16-10-2014.

_____. Oralidade e a escrita, e o letramento em sociedades de oralidade secundária. *Cadernos do CNLF*, vol. XIV, n. 04, tomo 04. Anais do XIV CNLF. Rio de Janeiro, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2006.

GARCIA, Afrânio da Silva, O português do Brasil: questões de substrato, superstrato e adstrato. *Soletras*, ano II, n. 04. São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Histórico. *Os indígenas no censo demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 20-10-2014.

MARTINS, Gilson Rodolfo. *Breve painel etno-histórico de Mato Grosso do Sul*. 2. ed. ampl. e rev. Campo Grande: UFMS, 2002.

REZENDE, Tays Angélica. A influência da oralidade na produção textual escrita. In: *Anais do XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2010. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/250-257.pdf>. Acesso em: 16-10-2014.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DE LEITORES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos (UENF)

elidatuao@hotmail.com

Pedro Lyra (UENF)

pedrowlyra@hotmail.com

Analice de Oliveira Martins (UENF)

analice.martins@terra.com.br

RESUMO

As tecnologias sempre influenciaram o comportamento e os interesses da sociedade. Assim, em determinado momento, a descoberta do papel constituiu-se um artifício revolucionário e garantiu a expansão de conteúdos literários e seu acesso pelas gerações futuras – realidade intensificada com o advento da imprensa. Isso gera um contexto que remete à relação entre o indivíduo de uma determinada época e a tecnologia da qual dispõe, tornando possível a hipótese de que o ciberespaço – enquanto tecnologia do século 21 – pode ser um meio possível para a divulgação literária. Sob essa perspectiva, este trabalho tem por finalidade refletir sobre o papel das novas tecnologias de informação na disseminação de materiais literários, tendo em vista a atuação dos professores de língua portuguesa no que diz respeito ao ensino de literatura e à formação de um público leitor. Constrói-se, desse modo, uma perspectiva interdisciplinar em torno da prática da leitura literária, sendo difícil falar de literatura sem interligá-la à educação, à tecnologia e à comunicação. Para tanto, considerar-se-á que a sociedade informatizada exige do professor uma avaliação concreta de valores e atitudes enquanto educador, incluindo a observação crítica do ciberespaço e a compreensão da dinâmica de uma cultura marcada pela virtualidade e desgarrada das tão necessárias lapidações proporcionadas pela literatura. Dessa forma, o presente estudo transitará por questões ligadas à compreensão do texto e à experiência do leitor nas atividades de leitura. Também serão destacadas as relações entre texto e suporte digital, bem como valores e comportamentos que se originaram a partir do uso constante de recursos digitais que potencializam a comunicação.

Palavras-chave: Tecnologia. Literatura. Educação.

1. Considerações iniciais

Através da escrita, o texto recebeu uma forma de registro capaz de assegurar sua permanência em tempos futuros, sem dependência da transmissão oral característica das contações de história. Especialmente a partir da invenção da imprensa, a função antes atribuída à memória humana é direcionada ao artefato livro – um grande arquivo de informações, histórias, poemas, enfim, escritas e imagens. Há, então, um suporte artificial e material para o texto – não mais a mente humana, o qual se

destaca pelo seu caráter portátil e manuseável. A ação humana para sobrevivência de um texto se tornar indireta: produzido o livro, todo indivíduo letrado tem a autonomia para acessá-lo; a transmissão oral é descartada.

Com a ascensão das tecnologias, o texto ganha novas formas de armazenamento e de difusão, originando possibilidades que oferecem facilidade no acesso à informação e à literatura. Dessa forma, as narrativas podem ser contadas por meio de recursos audiovisuais (como no cinema) ou apenas em áudio (como nas gravações), atribuindo ao texto uma configuração que resgata a oralidade característica dos trovadores.

Inventado o computador, o texto é submetido a outro suporte: a tela. Nesse novo formato, se torna fundamental a memória, contudo, não a humana, mas a eletrônica. Elimina-se a noção de volume tão característica do livro impresso e empregam-se recursos inimagináveis, especialmente com a popularização da internet: vários textos podem ser acessados a partir de cliques em *links*. Enfim, “com a tela substituta do códex, a transformação é mais radical, pois são os modos de organização, de estrutura, de consulta ao suporte do escrito que se modificaram” (CHAR-TIER, 1999, p. 98).

Reconhecendo, então, que as tecnologias influenciaram – e influenciam – o acesso ao texto e deram origem a novos gêneros textuais, torna-se discutível qual o reflexo desse contexto sobre a formação de públicos leitores e qual a função do professor de língua portuguesa nas aulas de leitura.

2. A experiência na leitura

Para um leitor reconhecer a complexidade e a beleza dos textos literários, bem como saber argumentar sobre eles, é necessária a destreza daqueles que praticam a leitura e têm consciência de alguns mecanismos de produção textual que particularizam cada gênero. Por isso, falar da importância da leitura, das “viagens” por ela proporcionadas, de sua “magia” e prazer não se torna a estratégia mais conveniente para seduzir um possível leitor. Como ressalta Azevedo (2001, p. 38), não se comenta que a leitura exige empenho e que o chamado “prazer de ler” é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação. Enfim, é um fazer mais complexo do que se costuma divulgar. É essencial que haja uma maturidade que permite ao leitor o desvendamento dos artifícios que de-

terminam a significância do texto lido.

A literatura possibilita a reflexão sobre os próprios valores e crenças, contribuindo, por isso, para a formação de uma pessoa em todos os aspectos – no desenvolvimento de sua personalidade e de sua capacidade crítica –, mas, como definir um sujeito como leitor sem recair em visões idealizadas?

Conforme Azevedo (2001, p. 38), leitor é simplesmente uma pessoa que sabe usufruir os diferentes gêneros textuais, tipos de livros e suas diferentes linguagens – científica, artística, informativa, técnica, religiosa, entre tantas existentes. Trata-se, portanto, daquele que consegue diferenciar uma obra literária de um texto não literário, mostrando-se capaz de utilizar escritos em seu próprio benefício, seja por motivação estética, seja para receber informações, para ampliar sua visão de mundo e/ou por puro e simples entretenimento.

Normalmente, as escolas tratam a leitura de uma forma bastante limitada e através de atividades obrigatórias de língua da disciplina de Portuguesa, o que limita a exploração textual e o desenvolvimento das competências e habilidades do aluno enquanto leitor.

É imprescindível o conhecimento em torno do gênero textual. Daí o papel do professor em tornar visíveis as características do texto literário, possibilitando, assim, uma compreensão mais ampla a seu respeito. Para tanto, deve-se deixar claro para o aluno que o texto literário não é produto de um “insight” do autor, mas de um processo criativo que envolve emendas, escolhas e supressões de palavras. Perpassa-se a neblina que ofusca a compreensão do texto ou que, ao menos, interfere na verbalização de sensações e impressões que o texto desperta e o aluno não consegue expressar.

Há aqueles que contemplan um texto literário, ainda que não compreendam exatamente o que ele tem a revelar – isso, entretanto, não é o esperado de um leitor maduro. O conhecimento relacionado ao funcionamento interno do texto suscita determinada recepção que está vinculada às perspectivas da estética da recepção, isto é, à “experiência literária do leitor”, na qual, conforme Zilberman (2001, p. 89), “ignora-se a intimidade e as disposições do leitor, mas se reconhece como se realiza o processo de sua leitura, graças ao exame de normas conhecidas por ocasião da produção do texto e da poética imanente do gênero”.

A literatura precisa ser compreendida como uma obra singular do-

tada de marcadores de literariedade, um recorte do real sintetizado e interpretado pela sensibilidade do poeta, manifestando, no fictício e na fantasia, pontos de vista sobre o mundo, que podem ser interpretados de vários modos – razão por que, como defendiam os românticos, não se pode reduzir a literatura a um receituário.

Em um poema, por exemplo, a construção dos versos, a escolha de palavras, as rimas, a metrificação, as figuras de linguagem, enfim, os recursos expressivos utilizados com a finalidade de tornar esse texto um material literário só atingirá tal objetivo se o leitor tiver sensibilidade e conhecimentos suficientes que o permita perceber que a palavra se transformou em matéria-prima da arte. Essa percepção normalmente é intensificada pelo conhecimento do processo criativo e suas nuances, o que tornará visível a razão pela qual se gostou ou não daquilo que leu. Isso fará com que o leitor tenha uma opinião crítica da leitura feita, autenticando seu papel ativo – não mais passivo – diante do texto:

A autonomia do leitor, no âmbito dos estudos literários, demorou a aparecer, mas se evidencia quando a sociedade, como um todo, se mobiliza para se posicionar relativamente à questão da leitura e do livro. Graças a esse esforço, o leitor alcança o estatuto de proprietário [...]. Com isso, equipara-se ao autor, até então detentor único dos direitos sobre a criação artística; e, quando isso acontece, faculta-se a permissividade, e o leitor pode intervir, invadindo o que lhe estava vetado (ZILBERMAN, 2001, p. 103).

A atividade de leitura aciona alguns mecanismos que podem se tornar obstáculos para um indivíduo que não tem o hábito de ler, ou seja, um leitor inexperiente na compreensão dos gêneros textuais. Muito simples dizer que é importante ler, mas cativar o leitor de modo que ele conclua a existência de tal importância e dedique-se a ela é algo mais trabalhoso, especialmente neste século em que a informação e seu imediatismo parecem superar a construção sólida do conhecimento. Assim, o papel do professor enquanto mediador do diálogo entre texto literário e leitor é crucial na formação de um público leitor, especialmente, com a crescente expansão do suporte digital.

3. *Texto e suporte: o impresso e o digital*

A produção cultural contemporânea disponibiliza aos leitores o contato com o texto literário a partir de suportes impressos e de mecanismos digitais: lê-se no livro ou na tela. Não há propriamente a substituição de um suporte por outro, mas a coexistência de ambos, cada qual com sua textualidade ou hipertextualidade. Desse modo, “a edição digital

liberta o texto de sua relação com o livro. Este, a partir de então, não determina mais aquele. O texto existe fora do seu suporte material” (CLÉMENT, 2003, p. 30).

A leitura na tela é interativa e permite ao leitor uma liberdade desmedida. Enquanto no impresso há normalmente uma ordem de leitura fixa, linear, o ciberespaço autoriza o leitor a dar a sua linearidade ao texto lido:

O leitor da leitura na Internet encarna o papel do detetive auditivo que lê as pistas do hipertexto, que segue as linhas e que estabelece uma relação plausível entre os vários seguimentos do texto. Em vez de seguir apenas os *links* fornecidos, o leitor-detetive também tem de procurar e encontrar os *missing links*. Não pode confiar. Na estrutura linear do link do hipertexto, tem de decifrar a ligação secreta, as estratégias discursivas e restabelecer a ligação temática das presunções auditivas a partir do tópico, servindo-se do seu instinto de detetive. A audição alcançada sobre uma trama labiríntico/risomática do nosso saber universal enciclopédico visa a uma ordem das coisas provisória e hipotética (VILLAÇA, 2002, p. 109).

Há tempo que os textos impressos fazem o uso de notas de rodapé e de palavras remissivas, as quais requerem conhecimentos extratextuais e implicam uma atividade de busca por parte do leitor – estas não seriam evidências da hipertextualidade?

Na evolução do suporte textual, o rolo persistiu por longo tempo, sendo um dispositivo de leitura que, pelo seu formato, reproduzia a linearidade da fala. Com a implantação de um novo suporte, o códex, com suas folhas reunidas em caderno, a disposição do texto sobre o papel sofre uma fragmentação recorrente da distribuição do texto em páginas.

Mesmo sobre o papel, escritores e compositores contemporâneos não se desvinculam das experiências virtuais e utilizam o vocabulário oriundo das conexões em rede para produzir textos, entre os quais é possível citar fábulas, poemas e músicas. Assim, Sérgio Capparelli (1996, p. 52) recria conceitos e compõe a Fábula Virtual:

Um ratinho virtual vinha por uma floresta de signos. Perto de uma caverna, avistou um leão, desses grandes, ameaçadores, desenhados em programas coloridos, bem modernos. – Vou te devorar – disse o leão. – E não adianta disfarce de ratinho virtual, cibernético ou seja lá o que for. – Não faz isso – suplicou o ratinho. – Por que, se sou o leão? – Não sou compatível. – Ah – rugiu leão – essa é boa. Vou te processar no meu texto. Mas eu acordei de bom humor, perdoou tua arrogância. – Arrogância? [...]

Do mesmo modo, Sérgio Capparelli (1996, p. 8) inova o conceito de poemas com a criação de *ciberpoemas* e da interação do leitor – espe-

cialmente a criança – com o texto, à medida que a sociedade amplia as suas potencialidades tecnológicas. É por meio de sítios na *internet* que autores estreitam laços com possíveis leitores:

Bits

Vem, amor,
mata essa minha fome de
chips,
devips, de bips,
e de bytes.

Mata essa minha fome
de ais.

Na música, o comportamento *online* também é motivo de destaque:

Pela Internet

Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada

Um barco que veleje
Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá

Ao porto de um disquete de um micro em Taipé
Um barco que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve meu e-mail até Calcutá

[...]

(GIL, Gilberto, acesso em 29 out.2012).

A internet oferece novos materiais de leitura carregados de possibilidades de difusão e manipulação que estabelecem entre leitor e texto uma relação, na qual quem lê também pode ser coautor do texto lido.

Isso pode ser assegurado por meio de alguns sítios na internet, tais como www.angela-lago.com.br e www.capparelli.com.br. Em vez de livro, um oceano de *links* para o “leitor-navegador” desbravar usando sua bússola interna. O texto já não é o mesmo, sequer a leitura mantém qualquer sequência definida: “Com a tela, substituta do códex, a transformação é mais radical, pois são os modos de organização, de estruturação, de consulta ao suporte do escrito que se modificam” (CHARTIER, 1994, p. 98).

Há casos em que ocorre apenas a reprodução fiel do original por meio da digitalização, a qual confere um novo modo de manipulação ao “objeto-livro” mencionado por Clément (2003, p. 29).

Enfim, não é mais o autor quem determina a ordem em que o texto deve ser lido, mas o leitor. Mesmo depois que decide que texto ou livro ler, parte do leitor a decisão sobre o que ler primeiro e como ler, sem propriamente comprometer a leitura em curso: “Presencial, efêmero, em mutação, o hipertexto tende a permitir uma evanescência do autor e uma incorporação do leitor [...] A leitura deixa de ser um acto passivo para passar a ser um acto de decisão e como tal decisivo” (BABO, 2003, p. 109).

4. *Novas tecnologias: novos valores, novos comportamentos*

Há dois séculos, a literatura desempenhava um papel significativo no meio social. O homem burguês detinha uma ideia bastante responsável em torno do texto literário, para quem horas passadas diante de um bom livro correspondiam a momentos prazerosos, em que a fruição e o conhecimento eram o objetivo maior. Na verdade, aquele que estivesse bem inteirado das publicações literárias assumia o status ambicionado por todo jovem que pretendesse acompanhar as evoluções de seu tempo.

Contudo, no século XXI, o que importa são as leituras rápidas. O sujeito, agora, é digital, está diretamente relacionado às informações instantâneas e mutáveis, tanto que não só o objeto livro quanto o conteúdo literatura enfrentam dificuldades de crescimento. Enquanto o texto literário oferece uma linguagem polissêmica, as redes sociais digitais permitem o instantâneo e breve, de modo bem compatível com o cidadão deste século e as necessidades dele decorrentes. Se por um lado esse comportamento induz ao otimismo, devido à facilidade de acesso às informações, por outro, acarreta um excesso de informação que pode se converter em danos:

A divisão da atenção exigida pela multimídia estressa ainda mais nossas capacidades cognitivas, diminuindo nossa aprendizagem e enfraquecendo nossa compreensão. Quando se trata de suprir a mente com a matéria-prima do pensamento, mais pode ser menos (CARR, 2011, p. 50).

O sujeito contemporâneo dispensa tempo à leitura e, até mesmo, à produção textual, afinal, a escrita é uma atividade histórica e necessária ao homem. Contudo, os interesses são outros. Não se busca uma leitura que provoque reações que vão do prazer emocional ao intelectual: a ten-

dência atual está relacionada a uma leitura rasa e a uma escrita extremamente particular, tanto que gramáticas são recriadas – sem nenhuma preocupação com a norma culta. É a linguagem do *internetês* sobrepondo-se a consagradas gramáticas. São os diários abertos do *Facebook*, do *Orkut*, do *MSN*, dos *Blogs*, entre outros, que podem ser produzidos por qualquer internauta sem o risco de lhe faltar tempo, dinheiro ou material para isso – a popularização da internet e sua democratização tornam-na cada vez mais acessível e necessária.

Em vez de encontrar os amigos num shopping, opta-se pelo dedilhar no teclado ou pelo leve deslizar do dedo indicador sob a tela de um celular ou de um *tablet*. Em vez de um amigo, encontram-se, ao mesmo tempo, vários de – e em – lugares distintos. O que antes equivalia apenas a uma conversa descontraída agora vai além: os sujeitos dialogam; compartilham mensagens, fotos, curiosidades e situações banais do dia a dia, mas que, nesse espaço, tornam-se singulares e, mesmo não proporcionando uma fruição propriamente dita, criam uma atmosfera de bem-estar para os seguidores da *net* – até mesmo as boas gargalhadas das rodas de conversa têm seu espaço no universo digital³. Há quem se conecta, liga a *web cam* e confraterniza com os amigos que, por algum motivo – ou nenhum – não podem estar no mesmo lugar para se encontrar.

Na verdade, o que nem sempre se percebe é que a sociedade sempre passou por constantes mudanças, conforme o surgimento de tecnologias mais avançadas que transformavam o jeito de ser das pessoas. Interesses foram alterados, textos foram produzidos e, por conseguinte, um público leitor também particular se formou.

No Romantismo, por exemplo, com a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, questionou-se o processo de alienação ao qual teria de sujeitar-se o indivíduo ao aceitar as novas formas de vida impostas pelas mudanças sociais. Assim, externa-se a reação dos artistas aos valores éticos e intelectuais da época: em vez de razão, apresenta-se o sentimento; da ciência, a arte e a poesia; no lugar da objetividade, a subjetividade.

Diante do contexto atual, não seria este o momento de uma nova indagação em torno da alienação que a sociedade tem sofrido por conta dos meios de comunicação de massa? Qual o verdadeiro papel das informações pensadas, concluídas e transmitidas de forma sedutora e eficaz por meio dos sistemas audiovisuais de comunicação? Ou, ainda, haveria algum benefício real a ser transmitido pelo implacável desejo de alcançar alguns minutos – ou seriam segundos – de fama ao tornar pública a vida

particular por meio das redes sociais digitais e dos programas de TV?

É certo pensar que a dinâmica de uma sociedade é resultante de seu contexto histórico e do surgimento de novas tecnologias. Tanto é que a literatura nacional se desenvolveu de forma mais consistente somente com a mudança da Coroa Portuguesa para o Brasil, em 1808, elevando a colônia à categoria de Reino Unido – isso impulsionou um grande avanço cultural, marcado pela criação de nível superior, pela fundação de museus, bibliotecas públicas, de tipografia e de uma imprensa regular. Esse cenário dinamizou a vida cultural da colônia Brasil e propiciou o surgimento de um público leitor, ainda que, inicialmente, de jornais, o que ofereceu condições necessárias para o surgimento de uma produção literária mais consistente do que as manifestações relativas ao século XVII e XVIII.

Do impresso ao digital, o essencial é saber utilizar as tecnologias e, no caso da literatura, tomá-las como meios de expansão. Foi exatamente isso que escritores românticos fizeram durante o século XIX, ao incluir a literatura nos jornais, dando origem ao folhetim.

Nesse período, o público consumidor da literatura romântica era eminentemente formado pela burguesia, que não estabelecia reciprocidade com as exigências da arte clássica. Uma classe social de origem popular como os burgueses não compreendia uma literatura cujo entendimento requeria conhecimentos das culturas grega e latina. Preocupando-se, então, com esse novo público leitor, floresceu o romance romântico, que, no caso da realidade brasileira, representou o principal instrumento de expansão da identidade nacional, de suas raízes históricas, linguísticas e culturais.

Foi relatando acontecimentos da vida cotidiana, envolvendo fantasia e aventura, que o romance conquistou os burgueses – era o mais significativo meio de expressão artística desse grupo social. Tratava-se da manifestação de acontecimentos comuns da vida das pessoas numa linguagem simples e direta. Enfim, literatura passou por mais uma de suas mutações a fim de corresponder a uma expectativa de sua época, isto é, se o público leitor é outro e com anseios novos, por que a literatura continuar a mesma? Há, então, uma questão de sintonia entre contexto histórico e produção literária; entre o sujeito e as exigências de seu tempo; entre as produções literárias e os meios para sua expansão.

Dominado o espírito burguês, surge a necessidade de expandir a literatura e torná-la ainda mais próxima de seu público. Para isso, roman-

ces eram publicados diariamente nos jornais, de modo que capítulos de determinada obra literária fossem divulgados pouco a pouco. O curioso é que, em vez de a nova tecnologia da época, o jornal, representar o atrativo para a literatura, era o texto literário o recurso para atrair leitores para o periódico. Assim, era comum encontrar um grupo embaixo de um lampião de rua, lendo o mesmo jornal com o novo capítulo de “O Guarani”, de José de Alencar. É a experiência da leitura silenciosa – ocular –, fragmentada em páginas, e tão comum hoje devido ao convívio com o objeto livro, mas que, em tempos remotos, seguia o curso da fala, configurado pelo próprio suporte dado à escrita: o pergaminho. Este, em forma de rolo, metaforizava a própria fala: um tão contínuo quanto o outro.

Em contrapartida, do século XIX ao XXI, a relação entre leitor e texto literário sofre uma mudança radical: se antes a literatura era o recurso para a popularização de um meio de comunicação inédito no país, agora a investida deve ser reversa: usar as novas e mais populares tecnologias do momento, a *internet* e a digitalização, para conquistar leitores que contribuam para a constante revitalização das obras literárias.

Essa tentativa confronta-se com um obstáculo gigantesco: cada vez mais o sujeito moderno tem pressa, falta-lhe tempo e, mesmo, paciência, enquanto as informações se multiplicam de modo muito veloz.

A interatividade proporcionada pela tecnologia é uma das questões mais exploradas, o que supõe um leitor de nível privilegiado em termos de conhecimento e criatividade. O perigo é que, em se tratando de um infoleitor, as possibilidades do hipertexto se percam. Nem mesmo a função de detetive lhe será adequada (VILLAÇA, 2002, p. 111).

Há predominante preferência pelo audiovisual, pelas redes sociais, sendo mais cômodo ouvir e ver do que despendar tempo para a leitura de um impresso, especialmente quando este lhe oferece um irônico obstáculo: o de parar e pensar (aplicar conhecimentos prévios e estratégias diversas de leitura). Mesmo para os interessados por textos literários, portar um livro tornou-se algo supérfluo e trabalhoso, pois se o seu conteúdo pode ser armazenado em um *pen-drive* ou cartão de memória do celular ou do *tablet* – não há por que deixar um livro na bolsa. Por que ter o incômodo de ir à biblioteca, se é possível realizar o *download* de um livro pela *internet*?

Diante disso, encerra-se mais uma questão em torno da leitura que não pode ser desconsiderada na relação impresso-digital: a interpretação sensorial e sua ligação aos aspectos externos do ato de ler, como as ilustrações, o formato do livro e o seu acabamento:

O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua (MANGUEL, 1997, p. 277).

Afirmar que o livro impresso será plenamente substituído pelo digital não é o apropriado, pois os signos imagéticos e sonoros não desmerecem o texto escrito em sua essência, quando se tem em vista a sua intrínseca relação com a produção do conhecimento e sua própria sobrevivência na sociedade, também movimentada e dinamizada por aparelhos eletrônicos, inclusive, pela *internet*. Essa nova tecnologia – que já não é tão nova no assim – deve concretizar mais uma possibilidade de acesso à literatura, como fez o jornal em relação aos romances folhetinescos.

5. Escola, tecnologias digitais e literatura: há conexões?

Explorar a emoção e a expressividade do texto literário é um desafio diante da cultura da informação: “Se a arte de narrar é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (BENJAMIN, 1987, p. 203). A expansão da imprensa trouxe consigo pensamentos acerca do que se pode chamar hoje de “crise literária”. É possível se aventurar dizendo que nunca se leu tanto quanto atualmente, mas a questão central é o que se lê e como se lê:

[...] quase nada está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com maior exatidão, mas o texto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 1987, p. 203).

Em tempos em que a informação é a variante predominante, entende-se que o desafio para a formação de um público leitor vai além da formatação dada ao livro – se impresso ou digital. É preciso refletir sobre o que está sendo lido pelas crianças e adolescentes, bem como que tipo de leitura eles fazem – apenas decodifica palavras e frases ou apresenta um nível pleno de leitura. Não se trata de estipular referências consagradas conforme um gosto e uma exigência professoral.

É importante reverter esse quadro e estimular a leitura desde a infância, propiciando ao leitor-criança – leitor iniciante, ainda imaturo para as artimanhas da leitura –, uma comunhão entre o prazer, a identificação,

o interesse e a liberdade de interpretação. Afinal, o livro literário infantil se propõe a enriquecer interiormente a criança, para que, na desordem da vida moderna, ele não ofereça apenas fruição, mas um alimento que torne a vida mais significativa. Cabe, então, à família e à escola, a responsabilidade de transgredir os aspectos didáticos atribuídos à leitura para, desse modo, educar as crianças para o universo literário.

A esse cenário, agrega-se mais um elemento crucial: a prática pedagógica. Qual o modelo educacional adotado pelo processo de escolarização brasileiro? Como isso tem influenciado na formação de leitores e na compreensão dada ao ensino de literatura?

Durante longo período, a educação no Brasil seguiu parâmetros tradicionais e as práticas de ensino diretamente associadas à recepção e à reprodução de conteúdos que, infelizmente, ainda perduram. Nessa perspectiva, tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor. Obsoleto, esse posicionamento pedagógico sofreu diferentes tentativas de tornar o conhecimento algo palpável pelos alunos, de forma que o professor se posicione como mediador da construção de sentido perante as informações recebidas pelos alunos:

O professor não é mais aquele que detém o conhecimento absoluto e dogmático (que não admite questionamentos), mas aquele que organiza a articulação entre o saber e o aluno. Nessa direção, o professor é alçado à condição de mediador, deixando de lado a postura de transmissor de conteúdo e, por conseguinte, assumindo o papel de orientador e de estimulador na construção social do conhecimento do aluno (SILVA, 2011, p. 1).

Tudo isso suscita uma visão reflexiva a respeito do ensino de literatura, diante da qual o professor precisa ter uma revisão de suas práticas. Atitude que, consequentemente, irá provocar a reflexão sobre até que ponto o texto literário tem sido realmente vivenciado pelos alunos e o quanto tem objetivado o desenvolvimento de competências que possibilitem a análise e a compreensão do artefato literário:

É certo que, embora circule nas aulas de literatura um discurso didático sobre o literário, quase sempre nelas o texto literário propriamente dito é pouco trabalhado e vivenciado pelos alunos. [...] Como resultado, os alunos também não se mostram competentes para analisar e interpretar textos literários nas múltiplas dimensões responsáveis pela construção de sentidos: recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e conteúdo, aspectos do estilo pessoal, contextualização histórico-cultural, tradição literária etc. Tais resultados fazem supor que o ensino de literatura e a abordagem do texto literário não têm sido objetivo central nas aulas de literatura. [...] não tem alcançado plenamente nem mesmo esses dois objetivos essenciais a que se propõe – a formação de leitores competentes, de textos literários ou não literários, e a conso-

lidação de hábitos de leitura (CEREJA, 2005, p. 11-2).

Na era digital, há, portanto, duas inquietações em torno das práticas de ensino: o que e como ensinar. No que tange o ensino de literatura, essa preocupação se intensifica e deixa em evidência a urgência na reformulação das metodologias de ensino e na exploração das tecnologias digitais enquanto potencializadoras do conhecimento.

Há vários gêneros textuais a serem explorados no território escolar: a charge, as histórias em quadrinhos, revistas, tirinhas e jornais, entre tantos outros. Então, por que não incluir, nessa lista, as redes sociais digitais como *Facebook*, *MSN*, *Blogs*? Tradicionais ou contemporâneas, as tecnologias relacionam-se com os tradicionais gêneros textuais manuseados pelos alunos e, conforme o gerenciamento dado às leituras realizadas, atinge-se o patamar do conhecimento. Tanto no material impresso quanto no digital, o que há não é o conhecimento concluído, mas fios a serem entrelaçados pelo leitor para, enfim, formar uma teia consistente à qual é possível chamar de conhecimento.

Emerge, assim, um novo panorama de ensino, segundo o qual os protagonistas do processo ensino-aprendizagem assumem novos papéis sociais. Isso propicia a eclosão de novos recursos didáticos e de novas formas de aprender, na proporção em que trazem o conteúdo de uma forma inovadora. Um exemplo disso, é a produção e publicação de microcontos a partir do *twitter*, em que os estudantes ficam incumbidos de escrever breves narrativas literárias de até 140 caracteres. É possível também propor atividades de escritas aos alunos e publicar seus resultados em um *blog*.

Com esse tipo de trabalho, exercita-se a concisão textual e a estrutura narrativa, até mesmo o conceito de literatura, uma vez que é necessário fazer uma seleção de palavras para que se chegue a uma narrativa atraente e adequada ao gênero textual. Do mesmo modo, ao praticar a escrita de determinado gênero, o aluno também estará aprendendo como se dá o funcionamento interno de um texto, isto é, o amarrar de ideias e as pistas que todo texto oferece para ser desvendado.

Tomando essa atitude, a escola possibilita, ainda, a inclusão digital, que é uma proposta do Governo Federal. Segundo este, a falta de acesso às tecnologias digitais acaba por excluir socialmente o cidadão, principalmente quando se trata do jovem:

Com as rápidas transformações nos meios e nos modos de produção, a natureza do trabalho e a relação econômica entre as pessoas e as nações sofrerão

enormes transformações e, neste quadro, a educação não apenas tem que se adaptar às novas necessidades como, principalmente, tem que assumir um papel de ponta nesse processo (SEABRA, 2010, p. 25).

Fazendo uso das tecnologias digitais, o professor aproxima-se mais do universo do aluno, ao mesmo tempo em que lhe oferece um formato de ensino muito mais atrativo do que se costuma associar ao espaço escolar. Por esse caminho, abre-se a possibilidade – se não a certeza – de recuperar o público leitor de textos literários. Seria a literatura tomando uma moldura atrativa para seu leitor, pois, do mesmo modo que o objeto livro em outro tempo exalava atratividade e provocava sensações de prazer no leitor, agora o faz a *internet* e o suporte conhecido como *tablet*, que já pode ser considerado um descendente do livro. Cabe, por isso, a importância de ressaltar que “o ato de escrever tomou novos rumos na sociedade da informação, e o desafio do professor é trazer para dentro do ambiente escolar essas novas ferramentas para que o aluno entenda a importância de escrever ao se comunicar com o mundo” (SEABRA, 2010, p. 6).

A impressão de estar atualizado e a atração provocada pelas novas tecnologias se constituem aliadas na disseminação do conteúdo literário. Claro que isso irá acontecer ou não de acordo com seus mediadores – novamente aflora o papel formativo do professor.

Isso não significa que o professor deva lançar mão das novas tecnologias para fazer passar o tempo e subestimar os seus deveres enquanto educador. Ao professor, é necessário acompanhar a atual revolução tecnológica, diante da qual a concepção de ensino já não pode ser a mesma que predominou até o século passado, e estabelecer conexões entre as tecnologias digitais, a escola, a literatura e o aluno.

6. Considerações finais

O professor deve apresentar domínio e visão crítica das novas mídias, fazendo com que as relações e práticas pedagógicas sejam concretamente beneficiadas: não há espaço para preconceitos, nem temores diante do novo. As perspectivas em torno da formação de leitores por meio das tecnologias digitais são bastante divergentes. Se, por um lado, há aqueles que vislumbram literatura que nasça e/ou se propague a partir do ciberespaço, há outros que não enxergam essa possibilidade, alegando que aquele que busca literatura no suporte digital já é o mesmo que desfruta do livro impresso.

Então, que expectativas adotar em relação à formação de um público leitor a partir das tecnologias digitais? À medida que a escola faz a utilização e a exploração de textos literários em suportes impressos e digitais, estará também garantindo a sua abrangência e potencializando a formação de leitores. Nesse caso, é fundamental que haja uma explanação intencional e detalhada de gêneros textuais para que se ofereça leitura e instrumentalização aos possíveis leitores.

Dessa inquietação, origina-se um aspecto crucial: as tecnologias podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem e, até mesmo, na expansão literária, conforme a postura assumida pelo professor.

Trabalhar a relação entre literatura e mundo digital exige uma nova compreensão a respeito das práticas de ensino, correspondendo a uma orientação, a um desafio. Na tela, o texto promove um novo modo de ler:

Com o hipertexto e as múltiplas janelas das telas, a operação se torna fácil e provoca um novo modo de ler. O prototexto se torna parte integrante do texto, que surge assim mais como um processo em curso de elaboração do que como uma obra definitiva. De resto, as novas capacidades de armazenamento modificam o estatuto da nota de pé de página e das referências cruzadas. Não há mais necessidade de buscar o texto citado pelo autor (CLÉMENT, 2003, p. 32).

Visa-se, por isso, à autonomia do aluno para que este seja capaz de realizar uma investigação que culmine em uma conclusão reflexiva e consciente, de modo que a habilidade de pensar criticamente seja exercida não no hipotético, mas no cotidiano.

A literatura é um dos meios pelos quais o sujeito alcança essa possibilidade de refletir sobre a realidade e confrontá-la com o seu próprio interior e, por esse mecanismo, filtrar suas próprias interpretações sobre o que vive. Para alcançar esse nível de apreensão do texto literário, é necessário que o professor possibilite ao aluno circunstâncias que o façam compreender o funcionamento do texto literário e seus mecanismos linguísticos, percebendo o quanto é fundamental gerenciar as informações que a rede dispõe, localizar materiais literários e descobrir o gosto pela leitura.

Encerra-se, assim, o conceito de aluno enquanto ser passivo e submetido ao professor e ao conhecimento instituído. Nada é estático para a sociedade informatizada. Várias são as transformações culturais e tecnológicas que exigem do professor uma completa reformulação de valores e atitudes como educador, o que inclui a observação crítica do ciberespaço para, assim, compreender e interagir com os mecanismos que

tem movido toda uma geração alunos que já nasceram mergulhados numa cultura cingida pela virtualidade e desprendida das lapidações que a literatura proporciona ao homem. Ao contexto escolar, resta o compromisso com a formação de leitores, assumindo uma perspectiva otimista perante a ascensão das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Ricardo. *Formação de leitores e razões para a literatura*. In: Souza, Renata Junqueira. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BABO, Maria Augusta. *O hipertexto como nova forma de escrita*. In: SÜSSEKIND, Flora. (Org.). *Historiografia literária e as técnicas da escrita: do manuscrito ao hipertexto*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2013.

CAPPARELLI, Sérgio. *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*. Porto Alegre: L&PM, 1996.

CARR, Nicholas. *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CEREJA, Willian Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. *A ordem dos livros*. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

CLÉMENT, Jean. Do livro ao texto: As implicações intelectuais da edição eletrônica. In: SÜSSEKINO, F. (Org.). *Historiografia literária e as técnicas da escrita: do manuscrito ao hipertexto*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2003.

GIL, G. 2005. *Pela Internet*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/gilberto-gil>>. Acesso em: 29-10-2013.

MANGUEL, Alberto. *Uma história de leitura*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

SEABRA, Carlos. *Tecnologias na escola*. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da literatura*. São Paulo: Ática,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

2000.

VILLAÇA, Nízia. *Impresso ou eletrônico: um trajeto de leitura*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *Fim dos livros, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.

ASPECTOS DE ORALIDADE NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS BRASILEIRAS.

Elane Marques de Jesus (UESB)

elane_tokino@hotmail.com

Claudiane Silva Piropo (UESB)

kku_ltras@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o contínuo fala-escrita no gênero textual histórias em quadrinhos. O trabalho está vinculado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no subprojeto “O contínuo língua oral – língua escrita no ensino fundamental”, que atua na Escola Municipal Stella Câmara Dubois, no município de Jequié-Bahia, desenvolvendo um trabalho com a turma do 7º ano C vespertino. Há necessidade de trabalhar com algo lúdico para introduzir o assunto *oralidade* nos livros de histórias em quadrinhos. Para tanto, teremos como base o *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de 1998, em que as histórias em quadrinhos se tornaram mais constantes, tanto em livros didáticos quanto nos exames oficiais. Para fundamentar teoricamente a análise que faremos, alguns pressupostos teórico-metodológicos da análise da conversação serão utilizados (MARCUSCHI, 2001). Em suma, pretendemos analisar a mudança que uma mesma história em quadrinhos sofre com o passar do tempo, tanto em termos formais quanto em conceituais, bem como fazer com que os alunos percebam marcas de oralidade na escrita.

Palavras Chave: Oralidade. Escrita. Quadrinhos.

Há tempos se discutem as dicotomias existentes entre a língua oral e a língua escrita. Essas duas modalidades da língua são vistas como dicotômicas, uma vez que a língua escrita possui um valor social maior em detrimento da língua oral. Por ter sido por muito tempo a escrita, o objeto principal para o ensino de língua materna, na qual a essa era vista como organizada e a oralidade caôs valorizou-se a escrita em detrimento da língua oral. Deste modo, vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita é o centro dos estudos. O que precisamos entender é que essas dualidades da língua apresentam o mesmo valor, uma vez que a oralidade é de suma importância para o bom desenvolvimento do aluno dentro da sala de aula, haja vista que ele tem que se posicionar quanto ao seu discurso. E fora da escola na (sociedade) como sujeito, pois este precisa do discurso desenvolvido na instituição escolar para colocar-se sobre os assuntos acerca da sociedade. O que devemos ter em mente é que tanto a língua falada, como a língua escrita pertence ao mesmo sistema linguístico, o que as diferenciarão será o modo de aquisição, o modo de

preparação e como cada uma é estruturada. Em que, a língua é vista como algo natural ao homem e a escrita é vista como algo mecânico, na qual esta é aprendida em uma instituição escolar e aquela é desenvolvida na comunidade de fala do indivíduo.

Partindo do pressuposto de que essas modalidades da língua não devem ser vistas como dicotômicas, mas sim em um continuum, no qual em cada extremidade se encontra uma modalidade, durante o percurso de um polo ao outro existem níveis de formalidade e informalidade tanto da escrita como da fala caracterizando o contínuo existente entre essas dualidades da língua. Veremos, desta forma, que há mais semelhanças do que diferenças entre essas línguas. Assim, oralidade e escrita devem caminhar juntas no ensino de língua materna, pois ambas fazem parte do mesmo sistema linguístico e com o mesmo valor social.

Segundo Santos, Mendonça & Cavalcante (2007), o que faz a escrita parecer superior à oralidade é o valor social a que lhe foi atribuído há muito tempo no início do processo de escolarização. A escrita sempre foi vista como superior à oralidade, no entanto a língua falada é a primeira e a principal fonte de comunicação entre os homens. O que aconteceu com a escrita foi uma valorização social desta, em relação à língua falada. Sendo por muito tempo o objeto principal do ensino de língua materna, a escrita foi ganhando o seu espaço na sociedade. No processo de escolarização, o currículo que se tinha era visto como tradicional no século XIX. No Brasil dos anos 20 do século passado, este currículo é baseado nos clássicos e gramáticos normativos. Uma das pretensões deste currículo era garantir um modelo de cultura universal. Nessa época, cultura era praticada por uma pequena parte da sociedade, pela classe privilegiada que seguiam um modelo de língua-padrão. A herança deixada pela cultura ocidental era baseada em uma escrita-padrão dos textos clássicos que constituía uma boa literatura. Com essa concepção de gramática normativa e escrita, a aprendizagem da língua consiste na arte de bem falar e bem escrever. Assim, o ensino de língua e da escrita deve ser iniciado com a gramática. No final dos anos 70 e início dos anos 80 há uma mudança no pensamento no que se refere a educação. A educação passa a ser responsabilidade do Estado. São introduzidos novos elementos nesse sistema como, a forma oral e gráfica. Apesar desses novos aspectos não há um rompimento com a visão de língua e ensino efetuada pela escola. Escrever bem era vista como uma prática de imitação de escrituras clássicas. Em suma, a escrita possui um valor social no que tange a língua falada, seu processo é feito de forma mecânica baseado em uma cultura

tradicional que valoriza os textos clássicos, bem como dita como devemos escrever um texto para que este seja feito de “forma correta”.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* propõem que o conteúdo de língua portuguesa seja articulado em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e reflexões sobre língua e linguagem. Deste modo, o ensino de língua materna deve trabalhar tanto com textos orais quanto com textos escritos e, mais que isso o aluno precisa refletir sobre os usos linguísticos e não apenas memorizar regras gramaticais. Tal ensino deve ter o texto como unidade básica e não partir de segmentos descontextualizados como vocábulos e sentenças.

No tocante ao trabalho com a modalidade oral, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) afirmam a necessidade de seu desenvolvimento na medida em que os alunos serão avaliados na hora de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Assim, para o documento (PCN, 1998, p. 67)

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de língua portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

Por ser de suma importância para o trabalho com o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, escolhemos trabalhar com o contínuo fala-escrita no gênero histórias em quadrinhos, mostrando aos alunos a mudança que uma mesma história em quadrinhos sofre com o passar do tempo, tanto em termos formais quanto em conceituais, bem como fazer com que os alunos percebam marcas de oralidade nesse gênero através da escrita.

Há necessidade de trabalhar com algo lúdico para introduzir o assunto *oralidade* nos levou as histórias em quadrinhos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, já sinalizava para a necessidade de “linguagens contemporâneas” serem incorporadas na realidade pedagógica brasileira. Nos anos seguintes os *Parâmetros Curriculares Nacionais* tornaram a presença dos quadrinhos mais explícita. (RAMOS, 2011, p. 96).

As histórias em quadrinhos surgiram no século XIX nos Estados

Unidos, como uma forma de comunicação que se tornaria um gênero deste século. Segundo Ramos (2011), quadrinhos ou histórias em quadrinhos, as conhecidas histórias em quadrinhos, são narrativas feitas com desenhos sequenciais, em geral no sentido horizontal, e normalmente acompanhados de textos curtos de diálogo e algumas descrições da situação, convencionalmente apresentados no interior de figuras chamadas "balões". Em 1905 começaram a surgir histórias em quadrinhos nacionais com o lançamento da revista *O Tico-Tico*. Na década de 50, começaram a ser publicados no Brasil, pela Editora Abril, as histórias em quadrinhos da Disney. A partir da década de 60, multiplicaram-se as publicações e os personagens brasileiros. Destaque para *Pererê*, de Ziraldo (que mais tarde criaria *O Menino Maluquinho*). Maurício de Sousa é o maior nome dos quadrinhos nacionais. Foi o único a viver exclusivamente dos lucros de suas publicações. *A Turma da Mônica* é o maior sucesso do ramo no país, em todos os tempos.

O objetivo da oficina foi que os alunos percebessem as marcas da oralidade a partir da escrita dos quadrinhos, desta forma, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto "O Continuum Língua Oral – Língua Escrita no Ensino Fundamental", que atua na escola municipal Stela Câmara Dubois, atendendo duas turmas de 7º ano foi realizada a oficina "Aspectos de Oralidade nas Histórias em Quadrinhos Brasileiras", a atividade foi desenvolvido com a turma de 7º ano C vespertino. A oficina foi aplicada no dia às 13 horas do dia 10 de novembro de 2014, na sala de vídeo com a presença de doze alunos do 7º ano C e os pibideiros. Foram apresentados slides com todo o conteúdo falando sobre a história das histórias em quadrinhos. Feito o panorama das histórias em quadrinhos foi apresentado o conteúdo específico falando sobre o contínuo fala-escrita, bem como exemplos em quadrinhos com marcas da oralidade através da escrita. Depois da apresentação foi solicitado aos alunos que em duplas construíssem histórias em quadrinhos caracterizando-as com as especificações apresentadas.

O trabalho com oralidade no ensino ainda é insuficiente, percebe-se que os professores continuam a privilegiar a língua escrita em detrimento da oral. É de fundamental importância tratar a questão da língua oral da mesma forma que a língua escrita, haja em vista que tanto a língua oral como a língua escrita são práticas sociais que possuem caráter de real funcionamento devem ser levados para o ambiente escolar, precisamente, nas aulas de língua portuguesa.

Podemos perceber no gênero histórias em quadrinhos um cami-

no para o trabalho com o contínuo oralidade-escrita, tendo em vista que esse gênero é lúdico e apresenta aspectos da oralidade através da escrita.

Fazer com que os alunos percebam a relação entre língua oral e língua escrita já é um passo para que esses discentes entendam como a oralidade é desenvolvida, não mais separada da escrita, como dicotômicas.

Assim, desenvolver a oralidade no aluno é um dever do professor, uma vez que esse sujeito deve posicionar seus discursos a cerca dos assuntos que assolam a nossa sociedade. Além disso, é de responsabilidade do professore, acima de tudo, formar cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2010.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O. AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

RAMOS, Paulo. *Recursos de oralidade nos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2011.

SANTOS, Cami Ferraz; MENDONÇA, Maria; CAVALCANTE, Marianne C.B. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

**ASPECTOS FONOLÓGICOS
EM DOCUMENTOS DO SÉCULO XVIII**

Kênia Maria C. da Silva (UFMT)

kenya_maria@hotmail.com

Elias Alves de Andrade (UFMT)

elias@cpd.ufmt.br

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade investigar, sob a perspectiva filológica, as ocorrências de aspectos fonológicos segmentais da língua portuguesa em documentos do século XVIII, 37 cartas manuscritas, datadas de 1713 a 1800, em sua maioria, referentes à Cuiabá e à Capitania de Mato Grosso, escritas em diversas localidades, no Brasil e em Portugal, 15 pertencentes ao Arquivo Público de Mato Grosso - APMT e 22 ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso – IHGMT. Foram feitas as edições fac-similar e semidiplomática, a partir das quais buscou-se descrever as características dos processos fonológicos segmentais. Esta atividade concerne à dissertação de mestrado intitulada “Cartas manuscritas do século XVIII: aspectos filológicos e linguísticos” e está vinculada à área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem-Mestrado – MeEL, e aos projetos de pesquisa “Estudo do português em manuscritos produzidos em Mato Grosso a partir do século XVIII – MeEL/IL/UFMT e “Para a História do Português Brasileiro – Mato Grosso – PHPB-MT”

Palavras-chave: Filologia. Edições. Aspectos fonológicos. Língua portuguesa.

1. Introdução

Segundo Spina (1977, p. 75), “[...] a filologia concentra-se no texto, para explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado [...]”. Dessa forma, serão feitas as edições fac-similar e a semidiplomática. A partir dessas edições, com base nas ciências auxiliares à filologia, como a paleografia, a linguística e a história, buscar-se-á descrever os aspectos linguísticos relacionados aos processos fonológicos segmentais, possivelmente herança do galego-português. Muitas dessas ocorrências se mantêm presentes no chamado português popular brasileiro até os dias atuais, notadamente no dialeto caipira (Cf. AMARAL, 1976), corroborando com Coutinho (1976), Mattos e Silva (2006) e Santiago-Almeida (2000, 2009). Demonstrando assim pontos importantes sobre a escrita desse período, como o estado de poligrafia por parte dos escribas e copistas e ainda as incertezas existentes com relação a divisão dos períodos da ortografia portuguesa, o fonético, o pseudoetimológico e

o simplificado.

2. A filologia

A filologia nasceu na Grécia Antiga, em torno dos séculos II e I a. C., na Biblioteca de Alexandria, no Egito, por iniciativa dos eruditos estoicos que se tornaram os primeiros diretores, Zenódoto de Éfeso, Erástotenes de Cirene e o primeiro a se chamar filólogo, Aristófanes de Bizâncio. Afirma Spina (1977, p. 60) que tal biblioteca possuía 490 mil volumes e mais 43 mil colocados no Museu Serapeum, contíguo à Biblioteca, tendo se tornado, assim, o maior centro de cultura helênica da Antiguidade.

Segundo Spina (1977, p. 61), “Voltados para a restauração, inteligência e explicação dos textos, o labor desses eruditos consistia em catalogar as obras, revê-las, emendá-las, comentá-las, provê-las de sumários e de apostilas ou anotações, [...]”, dentre outros, salvaguardando assim esses documentos para as gerações futuras.

A filologia, ainda de acordo com Spina (1977), “[...] não subsiste se não existe o texto, pois o texto é sua razão de ser, e ainda, possui o intuito de explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado”.

Santiago-Almeida (2009, p. 224), por sua vez, define a filologia em duas direções, uma *lato sensu* e outra *stricto sensu*. A primeira é o estudo da língua em sua plenitude, linguístico, literário, crítico textual, sócio-histórico, no tempo e no espaço, tendo como objeto o texto escrito literário e não literário, manuscrito e impresso. Já a segunda se concentra no texto escrito, primordialmente literário, antigo e moderno, manuscrito e impresso, para estabelecê-lo, fixá-lo e restituí-lo a sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado.

3. Tipos de edição

Há diversas formas de se editar um texto que podem ser, segundo Spina (1977, p. 77-79), Azevedo Filho (1987, p. 29-30) e Cambraia (2005, p. 90-97): a edição fac-similar ou mecânica, a diplomática, a semi-diplomática ou paleográfica, a modernizada e a edição crítica.

Neste artigo, os recortes foram retirados das edições fac-similar e

semidiplomática das referidas cartas. A primeira é a fotografia do texto, reproduzindo com muita fidelidade as características do original, possui um grau baixo de intervenção do editor no texto, próximo a zero. Já a edição semidiplomática ou paleográfica constitui uma forma de interpretação do original, uma tentativa de melhoramento do texto, marcada por um grau médio de intervenção do editor no texto. Nessa edição, segundo Cambraia (2005, p. 95), “[...] é possível, o desenvolvimento das abreviações, inserção ou supressão de elementos por conjecturas etc [...]”.

4. Aspectos fonológicos segmentais da língua portuguesa

Os processos fonológicos da língua portuguesa abordam os aspectos segmentais (vogal e consoante) para melhor entendimento e diferenciação da abordagem dos sons. Envolvem tanto a fonética quanto a fonologia. São as modificações sofridas pelos fonemas no início, no meio ou no fim das palavras, são responsáveis pelas variações linguísticas e possíveis traços de oralidade nos documentos escritos. Apresentam-se em quatro tipos: processos de apagamento, de adição, de transposição e de substituição, com suas respectivas subdivisões. Esses processos podem ser percebidos tanto do ponto de vista sincrônico quanto diacrônico, afirma Bisol (2005, p. 286).

Corroborando Coutinho (1976, p. 142) que tais processos fonológicos são também chamados, metaplasmos (do grego *μετα* = além + *πλάσμος* = formação, transformação). É o estudo das modificações fonéticas dos vocábulos através de sua evolução. Sua finalidade é a eufonia (grego bom som, sucessão harmoniosa de sons em uma palavra ou da união das palavras na frase). Os metaplasmos podem ser de quatro espécies: pela troca de fonema, pelo acréscimo, pela supressão e ainda pela transposição de fonema ou de acento tônico. Assim, os mesmos podem deixar mais evidentes as variações linguísticas e os possíveis traços de oralidade na escrita. Podem ser encontrados regularmente na fala popular do português brasileiro, sobretudo no chamado dialeto caipira (Cf. AMARAL, 1976).

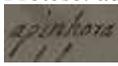
A respeito dos processos fonológicos ou metaplasmos, afirma Santiago-Almeida (2000, p. 267) que dentre os fenômenos gerais presentes nesses tipos de documentos, são estes que deixam mais evidentes os

possíveis traços de oralidade na escrita⁶⁹.

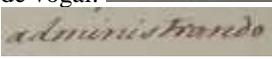
Em algumas ocorrências optou-se, quando encontradas no *corpus*, descrever também as variações dos vocábulos que sofreram os processos fonológicos segmentais.

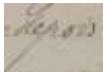
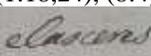
a) Processos fonológicos de adição: podem ocorrer por acréscimos de vogal ou consoante⁷⁰.

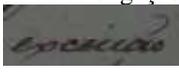
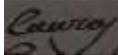
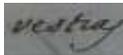
- Prótese: adição de segmento inicial, produzindo formas protéticas:

 <apinhora> (19:8).

b) Epêntese: adição de segmento medial, produzindo formas epentéticas:

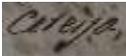
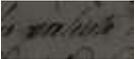
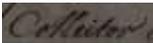
- Epêntese de vogal:  <ademenistrando> (27:13) e  <administrando> (13:9).

- Epêntese de consoante:  <descursso> (5:17),  <esquipada> (29:6),  <dezpois> (26:55) e  <depois> (1:18,24), (8:4), (16:102), (17:18), (21:6) dezesseis ocorrências,  <Casceres> (24:154) e  <Caceres> (25:116), (30:2), (27:23), (28:18), (29:52).

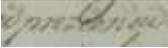
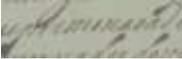
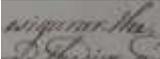
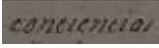
- Formação de ditongos chamada de ditongação:  <dezafeitadamente> (21:26),  <exceiçáo> (37:21),  <cauzos> (34:8),  <vestias>

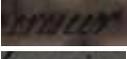
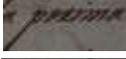
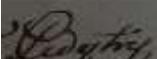
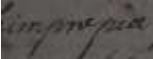
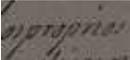
⁶⁹ Os exemplos utilizados aqui foram retirados da dissertação citada anteriormente, sendo a numeração utilizada entre parênteses o número do documento e a linha em que se encontra tal ocorrência respectivamente.

⁷⁰ Os grafemas que indicam os processos fonológicos estão destacados em negrito e itálico nos exemplos.

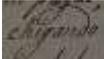
(24:49,58),  <caixos> (32:59),  <cereija>
(32:66),  <effeítuar-se> (29:9), (37:62\63),
 <preteisto> (31:27),  <colleitor>
(17:44/45,51) e no substantivo próprio  <Bautista>
(17:45).

c) Processos fonológicos de apagamento – Equivale à supressão de um segmento (vogal, consoante ou ditongo) ou de uma sílaba inteira, há diversos tipos de apagamento:

- Aférese: apagamento de segmento inicial do vocábulo, produzindo formas aferéticas. Neste *corpus*, identificou-se em todas as ocorrências o apagamento do <a> inicial:  <a> <petrechos> (4:13,26,36,39),  <a> <prezeonou> (5:17),  <a> <prisseonaram> (5:21, 38),  <a> <prezionar> (5:27),  <a> <sigurar-lhe> (29:11). Com variação gráfica:  <té> (10:4,23), (29:15) e  <até> (14:20), (15:3), (24:6), (24:31), (32:95),  <atégora> (12:10), (14:40) e  <até agora> (24:88).
- Síncope: apagamento de segmento medial, produzindo formas sincopadas:  <registo> (2:42,49), (16:77), (36:6) <r>,  <aldeas> <i> (13:17), (14:17,25,29,41),  <ofrecer> <e> (18:23),  <conciencias> <s>

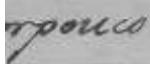
(19:4,11/12). Com variação gráfica:  <cadea> (4:30) e  <cadeia> (36:32),  <estabelecer> (25:62) e  <estabelecer> (16:1),  <creçer> (31:47) e  <crescer> (26:87),  <proxima> (33:76) e  <proxima> (33:94),  <pedês-tes> (36:40) e  <pedestres> (24:40,81), (30:8), (35:84),  <impropîa> (26:48),  <propio> (27:12) e  <proprios> (s) (19:15), (31:12,14), (32:88).

d) Desnasalização: consiste na passagem de um fonema nasal a fonema

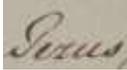
oral:  <chigando> (19:7), por *xingando* e  <liagem> (24:56, 91) por *linhagem*.

- Monotongação ou redução é a transposição de ditongo para vogal, ocorre pela supressão das vogais ou consoantes nos vocábulos:

 <parapeto> (33:34) <parapeito>. Com variação gráfi-

ca:  <pocos> (s) (2:15), (6:21), (17:13) e  <pouco> (3:8,19), (16:16), (24:104) dezoito ocorrências.

e) Apócope: apagamento de segmento final, produzindo formas apoco-

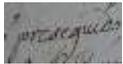
padas, com variação gráfica:  <Iezu> (4:40),  <Iezus> (6:33), (13:15).

f) Processos fonológicos de transposição – Ocorrem quando um segmento troca de posição dentro de uma mesma palavra. Pode ocorrer

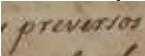
de três formas: transposição de vogais, consoantes ou de elementos suprasegmentais (acento tônico).

- Transposição de vogais ou consoantes é frequentemente chamada de metátese ou ainda, comutação, permuta, deslocamento e hipéretese. A transposição de fonema na mesma sílaba ou entre sílabas é frequente em consoantes líquidas <ℓ> e <ℓʀ>, algumas ocorrências presentes atualmente nas variedades do português popular do Bra-

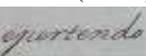
sil e de Portugal, exemplos:  <per**t**endente>

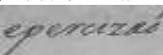
(1:14,23), (27:10/11), (28:10),  <pre**se**guido> (3:55),

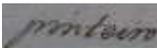
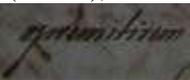
 <per**ju**dicial> (5:29),  <es**car**pulo>

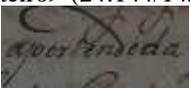
(5:42),  <pre**ve**rsos> (12:8),  <de-

trinçaens> (19:14),  <per**l**ado> (19:16),

 <de**tr**iminar> (22:9),  <per**t**endo>

(24:17,135/136),  <per**ci**zaó> (24:104),  /

 <car**p**inteiro> (24:144/145), 

<op**ri**mitirem> (35:71),  <per**t**endida> (26:38),

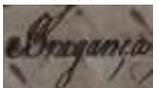
(37:43),  <reper**z**entação> (26:63/64),

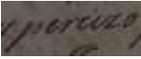
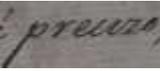
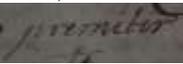
 <sober**di**to> (26:31),  <per**t**ende>

(27:16),  <per**t**endente> (1:14,23), (28:10),

 <pê**r**tençaó> (29:14/15). Com variação gráfi-

ca:  no substantivo próprio <Dom

Francisco de **B**ragança> (17:42) e  <Bragança>

(25:68),  <percizo> (17:32), (36:40), 
<precizo> (16:25), (24:29) doze ocorrências, 
<detreminado> (17:37) e  <determinado>
(12:61), (14:19),  <premitir> (26:41) e
 <permitir> (36:65).

5. Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo sob a perspectiva filológica, as ocorrências de aspectos fonológicos segmentais na língua portuguesa em documentos do século XVIII, especificamente em 37 cartas manuscritas, datadas de 1713 a 1800, em sua maioria, referentes à Cuiabá e à Capitania de Mato Grosso, escritas em diversas localidades, no Brasil e em Portugal, 15 pertencentes ao Arquivo Público de Mato Grosso – APMT e 22 ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso – IHGMT. Foram feitas as edições fac-similar e semidiplomática, a partir das quais buscou-se descrever as características dos processos fonológicos segmentais, como sendo herança do galego-português, conservados no português brasileiro. Tornando visível também o estado de poligrafia e oscilações nos períodos ortográficos da língua portuguesa nesse estágio da língua. Preparando ainda estes documentos para as diversas ciências que se utilizam dessas edições para realizar seus estudos, como a linguística, a história, a sociologia, o direito, dentre outras.

Com isso, os processos fonológicos segmentais expõem a variação linguística e ortográfica e os possíveis traços de oralidade nos documentos escritos e as contribuições de estudiosos da língua, citados, sinalizam para a hipótese de conservação de traços da língua portuguesa antiga no português do Brasil, como afirma Mattos e Silva (2006, p. 12),

[...] é claro que a língua portuguesa veio para o Brasil e aqui se miscigenou primeiramente com as diversas línguas indígenas aqui existentes e posteriormente com as línguas africanas, mas o que sobressai é realmente a forte presença até hoje de traços do português antigo no português brasileiro.

Sabe-se que ainda há muito que se investigar neste campo do conhecimento. Buscou-se aqui trazer uma contribuição para a área de lín-

gua portuguesa, principalmente, acerca de fenômenos linguísticos ligados a variação linguística e aos processos fonológicos segmentais da língua portuguesa.

Pode-se inferir que a variação linguística é algo que se processa paulatinamente, pois nem toda a mudança se consolida em seu tempo, havendo sempre uma possibilidade de oscilação ortográfica e coexistência de várias camadas linguísticas, revelando assim um estado de língua de várias épocas dentro de um mesmo *corpus*, como verificado neste trabalho.

Para Marcuschi (2001, p. 16), “[...] sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve”. Nesse ponto, o autor está de acordo com Saussure, porém estudos mais recentes afirmam que não se pode considerar a fala como superior, pois tanto a escrita como a oralidade são práticas importantes da língua, cada uma com suas próprias características que lhe são peculiares. Marcuschi (2001, p. 16) acrescenta

[...] as duas modalidades da língua portuguesa, a oral e a escrita, são vistas como práticas sociais, já que o estudo das línguas se funda em usos. Essas modalidades não devem ser vistas de forma dicotômica, mas fazendo parte de um *continuum* tipológico que vai do texto mais formal ao mais informal.

Por fim tanto a língua falada quanto a escrita é uma construção social e coletiva. Para que todos delas possam utilizar-se, como de direito, em suas diversas esferas comunicacionais torna-se necessário que a escola tome para si o papel de contribuir para um aprendizado da língua mais contextualizado e consciente que as variações linguísticas existentes no português brasileiro são processos histórico-linguísticos que sofrem mudanças constantemente e que os educandos precisam adquirir o conhecimento de tais variações para obterem uma formação de qualidade tornando-se cidadãos com direitos igualitários e conscientizando-se de que a língua é um instrumento de poder e dominação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para a leitura de documentos manuscritos*. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 2003.

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1976.

ANDRADE, Elias Alves de; BARONAS, Roberto Leiser; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. *Plano de Guerra da Capitania de Mato Grosso Janeiro de 1800*. Cuiabá: Edufmt, 2011.

_____. Cotejo de manuscritos do século XIX. *Caligrama* (UFMG), vol. 15, p. 161-187, 2010.

ASSALIM, Clarice. *A conservação de marcas gramaticais arcaicas em manuscritos e impressos do português do século XVII: Ortografia e nexos de coordenação nos textos seiscentistas brasileiros*. 2007. Tese (Doutorado) – FFLCH/USP, São Paulo.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1987.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CÂMARA, JR., Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____; CUNHA, Antonio Geraldo da; MEGALE, Heitor. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Humanitas, 1999.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. *Aspectos fonológicos do português falado na baixada cuiabana: traços de língua antiga preservados no Brasil* (Manuscritos da época das bandeiras, século XVIII). 2000. Tese (Doutorado). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *Vogais do falar ribeirinho cuiabano*. 2009. Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, F. M., Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa. *Littera Online*, vol. 4, p. 72-88, 2011.

SILVA, Kenia Maria Correa da. *Cartas manuscritas do século XVIII: aspectos filológicos e linguísticos*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SILVA, Thaís Cristófaró. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 6. ed. rev. São Paulo: Contexto, 2002.

SPAGGIARI, Bárbara; PERUGI, Maurizio. *Fundamentos da crítica textual*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 7. ed. Lisboa: Sá de Costa, 1997.

ASPECTOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Andressa Teixeira Pedrosa (UENF)

andressa.pedrosa@gmail.com

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre os aspectos políticos e educacionais que envolvem o livro didático de língua portuguesa. Para isso, fizemos algumas considerações sobre o manual didático, traçando um breve histórico sobre os manuais didáticos, as políticas que embasam o Programa Nacional do Livro Didático; fizemos, também, algumas considerações sobre este material, como se dava seu uso antigamente e hoje; elencamos algumas vantagens e desvantagens para se trabalhar com o livro didático de língua portuguesa. Para a realização desta pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos dos estudos sobre os livros didáticos, valendo-se dos seguintes teóricos: Freitag (1987), Cassiano (2007), Batista e Rojo (2003), Silva (2011), dentre outros.

Palavras-chave: Livro didático. Língua portuguesa. Política educacional. Ensino.

1. *Considerações iniciais*

Apesar dos vários avanços tecnológicos sofridos em uma sociedade moderna, o livro didático ainda continua sendo o instrumento mais importante na prática pedagógica da sala de aula. Dessa forma, esse material acaba por legitimar o ensino e por disseminar o conteúdo por ele abordado como único e verdadeiro.

A partir de várias indagações surgidas ao longo da prática docente, houve uma necessidade de se abordarem questões que levam a uma reflexão sobre o livro didático, principalmente o de língua portuguesa, e como se dá a sua adoção e utilização em escolas públicas.

Para isto, discutiremos aspectos referentes ao livro didático. Em um primeiro momento, faremos um breve histórico sobre o livro didático. Em seguida, discutiremos sobre a Política do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Posteriormente, serão realizadas algumas considerações sobre o livro didático de língua portuguesa; faremos uma comparação entre o livro didático de língua portuguesa do passado e o atual e traçaremos algumas vantagens e desvantagens em seu utilizar os manuais

didáticos.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos dos estudos sobre os livros didáticos e as políticas que envolvemos manuais, valendo-se dos seguintes teóricos: Freitag (1987), Cassiano (2007), Batista e Rojo (2003), Silva (2011), dentre outros.

2. Breve histórico do livro didático

A trajetória do livro didático não possui uma história própria e bem definida no Brasil. O estudo sobre os manuais didáticos também não pode ser desvinculado do contexto da educação brasileira, focalizando somente o livro.

Segundo Freitag (1987, p. 5),

Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.). Essa história da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido, quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República.

O livro didático no Brasil surge como decorrência da Revolução de 1930, e é a partir de 1937 que surgem as primeiras proposições do Estado Novo para a distribuição de obras com fins educacionais, levando à criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Esse Instituto pertencia ao MEC e foi subdividido em outros órgãos menores com a finalidade de “planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático” (FREITAG, 1987, p. 6).

O conceito de livro didático surge pela primeira vez em 1938, com o Decreto-Lei 1.006, de 30 de dezembro, que tinha por finalidade estabelecer as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Tal definição encontra-se da seguinte forma, no Decreto-lei em questão:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Assim, passariam a necessitar de autorização prévia do Ministério da Educação para serem adotados em todas as escolas do país, exceto os de nível superior.

No mesmo Decreto-Lei – Art. 9º –, fica estabelecida, também, a criação de uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por sete pessoas, que posteriormente passa a quinze, com preparo pedagógico e de valor moral, escolhidas pelo Presidente da República. Porém, não havia especificados os quesitos que definiriam o que comporia tal preparo pedagógico e valor moral. Dessa maneira, cabia à Comissão:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

Vimos, pois, que a criação da CNLD possui caráter político e ideológico, deixando de privilegiar a função pedagógica, uma vez que sua função é controlar os saberes que o governo julga correto ensinar. Assim, segundo Hallewel (*apud* CASSIANO, 2007, p. 19),

Essa comissão surgiu porque o Governo Vargas estava cada vez mais preocupado em controlar o conteúdo dos livros escolares, apesar disso o objetivo declarado dessa comissão foi apontado como um meio de evitar impropriedades e inexatidões factuais, nos livros didáticos.

Na década de 60, é criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), uma parceria entre o governo brasileiro e o americano – MEC/USAID –, com o intuito de disponibilizar gratuitamente mais de 51 milhões de livros aos estudantes brasileiros em um período de três anos. Porém, críticos da educação brasileira apontaram esta parceira como uma forma de o poder americano influenciar de forma ideológica no mercado do livro didático do Brasil, refletindo no processo educacional, uma vez que os Estados Unidos definiriam os detalhes mais importantes da obra como ilustração, elaboração e distribuição (FREITAG, 1987).

A COLTED tem seu fim em 1971, com a criação Programa do Livro Didático (PLID), conforme Decreto 68.728, de 08/06/71. Ainda em 1971, é criado o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), pelo Instituto Nacional do Livro (INL), e em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), após a extinção do INL no mesmo ano.

A partir de 1980, são criados o PLIDEM (Programa do Livro Didático – Ensino Médio) e PLIDESU (Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo), com o objetivo de "colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros" (MEC/FENAME: PLIDEF – Programa do Livro Didático, Brasília, 1980, p. 1). No ano de 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com o intuito de promover programas assistenciais aos estudantes para auxiliar o processo pedagógico.

Em 1985, foi criado o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – a partir do Decreto nº 9.154, de 19 de agosto – com o objetivo de estabelecer parâmetros para a avaliação e escolha dos manuais didáticos.

Segundo Batista e Rojo (2003, p. 66), o PNLD trouxe expressivas mudanças para o cenário das políticas do Livro didático:

- indicação do livro didático pelos professores;
- reutilização do livro, implicando na abolição do descartável, e aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando à maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- extensão da oferta aos alunos da 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias.

No entanto, foi a partir de 1997 que o Programa foi ampliado e que as políticas do livro didático começaram a ser representadas pelo PNLD e financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No mesmo ano, o MEC começa a distribuir livros de alfabetização, ciências, estudos sociais – história e geografia –, matemática e língua portuguesa para todos os anos do ensino fundamental.

No ano de 2003, o governo federal beneficiou 1,3 milhões de educandos com a criação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) e a distribuição dos manuais didáticos para as três séries do ensino médio, distribuindo livros de português e matemática e, em 2009, os de geografia e história.

Gradativamente o PNLD, através do FNDE, ampliou seu campo

de atuação, distribuindo dicionários de língua portuguesa, livros em braile para os deficientes visuais e dicionários trilingües em libras, com ilustrações para os alunos deficientes auditivos.

3. A política do Programa Nacional do Livro Didático

O Plano Nacional do Livro Didático – PNLD – é uma ação do Ministério da Educação do Brasil, criado em 1985 e que começa a vigorar a partir de 1995, com a finalidade de avaliar, comprar e distribuir livros didáticos gratuitos para todos os alunos do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino. No entanto, os estados de São Paulo e Minas Gerais executaram o PNLD de forma descentralizada, sendo São Paulo de 1996 a 2005 e Minas Gerais por um período menor, de 1995 a 1999 (CASSIANO, 2007).

No ano de 1996, o Ministério da Educação, que antes se preocupava mais com a aquisição e distribuição gratuita dos livros didáticos, cria medidas para avaliar o livro escolar. Assim, segundo Batista & Rojo (2003, p. 27),

Em nenhum momento o Ministério vinha se propondo, direta e sistematicamente, a discutir a qualidade e a correção dos livros que adquiria e que buscava fazer chegar às mãos dos alunos e professores das escolas públicas do Ensino Fundamental.

A falta de tais avaliações eram expostas por críticos que avaliavam o manual didático na década de 1960, denunciando os seguintes critérios:

Seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas influências metodológicas vinham mostrando, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos (BATISTA & ROJO, 2003, p. 28).

Desse modo, o livro era visto como fonte praticamente única e legítima de aquisição de conhecimento, para o trabalho pedagógico, e o principal objeto, senão o único, de se trabalharem os conteúdos escolares.

A partir de 1993, o MEC oferece capacitação aos professores, a fim de adquirirem mais preparo para escolher o livro didático a ser utilizado na sala de aula. Neste mesmo ano, é criada também uma comissão especializada com as seguintes funções: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições (BATISTA & ROJO, 2003, p. 29). A avaliação

feita por tal Comissão mostra as principais inadequações contidas nos manuais didáticos utilizados. Assim, o MEC criou outras comissões por áreas de conhecimento, com o intuito de avaliar mais detalhadamente os livros de cada disciplina.

As repercussões das análises realizadas pela comissão só se deram a partir de 1996, quando o MEC estabelece como obrigatórias as avaliações de tais livros para o PNLD. Os resultados dessas avaliações começaram, portanto, a ser publicados a partir do mesmo ano, sendo analisados os livros de português, matemática, ciências e estudos sociais dos anos iniciais do ensino fundamental, que formariam o PNLD de 1997. De acordo com esta análise, os livros se enquadrariam nas seguintes categorias:

- excluídos – categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
- não recomendados – categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- recomendados com ressalva – categoria composta por aqueles livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia, e, por fim,
- recomendados – categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos como também aos critérios mais relevantes da área (BATISTA & ROJO, 2003, p. 31).

Desse modo, após as avaliações, os resultados dos livros inscritos no PNLD de 1997 foram divulgados para as editoras, autores, alunos, professores e é incorporado ao PNLD, pela primeira vez, o Guia de Livros Didáticos, com a finalidade de apresentar aos professores os livros recomendados pelo MEC a serem adotados e qual teria mais proximidade da realidade de sua sala de aula. Para o PNLD de 1998, foi incluída uma quinta categoria, a dos recomendados com distinção, que seriam livros merecedores de destaque devido a propostas pedagógicas criativas, instigantes, e que se enquadrassem nos parâmetros exigidos pelo MEC. Para melhorar o processo de escolha, o Ministério da Educação passou a publicar nos Guias resenhas dos livros recomendados com distinção e recomendados (com ou sem ressalvas) e, no final do catálogo, listou os não recomendados.

Os livros do segundo segmento do Ensino Fundamental, antes denominado como 5ª a 8ª séries, foram avaliados pelo PNLD de 1999, em que foi eliminada a categoria dos não recomendados.

Em 2000, é incluída para o PNLD de 2001 a distribuição de dicionários de língua portuguesa para alunos do primeiro segmento do ensino fundamental.

Em 2002, o PNLD passa a distribuir livros didáticos em braille para estudantes com deficiência visual do ensino regular de escolas públicas. Em 2004, por meio da Resolução nº 40, de 24/08/2004, ficou instituído:

Art. 1º Prover as escolas do ensino fundamental das redes federal, estadual, do Distrito Federal e municipal, bem como as escolas de educação especial públicas, comunitárias e filantrópicas, definidas no Censo Escolar, que prestem atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, com livros didáticos de qualidade, abrangendo os componentes curriculares de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2004, p.2).

Em 2003, é criado o PNLD do ensino médio, distribuindo livros de língua portuguesa e matemática a todos os alunos de turmas regulares da rede pública de ensino.

Para o PNLD de 2004, o MEC passaria a distribuir dicionários de língua portuguesa a todos os alunos do ensino fundamental e atlas geográfico aos alunos do segundo segmento e EJA.

Em 2007, o PNLD-EM passa a distribuir livros para alunos de turmas regulares, de geografia, história e química. Foram doados, também, dicionários trilíngues de português, inglês e libras para alunos surdos das escolas de ensino fundamental e médio. Para os educandos portadores de necessidade auditiva, foram oferecidas cartilhas e livros de língua portuguesa em libras e em CD-ROM.

Em 2009, o MEC, juntamente com o FNDE, inova mais uma vez no PNLD, criando o PNLD de ensino de jovens e adultos (EJA), objetivando avaliar, adquirir e distribuir obras para todos os alunos do ensino fundamental do sistema educacional público e do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Os livros seriam escolhidos em 2010 e chegariam às escolas para início do ano letivo de 2011.

No ano de 2011, através da Resolução Nº 40, de 26 de julho de 2011, o MEC cria o PNLD Campo, com a finalidade de oferecer livros didáticos do 1º ao 5º ano às escolas públicas com classes multisseriadas

ou turmas seriadas, com o objetivo de chegarem às escolas no ano letivo de 2013.

O PNLDEM de 2012 contempla a distribuição de livros de todas as disciplinas, acrescidos de línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol), sociologia e filosofia, antes não oferecidos. Os livros de língua estrangeira foram oferecidos, também, aos alunos de segundo segmento do ensino fundamental.

Desse modo, percebemos que as várias reformulações sofridas pelo PNLD trouxeram benefícios à educação brasileira, para um ensino de melhor qualidade através dos manuais didáticos, mas o Plano ainda necessita de outras mudanças. Assim, Batista e Rojo (2003, p. 41) afirmam que

O Programa precisa sofrer reformulações. Seja em razão da própria dinâmica do processo de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos, seja em razão das alterações ocorridas, nos últimos anos, no contexto educacional brasileiro, o Programa pode hoje ampliar suas ambições, de modo a contribuir, de maneira ainda mais decisiva, para a qualidade da educação brasileira.

Vimos, portanto, que o PNLD ainda necessita de sofrer modificações para que a utilização dos livros didáticos em sala de aula seja realizada de forma mais construtiva, levando o aluno a uma melhor aprendizagem. Percebemos, também, que o Programa leva a uma cristalização de um modelo de manual didático, seguindo, geralmente, as mesmas abordagens de organização e sequências de atividades.

4. *Algumas considerações sobre o livro didático de língua portuguesa*

Em uma sociedade em que os recursos tecnológicos sofrem cada vez mais inovações e estão mais acessíveis às pessoas, o livro didático faz-se ainda muito presente e, muitas vezes, o mais importante na práxis pedagógica da sala de aula. Esse recurso pedagógico é tido ainda como o grande referencial por professores e alunos, o que acaba por levá-lo a adquirir tal relevância.

Segundo Silva (2011, p. 47),

O papel do livro didático na prática docente está voltado ao apoio à transmissão de conhecimentos, às tarefas realizadas em sala de aula, bem como ao reforço de informações que o aluno precisa, no momento em que está executando essas tarefas fora do ambiente escolar, principalmente em casa. No entanto, como afirma Perrenoud, tal objeto de ensino pode ser considerado

também um entrave à prática docente, sobretudo quando a sua escolha não atende às especificidades da escola em que é utilizado.

Desse modo, o material pedagógico pode, também, ser visto como uma tarefa árdua para o professor, uma vez que a abordagem feita pelo manual didático pode não ser compatível com a realidade de uma dada comunidade escolar. Assim, o docente pode não saber lidar com a situação ou, como ocorre na maioria das vezes, não ter formação acadêmica para solucionar estas ocorrências.

A grande maioria dos docentes, muitas vezes, chega à sala de aula sem uma visão prática do que trabalhará, pois, em sua formação, só teve a parte teórica. Com isso, não sabe como agir frente à grande diversidade cultural que encontra em sua sala de aula.

De acordo com Luquetti e Moura (2010, p. 159), “a maior parte dos educadores ainda não concebe a diversidade e a diferença linguística; conseqüentemente, não possui a capacidade de análise para transformar a sua prática pedagógica”.

O livro didático funciona como uma fonte prática para o professor preparar suas aulas, pois, muitas vezes, não há tempo disponível para organizá-las devido a sua extensa carga horária de trabalho docente. Com este recurso pedagógico, fica fácil seguir uma sequência, um roteiro de trabalho na sala de aula, o que facilita muito a prática docente. No entanto, muitas vezes, o docente acaba também por perder sua voz, ficando subordinado aos manuais didáticos, pois não produz outros materiais adequados e favoráveis ao ensino de seus alunos.

Sabe-se também que o livro didático não é um material completo. Cabe ao professor fazer as adaptações necessárias em seu trabalho na sala de aula e mostrar a seus alunos que nem tudo o que se é abordado neste manual deve ser entendido como fonte de legitimidade. Assim, o educador ajudará sua clientela a ter uma visão crítica sobre o que lhe é imposto através dos livros didáticos.

Ao professor compete, também, adequar as abordagens feitas pelo livro didático, que muitas vezes se distanciam da realidade de sua sala de aula, a fim de realizar um trabalho complementar no processo da aprendizagem, para promover uma reflexão crítica em seus alunos.

De acordo com Duarte e Rossi de Deo (2004, p. 03),

faz-se necessário uma análise crítica, sob o aspecto do papel do professor, que pode e deve fazer as alterações necessárias no livro, de modo a tornar os as-

suntos úteis e relevantes para a vida do aluno, despertando assim o seu interesse pelo aprendizado. Para isso, o professor deve ter ciência da necessidade de incluir em sua rotina diária de trabalho momentos para a reflexão e questionamento sobre suas ações para poder reconstruí-las. Com isso, ele deixará de ser um mero transmissor de conteúdo e tornar-se-á um profissional envolvido e crítico.

Assim, a formação docente muito refletirá na prática pedagógica do professor, pois este terá uma visão mais crítica de como explorar os conteúdos e atividades propostos pelo livro didático, de como levar o aluno à reflexão, não sendo preconceituoso com as diversas realidades encontradas no ambiente escolar. Portanto, deixará de ser um mero transmissor de conhecimento e passará, também, a ser mais crítico e reflexivo.

Luquetti e Moura (2010, p. 161) corroboram que

Aliada à elaboração de políticas públicas e educacionais que promovam uma orientação despreconceituosa da formação do professor, faz-se necessário um amplo movimento, cujo horizonte leve à revisão de currículos e materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino, principalmente dos livros didáticos, propondo um redimensionamento da constituição social, sempre levando questões públicas à apreciação da comunidade escolar. Além disso, é imprescindível o estabelecimento de diretrizes para uma sólida formação profissional da educação, tendo como enfoque, dentre outras questões, as abordagens referentes à pluralidade cultural.

Desse modo, o professor, principalmente o de língua portuguesa, deve ter em mente que poderá encontrar no livro didático abordagens que pouco ou nada têm a ver com a realidade de seus educandos. Portanto, caberá a ele adequar as atividades de forma que não causem discriminação em seus alunos, adequando a linguagem, as atividades e mostrando aos educandos que existem diversas maneiras de se explorar um dado conteúdo.

Assim, não há regras ou receitas pedagógicas para se seguir na prática docente, visto que cada sala de aula apresenta uma realidade diferenciada, cabendo ao professor ter a sensibilidade de perceber as pluralidades culturais encontradas no espaço escolar e adequar o uso do manual didático a esta realidade.

Desta forma, Batista e Rojo (2003, p. 44) afirmam:

Para que sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua

compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar.

Por isso, a formação linguística que o professor adquire em sua trajetória acadêmica torna-se tão importante, uma vez que adquirirá embasamento de como trabalhar com as diversidades linguísticas, e o entendimento de que não deve valorizar uma linguagem em detrimento da outra, que não existe língua melhor que a outra, mostrando que o que temos é uma diversidade cultural e linguística muito grande. Assim, os alunos, tendo sua cultura e linguagem valorizadas, poderão sentir-se mais à vontade e não serem vítimas do preconceito linguístico.

Ainda em consonância com Luquetti & Moura (2010, p. 162),

A questão linguística é, sem dúvida, um dos aspectos mais importantes na formação do professor, pois são eles que interferem na relação do professor em sala de aula e na qualidade de assimilação do conhecimento que nela ocorre. É imprescindível que nos cursos de formação de professor se coloquem em debate essa questão. A linguagem é fundamental na atuação do professor que exerce um papel mediador na produção de conhecimentos. Além disso, a função social da escola é inquestionável. É nela que se dá e se amplia a competência comunicativa dos indivíduos, como meio de ascensão social e da necessidade de se apropriar da língua dita “cultura”, sem perder de vista as perspectivas político-ideológicas envolvidas.

O professor de língua materna precisa resgatar nos alunos o apreço por sua linguagem, sempre respeitando a maneira de eles se comunicarem e mostrando que, em determinadas situações linguísticas, é necessário possuir o domínio da norma culta para se manifestarem, mas que nem por isso a deles é menos ou mais importante. Logo, o docente poderá trabalhar com atividades realizadas por meio da própria fala dos alunos e, a partir daí, enfocar as variedades linguísticas existentes.

Para Luquetti & Moura (2010, p. 163),

O professor respeitando as manifestações linguísticas e culturais de seus educandos permitirá a eles conhecer os vários usos de sua língua, como também desenvolver o senso crítico sobre eles. Se é por meio da linguagem que nos constituímos – ponto de contato entre linguística e filosofia –, então, desconsiderar os possíveis usos da linguagem é negar o próprio “eu”.

Assim, vimos o livro didático como uma proposta de trabalho em sala de aula, não sendo o único e nem o mais importante recurso pedagógico, e que seu uso adequado caberá à forma pela qual o professor explo-

rará suas abordagens e adequará à realidade de seus discentes.

5. O livro didático de língua portuguesa: ontem e hoje

No que se refere ao ensino de língua portuguesa no Brasil, os materiais didáticos passaram por várias modificações ao longo do tempo. Segundo Fregonezi (1997), antes dos anos quarenta, em nosso país, existiam dois tipos desses materiais: uma antologia e uma gramática. Para o autor (1997, p. 128), “a antologia resumia-se numa coletânea de textos. Sem indicações metodológicas ou preparação de exercícios. A gramática era especialmente elaborada para o uso de alunos desse nível de escolaridade”. Assim, percebemos que mesmo nessa época o ensino de gramática era realizado de forma descontextualizada.

Os livros didáticos de língua portuguesa surgem como são hoje a partir do crescimento da rede escolar, o que, conseqüentemente, levou ao aumento do número de professores. Com essa demanda de docentes, os cursos de letras começaram a ser criados sem maiores exigências, o que implicou na má qualificação dos profissionais na área de língua portuguesa. Desse modo, ao chegarem à sala de aula, os docentes viam no livro didático a solução para seus problemas. Ainda em de acordo com Fregonezi (*Idem*, p. 129),

Para solucionar o problema aparecem os livros didáticos com tudo já preparado: textos selecionados com exercícios; atividades de redação já sugeridas; conteúdos e desenvolvimento na parte gramatical já sequenciados. Basta seguir o livro didático. Nesse contexto, o livro não é visto como um material à disposição do professor, mas sim como uma verdadeira “tábua da salvação”.

Nessa época, privilegiava-se o ensino da norma culta, baseado nos preceitos da gramática normativa, ou seja, ensinar língua significava aprender a teoria gramatical. Porém, percebemos que alguns professores ainda concebem o livro didático como uma forma de “salvação” para suas aulas de língua materna, pois não enfrentarão questionamentos ou, se enfrentarem, terão as respostas “corretas” contidas no manual do professor, não necessitando de uma reflexão sobre os fenômenos linguísticos.

Um enfrentamento encontrado na educação brasileira atual, e antigamente, é a “obrigatoriedade” – cobrada por pais, professores, governos ou alunos – em se utilizar o livro didático por completo, uma vez que se investe dinheiro em sua aquisição, seja dinheiro público ou de quem o adquire. Percebe-se, então, “que o livro tem que ser utilizado na totalidade pelos professores. Caso contrário, há a cobrança dos pais e dos ele-

mentos ligados ao organismo escolar: supervisores, orientadores, diretores” (FREGONEZI, 1997, p. 131). Ou seja, a cobrança em se utilizar o livro didático por completo é fato que os agentes envolvidos no processo educacional consideram de suma importância, pois prevalece a cultura de que esse material didático é o que legitima o processo da aprendizagem, já que o têm como completo e detentor do conhecimento.

Para Batista (1999; p. 531),

Os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais. Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos.

Apesar de sabermos que o livro didático não é a única fonte para se realizar o trabalho com língua materna, muitos educadores buscam nele métodos eficazes para conduzirem e alcançarem uma aprendizagem considerada por eles como mais “produtiva”.

O uso do livro didático na escola é fato que se faz presente ao longo da história da educação e, inclusive, para muitas pessoas, o sucesso escolar não ocorre sem esse instrumento de apoio.

O manual didático conta com dois leitores específicos, que são o professor e o aluno, sendo que aquele tem o direito de escolhê-lo, de encontrar respostas para as necessidades específicas do educando, enquanto este, apesar de ser visto como leitor alvo, não tem direito de escolha e sim de usá-lo de forma impositiva.

De acordo com Silva (2009, p. 112), “no currículo, o livro didático assume papel de principal controlador: orienta os conteúdos a serem ministrados, a sequência deles, as atividades de aprendizagem, a avaliação do desempenho dos alunos”. Assim, ele passa a ser a principal fonte de transmissão do conhecimento.

O livro didático não pode ser considerado como única ferramenta a ser utilizada no processo ensino-aprendizagem. Cabe ao professor ter a consciência de que ele é apenas um suporte pedagógico e não um manual completo e diversificado.

Segundo Silva (2009, p. 113),

A importância do livro didático não está apenas no papel que ele exerce no processo ensino-aprendizagem, mas, também, pela função política e ideológica.

lógica que cumpre como ferramenta do sistema educacional, o qual, como diria Bourdieu, tem, além de suas funções específicas, as de operar como um aparelho ideológico do estado, no caso o Estado brasileiro, tendo em vista a atuação deste em relação ao livro didático.

Verificamos que as mudanças que fortalecem o livro didático, no entanto, ainda são objeto de controvérsias. As diversas leituras que ele provoca revelam a complexidade de sua natureza e, conseqüentemente, a possibilidade de ser usado para muitos fins. Mas a ideia de que se resume apenas a um poderoso e eficiente instrumento pedagógico, utilizado por grupos sociais hegemônicos que, por intermédio dele, perpetuam seus valores, sua ideologia, sua cultura, pode ser considerada uma meia-verdade.

Mesmo sabendo que se trata de um produto que obedece a regras de mercado e/ou do governo vigente, que o saber nele presente é o saber oficial imposto pelo poder, não se pode esquecer o uso que professores e alunos fazem desse instrumento. Esse material pedagógico pode, perfeitamente, servir como uma ferramenta de trabalho adequada às necessidades de um ensino crítico e autônomo. Assim, cabe ao professor sua escolha e, exclusivamente a ele, a escolha dos métodos de trabalho.

6. *Vantagens e desvantagens sobre o uso do livro didático*

Sabe-se que o livro didático ainda é o material mais utilizado pelo professor em sua prática pedagógica. Assim, como todo instrumento de trabalho, ele traz vantagens e desvantagens para o processo de ensino-aprendizagem, visto que caberá aos educadores saberem como se posicionar frente a este manual para que sua utilização seja realizada de maneira produtiva.

Para Souza (2011), o livro didático funciona como uma “arma” que os professores têm em suas mãos no processo da aprendizagem, cabendo a eles ter habilidade e bom senso para realizar um bom trabalho a partir desse material.

Uma das vantagens ao se utilizar o livro didático está em ele poder auxiliar os educandos ao estudarem fora do ambiente escolar, pois podem buscar nesse material a resposta para suas dúvidas. Outro fator favorável em relação aos manuais didáticos é que muitos deles trazem atividades de intertextualidade com outras obras, levando o aluno a ampliar sua bagagem cultural. Muitos dos livros didáticos trazem, também, em seu formato, recursos que podem aguçar a curiosidade dos alunos na abordagem de determinado conteúdo quando, por exemplo, trabalham

com temas que levam a pesquisas em laboratórios de informática, ou seja, contextualizam os ensinamentos e aproximam o educando de sua realidade extraescolar.

O uso do livro didático em sala de aula pode trazer benefícios ao professor, pois ele pode trocar ideias com outros colegas que utilizam o mesmo livro, a fim de fazer com que suas aulas tornem-se mais produtivas e dinâmicas.

Porém, os manuais didáticos também podem trazer desvantagens ao processo de ensino-aprendizagem. A começar que as abordagens realizadas no livro didático partem da visão de seu autor, o que traz, através de seu discurso, uma ideologia incorporada. Desse modo, os conteúdos são colocados, muitas vezes, como absolutos e não levam os educandos a refletirem sobre eles. Souza (2011, p. 27) ressalta que o livro didático é visto como “o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência”.

Ao se tratar do ensino de língua materna, o uso dos livros didáticos pode não ser tão eficaz, uma vez que esse material é produzido de forma a atender as classes de forma generalizada, podendo estar distante da realidade de muitos alunos e, dessa maneira, não alcançar suas expectativas. O trabalho com os fenômenos linguísticos é feito, também, de forma fragmentada/isolada, em que não se valoriza a língua como um todo integrado e em uso, priorizando sempre a língua culta.

O livro didático pode, na grande maioria das vezes, funcionar como fonte de legitimação do conhecimento, posto que grande parte dos educadores que o utilizam passam para seus alunos que tudo o que é abordado por esse recurso pedagógico é correto e está livre de erros, tornando-o assim como legítimo.

Dessa maneira, o livro didático pode inibir a criatividade de alguns docentes, pois muitos deles o veem como o único material a ser utilizado em suas aulas, fazendo com que elas sejam mais cansativas para os alunos e, conseqüentemente, menos produtivas. Assim, o manual didático passa a limitar as ações do professor e acaba por calar a sua voz no processo da aprendizagem (CORACINI, 2011).

Se os docentes não souberem como fazer o uso consciente desse material – sabendo que ele pode trazer abordagens muito distantes de sua clientela –, poderão tornar o processo da aprendizagem ineficaz, uma vez que o livro didático trabalhado pode estar muito distante da realidade cul-

tural e escolar de seus alunos e podem, também, perder sua voz em suas aulas e serem comandados pelo livro didático.

Embora as desvantagens apresentadas, o livro didático ainda permanece sendo o recurso pedagógico mais utilizado em sala de aula, por isso, cabe aos professores fazerem as adaptações necessárias para que seu uso seja realizado de forma eficaz, tornando o processo da aprendizagem mais produtivo.

Cabe também salientar que não existe um material completo e que nenhum livro didático atenderá as necessidades de todas as classes. O manual didático é apenas uma sugestão de trabalho e não uma receita a ser seguida. Desse modo, cabe ao professor saber o momento certo de utilizá-lo, fazendo dele um material complementar de suas aulas e não o mais importante ou o único.

7. *Considerações finais*

Diante de toda a abordagem realizada, percebemos que as políticas que englobam o livro didático já passaram por várias mudanças, mas ainda precisam de algumas modificações para que este material fique mais bem elaborado. No entanto, não adianta passar por todas as modificações julgadas necessárias se o educador não tiver a consciência quanto à utilização deste material em sala de aula.

Assim, verificamos que as políticas educacionais ligadas aos manuais didáticos estão intimamente relacionadas com uma percepção crítica do educador quanto ao seu trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane (Org.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.006*, de 30 de dezembro de 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1->

[pe.html](#)>. Acesso em: 17-09-2012.

_____. Decreto 68.728, de 08 de junho de 1971. MEC/FENAME: PLI-DEF – Programa do Livro Didático, Brasília, 1980. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/LeisOcerizadas%5CLEis1971v4.pdf>>. Acesso em: 17-09-2012.

_____. *Guia de livros didáticos*: PNLD EJA. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2010.

_____. *Resolução nº 40*, de 24/8/2004. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/resolucoes-2004/369>. Acesso em: 22-10-2012.

_____. *Resolução nº 40* de 26 de julho de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13219&Itemid>. Acesso em: 22-10-2012

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2007. Disponível em: <http://ged1.capes.gov.br/CapesProcessos/premio2008/968930-ARQ/968930_5.PDF>. Acesso em: 25-07-2012.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

DUARTE, Luiza Maria; ROSSI DE DEO, Aldisnéia Santos. *Análise de livro didático*: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira. 2004. Disponível em: <http://www.unibero.edu.br/download/revistaelectronica/Set04_Artigos/An%Elise%20de%20Livro%20Did%Etico%20-%20TI.pdf>. Acesso em: 21-06-2012.

FREGONEZI, Emílio Durvali. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREDOLIN, M. R. V; LEONEL, M. C. M. (Orgs.). *O que quer o que pode esta língua?* Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. São Paulo. Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL, UNESP-Ar, 1997, p. 127-145

FREITAG, Bárbara et al. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDC, 1987.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; MOURA, Sérgio Arruda de. *Políticas linguísticas na escola: a conscientização linguística na formação do professor*. In: ANDRADE, Marcelo; AZEVEDO Leny; PEIXOTO, Maria Cristina (Orgs.). *Formação de professores: percursos investigativos no cotidiano escolar*. Montes Claros: Unimontes, 2010.

SILVA, Célia Maria Medeiros Barbosa da. *A aula de português no ensino médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz*. Curitiba: Appris, 2011.

SILVA, Edissa Fragoso da. *Leitura do texto literário museificado no manual de língua portuguesa*. 2009. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes – RJ.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011, p. 93-103.

**ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO
COMO PRÁTICA ESCOLAR:
POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA
SEM PEDRAS NO CAMINHO⁷¹**

Mario Ribeiro Morais (UFT/UAB)

moraismarioribeiro@gmail.com

Michelle Morais Domingos (UAB/UFT)

mmycherry@gmail.com

RESUMO

O aprimoramento das tecnologias ocorre a cada dia. Através desse fomento tecnológico (re)criamos linguagens, gêneros e metodologias para o ensino de língua portuguesa. Neste trabalho, o objetivo é investigar redações escolares resultantes da retextualização de atividade proposta no ambiente virtual – *Facebook*. Ora, visamos transformar texto com características orais, em outro texto, na medida em que este seja pautado pela norma padrão. Nessa direção, o *corpus* constitui-se de textos impressos do gênero *Facebook* (enquete) e de redações escolares (gênero carta), elaboradas por alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Beatriz Rodrigues de Palmas – TO, em sala de aula. O aporte teórico apoia-se nos fundamentos quanto à retextualização, com base em Marcuschi (2010) e Dell’isola (2007); e nos multiletramentos nas nuvens, em Rojo (2012) e Kleiman (1995). O estudo revelou que os alunos compreenderam o *Facebook* como um gênero textual informal, demonstrando domínio das habilidades de monitoramento, uma vez que foram capazes de construir redações empregando a norma gramatical pela retextualização nas produções textuais. Desta forma, a atividade idealizada vem valorizar o saber epilinguístico do aluno, destacando, na verdade, que ela pode ser utilizada de modo bastante produtivo em sala de aula e que o ensino pode ir além do tradicional (focado na gramática normativa), dando espaço à gramática das nuvens, por um ensino sem pedras no caminho.

Palavras-chave: Multiletramentos. Retextualização. Gênero *Facebook*. Gênero carta.

1. Introdução

O panorama desenhado pelas mídias digitais emergentes tem na interatividade seu ponto chave. Há uma busca por diferentes formas de interação e participação, as quais têm sido facilitadas pelas novas tecnologias. O *Facebook* viabiliza essa forma de interação social complexa, na qual diferentes signos relacionam-se para compor a mensagem. Portanto,

⁷¹ Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 5 de novembro de 2014.

a noção de texto ultrapassa os limites do código linguístico, ao se associar com outras semióticas.

O *Facebook* é um gênero relativamente novo que tem como suporte a rede ou a internet. Ele conjuga a leitura do texto verbal e do sonoro com imagens não verbais, constituindo, assim, um texto multimodal, que é um texto constituído por diferentes códigos semióticos. A inovação no formato e na articulação dos signos caracteriza o *Facebook* como um gênero diferenciado – o gênero discursivo digital.

As relações discursivas (entendidas como prática social da linguagem) no ambiente virtual do *Facebook* se estabelecem por meio de uma personagem central, denominada usuário-moderador, que posta informações em seu perfil pessoal através de diferentes plataformas as quais são acessadas por um grupo de pessoas pré-determinadas por ela, chamadas de usuários-seguidores, as quais interagem entre si produzindo novas mensagens. Dentro da rede todos os usuários são ora moderadores (quando estão postando comentários no seu próprio perfil), e ora seguidores (quando estão postando informações no perfil de outras pessoas) (BERTO E GONÇALVES, 2011).

Considerando as transformações sociais e as imbricações da linguagem nelas inseridas, as discussões de Bakhtin (1997) sobre os gêneros situam os textos em um momento histórico e sensíveis a mudanças e progressos sociais e culturais, embora relativamente estáveis em seus estilos e suas estruturas. Nesse sentido, a emergência de gêneros digitais como o *Facebook* se inseri em um momento em que a sociedade e os grupos que a compõem tentam reorganizar suas tradições culturais e conversacionais de forma a adaptar-se às novas ferramentas enunciativas existentes.

Ainda na visão bakhtiniana, os gêneros são organismos flexíveis que se adaptam ao contexto enunciativo proporcionando uma maior liberdade e fluidez na hora da enunciação, atributos básicos e essenciais ao dialogismo, fator constitutivo da linguagem humana.

O *Facebook* em sua essência apresenta-se como local aberto, difícil de controlar sujeitos quanto à avaliação de formatos, tamanhos de texto e regras gramaticais, diferenciando-se, por conseguinte, de outros espaços comunicativos. Lá, o sujeito é poliglota dentro de sua própria língua.

No entanto, como problemática de estudo desta pesquisa, esse sa-

ber plural nas produções textuais do *Facebook* tem sido pouco explorado no contexto escolar, sobretudo no ensino de língua materna. Hipoteticamente, afirmar-se que há ainda muito preconceito quando se trata de trabalhar em sala de aula o internetês, a linguagem informal, a oralidade, presentes no gênero *Facebook*; também alguns afirmam que nem todos os alunos têm acesso à internet mesmo em ambiente escolar; ainda as produções textuais dos alunos, sobretudo àquelas não oficializadas pelo currículo, não servem de parâmetro para o ensino normativo.

Destarte, a atividade de retextualização de produções do gênero *Facebook* pode levar o aluno a estabelecer diversas relações entre as ilustrações e o texto escrito, formando novos textos coesos e coerentes. O *Facebook*, por ser um gênero bastante difundido na atualidade e pelo fato de a retextualização ser vista hoje como uma atividade de suma importância no processo de ensino/aprendizagem da língua materna, o objetivo deste trabalho é investigar a produção de redações escolares (epístolas produzidas para o concurso dos Correios sob o tema: como a música influencia a vida) resultantes da atividade de retextualização de uma enquete operacionalizada no *Facebook*, ou seja, a transformação de um texto em outro texto.

Evidentemente, o ambiente virtual não se corporifica nos mesmos moldes do gênero carta, bem tradicional, doravante, em desuso. Mas, uma ilação quanto aos aspectos de escrita, de configuração e de acesso devem ser vislumbrados a partir dos resultados em ambos os gêneros escolhidos.

É nessa direção que o presente trabalho coloca-se à disposição, no sentido de explicar/esclarecer, o que vem a ser a “gramática das nuvens”, potencializado pelos nossos olhares e nossos interesses, noutras questões de ordem teórica que se imbricam mutuamente, como: retextualização de um gênero nas nuvens, o *Facebook*; e (multi)letramentos como possibilidade de práticas de ensino/aprendizagem multiforme.

2. *Multiletramentos na escola: por um ensino de gramática das nuvens sem pedras no caminho*

Ao imergir na gramática internalizada dos estudantes do 9º ano e, por conseguinte, nas suas oralidades, tentaremos encontrar as possibilidades de escrita, e a relação daquelas (gramática e oralidade), no ambiente virtual – gênero *Facebook*, para perceber como o texto se materializa.

Ora, como um texto (qualquer semiose que transmita informação) se “textualiza” no Facebook? Pela novidade do gênero em pauta e sua dinamicidade, trilharemos de fato, os caminhos conceituais dos multiletramentos, e conseqüentemente, de letramento, haja vista que as atividades idealizadas pelos pesquisadores foram pensadas dentro de uma prática social.

Com o surgimento das tecnologias de acesso à comunicação e à informação, ocorre o surgimento de novos letramentos. Neste artigo, optamos pela nomenclatura multiletramentos, cunhado pela primeira vez, em 1996, por um grupo de pesquisadores dos letramentos, pelo fato de haver uma compreensão que abarca em toda a sua plenitude as novidades concernentes as multissemioses e os plurilinguismos. Temas estes de relevância incomensurável a serem abordados na escola, pois, cada aluno, é um universo cultural/de leitura. Assim, deve haver na *práxis* escolar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens.

Sobre multiletramentos, Rojo afirma:

Nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Partindo, então, desses tipos elencados pela autora - multiplicidade semiótica e cultural, fica premente a exigência de multiletramentos em relação à manipulação de práticas de compreensão e produção dos textos contemporâneos. Segundo Kleiman (1995, p. 19), o letramento é definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

No contexto moderno, os letramentos passam para multiletramentos, porque:

são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 21)

Letramento é utilizar-se da leitura e da escrita nos mais diversos espaços sociais. É uma participação do indivíduo enquanto cidadão, uma

vez que se exige, eficazmente, suas habilidades de leitura e escrita para viver em sociedade.

Segundo Marcuschi (2010, p. 19), “o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”. Nesse sentido, a escola vem destratando o conhecimento tecnológico de muitos alunos.

A modernidade vem exigindo outros padrões de comunicação, indo além do verbo, e inculcando conhecimentos fora do domínio escolar, como: edição de vídeo, diagramação, outros repertórios linguísticos etc.

Enfim, no intuito de não nos distanciarmos do tema proposto, é necessário voltar à escola. Escola e *Facebook* surgem como catalisadores, a fim de verificarmos como estudantes conseguem apoderar-se dos conhecimentos intuitivos e normativos da língua, às vezes, sem se darem conta.

O homem é um ser que fala, antes mesmo de escrever. A oralidade, como a abordada, aqui, através de textos produzidos no *Facebook*, corporificam-se através da gramática internalizada e pelo oral. Sendo mito acreditar que a escrita é superior a fala, e que esta, é permitida ao erro. Também sendo mito afirmar que a escrita representa a fala, porque, muitas são as ocasiões, em que ela não consegue ser fidedigna aquela, um exemplo são os movimentos gestuais, estes também passam informações.

Conforme Moran (2013), a construção do conhecimento a partir do processamento de mídias é mais livre, menos rígida, com maior abertura, passa pelo sensorial, emocional e pelo racional.

Na visão de Berto e Gonçalves (2011), o gênero emergente *Facebook* proporciona, através de sua plataforma colaborativa, diversas formas de interação social através de quatro semioses: a escrita; a associação de fotos, conteúdos audiovisuais e imagéticos; a convergência entre as diversas plataformas digitais através da postagem de links; e a possibilidade de comunicação não verbal, pouco explorada em outras redes sociais.

O gênero *Facebook* é um bom exemplo da conversa face a face, simulando, realmente, uma conversa no plano oral. O canal utilizado para enviar as mensagens perpassa o computador. De certo, há um processo gramatical que é inerente aos textos produzidos no virtual e imiscuídos nos mais variados gêneros, *Twitter*, *Blog*, *E-mail* e *Facebook*, que chama-

remos de “Gramática das Nuvens”. Então, o que é “gramática das nuvens”?

Inicialmente, para uma melhor compreensão da nomenclatura “gramática das nuvens”, definir-se-ão esses dois termos separadamente. *Gramática* diz respeito ao conjunto de regras. Enquanto *nuvens*, vem da terminologia inglesa *cloud computing* (2014). Essa denominação é conhecida no Brasil como computação nas nuvens, e refere-se, essencialmente, ao uso, em qualquer lugar e independentemente de plataforma ou sistema operacional, de recursos disponíveis na internet como se estivessem instalados em nossos computadores.

Com a *cloud computing*, muitos aplicativos, assim como arquivos e outros dados relacionados, não precisam mais estar instalados ou armazenados no computador do usuário ou em um servidor próximo. Esse conteúdo fica disponível *nas nuvens*, isto é, na internet. Esta é a lógica do *Google Docs*, do *Prezi*, do *You Tube*, das redes sociais (*Blogs*, *Tweets*, *Facebook* etc), entre outros. Nuvens, nesse sentido, apresentam verossimilhança com às atmosféricas.

Nuvem natural, para a Wikipédia (2014), é um conjunto visível de partículas diminutas de gelo ou água em seu estado líquido ou ainda de ambos ao mesmo tempo (mistas), que se encontram em suspensão na atmosfera, após terem se condensado ou liquefeito em virtude de fenômenos atmosféricos.

Do mesmo modo, computação na nuvem é um conjunto visível de *bits* e *bytes* que se encontram em suspensão na atmosfera da web e que, acessados, aparecem como textos, imagens, vídeos, trabalhos colaborativos. O melhor da computação em nuvem é que, embora dependa da ampliação, acesso e democratização das bandas de transmissão, ela passa a dispensar a propriedade, inclusive das máquinas, ferramentas e serviços. Pode-se acessar de qualquer lugar, sem ter de comprar os softwares ou mesmo de pagar provedor (ROJO, 2012).

Os internautas no mundo já passam de dois bilhões. As redes sociais se proliferaram. São milhares os usuários brasileiros no *Facebook*. Esse acesso vertiginoso ao ambiente digital implica em novos desafios, novas maneiras de ensinar e aprender, com ênfase nos multiletramentos nas nuvens, conforme discussões de Rojo (2013).

Essa cultura digital nas nuvens, que vem suplantando a oral, a escrita, a impressa, a de massas e a das mídias, põe por terra práticas letra-

das cultuadas e perpetuadas pela escola. Nela, o *lautor* (autor/leitor) já não é disciplinado, mas disperso, plano, navegador errante; já não é receptor ou destinatário sem possibilidade de resposta, mas comenta, curti, redistribui, remixa (*Ibidem*, 2013).

As linguagens da cultura digital são líquidas, pois estão nas nuvens, no seu estado liquefeito. Como defende Santaella, as

linguagens antes consideradas do tempo – verbo, som, vídeo – especializam-se nas cartografias líquidas e invisíveis do ciberespaço, assim como as linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos. Já não há lugar, nenhum ponto de gravidade de antemão garantido para qualquer linguagem, pois todas entram na dança das instabilidades. Texto, imagem e som já não são o que costumam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestava. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidade que competem a luz. (SANTAELLA, 2007, p. 24-25)

Nessa direção, o produusuário (produtor/usuário) textual, em comentários teclados no *Facebook*, numa enquete, por exemplo, mesmo atingindo certo grau de monitoramento (texto colaborativo), tende a empregar uma linguagem mais informal, fluida, flexível, líquida, permeada de internetês. O ambiente virtual, nas nuvens, o caso do *Facebook*, no qual vários sujeitos se interagem simultaneamente, “face a face”, propicia discussões informais, com elementos da oralidade.

A denominação *gramática das nuvens*, então, justifica-se pelo fato do produusuário articular, com certo domínio, um conjunto de regras informais, nas nuvens ou na internet. Essa gramática aponta para a gramática internalizada que todo falante domina.

No *Facebook*, nas nuvens, o sujeito da enunciação comenta, curti, a seu modo, informal e com características do internetês. Neste espaço das nuvens, compreendido por um conjunto de regras de uso e de compreensão que todo “*Facebookeiros*” domina, reside a gramática das nuvens. E é exatamente a escola, agência privilegiada para ensinar línguas, normas, variação, que tem a possibilidade de remover as pedras do caminho, aqui nomeadamente de ensino tradicional de gramáticas normativas.

3. Retextualização: um caminho para o ensino de língua portuguesa

A literatura existente aborda a retextualização como importante

instrumento de ensino-aprendizagem. Há um número considerável de estudos que demonstram a possibilidade de transposição de um gênero textual para outro, utilizando-se para tal, dos processos da retextualização, como uma “ponte”, ou seja, uma travessia para fazermos as transmutações de textos/gêneros textuais existentes na sociedade.

À primeira vista, Marcuschi (2010) apresenta-se como um dos autores mais citados em relação ao assunto, embora seja figura notória, o termo fora apresentado inicialmente por Neusa Travaglia em sua tese de doutorado. Entretanto, o entendimento da precursora distancia-se do que Marcuschi e outros apresentam, pois, para ela, seria uma forma de tradução de idiomas.

Este trabalho instrumentaliza-se através da teoria da retextualização para a investigação de seu *corpus*. Logo, faz-se necessário apresentar o que seja esse postulado teórico. Contudo, não nos colocaremos a dispor de diminutas explanações por ser uma atividade hercúlea e sem objetivo, tendo em vista, já termos feito *a priori* uma certa contextualização do termo/teoria. Além do mais, o campo semântico (retextualização) é bem reverberado em livros e artigos científicos, e de conhecimento geral, pelo menos, dos estudiosos de “Texto” e “Ensino”. Assim sendo, segue-se algumas noções das estruturas de retextualização.

A atividade de retextualização, segundo Marcuschi (2010, p. 46, *grifo nosso*) “se trata de uma ‘tradução’, mas *de uma modalidade para outra*, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. O autor equivale os termos retextualização e refacção ou reescrita, ao dizer que “igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita, [...] que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)”.

Embora sugira tal equivalência entre as expressões, o autor não deixa de apontar uma diferença importante: na reescrita (ou refacção), atua-se sobre “o mesmo texto”, enquanto na retextualização, passa-se de “uma modalidade para outra”. Nos estudos de Marcuschi, as “modalidades” são compreendidas essencialmente pela passagem da fala a escrita.

Considerando fala e escrita e as respectivas combinações, o autor apresenta quatro possibilidades de retextualização representadas no

Quadro 1:

Quadro 1. Possibilidades de retextualização

1. Fala	→	Escrita	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala	(conferência	→	tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala	(texto escrito	→	exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita	(texto escrito	→	resumo escrito)

Com base nessa tabela, podemos inferir que a retextualização seja uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo-se alterar o meio em que ele é produzido/veiculado. A reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização.

A retextualização é uma atividade cotidiana altamente automatizada, mas não mecânica, com a qual lidamos o tempo todo, “numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (MARCUSCHI, 2010, p. 48). Ainda com base nesse pesquisador, há quatro aspectos “linguísticos-textuais-discursivos” que estão envolvidos no processo de retextualização: idealização (que tem a ver com eliminação, completude e regularização); reformulação (que diz respeito aos acréscimos, substituições e reordenações); adaptação (mudança da sequência dos turnos) e; compreensão (que compreende as inferências, inversões e generalizações).

A concepção de retextualização implica na transformação de uma modalidade ou gênero textual em outro. Nessa direção, Dell’Isola (2007, p. 10) afirma que a retextualização “trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. A atividade de retextualização em sala de aula leva em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos, construindo, assim, o funcionamento social da linguagem.

Para Dell’Isola (*idem, ibidem*), o processo de retextualização demanda adaptações, perdas, no entanto essas perdas são previstas, visto que sempre haverá mudanças na transposição de um texto em determinado gênero a outro. Nessa atividade, o aluno é levado a pensar sobre os gêneros, é conduzido a escrever e, ao produzir um outro gênero, ele é praticamente obrigado a rever, a corrigir, a interferir no formato do gêne-

ro de partida para realizar a transformação das passagens de um texto para outro. Ao refazer o texto de um formato linguístico para outro formato, a preocupação é a manutenção do conteúdo o que leva o aluno a guardar alguma equivalência de sentido entre os textos.

Matêncio (2002) aponta as diferenças entre as noções de reescrita e retextualização, neste trabalho, suas definições consubstanciarão as afirmações supracitadas quanto à retextualização. Então, partindo do pressuposto de que retextualizar é produzir um novo texto, a autora acredita que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito. A reescrita, por outro lado, é uma atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto.

As diferenças entre a “mudança de propósito” da retextualização e a criação de uma “nova versão do texto” a partir da reescrita reforçam a característica estrutural da primeira atividade, que se opõe a um aperfeiçoamento interno do texto que ocorre na reescrita.

Em outro estudo, Matêncio (2003, p. 1) explica que a retextualização seja a “produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”, dando ênfase à condição derivada do segundo texto, produto executado a partir de outros que são utilizados como fontes ou como macros. Partindo da operação mais autoral a uma operação derivada. Para a autora, retextualizar é agenciar recursos *linguageiro* se realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Essa atividade envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência.

A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. Assim, o conceito de retextualização é associado a uma mudança entre modalidades de veiculação e entre gêneros textuais.

4. Procedimentos metodológicos

A proposta de atividade ocorreu no ambiente virtual *Facebook*,

por meio de uma enquete, para alunos dos 9º anos do ensino fundamental, da Escola Municipal Beatriz Rodrigues da Silva, situada na quadra 405 Norte, em Palmas – TO. Os alunos foram estimulados a participar do concurso dos Correios que tem por tema, neste ano, o seguinte questionamento: Como a música influencia a vida.

A enquete, nesse contexto epistemológico, colocou-se a nossa disposição como espaço coletivo criado para mediar as discussões fora do ambiente escolar. Assim sendo, alguns textos foram selecionados para compor o *corpus* deste trabalho.

Aos alunos sem acesso à internet, disponibilizamos horário no laboratório de informática da escola. Chegando à etapa final e para efeito de análise, houve a impressão dos textos selecionados produzidos pelos alunos.

Para a realização deste estudo, utilizamos um total de 5 aulas, contando cada aula com, 60 minutos, perfazendo um somatório de 300 minutos. As aulas aconteceram entre os dias 10 a 21 de março de 2014.

Quanto à execução das tarefas, os alunos foram orientados da seguinte forma: i) escrever livremente no ambiente virtual; ii) explicação sobre o gênero *Facebook* (enquete, definição e finalidades); iii) pesquisas direcionadas na web, a fim de instrumentalizá-los argumentativamente; e iv) debates em sala.

Realizou-se, então, uma pesquisa qualitativa e uma pesquisa-ação, através de recortes da enquete do gênero *Facebook* e de trechos de textos do gênero carta produzidas pelos discentes.

A pesquisa-ação estruturou-se a partir da inserção dos pesquisadores/autores deste artigo *in loco*. A saber, a pesquisa-ação educacional coloca-se a este grupo de professores como uma nova forma de construção do conhecimento, principalmente, dos processos escolares investigados por aqueles que atuam dentro da escola. Assim, os sujeitos professores, indo além, ultrapassam a velha falácia de que são meros “reprodutores” de informação, pois reproduzem informações contidas em livros.

Portanto, o modelo da pesquisa-ação corrobora-se com a concepção atual de que os educadores têm a possibilidade de compreender melhor seu local de trabalho e seus integrantes, sendo este último, a parte que mais nos interessa, de modo que, o aluno é nosso objeto de estudo, constituído como ser pensante e integrante dos mecanismos de sociabilização.

5. Interpretação dos resultados

No início, percebeu-se o engajamento de todos na atividade, uma vez que, estes demonstram conhecimento e dominam a virtualidade (espaço interativo). A atividade proposta já faz parte do cotidiano deles. Verificou-se que a maioria domina o gênero textual *Facebook*, evidenciado, efetivamente, pela centena de comentários e compartilhamentos, entre eles (alunos pesquisados) mesmo, e até fora do círculo escolar, como: participação de pais, mães e amigos da rede.

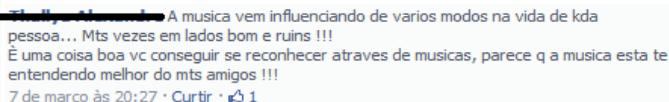
A rigor as intervenções do moderador (docente da turma) foram pífias, raro certas ocasiões. No geral, a atividade proposta se desenvolveu de maneira não coercitiva. Pois, a linguagem deveria acontecer sem nenhum grau de monitoramento. Contudo, para a análise dos dados, foram selecionados para estudo somente os discentes da turma investigada (9º ano) e as respostas mais relevantes para a pesquisa, como também as cartas mais consubstanciadas.

5.1. A enquete no Facebook

Ao se investigar a enquete realizada no *Facebook*, notou-se, de forma categórica, a articulação de elementos do internetês pelos produzuário. O internetês é uma redução de caracteres com a finalidade de economizar tempo, numa tentativa de igualar a velocidade da “conversação” on-line à velocidade natural da fala. Muitos destes caracteres possuem relação com a pronúncia da palavra a que se referem. Desta forma, *mts*, *kda* e *vc* são facilmente compreendidos por muitas, cada e você, respectivamente. Isso se confirma nos exemplos de internetês na **Ilustração 1**:

5.1.1. Ilustração 1

Aluna A:



A musica vem influenciando de varios modos na vida de kda pessoa... Mts vezes em lados bom e ruins !!!
É uma coisa boa vc conseguir se reconhecer atraves de musicas, parece q a musica esta te entendendo melhor do mts amigos !!!
7 de março às 20:27 · Curtir · 1

Na **Ilustração 2**, notou-se na primeira linha a influência da oralidade na escrita, em *fessora* e *pra*. Havendo, portanto, uma redução de caracteres que, no entanto, não compromete a compreensão, sendo substituídos por *professora* e *para*. Ainda há a inclusão do símbolo , represen-

tando a satisfação do aluno. Ocorreu também a abreviação da palavra *que*, que virou *q*. Como se pode observar, a compreensão não foi difícil, apesar do enxugamento do internetês em relação à língua padrão.

Os caracteres iconográficos também são parte integrante do texto-fonte. Na ilustração 2 surgem os símbolos  e , os quais representam na ordem, legal/curtir/gostar e decepção, ambos conhecidos por *emotions*. Veja que os alunos-internautas representam suas emoções através de imagens - carinhas, corações, fotos dentro outros, deixando de utilizar a palavra/o verbal em troca de um ícone. De certa forma, é um meio rápido de entendimento sobre o humor/estado de espírito dos locutores neste texto interativo.

Outro ponto interessante diz respeito à quantidade de pessoas que curtiram (2 curtidas) o comentário, expondo concordância com os argumentos do Aluno B. Isto posto, coloca o presente evento como ação singular de interação, uma vez que este tem acesso às pessoas que gostaram do comentário.

Diante disso, também percebeu-se que o texto-fonte do Aluno B foi editado, demonstrando uma *variação diafásica*, tendo em vista, que o trabalho seria monitorado por professores de língua portuguesa. Presume-se que, se foi editado, o usuário queria que seu texto fosse entendido pelos professores e colegas de turma, colocando-se, portanto, em um certo nível de monitoramento.

5.1.2. Ilustração 2

Aluno B:

~~Depende da música fessora *--*, geralmente pela letra da música da pra saber ao q ela está influenciando, no Brasil infelizmente as musicas são só incentivando ao sexo e o crime não todas mas a maioria 😞!~~
7 de março às 21:32 · Editado · Curtir ·  2

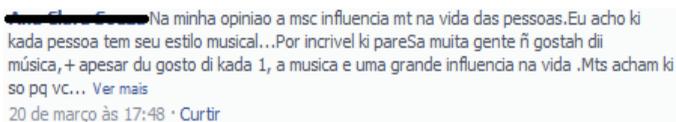
De igual modo, na **Ilustração 3**, ocorrem abreviações, inserções de símbolos. Na primeira linha, entre outras abreviações, *msc* virou *música*, e *mt* transformou-se em *muito*. Para a gramática normativa, essas abreviações são utilizadas para indicar título de mestre(a) e metro, respectivamente. Na segunda e terceira linhas *ki*, *ñ*, *gostah*, *dii*, *+*, *du*, *kada*, *l*, *mts*, *pq*, *vc* viram *que*, *não*, *gostar*, *de*, *mas*, *do*, *cada*, *um*, *muitos*, *porque e você*, nessa mesma ordem.

Apesar do uso abundante do internetês, não houve comprometimento do entendimento do texto, revelando, portanto um saber intuitivo, internalizado, epilinguístico que a aluna e os seus interlocutores dominam.

Convém salientar que a oralidade muitas vezes é tautológica, sendo, por estas vias, uma particularidade dessa ação comunicativa. É fato corriqueiro haver repetições de sintagmas, orações e itens lexicais na fala. Atente que o léxico “música” aparece na terceira linha, duas vezes, enfatizando para o interlocutor, a importância de passar a mensagem. A repetição surge para reforçar seu discurso/ideia sobre a música.

5.1.3. Ilustração 3

Aluna C:



Na minha opiniao a msc influencia mt na vida das pessoas.Eu acho ki kada pessoa tem seu estilo musical...Por incrível ki pareSa muita gente ãi gostah dii música,+ apesar du gosto di kada 1, a musica e uma grande influencia na vida .Mts acham ki so pq vc... Ver mais
20 de março às 17:48 · Curtir

Por fim, na **Ilustração 4**, o internetês se revelou sobretudo por meio de supressões de fonemas em *mtas*, *mdo*, *cm*, *dquilo*, *mdica*, *pssas*, *prduto*, *usdo*, *jviais*. No entanto, não houve comprometimento da compreensão dos períodos. Essas palavras substituíram os termos, conforme sequência anterior, *muitas*, *modo*, *com*, *daquilo*, *médica*, *pessoas*, *produto*, *usado*, *joviais*.

Mesmo a Aluna D fazendo uso de palavras entrecortadas, o encaideamento temático e a progressão textual não sofreram perdas. Os termos foram bem concatenados no processo de interação.

A Aluna D não demonstra conhecer todas as regras gramaticais, bem como os Alunos A e C, que apagam quase que por completo de suas interações os acentos agudos (´) e circunflexos (^). O conteúdo de acentuação gráfica da gramática normativa, sendo recorrente nas aulas de língua portuguesa, no ambiente de virtualidade, acaba sendo desprezado, como exemplos da **Ilustração 4** – *t[i]midas*, *atrav[ê]s*, *m[ê]dica*, *frequ[ê]ncia* e *vocabul[á]rio*.

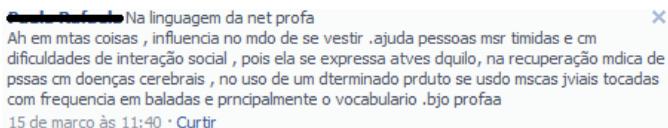
Entretanto, ela como falante de uma língua, foi capaz de construir sentenças, partindo do princípio de que a língua é um sistema de conhecimentos interiorizados. Assim, fica clarividente que a concepção de lin-

guagem da estudante está ancorada no sujeito psicossocial, o seu texto é um espaço dialógico.

Cabe mencionar ainda, que ao se tratar de uma análise minuciosa da linguagem, a pesquisada deixa subentendido na linha 1, através da indagação “Na linguagem da net profa”, o seu entendimento sobre o uso da língua, a fim de adequar a situação em que esta se encontra. Demonstrando e reafirmando, portanto, sua compreensão de *variação diagenérica* na interpelação à professora, como pode-se observar no excerto:

5.1.4. Ilustração 4

Aluna D:

A screenshot of a social media post. The text reads: "Na linguagem da net profa Ah em mntas coisas , influencia no mdo de se vestir . ajuda pessoas msr timidias e cm dificuldades de interação social , pois ela se expressa atves dquilo, na recuperação mdica de pssas cm doenças cerebrais , no uso de um dterminado prduto se usdo mscas jviais tocadas com frequencia em baladas e prncipalmente o vocabulário .bjo profaa 15 de março às 11:40 · Curtir". There is a blue 'x' icon in the top right corner of the post area.

Na linguagem da net profa
Ah em mntas coisas , influencia no mdo de se vestir . ajuda pessoas msr timidias e cm dificuldades de interação social , pois ela se expressa atves dquilo, na recuperação mdica de pssas cm doenças cerebrais , no uso de um dterminado prduto se usdo mscas jviais tocadas com frequencia em baladas e prncipalmente o vocabulário .bjo profaa
15 de março às 11:40 · Curtir

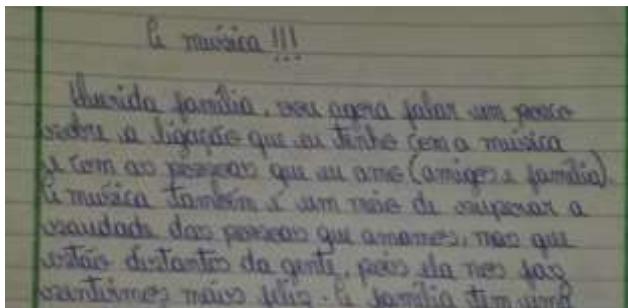
5.2. Da enquete à carta

Para a retextualização da enquete num novo gênero, o da carta, seguiu-se as propostas de Dell’Isola (2007) e Marcuschi (2010). Convidou-se os alunos a observar as características e o processo de textualidade do material-fonte, ou seja, verificar os elementos coesivos, aspectos relativos à informalidade, à situacionalidade, à intertextualidade, à progressão textual, dentre outros. Dado este passo, os alunos foram instruídos a produzir novo texto, observando as características do gênero carta. Notamos no recorte A da carta 1 o uso do vocativo, da primeira pessoa, ressonâncias dessa redação escolar, além do remetente, destinatário, local, data, assinatura, presentes no gênero:

5.2.1. Recorte A da carta 1

A partir do recorte abaixo, é possível compreender a atividade de retextualização como favorecedora do trabalho com a produção textual, facilitando a compreensão do que foi escrito no texto-fonte. Percebeu-se neste excerto o envolvimento dos interlocutores, o contexto de situação, elementos linguísticos variados, que abrangeram seleção vocabular, construção sintática, estilo e estratégias semântico-pragmáticas de apre-

sentação de ideias e argumentos.

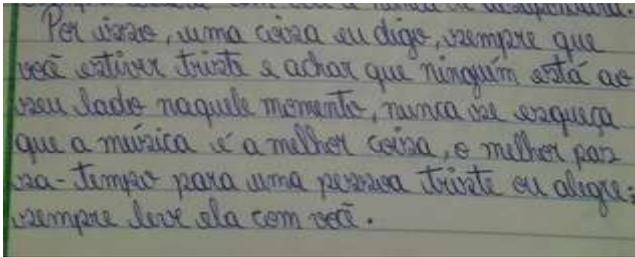


Com base em Dell’Isola (2007), nesse processo de retextualização, o texto-fonte, a enquete, sofreu adaptações e perdas (linguagem informal, internetês foram adequados ao novo gênero), mas essas perdas são previstas, visto que sempre haverá mudanças na transposição de um gênero para outro. O aluno foi levado a pensar sobre as características do gênero carta, e conduzido a escrever, revendo, corrigindo, acrescentando, interferindo no formato do gênero de partida para realizar a transformação das passagens de um texto para outro. Ao refazer o texto de um formato linguístico para outro, a preocupação do aluno era a manutenção do conteúdo o que o levou a guardar alguma equivalência de sentido entre os textos (enquete e carta).

Verificou-se, a partir desse *corpus*, que o aluno compreendeu o propósito da enquete conseguindo retextualizá-la de modo coerente e coeso, como demandava o novo gênero. Assim, o aluno-autor conseguiu inter-relacioná-la com conhecimentos prévios (“A música também é um meio de superar a saudade das pessoas que amamos, mas que estão distantes” (expressão dos saberes experienciais), sendo que este é um dos objetivos principais do ensino, estipulado nos PCN: o aluno deve apre(e)nder os conteúdos sendo capaz de inter-relacioná-los com outros conhecimentos e com o próprio cotidiano, com suas experiências de vida.

As relações de sequenciação do tópico frasal e a coerência e coesão internas da paragrafação, na retextualização da enquete, foram utilizadas com adequação. Isto é verificável no uso do operador argumentativo conclusivo *por isso* na primeira linha do recorte B da carta 1, como também na articulação dos pronomes, dos advérbios, das conjunções etc.:

5.2.2. Recorte B da carta 1



Ao retextualizar as postagens do *Facebook*, do texto-base enquete que trouxe discussões sobre como a música influencia a vida, o estudante eliminou completamente os traços da linguagem da Internet e produziu um texto coerente com a língua padrão. No processo de retextualização, o fato verificável foi a substituição dos termos *vc*, *cm*, *q* – presentes nas ilustrações de modo supremo – por *você*, *com* e *que*, nessa mesma ordem, constantes no recorte B da carta 1. Este fato demonstra que o aluno sabe que as palavras *vc*, *cm*, *q*, entre outras do internetês, não caberiam no contexto da língua escrita normatizada, por se tratar de termos informais. O aluno demonstra um maior interesse pela escrita retextualizada, pois trabalha a partir de dados reconhecidos e produzidos por ele próprio e que trata de assuntos considerados relevantes.

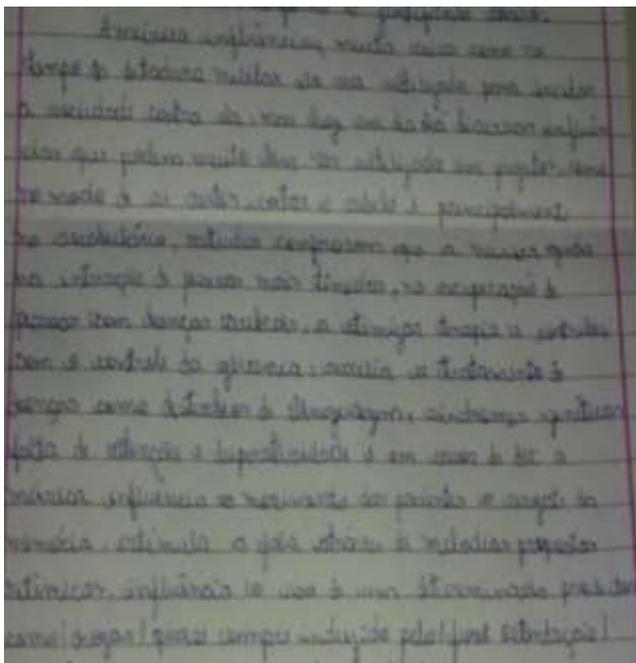
Assim, na retextualização, o aluno-autor se engaja na defesa do seu ponto de vista, elaborando tópicos discursivos bem estruturados, formal e prescritivamente, com acréscimos, correções dos internetês, operadores argumentativos, progressão temática. Essas incursões são percebidas no recorte A da carta 2, no qual o sujeito analisado, dirigindo-se à presidente Dilma Roussef, procura convencê-la da influência e importância da música para o desenvolvimento de políticas públicas:

5.2.3. Recorte A da carta 2

Nessa direção, os alunos tiveram a consciência de que a linguagem informal utilizada na enquete deve permanecer exclusivamente nas nuvens, não sendo permitido na redação escolar, o caso da carta oficial, principalmente combinações de letras e números que substituem palavras ou sentenças, como o símbolo 🍷, indicando contentamento; e na ilustração 2, o número 1, substituindo o artigo indefinido *um*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Confirmou-se que os aprendizes conseguem discernir os espaços de atuação da língua(gem), evidenciado através das simbologias, pois neste contexto de escrita – Concurso dos Correios, eles compreenderam que não seria permitido o internetês.



Assim, os alunos souberam diferenciar algumas características da oralidade e da escrita, bem como o internetês das regras gramaticais exigidas na retextualização. Nos recortes A e B das cartas 1 e 2, respectivamente, ocorrem estratégias de inclusão, visto que o pouco uso de caracteres do internetês propiciou esta condição em parte dos casos. Além disso, a enquete fez pouco uso da paragrafação, devido à brevidade das mensagens virtuais, em sua maioria.

6. Conclusão

Em vista as mudanças no ensino de língua materna, a proposta de trabalhar com gêneros textuais, passa a ser ponto crucial dessa transformação; assim a retextualização apresenta-se como importante instrumen-

to nesse novo emolduramento do ensino de língua portuguesa.

Verificou-se a necessidade de se trabalhar os fenômenos gramaticais contidos no contexto de interação. Deve-se levar à escola situações reais de uso da língua. O aluno, na escola, se encontra frente a frente com uma língua que parece ser outra, bem diferente daquela que fala e escreve nas situações mais triviais do cotidiano. Os acontecimentos da vida devem compor o ponto de apoio da prática pedagógica, alimentando as definições do que levar para a observação, o debate, a discussão e a análise na sala de aula, conforme propõe Antunes (2007 e 2012).

Na execução deste trabalho observou-se uma *variação diastrática* (a que se verifica através da comparação entre os modos de falar de diferentes classes sociais), comparando a escrita dos entrevistados e a linguagem usada em diferentes classes sociais, observou-se também um certo rigor na *variação diafásica*, pois, o trabalho seria monitorado por professores de língua portuguesa e acima de tudo, a variação que mais nos interessa, a *variação diagenérica* sofrida ao aplicarmos a língua em diferentes gêneros textuais (texto virtual: enquete do *Facebook* e o texto formal em sala: produção de cartas). Sobre variação ver Ilari (2006) e Bortoni-Ricardo (2004 e 2006).

Quando se propôs investigar a retextualização de uma enquete realizada no ambiente virtual (*Facebook*), feita por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, teve-se como tarefa a discussão das operações envolvidas nesse trabalho. A retextualização dos alunos foi de um texto escrito para outro escrito, com mudança de gênero: de uma enquete (gênero *Facebook*) para uma redação escolar (gênero carta). Sobre as atividades de retextualização, adotou-se as postulações, sobretudo, de Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007).

Nas retextualizações investigadas, pôde-se perceber que houve, de modo geral, adequação da linguagem com vistas na gramática normativa, progressão temática, acréscimos, reordenação tópica, paragrafação. Ademais, verificou-se que essa atividade foi importante para os alunos aprenderem a organizar informações, sendo que a maioria conseguiu construir textos bastante coesos e coerentes. Ainda, percebeu-se que cada aluno retextualizou a enquete no *Facebook* de uma maneira própria, única.

Notou-se também que a atividade de retextualização englobou várias operações que favoreceram o trabalho com o texto, incluindo dentre elas a compreensão do que foi dito ou escrito. No processo de retextualização estiveram envolvidos os interlocutores, o contexto de situação,

elementos linguísticos variados e de diferentes níveis que abrangeram seleção vocabular, construção sintática, estilo e estratégias semântico-pragmáticas de apresentação de ideias e argumentos.

Dessa forma, os gêneros aqui investigados (o *Facebook* e a redação escolar – carta) constituem-se como instrumentos eficazes de ensino/aprendizagem. O *Facebook* é importante na medida em que constrói informações colaborativas, baseados num saber internalizado do produtor, que se vale de regras da gramática das nuvens (o internetês), e por circunscrever uma modalidade híbrida mesclando texto, som e imagem.

A prática da redação escolar, no caso a carta, contribui para a assimilação de conteúdos bem como para aprimorar a utilização de variados recursos linguístico-textuais, delineados na gramática normativa. Também, à medida que mudam as retextualizações, são possíveis várias leituras, sem que isso signifique o deslocamento do assunto principal do texto-fonte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERTO, M.; GONÇALVES, E. Diálogos online. As intersemioses do gênero *Facebook*. *Revista Ciberlegenda*, n. 25, Rio de Janeiro, p. 100-110, outubro de 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora?* 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

CLOUDCOMPUTING. Disponível em:

<<http://www.infowester.com/cloudcomputing.php>>. Acesso em: 18-03-2014.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Ja-

neiro: Lucerna, 2007.

ILARI, R. *O português da gente: a língua que estudamos – a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Â. B. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, março de 2003.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NUVENS. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/nuvens>>. Acesso em: 18-03-2014.

ROJO, R. H R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Desafios dos (multi)letramentos nas nuvens. *Na Ponta do Lápis*, ano IX, n. 22, ago. 2013.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

BENVENISTE AINDA UM COMEÇO⁷²

Rogério Ferraz De Andrade (UCS)

motivandogente@gmail.com

Noeli Reck Maggi (UCS)

nrmaggi@uniritter.com

RESUMO

Este trabalho pretende retomar alguns aspectos da teoria da enunciação desenvolvida por Benveniste, tendo como referência principal o seu artigo “O aparelho formal da enunciação”, publicado em 1970. Benveniste, dando continuidade à obra de Saussure, alargou os horizontes da linguística, incluindo o momento do discurso como instrumento de trabalho e pesquisa para os estudiosos. Várias teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação nos últimos tempos têm investigado as razões do desconhecimento, ou de algum possível não reconhecimento da obra de Benveniste no Brasil e constatam o reduzido espaço que os estudos linguísticos têm dado ao seu pensamento, o que ao invés de inibir os pesquisadores, pode tornar-se fecunda área de trabalho para novos escritos. Alguns desses trabalhos são relatados neste artigo. Além disso, através de autores contemporâneos como Flores (2013), Flores & Teixeira (2008) e Sarfati (2010), procurou-se na bibliografia especializada e publicada no Brasil esclarecer as contribuições advindas com o pensamento benvenistiano. Tal inventário pretende constituir-se numa espécie de roteiro para as pessoas que desejam conhecer e aprofundar-se na temática. Dessa forma, acredita-se estar contribuindo para a difusão do pensamento de Benveniste e de sua obra ainda pouco conhecida no Brasil.

Palavras-Chave: Linguística. Enunciação. Benveniste.

1. Introdução

Ezra Benveniste nasceu na Síria em 1902, naturalizou-se francês e tomou o nome de Émile Benveniste. Desenvolveu intenso e extenso estudo não apenas na área da linguística, mas também da antropologia, da filosofia da linguagem e outras áreas afins, tendo publicado “18 obras, 291 artigos, 300 resenhas e 34 comunicações na Société Linguistique de Paris.” (FLORES, 2013, p. 14) Sucedeu Antoine Meillet na Cátedra de Gramática Comparada no Colégio de France, secretário da Société Linguistique de Paris, Diretor do Institut d’Études Iraniennes da Universidade de Paris, Diretor da Revue d’Études Arméniennes, dentre outras ativi-

⁷² Este artigo depende-se dos estudos realizados em torno da obra de Benveniste como referencial teórico para a tese de doutorado em Letras e que investiga a formação das competências do professor de língua materna.

dades desenvolvidas e morto em 1976 em Versailles.

Fica explícito em seus dois volumes mais conhecidos, *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II*, o reconhecimento ao trabalho desenvolvido por Ferdinand Saussure, considerado por Benveniste como “um novo começo” no que diz respeito aos estudos referentes à linguística. Nesse sentido, ao longo dos escritos, percebe-se o viés estruturalista do pensamento e da obra por ele produzida. Entretanto, vai além da perspectiva evidenciada pelo “pai da linguística” que havia definido a língua como único objeto de estudo para o linguista, incluindo também a enunciação, o efeito produzido pelo ato de apropriação do indivíduo, enquanto sujeito linguístico, dando cidadania à fala, com todas as implicações que dela podem advir.

Para Julia Kristeva, o mérito de Benveniste consiste em ter acrescentado à linguística a propriedade do “poder significante”. Segundo a autora:

Nisso consiste, precisamente um *caminho* que ‘não diz nem oculta, mas que significa’ e que o leva do estudo da Grécia pré-socrática (explicitamente), da Bíblia e dos Evangelhos (implicitamente) ao dos saberes modernos surgidos da secularização, e muito em especial à linguística geral, que Benveniste se propõe *modular* de modo que esta possa analisar como se organiza a língua para criar sentido. (KRISTEVA, in BENVENISTE, 2014, p. 23 – tradução nossa)

De acordo com Flores (2013), Benveniste não rejeita Saussure, pelo contrário, seu ir além consiste em incluí-lo. “O ‘ir além’ no contexto de *A forma e o sentido na linguagem* tem um sentido, minha opinião, de ‘ir a outro lugar’, a partir de Saussure, com Saussure”. (FLORES, 2013, p. 78)

É sobre o inédito em Benveniste que este texto discorre. Sua contribuição nos estudos da linguística, bem como pretende reforçar os esclarecimentos acerca da concepção benvenistiana sobre a enunciação e seu significado não apenas para a linguística, mas para tudo o que diz respeito ao ser humano como um todo, uma vez que segundo o autor “A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem.” (BENVENISTE, 2006, p. 93)

A fim de alcançar tais objetivos, este artigo foi sistematizado em três momentos:– a enunciação em Benveniste a partir do aparelho formal da enunciação em que são abordados os aspectos mais relevantes descritos pelo autor; – Benveniste lido e relido no Brasil, momento em que se

faz um apanhado sobre os temas mais recorrentes em dissertações, teses, artigos e livros publicados no país nos últimos anos, o que desde já prenuncia o fato do pensamento de Benveniste estar, ainda que timidamente, tomando espaço e dimensões até então desconhecidas e – considerações finais sobre o que é ainda começo.

2. A enunciação em Benveniste

Benveniste é considerado o linguista da enunciação e, consequentemente, o principal representante do que se convencionou chamar “teoria da enunciação”. “O lugar desse autor é singular no contexto histórico em que suas reflexões foram produzidas: o apogeu do estruturalismo nas ciências humanas como método rigoroso de análise de fenômenos antes excluídos da investigação científica.” (FLORES & TEIXEIRA, p. 29)

É nesse contexto de florescimento da linguística como ciência que Benveniste edifica o seu pensamento, tendo como ponto de partida os estudos de Saussure publicados em parte no *Curso de Linguística Geral*. O pensamento e a obra de Benveniste permaneceram no obscurantismo até bem pouco tempo. E, para Normand: “Foi apenas recentemente que ela suscitou vários trabalhos associados ao mesmo tempo a limitar esse conjunto, cuja diversidade frequentemente desconcerta, a analisar os conceitos e a situar Benveniste na linguística contemporânea.” (NORMAND, 2009, p. 153)

Em *Problemas de Linguística Geral II* encontram-se os conceitos norteadores da obra de Benveniste. O autor dedica-se, na segunda parte do livro, às questões referentes à linguagem no que diz respeito à experiência humana e, especificamente, ao centro de sua teoria e pesquisa, a enunciação. Já em *Semiologia da Língua*, escrito em 1969, Benveniste anuncia a necessidade de um “aparelho novo de conceitos e definições”, referindo-se ao domínio semântico. É nesse sentido que propõe: “[...] é necessário ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua”. (BENVENISTE, 2006, p. 67). Tal ultrapassagem dá-se pela inclusão da perspectiva da significância e da subjetividade que não foram consideradas por Saussure, ou ao menos, não diretamente.

[...]a proposição da subjetividade na língua é, certamente, o grande mérito de Benveniste e a sistematização dessa proposição representou um avanço indiscutível para a descrição e compreensão do fenômeno linguístico enquanto fenômeno social. (GOMES, 2003, p. 55)

Esta é a inovação de seu pensamento: supor sujeito e estrutura articulados.
(FLORES & TEIXEIRA, 2008, p. 30)

De acordo com Benveniste há duas possibilidades de ir mais além do que Saussure havia proposto. Primeiro, através da abertura de uma nova significação (esta refere-se ao estudo do discurso) e que está diretamente relacionada à semântica, e em segundo lugar na análise intralinguística dos textos que constituirão uma metassemântica construída sobre a semântica da enunciação. A inclusão de um novo foco para os estudos da linguística, no entanto, não o afastam de Saussure no que diz respeito à questão metodológica, pois ela permanece tendo lugar central em sua pesquisa.

Pode-se afirmar que Benveniste fez emergir uma nova semântica centrada na relação do sujeito (da pessoa) com o mundo. Esse sujeito nada mais é do que o sujeito da enunciação. O que o “pai da enunciação” busca na linguagem é o sujeito que se apropria da linguagem e nela se revela, conforme afirma:

Em toda língua e a todo momento, aquele que fala se apropria desse eu, este eu que no inventário das formas da língua não é senão um dado lexical semelhante a qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível (BENVENISTE, 2006, p. 68-69)

A pessoa é o elo fundamental sem o qual a linguagem inexistente e que nada mais é do que o “eu” e o “tu” em interação dialógica. Mas como se dá o processo de apropriação da língua por parte do indivíduo? É o que Benveniste trata de especificar em “O aparelho formal da enunciação”. Segundo ele, a enunciação consiste no ato de apropriação do indivíduo. E esse ato de produzir o enunciado está no centro de seu interesse. Afirma, pois, que a apropriação tem a ver com as relações que o indivíduo trava com a própria existência, ficando tais interações registradas nos discursos, falas, encontros e desencontros.

Ao apropriar-se da língua, utilizando-a para influenciar e mobilizar o outro, o “tu” do discurso compreende-se que aquele que fala esteja munido do aparelho formal da enunciação. “Desde o momento em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para este fim de um aparelho de funções.” (BENVENISTE, 2006, p. 86)

Segundo Flores, é preciso ter presente que o aparelho formal da enunciação não é algo dado, definitivo, mas algo a ser construído pelo locutor.

... o dito *aparelho formal de enunciação* não é algo que esteja pronto aprioristicamente e que caberia ao locutor acessar, tomar posse, mas é algo construído a cada enunciação a partir dos recursos da língua em uma dada situação. É errado supor, então, que o locutor se apropria do *aparelho formal da enunciação*. Ele, na verdade, o constrói a cada enunciação, a partir do *aparelho formal da língua*. (FLORES, 2013, p. 168)

Na enunciação há que se observar, segundo Benveniste, o ato, as situações e os instrumentos de sua realização. Além disso, ao colocar a língua em funcionamento, o locutor serve-se do que Benveniste chama de índices de pessoa, dos índices de ostensão e das formas temporais. Segundo ele: “[...] o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’ e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo.” (BENVENISTE, 2006, p. 85). Não se pode, entretanto, esquecer que a tese central de Benveniste expressa-se no aforismo: “O homem está na língua.”

Este discurso do homem no mundo é a forma que encontra de relacionar-se com os outros. Trata-se de um sujeito linguístico, um locutor que se dirige a um alocutário, o que se dá pela referenciação, uma vez que o homem sente necessidade de referir pelo discurso. “A referência é parte integrante da enunciação.” (BENVENISTE, 2006, p. 84)

É importante salientar o significado da contribuição de Benveniste para a linguística da enunciação. Seus escritos fizeram emergir uma nova perspectiva em relação à epistemologia desse campo de estudos ao incluir a questão do sujeito. No entanto, ultrapassa a linguística, uma vez que o autor colocou-se em diálogo com outras áreas do saber.

Há, também, um fazer interdisciplinar das ciências do homem em que a linguagem tem papel fundamental. É o diálogo teórico posto em prática. Por esse prisma podemos afirmar que Benveniste produz em um terreno limítrofe, que lhe permite falar de filosofia, antropologia, sociologia, psicanálise, cultura etc., numa interdisciplinaridade. Finalmente, há a prospecção de uma nova linguística: a da enunciação. Nesta terceira perspectiva está a reflexão comumente denominada pelo termo *teoria da enunciação*. (FLORES & SILVA, 2013, p. 45)

Para Flores (2013, p. 163) a opção de Benveniste em afirmar que a enunciação “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” opera uma ruptura com uma visão estratificada da língua possibilitando um alargamento da análise enunciativa de modo a estendê-la a todos os níveis da língua.

Acredita-se que os apontamentos realizados até agora são suficientes para esboçar um panorama da teoria da enunciação desenvolvida

por Benveniste. O próximo item abordará alguns aspectos relevantes sobre a produção acadêmica em torno do autor.

3. *Benveniste lido e relido no Brasil*

Não são poucos os que afirmam que o trabalho de Benveniste trata-se de uma obra inconclusa, daí a complexidade e dificuldade em alcançar a compreensão sobre o que ele produziu. Kristeva, no prefácio às *Últimas lições*, afirma que tal inconclusão deve ser entendida não no sentido de diminuir a obra e ou o pensamento do autor, mas “[...] no sentido mesmo da experiência por ele efetuada em relação à linguagem diante da diversidade de correntes de pensamento, multiplicando as sendas e interrogações tanto epistemológicas quanto estéticas [...]” (KRISTEVA, in BENVENISTE, 2014, p. 21)

Essa dificuldade de leitura também é relatada por Flores:

É difícil ler Benveniste. E não digo isso apenas para justificar um livro que pretende apresentar algumas diretrizes de leitura do pensamento do autor. Digo isso porque é tão somente uma constatação óbvia aos olhos de todos os que se dedicam a lê-lo. (FLORES, 2013, p. 19)

É significativa a escassez de obras e estudos em torno da obra de Benveniste no Brasil, mesmo quase quarenta anos após a sua morte. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm dedicado pouco espaço para a teoria da enunciação. Nesse sentido, declinam-se neste artigo alguns dos trabalhos desenvolvidos em torno do autor nos últimos anos.

Em 1979, foi publicada no Brasil a tese apresentada por Michel Lahud com o título: “*A Propósito da Noção de Dêixis.*” Trata-se de um dos primeiros trabalhos apresentados no Brasil que apresentam Benveniste e a teoria da enunciação, dando-lhe o reconhecimento e apontando o significado de sua obra. Segundo o autor, “a subjetividade na linguagem” constituiu-se na pedra de toque de seu pensamento, ou melhor, como afirma o próprio escritor “a peça principal à qual se prendem todas as outras.” (LAHUD, 1979, p. 106).

Em sua tese de doutorado intitulada *Ciência, Disciplina e Manual: E. Benveniste e a Linguística da Enunciação*, Giacomelli (2007) questiona-se acerca da possibilidade de um lugar para Benveniste na linguística feita no Brasil e investiga nos manuais de introdução à linguística como o autor é referenciado. A pesquisa revela alguns dos possíveis motivos para o desinteresse em relação à obra de Benveniste. Dentre os

inúmeros apontamentos da autora destacam-se a falta de um espaço institucionalizado no que diz respeito a uma disciplina de linguística da enunciação, a suspeita levantada pela análise do discurso de linha francesa-corrente predominante no Brasil- em relação à questão da subjetividade central nos escritos de Benveniste e por aqueles entendida como um reducionismo e, não menos importante, os interesses pessoais, profissionais e institucionais que refletem as condições ideológicas e políticas que envolvem o saber.

Na sua tese de doutoramento, *Enunciação e Diálogo*, Martins (1987) investiga a natureza do diálogo e suas possibilidades de ocorrência através da análise de relação enunciativa. A autora critica as concepções de diálogo que acabam por identificá-lo com a enunciação e desenvolve uma análise sobre elementos integrantes da enunciação e suas relações. O trabalho toma como referência a constituição de sujeito de Benveniste para afirmar a dialogicidade existente na enunciação. Trata-se de um dos trabalhos desenvolvidos em torno da obra de Benveniste que tem servido de referência à linguística da enunciação no Brasil.

A professora Neiva Tebaldi Gomes defendeu sua tese de doutoramento em Letras pela UFRGS em 2003 sob o título “*Um Estudo das Relações de (Inter)subjetividade Presentes da Enunciação Escrita de Professores de Língua Materna*”. A pesquisadora propõe-se no estudo investigar as relações de (inter)subjetividade que o professor mantém com o outro (tu), determinadas por um terceiro elemento constitutivo do processo de enunciação sendo que o tipo de ensino que ele faz é condicionado por essas relações. As referências usadas para a construção da tese transitam entre Bakhtin e Benveniste. Entretanto ela dedica mais de 20 páginas da tese à explicitação do pensamento linguístico deste afirmando que, em Benveniste, as teorias enunciativas encontram uma forma de sistematização que possibilita estudos de relações enunciativas.

Lichtenberg (2006) apresentou a tese de doutoramento com o título “*Sintaxe da Enunciação: Noção Mediadora para Reconhecimento de uma Linguística da Enunciação*”. Neste trabalho, a autora tratou de apresentar elementos que justificam a unicidade em torno da obra de Benveniste. Através das leituras que realiza em torno das obras PGL I e PGL II, ela conclui que ali se funda e constitui uma linguística da enunciação que tem como eixo a intersubjetividade. “Mesmo que estudemos um só de seus textos, seu pensamento remete a esta noção; mesmo que este linguista se dedique ao estudo de uma única palavra- a noção de *cidade*, por exemplo, - é a noção de *intersubjetividade* que traz à sua reflexão.” Eis a

conclusão do trabalho empreendido pela pesquisadora.

Ao abordar as “*Bases Epistemológicas para a Elaboração de Um Dicionário de Linguística da Enunciação*”, Cremonese (2007) faz uma incursão nas teorias da enunciação buscando elementos para afirmar a existência de uma linguística da enunciação. A autora vai às fontes buscar as origens do desenvolvimento desse campo de estudos, procura também elementos capazes de delimitá-lo e analisa como ela foi recebida no Brasil. A mesma conclui que “as formas de incursão e o contato com a linguística textual, com as teorias pragmáticas e com a Análise do discurso de linha francesa, tal qual se deram, produziram um apagamento das teorias da enunciação no Brasil. (CREMONESE, 2007, p. 157).

Os aspectos levantados na tese supracitada são retomados por Knack (2012) em sua dissertação de mestrado que teve como título: “*Texto e Enunciação: As Modalidades Falada e Escrita Como Instâncias de Investigação*”. A autora discorre sobre a ausência de um referencial mais aprofundado sobre o pensamento de Benveniste, no primeiro capítulo de seus escritos, dando ênfase aos estudos do texto em cujo campo a teoria da enunciação aparece apenas de forma “mediada por disciplinas que não especificamente enunciativas.” Essa “falta” segundo Knack “[...] nos move no desafio de explorar a interface da teoria benvenistiana com os estudos do texto, propondo um olhar enunciativo para esse objeto.” (KNACK, 2012, p. 40)

Numa excelente pesquisa sobre a presença de Benveniste nos estudos contemporâneos da linguagem, Mello (2012) descreve a timidez com que o autor é levado em conta na literatura específica da linguística no Brasil. A autora examinou periódicos e livros especializados, desconsiderando teses e dissertações, pois, segundo ela, são textos de uso mais restrito. Dentre os 1790 artigos examinados pela autora em 159 exemplares, somente 119 fazem referência a Benveniste. Nos textos analisados, somente 59 têm o autor como teórico principal. A conclusão a que a autora chega é que a presença de Benveniste como suporte teórico é ainda muito tímida, o que incorre segundo (MELLO, 2009, p. 29) numa “carência de trabalhos de análise linguística que se ancorem na Teoria da Enunciação benvenistiana”. Por outro lado, tal carência abre espaço para que surjam pesquisas e análises capazes de contemplar essa teoria desnudando suas contribuições para os estudos linguísticos.

Observe-se que estas são algumas das mais significativas teses e dissertações que se encontram nos bancos de dados e disponíveis na

Web. Não há aqui a pretensão de fazer uma busca exaustiva, mas apenas apresentar uma amostragem da situação em que se encontra a Teoria da Enunciação desenvolvida por Benveniste, no Brasil.

Em agosto de 2004, sob a coordenação de Valdir Flores, Leci Barbisan e Marlene Teixeira, realizou-se na PUCRS o I Colóquio de leituras de Émile Benveniste. Os artigos referentes ao que foi apresentado pelos participantes encontram-se publicados e disponíveis na web na revista *Letras de Hoje*, número 138, de dezembro de 2004. De forma geral, as comunicações referidas pelos artigos abordam a teoria da enunciação de Benveniste e podem constituir num bom referencial para um estudo inicial do autor.

Quanto à literatura especializada em Benveniste produzida por autores brasileiros destacam-se três que merecem a citação neste artigo. *Introdução à Linguística da Enunciação*, de Valdir Flores e Marlene Teixeira publicado pela editora contexto em 2008. Os autores percorrem as origens da enunciação e, como não poderia ser diferente, desprendem um extenso capítulo ao pensamento de Benveniste e apontam-no como “principal representante do que se convencionou chamar *teoria da enunciação*.” (FLORES & TEIXEIRA, 2008, p. 29). Segundo os autores, “Émile Benveniste talvez seja o primeiro linguista, a partir do quadro saussuriano, a desenvolver um modelo de análise da língua especificamente voltado à enunciação.” (FLORES & TEIXEIRA, 2008, p. 29). Além disso, para eles a grande inovação do pensamento de Benveniste consiste em supor sujeito e estrutura articulados. Para melhor situar os leitores, a obra de Benveniste é dividida em eixos em torno dos quais transita o seu pensamento e os seus escritos. Merece destaque também a consideração acerca da dêixis em Benveniste.

[...] para Benveniste, toda a língua é dêitica, na medida em que precisa ser referida a quem a enuncia para ter sentido. A dêixis nesse autor não é o mecanismo de referência ao mundo, mas ao sujeito. Assim, todos os elementos da língua precisariam ser analisados na instância de discurso que contém “eu”, o que convenhamos, amplia significativamente o escopo da teoria. (FLORES & TEIXEIRA, 2008, p. 42)

Trata-se de uma leitura elementar para os iniciantes em linguística que desejam compreender a teoria da enunciação sob o prisma de Benveniste.

Outra obra que explicita o pensamento deste que é o nosso objeto de estudo foi publicada pela Editora Ática em 2010 sob o título “*Princípios da Análise do Discurso*”. Traduzido para a língua portuguesa, o tex-

to detém-se extensamente sobre a relação existente entre o discurso e a enunciação. Segundo o autor, o mérito de Benveniste consiste em ter sistematizado o campo de pesquisa iniciado por Bréal.⁷³ No livro, a obra *Problemas de Linguística Geral*, de Benveniste, é referenciada como aquela que levou à maturidade a problemática original levantada pelas questões subjetivas. Ao retomar Benveniste em sua afirmação da necessidade do locutor propor-se como sujeito, Sarfati conclui que “[...] o ato de enunciação fala primeiro de si mesmo, antes de dizer algo do mundo, revelando assim o sujeito que o realiza.” (SARFATI, 2010, p. 26)

Discutindo a questão do discurso, o autor afirma o deslocamento operado por Benveniste na direção da linguística proposta por Saussure. “Suas investigações acerca da enunciação e da semiologia da língua constituem uma notável tentativa de superar, em prol de outra concepção da manifestação da fala, a oposição saussuriana entre uma instância coletiva (a língua) e uma instância individual (a fala).” (SARFATI, 2010, p. 17). E mais: “[...] contribuiu fundamentalmente para sensibilizar o campo linguístico francês para o tema da pragmática da linguagem em contexto, que a análise do discurso passaria a integrar, de modos distintos, conforme se desenvolveu.” (SARFATI, 2010, p. 17)

A terceira obra que toma em perspectiva o pensamento de Benveniste, produzida por Valdir Flores, e publicada em 2013 pela Editora Parábola, intitulada *“Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste”*, constitui-se num trabalho praticamente completo que sintetiza o pensamento desenvolvido e que desembocou no que hoje chamamos Teoria da Enunciação de Benveniste. Esse livro de quase 200 páginas perpassa todos os momentos do pensamento e da produção de Benveniste, buscando os fundamentos e explicitando-os com as citações e análises dos escritos do autor. De forma absolutamente inovadora, Flores aponta ao final de cada capítulo sugestões para a continuidade dos estudos em torno do tema. A obra desse, que pode considerar-se um dos brasileiros mais envolvidos com a temática de Benveniste e grande conhecedor do linguista, apresenta três momentos por ele definidos como essenciais na reflexão acerca de Benveniste, a saber: – pessoa e não pessoa; – semiótico e semiântico e o aparelho formal da enunciação. No último capítulo aponta

⁷³ Criador da palavra “semântica” em 1883 na obra *“As leis intelectuais da linguagem”*. Dedicou-se ao estudo das significações. “Bréal teve a originalidade de partir das próprias palavras e de tentar dar conta dos processos semânticos, libertando-se dos quadros preestabelecidos [...]” (LEROY, 1971, p. 63).

para a inconclusão e a atualidade do pensamento do autor, restando como tarefa para os que se interessam pelo pensamento de Benveniste a continuidade dos estudos.

Ao analisar o percurso empreendido por Benveniste, Flores sintetiza a importância dele no campo da linguística e o situa no trabalho do linguista.

Minha hipótese é que Benveniste é quem melhor compreende, na linguística pós-saussuriana, o alcance das indicações dadas por Saussure sobre o fazer do linguista. Uma versão mais radical dessa hipótese poderia receber a seguinte formulação: Benveniste assume para si, tanto no plano teórico quanto no descritivo a incumbência de fazer do linguista pensado por Ferdinand de Saussure. Ou, ainda, de maneira mais utópica: Benveniste é o linguista que Saussure sonhou para a linguística. (FLORES, 2013, p. 65)

4. Considerações finais sobre o que é ainda um começo⁷⁴

Os tempos mudam, os ventos acabam por conduzir-nos a novas direções. A obra e o pensamento de Benveniste têm sido revisitados no Brasil. A ausência gerou a necessidade de presença. Centenas de artigos científicos, vários grupos de pesquisas de programas de pós-graduações *stricto sensu* e algumas obras têm, ainda que timidamente, começado a dar espaço para este que redimensionou os estudos da linguística.

Benveniste, já em vida, transitou por tantas outras disciplinas. Parecia não querer permitir prender-se a uma semântica dura voltada apenas para os quadros teóricos da linguística, embora seja ela a sua grande devedora, pois a ela dedicou os trabalhos de uma vida inteira. Tal dimensão pode ser constatada em trabalhos já publicados no Brasil como, por exemplo, em *A Busca do Sentido*, de Jean-Claude Coquet, pela editora Martins Fontes, 2013, traduzido por Dilson Ferreira Cruz em que o autor procura elementos vinculantes entre o pensamento de Benveniste e a fenomenologia. Muitos outros, certamente, virão.

⁷⁴ O título deste artigo parafraseia a expressão de Benveniste ao falar sobre a importância de Saussure no desenvolvimento da linguística no artigo "Esta linguagem que faz a história", datado de 1968 e publicado no especial literário *Le Nouvel Observateur*. Essa conversa consta no PLG II, conforme o referencial bibliográfico, no final deste artigo. Para Saussure "não é um começo, ele é outra coisa, ou é um outro tipo de começo." Sabe-se que muitas são as teorias da enunciação que vêm a constituir uma linguística da enunciação. De semelhante maneira poder-se-ia afirmar que se Benveniste não é exatamente um "começo", talvez ele seja um "outro tipo de começo" do que veio a se constituir a teoria da enunciação.

Embora sejam mais divulgados os *Problemas de Linguística Geral I*, publicado pela Editora Pontes em 2005 e os *Problemas de Linguística Geral II*, pela mesma editora em 2006, é importante referir que estas não são as únicas obras de Benveniste. Oxalá possamos ver traduzidos e aprofundados pelos estudos dos linguistas e outros cientistas os escritos que recém estão sendo desvendados em sua profundidade e significado.

Cumprе ainda mencionar o riquíssimo trabalho empreendido por Valdir Flores, Leci Barbisan, Maria Finato e Marlene Teixeira e que resultou no *Dicionário de Linguística da Enunciação*, publicado pela Editora Contexto, em 2009. Trata-se de um compêndio dos termos referentes à essa área do conhecimento que tornou-se um referencial imprescindível para os que desejam conhecer melhor Benveniste.

Enfim, conforme prenunciado no título deste artigo, acredita-se que se até então houve um certo “descaso”, esquecimento ou até ocultamento da obra empreendida por Benveniste, por outro lado vislumbra-se um movimento que, ainda que possa parecer pequeno, vai aos poucos acendendo luzes para melhor visualizarmos os cômodos todos desta “casa” construída ao longo de quase trinta anos de pesquisa e estudos, vindo a constituir não uma nova linguística, mas um novo olhar sobre o que ainda pode ser a linguística e o que a mesma reserva aos que a ela se dedicam. Benveniste ressurgе aos poucos para aquilo que podemos considerar ainda um novo começo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

_____. *Últimas lecciones*. Collège de France 1968-1969. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2014.

COQUET, Jean-Claude. *A busca do sentido: a linguagem em questão*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIACOMELLI, Karina. *Ciência, disciplina e manual: É. Benveniste e a linguística da enunciação*. 2007. Tese (de doutorado em Estudos Linguísticos). – UFSM, Santa Maria (RS).

GOMES, Neiva Maria Tebaldi. *Um estudo das relações de (inter)subjetividade presentes na enunciação escrita de professores de língua materna*. 2003. Tese (de doutorado em teorias do texto e do discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FLORES, Valdir do Nascimento et alii. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

KNACK, Carolina. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. 2012. Dissertação (de mestrado em análises textuais e discursivas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,

LAHUD, Michel. *A propósito da noção de dêixis*. São Paulo: Ática, 1979.

LEROY, Maurice. *As grandes correntes da linguística moderna*. Ed. rev. São Paulo: Cultrix, 1971.

LICHTENBERG, Sônia. *Sintaxe da enunciação: noção mediadora para reconhecimento de uma linguística da enunciação*. 2006. Tese (de doutorado em estudos da linguagem). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARTINS, Eleni Jacques. *Enunciação e diálogo*. 1987. Tese (de doutorado em estudos da linguagem). – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MELLO, Vera Helena Dentee. *A sintagmatização – semantização: uma proposta de análise de texto*. 2012. Tese (de doutorado em análises textuais e discursivas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

SARFATI, Georges-Élia. *Princípios da análise do discurso*. São Paulo: Ática, 2010.

LETRAS de hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 4. p. 1-237, 2004. Disponível

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/670>>.

Acesso em: 11-11-2014.

**BREVE GLOSSÁRIO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS
FALADAS NA FRONTEIRA COBIJA – BRASILEIA**

Christiane da Cunha Santiago (UFAC)

chris.iory.vida@hotmail.com

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

Neste estudo, apresentam-se os resultados de pesquisas sobre as expressões idiomáticas atuais da variante da língua espanhola falada na cidade de Cobija, departamento do Pando, Bolívia, na região que faz fronteira com o município de Brasileia (Acre-Brasil). O objetivo é elaborar um glossário bilíngue espanhol-português voltado para a variante do espanhol falado em Cobija. O estudo foi desenvolvido nas seguintes etapas: coleta de dados em fontes escritas: manuais de ensino do espanhol, nível intermediário, e páginas da web (sítios, blogs da região de Cobija); transcrição das expressões idiomáticas em fichas lexicológicas; montagem do glossário com lexias propostas pelos informantes. A pesquisa, fundamentada na lexicologia e na lexicografia, pretende preencher lacuna dos dicionários e dos manuais de ensino do espanhol no que tange às referências às variantes sul-americanas dessa língua. Ao todo obtivemos 56 (cinquenta e seis) expressões idiomáticas, que separamos em três conjuntos de acordo com sua natureza. 14 (quatorze) expressões retiradas de sítios web, 12 (doze) expressões originárias da influência da língua portuguesa na fronteira e 30 (trinta) expressões utilizadas pelos informantes. Os verbetes contêm as lexias e seus correspondentes em português, exemplos de uso, sinônimos e nota.

Palavras-chave:

Lexicologia. Lexicografia. Glossário. Expressões idiomáticas. Língua espanhola.

1. Introdução

Neste estudo, apresentamos, em forma de glossário, expressões idiomáticas da língua espanhola, utilizadas na cidade de Cobija, região fronteira ao município de Brasileia no estado do Acre. O objetivo mais amplo é que o glossário se torne um instrumento facilitador para o processo de ensino-aprendizagem formal da referida língua, principalmente no meio universitário, bem como em escolas e centros de línguas, junto a um público adulto e/ou que já detenha as noções básicas do espanhol.

A percepção da necessidade de elaborar esse glossário veio da observação das dificuldades de compreensão do espanhol falado em Cobija, por parte de alunos do curso de letras/espanhol da UFAC, pois, embora esses alunos consigam comunicar-se na língua estrangeira com os bolivianos de Cobija, essa comunicação esbarra na dificuldade de compreender

determinadas lexias e expressões, quando a conversação toma rumos mais informais. Cabe registrar que, em geral, os dicionários e manuais didáticos focalizam o espanhol europeu, o que distancia os aprendizes da realidade linguística da região fronteiriça do Brasil.

Dessa forma, justificamos a escolha do estudo por considerarmos que ele virá preencher lacuna nos dicionários gerais e nos escolares por tais obras não contemplarem, em sua totalidade, essa parte do léxico, principalmente a pertencente às variantes sul-americanas do espanhol. Isso decorre, no primeiro caso, do fato de essas lexias se constituírem em representações da oralidade, processo dinâmico que sofre constantes mutações, e, no segundo, em virtude de a maioria dos manuais de ensino do espanhol se espelharem na cultura europeia.

2. Referencial teórico

As expressões idiomáticas são uma das manifestações da fraseologia, subdisciplina da lexicologia, que está ligada à linguística aplicada. Na presente pesquisa, adotamos o conceito de fraseologia dado por Riva e Camacho (2011, p. 211): “[...] ciência que estuda um conjunto de unidades lexicais, simples ou complexas, com particularidades expressivas”.

Essas unidades fraseológicas geralmente têm papel de destaque no ensino de línguas estrangeiras haja vista que o desconhecimento dela impede o alcance de significados em profundidade, podendo fazer do aprendiz “um falante ingênuo que conhece apenas o elenco das regras gramaticais e o seu léxico” (FILMORE, 1979, *apud* ORTIZ ALVAREZ, 2002, p. 6).

Diversos autores, dentre os quais Xatara (1998), Tagnin (1989), Nogueira (2008), Cunha e Ferraz (2010), Riva e Camacho (2010), têm conceituado “expressões idiomáticas” e, nessas definições, aparecem critérios como conotação, cristalização, indecomponibilidade (XATARA, 1989), convencionalização (TAGNIN, 1989; NOGUEIRA, 2008) das lexias complexas.

Cunha e Ferraz (2010, p. 72), com base nessas definições, sugerem uma outra: “Expressões idiomáticas são unidades fraseológicas indecomponíveis, cujo significado não pode ser retirado de suas partes”. O caráter “conotativo e não literal” das expressões idiomáticas significa que o leitor pode inferir seu significado real somente “se ele estiver dentro da realidade extralinguística subjacente à expressão, pois a mesma foi con-

sagrada no nível semântico, pragmático e também sintático”. Isso decorre, conforme explicam as autoras, do “caráter conotativo e não literal” das expressões idiomáticas, sendo possível ao leitor inferir seu significado real somente “se ele estiver dentro da realidade extralinguística subjacente à expressão, pois a mesma foi consagrada no nível semântico, pragmático e também sintático”.

Riva e Camacho (2010, p. 196-207) definem quais lexias podem ser consideradas expressões idiomáticas, de acordo com os critérios da conotação, da cristalização e da indecomponibilidade, dando vários exemplos na língua portuguesa, dos quais citamos “dançar conforme a música” e “jogar (lançar) pérolas aos porcos”. Lemos (s.d.) dá exemplos de expressões idiomáticas na língua espanhola, típicas de países hispano-americanos: “hablar por los codos” (falar pelos cotovelos), “pagar el pato” (quando uma pessoa sofre um castigo ou as consequências de algo que não merece), ambos com correspondentes na língua portuguesa.

Cunha e Ferraz (2010) criticam o critério da convencionalização adotado por Tagnin e Nogueira, já citados. Segundo as autoras (2010, p. 72), “[...] algumas expressões são convencionais, mas não idiomáticas” tendo em vista que “o seu significado é transparente”. Elas apontam o exemplo de Ferraz e Souza (2004, p. 72), “feliz aniversário”, “que apesar de ser convencionalizada, é possível depreender o seu sentido através da soma de seus constituintes e, portanto, não possui caráter idiomático”.

3. Metodologia

As etapas utilizadas durante o trabalho foram as seguintes:

- a) Seleção dos manuais de ensino do espanhol a serem trabalhados. Foram escolhidos os seguintes:

BLANCO, Ramiro Carlos Humberto Caggiano. *Gramática de la lengua española: usos, conceptos y ejercicios*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

MARTIN, Ivan Rodrigues. *Saludos: curso de lengua española*. Libro 4. 9º ano, 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Saludos: curso de lengua española*. Libro 3, 8º ano, 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Saludos: curso de lengua española*. Libro 2, 7º ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Saludos*: curso de lengua española. Libro 1. 6ºano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2009.

- b) Seleção das fontes na internet: Infoescola, bomspanhol, guia prático de espanhol, CNA em espanhol, pinterest, marciakillmannwordpress;
- c) Elaboração de ficha lexicográfica, cujo modelo segue.

FICHA LEXICOGRÁFICA

1.	Verbetes
2.	Definição
3.	Definição em português
4.	Equivalência em português (EEP)
5.	Exemplos de uso
6.	Sinônimos
7.	Nota (s):
8.	Pesquisador:
9.	Instituição:
10.	Projeto:
11.	Data:

- d) Levantamento das expressões idiomáticas nos livros didáticos e nas páginas da Internet selecionados;
- e) Transcrição das expressões idiomáticas nas fichas lexicográficas;
- f) Elaboração dos conceitos e exemplos de contextos de uso;
- g) Verificação em um dicionário da língua espanhola Santillana para Estudantes (*Dicionário Santillana para Estudantes*) e em dois dicionários on-line: Dicionarios.com e Rael.com;
- h) Montagem do glossário com o auxílio das fichas lexicográficas.

4. *Estrutura dos verbetes*

Os verbetes virão em ordem alfabética, em negrito, seguidos de ponto. Na sequência, constará a definição em espanhol, a versão da definição, expressão equivalente em português (EEP) e um exemplo, entre aspas, indicado pela abreviatura Ex.: seguida de dois pontos (Ex.:). Se-

guem sinônimos, quando for o caso, indicados pela abreviatura Sin. seguida de dois pontos e Nota, com informações adicionais acerca da expressão idiomática. Em forma mais esquemática, temos:

1. Verbetes – indicação em negrito das expressões idiomáticas coletadas na pesquisa;
2. Definição – Conceito ou significado das expressões idiomáticas da língua espanhola;
3. Definição em português – Tradução do significado equivalente em português;
4. Equivalência em português – expressão equivalente em português, indicada por EEP:
5. Exemplos de uso – apresentação das expressões idiomáticas em um contexto de uso possível. Vêm entre aspas. Indicados por Ex.:
6. Sinônimos – palavras com sentido semelhante. Indicados por Sin.:
7. Notas: Informações adicionais sejam gramaticais, culturais ou de outra natureza.

5. *Breve glossário das expressões idiomáticas faladas na fronteira de Cobija – Brasileira*

A

A pierna suelta. Muy cómodo, cuando alguien se saca la ropa y se queda muy a voluntad. Muito cômodo, quando alguém tira a roupa para ficar bem à vontade. Ex.: “Después de una semana frenética como ésta, necesito dormir a pierna suelta”. Nota: Expressão encontrada nos sítios: Márcia Killmann e Bom Espanhol.

A regañadientes. Murmullar bien bajito, decir algo por entre los dientes de modo que otras personas no perciban. Murmurar bem baixinho, dizer algo entre os dentes de forma que outras pessoas não percebam. Ex.: “Mi hijo siempre termina haciendo los deberes de la escuela a regañadientes, después de que yo le insista repetidamente y nunca por propia voluntad”. Nota: Expressão encontrada no sítio: Bom Espanhol e significa “A contragosto”.

Aunque la mona se vista de seda mona se queda. Alguien que por mucho que se pinte, que trate de ser diferente, que tenga plata o ascienda socialmente, sigue siendo la misma. Alguém que por mais que fique diferente e mude suas atitudes ou roupas e hábitos continuará sendo a mesma pessoa. EEP: “O hábito não faz o monge”. Ex.: “¿No te has dado cuenta que hay algunos hombres que por muy bien que se quieran vestir y usen perfumes de calidad, se ven ridículos o feos? Sí, aunque la mona se vista de seda, mona se queda”.

B

Bater papo fiado. Se refiere a conversas vacías. Conversas que não têm muito aproveitamento. Ex.: “¿Amiga, vamos à casa de María a bater papo fiado?”. Nota: Expressão utilizada devido à influência da língua portuguesa na fronteira.

Bora. Verbo de chamamento para partida. Ir-se embora. Vamos. Ex.: “Bora hijo, apúrate”. Nota: Expressão utilizada devido à influência da língua portuguesa na fronteira.

Bríquili. Se refiere a algo que sorprende cuando una persona queda sorprendida con algo, o alguna actitud de alguien. Refere-se a algo que surpreende uma pessoa, ou uma atitude que causa surpresa em outra pessoa. Ex.: “Bríquili que Ana está feliz”.

C

Camote. Se refiere a alguien que está enamorado. Refere-se a alguém que está apaixonado. Ex.: “Mi amigo está camote”. Sin.: cagado.

Cargosa. Alguien que está molestando. Alguém que está incomodando. Ex.: Ana es muy cargosa. Sin.: empalagosa.

Carona. Es pedir a alguien que te lleve a alguna parte gratis. Pedir carona, pedir que alguém te leve a algum lugar sem que você pague por isso. Ex.: “¿Oye chico dame un aventón hasta la plaza?”; ¿Amiga dame una

carona?” Sin.: Aventón.

Chalinga. Muy bien, excelente, cuando algo está bien centrado, algo muy leve. Muito bem, excelente, quando algo está bem no centro, algo muito leve. Ex.: “Mi trompo siempre queda chalinga en la jugada”.

Chiquitingo. Se refiere a algo muy pequeño. Refere-se a algo muito pequeno. Ex.: “El perrito es muy chiquitingo”.

Chismosa. Persona que hace chismes, sin oficio. Pessoa que faz fofocas, e que não tem o que fazer. Ex.: “No se puede decir nada delante de esa chismosa”. Sin.: Fofquera, lleva y trae, habladora, sin oficio, lengua larga. Nota: A palavra “fofoquera” é utilizada devido à influência da língua portuguesa na fronteira e está grafada conforme a fala dos entrevistados.

Chucha. Se refiere a alguien que siente frío debido a una fiebre muy fuerte. Refere-se a alguém que está com calafrios devido a uma febre muito alta. Ex.: “Voy a llevar una colcha a mi hijo, pues está chucha de tanta fiebre”.

Comerse los codos de hambre. Pasar penurias y necesidades por la miseria, hacer cosas imposibles, sentirse con rabia y no poder hacer nada, sentir impotencia. Passar por penúrias e necessidades por causa da miséria, fazer coisas impossíveis ou sentir-se com raiva e não poder fazer nada, sentir-se impotente diante de alguma situação. Ex.: “Después de tantos avatares acabó comiéndose los codos de hambre”. Nota: Expressão encontrada no sítio: Los diccionarios y las enciclopedias sobre el Académico.

Cuate. Se refiere a personas que tienen una amistad muy íntima, de mucho tiempo o de gran consideración. Refere-se a pessoas que têm uma grande amizade, algo muito íntimo ou de grande consideração. Ex.: “Carlos es mi cuate”. Sin.: Yunta, compañero, parcerio, colcha, cheche.

Cucarro. Cuando algo no está en su punto. Quando algo não está em seu devido lugar, ou no ponto certo. Ex.: “Este trompo está cucarro, irregular en el movimiento”.

Cuernos. Se refiere a alguien que fue infiel amorosamente a otra perso-

na. Refere-se a pessoas infiéis ou que traíram seu parceiro. Ex.: “Su novia le ponía los cuernos”. Sin.: cachos, cojudo, cuernudo.

D

Dar calabaza. Una cosa que no vale nada, un golpe. Uma coisa que não vale nada, um golpe. Ex.: Me han dado calabazas en matemáticas. Nota: Expressão encontrada no sítio: Marcia Killmann e Infoescola e significa “ir mal da prova”.

Dar un sablazo. Engañar a alguien. Enganar alguém. Ex.: “Lourdes me ha dado un sablazo de diez mil pesetas”. Nota: Expressão encontrada no sítio: Márcia Killmann e significa “pedir dinheiro emprestado”. Sin.: estafar, sablear.

Dejar plantado. Alguien que queda de verse con otra persona, que te está esperando, y no cumple. Alguém que fica esperando por outra e a outra pessoa no comparece ao lugar indicado. Ex.: “La muchacha me dejó plantado em el restaurant”.

E

El sol está maldito. Se refiere que el sol está más caliente que en los otros días. Refere-se a um dia de sol extremamente quente. Ex.: “Hoy el sol está maldito, tenemos que buscar una protección”.

El tiempo está con cara de suegra. Se dice cuando el tiempo está feo o cerrado. Refere-se ao tempo escuro e com cara de chuva. Ex.: “Creo que hoy va llover porque el tempo está con cara de suegra”.

Enxerido. Alguien que es adelantado, que se mete donde no debía. Alguém intrometido, que se mete onde não foi chamado. Ex.: “Mi hijo es muy enxerido”. Nota: Expressão utilizada devido à influência da língua portuguesa na fronteira.

Está frito. Se refiere a personas que están muy enfermas. Termo utilizado para descrever pessoas que estão muito doentes. Ex.: “Mi amigo está

frito, está metido en líos”. Sin.: está en las últimas, está jodido, está de partida, decaído, desahuciado. Nota: Expressão utilizada devido à influência da língua portuguesa na fronteira.

Estar hasta las narices. Se refiere a algo que ya subió hasta el cuello y que ya no se aguanta más, que ya no puede soportar esa situación. Refere-se a algo que está sufocando e que a pessoa atingida já não pode mais suportar a situação. Ex.: “El pueblo estaba hasta las narices de la política anterior y de sus líderes sobornables”. Nota: Expressão encontrada no sítio: Los diccionarios y las enciclopedias sobre el Académico; e o significado “estar farto de algo”. Também se pode dizer: “estar hasta el moño y hasta los pelos”.

Estar más felices que unas castañuelas. Se refiere a personas que están muy felices, más que las otras. Refere-se a pessoas que estão muito felizes, mais felizes que as outras. Ex.: “Estamos más felices que unas castañuelas”.

Estoy congelada. Se refiere a alguien que está con mucho frío. Expresión utilizada para dizer que está com muito frio. Ex.: “Estoy congelada de tanto frío”.

Estoy sofocada. Se refiere a alguien que está con mucho calor. Utiliza-se essa expressão para dizer que está com muito calor. Ex.: “Estoy sofocada con ese calor”. Sin.: quemando, derretiendo.

F

Fica frio! ¡Que se calme! Fique calmo! Ex.: “Amigo fica frio te voy ayudar”. Nota: Expressão utilizada devido à influência da língua portuguesa na fronteira.

Fue a dar un tour. Se refiere a personas que van o regresan de viaje. Refere-se a pessoas que vão ou retornam de viagem. Ex.: “Ana fue a dar un tour en São Paulo”. Sin.: viajero, turista.

J

Jodiche. Se refiere a persona que queda molestando a cada rato. Refere-se a uma pessoa que fica incomodando os outros a cada instante. Ex.: “No sea jodiche, Manoel”. Sin.: pegajoso, chinchoso, molesto, empa-lagoso.

L

La misma chola con otra pollera. Alguien que por mucho que intente cambiar sigue siendo la misma persona. Alguém que por mais que tente mudar continua sendo a mesma pessoa. Ex.: “Ana sigue igual, la misma chola con otra pollera”.

Lay. Se refiere a una expresión de desprecio. Refere-se a uma expressão de desprezo. Ex.: “Mira esa ahí, lay”.

Los brasileros. Nombre dado a las personas que viven al otro lado de la frontera. Nome dado às pessoas que residem de outro lado da fronteira, no caso, os brasileiros. Ex.: “Los brasileros siempre vienen de compras aquí”. Sin.: brasiquiños, patricios, los negros. Nota: Expressão utilizada devido à influência da língua portuguesa na fronteira.

M

May. Se refiere a madre. Mãe. Ex.: “May, yo te extraño mucho”. Nota: Vocabulo utilizado em decorrência da influência da língua portuguesa na fronteira; substituição de mamá, madre ou mami, vocabulos da língua materna. Nota: Expressão utilizada devido à influência da língua portuguesa na fronteira.

Maleante. Nombres dados a personas que ya estuvieron presas, que cometieron algún delito. Nomes dados a pessoas que já estiveram presas, que cometeram algum delito. Ex.: “Aquél hombre es un maleante peligroso”. Sin.: criminal, privados de libertad, ex presidiarios, delincuente, pícaro, rehabilitado.

Mandar un Emilio. Mandar un e-mail. Enviar um e-mail. Ex.: “Debo enviar un emilio para mis amigos avisando del cambio de horario para

las reuniones”. Expressão encontrada nos sítios: InfoEscola, Márcia Killmann.

Me estas fregando. Alguien que está molestando a otra persona. Diz-se para alguém que está incomodando outra pessoa. Ex.: “Marina me estas fregando a tanto tiempo que ya estoy sin paciencia”.

Me la hicieron. Se refiere a uno mismo cuando se descubre que fue traicionado amorosamente. Expressão utilizada para alguém dizer que foi traído no plano amoroso. Ex.: “Me la hicieron pero voy a recuperarme”. Sin.: me la pantalonearon, me la jugaron, me metieron los cuernos.

N

Não enche o saco. Expresión utilizada para pedir que alguien deje de molestar. Expressão utilizada para pedir que alguém deixe de incomodar. Equivalente em espanhol: “no llenes la bolsa”. Ex.: “Antonio não enche o saco y siga su camino”. Nota: Expressão utilizada devido à influência da língua portuguesa na fronteira.

No pegar ojo. Persona que no durmió, que está en vela, hacer vigilia. Pessoa que ficou sem dormir durante a noite, passou a noite em claro, ou participou de uma vigília. Ex.: “¿Papá, no va a venir con nosotros a la playa? ¿No van a bajar Watson y Pepe? No pueden, con el jaleo de esta noche, no han pegado ojo”.

No tener pies ni cabeza. Algo desorganizado, argumento o versión de alguna persona que no hace sentido. Informação desorganizada ou versão de alguma pessoa que não faz sentido. Sem pé nem cabeça. Ex.: “No te entiendo. Lo que dices no tiene ni pies ni cabeza”.

P

Pay. Se refiere a padre. Pai. Ex.: “No hagas eso pay”. Nota: Vocábulo utilizado em decorrência da influência da língua portuguesa na fronteira; substituição de papá, padre ou papi da língua materna. Nota: Expressão utilizada devido à influência da língua portuguesa na fronteira.

Patricio. Apodo momentáneo que se le da a los brasileiros o bolivianos en una charla entre dos o más personas desconocidas. Apelido momentáneo para designar brasileiros ou bolivianos em uma conversa entre duas ou mais pessoas desconhecidas. Ex.: “¡Hola patricio! ¿En qué te puedo ayudar?”.

Ponerse a uno los pelos de punta. Se refiere al sentido de que la persona está nerviosa, asustada. Refere-se ao sentido de que a pessoa está nervosa, assustada, estressada. Ex.: “Se me pusieron los pelos de punta, pero, ¡cuánto me alegró oírlo! Nota: Expressão encontrada nos sítios: Márcia Killmann e Bom espanhol com o significado “De arrepiar os cabelos e causar em uma pessoa um forte sentimento de medo, espanto ou terror”.

Pucha. Expresión de asombro o disgusto. Expressão de assombro o disgusto. Ex.: “Pucha hijo no seas así”. A palavra “pucha” significa “poxa”. Sin.: égua. Nota: Expressão utilizada devido à influência da língua portuguesa na fronteira.

Q

Que huevada. Expresión de descontentamiento. Expressão de descontentamento. Ex.: “¿Qué huevada estás haciendo?”

Quemarse la ceja. Persona que estudia mucho. Pessoa que estuda muito. Ex.: “Me quemo las cejas para tener éxito”. Nota: Expressão encontrada nos sítios Márcia Killmann; De acordo com as pesquisas “quemarse lãs cejas”, também pode ser utilizada pela expressão “quemarse lãs pestanas” e as expressões significam “Estudar muito, queimar as pestanas”.

R

Rendido. Se refiere a persona que está muy cansada. Refere-se à pessoa que está muito cansada, exausta. Ex.: “Estoy rendido, he estado trabajando pesado”. Sin.: molido, hecho pomada, hecho talco, estoy muerta de cansancio, exausta, cansadísima, agotado.

S

Se salvó de un pelo. Se refiere a una persona que estaba muy enferma y que se curó. Refere-se a uma pessoa que estava muito doente e que conseguiu a cura. Ex.: “María se salvó de un pelo”. Sin.: volvió a nacer, moribunda, no se la llevó la huesuda.

Sedita. Cuando algo está una seda. Algo que está una seda, muito suave. Ex.: “Que manos bonitas, siempre están una sedita”.

T

Te vira. Arréglatela, resuelva a su manera. Vira-te, resolve ou soluciona determinado problema. Ex.: “Te vira y resuelve tus problemas”. Nota: Expressão utilizada em decorrência da influência da língua portuguesa na região de fronteira.

Tener la mano larga. Personas que con facilidad se adueñan de las cosas ajenas. Pessoas que se apossam das coisas alheias. Ex.: “Dicen que ella tiene la mano larga”. Sin.: ladrón, ratero.

Tengo un infierno en la barriga. Se refiere a alguien que tiene mucha sed. Refere-se a alguém que está com muita sede. Ex.: “Tengo un infierno en la barriga, necesito agua”.

U

Un hambre que parecen dos. Se refiere a alguien que tiene mucha hambre. Referente a uma pessoa que está com muita fome. Ex.: “Tengo un hambre que parece dos, vamos a comer”. Sin.: estoy azul de hambre, verde de hambre, muriendo de hambre, hambrienta.

V

Vai tomar banho. Expressão utilizada para decir a alguien que deje de molestar. Expressão utilizada para dizer a alguém deve parar de incomodar. Ex.: “Deje de molestar chico, vai tomar banho”. Nota: Influência da língua portuguesa na região de fronteira.

6. Resultados e discussão

Ao todo, obtivemos 56 (cinquenta e seis) expressões idiomáticas, que separamos em três conjuntos de acordo com sua natureza.

O primeiro conjunto engloba 14 (quatorze) expressões idiomáticas selecionadas nos três sítios que apresentam expressões idiomáticas da língua espanhola e nos quatro sítios de expressões utilizadas em imagens. São as seguintes:

1. A pierna suelta;	8. Estar hasta las narices;
2. A regañadientes;	9. Estar más felices que unas castañuelas;
3. Aunque la mona se vista de seda mona se queda;	10. Mandar un Emilio;
4. Comerse los codos;	11. No tener ni pies ni cabeza;
5. Dar calabaza;	12. Ponérsele a uno los pelos de punta;
6. Dar un sablazo;	13. Quemarse la ceja;
7. Dejar plantado;	14. Tener la mano larga.

Essas expressões estão mais ao alcance dos alunos posto estarem disponíveis na web, portanto eles não deveriam, supostamente, ter grandes dificuldades para entendê-las. No entanto, reuni-las no glossário é importante por este ser um instrumento a mais ao alcance dos alunos.

No segundo conjunto, constam 12 (doze) expressões idiomáticas

1. Bater papo fiado;	7. May (mãe);
2. Bora;	8. Não enche o saco;
3. Carona;	9. Pay (pai);
4. Enxerido;	10. Pucha;
5. Está frito;	11. Te vira;
6. Fica frio	12. Vai tomar banho.

Essas expressões idiomáticas podem gerar discussões interessantes em sala de aula acerca da influência da língua portuguesa na língua espanhola em situação de contato. Sabe-se que as relações entre as populações das duas comunidades vizinhas são estreitas e muitas vezes cotidianas, o que resulta, teoricamente, em uma troca intensa de hábitos, culturas e vocabulários.

No terceiro conjunto, são 30 (trinta) expressões idiomáticas utilizadas pelos informantes. Elas foram encontradas apenas nos sítios e blogs de Cobija, o que nos leva a pensar na possibilidade de regionalismos. São elas:

1. Bríquili;	16. Jodiche;
2. Camote;	17. La misma chola con otra pollera;
3. Cargosa;	18. Lay;
4. Chalinga;	19. Los brasileros;
5. Chiquitingo;	20. Maleante;
6. Chismosa;	21. Me estas fregando;
7. Chucha;	22. Me la hicieron;
8. Cuate;	23. No pegar ojo;
9. Cucarro;	24. Patricio;
10. Cuernos;	25. Que huevada;
11. El sol está maldito;	26. Rendido;
12. El tempo está con cara de suegra;	27. Se salvo de un pelo;
13. Estoy congelada;	28. Sedita;
14. Estoy sofocada;	29. Tengo un infierno en la barriga;
15. Fue a dar un tour;	30. Un hambre que parecen dos.

Consideramos essas expressões as mais interessantes justamente pelo fato de elas aparecerem somente nas páginas relativas a Cobija. Para os alunos é muito importante ter conhecimento dessas expressões para compreenderem o falar local e eles, muito provavelmente, não encontrarão tais expressões em livros didáticos.

7. Considerações finais

Dos resultados, destacamos a presença de vocábulos ou expressões oriundas do português. Em relação a isso, julgamos pertinente ampliar a pesquisa, futuramente, no que se refere à presença de estrangeirismos (vocábulos e expressões do português brasileiro) na fala dos cobijenhos. Por outro lado, seria interessante efetivar pesquisas em sentido contrário, para atestar as influências do espanhol sobre o português nessa região.

Damos ênfase, também, às palavras e expressões encontradas em sítios da cidade de Cobija, mas não em livros ou em outros sítios na web. A possibilidade de se constituírem em regionalismos pode, a exemplo do primeiro aspecto citado, ser alvo de futuras investigações. No momento, registramos apenas a importância dessa coleta e organização inicial que será disponibilizada para estudantes da língua espanhola mais habituados ao padrão europeu e que podem desconhecer tais expressões.

Como se vê, esta pesquisa se presta a desdobramentos, tanto no âmbito dos estudos culturais quanto na esfera da descrição e da análise linguística. Em ambos os casos, podem ser direcionadas para questões ligadas ao processo de ensino do espanhol língua estrangeira, servindo-lhe de suporte ou fomentando as discussões. Acreditamos ter dado um passo nessa direção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Lídia Almeida. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

_____; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *O léxico em foco*. Múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2010.

BLANCO, Ramiro Carlos Humberto Caggiano. *Gramática de la lengua española: usos, conceptos y ejercicios*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

BOM ESPANHOL. Disponível em:

<<http://www.bomespanhol.com.br/expressoes>>. Acesso em: 10-11-2013.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: UNESP, 2003.

CNA em espanhol. Disponível em:

<<http://www.cnagrupo.blogspot.com>>. Acesso em: 27-12-2013.

CUNHA, Aline Luiza da; FERRAZ, Aderlande Pereira. Expressões idiomáticas na sala de aula de língua materna: o tratamento dessas unidades lexicais no livro didático. In: ALVES, Ieda Maria; JESUS, Ana Maria Ribeiro de; OLIVEIRA, Luciana Pissolato de; PEREIRA, Eliane Simões (Orgs.). *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*, V. II. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.

DICIONÁRIO Santillana. Para estudantes: espanhol-português/português-espanhol, 3. ed. 2011. [com CD]

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Cláudia Maria. As funções das definições nos dicionários bilíngues. *ALFA. Revista de Linguística*, vol. 50, n. 2. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1416/1117>>. Acesso em: 25-03-2013.

FERNANDES, Eugênia Magnólia da Silva. *Expressões idiomáticas no português do Brasil: análise funcional-tipológica e seu ensino no âmbito de segunda língua*. 2011. Dissertação (de mestrado). – UnB, Brasília.

FROMM, Guilherme. Dicionários em sala de aula: como aproveitá-los bem. In: FROMM, Guilherme; HERNANDEZ, Maria Célia Lima (Orgs.). *Domínios da linguagem III: práticas pedagógicas 2*. 1. ed. São Paulo, 2003, vol. 1, p. 41-50.

FUNDO Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%9393-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. (PNLD).

GUERRA, Miriam Martinez; ANDRADE, Karylleyla de Santos. O léxico sob perspectiva: contribuições da lexicologia para o ensino de línguas. *Domínios de Linguagem. Revista Eletrônica de Linguística*, vol. 6, n. 1, 1º semestre 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 25-03-2013.

GUIA Prático de Espanhol. Disponível em: <<http://www.guiapraticodeespanhol.com.br>>. Acesso em: 27-12-2013.

HENRIQUES, Claudio César. *Léxico e semântica*. Estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

INFOESCOLA. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/espanhol/expresiones-idiomaticas>>. Acesso em: 10-11-2013.

LEMONS, David Sena. As expressões idiomáticas e o ensino da língua espanhola. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/40/AS%20EXPRESS%C3%95ES%20IDIOM%C3%81TICAS.pdf>>. Acesso em: 23-03-2013.

MARCIA Killmann. Disponível em: <<http://marciakillmann.wordpress.com/expresoes-idiomaticas-espanhol>>. Acesso em: 10-11-2013.

MARTIN, Ivan Rodrigues. *Saludos: curso de lengua española*, libro 4. 9º ano, 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Saludos: curso de lengua española*, libro 3, 8º ano, 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Saludos*: curso de lengua española, libro 2, 7º ano, 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Saludos*: curso de lengua española, libro 1, 6º ano, 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

NOGUEIRA, L. C. R. *A presença de expressões idiomáticas (IE) na sala de aula de E/LE para brasileiros*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – UnB, Brasília.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE. In: CUNHA; Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: UnB, 2002, p. 157-172.

PINTEREST. Disponível em:

<<https://www.pinterest.com/pin/198721402281234377>>. Acesso em: 27-12-2013.

RIVA, Huéinton Cassiano; CAMACHO, Beatriz Facincani. Expressão idiomática: uma unidade fraseológica. In: BARROS, Lídia Almeida; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *O léxico em foco*. Múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2010.

SACKI, Ana Maria Bezerra Conrad. Estudo de unidades fraseológicas e seus sentidos metafóricos em dois dicionários bilíngues espanhol-português, português-espanhol. In: *Anais do CELSUL*, 2008. Disponível em: <http://celsul.org.br/Encontros/08/estudio_de_unidades_fraseologicas.pdf>. Acesso em: 25-03-2013.

SELISTRE, Isabel Cristina Tedesco. Desenho de um dicionário passivo inglês/português para estudantes brasileiros do ensino médio. In: *Anais do CELSUL*, 2008.

TAGNIN, S. E. O. *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática, 1989.

TELES, Letícia Bonora; BARROS, Lídia Almeida. Proposta de dicionário bilíngue português-francês de termos de estatutos sociais voltado para tradutores juramentados. In: BARROS, Lídia Almeida; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *O léxico em foco*. Múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2010.

XATARA, C. M. Tipologia das expressões idiomáticas. *Alfa. Revista de Linguística*, São Paulo, n. 42, p. 169-176, 1998. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4274/3863>>.

_____. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa. Revista de Linguística*, vol. 42 Especial, 1998. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4048>>. Acesso em: 22-03-2013.

**BREVE REFLEXÃO
SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS
DE NIOAQUE NO MATO GROSSO DO SUL**

Thalita Souza de Lima (UEMS)

thalita17.lima@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto fazer uma breve reflexão sobre a alfabetização das crianças indígenas em língua terena como segundo idioma, no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola localizada numa aldeia, no município de Nioaque, no Mato Grosso do Sul, onde o português é a primeira língua. Neste artigo, apresentamos a aldeia e a escola, cenários do estudo, além de discorrer sobre a educação indígena, mais especificamente, sobre como se dá o processo de alfabetização e letramento em sala de aula. Destaca-se a relevância deste estudo, uma vez que o aprendizado da língua terena resgata a identidade de um povo que se perdeu no processo de aculturação histórica. Para isso, a escola tem sido aliada nesse resgate cultural.

Palavras-chave: Alfabetização. Crianças indígenas. Língua terena.

1. Introdução

Minha motivação em refletir sobre a alfabetização das crianças indígenas em língua terena como segundo idioma começou na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) onde estudo e incentivado pelos professores, principalmente pela minha orientadora, que em suas aulas, me despertou para as relevantes questões sobre o assunto.

Sou indígena terena, da terra indígena de Nioaque, tenho orgulho da minha origem, pois passei minha infância e parte da adolescência dentro da aldeia. Quando dentro do curso universitário, estudando com outros indígenas, alguns que dominavam sua língua materna, passei a perceber a importância da minha língua, pois apesar de entender um pouco, não consigo me comunicar por meio dela.

Dentro da aldeia, os indígenas da minha geração não falam a língua terena, pois os nossos avós só se comunicavam na língua materna entre eles e as crianças não podiam participar das conversas dos mais velhos. Quando vinham falar conosco falavam o português. O pouco que sabemos da língua terena é o que aprendemos dentro da escola, onde há a

disciplina chamada “língua materna terena”.

A minha avó materna, também terena, era a única que falava fluentemente a língua do nosso povo. Meus avós paternos são indígenas, mas nunca falaram a sua língua materna, pois foram criados em fazendas assim como meu avô materno, onde a comunicação era feita somente em português.

Meus pais atualmente são funcionários públicos e professores da escola indígena da aldeia. Meu pai é formado em pedagogia e atua como diretor da escola. Minha mãe, também formada em pedagogia, atua como professora da educação infantil e do 1º ano das séries iniciais. Nenhum deles é fluente em língua terena.

E apesar de ser criada dentro de uma aldeia e ter estudado em uma escola indígena, eu e os da minha geração não somos fluentes em nossa língua materna, pois dentro da escola tínhamos pouco incentivo, uma vez que a língua materna era e é ensinada como segunda língua e dentro de casa só se comunicava em língua portuguesa. Não se via tanta necessidade em falar a língua terena.

Atualmente, atuo como professora de língua portuguesa na escola indígena “Trinta e Um de Março”, localizada, na aldeia indígena Brejão no município de Nioaque. Vejo a importância em dedicar-me aos estudos do ensino da língua materna dentro da escola, pois a alfabetização é feita em língua portuguesa e a língua terena é ensinada com os mesmos métodos de uma segunda língua.

Diante deste cenário, surgem as seguintes questões: Será que se a escola tivesse como primeira língua a terena e em casa houvesse maior estímulo da família em relação a esse idioma, teríamos uma comunidade bilíngue, dominando a língua materna terena e a língua portuguesa? Será que a alfabetização não deveria focar o ensino da língua terena como o primeiro idioma, ao invés de segunda?

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objeto fazer uma breve reflexão sobre a alfabetização das crianças indígenas em língua terena como segundo idioma, no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola localizada numa aldeia, no município de Nioaque, no Mato Grosso do Sul, onde o português é a primeira língua.

Neste artigo, apresentamos a aldeia e a escola, cenários do estudo, além de discorrer sobre a educação indígena, mais especificamente sobre como se dá o processo de alfabetização e letramento em sala de aula.

Destaca-se a relevância deste estudo, uma vez que o aprendizado da língua terena resgata a identidade de um povo que se perdeu no processo de aculturação histórica, para isso a escola tem sido aliada nesse resgate cultural.

Embora o bilinguismo referente às línguas indígena e portuguesa, ainda seja a situação mais comum nas aldeias, o monolinguismo em português vem se tornando uma crescente realidade e encontra-se presente nas situações de comunicação cotidianas, como, reuniões, aulas, brincadeiras entre as crianças, diálogos domésticos, cantos e rezas nas aldeias brasileiras e também é a realidade das aldeias de Nioaque – MS, local onde a pesquisa foi desenvolvida.

Os alunos têm contato com a língua indígena na escola, com a disciplina de língua materna terena, e por essa ser uma prática constante e pela tendência à urbanização, por causa de um ensino escolar local que não prioriza a língua nativa, o terena e a cultura deste povo correm o risco de extinção, como tantos outros.

2. Educação indígena

A educação indígena e o ensino das línguas nativas vêm sendo, cada vez mais, assunto de pesquisas acadêmicas, estudos e pautas em documentos oficiais.

A Constituição brasileira de 1988 reconhece os direitos dos povos indígenas, sua organização social, sua língua, suas tradições e o desenvolvimento de uma educação escolar em conformidade com seus princípios, valores e reprodução de conhecimentos.

Essa constituição assegura a esses povos, uma educação multicultural e bilíngue, cabendo à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC) garantir a oferta de educação escolar diferenciada por meio de uma série de ações como formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio e superior; produção de material didático bilíngues em línguas indígenas e em português; e cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam todos os seus direitos.

Essa visão “preservacionista” é enfatizada também no que diz respeito ao ensino fundamental, no artigo 210 da constituição: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às

comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (*Idem*, Art. 210, § 2º).

Toda essa atenção aos povos indígenas por parte do governo deve-se como retratação à imposição de séculos da cultura dos colonizadores portugueses, ao abafamento da cultura indígena e à falta de atenção pelo poder público. Como descrita no livro *O Povo Brasileiro*,

A ele se seguiu um etnocídio igualmente dizimador, que atuou através da desmoralização pela catequese; da pressão dos fazendeiros que iam se apropriando de suas terras; do fracasso de suas próprias tentativas de encontrar um lugar e um papel no mundo dos "brancos". Ao genocídio e ao etnocídio se somam guerras de extermínio, autorizadas pela Coroa contra índios considerados hostis, como os do vale do rio Doce e do Itajaí. Desalojaram e destruíram grande número deles. Apesar de tudo, espantosamente, sobreviveram algumas tribos indígenas ilhadas na massa crescente da população rural brasileira. Esses são os indígenas que se integram à sociedade nacional, como parcela remanescente da população original. (RIBEIRO, 1995, p. 144)

Essas medidas de respeito e valorização étnica são recentes se analisarmos todo o processo de aculturação histórica sofrida pelos povos indígenas. Ganham força nos anos noventa do século passado, quando a educação deixa de ser responsabilidade da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e passa para o MEC gerir a construção do formato educacional indígena idealizado.

O MEC admite em seu documento oficial que,

Há ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, adequada a seus projetos de futuro, de autonomia e capaz de garantir sua inclusão no universo dos programas governamentais que visam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da *Constituição* de 1988.

Segundo documento do MEC (2001), só atualmente, as escolas indígenas têm se tornado um meio de garantir a seu público, o acesso a conhecimentos gerais sem que tenham que negar suas culturas e suas identidades étnicas, por meio de projetos que atendem às realidades socio-culturais e históricas das comunidades indígenas, que propiciam a interculturalidade e o bilinguismo e que têm, como objetivo, a reverência à organização social indígena e à valorização de suas línguas maternas e dos saberes e conhecimentos tradicionais desses povos.

Em um documento oficial o MEC relata que as escolas indígenas de hoje ainda não correspondem ao modelo de escola ideal. As escolas só oferecem o ensino fundamental, com professores, na maioria das vezes, leigos e com níveis de conhecimento diferentes, embora este aumentan-

do, o número de professores índios ainda não é satisfatório. E são poucos os materiais escolares adequados e específicos em língua materna dos diferentes grupos étnicos.

A partir desse momento inicia-se a preocupação com a formação do professor indígena que irá atuar dentro da escola da aldeia. Logo, para isso, tratou-se de criar mecanismos para que o indígena pudesse ingressar no ensino superior para que o ensino não apenas vise à valorização cultural, mas que tenha qualidade de ensino.

Esse fato vem acontecendo nas aldeias de Nioaque, os alunos indígenas recebem ensino bilíngue da língua e aprendem também sobre a cultura terena.

3. Alfabetização na língua indígena

Nas aldeias de Nioaque a língua terena é ensinada nos anos escolares iniciais como segunda língua e o português como primeira.

Tal fato deve-se ao desuso do idioma indígena, no cotidiano do povo da aldeia. Para resgatar a identidade da etnia é imprescindível o ensino da língua terena como parte do currículo educacional indígena.

Segundo Grupioni,

[...] a questão da educação indígena preconizando como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. (GRUPIONI, 1999, p. 275)

A presença do ensino da cultura e da língua terena dentro do ambiente escolar enquadra na sociedade, de maneira formal, algo antes marginalizado e ignorado, isto é, o índio com sua identidade preservada. Esse modelo de escola contribui para a libertação e fortalecimento da cultura indígena. Conforme Luft explana em seu livro: “O ensino ideal, a educação ideal, que todos desejamos há de ser uma educação para a liberdade, como a tem preconizado figuras do porte de um Paulo Freire em nosso país”. (LUFT, 1968, p. 108)

A escola deve fortalecer a identidade, da língua e da cultura da comunidade indígena, para que estejam preparados na luta pelas melhorias que suas aldeias necessitam.

4. A aldeia

Atualmente, a terra indígena Nioaque, contexto deste artigo, está dividida em quatro aldeias: Cabeceira, Água Branca, Taboquinha e Brejão.

Está localizada no município de Nioaque no estado de Mato Grosso do Sul, tendo ao norte o rio Urumbeva e a leste da Serra de Maracaju.

A Terra Indígena Nioaque foi formada por dois pequenos núcleos: a aldeia Brejão que foi fundada em 1904, pela família do Capitão Vitorino e a aldeia Água Branca que possuía um número maior de indígenas.

Culturalmente os povos Terena se organizam por núcleos familiares, a Terra Indígena Nioaque já se dividia em grupos familiares, ficando na aldeia Brejão a predominância dos “Vitorinos” e na Água Branca outras famílias que não aceitavam serem coordenados pelos “Vitorinos”.

E ao longo dos anos e com o aumento da população o território da terra indígena Nioaque começou também a ficar bem definido. A aldeia Brejão permaneceu da mesma forma, e na aldeia Água Branca foi necessário uma divisão interna. Havia três grandes grupos familiares na aldeia Água Branca que residiam em um determinado setor.

É aí que se inicia a separação ou divisão da aldeia Água Branca em três: a aldeia Água Branca com o número maior de famílias “Miranda”, criando-se as aldeias Taboquinha com as famílias “Silva” e “Ojeda” e a aldeia Cabeceira com a predominância da família “Marques”.

Atualmente, a Terra Indígena Nioaque está composta por 04 aldeias, cada aldeia tem autonomia própria, possui um “cacique” e um “conselho tribal”, que são os responsáveis por responder pelas relações políticas de cada aldeia. Os assuntos que dizem respeito a todas as aldeias da Terra Indígena, são tratados em reuniões grandes, onde contam com a presença das lideranças de cada aldeia, geralmente realizadas no Posto Indígena.

5. A escola

A Escola Municipal Indígena 31 de Março – Polo, está localizada na aldeia Brejão, criada pela lei N°. 009/95 de 25 de julho de 1995, mantida pela prefeitura municipal de Nioaque. Funciona no período diurno atendendo 341 alunos matriculados no ensino fundamental do 1º ao 9º

ano.

A Escola Municipal Indígena está situada numa área federal a 14 quilômetros da cidade de Nioaque – MS e 170 quilômetros da capital do estado de Mato Grosso do Sul. Possui organização própria e oferece um currículo diferenciado, garantido no mesmo, o ensino da língua indígena conforme as legislações específicas que regem a educação escolar indígena.

A professora de alfabetização tem o curso de pedagogia trabalha na área há dez anos, sendo cinco só na sala de alfabetização, a professora de língua materna terena tem o curso de magistério e trabalha na área de educação há sete anos sendo sua primeira experiência como professora de língua materna terena, o diretor da escola trabalha há onze anos na área de educação e faz dois anos que assumiu a direção da escola.

Nas aulas, brincadeiras, diálogos domésticos, cantos e dentro das igrejas os alunos se comunicam em língua portuguesa, pois é a língua que foi ensinada pelos seus pais. Dentro de casa a comunicação também é em língua portuguesa, os avós sabem falar, mas só se comunicam na língua terena entre eles e não passaram para seus filhos e netos o hábito de se comunicar em língua terena.

6. Breves reflexões

Há várias realidades linguísticas dentro das aldeias indígenas do Brasil. Em alguns casos, os índios já não falam mais a sua língua materna; em outros, os jovens só tiveram contato com o português na adolescência; há comunidades onde não se fala o português e ainda há aldeias onde indígenas falam o português, mas nem todos falam a sua língua de origem, como é o caso das aldeias de Nioaque.

A língua terena é mais conhecida pelos idosos das aldeias. No entanto, com o contato com pessoas não indígenas da região de Nioaque, acreditaram que não precisavam usar a língua terena para não se isolarem da sociedade. Desse processo de aculturação, muitos filhos dos falantes da língua terena apenas conseguem entender um pouco, mas não a dominam.

A língua é fundamental para a cultura de um país porque nela está a história, às vezes, é considerada como algo diferente tanto dos bens materiais do homem, como de seu sistema de costumes (MALINOVIS-KY,

1970). Este conceito está comumente associado à ideia de que o significado, considerado como um conteúdo místico da palavra pode ser transmitido, provocando um entendimento ou outro, mediante a elocução da mesma. Com isso, vimos que o significado de uma palavra não está contido nela, mas sim, no contexto de uma situação de uso, a língua uma vez materializada nos atos da fala, é parte integrante de uma cultura, como o caso dos índios terenas.

Os diversos cenários das escolas indígenas do país simulam alguns desafios que demandam dos educadores, pesquisadores, linguistas, governo e toda a sociedade, maior conhecimento sobre o ensino bilíngue e intercultural, pois sendo a língua a representação da essência de um povo, a educação deve contribuir para preservação daquelas que são consideradas a minoria diante das línguas nacionais.

Pela vivência dentro da escola da aldeia indígena, percebe-se a importância e necessidade do ensino bilíngue e intercultural para que a população se torne consciente do seu papel na sociedade e possa exigir os seus direitos de cidadão indígena.

Não podemos tratar o ensino da língua terena dentro da escola indígena como se trata o ensino de uma segunda língua no ensino regular que possui outras pretensões.

7. Reflexões finais

Este artigo ressaltou a importância de se preservar a língua, as raízes e a cultura terena, partir do ensino bilíngue e não de aculturamento.

Como se pode observar, os alunos indígenas não têm mais em seu cotidiano uso de sua língua nativa. Todos chegam à escola pesquisada, sem nenhum entendimento da língua terena, mesmo os pais sendo indígenas. No entanto, é fundamental que haja uma mudança nessa realidade; os indígenas das aldeias de Nioaque necessitam ter conhecimento sobre a importância da sua língua.

Sabe-se que a língua nativa é um dos principais fatores que definem a identidade de um povo, na medida em que permeia a manutenção de sua memória e realça as suas características étnicas, por isso, privilegiar uma língua em detrimento de outra pode trazer consequências graves, como por exemplo, o desinteresse pela língua apagada, o anseio de que esta língua é menos importante, o preconceito linguístico, a desvalo-

rização de um povo e a vergonha das suas próprias línguas, culturas e origens.

O avanço da educação indígena é ainda bastante recente, mas já são inúmeros os avanços. Como a qualificação profissional do professor indígena, escolas nas aldeias, materiais didáticos que valorizam a cultura e a língua terena.

É claro que existe uma defasagem histórica que exige desse processo educacional a otimização do tempo e qualidade do ensino, já que é dela que a comunidade indígena anseia para obter seus direitos de ser índio em sua plenitude.

Faz-se necessário o ensinamento da língua materna para o desenvolvimento do conhecimento da criança na sua língua de origem. Por mais que haja consciência por parte dos professores indígenas, ainda há um longo caminho para ser percorrido, no sentido de adquirir o reconhecimento da importância de se pensar em ações pedagógicas que foquem a valorização da cultura terena.

Assim, compreendo a importância da valorização da língua terena no ensino bilíngue dentro das escolas indígenas, pois fortalece a identidade dos alunos indígenas, estimula o respeito à pluralidade cultural, à diversidade e à riqueza de constituição social brasileira e promove o sentimento de orgulho de ser indígena.

Por fim, relato que com essa pesquisa sinto mais orgulho da minha origem e das minhas raízes. Sinto necessidade de fazer mais pelo meu povo. E através das minhas práticas profissionais, pretendo conscientizar meus alunos sobre a importância de se manter viva nossa língua, cultura e tradição.

O orgulho pela própria história e origem fortalece a identidade individual, social e nacional de um povo, o que impacta diretamente no sentimento de sua autoestima. Por isso, ressaltamos a importância da educação fortalecer o imaginário social dos povos brasileiros e resgatar o sujeito indígena, a partir da compreensão das diversas culturas existentes no Brasil, levando os alunos ao sentimento de pertencimento, por meio da consciência de que a sua língua nativa é um valioso patrimônio cultural brasileiro.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

GRUNPIONI, Luís Donisete Benzi; DARCI, Secchi; GUARANI, Vilmar. *Legislação escolar indígena*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>.

LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n°. 9394, de 1996).

LUFT, Pedro. *Língua e liberdade*. 13. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MALINOWSKY, B. *Uma teoria científica da cultura*. Trad.: José Auto. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. Terra Indígena Nioaque: Processo de formação sociopolítica, divisão da aldeia Água Branca e os momentos históricos vividos por este povo ao longo dos anos. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, vol. 8, n. 2, 2007.

RIBEIRO, Darci. *O povo brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

CANÇÕES DA DITADURA⁷⁵

Afrânio da Silva Garcia (UERJ; ABRAFIL)
afraniogarcia@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, estudaremos algumas das canções emblemáticas do período da ditadura militar no Brasil, principalmente em sua fase inicial, como *Para não dizer que não falei de flores*, de Geraldo Vandré, *Soy loco por ti América*, de Gilberto Gil e Capinam, *Apesar de você* e *Acorda, amor*, ambas de Chico Buarque de Holanda, e *Debaixo dos caracóis dos seus cabelos*, de Roberto & Erasmo Carlos. Nelas, através de metáforas, metonímias, linguagem indireta e ironias, são retratados muitos dos fatos e características desta época conturbada da história do Brasil. Aproveitamos o trabalho também para demonstrar como a ânsia de liberdade da juventude da época, impedida de se manifestar politicamente, criará um novo modelo de expressão linguística e cultural, como é demonstrado pela canção *Tropicália*, de Caetano Veloso, *Divino, Maravilhoso*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, e *Baby*, dos Mutantes.

Palavras-chave: Canções. Ditadura. Estilo. Metáfora. Metonímia.

1. *O hino da resistência à ditadura: “Para não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré*

A canção “Para não dizer que não falei das flores”, lançada em setembro de 1968 no Festival Internacional da Canção, promovido pela Rede Globo, logo arrebatou o público. Tanto assim que, ao ser classificada em segundo lugar, causou a maior vaia já vista em terras brasileiras, justamente contra Tom Jobim, que conquistou o primeiro lugar com *Sabiá*, contrariando a preferência do público presente, que atribuíram sua derrota ao sistema opressor vigente. Os principais funcionários da Rede Globo que participaram do festival divergem quanto ao sentido político premiação. Walter Clark afirmou que os militares mandaram um aviso de que não aceitariam a premiação da canção, ao passo que Boni disse que não houve qualquer pressão, que a vitória de *Sabiá* foi resultado da escolha dos jurados.

De qualquer maneira, a canção de Vandré, conhecida ora pelo seu título original, ora pela sua declaração introdutória, “Caminhando e can-

⁷⁵ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional “Português – Língua do Mundo”, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na primeira semana de novembro de 2014.

tando...”, tornou-se o hino não oficial da resistência à ditadura, sendo cantada tanto no começo quanto no fim de todas as manifestações de repúdio à ditadura. Mesmo depois da promulgação do AI-5, em treze de dezembro de 1968, todas as pessoas minimamente politizadas no Brasil a conheciam e/ou cantavam. Essa politização irá trazer graves consequências para o compositor, que será demitido do serviço público por conta dela e terá que se exilar do país ainda em 1968, logo após a promulgação do AI-5 (assim como Caetano Veloso e Gilberto Gil), só voltando ao Brasil anos depois. Na lenda urbana que se criou em torno de Geraldo Vandré, veementemente negada por ele, diz-se que ele foi tão torturado que enlouqueceu, razão de sua devoção à FAB, de ter feito uma canção em homenagem à FAB chamada *Fabiana* e do fato de ele só se hospedar em locais geridos pela FAB; uma versão mais sinistra ainda desta lenda urbana afirma que ele foi castrado pelos militares (parece-me que nenhum jornalista ainda teve a coragem ou crueldade de perguntar isso a ele).

Seja como for, a canção de Geraldo Vandré é uma canção magnífica, como veremos a seguir. Seu próprio título constitui uma excelente ironia: num clima horroroso de opressão e violência (não há nenhuma lei escrita tão totalitária quanto o AI-5, que poderia ser resumido numa frase terrível: “O cidadão brasileiro não tem direito a coisa nenhuma”, ele se defende de um possível ataque dos nefelibatas, justificando-se: “Para não dizer que não falei das flores”.

Logo depois, a canção se define nitidamente como um discurso marxista-leninista, de movimentar as massas, de lutar, de conchamar o povo para as ruas, a marchar por um ideal, inicialmente através do polisíndeto: “Caminhando e cantando e seguindo a canção”, em que a terceira oração reitera as duas anteriores, além de apresentar uma ambiguidade poderosa: “seguindo”, que tanto pode ser a canção, quanto a ideologia, ou ainda a liderança do movimento. Continuando, temos o apelo socialista à igualdade ou à fraternidade, metonimizada nos braços dados: “Somos todos iguais, braços dados ou não”. Marca-se depois a generalização do movimento, através da diversidade de locais: “Nas escolas, nas ruas, campos, construções”, e reitera-se a proposição inicial pela sua repetição seguida de reticências: “Caminhando e cantando e seguindo a canção...”

A segunda estrofe abre com uma das máximas do movimento revolucionário comunista, reforçada pela epanalepse (ou repetição): “Vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer...”, em que se diz implicitamente que a revolução deve ser fei-

ta: se as condições forem adversas (como numa ditadura), deve-se saber criar condições para que ela aconteça de qualquer jeito (através de manifestações ou da luta armada), pois um verdadeiro revolucionário não fica esperando a hora da revolução, mas a cria: “quem sabe” (fazer a revolução), “faz a hora” (da revolução). Segue-se a isso uma frase que contém uma inversão associada a uma ironia e uma hipérbole: “Pelos campos há fome em grandes plantações”, em que temos uma inversão porque plantações, dentro do seu sentido normal, geram comida e não fome, seu antônimo, o que gera uma ironia tragicômica: as plantações no Brasil servem à fome e não à abundância, mas não é uma fome qualquer, e sim grandes plantações de fome, daí a hipérbole. Continuando, aparece outra ironia: “Pelos ruas marchando indecisos cordões”, em que as ideias decididas de marchar e cordão são criticamente negadas pelo adjetivo indecisos.

Finalizando a estrofe, temos uma alusão aos movimentos antitéticos que tomaram conta do mundo a partir de 1968: “Ainda fazem da flor seu mais forte refrão, e acreditam nas flores vencendo o canhão...” Por um lado, com a queda da América Latina nas garras do totalitarismo (no eufemismo cruel dos Estados Unidos, governos estáveis), tem-se uma escalada da violência de parte a parte, com os governos ditatoriais lançando mão da supressão dos direitos humanos e da opressão e os jovens sendo forçados a lutar, primeiro nas manifestações e depois na luta armada. Por outro lado, temos nos Estados Unidos, pela primeira vez na história do mundo, um movimento nacional em favor da paz, contra a guerra do Vietnã e a favor dos direitos humanos, com os jovens rasgando seus cartões de alistamento e se recusando a lutar, ainda que isto lhes custe a prisão (ou o exílio, principalmente no Canadá), movimento este metonimizado nos dizeres: *Make Peace, Not War* (Faça Amor, Não Faça a Guerra) ou *Flower Power* (Poder da Flor). Este movimento dos Estados Unidos terá repercussões no Brasil, que assiste pela televisão às manifestações americanas e chega a ter, ainda que de forma incipiente (só acontecerá de fato a partir dos anos setenta) um movimento hippie, uma cultura de “paz e amor”, de valorização das flores (metáfora de beleza e paz) sobre os canhões (metonímia de guerra e violência). Na época, causou muita emoção a foto de uma jovem enfiando uma flor no cano de um fuzil da Guarda Nacional americana, em que os dois símbolos (da paz e da violência) pela primeira vez apareciam numa oposição concreta. Como não podia haver qualquer noticiário político minimamente isento no Brasil, as redes de comunicação divulgavam continuamente os acontecimentos políticos no exterior, principalmente nos Estados Unidos, do qual o Brasil era um

dos maiores aliados na Guerra Fria.

A terceira estrofe começa com uma *paronímia* esplêndida: *Há soldados armados, amados ou não*, em que, ao pleonasma vicioso soldados armados, segue-se uma palavra muito próxima em termos sonoros e muito distante em termos semânticos: *amados*, arrematada por uma expressão inequívoca de dúvida, que traduzia a realidade dos tempos: *ou não*, porque embora estes soldados pudessem ser amados pelas suas famílias e pelo regime militarista, eles eram ou temidos ou odiados pelo povo, pois seu serviço era garantir a *opressão*. O terceto seguinte enfatiza a vacuidade de convicção e o anacronismo e a inutilidade dos ideais do militarismo, retrato das forças armadas brasileiras no período:

Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição:
De morrer pela pátria e viver sem razão...

A expressão *perdidos de armas na mão* constitui uma *antítese conceitual*, já que ela opõe o adjetivo *perdidos* (sem direção, indecisos), à locução adverbial *de armas na mão* (prontos e aparelhados para o combate, decididos), um retrato bastante realista das forças armadas na época, que cumpriam as ordens e, às vezes, até cometiam violências, torturas e assassinatos, mas que em sua maioria não tinham muita noção de sua função ou do que estava acontecendo no país. Não se pode dizer, de maneira alguma, que os soldados brasileiros da época da ditadura eram *patriotas* ou *nacionalistas*, apenas faziam o que lhes mandavam sem muita convicção. Essa falta de motivação das forças armadas, sua postura alienada tanto em relação à situação do país quanto em relação ao que lhes era impingido pela propaganda oficial, é retratada e ironizada nos versos seguintes: *Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição: de morrer pela pátria e viver sem razão...* A lição é *antiga* porque, embora tenha tido significado ao tempo da Independência e da Guerra do Paraguai, não tinha mais qualquer validade nos tempos da ditadura. A *hipocrisia*, como sempre, permeava o discurso oficial, *dizendo que servir às Forças Armadas era servir à pátria e, se necessário, morrer pela pátria*, mas como se pode servir a pátria e amparar uma ditadura? Os militares, como muito bem revelou Geraldo Vandré, viviam *sem uma razão de viver*, porque não havia guerra e o único inimigo, contra quem eles podiam usar sua prepotência e suas armas era o próprio *povo brasileiro*.

A estrofe final abandona um pouco o fazer poético para se centrar na *panfletagem revolucionária*, no *proselitismo comunista*. Assim sendo, temos várias *repetições* de trechos e temas já apresentados (configuran-

do, em termos retóricos, um esforço definido de *prover uma conclusão*), como é o caso do verso de abertura: *Nas escolas, nas ruas, campos, construções*, e também dos versos introdutórios: *Caminhando e cantando e seguindo a canção, somos todos iguais, braços dados ou não...*, além, é claro, do refrão: *Vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer...* Outro artifício é a repetição de passagens anteriores com uma leve, porém significativa, modificação, como em: *Somos todos soldados, armados ou não*, que se contrapõe aos *soldados armados, amados ou não*, conclamando-nos a sermos *todos soldados* (aguerridos, lutadores), quer estejamos *armados ou não* (implicitamente afirmando, pela omissão da expressão *amados ou não*, que *somos todos amados*, já que somos o *povo revolucionário*).

Em seguida, o Autor se vale do elemento lírico: *Os amores na mente, as flores no chão*, para enfatizar a importância do *fervor revolucionário*, acima dos sentimentalismos pequeno-burgueses, deixando os *amores* apenas na *mente* e as *flores* (metáfora de sentimento, de ternura) no *chão* (abandonadas), pois mais importante que nossas *emoções e envoltimentos pessoais* é o compromisso com o *partido*, com a *revolução*, com o *marxismo* (haja vista o líder Luís Carlos Prestes, que se tornou auxiliar de Getúlio Vargas, que havia causado a morte de Olga Benário, sua esposa, obedecendo a ordens do Partido Comunista), como podemos notar em: *A certeza na frente, a história na mão*, em que se afirma a *importância de deixar tudo para trás*, em prol do *determinismo histórico* (*a certeza na frente*), o momento inevitável em que as *massas* tomarão o poder e farão cumprir-se a *história*, pois terão a *verdade* e as *armas na mão*. Antes do refrão final, ocorre ainda uma *retomada* da frase inicial da canção com modificação no verso seguinte: *Caminhando e cantando e seguindo a canção, aprendendo e ensinando uma nova lição...*, reafirmando a *antítese* entre os ensinamentos irrealis do discurso oficial e dos quartéis: *uma antiga lição*, e os novos ensinamentos da ideologia comunista, que devem ser não só *ensinados* como *aprendidos*, já que constituem *uma nova lição* para um *novo tempo*, um *mundo melhor*.

2. *O talentoso hino da denúncia: “Soy loco por ti, América”, de Gilberto Gil e Capinam*

No mesmo ano de 1968, Caetano Veloso lança o disco homônimo no qual sobressaem três músicas: *Alegria, alegria, Tropicália* e *Soy loco por ti, America*. Embora tenha perdido em reconhecimento no tempo de

seu lançamento, *Soy loco por ti, América*, com música de Gilberto Gil e letra de José Carlos Capinam, manterá sua popularidade por muito mais tempo, sendo ainda mais tocada do que *Alegria, alegria* e *Tropicália*.

Conforme foi dito pelo próprio Capinam, essa música foi uma homenagem ao guerrilheiro cubano Ernesto Che Guevara, executado pelo exército boliviano em nove de outubro de 1967, mas sua importância vai muito além de uma mera louvação a um revolucionário estrangeiro, pois ela retrata de uma maneira extremamente poética a luta contra a ditadura e suas consequências. A partir de sua linha inicial, já temos um de seus maiores méritos: *a inclusão da América Hispânica no universo intelectual e político do Brasil*, não só pela sua temática como também pelo fato de *quatorze* de suas trinta e duas linhas serem escritas em *castelhano*, como ocorre com os seis versos introdutórios:

*Soy loco por ti, América, yo voy traer una mujer playera
Que su nombre sea Martí, que su nombre sea Martí...*

*Soy loco por ti de amores, tenga como colores
La espuma blanca de Latinoamérica
Y el cielo como bandera, y el cielo como bandera...*

Soy loco por ti, América, soy loco por ti de amores...

A canção começa com uma declaração de amor, não a uma mulher, mas a um continente, a América do Sul, perfeitamente definida pelo uso do *espanhol*: *Soy loco por ti, América*. Este continente, objeto de amor do poeta, passa por dois processos de *personificação*: primeiro, através da apóstrofe, quando o Autor a ele se dirige como se fosse um ser humano (cf. exemplo acima), depois *metonimizado* na própria figura da mulher latino-americana, desse continente de tantas praias: *una mujer playera*. Essa mulher arquetípica adquire um nome numa expressão que se repete, como que a enfatizar a *ambiguidade* decorrente da *paronímia* gerada pelo nome escolhido: *que su nombre sea Martí, que su nombre sea Martí*, remetendo tanto ao mártir da independência cubana José Martí (independência conquistada, estranhamente, pela ajuda americana, que derrotou os espanhóis e impôs a independência de Cuba para terminar a guerra, embora tenha ficado com a posse da ilha de Guantánamo), quanto ao deus grego da guerra, *Marte* (*homófonos*, na pronúncia brasileira). O compositor reitera ainda a América do Sul através das cores que mais marcam sua paisagem e suas bandeiras, o azul e o branco: *tenga como colores la espuma blanca de Latinoamérica y el cielo como bandera, y el cielo como bandera...*

Em seguida, Capinam se volta para o mártir da revolução, que tanto pode ser Ernesto Che Guevara como todos os brasileiros que estavam com imensas dificuldades tentando resistir ao totalitarismo e à violência militar. Começa timidamente, através de uma *metáfora* que também constitui um *eufemismo*: *sorriso de quase nuvem*. Repare-se na sutileza da *metáfora*, em que se juntam imagens muito agradáveis; *sorriso e nuvem*, para prenunciar a *hediondez* da morte, do assassinato político, já que *quase nuvem*, é *quase espírito*, o que pressupõe *quase cadáver*, pois Guevara, assim como muitos brasileiros que resistiram à barbárie, estava condenado a morrer. Depois, fala das movimentações e da camaradagem revolucionárias: *os rios, canções*, para desaguar no companheiro inescapável de todo aquele que se opõe à prepotência: *o medo* (nosso pai e nosso companheiro, nos dizeres de Drummond). Para culminar, temos uma brilhante *antanáclase* (repetição dos mesmos vocábulos com sentidos diferentes): *o corpo cheio de estrelas, o corpo cheio de estrelas*, em que a *epanalepse* (repetição) serve para marcar os sentidos distintos da expressão, ora para descrever o *agente* da violência do Estado, o *general*, com seu *corpo cheio de estrelas* (no casaco, no quepe etc.), ora para descrever a *vítima* dessa violência, o *ativista*, exibindo seu *corpo cheio de estrelas* (marcas de tiros, o sangue a jorrar das feridas etc.).

Nas linhas seguintes, o Autor ameniza o tom e apresenta as características que o fazem amar a América Latina, começando por uma pergunta que evidencia o internacionalismo do proselitismo comunista: *como se chama (a) amante deste país sem nome*, pois o revolucionário deve ser o *amante* não do país, mas todos os países que aderirem à causa (cf. a Internacional Socialista), qualquer *país sem nome*, pois todos eles têm valores próprios: *esse tango, esse rancho, esse povo*. Surge, então, uma nova *antanáclase*: *arde o fogo de conhecê-la, o fogo de conhecê-la*, que tanto pode ser a *paixão* (fogo) pela *mulher* quanto o *furor* (fogo) da *revolução*, que incendiaria almas e lugares (estabelecendo mais uma *ambiguidade*, em que fogo significaria não só metaforicamente *paixão sexual* ou *furor político*, mas também a coisa concreta: *o fogo, a combustão*).

Na estrofe seguinte, vemos uma cena tão comum nos países ditatoriais ou com governos corruptos, constituindo quase uma pergunta diária da população, que quer saber quem foi assassinado durante a noite (nos países muito ditatoriais ou muito corruptos, durante o dia): *el nombre del hombre muerto, ya no se puede decirlo, quién sabe? Antes que o dia arrebente, antes que o dia arrebente*, em que a pergunta inocente, *quién sabe?*, é precedida pela ambiguidade: *ya no se puede decirlo* (já

não se pode dizer), que estabelece duas interpretações ameaçadoras: não se pode dizer quem é porque está *desfigurado*, apanhou muito, foi torturado, ou porque a *ditadura não permite que se diga*. Estas ameaças veladas são seguidas por outra *antanáclase*: *antes que o dia arrebente, antes que o dia arrebente*, em que podemos ter duas leituras para a expressão: uma *personificação enfática*, significando antes que *o dia nasça em toda sua plenitude*, ou uma denúncia do estado de violência extrema em que se vive, implicando antes que o dia nasça e, com ele, *os agentes da opressão retornem arrebetando tudo*. Essa segunda leitura parece a mais apropriada, se levarmos em conta os versos seguintes:

*El nombre del hombre muerto
Antes que a definitiva noite se espalhe em Latino américa
El nombre del hombre es pueblo, el nombre del hombre es pueblo...*

A segunda frase remete à *metáfora clássica* dos tempos de violência, de ditadura, de opressão: a *noite*, as *trevas*, a *escuridão* etc.: *antes que a definitiva noite se instale em Latino américa*, em que a *hipérbole definitiva noite* parece antever o longo período de ditaduras e arbítrio por que passarão os países sul-americanos. Logo após, segue-se outra *hipérbole* ainda mais terrível e contundente, reforçada pela *epanalepse* (repetição): *El nombre del hombre es pueblo, el nombre del hombre es pueblo* (o nome do homem morto é povo), em que, por um lado, se *exagera muito*, ao dizer que *todo o povo foi morto* pelas forças de repressão, ao passo que, por outro lado, se *expressa uma verdade*, já que todas as pessoas dos povos submetidos ao tacão da ditadura *morreram* um pouco, em suas relações pessoais, em sua cultura, em seu progresso.

A estrofe seguinte se inicia com a *metáfora clássica inversa*, de *liberdade*, de *esperança*: a *manhã*, a *aurora*, o *sol*, a *luz* no fim do túnel:

*Espero a manhã que cante el nombre del hombre muerto
Não sejam palavras tristes, soy loco por ti de amores
Um poema ainda existe com palmeiras, com trincheiras
Canções de guerra, quem sabe canções do mar
Ai hasta te comover, ai hasta te comover...*

Neste novo tempo de *liberdade*, haverá motivos para celebrar: *cante, não sejam palavras tristes, um poema ainda existe com palmeiras, canções do mar*, mas as *marcas da opressão* e a *luta revolucionária* continuarão: *com trincheiras, canções de guerra*. E haverá muito razão para *rir* (pelo presente) e *chorar* (pelo passado), como se vê na *epanalepse*: *ai hasta te comover, ai hasta te comover*. Apesar deste otimismo, Capinam sabe que os tempos vão ser duros e, inspirado pelo *zeitgeist* (espírito da

época), afirma:

Estou aqui de passagem, sei que adiante um dia vou morrer
De susto, de bala ou vício, de susto, de bala ou vício...

Num precipício de luzes entre saudades, soluços
Eu vou morrer de braços nos braços, nos olhos
Nos braços de uma mulher, nos braços de uma mulher...

Nesta estrofe, o compositor antecipa, através da *epanalepse*: *de susto, de bala ou vício, de susto, de bala ou vício*, os dois grandes males que assolarão o Brasil: a *violência*, primeiro política, depois criminal (claro que sempre estarão interligadas) e as *drogas*, as maiores causas de morte da juventude, as quais fazem toda a população “*morrer de susto*” (hipérbole popular). Como o vício nos anos sessenta era quase que circunscrito à maconha e aos alucinógenos, isso explica a metáfora *precipício de luzes*, pois muitos viciados alucinados, vendo luzes e monstros, se atiravam das janelas dos edifícios; as luzes também podem se referir aos tiros dos agentes da repressão, o que é confirmado por: *entre saudades, soluços, eu vou morrer de braços*, em que *saudades* e *soluços* remetem ao exílio e à perda e *morrer de braços* normalmente indica que alguém foi atingido por trás (quando estava fugindo).

A canção se encerra com uma *declaração de amor à mulher latino-americana* (ou nação? ou continente?) em suas múltiplas facetas: *mais apaixonado ainda dentro dos braços da camponesa, guerrilheira, manequim*. Diante de tantas mulheres para amar, que também poderiam ser países ou o continente sul-americano, o poeta se rende e lastima: *ai em mim*, e se contenta simplesmente em morrer *nos braços de quem me queira, nos braços de quem me queira*, reafirmando seu amor telúrico e político: *Soy loco por ti, América, soy loco por ti de amores* (páno rápido, antes que a polícia chegue).

3. A canção da dissimulação: “Apesar de você”, de Chico Buarque

Lançada em 1970, dois anos após a promulgação do AI-5, a canção *Apesar de você*, de Francisco Buarque de Holanda, constitui o melhor exemplo e um tipo de música que vigorará durante os *anos de chumbo*: a canção dissimulada, que busca esconder o conteúdo *político* sob uma aura de *inocência*, parecendo uma canção de amor, um sambinha, uma festa, um hino à alegria, e não uma canção de resistência. Até hoje, muitas pessoas que apreciam e ouvem esta música pensam que sua letra nada mais é do que um *desabafo* de um amante abandonado ou mal-

tratado.

O primeiro quarteto da canção é uma reclamação veemente contra alguém *autoritário*, mas aparentemente sem nenhuma *conotação política*:

Hoje você é quem manda, falou, tá falado, não tem discussão
A minha gente hoje anda falando de lado e olhando pro chão, viu

Você que inventou esse estado e inventou de inventar toda a escuridão
Você, que inventou o pecado, esqueceu-se de inventar o perdão.

O *autoritarismo* aparece no conteúdo semântico das palavras e expressões: *você é quem manda, não tem discussão*, e no anexim: *falou, tá falado*, bem como no efeito que este autoritarismo provoca: *a minha gente hoje anda falando de lado e olhando pro chão, a escuridão*. A *responsabilidade e a culpa* do agente da opressão fica bem marcada, tanto pelos verbos discendi: mandar, falou, falado, como pela série de *anominações* (variantes de uma mesma palavra): *inventou* (três vezes) e *inventar* (duas vezes). A estrofe se encerra lindamente pela *antítese* de cunho cristão: *Você, que inventou o pecado, esqueceu-se de inventar o perdão*.

A segunda estrofe começa com a imagem clássica da *manhã*, do *amanhã*, do *novo dia* como metáfora de *esperança e liberdade*: *Apesar de você amanhã há de ser outro dia*. Um tempo de *enorme euforia*, em que todo o *autoritarismo e sofrimento* terão fim: *Como vai proibir quando o galo insistir em cantar, Água nova brotando e a gente se amando sem parar*. Neste tempo de depuração, haverá a *vingança*, a retaliação, explicitada na *paronímia preciosa*, em que o mesmo radical é apresentado como substantivo: *cobrar com juros*, e como verbo: *juro*. Os lexemas referentes à *fruição*, ao *prazer*, são apresentados formando *antíteses*, associados à *opressão*, ao *autoritarismo*: *amor reprimido, grito contido, samba no escuro*. A estrofe termina com a promessa de *revanche*: *Você vai pagar e é dobrado cada lágrima rolada nesse meu penar*.

A terceira estrofe reitera a ideia de que, apesar de toda *opressão e injustiça*, a *luz* (liberdade, esperança) irá prevalecer sobre as *trevas* (ditadura, violência), numa postura maniqueísta e romântica:

Apesar de você amanhã há de ser outro dia
Inda pago pra ver o jardim florescer qual você não queria
Você vai se amargar vendo o dia raiar sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir que esse dia há de vir antes do que você pensa

Repare-se nas *metáforas*, na *personificação* e na *hipérbole* de valor positivo: *o jardim florescer, o dia raiar, vou morrer de rir, esse dia*

Viva a Bossa, sa, sa, Viva a Palhoça, ça, ça, ça, ça

Os primeiros versos apresentam várias *antíteses*: *sobre x sob*, *cabeça x pés*, *aviões x caminhões*, seguidas de uma frase que, ao invés de fornecer um arremate grandioso para essas *contradições*, como costuma acontecer no discurso oficial, desfaz-se numa *ironia* que tem como centro não o elemento prosaico, vulgar: *meu nariz*. Seguem-se três *antíteses conceituais* que bem simbolizam o Brasil: *movimento* (metonímia de engajamento, participação) x *carnaval* (metonímia de festa, de alienação), ambas aparentemente subordinadas uma ideia de ordem: *organizo*, *oriento*; *monumento* (algo para ser exibido, que mostra o progresso, o desenvolvimento, como Brasília) x *planalto central* (lugar pouco habitado, atrasado); e *Bossa* (associada à modernidade, ao progresso) x *Palhoça* (lugar de índios, metonímia de atraso, de subdesenvolvimento).

Continuando, temos mais *antíteses*, geralmente conceituais, agora com um nítido viés crítico:

O monumento é de papel crepom e prata
Os olhos verdes da mulata
A cabeleira esconde atrás da verde mata
O luar do sertão

O monumento não tem porta
A entrada é uma rua antiga estreita e torta
E no joelho uma criança sorridente e feia e morta
Estende a mão

Viva a mata, ta, ta, Viva a mulata, ta, ta, ta, ta

Note-se a sutileza da *ironia* contida na *antítese conceitual*: *monumento* (Brasília, símbolo ufanista do neodesenvolvimentismo) x *papel crepom e prata* (materiais usados para enfeites temporários, brincadeiras de criança etc.), como que a indicar que a *utopia do militarismo* era uma *brincadeira*, uma coisa *efêmera*. Em seguida vem outra *antítese conceitual*: *olhos verdes* (típicos da raça branca, o Brasil sonhado das elites) x *mulata* (a verdadeira raça brasileira), mas que na *Geleia Geral brasileira* (apud Gilberto Gil) coexistem. Mais uma *antítese*: *cabeleira* (símbolo dos *hippies*, dos cabeludos, da Jovem Guarda musical e cultural) x *verde mata* (nossa tradição, nossa origem rural, predominante até os anos 1960), sendo este segundo termo da *antítese* reiterado pela *ambiguidade* de *luar do sertão*, que tanto pode ser um elemento da paisagem rural, como *verde mata*, como uma *alusão* à música *Luar do Sertão*, de João Pernambuco e Catulo da Paixão Cearense, de 1914, um exemplo do jeito *antigo* de se cantar. Segue-se outra *alusão*, um tanto velada, ao verso de

Carlos Drummond de Andrade em *José*:

Quer abrir a porta
Não existe porta

Esta alusão pode ser percebida no verso: *O monumento não tem porta*, como que dizendo que a utopia representada por Brasília não nos levará a lugar algum, que não há saída possível, o que é reiterado por: *a entrada é uma rua antiga estreita e torta* (metáfora da *ditadura*, principalmente devido à *ambiguidade* da palavra *torta*, que tanto pode ter sentido espacial quanto moral). Continuando, temos mais *antíteses* e *ambiguidades* que retratam o horror da opressão e da miséria brasileira: *no joelho*, tanto podendo significar a *nação ajoelhada diante dos militares* como *rezando* pelo fim de sua provação, ou ainda o *Cristo ensanguentado nos joelhos ou no colo de Maria; uma criança sorridente e feia e morta*, onde se tem o emprego do polissíndeto para enfatizar cada parte desta *antítese* terrível, em que a *criança* que devia estar *sorridente* (brincando, vivendo feliz) está *feia* (doente, infeliz, órfã) ou *morta* (de fome e por descaso); *estende a mão*, em que temos uma *ambiguidade* cínica e antitética: *por companheirismo* ou *para pedir esmolas*.

As estrofes seguintes continuarão a se valer de antíteses, ambiguidades, alusões e ironias pra tentar descrever a realidade multifacetada do Brasil, a começar por: *no pátio interno há uma piscina com água azul de Amaralina, coqueiro, brisa e fala nordestina*, em que se faz uma *ironia* ao comparar o *lago* do palácio do governo a uma *piscina*. Seguem-se *antíteses* entre a tradição e a modernidade: *água azul de Amaralina, coqueiro, brisa e fala nordestina x piscina, faróis*; uma alusão a uma cantiga de roda: *Na mão direita tem uma roseira autenticando a eterna primavera*, marcando tanto o passado idílico como a ilusão perdida; uma *antítese* de cunho *barroco*, entre o *sublime* e o *hediondo*: *no jardim, a tarde, os girassóis x urubus*, lembrando a onipresença da ditadura, da ameaça, da morte; a *ambiguidade* de *Viva Maria*, tanto podendo remeter ao filme da moda na época, de 1965, com Brigitte Bardot e Jeanne Moreau, uma comédia sobre revolução, como à mãe de Cristo, para ter compaixão por nós. Em ambos os sentido, *Viva Maria* estabelece uma *antítese conceitual* com *Viva a Bahia*, que seria a celebração do prazer, da festa, da falta de compromissos.

As estrofes finais, embora apresentem críticas veladas ao estado de exceção: *bang-bang, corre muito pouco sangue, emite acordes dissonantes pelos cinco mil alto-falantes (hipérbole bastante feliz, pois os ditadores adoram falar e adoram alto-falantes, sendo que Fidel castro ator-*

mentava seus seguidores por horas), *ele põe os olhos grandes sobre mim* (referência ao medo de estar sendo vigiado, também poderia ser interpretada como uma *alusão* ao *Grande Irmão* de 1984, de George Orwell), estão mais centradas na *oposição* entre *modernidade* e *tradição*, como é demonstrado pelas numerosas antíteses: *fino-da-bossa* (programa de televisão da época), *fossa* (gíria da época) x *roça*; *Ipanema* (metonímia de modernidade e cosmopolitismo) x *Iracema* (metonímia de tradição e regionalismo); *que tudo mais vá pro inferno* (canção da Jovem Guarda), *moderno* x *terno*; *banda* (ambíguo, tanto podendo se referir à música *A Banda*, de Chico Buarque, de 1966 ou à Banda de Ipanema, criada por Albino Pinheiro em 1964, cujo primeiro desfile foi em 1965) x *Carmen Miranda* (maior cantora brasileira das décadas de 1930 a 1950).

Outra canção que exhibe esta nova abordagem das letras de música, é *Alegria, alegria*, de Caetano Veloso, na qual ele usa a linguagem coloquial para fazer uma linda metonímia da liberdade: *Caminhando contra o vento sem lenço e sem documento*, além de vários exemplos de *interferência* de elementos culturais díspares: *espaçonaves, guerrilhas, cardinales bonitas; caras de presidentes, grandes beijos de amor; Bomba e Brigitte Bardot; eu tomo uma Coca-Cola, ela pensa em casamento*; no final, Caetano bate de leve na tecla política, primeiro diretamente: *Por entre fotos e nomes, sem livros e sem fuzil, sem fome, sem telefone, no coração do Brasil*; terminando com a pergunta que remete ao livro *Desobediência Civil*, de Henry David Thoreau: *Por que não?*

Dentro do mesmo espírito de renovação temática, coloquialismo e amálgama de elementos culturais diversos, associado ao movimento cultural e musical do Tropicalismo, de 1968, vale ressaltar duas músicas. A primeira é *Divino, Maravilhoso*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, de 1968, em que temos o tempo todo o *coloquialismo* e a *mistura de referências culturais*, quase sempre com um viés político: *esquina x menina; precisa ter olhos firmes pra este sol, para esta escuridão; atenção para a estrofe e pro refrão, pro palavrão, para a palavra de ordem; atenção para as janelas no alto* (referência a um militar morto por uma mesa atirada do alto de um edifício); *atenção ao pisar o asfalto, o mangue, atenção para o sangue sobre o chão; tudo é perigoso, tudo é divino, maravilhoso*. A segunda é *Baby*, dos Mutantes, também de 1968, em que se misturam vários elementos da vida moderna de forma aparentemente aleatória, mas com um belo resultado:

você precisa saber da piscina, da margarina,
da Carolina, da gasolina;

você precisa tomar um sorvete na lanchonete,
andar com gente, me ver de perto,
ouvir aquela canção do Roberto;
você precisa aprender inglês, precisa aprender
o que eu sei e o que eu não sei mais;
não sei, leia na minha camisa, baby, baby, I love you.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Ediouro, 1996.
- CAETANO, M. M. *Caminhos do texto*. Rio de Janeiro: Ferreira, 2010.
- GARCIA, A. S. *Estudos universitários em semântica*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2011.
- LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: C. U. P., 1979.
- PLEBE, A.; EMANUELE, P. *Manual de retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, [s./d.?).

**CÂNTICO DOS CÂNTICOS
DA COMPLEXIDADE DO DISCURSO RELIGIOSO
A CANONICIDADE**

Carla Regina Chierici Pereira Pedrosa (UENF)

carlarcpp@yahoo.com.br

Sergio Arruda de Moura (UENF)

RESUMO

Considerando os aspectos literários do discurso bíblico, este artigo propõe uma breve abordagem da complexidade da análise do discurso religioso. O objetivo é pontuar esta complexidade por meio do livro *Cântico dos Cânticos*, na sua poeticidade, contido nos escritos judaicos, na *Bíblia* católica e protestante e sua aceitação nos respectivos cânones.

Palavras-chave:

Complexidade. Discurso religioso. *Cântico dos Cânticos*. Canonicidade.

1. Introdução

A *Bíblia* é composta por uma coleção de escritos reconhecida, pela Igreja Católica e Protestante, como inspirada. A expressão grega *ta biblia* “os livros” veio a nós por meio do latim. A *Bíblia* não é um livro, mas uma biblioteca; é a literatura de um povo, o povo de Deus segundo Harrington (2002). Esta é uma importante observação se quisermos ter uma adequada compreensão da *Sagrada Escritura*.

As formas literárias de ampla variedade e de diversas formas se desenvolveram em épocas e culturas diferentes. No que diz respeito à *Bíblia*, seu aspecto humano não foi apreciado completamente, por isso a aplicação da forma literária enquanto verdade foi restrita, mas já há uma correção e se admite que a *Sagrada Escritura* contenha uma variedade de tipos literários.

Os escritores sagrados desde que não estivessem em desacordo com a verdade e santidade de Deus podia utilizar qualquer forma literária, só não poderia ignorar o condicionamento humano para não incorrer na má interpretação da mensagem divina. Assim, para compreender a *Bíblia* requer-se do leitor uma compreensão da origem semítica, sem avaliar pelos padrões ocidentais, visto que usamos espontaneamente termos abstratos, mas os escritores bíblicos e o próprio Jesus Cristo usavam imagens e termos concretos. “Conhecer” para os ocidentais significa

apreender; para o semita é mais do que isso. Conhecer Deus na linguagem bíblica envolve compromisso, aceitação de tudo o que ele significa. Conhece a Deus aquele(a) que vive em sua presença, com um conhecimento íntimo e não uma noção de quem é Deus.

Iniciamos este trabalho com uma breve abordagem da complexidade pautada por Maingueneau e Magalhães na análise do discurso religioso e pontuaremos esta complexidade na obra *Cântico dos Cânticos* e como se deu sua entrada no cânon.

2. A Bíblia como discurso literário

Considerando que neste século XXI a dimensão religiosa é essencial perante a conflituência humana, mesmo assim se percebe o pouco interesse em pesquisas de análise do discurso religioso, segundo Maingueneau (2010), ocasionado por causas diversas que apontam esse desinteresse.

Como acontece com a filosofia e a literatura, o domínio das técnicas nos comentários dos textos escritos são ricos e requintados. A partir de 1960, os analistas do discurso procuraram abrir novas abordagens das produções verbais, e em contrapartida os especialistas em textos filosóficos, religiosos ou literários recebiam que as novas abordagens não se mantivessem no mesmo patamar dos “grandes textos”, embora as correntes inovadoras não ignorassem a importância das antigas abordagens e sua influência nos textos religiosos.

Nas sociedades ocidentais, a cultura religiosa é cada vez menos divulgada entre os pesquisadores em ciências humanas e sociais. Muitos dos que estudam textos religiosos o fazem não para compreender o discurso religioso, mas porque ele interfere em outros domínios, em particular no da política. [...] Tais trabalhos se situam nos limites do jornalismo e da sociologia; não tratam do discurso religioso enquanto tal (MAINGUENEAU, *op. cit.*, p. 101).

Os discursos considerados constituintes implicam fundar e não ser fundado por um outro discurso, conforme Maingueneau (*op. cit.*). Com grande alcance esses discursos são elaborados em ambientes institucionais restritos “que imprimem sua marca sobre sua produção que a moldam através de uma maneira de viver” (MAINGUENEAU, *op. cit.*, p. 8). Para autorizar somente a si próprios, devem se por como ligados a uma fonte legítima. Outra característica apontada é que eles implicam uma hierarquia entre os enunciados, quanto mais próximos da fonte dos textos mais prestigiados são (*op. cit.*, p. 12). Os hermeneutas ao estabelecer relações inesperadas e ricas de sentido são legitimados pela instituição ou

comunidade a que estão vinculados. Dentre as observações do mesmo autor, quando há um debate social, pede-se a opinião de pessoas que falam em nome da religião, da filosofia, da ciência, tem-se a impressão de que esses discursos são últimos, confrontando-se com o Absoluto.

O discurso religioso, por ser um discurso constituinte, faz parte do conjunto de interações de gêneros diversificados que, segundo Maingueneau, é preciso estudar, sem se ater só nas arquiteturas doutrinárias ou, ao extremo, nos gêneros do cotidiano. Também, a análise do discurso religioso se complica por dois procedimentos diferenciados. O que foca a interpretação dos textos e outro que visa o estudo das práticas religiosas aplicadas a esses textos.

Os obstáculos à compreensão da *Bíblia* como literatura apresentados por Magalhães no XI Congresso Internacional da ABRALIC *Tessituras, Interações, Convergências*, é que a *Bíblia* não foi vista por alguns como livro da cultura e dos complexos processos civilizatórios, mas como um livro da instituição religiosa. A dificuldade existe tanto pelos defensores de uma crítica literária como pelos que querem proteger a *Bíblia* como escritura sagrada. Uns não reconhecem a legitimidade da temática religiosa como parte da literatura ocidental, outros não reconhecem a variedade contida no texto bíblico, priorizando um olhar apenas teológico. E ainda há críticos que evitam a abordagem como se com isso houvesse perda ou comprometimento da obra literária.

Magalhães constata que a *Bíblia* não é incluída como fonte entre os clássicos da literatura mundial pelos cursos de letras, ocasionando um desconhecimento dela, e, por conseguinte, poucos estudos sobre a relação da literatura no Brasil com a *Bíblia*. Os obstáculos residem também nas ideologias sobre o saber, em hermenêuticas teológicas restritivas e em crítica literária necessitada de maior comunicação com o texto bíblico.

Das características da *Bíblia* apresentadas por Magalhães como literatura destaca-se a consideração com a narrativa que é constituída por concepções teológicas e religiosas. Sem essa compreensão não há aprofundamento literário. Considerar a complexidade e intensidade da obra, que é narrada de forma sucinta comparada a outros escritos. Magalhães citando o teórico literário Frye, o mesmo defende um novo uso da linguagem contido na *Bíblia*, o proclamativo, caracterizando a intensidade dos personagens e tramas cuja finalidade é incluir o leitor no texto, a fim de que crie sua história a partir da história contada. A linguagem bíblica é literária por ser marcada por tensões de seus personagens e por fim na

Bíblia hebraica identificam-se a conflitudo humana e o Divino.

A *Bíblia* hebraica e a Cristã nasceram em religiões monoteístas e carregam a herança literária das mesmas. A finalidade da descoberta da escrita é registrar o que não é possível ser guardado na memória. A poesia, ao contrário, existiu bem antes do conjunto de textos que formam hoje o que chamamos de literatura.

Os livros bíblicos dão forma à grandiosa história do ser humano, uma história de Deus e do povo escolhido.

A grandiosa história, à qual os livros bíblicos dão forma sobre a presença do ser humano no mundo, é indubitavelmente a arte narrativa mais impressionante produzida pelo ser humano: a história do acordo divino com um povo escolhido, ao mesmo tempo em que isto é construído na forma de um acordo matrimonial, recortado com compromissos para ambos os lados (MAGALHÃES, 2008).

Considerando a complexidade apontada por Maingueneau e Magalhães a respeito da análise do texto bíblico, salvaguardando as respectivas considerações, a abordagem da obra poética *Cântico dos Cânticos*, um dos livros sapienciais da *Bíblia* é oportuna no contexto da complexidade e profundidade apontadas, por ser desconhecida por muitos e até mesmo mal-entendida.

3. *O Cântico dos Cânticos*

No hebraico, o *Cântico dos Cânticos* significa “o mais belo cântico” e entre os escritos hebraicos era uma leitura para ser lida na Páscoa. No século II a. C. o rabino Aquiba demonstrou o apreço dos judeus pelo livro considerando que todos os livros são santos, mas o *Cântico dos Cânticos* é o Santo dos Santos.

Tradicionalmente é atribuída sua autoria a Salomão conforme se encontra na *Bíblia* (*Cântico dos Cânticos*, 1,1), por este ser considerado um poeta, e por ser costume da época atribuir o escrito a uma pessoa famosa, porém a linguagem é posterior ao tempo de Salomão. Com influência do aramaico, hebraico e grego a finalização da obra é pós-exílica com indicações de ter sido editada no século V ou VI a. C. (*BÍBLIA*, 1995, p. 870).

A obra tem o aspecto de uma coletânea de poemas, que alguns estudiosos afirmam serem antigos cantos populares que formaram o livro. Nesse contexto poderíamos afirmar “a voz do povo é a voz de Deus?”

Considerando o contexto da época, o autor certamente compreendeu a importância da mensagem do amor. A estrutura está cheia de repetições de versículos, temas e situações, contém elementos diversos providos ora da cidade, ora do campo, de Judá ou de Israel do Norte.

O sentido do *Cântico* em seu contexto histórico provém do tempo de dominação do império persa sobre o povo babilônico. Após o repatriamento, a reestruturação religiosa em torno da lei e do templo regulava todos os âmbitos da vida do povo, principalmente a lei da pureza encontrada no livro do *Levítico* contido na *Bíblia*. Evitar a contaminação da raça separando os estrangeiros, principalmente as mulheres, os interesses econômicos e políticos subordinados a religião, a observância do puro e impuro, a purificação por meio da oferta de sacrifícios e no tempo para ter acesso ao culto e isso era cobrado, ou seja, os pobres continuavam impuros ou se endividavam para serem purificados. A lei controlava até as secreções do corpo, a mulher era considerada impura em função da maternidade e da menstruação. A exploração era imensa e para os repatriados reconstruir uma nova vida era difícil, até a fé era controlada e explorada.

A obra se destaca pela paixão, ternura e a alegria da vida quando tudo se transfigura pela potência do amor. Dedicado principalmente a feminilidade visto que a mulher se destaca na cena enunciativa, apesar da época a cultura oriental ser dominada pelo homem.

A palavra *dodî* “meu amado” aparece mais de trinta vezes no *Cântico*. Percebe-se o abandono a uma íntima relação eu-tu/meu-teu, ou na proclamação, “o meu amado é meu e eu sou dele”!

A intimidade destacada por Ravasi (1988) passa por três graus: o conhecimento da sexualidade como algo bom criado por Deus, porque o corpo vem de Deus, citando a afirmativa de Lutero *corpus est de Deo*. Porém, por si só é cega, física, animal. O desejo humano em relação à mulher é um bom dom de Deus, todavia com o *eros* os dois permanecem externos um ao outro. No último grau, o do amor, que se realiza a plena comunhão que “ilumina e transfigura a sexualidade e o *eros*” (RAVASI, *op. cit.*, p. 11). A *Bíblia* com o *Cântico* celebra o triunfo do amoroso retorno de Deus para sua criatura. O amor expressado revela a profunda identidade, feitos carne da mesma carne, sem, contudo perder a singularidade.

Há diversas e extravagantes interpretações sobre o *Cântico*, que buscou em cada palavra um sentido erótico de duplos sentidos. Segundo

Ravasi, as interpretações são inúmeras, delírios interpretativos que se entenderiam por páginas e páginas. A leitura do *Cântico* para o autor é um canto de amor, um amor humano, real corpóreo.

Por isso o poema bíblico é a celebração do amor nupcial no seu valor de plenitude humana. Mas é também a intuição de que nele se esconde um sinal. Não obstante as muitas perplexidades científicas e de interpretação que suscita a sua obra, parece-nos pertinente esta observação do escritor Guido Ceronetti no seu *Cântico dei Cantici* (ADELPHI, 1975, p. 107): A leitura em chave erótica do *Cântico* é a mais segura, mas não tem sentido se o leito dos amores não for iluminado por pequena lâmpada que aclare, através daqueles amores transparentes, o Escondido (RAVASI, *op. cit.*, p. 24).

O amor verdadeiro é desafiante, enfrenta o tempo ao mesmo tempo em que é uma presença cheia de frescor à espera de um futuro a saborear. “O amor é, pois, recordação, presença e esperança; é palavra e silêncio” (*Id.*, *op. cit.*, p. 44).

Pois o amor é forte, é como a morte! Cruel como o abismo é a paixão; Suas chamas são chamadas de fogo uma faísca de Iahweh! As águas da torrente jamais poderão apagar o amor, nem os rios afogá-lo. Quisesse alguém dar tudo o que tem para comprar o amor... Seria tratado com desprezo (*BÍBLIA*, 1995, p. 1306).

O Cântico destaca a mulher, a maior parte dos poemas são enunciados por ELA, “é um grito de libertação do sexo feminino” (STORNILO & BALANCIN, 1991). O amor quebra as barreiras de opressão do corpo e da alma.

Sobre meu leito, ao longo da noite, procuro aquele que eu amo. Eu procuro, não o encontro. Tenho de levantar me, dar a volta pela cidade; nas ruas, nas praças, procurar aquele que eu amo. Eu o procuro, não o encontro. Encontram-me os guardas que fazem a ronda na cidade: “Aquele que eu amo, não o vistes?” Mal os tenho passado, encontro aquele que eu amo. Seguro-o e não o largo, até tê-lo introduzido na casa da minha mãe, no quarto da que me concebeu (*BÍBLIA*, 1995, p. 1298).

Saindo do contexto histórico-social, como compreender esta obra com alusões ao amor, sexo e erotismo? Com as inúmeras interpretações surgidas no decorrer dos séculos como se deu a canonicidade do *Cântico dos Cânticos*? Como encontrou no cânon um lugar, a ponto de ser lido na liturgia da Páscoa judaica a partir do século V d. C?

Para responder a essas questões buscamos na tradução ecumênica da *Bíblia*⁷⁶ – TEB alguns apontamentos buscando o sentido do *Cântico*

⁷⁶ A *Bíblia* – Tradução Ecumênica se baseia nos textos originais hebraicos, aramaicos e gregos da edição francesa Traduction Oecuménique de La Bible traduzidos por uma equipe de estudiosos de

visando à alegoria ou a realidade, em seguida o conceito de cânon e a canonicidade do Cântico.

Nesta tradução aparecem dois personagens denominados ELE e ELA. A interpretação alegórica provém do primeiro século d. C. e interpreta as relações entre o casal tanto de forma histórica quanto mística. De maneira histórica talvez seja o confronto do povo de Deus e outro povo, por exemplo, no fim do século VIII os remanescentes das dez tribos do Norte procurando se unir a Ezequias, mas se deparando com a hostilidade de Judá; ou a relação entre Israel e os povos estrangeiros. Outra interpretação histórica é a relação entre o Senhor e seu povo em um determinado momento, como na volta do exílio, ou ao longo de toda a história.

A forma mística, uma visa a Deus e Israel, Cristo e a Igreja ou Cristo e a humanidade; e outra relaciona Deus ou Cristo e a alma humana, ou o Espírito Santo e Maria, ou Salomão e a sabedoria. “Acrescenta-se que esta mística pode ser desenvolvida seja como ascensão do homem para Deus – na linha do amor de que trata o Banquete de Platão – seja como resposta da fé a Deus que se aproximou do ser humano” (*BÍBLIA*, 1995, p. 1294).

Ainda na mesma tradução bíblica outra interpretação alegórica é a cultural, vê a tradução de uma liturgia pagã do Oriente Médio em honra de um deus que morre e vai aos infernos procurar sua amante, a deusa do amor e da guerra. Este culto foi combatido pelos profetas e depois foi adaptada a teologia de Israel, sendo reinterpretada para expressar a fé histórica da Páscoa.

A realidade sexual apresentada no *Cântico* é aceita pela interpretação dramática, porém evita o que considera escândalo, colocando a sexualidade em segundo plano. Considera que o livro para evitar ser obsceno não precisa ser místico, vê a fidelidade na relação de um amor honesto.

A forma naturalista interpreta o Cântico como uma coleção de canções de amor egípcias ou cantos populares árabes. Alguns veem apenas uma composição literária profana, como também há quem fale do senso moral de um amor honesto.

O *Cântico* descreve o amor carnal autêntico com a linguagem da aliança,

confissões cristãs e do judaísmo. Esta tradução contém a aprovação da CNBB sob o cânon 825, §§ 1 e 2 e das Instituições Ecumênicas do Brasil.

para mostrar no amor de Deus para com seu povo o modelo de todo amor humano [...]. Destarte, o sentido espiritual do Cântico está no seu sentido literal (*BÍBLIA*, 1995, p. 1294).

A tradução ecumênica propõe uma quinta interpretação considerando diversos elementos das anteriores. Nas interpretações apontadas faz-se uma leitura profana e sagrada e é bem possível que o *Cântico* fale de um amor ao mesmo tempo sagrado e sexual e a negação de um desses aspectos conduziria ao sentido profano ou ao alegórico.

4. O cânon e canonicidade do Cântico

O termo grego *kanōn* originalmente deriva de “cana” que era utilizada como medida, uma vara de medir. Daí a palavra passou a ser usada como regra de verdade ou de fé. A partir do século IV, os livros da *Bíblia* passaram a se chamar canônicos pelo reconhecimento de norma para a fé e a vida dos fiéis (FONSATTI, 2005, p. 12).

Existem dois cânones. Na *Bíblia* Católica, o *Antigo Testamento* é composto pelo Cânon Alexandrino, longo, com 46 livros, e na Protestante e hebraica o Cânon Palestinese, curto, com 39 livros. O *Novo Testamento* é o mesmo para protestantes e católicos com 27 livros e inexistente na hebraica.

Os livros da *Bíblia* são chamados de Protocanônicos, livros presentes nas *Bíblias* Hebraica, Católica e Protestante, considerados inspirados por Deus, ou Deuterocanônicos, livros que são aceitos por uns e rejeitados por outros, encontrados apenas na *Bíblia* Católica. “Para os judeus, um livro era inspirado e, portanto, canônico, se fosse escrito por um profeta, em hebraico e em Israel” (FONSATTI, *op. cit.*, p. 14). Por isso os judeus não aceitaram os deuterocanônicos, pois estes não se enquadravam nesses três requisitos. Já para os cristãos o uso litúrgico em conformidade com a fé, a prática de Jesus e dos apóstolos legitimavam a canonicidade destes últimos. O primeiro critério para canonicidade é o reconhecimento da ação do Espírito Santo, o mesmo que inspirou os autores a escrever conduz a Igreja nesse reconhecimento.

As verdades divinamente reveladas que estão contidas e expressas nos livros das Sagradas Escrituras foram escritas por inspiração do Espírito Santo. A Santa Mãe Igreja, por fé apostólica, considera sagrados e canônicos todos os livros inteiros, sejam do Antigo como do *Novo Testamento*, com todas as suas partes, porque escritos por inspiração do Espírito Santo, têm Deus como autor e como tais foram dados à Igreja. Para a composição dos livros sagrados, Deus escolheu homens, dos quais se serviu fazendo-os usar suas próprias fa-

cuidades e capacidades, a fim de que, Ele agindo neles e eles, escrevessem como verdadeiros autores, tudo e só aquilo que Ele queria que fossem escritos (Constituição Dogmática *Dei Verbum* III, 11).

Durante muitos séculos o *Cântico dos Cânticos* foi sujeito a várias formas de interpretação e não obteve a aceitação universal. Os dois enfoques dominantes são: “a interpretação alegórica – a obra é uma alegoria, significando a união de Iahweh com Israel e a interpretação literal, o cântico é um louvor do amor humano como foi desejado e criado por Deus” (HARRINGTON, 1985, p. 343).

Para compor o cânon cristão e judaico houve certa oposição no Sínodo judaico de Jâmnia (90 d. C). Entre os cristãos e judeus predominou a interpretação alegórica e assim o Cântico passou a fazer parte do cânon judaico em 90 d.C. O Cântico torna-se um dos cinco *Meghillot*, ou seja, um dos cinco rolos utilizados na liturgia hebraica e nos séculos V-VI d.C. passa a ser usado nas grandes solenidades, principalmente na Páscoa.

A literatura do *Antigo Testamento* é um testemunho do povo de Israel para com sua história. Iahweh é o Deus de Israel, e Israel o seu povo. O Êxodo não é apenas um momento religioso, é essencialmente uma experiência histórica. Israel no que se refere à sabedoria se enquadrava no padrão comum do antigo Oriente Médio, com alusões aos feiticeiros de outros povos. Os escritos sapienciais em grande parte são mais antigos que qualquer outro da *Bíblia*. Eles tinham ampla circulação e exerciam forte influência além do seu país de origem. O considerado sábio lidava com problemas humanos, e estes, são praticamente os mesmos para toda a humanidade. Nesse campo de interesse se buscava o sentido da vida humana.

No século V a. C. surgiu a literatura sapiencial, ou seja, ainda no *Antigo Testamento* segundo o cristianismo. Entende-se por sabedoria naquele tempo não apenas um conhecimento acadêmico, mas também a definição das formas de conduta humana, principalmente “a arte de ser perfeito cavaleiro” (HARRINGTON, *op. cit.*, p. 19), que durante muitos anos no Egito era uma prática indispensável para uma bem sucedida carreira.

Storniolo e Balancin (1991) conceituam sabedoria como

O discernimento e a capacidade de ter bom-senso, coisas que só se adquirem pelo exame cuidadoso e crítico da experiência concreta, seja a própria, seja a dos antepassados. Assim, a sabedoria é a compreensão profunda dos fatos da vida e dos acontecimentos da história, aguçando o discernimento para que

as pessoas saibam descobrir o próprio caminho em meio ao emaranhado de coisas e situações, a fim de se realizarem (STORNILO & BALANCIN, *op. cit.*, p. 8).

A sabedoria praticada em Israel era inspirada pela fé em *Iahweh*, tendência depois do exílio. Surgiram neste século o livro dos Provérbios e a obra poética de Jó. No final do século V o Saltério provavelmente estava completo e aí surge o *Cântico dos Cânticos*.

A literatura sapiencial difere entre catolicismo, protestantismo e os escritos da *Bíblia* hebraica, porém cinco livros se faz presente nas três *Bíblias*, dentre esses o *Cântico dos Cânticos*. Juntamente com o Cântico os livros de Jó, Provérbios, Salmos e Eclesiastes formam os livros sapienciais de acordo com o protestantismo, acrescenta-se a esta lista os livros de Rute, Lamentações, Ester, Daniel, Esdras, Neemias e 1 e 2 Crônicas na *Bíblia* Hebraica, o que não acontece na *Bíblia* Católica em que essas últimas obras apesar de fazerem parte do cânon ocupam lugares diferenciados, além dos cinco primeiros acrescentam-se os livros Sabedoria e Eclesiástico.

Grande parte desta literatura atribuída a Salomão foi validada por seu interesse enquanto rei pela busca da sabedoria. Considerado mais sábio que qualquer pessoa, Salomão tinha garantido seu bom desempenho no movimento sapiencial em Israel, embora seja modesta sua contribuição escrita, visto que os livros foram escritos posteriormente à sua época, não se duvida de sua autoria apenas dos mais antigos de Provérbios. A sabedoria de Salomão era conhecida pela resposta de Deus (*Iahweh*) à sua oração (1 Rs 3, 6-14).

O entendimento de o *Cântico* ocupar um lugar entre os sapienciais perpassa pela universalidade de sua mensagem, a linguagem do amor, que atinge a todos. A realização do ser humano citada por Storniolo e Balancin (1991, p. 8) passa pela experiência do amor, do que dá sentido a existência, e certamente isto é sabedoria.

5. *Considerações finais*

Percebemos que a *Bíblia* possui um vasto campo de investigação na análise do discurso religioso ainda pouco explorado, que sua complexidade e profundidade apontadas por Maingueneau e Magalhães assinalam um caminho a ser trilhado nessa abordagem literária repleta de valor e sentido.

A análise dos discursos constituintes para Maingueneau (2000, *op. cit.* p. 5-6) abre um leque de instigantes questões sobre esse tipo de discursos. A literatura e o discurso religioso são estudados por milhares de pessoas, porém analisá-los conjuntamente enquanto uma nova unidade discursiva abre um interessante programa de pesquisa. Na pesquisa realizada pelo autor sobre diferentes discursos tidos como constituintes percebe-se o remetimento de uma categoria para outra.

Dentre os apontamentos da complexidade do discurso religioso por Magalhães, é preciso considerar os aspectos teológicos e religiosos para um aprofundamento literário. Os livros bíblicos dão forma à grandiosa história do ser humano, sobre sua presença no mundo, a narrativa mais impressionante produzida pelo ser humano.

Na *Bíblia* estão contidas várias comparações do amor de Deus para com seu povo e a Igreja e com o amor do esposo e da esposa. O *Cântico dos Cânticos* não é o único livro que desperta esta interpretação entre os estudiosos da religião.

Diante do amor Divino que, segundo o cristianismo, Deus pai enviou seu filho único para redimir toda a humanidade de seus pecados, o filho por sua vez, Jesus Cristo, aceitou livremente ir de encontro aos seus algozes por obediência e amor ao Pai, entregando-se a morte de cruz num ato extremado de amor. Do amor divino manifestado à sua Igreja, ou seja, o povo de Deus, ou manifestado no amor conjugal conforme São Paulo em sua epístola aos Efésios no capítulo cinco versículo 25: “Maridos, amai vossas mulheres como Cristo amou a Igreja e se entregou por ela”. Ou no *Antigo Testamento* que encontramos no livro de Oseias no capítulo 11 versículos 4a. e 7, o amor de um pai decepcionado “eu os atraía com vínculos humanos, com laços de amor [...] Meu povo! Eles se obstinam em sua apostasia: são chamados para o alto, mas nenhum sem exceção se levanta. O amor *prevalece* apesar de tudo”. Em Isaías capítulo 43 versículo 3b-4a, um Deus que troca reinos por Israel, “Eu dei o Egito em resgate por ti, Kush e Sebá em troca de ti, pelo fato de valeres muito aos meus olhos, de teres peso e de eu te amar”.

Na obra, objeto desta abordagem, encontramos a expressão da grandiosidade de um amor, a exigência da busca do amado e da amada, a ludicidade poética presente em cada capítulo. Reportando ao pensamento de Maingueneau (2000, *op. cit.*, p. 6), percebemos nesta obra um discurso bastante especial que dá sentido aos atos da coletividade visto que o *Cântico* celebra o mistério e a grandeza do amor humano.

Quem nunca amou ou desejou se sentir amado? Como entender, racionalizar, o que nem sempre está ao alcance para uma única e última análise? O amor é inexplicável, mesmo para aqueles que fazem a experiência do amor. Consideramos a aceitação da obra *Cântico dos Cânticos* nos cânones dos escritos judaicos, na *Bíblia* católica e protestante como consequência natural dos estudos aprofundados da época pertinente, por considerarmos que diante do amor tudo o mais se torna menor, pois o amor dá sentido à existência humana. É nesses termos que a *Bíblia*, em especial o *Cântico dos Cânticos*, se traduz como discurso porque integra sujeitos, escritores problematizando a criação do corpo, do amor, da sedução e virtudes da fidelidade, a partir dos contextos enunciativos criados pelas escrituras.

O amor humano, como dizem Storniolo e Balancin (*op. cit.*, p. 14), torna-se o lugar teológico por excelência da manifestação e da experiência de Deus, acessível a toda e qualquer pessoa. É a misteriosa grandeza do amor, o divino que se revela por meio do humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA. Tradução Ecumênica da Bíblia – TEB. São Paulo: Loyola, 1995.

BÍBLIA Sagrada. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1990.

FONSATTI, José Carlos. *Introdução à Bíblia*. Petrópolis: Vozes, 2005.

HARRINGTON, Wilfrid John. *Chave para a Bíblia: a revelação: a promessa: a realização*. São Paulo: Paulus, 1997.

MAGALHÃES, Antonio. A Bíblia como obra literária. Hermenêutica literária dos textos bíblicos em diálogo com a teologia. *XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências*. USP, São Paulo, 2008. Disponível em:

<http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/054/ANTONIO_MAGALHAES.pdf>.

MAINGUENEAU, Dominique. Analisando discursos constituintes. *Revista do GELNE*, vol. 2, n. 2, 2000. Disponível em:

<www.gelne.ufc.br/revista_ano2_no2_39.pdf>.

_____. Clareza do texto, discursos constituintes e quadro hermenêutico. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. V. 8, Nº 1, p. 11-19, jan/jun-2012. Disponível:

<www.upf.br/seer/index.php/rd/article/download/2635/1797>.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo, Parábola, 2010.

RAVASI, Gianfranco. *Cântico dos cânticos*. São Paulo: Paulinas, 1988.

STORNILO, Ivo. BALANCIN, Euclides Martins. *Como ler o Cântico dos Cânticos*. O amor é uma faísca de Deus. São Paulo: Paulinas, 1991.

VATICANO. *Constituição dogmática Dei Verbum sobre a revelação divina*. Disponível em:

<http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19651118_dei-verbum_po.html>.

**CAPITÃES DA AREIA:
UMA IDENTIDADE SOCIAL EM FORMAÇÃO⁷⁷**

Erivania Oliveira de Paula (UEMS)

erivaniadimano@hotmail.com

Eliane Maria de Oliveira Giacón (UEMS)

gjaconeliane@uems.br

RESUMO

O livro aborda a questão de menores abandonados, que vivem nas ruas, pois não tem nenhum apoio governamental e nem social, vivem a margem da sociedade são excluídos das oportunidades benéficas que forma um sujeito consciente de si e do meio em que habita. Nessa diegese, os menores de rua vivem no Trapiche, um lugar abandonando, esses meninos tem como líder um garoto chamado de Pedro Bala e no relato da diegese sua compreensão física era mirrada e era um menino louro, com ele viviam outros meninos intitulados apenas por apelidos, pois nem direito a um nome esses garotos tinham: Gato, Professor, Sem-Pernas, Volta-Seca, João Grande entre outros. Esses meninos viviam de pequenos furtos, alguns foram abandonados à própria sorte, outros o “destino” levou aquele ambiente hostil. Sem parâmetros esses menores foram se moldando ao ambiente ficando quase que invisíveis a sociedade e apenas vistos quando furtavam alguém de sobrenome famoso, estes menores criaram as próprias identidades e por não se ajustarem e não enxergarem perspectivas para o futuro preferiram a morte e outros foram mortos pela sociedade por não fazerem parte daquele habitat. *Capitães da Areia* é uma obra complexa, pois relata o olhar do marginalizado. É por este viés que estes menores narram suas histórias e este fator é que surpreender o leitor.

Palavras-chave: Identidade social. Identidade individual. Capitães da Areia.

1. Introdução

A obra aborda a questão social implícita no abandono infantil, que tem sua trajetória envolvida com a delinquência juvenil, o abuso sexual o abandono sócio- econômico, o descaso da sociedade e das autoridades.

A diegese é um relato documental, a onde a escrita do autor representa a historiografia desses meninos de ruas, os *Capitães da Areia*⁷⁸, ex-

⁷⁷ Uma versão deste trabalho foi apresentada como conclusão de disciplina “Literatura e Identidade”, do Curso de Letras/Bacharelado da UEMS.

⁷⁸ Publicado em 1937, a primeira edição deste livro foi apreendida e seus exemplares queimados em praça pública de Salvador (Bahia), por autoridades de um sistema ditatorial, pois no momento histórico, era implantado no Brasil o sistema denominado “Estado Novo”, fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937. Em 1944 é lançada uma nova edição, que foi considerado um marco na

põe a fragilidade e a omissão da sociedade na vida das personagens centrais, personificada nas imagens de meninos de rua, expostos a “sorte”.

O tema é importante nos dias atuais, pois ainda é um assunto pertinente à sociedade e aos governantes. A diegese aborda a vida de crianças de rua, que lutam diariamente pela sobrevivência, é um texto complexo que narra com requinte a vida desses menores e como eles fazem a transição para a vida adulta. O narrador expõe as condições limitadas para estes “meninos/homens” encontrarem sua identidade, para conhecesse melhor e ainda tenta compreender o descaso daqueles que deveriam zelar por esses menores.

E sob as memórias, vão se desenrolando as histórias individuais e coletivas dos Capitães da Areia numa busca incessante para alcançar e identificar a própria trajetória.

O texto é heterodiegético, os personagens centrais vão de planas a redondas, o texto traz um espaço que na visão da personagens/crianças permeia por uma opacidade no contexto em que os menores estão inseridos, na visão da sociedade o espaço é alegre e acolhedor, Ocorre um ambiente ambíguo dependendo da perspectiva das personagens.

A diegese inicia-se com um debate do “*Jornal da Tarde*, sobre a delinquência juvenil, que expõe a vida perigosa de crianças que vivem no furto, crianças estas denominadas Capitães da Areia, o jornal traz o relato de um assalto ocorrido na residência do comendador José Ferreira e por causa deste acontecimento é desencadeado uma “fúria” da sociedade, que passar a exigir uma solução para este problema junto as autoridades locais. A história dos Capitães da Areia tem início num velho trapiche abandonado; tão abandonado quanto os ratos e as crianças que lá habitam. E no meio deste abandono aparece a personagem de Pedro Bala, rogando para si a chefia do bando.

Introduzindo um novo período para os Capitães da Areia, pois vidas secundárias e paralelas passam a ter um único caminho, pois a dor, o

vida literária brasileira, a obra *Capitães da Areia* foi adaptada para o rádio, teatro e cinema, e traduzidas para o alemão, o espanhol e o russo entre outros. O autor, Jorge Leal Amado de Faria, nasceu em 10 de agosto de 1912, foi jornalista e atuou como repórter do jornal *Diário da Bahia* e *O Imparcial*, em 1927, foi redator e diretor do jornal *O Imparcial*, em 1943 e atuou em vários jornais da região. De 1946 a 1948 foi deputado federal constituinte pelo Estado, de São Paulo, pelo Partido Comunista Brasileiro. Profundamente idealista com as questões sociais e políticas, aborda em suas obras temas relevantes, tais como injustiça social, folclore e política.

sofrimento o descaso agora unem os meninos de rua. Suas vidas cruzam-se no paralelismo de suas memórias.

2. Capitães da Areia: uma identidade social em formação

A diegese reproduz o olhar do excluído, do marginal, perante a sociedade. E por meio dessas crianças de ruas, marginalizados pelo sofrimento e exclusão socioeconômicos, acontece a trama e o enredo da diegese.

Neste contexto a obra recorre a elementos do sincretismo religioso baseado em traços da religião africana praticada em território nacional brasileiro, dentre estas religiões estão o Candomblé, a Umbanda representada no texto pela personagem da “Mãe de Santo” (... *só o soubesse Don' Aninha, a mãe do terreiro da Cruz de Opôs Afonjá, porque Don' Aninha sabe de tudo que Há lhe diz através de um búzio nas noites de temporal.* p. 30) e pelo Catolicismo deixado pelos portugueses representada na imagem da personagem do padre José Pedro e pela fé inocente da personagem de Pirulito (...*Pedia que a Senhora ajudasse a um dia poder entrar para aquele colégio que estava no Sodrê, e de onde saíam os homens transformados em sacerdotes,* p. 33).

A influência religiosa foi umas das características marcantes dessa obra, pois também é na religião ou na ausência dela que se forma parte das características identificadoras do sujeito, a religião é um elemento coletivo e as vezes afetivo que contribui para a constituição da identidade particular do sujeito e na obra observamos esses elementos nos recursos que o narrador utiliza para moldar algumas das personagens pelo viés da religião é a fé misturada aos mitos, aos medos junto a cultura popular, o folclore expresso nas divindades e no meio do sincretismo religioso o narrador nos oferta o relato histórico do famoso bando de Lampião um mito para a população nordestina, um ladrão perigoso para as autoridades, uma personagem verossímil do nordeste que representa a luta do sertanejo, o mito da liberdade e justiça, uma espécie de culto religioso prostrado à Lampião que em muitos momentos representava a fé do nordestino na representação do homem, uma dicotomia entre o bem e o mal e na diegese o narrador compõe esta representação dualística entre fé e humanidade na personagem representada por Volta-Seca, que saiu do sertão nordestino com sua mãe e esta infelizmente morre a caminho para a cidade de Salvador e Volta-Seca ficou desamparado e abandonando é uma personagem sem nome vivendo um sonho de um dia reencontrar seu

“padrinho”, na diegese – os Capitães da Areia – a representação se personifica na imagem de Virgulino (Lampião) o chefe do bando e a personagem de Volta-Seca sonha um dia participar da presença deste padrinho ilustre e junto a ele poder se aliar ao bando. Volta-Seca procurava na imagem representada por Virgulino a busca da própria identidade.

O Grupo de Lampião surgiu durante a transição do século XIX para o século XX no nordeste brasileiro um grupo de cangaceiros comandado por Lampião (Virgulino Ferreira da Silva) também conhecido pelo apelido de “Rei do Cangaço” – O bando comandado por Lampião atuou com mais ênfase no período de 1920 a 1930. Lampião e sua esposa, conhecida como Maria Bonita, morreram numa emboscada armada (INFOESCOLA). No entanto, antes de sua morte, Lampião e seu grupo armado levaram terror às cidades por onde passaram (... *Lampião tinha entrado numa vila da Bahia, mataram oito soldados, deflorara moças, saqueara os cofres da Prefeitura*. p. 44), porém era um herói para o personagem Volta-Seca, porque a personagem se identificava na personificação de Lampião.

Outra personagem que também vive sua identidade a partir da memória afetiva é a personagem de Pedro Bala, chefe do bando dos Capitães da Areia, em suas caminhadas pelas cidades, mais precisamente nas docas, em uma conversa com João de Adão (p. 75), descobre quem foi seu pai, relatado por João: (*foi um homem com grandes ideais, tinha o sonho da liberdade e justiça; todos que trabalhavam nas docas e foi morto por sua convicções, seu nome era Raimundo* (p. 76), *conhecido como loiro* (p. 75), um grevista, um líder. Esta representação ofertada pela personagem de João trouxe para o âmagô de Pedro Bala, as memórias da infância que ajudam a constituir a identidade do adulto.

A personagem de Pedro Bala identificado com a memória de infância, na fase adulta engaja-se nos movimentos grevistas das cidades da Bahia, tornando um “organizador de greves”, fazendo sua própria revolução, pois entendera o significado de fazer parte de uma sociedade e de lutar pelos menos favorecidos, assim como ele mesmo o foi durante sua infância (*Porque a revolução é uma pátria e uma família*. p. 231).

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma (HALL, 2006, P. 04).

Os movimentos grevistas tinham por objetivo, buscar melhorias

salariais, melhores condições de trabalho entre outras reivindicações de acordo com cada grupo de profissionais, ou seja, esses grevistas além de buscar por seus direitos trabalhístico também buscavam sua identidade coletiva, pois é também por meio do emprego que o sujeito se compõe como cidadão é a forma que o sujeito encontra para coloca-se no mundo como alguém que contribui para o ambiente físico e psíquico em que vive.

Estes movimentos de greve organizaram-se viabilizando a introdução dos movimentos sindicais, que para os trabalhadores, significou uma mudança social e econômica no país, pois existiram diversos grupos sindicais e a maior manifestação ocorreu em 1917 em São Paulo. O auge desses movimentos acontecerá anos depois deste livro ter sido publicado, contudo o sentimento implícito era o mesmo, a de melhorar as condições de vida dos trabalhadores, cada vez mais aportado sobre os direitos trabalhistas, entre 1978 a 1979, quando os trabalhadores do ABC paulista reuniram-se para reivindicar salários mais justos e melhores condições de trabalho, surgia a imagem de Luiz Inácio da Silva intitulado como “Lula” (ABRAMO, 2012), como um líder sindical engajado nas causas trabalhistas, pois naquele momento o Brasil ainda vivia sob as leis de um governo autoritarista.

Este líder sindical aponta-se para o cenário da política nacional. A diegese aborda diversos temas, que fizeram, ou que ainda fazem parte do quadro social, econômico, educacional do Brasil, É um documentário explícito relatado por meio do recurso literário.

Esse texto aborda por meio de suas personagens, questões sociais, muito intrínsecas nos dias atuais, questões tais como a da saúde pública administrada no Brasil, especificamente em Salvador (BA), o texto também faz um recorte sobre a questão da varíola, uma doença epidêmica, que infectou, muitos cidadãos no início do primeiro vicênio do século XX, na obra o tema é abordado como uma “bexiga” enviada por Omulo uma deusa das florestas da África, neste processo a doença confunde-se com o sincretismo religioso o folclore, uma doença exterminadora mistura a credence popular (...e a varíola desceu para a cidade dos pobres e botou gente doente... p. 123). Contudo esta obra expõe a fragilidade e o descaso dos serviços públicos prestados à saúde dos menos favorecidos (... então vinham os homens da Saúde Pública, metiam os doentes num saco, Levavam para o lazareto distante... p. 123). E no bando dos Capitães da Areia, a vítima principal foi Almiro (...Almiro tá com bexiga... Gentes. p. 124), outros do bando, alguns com nome outros sem nome

também tiveram a doença, porém a vítima fatal foi Almiro (...*depois que soubera que ele morrerá ficara ainda mais retraído, parecia o culpado da morte de Almiro.* p. 137), menino de rua que possuía uma família, com uma mãe lavadeira, pobre, que não podia ofertar uma vida melhor para seu filho, e este mesmo filho exposto as mazelas sociais opta por viver nas ruas em companhia dos Capitães da Areia, onde se acostumara a falsa liberdade que as ruas lhe ofereciam, retornando a sua família, num momento de agonia para enfim despedir-se de sua vida de pequenos furtos e solidão.

A varíola fez outras vítimas, não apenas nas ruas, mas também e principalmente nas áreas menos favorecidas como as favelas, (...*durante algum tempo tudo cessara no morro para dar lugar ao choro e lamentações das mulheres e crianças.* p. 143), fez vítimas também para as classes altas porém, estas tinham como medica-se e obter tratamento (...*Omolu tinha mandado a bexiga negra para a cidade alta, para a cidade dos ricos. Omolu não sabia da vacina.* p. 123), porém os menos favorecidos não dispunham destas questões financeiras para obter a vacina contra a varíola, e a única maneira era esperar pelo tratamento que o governo dispusera por meio do lazareto lugar igual ou semelhante a um posto de saúde atual, porém sem nenhuma higiene (p. 123)” ou esperar a morte chegar. E por meio deste sofrimento que a varíola causou, aparece as personagens de Dora e seu irmão Zé Fuinha filhos de uma lavadeira que morrerá de varíola, morada do morro e com sua morte deixava seus filhos no abandono inerente do descaso da sociedade e de seus governantes. E sem ter para onde ir, nem alguém aquém recorrer terminam moradores de rua e conseqüentemente ingressaram no grupo dos Capitães da Areia.

E neste percurso a busca constante pela sobrevivência, tendo que viver como marginais temidos pela sociedade vigente, exposto aos medos e as dores, horrores do submundo, estes “meninos/homens”, ora comportando-se como exemplos para a sociedade tomando conta uns do outro para a sobrevivência do grupo, ora roubando, transfigurando a dicotomia entre o bem e o mal.

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento—descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Kobena Mercer, “a identidade somente se torna uma ques-

tão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (MERCER, 1990, p. 43, in HALL, 2006, p. 01)

Noutra passagem da diegese as personagens de Pedro Bala e a Negrinha participam de uma cena de violência física e psíquica, pois neste enredo a personagem de Pedro Bala estrupa a personagem intitulada de Negrinha, (...*ele suspendeu as saias pobres de chita, apareceram as duas coxas da negra.* p. 81) estas personagens permeia na ambiguidade, pois sob o olhar Pedro, ele estava tomando para si o que lhe é de direito e sob o olhar da Negrinha, esta sofrera umas das piores violências a violação contra sua dignidade, seu corpo sua alma, no enredo a personagem de Negrinha sequer tem direito a um nome, assim como muitos do meninos que viviam no trapiche, porém para Pedro que era exposto a todo tipo de violência, aquele ato lhe parecia “normal” expondo ainda a necessidade de acompanhar a pobre moça até a sua casa sob as seguintes argumentações da personagem inundado na ambiguidade entre o bem e o mal (...*vou te levar para um malandro não lhe pegar.* p. 82), e assim como seu líder todos os outros menores do bando Capitães da Areia sofre a influencia da dualidade de seu sentimentos.

A personagem de Sem-Pernas outrora tendo a oportunidade de mudar de vida, foi adotado por uma família, porém a personagem rejeita a concepção de família, por medo de trai o bando, e quando chega a fase da adolescência mais uma vez tem que optar entre a vida marginalizada ou a morte, ele optar pela morte (...*se atira de costas no espaço, como se fosse um trapezista de circo.* p. 215). A personagem de Sem-Pernas sente que não faz parte daquela sociedade, nem do mundo que lhe rodeia, é uma personagem que não consegue obter uma identidade, ele é apenas mais um no meio da multidão, um sem nome, sem registro, sem identidade, ele é um excluído.

Retomando a diegese, voltamos a narrar um pouco da vida de algumas das personagens da narrativa *Os Capitães da Areia*, iniciaremos pela personagem de Volta-Seca que por fazer parte do bando de Lampião é condenado a prisão (...*a trinta anos de prisão por quinze mortes conhecidas e provadas.* p. 218), a personagem do Professor o menor que tinha dons artísticos e roubava livros e lia para o bando dos Capitães da Areia durante a noite, este optou por estudar e sai daquela vida miserável a qual suas vidas estavam expostas, anos depois saiu publicado no (“*Jornal da Tarde*” *publica um telegrama do Rio dando conta do sucesso da exposição de um jovem pintor...* p. 216), a personagem de Pirulito o mais reli-

gioso crescera e se tornara frade (... *Com o hábito de capuchinho fica muito alto.* p. 201), por influência do padre José Pedro, e neste momento um menino sem nome obtém um nome (...irmão Francisco da Sagrada Família... p. 201). O narrador pela perspectiva social ameniza a vida de algumas das personagens, mostrando que existe um caminho, que se a criança ou adolescente tem uma oportunidade o menor deixa a vida dos crime e pequenos furtos e passar a exercer um papel dentro da sociedade, mas não um papel negativo, porém passar a ocupar um lugar positivo de contribuição para com a sociedade.

Este texto permeia pela obscuridade das personagens, tensos e com personalidades ambíguas em sua grande maioria sem ter direito sequer a um nome, vivendo na penumbra da sociedade, quase inexistente, invisíveis, apenas sendo reconhecidos por seus furtos e violência. É assim que vão formando-se suas personalidades, buscando suas identidades, crescendo e tornando-se homens no meio ao caos. A influência do ambiente ao quais estes menores foram expostos com certeza ajudarem a forma e criar suas identidades no processo do crescimento humano.

A identidade é um conceito que não pode afastar-se do de alteridade: a identidade que nega o outro permanece no mesmo (idem). Excluir o outro leva a visão especular que é redutora: é impossível conceber o ser fora das relações que o ligam ao outro. (BERNAD, 2003, p. 17)

A diegese apresenta também a questão da exploração sexual seja por meio da prostituição implícita na personagem de Dalva (p. 39), ou por meio da pederastia de alguns personagens dos *Capitães da Areia*, como no caso do Boa-Vida quando acedia sexualmente o personagem Gato (... , mas *Boa-Vida, já não via nada além de seu desejo, a vontade que tinha pelo corpo alvo do Gato.* p. 38), a narrativa aborda a fragilidade e exposição a qual estes sujeitos estão inseridos, tratados como mercadorias, buscando ter uma vida mais digna com o crescimento e o dinheiro que o “Cacau” trouxe a Bahia, naquele momento da história do Estado da Bahia ocorreu um alavanque comercial, que atraía muitas mulheres para a prostituição, vislumbrando um enriquecimento fácil e ilícito (*Os navios chegam a Ilhéus carregados de mulheres...* p. 207). É sob esta perspectiva de denuncia, que esta obra é marcada, ofertando ênfase a assuntos pertinentes da sociedade brasileira, mas também mostrando como se constituirá a identidade de muitos dos brasileiros que vivem abaixo de uma dignidade humana.

3. Considerações finais

A obra é abordada pela perspectiva do olhar dos menores de rua, que com uma riqueza de detalhes expõe suas vidas, lança seu olhar sobre a cidade, é a voz dos marginalizados. A diegese expõe no conteúdo literário temas que abordam questões sociais, econômicas, religiosas e políticas. Contudo o conteúdo é pragmático, objetivo, demonstra os aspectos positivos e negativos da cidade da Bahia, mas também é um documentário, pois a narrativa aborda temas complexos e muitos atuais perante a sociedade da época e a sociedade atual.

Na perspectiva do narrador, quando existe uma oportunidade para o menor abandonado ele se regenera e se molda aos ajustes sociais pertinentes a cada sociedade. É uma visão mais social do meio em que vivemos, ou seja, para o narrador o ser humano é bom e o que falta são as oportunidades, nesta perspectiva o ambiente molda o sujeito é o âmagô solitário mergulhado no meio coletivo. A diegese nos apresenta uma visão que a sociedade ainda tem “salvação”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Fundação Perseu. *Memória e história*. Disponível em: <www.fpabramo.org.br>. Acesso em: 29-05-2012. As greves de 1917, 1978 e 1979.

ACADEMIA Brasileira de Letras. Disponível em: <www.academia.org.br>. Acesso EM: 28-05-2012. Fundação Casa de Jorge Amado. Divisão de Pesquisa e Documentação – Acervo Jorge Amado.

AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. Ilustrações de Poty. 69. ed. Rio de Janeiro, 1989.

APOLINÁRIO; Maria Raquel. *História* (ensino fundamental). Projeto Araribá. 2. ed. São Paulo: Moderna. 2007.

BERNAD, Zilá. *Literatura e identidade Nacional*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HISTÓRIA, Ciências, Saúde – Manguinhos, vol. .7 no 1. Fragmento so-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

bre a varíola. Rio de Janeiro mar./jun.2000. Disponível em:
<www.scielo.br>. Acesso em: 26-05-2012.

LAMPIÃO. Disponível em:

<<http://www.infoescola.com/biografias/lampiao>>. Acesso em: 06-09-2014.

**CASTELO:
HERÓI BURGUESES BRASILEIRO
EM O HOMEM QUE SABIA JAVANÊS**

Décio Bento José da Silva (UEMS)

decio_bj@hotmail.com

Zélia R. Nolasco dos S. Freire (UNESP/UEMS)

zelianolasco@uems.br

RESUMO

Tendo em vista as considerações de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) em uma visão de mundo idealista: sobre a qual as personagens e seu universo interior se relacionam com o seu mundo exterior por meio de um movimento dialético e, as considerações de Karl Heinrich Marx (1818-1883) em uma visão de mundo materialista: em que há uma ou mais maneiras de desigualdades entre o desenvolvimento artístico e o progresso material, e além disso, por meio de outra visão de mundo materialista: o postulado de Georg Bernhard Lukács von Szegedin (1885-1971) sobre o herói problemático e seu antagonismo em relação ao grupo social em que está inserido, e ainda mais o postulado da leitura alegórico do texto e do herói de Flávio Rene Kothe busca-se nesta comunicação estes teóricos para uma análise do recorte na literatura brasileira da obra específica, *O Homem que Sabia Javanês* (1911) de Lima Barreto envolvendo, desta forma, o período correspondente no Brasil a escola do Realismo/ Naturalismo. Neste estágio ocorre a fixação não só, do herói desintegrado do seu sistema social em relação aos moldes greco-romanos e ainda nos heróis de cavalaria medieval, como também, na formação do narrador – e consequentemente da narrativa. Tudo isto associado diretamente com o progresso material da sociedade que circunda esta personagem principal, Castelo, e seu respectivo criador Lima Barreto.

Palavras-chave: Dialética. Herói. Narrador. Narrativa. Castelo.

1. Introdução

Há uma ampla cizânia na relação do homem com o mundo que o circunda – descrita como um tipo de teoria social por Karl Marx (1818-1883) e transposta para a teoria do romance com Georg Lukács (1885-1971) – na qual o próprio lugar onde se vive é, do mesmo modo algo como, um universo estrangeiro ao ser vivente nele. Neste sentido declara este ao citar aquele: “A lei geral da desigualdade entre o desenvolvimento espiritual e o progresso material, estabelecida por Marx, manifesta-se claramente também no destino da teoria do romance.” (LUKÁCS, 1999, p. 87).

Mas nem sempre foi assim, nem na sociedade nem na literatura que a imita, a figura do herói na ficção desde os primeiros gêneros literá-

rios e nos primeiros autores (esta tipologia heroica em si) era da pessoa totalmente integrada em seu meio social – a exemplo de Homero e da epopeia e tragédia. Estes heróis não tinham problemas se sua totalidade não os tinha, não tinham objetivos se sua totalidade não os tinham e, estes heróis não cabem mais na epopeia dos tempos modernos, ou seja, no gênero romanesco, pois que agora há também outra sociedade – e não mais a mesma da antiguidade clássica – a circundá-los neste momento histórico. Lukács (1885-1971), através do estabelecido por Hegel, coteja e difere o homem da antiguidade e o homem moderno da seguinte maneira:

[...] Os homens modernos, ao contrário dos homens do mundo antigo, separaram-se, com suas finalidades e relações “pessoais”, das finalidades da totalidade; aquilo que o indivíduo faz com suas próprias forças o faz só para si e é por isso que ele responde apenas pelo seu próprio agir e não pelos atos da totalidade substancial à qual pertence. (LUKÁCS, 1999, p. 90).

Este tipo de homem e sociedade que vem da antiguidade passando pela Idade Média e o Renascimento até chegar aos nossos dias tende, é obvio, a sofrer modificações que serão sutis na literatura nacional. Assim sendo e, transportando para o Brasil. Logo de início em *Instinto de Nacionalidade* (1873) Machado de Assis faz uma considerável exposição do comportamento dos autores nacionais com relação às questões das temáticas artísticas. Percebe-se então o que o autor chama de “cor local”, uma definição romântica para a arte escrita prosaica e/ou poética daquele momento. Segundo Machado: “Poesia, romance, todas as formas literárias do pensamento buscam vestir-se com as cores do país, e não há negar que semelhante preocupação é sintoma de vitalidade e abono de futuro”. (ASSIS, 1991, p. 378).

Vê-se que também há em nosso país um momento ideológico que busca a autoafirmação do Brasil como uma nação soberana, a exemplo da lenda de *Ossian*, reforçado pela cultura da escrita estática. É possível supor facilmente que tais teorias não ficam circunscritas as formas romancescas, mas também se estendem às narrativas dos contos e, sobretudo àqueles mais antigos que tendem a seguir uma linhagem. Neste sentido, A obra *O Homem que Sabia Javanês* (1911) de Lima Barreto (1881-1922) – depois da *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) de Machado de Assis (1839-1908) – foi publicada em um período/contexto em que a República dos Estados Unidos do Brasil já havia sido proclamada, em 1888, e consolidada, mas ainda havia uma efervescência nacionalista/republicana inspirada na Independência dos Estados Unidos das Américas (1775-1783) e a Revolução Francesa (1789-1799).

Apesar disso tudo, mesmo que o Brasil se tornou um país, como se aspirava, com toda sua independência e soberania consolidada com o novo regime administrativo que deveria transformá-lo em uma nação verdadeiramente democrática e bem acabada, os problemas deste novo regime começam a se mostrarem de modo muito evidente e, é aí que entra a obra barretiana que denuncia as mazelas e fragilidades e de forma bem contundente com *O Homem que Sabia Javanês* (1909) através de Castelo, personagem principal e narrador.

Já havia sido, portanto, consolidada também na literatura nacional o pensamento e a necessidade de se firmar como uma nação soberana, o que determinados críticos chamariam de indianismo e, num conceito romântico, e a exemplo da lenda de “*Ossian*” do século XVIII, Machado de Assis chamou de a “cor local”. Esses termos expressaria, como visto em parágrafos anteriores, um tipo de autoafirmação patriótica que se sobrepujou os limiares da política e da volição social e se fundeou nas “jurisdições” das artes e principalmente na arte literária “verde e amarela”, mas desde a estreia de Lima Barreto como escritor com a obra *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* (1909) o artista carioca iria contrariar tal tendência da literatura nacional e situá-la desta vez num conceito realístico e não mais romântico.

Antes da Escola Realista, pensamentos e necessidades românticas foram assimilados pelos artistas e escritores que, desde a segunda metade do mesmo século XIX quando do império ainda, se firmaram como tendência ou gênero do romantismo no Brasil. Portanto sabe-se que na literatura brasileira que se inicia nesse período, e passa pela exaltação da pátria através da valorização dos elementos da natureza e na figura heroica do ente indígena, imperava o pensamento e a necessidade de se firmar ideologicamente. Sabe-se ainda desde Hegel que a obra literária é resultado da dialética entre o homem e o mundo e igualmente que a relação sujeito e recorte histórico nem sempre é harmônica. Com tais afirmações pretende-se neste artigo (re)formular reflexões a respeito da figura do herói ou personagem principal, suas ações que caracterizam os gêneros, sua relação como o mundo que o cerca e seu contexto que o obriga a ter de tal ou qual comportamento dependendo de seu recorte histórico e *locus*.

Tem-se na obra de José de Alencar, por exemplo, a questão do patriotismo exacerbado, ufanista, a tentativa de exaltar o Brasil através de suas próprias produções artísticas e sobretudo na cultura literária da época. Portanto ao percorrer as páginas de Alencar é-se encaminhado a concordar com o hábil argumento posto por Machado de Assis, pois que, em

trabalhos literários como *Ubirajara* (1874) e *O Guarani* (1857) a figura do índio aparece, a exemplo do herói grego, como um salvador da pátria, ou melhor e além disso, naquele caso o criador da própria pátria, tão veementemente amada, Brasil, imprimido na imagem – ideológica da classe dominante e positivista – em que uma pessoa apenas em particular dotada de força e coragem desmedida será a garantia do estado de paz ou o “resolutor” de problemáticas de toda a ordem e melhor em tudo de que todas as outras pessoas nacionais normais – uma verdadeira espécie de Leviatã de Hobbes incarnado na figura deste herói/índigena.

Neste sentido, *Ubirajara* e *Peri* são os protótipos de heróis da antiguidade clássica grega, pois se trata de uns seres dotados de força e coragem descomuns, ambos semideuses, que irão atuar, cada um, com caráter inexorável, no sentido de “libertar toda uma nação” dos Aimorés no caso de específico de *Peri*, ou resolver os seus grandes problemas como são os episódios de Aquiles e Odisseu entre outros na obra *Iliada*, de Homero. Ambos tomam as dores do desonrado rei Menelau, pois, como já afirmado no parágrafo anterior, o problema da totalidade se constituía naturalmente no problema do herói – neste caso o problema daquele seria também o problema destes outros dois heróis. Há aí quatro seres totalmente integrados ao seu meio social – *Ubirajara*, *Peri*, Aquiles e Odisseu.

Contudo, o herói que aqui mais se dará destaque é o que não obedece a estes critérios de composição, não está integrado ao seu grupo social e pelo contrário está sempre à procura de se dar bem na vida aproveitando-se constantemente das brechas que o novo sistema pode – o republicano – lhe oferecer. Castelo é, depois de Brás Cubas, o protótipo perfeito deste novo herói dos tempos modernos. O herói agora é muito semelhante ao vilão antigo pois ele não faz e não age senão em benefício próprio. A cultura que transfere os valores do *ser* para o *ter* segundo postulado de Erich Fromm (1900-1980) está presente na obra *O Homem que Sabia Javanês* (1911) de modo muito forte. Passa-se desde então a estes exames da obra barretiana.

2. Método e tipologia da obra *O Homem que Sabia Javanês*, de Lima Barreto: traços pícaros e realista no herói castelo

Muitas são as evidências, para o leitor atento, no texto de Lima Barreto que acusam em seu habilidoso modo de escrever de forma a deixar sua personagem, Castelo, um típico do herói pícaro e com os traços da escola que sucede o romantismo – o Realismo. Este novo tipo de herói

ou personagem principal é descrita por Lukács como um dissonante de sua sociedade, não há mais nele os mesmos ideais dos heróis clássicos greco-romanos ou os de novela de cavalaria da Idade Média em que o estoicismo era inabalável. Do contrário disso, ele é agora antes de tudo, um ente solto no mundo preocupado com sua própria sobrevivência e/ou até mesmo com sua vivência da melhor forma possível dentro dos elementos matérias que o dinheiro e o poder podem lhe proporcionar.

É ele agora um arrivista, um prebendas, e que com os novos valores da sociedade capitalista emergente no Brasil, até mesmo se orgulha⁷⁹ com seus estelionatos e charlatanismos aproveitando-se das pessoas humildes de finanças e/ou de espírito⁸⁰ e das fendas produzidas pelas estruturas sociais republicanas/capitalistas em que a burocracia passa a aparência de algo sistemático, sério e seguro, quando não obstante é risível e falho. O conto começa e termina com Castelo contando seus ardis para seu amigo Castro. Veja o que diz seu amigo logo na entrada do conto: “— Cansa-se; mas, não é disso que me admiro. O que me admira, é que tenhas corrido tantas aventuras aqui, neste Brasil imbecil e burocrático.” (BARRETO, 2001, p. 1129).

Há na narrativa deste herói, ainda quando está a reproduzir a fala do teu amigo Castro, a demonstração de que ele, Castelo, tenha percorrido boa parte do território nacional a procura de se estabelecer financeiramente. E, como se verá mais adiante, em sua concepção de como deva ser um cidadão, e este *ser* possui seu valor pelo *ter*. Esta tipologia do herói em muito se esbarra na figura do vilão antigo, qual seja, é sempre mau-caráter, focalizado apenas em conseguir lucros e vantagens pessoais, despreocupado e não alienado ao seu grupo social – quando se tem algum.

Assim, está obra barretiana – *O Homem que Sabia Javanês* (1911) – surge como um contraponto dos heróis apresentados até então na literatura brasileira. De certo modo, a composição é tecida para personagens que se pretende lineares porque segundo Mikhail Bakhtin (1895-1975), se referindo a “tipologia histórica do romance” que aqui vale para este conto que possui a mesma estrutura romanesca: “Nenhuma modalidade histórica concreta mantém o princípio em forma pura mas se caracteriza

⁷⁹ “De tanto ver crescer a injustiça, de tanto ver agigantar-se o poder nas mãos dos maus, o homem chega a rir-se da honra, desanimar-se de justiça e ter vergonha de ser honesto.” Rui Barbosa.

⁸⁰ Como é o caso do velho que queria aprender o idioma javanês.

pela prevalência desse ou daquele princípio de enformação da personagem.” (BAKHTIN, 2003, p. 205) ao se mudar os termos, pode-se escrever que considerando sua “tipologia histórica” o gênero romanesco é determinado pelo tipo de seu herói. Aqui na obra barretiana tal teoria pode ser transportada de forma incólume para o conto. Ocorre que só se conhece este tipo se se observa suas ações e, neste sentido, com este método, evoca-se Georg Lukács (1885-1971) que coaduna e completa o conceito de Bakhtin:

[...] o conhecimento criativo das contradições antagônicas como forças motoras da sociedade capitalista (enraizadas, em sua forma geral, no antagonismo de classe entre possuidores e não possuidores) é apenas o pressuposto da forma romanesca, não a própria forma; Hegel já tinha enunciado que o conhecimento correto do estado geral do mundo é só a premissa do “princípio poético” propriamente dito, a premissa da invenção e do desenvolvimento da ação. O problema da ação constitui justamente o ponto central da teoria da forma do romance. (LUKÁCS, 1999, p. 94).

E ainda complementa, “[...] o único caminho adequado é a representação da ação. Porque somente quando o homem age é que, graças a seu ser social, encontra expressão a sua verdadeira essência, a forma autêntica e o conteúdo autêntico de sua consciência, que ele saiba disso ou não [...]” (LUKÁCS, 1999, p. 95). Ao se trocar em miúdos, aqui fica exposto que para o teórico na ação se revela o verdadeiro caráter do herói, pois antes dela, ele pode estar, por vezes ou outra, a representar o seu próprio ser. Assim, viu-se em Bakhtin que as personagens centrais determinam o tipo de romance – que aqui se aplica também ao conto – e ao mesmo tempo não existe uma forma pura para um determinado gênero, existe sim diga-se *en passant*, uma forma predominante.

Antes que se prossiga é preciso ainda observar que Castelo de *O Homem que Sabia Javanês* (1911) é uma “personagem plana” no sentido forstiano, ou seja, ele começa e termina o conto sem se alterar do ponto de vista de suas convicções. O modo como Castelo se dirige ao seu amigo Castro em vários momentos deixa a entender que se gaba por ter realizado feitos que o fizeram um “vencedor” de um prisma que entende o valor financeiro sobrejacente ao valor moral.

A respeito das categorias de heróis ditas “personagem plano” ou “personagem esférico” que aqui se ocupará apenas da primeira e se chamará de linear, Flávio René Kothe na obra intitulada *O herói* (2000) menciona o britânico Edward Morgan Forster e observa que: “As habituais categorias personagem plano e personagem esférico foram propostos de um modo bastante ligeiro por Forster numa conferência, e, desde en-

tão, têm sido repetido por todos.” (KOTHE, 2000, p. 05). Neste sentido Castelo, como já afirmado, é uma personagem plana, que aqui chamar-se-á de personagem linear, pois que começa o conto efetivamente a mostra-se em vanglória por ter se dado bem na vida com seus ardis e termina sem nem um arrependimento ou aprendizado⁸¹. Assim sendo, não muda de posição nem de consciência, mas Kothe faz uma advertência que julgou-se útil seu destaque neste trabalho, antecedendo o aprofundamento da análise da obra que hora se ocupa:

Essas categorias encaram o personagem como existente em si no texto literário, isolado do contexto social. Pressupõem que a obra literária exista como um ente autônomo. Decorrem de uma visão idealista⁸² da literatura; da qual comungam todas as correntes modernas da crítica. (KOTHE, 2000, p. 05-06).

E também, Kothe coaduna com o postulado de Bakhtin e de Lukács quando admite a teoria de que não há forma pura para um gênero, e sim uma fórmula predominante neste gênero e aí evoca como exemplo a tradição épico da ficção:

A epopeia é um sistema em que o épico é dominante, mas não exclusivo. Nela - por exemplo na *iliada*, a epopeia por excelência na literatura ocidental – podem aparecer personagens antiépicas: o ridículo soldado Térsites, as mulheres troianas derrotadas e chorosas, um deus atingido por uma lança no traseiro e voltando para o Olimpo em saltos quilométricos, guerreiros caindo em bosta de vaca e cuspiendo o que engoliram etc. São momentos em que o cômico baixo e até grosseiro (como na cena do porteiro no Macbeth: o cômico desanuviando a tensão do trágico) se instaura na epopeia, para depois dar novamente lugar ao tom geral épico. (KOTHE, 2000, p. 14).

Como se transferiu de modo incólume estas teorias para o conto no modelo clássico de Lima Barreto é possível dizer que ele, o conto, não possui um gênero único e que a ação de sua personagem central descrita na narrativa revela o seu *ser* mais preocupado com o *ter*. Há que se calcar também outra teoria para melhor analisar a obra barretina. O conceito que Georg Lukács faz da palavra *pathos*. Ele define *pathos* à sua maneira, e não como definiu Aristóteles em sua *Arte Poética*⁸³ e, segundo aque-

⁸¹ O que seria o oposto do personagem linear.

⁸² Comemora-se que o idealismo vem das teorias hegelianas.

⁸³ Aristóteles define “*pathos*” como um evento “patético”. Tanto que esta palavra deriva daquela. E ressalta-se desde já que “patético” nada tem de ver em sua situação semântica com cômico como tem-se visto de modo midiático e em prosa cotidiana. Ele significa, não obstante, algum elemento trágico, inspirador de forte emoção e/ou dó, pena.

le teórico: “*pathos* significa a sublimação de uma experiência interior individual até o ponto em que ela se funde numa grande ideia, num heroísmo civil, enfim, do conjunto.” (LUKÁCS, 1999, p. 96-97). Depois desta definição de *pathos* muito peculiar de Lukács, ele ainda adverte que neste sentido antigo, do modo como ele o definiu acima, tal sublimação e “inalcançável na vida burguesa”, e conseqüentemente no romance. O teórico continua:

Esta unidade relativa do universal e do individual é inalcançável na vida burguesa. A separação entre as funções sociais e a questões privadas condena toda poesia civil burguesa à universalidade abstrata; é precisamente pelo seu caráter patético que esta poesia perde o seu *pathos* no sentido antigo da palavra. Mas o fecha-se nas questões privadas e o recíproco isolar-se na sociedade burguesa não são um fenômeno casual, mas sim uma lei universal, e por isso as buscas do *pathos* da vida moderna nesta direção podem, até certo ponto, ser bem-sucedidas [...] (LUKÁCS, 1999, p. 97).

Porque a arte literária é um grande espelho da vida social burguesa, quando há uma questão universal ela se apresenta de forma abstrata e, a estar, por assim dizer, em um campo nebuloso do entendimento, pois o *pathos* agora não é mais universal e sim individual, e sendo individual, a sublimação, ou seja, a passagem da ideia para a parte concreta da experiência, se dá com um único propósito que é fazer com que o indivíduo que idealiza o tal *pathos* se autopromova na sociedade que está inserido.

Assim sendo, contando ao seu amigo Castro seu ardid, Castelo diz que leu num jornal o anúncio que se precisava de um professor de javanês, veja-se nos parágrafos seguintes a concretização da ideia para a ação, em outros termos, a presença do *pathos* individual da personagem central deste conto:

Ora, disse cá comigo, está ali uma colocação que não terá muitos concorrentes; se eu capiscasse quatro palavras, ia apresentar-me. Saí do café e andei pelas ruas, sempre a imaginar-me professor de javanês, ganhando dinheiro, andando de bonde e sem encontros desagradáveis com os “cadáveres”. Insensivelmente dirigi-me à Biblioteca Nacional. Não sabia bem que livro iria pedir; mas, entrei, entreguei o chapéu ao porteiro, recebi a senha e subi. Na escada, acudiu-me pedir a *Grande Encyclopédie*, letra J, a fim de consultar o artigo relativo a Java e a língua javanesa. Dito e feito. Fiquei sabendo, ao fim de alguns minutos, que Java era uma grande ilha do arquipélago de Sonda, colônia holandesa, e o javanês, língua aglutinante do grupo malaio-polinésico, possuía uma literatura digna de nota e escrita em caracteres derivados do velho alfabeto hindu.

A *Encyclopédie* dava-me indicação de trabalhos sobre a tal língua malaia e não tive dúvidas em consultar um deles. Copiei o alfabeto, a sua pronúncia figurada e saí. Andei pelas ruas, perambulando e mastigando letras.

Na minha cabeça dançavam hieróglifos; de quando em quando consultava as minhas notas; entrava nos jardins e escrevia estes calungas na areia para guardá-los bem na memória e habituar a mão a escrevê-los.

À noite, quando pude entrar em casa sem ser visto, para evitar indiscretas perguntas do encarregado, ainda continuei no quarto a engolir o meu “a-b-c” maliao, e, com tanto afinco levei o propósito que, de manhã, o sabia perfeitamente.

Convenci-me que aquela era a língua mais fácil do mundo [...]

(BARRETO, 2001, p.1129-1130).

Vê-se primeiro que surge uma ideia, pautada na pressuposição de que não haveria muitos candidatos e consequentemente concorrentes para tal cargo e concomitantemente a frieza de espírito da personagem principal ao pensar na possibilidade de passar do campo mental para a ação. Veja-se ainda que o personagem/narrador vai-se incutindo, vai-se incarnando do papel que deveria representar, saindo do café, andando nas ruas... e sem sentir se dirige-se à Biblioteca Nacional, ou seja, a ideia toma força de ação e o impulsiona a buscar solução. Sendo o *pathos* individual, a buscar solução para um problema individual, a saber, a falta de dinheiro. Tanto que a ideia ganha força e se transforma, quase que involuntariamente por parte de Castelo, em ação que a personagem relata ao amigo: “Não sabia bem que livro iria pedir; mas, entrei [...]”, nota-se que apenas na escada já subindo ao encontro de quem lhe forneceria o livro é que Castelo pensa na “*Grande Encyclopédie*”. A ideia continua se concretizando para a solução da problemática a partir do momento em que narra: “Dito e feito. Fiquei sabendo, ao fim de alguns minutos, que Java era uma grande ilha do arquipélago de Sonda, colônia holandesa, e o javanês, língua aglutinante do [...]”.

Veja-se ainda o andamento em que ideia vira ação e/ou ação vira ideia num movimento que leva o leitor a realizar o momento exato da passagem do abstrato para o concreto quando relata a principal personagem: “Copiei o alfabeto, a sua pronúncia figurada e saí. Andei pelas ruas, perambulando e mastigando letras.” e ainda: “Na minha cabeça dançavam hieróglifos; de quando em quando consultava as minhas notas; entrava nos jardins e escrevia estes calungas na areia para guardá-los bem na memória e habituar a mão a escrevê-los.”.

A arquitetura mental, que balança o herói pícaro, aqui relatada, mostra o quanto o *pathos* individual da sociedade burguesa/capitalista/republicana leva a ação por conta, neste momento, da necessidade de sobrevivência. E já se despedindo do plano ideal para se adentrar no plano

da ação tem-se ainda o momento em que finalmente ele resolve encontrar seu aluno e ministra-lhe suas aulas. Logo na conversa inicial com o ancião que seria seu discípulo este lhe faz uma pergunta que não fora prevista/pensada pelo protagonista. Pergunta-lhe, o velho, onde ele, Castelo, teria aprendido javanês.

Não contava com essa pergunta, mas imediatamente arquitetei uma mentira. Contei-lhe que meu pai era javanês. Tripulante de um navio mercante, viera ter à Bahia, estabelecera-se nas proximidades de Canavieiras como pescador, casara, prosperara e fora com ele que aprendi javanês. (BARRETO, 2001, p. 1131).

Vê-se logo o habilidoso artifício de um sujeito que ainda está a passar sua ideia para o estado de concretização e encontra pelo caminho um obstáculo inesperado, mais ainda assim, não desiste e até mesmo por força da carência financeira e situacional improvisa logo uma desculpa/mentira para se safar esquecendo-se prontamente de qualquer escrúpulo que por ventura poderia ter. Além de se estar em incorrendo em crime de estelionato há também a questão do charlatanismo, como já havia feito em Manaus, agora também Castelo se aproveita da crença alheia para se sustentar na cidade republicana do Rio de Janeiro. Veja como o velho barão lhe conta a história do porquê precisava aprender javanês:

– O que eu quero, meu caro Senhor Castelo, é cumprir um juramento de família. Não sei se o senhor sabe que eu sou neto do Conselheiro Albernaz, aquele que acompanhou Pedro I, quando abdicou. Voltando de Londres, trouxe para aqui um livro em língua esquisita, a que tinha grande estimação. Fora um hindu ou siamês que lho dera, em Londres, em agradecimento a não sei que serviço prestado por meu avô. Ao morrer meu avô, chamou meu pai e lhe disse: "Filho, tenho este livro aqui, escrito em javanês. Disse-me quem me deu que ele evita desgraças e traz felicidades para quem o tem. Eu não sei nada ao certo. Em todo o caso, guarda-o; mas, se queres que o fado que me deitou o sábio oriental se cumpra, faze com que teu filho o entenda, para que sempre a nossa raça seja feliz." Meu pai, continuou o velho barão, não acreditou muito na história; contudo, guardou o livro. Às portas da morte, ele mo deu e disse-me o que prometera ao pai. Em começo, pouco caso fiz da história do livro. Deitei-o a um canto e fabriquei minha vida. Cheguei até a esquecer-me dele; mas, de uns tempos a esta parte, tenho passado por tanto desgosto, tantas desgraças têm caído sobre a minha velhice que me lembrei do talismã da família. Tenho que o ler, que o compreender, se não quero que os meus últimos dias anunciem o desastre da minha posteridade; e, para entendê-lo, é claro, que preciso entender o javanês. Eis aí.

Calou-se e notei que os olhos do velho se tinham orvalhado. Enxugou discretamente os olhos e perguntou-me se queria ver o tal livro. Respondi-lhe que sim. Chamou o criado, deu-lhe as instruções e explicou-me que perdera todos os filhos, sobrinhos, só lhe restando uma filha casada, cuja prole, porém, estava reduzida a um filho, débil de corpo e de saúde frágil e oscilante.

(BARRETO, 2001, p. 1132-1133).

Ao cabo deste relato fica posto que seria mais fácil do que imaginava o herói pícaro deste conto, pois que até aqui mostra-se que o barão era uma pessoa velha, surda, e mais adiante ainda, que ele era uma pessoa sem memória, facilitando assim toda a tarefa de Castelo que precisava apenas do dinheiro de seu discípulo, mas não poderia de fato, mesmo com todos os cuidados tomados, a lhe ensinar o idioma javanês. Mas há nisso tudo também um retrato de que, mesmo sem querer, um herói pícaro pode ser altruísta e a praticar certas caridades, pois Castelo acabara por fazer um bem ao velho solitário ao lhe inverter histórias como sendo do livro escrito em javanês. Veja-se os excertos seguintes:

Sabes bem que até hoje nada sei de javanês, mas compus umas histórias bem tolas e impingi-as ao velhote como sendo do crônicon. Como ele ouvia aquelas bobagens!...

Ficava extático, como se estivesse a ouvir palavras de um anjo. E eu crescia aos seus olhos!

Fez-me morar em sua casa, enchia-me de presentes, aumentava-me o ordenado. Passava, enfim, uma vida regalada. (BARRETO, 2001, p. 1133).

Se contempla que por conta de não haver um gênero só, mas sim um predominante e as ações da personagem principal determinarem este gênero, mesmo contra a vontade do autor e/ou do herói pícaro ele, este herói, também não pode/consegue possuir uma ação que cause apenas o mal necessariamente, pois de certa maneira ele neste momento se mescla com o herói da antiguidade clássica grega ao fazer de seu objetivo, individual, uma ponte para também considerar o objetivo alheio, em outros termos, ele também pratica ações nobres. Apesar de seu arrivismo e de se assemelhar com o vilão dos tempos mais remotos da historiografia literária, Castelo ao mesmo tempo pode fazer bem a uma alma quase moribundo, o velho barão, pode fazê-lo feliz. De certo modo aqui a uma troca de benefícios.

Retorna-se ainda a questão do charlatanismo/estelionato da personagem principal, ou melhor, do herói dos tempos modernos, Castelo, ele comenta com o amigo Castro se referindo a crença que o ancião tinha que se o livro, escrito em idioma javanês, fosse lido e interpretado isso traria bom fado: “Contribuiu muito para isso o fato de vir ele⁸⁴ a receber uma herança de um seu parente esquecido que vivia em Portugal. O bom

⁸⁴ O velho barão.

velho atribuiu a cousa ao meu javanês; e eu estive quase a crê-lo também.” (BARRETO, 2001, p. 1133). Além do fato de seu charlatanismo contar com boa dose de acasos que contribuíram favoravelmente para o sucesso de sua empreitada, Castelo ainda é irônico em nesse seu comentário final, como quem se vangloria.

Na sequência, uma mostra de que a coletividade em que o herói está inserido exige dele apenas a aparência, de resto não importa, este é o valor que se espera de um homem na preconceituosa sociedade capitalista brasileira emergente do tempo de Lima Barreto e ainda hoje se constata os mesmos problemas:

A alta autoridade levantou-se, pôs as mãos às cadeiras, concertou o *pince-nez* no nariz e perguntou: “Então, sabe javanês?” Respondi-lhe que sim; e, à sua pergunta onde o tinha aprendido, contei-lhe a história do tal pai javanês. “Bem, disse-me o ministro, o senhor não deve ir para a diplomacia; o seu físico não se presta... O bom seria um consulado na Ásia ou Oceania. Por ora, não há vaga, mas vou fazer uma reforma e o senhor entrará. De hoje em diante, porém, fica adido ao meu ministério e quero que, para o ano, parta para Bâle, onde vai representar o Brasil no Congresso de Linguística. Estude, leia o Hovelacque, o Max Müller, e outros!”

Imagina tu que eu até aí nada sabia de javanês, mas estava empregado e iria representar o Brasil em um congresso de sábios. (BARRETO, 2001, p. 1134).

Como se pôde ver, se está vivendo uma era desde antes do tempo da criação do herói Castelo em que se ultrapassou as previsibilidades de Erich Fromm (1900-1980) em seu livro *Ter ou Ser?* (1982), pois que agora o valor do ser humano está lotado apenas no parecer. Neste caso visto acima, Castelo tão somente parecia, com sua firmeza de respostas, saber o idioma javanês e não deveria ir a diplomacia porque segundo o ministro: “o seu físico não se presta...”, como se para ser um Diplomata precisa-se ter determinado porte físico.

3. Considerações finais

Ao considerar a situação da literatura brasileira do século XIX, dentro da reflexão proposta neste estudo/artigo, compreendemos melhor a essência e existência histórica do herói Castelo, um dos primeiros e grande personagem pícaro nacional que se tem na literatura escrita do Brasil. Esta personagem central é tecida pelo seu criador com a pretensão de apresentar: falha no caráter, falta de coragem e honestidade e o estoicismo contestado ou falta total de estoicismo. (O idealismo hegeliano começa a se enfraquecer e fica mais difícil de ser percebido, mas a dialética hegeliana é menos discreta e mais facilmente de ser percebida, pois

que, de modo predominante o herói não é bem integrado à sua totalidade, do contrário, até se assemelha a um estrangeiro que emigra apenas para explorar o outro país para qual se mudou). No entanto, nas entrelinhas – fugindo e contrariando a volição de seu autor/criador – deixa escapar também uma característica dos heróis da antiguidade clássica que praticavam o estoicismo e, se sente feliz ao agir, concomitantemente ao seu charlatanismo/estelionato uma ação nobre ao trazer à sua vítima momentos de felicidade.

Assim, o que se pôde ver no presente artigo é que Castelo de Lima Barreto foi confeccionado de modo a ter uma personalidade falha, levada ao sabor dos ventos da ambição, a pretensão do autor foi colocar um herói pícaro no corpo de um autêntico brasileiro. Que o herói Castelo se apresenta e se despede da obra de modo linear, ou seja, de modo a não alterar seu caráter e a se manter firme em suas convicções – caráter e convicções arrivistas respectivamente – é um fato facilmente visível, contudo ele, dentro de uma leitura possível, trai o desejo do autor nesta linearidade e encontra um modo de retribuir o bem recebido pelo velho barão ao fazê-lo feliz ao inventar/contar histórias.

Como a questão do ser linear é inalcançável num romance e, consequentemente em outros gêneros literários modernos ainda mais numa obra construída para denunciar um ponto de vista contrário àqueles da ideologia dos positivistas e republicanos que faziam parte da classe dominante na época de Lima Barreto, o autor quase consegue a perfeição de sua personagem não fosse uma possível leitura alegórica – nos moldes defendido por Kothe – do texto. O autor acaba sendo traído por si mesmo e, não por faltar-lhe habilidade no modo de compor, mas sim por ser incabível tal herói puramente de tal gênero que sua tentativa apesar de bem escondida nos artifícios da escrita, se apresenta vezes ou outra de forma abstrata, nevoada sim, em sua exposição, mas perceptível ao leitor atento e embasado na leitura alegórica do texto.

O herói que está totalmente integrado ao seu grupo social ajustando-se com ele, os problemas do grupo são iguais ao problema do herói. Este protótipo da antiguidade clássica grega que passa pela Idade Média, através das novelas de cavalarias, e chega até o Renascimento e consolida o romance, esta figura de um herói de estoicismo inabalável começa a se dissipar neste mesmo momento histórico com a personagem Dom Quixote de La Mancha. O gênero em que aquele nasce foi criticado por Aristóteles como o épico, ou seja, esta palavra, épico, ainda nos dias de hoje traz o significado de grandioso, de colossal.

Nesta dissipação aquele herói dá lugar a um outro protótipo, e este por seu turno, até os dias hodiernos habita o mundo literário, revezando entre mais ou menos presente conforme tempo e espaço. Talvez até mesmo o termo herói já não caiba mais para este tipo de personagem central, pois que, ele nem sempre possui em seu caráter o estoicismo pretendido pela escola do romantismo. O maior representante e construtor deste modelo de personagem no solo da literatura brasileira foi Machado de Assis (1839-1908) com Brás Cubas e na sequência vem Castelo de Lima Barreto.

Com auxílio de teóricos já consagrados, viu-se desde a primeira parte desse escrito que não existe uma forma pura, um gênero puro, e o romance não escapa a esta regra bem como o conto, do contrário, ele tende a misturar elementos de outros gêneros muitas vezes até mesmo totalmente antagônicos a ele – como é o caso do cômico. Além da não pureza do gênero romanesco e do conto, também há a questão do *pathos* no sentido luckasiano. Que seria algo como o expurgar-se do transcendental para o físico, do ideal para o pragmático e, neste sentido, e em alguns momentos, se assemelha muito à catarse aristotélica.

Crê-se que através do presente artigo, assentado no terreno do idealismo e dialética hegeliana, no *pathos* de Luckás, na leitura alegórica de Kothe, na personagem plana/linear de Forster/Kothe, colocou-se em discussão a transação da figura do herói clássico de estoicismo inabalável para a figura do herói pícaro centrada na personagem de Castelo e que, isto ajuda a estender a construção história deste herói de Lima Barreto com seus pressupostos circunscritos em limites e possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. Palestra sobre lírica e sociedade. In: _____. *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

ASSIS, Machado de. Instinto de Nacionalidade. In: _____. *Obra completa*. São Paulo: Aguilar, 1991, tomo II, p. 378-389.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-305.

BARRETO, Lima. *Os bruzundangas*. Rio de Janeiro: Artium, 1998.

BARRIVIERA, Alessandro. *Poética de Aristóteles*: tradução e notas.

Campinas: [s.n.], 2006.

BOSI, A. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: _____. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992, p. 308-345.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: TA Queiroz, 2000.

_____. Literatura e subdesenvolvimento. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

COUTINHO, Carlos Nelson. O significado de Lima Barreto em nossa literatura. In: _____. *Cultura e sociedade no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FROMM, E. *Ter ou ser?* Rio de Janeiro: Zahar 1982.

HARVEY, Paul. *Dicionário Oxford de literatura clássica grega e latina*. Trad.: Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HOLDERLIN, F. O ponto de vista segundo o qual devemos encarar a antiguidade. Trad.: Françoise Dastur. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

KOTHE, Flavio René. *A alegoria*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *O herói*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LIMA, Jorge de. *Prosa seleta*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

LUKÁS, G. *O romance como epopeia burguesa*. In: CHASIN, J. (Org.) *Música e literatura*. São Paulo: Estudos e Edições Hominem, 1999.

RAMOS, A. C. A liberdade subjetiva e a modernidade. In: _____. *Liberdade subjetiva e estado na filosofia política de Hegel*. Curitiba: UFPR, 2012.

**CELP-BRAS:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA LÍNGUA
EM AQUISIÇÃO AO FALANTE NATIVO**

Fátima Eveline Vareiro Teixeira (UEMS)

evelyne.vt@hotmail.com

Luciane Zaida F. da S. Viana (UEMS)

lucianezaida@gmail.com

Milsa Duarte Ramos Vaz (UEMS)

mrvaz@bol.com.br

Lucilo Antonio Rodrigues (UEMS)

luciloterra@terra.com.br

Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)

giaconeliane@uems.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

leda@uems.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a proposta que o CELP-BRAS – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - oferta aos examinandos como língua em aquisição e transpô-lo em uma sequência didática voltada ao ensino de língua portuguesa para 8º ano do ensino fundamental, e por meio desta metodologia oportunizar atividades que possibilitem aos estudantes a agir no mundo e fazer uso da linguagem com um propósito social de gênero discursivo. A sequência didática encadeia-se por meio de uma estratégia de ensino voltada para a produção de gêneros orais e escritos com a finalidade de melhorar uma determinada prática metodológica na escola. Para tanto, serão selecionados os gêneros da atividade escrita proposta no ano de 2013: sinopse de um livro e um e-mail-convite.

Palavras-chave:

CELP-BRAS. Transposição didática. Gêneros escritos. Aprendizagem.

1. Introdução

O CELP-BRAS é o certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação e aplicado, no Brasil e em outros países, por postos aplicadores credenciados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. Trata-se do único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro.

A procura por este exame vem crescendo consideravelmente desde sua primeira aplicação, em 1998, com 127 examinados a 2013 com 3.972 inscritos distribuídos em 29 países aplicadores.

Estes dados comprovam que o Brasil tem sido objeto de estudo para muitos estrangeiros, pois os examinandos almejam comprovar proficiência em língua portuguesa para realizarem projetos de pesquisas sociais, culturais e científicas ligadas, em sua maioria à universidades. O exame CELP-BRAS é a comprovação de que este estudioso é capaz de interagir socialmente neste país de riquezas naturais e pluralidade cultural.

Uma única prova avalia os níveis intermediários até o avançado superior, pois a premissa avaliativa é a de que é possível desempenhar ações em língua portuguesa em todos os níveis, o que varia é a qualidade desse desempenho quanto à ênfase no uso da língua, no uso de textos autênticos e na compreensão e produção oral e escrita.

O CELP-BRAS é composto de duas partes: a oral e a escrita, sendo a última o objetivo de análise e transposição didática deste trabalho, isto porque as tarefas que compõem a parte escrita do CELP-BRAS propõem uma ação mediada pela linguagem por meio de textos organizados de forma socialmente construída. A escrita deste, solicitará ao examinando que se coloque em determinada posição (enunciador) e compreenda o texto (oral, escrito ou multimodal) e deste selecione as informações adequadas e escreva a uma determinada pessoa (interlocutor), a fim de realizar uma ação proposta (propósito). São estes os elementos que compõem as condições de produção de leitura e escrita para a construção de um determinado texto, pertencente a determinado gênero do discurso e sua manifestação social e o suporte de veiculação no qual este gênero se constitui e se apresenta.

São os elementos acima descritos que viabilizam a transposição didática aliada à oferta de gêneros textuais: sinopse e e-mail, em ação concreta para a melhor compreensão funcional e significativa da língua portuguesa para os alunos de 8º ano do ensino fundamental. É a partir de uma ação com embasamento teórico em abordagem na sala de aula, que os alunos compreenderão o processo real de efetivação do gênero em manifestação social, partindo da compreensão superficial ao entendimento e a funcionalidade discursiva. Espera-se com este trabalho analisar e contribuir com uma metodologia diferenciada para o ensino de gêneros textuais.

A análise e a sequência didática se basearão nas tarefas de avaliação escrita da CELP-BRAS aplicadas à falantes de línguas estrangeiras que se interessam em demonstrar proficiência em língua portuguesa e serem aceitos em universidades para a realização de projetos de pesquisa. Nestas avaliações os examinandos precisam comprovar a habilidade de comunicação social de interação, exatamente o que caracteriza os gêneros discursivos, esta premissa é que conduz o interesse de oferta pedagógica. Unir a proposta de avaliação escrita da CELP-BRAS, para falantes de línguas estrangeiras a jovens falantes nativos de língua portuguesa. Como os alunos compreenderão a efetivação comunicativa do gênero abordado e como a sequência didática será significativa na construção deste conhecimento são os questionamentos que norteiam a proposta didática aqui apresentada.

2. A importância dos gêneros

Ao reconhecer que o homem adquire conhecimentos os mais variados possíveis somente a partir de duas consideráveis competências: cognitiva e a linguística. A competência cognitiva (mental do indivíduo) cabe processar as informações, compreender, entender estas informações e assim reconhecê-las, a fim de garantir a aprendizagem. No que diz respeito a competência linguística refere-se a habilidade de usar e compreender a linguagem para interagir com o outro inerentes à comunicação humana, que envolve não só a linguagem, mas língua e a fala. Ao abordar primeiro este assunto tem a intenção de mostrar que as três estão inteiramente ligadas, uma vez que a linguagem é indispensável ao usuário de qualquer língua para promover uma interação com outros usuários falantes de uma língua nativa.

Entende-se língua, segundo Saussure como “uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (1975, p. 27) envolvendo o social, enquanto que a fala é individual, sendo que desses dois lados: social/individual constitui-se a linguagem para Saussure, fundador da ciência da linguística veio contribuir de modo relevante para os diversos estudos da linguagem.

No entanto, foi com o filósofo russo Mikhail Bakhtin que os estudos da linguagem ganharam grande impulso na aceitação de se perceber que a linguagem vai muito além de se considerar apenas língua e fala, mas aceitar que o contexto social do indivíduo pode influenciar sua co-

municação na sociedade, visto isso, percebe-se que a partir destes estudos e principalmente em sua obra *A Estética da Criação Verbal*, o filósofo assegura que: humana e não contraria a unidade da língua, que se realiza em enunciados orais, escritos, concretos e únicos articulados pelos membros de determinado grupo social. Os enunciados analisam as condições específicas de produção de cada campo da atividade humana, quer seja ele temático ou não, bem como apresentam estilos voltados para seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, no entanto o mais importante é a construção composicional.

Para Bakhtin a atividade humana apresenta muitas formas, pois existe uma enorme diversidade de gêneros do discurso com infinitas possibilidades no que se refere aos estudos da linguagem. Ainda podemos compreender que os gêneros aumentam e se distinguem à proporção que se amplia e se desenvolve seu grau de complexidade em determinada área da linguagem. Devido à heterogeneidade dos gêneros do discurso as réplicas do diálogo do cotidiano, o relato do dia a dia, a carta até um romance de muitas páginas deve ser incluído na totalidade dos gêneros do discurso.

Nessa perspectiva,

O surgimento da noção de gêneros se concretiza no início da oratória, naquela época Grécia, hoje Itália por volta do século V a.c. com o lançamento de um primeiro manual de retórica. Todavia, nos próximos anos foi com o filósofo grego Aristóteles que surgiu um dos mais importantes trabalhos “A Arte Retórica de Aristóteles”, como mostra em *Retórica* (Livro I [1354]), Aristóteles concebe três gêneros, ou três espécies de *Retórica* (JÚNIOR, 1998): deliberativo ou político, forense ou judicial e de exibição (epidítico) ou demonstrativo (ARISTÓTELES, 1998).

A retórica se refere ao ato de falar bem em público, onde a oratória teve grande estímulo e começou a se desenvolver, principalmente, porque os gregos davam muito valor à expressividade e facilidade de se proferir os vários discursos em público, tanto que havia até um dito popular comum entre os gregos “Fale-me para que eu te veja”.

Após alguns séculos, na Idade Média, a oratória deu lugar à argumentação, época em que se privilegiam as disputas, dando considerável valor à produção de textos orais. Porém, nesse momento histórico também surgem os elementos da oratória com o tom e ritmo da voz, a entonação, dicção, gestos, a fim de asseverar o poder das palavras ao fortalecer a persuasão dos falantes para convencer seus interlocutores por meio de seus argumentos contra ou a favor do assunto tratado. Aliás, vol-

tados desde esta época para a educação.

Apesar dos estudos linguísticos terem progredido um pouco a respeito da origem dos gêneros percebe-se que desde Aristóteles a sociedade já se comunicava por meio dos gêneros, objeto de ensino de língua portuguesa no Brasil, conforme prevê os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, lançados em 1998. Nesse processo, o texto é tomado como objeto de uso e a base de todo ensino fundamental que deve ser trabalhado, discutido de forma sistemática em torno dos diferentes gêneros textuais de acordo com o nível (ano escolar) do estudante, e deve ser aprofundado à medida que vai ocorrendo a progressão do currículo. Faz-se necessário neste momento averiguar o que alguns estudiosos da língua afirmam a respeito da noção de texto:

[...] é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona[...] O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. (MARCUSCHI, 2008, p. 72)

O *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* preveem a integração das práticas de linguagem: leitura, produção textual e análise linguística com base nos textos orais e escritos ao evidenciar como se usa a língua, em qual contexto se deve utilizar esta ou aquela construção, bem como não privilegiar a reprodução de terminologias gramaticais (ensino normativo), mas oferecer uma diversidade de textos lidos e ouvidos em situações concretas de produção constituindo-se no objetivo primordial do ensino de língua materna.

Por volta dos anos 90, os estudos da ciência da linguagem ganharam amplo incentivo dos linguistas brasileiros quanto à ênfase dada ao ensino por meio dos gêneros textuais, que diante de um contexto sociointeracionista propõe a reflexão da língua no campo do discurso, pois Marcuschi afirma que “todo uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade”. (MARCUSCHI, 2008, p. 22)

Sendo assim, foi a partir da década de 60 que a linguística passou a apresentar novas tendências que almejaram buscar observar a linguagem em seus usos concretos a chamada virada pragmática, que dentre as várias correntes surgiram a análise do discurso e a linguística textual passando a ver o estudo da língua como forma de ação, segundo Marcuschi

é um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade. Mas para que isso aconteça é preciso deixar de considerar a estrutura para valorizar a cognição (centrada nas estruturas mentais do indivíduo), que de acordo com o mesmo autor diante das várias definições dadas ao termo língua ao adotar a perspectiva sociointeracionista está diretamente ligada aos aspectos históricos e discursivos certifica:

Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples. (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

2.1. O e-mail como gênero textual em sala de aula

Assim como as cartas e bilhetes, as mensagens trocadas via internet, precisam ser exploradas em sala de aula. Além de analisar e compreender as características desse gênero, é importante estimular os alunos a escrevê-las.

Ler e escrever são certamente a base do bom trabalho de produção de texto. Assim se faz necessário encaminhar os estudantes a para participar de inúmeras atividades relacionadas à vida social. Para tanto, é fundamental que os professores trabalhem com biografias, sinopses, artigos, poesias, cartas, bilhetes, e e-mails...

Da mesma maneira que a maioria dos gêneros textuais devem ser trabalhados em sala de aula devemos incluir o e-mail, pois a mensagem eletrônica faz parte do rol dos gêneros escritos. De acordo com o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), todo gênero envolve um tema (ou seja, um conteúdo que lhe é característico), um estilo (que é o tom do discurso) e uma forma composicional (organização e estrutura do texto). Além disso, um gênero se constitui para atender as demandas de comunicação e expressão próprias de situações típicas de determinada esfera de atividades, pública ou privada.

Por ser um gênero atual, é normal que as pessoas, especialmente os professores questionem se o e-mail é realmente um gênero, ainda que preencha os requisitos do conceito de Bakhtin. "Vivemos num mundo que muda cada vez mais rápido, e a língua não pode deixar de acompanhar esse ritmo". Na escola, há muito o que ser explorado. Assim cabe aos professores planejar aulas para esmiuçar as características marcantes e trabalhar a fundo o potencial de comunicação das mensagens eletrônicas. Afinal, elas podem ser usadas para convidar, notificar, solicitar,

comprar, denunciar, relatar e noticiar, entre uma infinidade de possibilidades. "Os alunos precisam aprender a fazer bom uso da comunicação virtual, e para isso o professor deve ensinar o e-mail da mesma forma que a carta e o bilhete, por exemplo".

Conforme Marcuschi (2004), os gêneros textuais são os *textos materializados* encontrados em nosso cotidiano. Cada um deles exibem características sociocomunicativas definidas por seu estilo, função, composição, conteúdo e canal. Para a linguística textual, os gêneros textuais abarcam estes e todos os textos produzidos por usuários de uma língua. Assim, junto com a crônica, com o conto, vamos também reconhecer a carta pessoal, a conversa telefônica, o e-mail, e tantos outros exemplares de gêneros que circulam em nossa sociedade.

Segundo Marcuschi (2004, p. 13-67) com o acesso ilimitado das pessoas à rede de internet o e-mail tornou-se um gênero textual altamente utilizado a partir da década de 70. Explica ainda que inicialmente, "é um sistema de transmissão rápida via Internet em que os usuários se comunicam em questão de segundos. O correio eletrônico, ou seja, a página da Internet é o suporte e o gênero textual é o e-mail".

Marcuschi mostra ainda que pelo fato desse gênero circular livremente e rápido pode apresentar algumas desvantagens, como necessidade de provedor de acesso e certa invasão de privacidade, e pode ser enviado para endereço errado, ser copiado e até mesmo alterado, porém o e-mail oportuniza muito mais vantagens do que desvantagens que solucionam os prejuízos previstos. Observamos que as vantagens estão relacionadas à velocidade de transmitir as informações e a probabilidade e de envio da mensagem (ao mesmo tempo) para inúmeros destinatários. (MARCUSCHI, 2004, p. 13-67)

Pensando em uma sala de aula, na visão de um projeto coerente e coeso de ensino de língua materna através de gêneros textuais, o e-mail é uma excelente opção para o professor utilizar em sua práxis. Excelente porque esse gênero está a todo o momento à disposição da necessidade sociocomunicativa do aluno e pode ter também uma aparência muito semelhante ao do bilhete ou carta pessoal, gêneros estes, inclusive, já bastante surrados pela escola. (MARCUSCHI, 2004, p. 13-67)

Portanto, é de real relevância que todos os professores, que trabalham com a língua, compreendam o e-mail como um gênero textual que tem suas características próprias, com a estrutura padrão da carta. A linguagem pode variar dependendo da relação existente entre os interlocuto-

res.

Além disso, se o professor levar em conta no seu trabalho pedagógico com textos, nas aulas de linguagem é de real importância a análise linguísticas dos mais variados gêneros textuais. O e-mail é um gênero que com certeza assegura muitos assuntos, relacionados aos usos da língua para serem discutidos e analisados pelos estudantes e pelos professores.

Para avaliar as produções é imprescindível romper com práticas voltadas aos textos puramente literários ou exclusivamente gramaticais. O foco da avaliação deve ser de que um bom texto é aquele que serve e é adequada para uma determinada situação comunicativa para a qual foi produzida. “Ou seja, se a escolha do gênero, se a estrutura, o conteúdo, o estilo e o nível de língua estão adequados ao interlocutor e podem cumprir a finalidade do texto”.

Já em relação à aplicabilidade, Marcuschi explica que

seria viável, apenas como sugestão de trabalho, que o professor, ao tomar o e-mail como gênero textual nas aulas de língua, solicitasse aos alunos para que escrevessem, por exemplo, um e-mail para uma autoridade da sua cidade, convidando-o para um dado evento da escola. Depois, que outro e-mail fosse elaborado para um amigo íntimo, informando-o que tal dia não haverá aula e por qual motivo. (MARCUSCHI, 2004, p. 13-67)

Assim, ao avaliar a produção de texto desse gênero e-mail, o professor deverá questionar os estudantes para que percebam as diferenças de cada e-mail-texto escrito, a fim de comparar a linguagem usada e as diferenças relacionadas ao conteúdo e à finalidade. Assim, é de real importância só após a compreensão da funcionalidade do gênero é que o professor deve fazer a análise linguística com revisões pertinentes aos diferentes fatores de estrutura sintático-semântica das frases, a coerência e os mecanismos de coesão do texto, o vocabulário adotado etc.

2.2. A sinopse

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. Devido a assumirem flexibilidade quanto a sua composição, os gêneros podem se dividir em subgêneros, de um gênero maior. No caso em questão, a sinopse advém do resumo.

A sinopse se caracteriza como subgênero que apresenta informa-

ções mais sintetizadas e objetivas sem finalidade acadêmica, deve contemplar a história, mas sem o aprofundamento explicativo, além de articular os fatos e acontecimentos narrados no livro, no filme, em novelas...

O gênero sinopse não circula em uma única esfera de atividade humana. Ele está presente, por exemplo, na esfera jornalística, nos sites de editoras, em materiais publicitários ou na ciência. O seu suporte de veiculação são jornais, revistas, sites, livros, filmes...

É um gênero muito presente socialmente, razão primordial para ofertá-lo no ensino de língua portuguesa.

Analisar os gêneros leva a compreender a diversidade de situações que favorecem a produção textual e a sinopse é um gênero que organiza e apresenta objetos. O estudo de gêneros na escola visa objetivos precisos da aprendizagem, ou seja, deve haver um direcionamento para a habilidade a ser desenvolvida, além de expor os alunos a situações discursivas próximas às reais, a fim de que venham a dominá-las como são verdadeiramente.

O gênero sinopse possui estas características e pode ser um instrumento de que se possa dispor nas aulas de produção textual, isto porque, o aluno se sente atraído pela leitura deste subgênero por se interessar em saber de que se trata determinado livro, filme, programa...

A linguagem empregada é simplificada e a estrutura frásica dispendiosa o que colabora para que a sinopse seja um gênero possível de ser trabalhado na sala de aula. Além disso, as condições de produção e circulação desta favorecem a compreensão da função social e seus propósitos comunicativos que os conduzirão a construir textos adequados às diversas situações comunicativas, aprimorando assim, o desempenho linguístico.

3. Conceito de transposição didática

Yves Chevallard é um didata francês do campo do ensino das matemáticas, que leciona atualmente no *Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie d'Aix-Marseille*, onde coordena também a pesquisa na área da formação docente em matemática. No Brasil, seu trabalho conta com determinadas adaptações, tanto desaprovadas, quanto oportuno, não concebendo, no entanto, referencial teórico definida para a pesquisa educacional brasileira atual. Para o didata francês, transposição

didática é

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*. (CHEVALLARD, 1991, p. 39)¹

Sabemos que essa ideia não é nova. O conhecimento escolar tem suas características próprias e uma das razões de ser do fazer pedagógico é tornar um conteúdo assimilável por certos receptores, no caso os aprendizes de escolas, especialmente as públicas.

Porém os caminhos percorridos para se chegar à transformação do conhecimento a ser ensinado são feitos com distintos graus de importância e também, de sentidos atribuídos por aqueles que se dispõem a pesquisar o assunto, bem como pelos professores que adaptam os conteúdos sem ter em mente qualquer conhecimento teórico aprofundado sobre transposição didática.

O termo “transposição didática”, segundo Chevallard (1991), foi primeiramente usado, no sentido aqui especificado, pelo sociólogo francês Michel Verret, em sua tese de doutorado *Le Temps des Études*, publicada em 1975. Nessa publicação, Verret propõe-se a fazer um estudo sociológico da organização do tempo das tarefas escolares, com o objetivo de colaborar para o entendimento das funções sociais dos estudantes. Foi para pensar o tempo das práticas escolares que o sociólogo ocupou-se dos saberes que circulam nesse contexto, propondo que estes condicionariam o tempo dos estudantes em dois sentidos: haveria o tempo do conhecimento, regulado pelo próprio objeto de estudo, mas haveria também o tempo da didática, definido em função das condições de “transmissão” desse conhecimento.

Para Verret, didática “é a transmissão de um saber adquirido. Transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem” (VERRET, 1975, p. 139). Por essa razão, assim como o tempo, a prática didática também se desdobraria em duas: a prática do saber e a prática da sua transmissão. Na prática da transmissão, as imposições de rotinização e de institucionalização estariam diretamente relacionadas com a estruturação do tempo escolar, mas também com a configuração dos conteúdos trabalhados na escola. Sempre buscando pensar o tempo da vida estudantil, Verret desenvolve, então, uma abordagem epistemológica do saber escolar, o que lhe permite articular as necessidades do processo de transmissão – que deverão

tras de sinopses em veiculação diferenciada, nos livros, na internet, nos jornais, nas revistas, para que os alunos percebam quão amplas são as possibilidades de veiculação deste gênero. Após a leitura destes, deverá ser feito o registo do suporte e do conteúdo apresentado no texto escrito que em seguida será socializado pelo grupo a todos da sala. Os alunos poderão usar a criatividade através de cartazes, ilustrações ou frases resumo impactantes.

Terão como atividades de casa, a produção da sinopse do livro de Alaíde com o título: Bolinho dos sonhos e a gravação no celular da história da quituteira mineira mais famosa do Leblon.

A atividade oral tem como objetivo a contação da história de maneira a exercitar a memória sobre o assunto que será enxugado na sinopse do livro, além de promover a análise da expressão oral do estudante.

4.3. Módulo II – Produção textual – gênero sinopse

4.3.1. Atividade I – Produção de texto 1h/a

Em posse do texto impresso sobre a cozinheira, os alunos deverão escrever a sinopse do livro de receitas de Alaíde intitulado *Bolinho dos Sonhos* enfatizando todo processo criativo de concepção das receitas bem como o incentivo da comunidade para que tais receitas fossem expostas ao grande público em um livro.

4.3.2. Atividade II - Correção conjuntiva e reescrita 1h/a

Após recolher os textos produzidos pelos alunos a professora irá ponderar sobre as produções, avanços obtidos, desempenho na atividade oral e selecionar um texto, aquele que considerar mais oportuno no que se refere à correção de erros ortográficos, estrutura e caracterização do gênero, para realizar juntamente com os alunos a correção conjuntiva na qual exporá pontos como adequação ao gênero, grafia correta das palavras, paragrafação, linguagem e clareza da mensagem direta ou confusa, coerente e coesa. Então entregará os textos aos devidos produtores e estes o reescreverão. A professora novamente o corrigirá e juntamente com a turma escolherá a sinopse a ser exposta no blog da escola.

4.4. Módulo I - Gênero e-mail

4.4.1. Atividade I – 2h/a – Compreensão do assunto

Será entregue aos alunos o artigo publicado na revista *Galileu*, no que se expõe que os motoristas das grandes cidades trafegam com poucos passageiros; em São Paulo, 64% dirigem sozinhos. Com isso a cidade oferta ao ar muitos gases tóxicos que prejudicam a saúde humana e o meio ambiente.

Serão apresentados mais dois artigos científicos que um deles apresentará os efeitos dos gases tóxicos, emitidos pelos automóveis, à vida humana. E o outro, demonstrará o gasto dos combustíveis na economia doméstica.

4.4.2. Atividade II – 1h/a – Socializando os conhecimentos

Os alunos deverão confeccionar cartazes expondo os efeitos maléficos dos gases poluídos à saúde humana. Nestes deverão expor dados estatísticos, gráficos e opiniões de especialistas em saúde pública, devem apresentar várias informações para que o assunto seja bem debatido.

O mesmo acontecerá com o tema sobre economia doméstica, viajando a dois qual será o efeito no orçamento doméstico? E o que a família poderá adquirir ao realizar esta reserva? E de quanto será a economia em um ano de “carona”? Uma atividade interdisciplinar com enfoque de gêneros diferenciados.

4.5. Módulo II – Produção textual – Gênero e-mail

4.5.1. Atividade I – Produção de Texto – 2h/a

A fim de diminuir esta estatística e contribuir com a economia familiar e com meio ambiente a empresa institui o programa “Caronetas, uma viagem a dois”. Neste, os funcionários que moram próximos e precisam ir a empresa diariamente para trabalhar podem ir juntos, dividir as despesas e com essa atitude diminuir a emissão de gases tóxicos à atmosfera. Os alunos deverão agir como gerentes de recursos humanos e enviar um e-mail corporativista (pertencente à empresa) convidando os funcionários a participarem do programa expondo as vantagens que este pode oferecer.

O professor deverá apresentar as características do gênero e-mail, apresentar modelos e a linguagem de cada um em situações diferenciadas de comunicação. Explicar que por ser enviado pelo setor de recursos humanos, para os funcionários da empresa, há um rigor diferenciado na escrita, sem marcas de linguagem. Seu conteúdo deverá ser sóbrio e respeitoso.

4.5.2. Atividade II – Correção Conjuntiva – 1h/a

Serão selecionados dois e-mails para a efetivação da correção conjuntiva. Nesta atividade será demonstrado os pontos a serem corrigidos em relação à gramática, à estrutura, a linguagem e a adequação ao gênero. Após, a atividade expositiva, os alunos deverão corrigir as suas produções. Terminada esta ação, os grupos deverão afixar os cartazes nos painéis informativos da escola para serem lidos pelos colegas das outras turmas.

5. Considerações finais

Dispor de atividades propostas fora de sala de aula e trazê-las para o fazer pedagógico aproximam os educandos de ações reais, na qual percebem a funcionalidade de ensino ofertado. Trabalhar com gêneros textuais de maneira concreta torna ainda mais significativa a prática e faz com que os estudantes sejam estimulados a compreender melhor o processo comunicativo que os cerca.

O professor tem estas características de transformador e quando imbuído deste objetivo suas aulas tornam-se mais ricas.

Analisar a atividade do CELP-BRAS, que não tem fins pedagógicos, mas discursivos e ofertá-las ao ensino de alunos do 8º ano propondo uma transposição didática, a caracterização do gênero e produção deste e a veiculação do mesmo socialmente e principalmente no âmbito escolar confirmam que o professor pode realizar aquilo que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* enfatizam como parâmetro: “o professor criativo”.

Da mesma maneira que a maioria dos gêneros textuais deve ser trabalhada em sala de aula devemos incluir o e-mail, pois a mensagem eletrônica faz parte do rol dos gêneros escritos. Em relação à escrita de sinopses é bem interessante já que é um gênero não circula em uma única esfera de atividade humana. É um gênero muito presente socialmente, ra-

ção primordial para ofertá-lo no ensino de língua portuguesa.

Analisar os gêneros leva a compreender a diversidade de situações que favorecem a produção textual e a sinopse é um gênero que organiza e apresenta objetos. O estudo de gêneros na escola visa objetivos precisos da aprendizagem, ou seja, deve haver um direcionamento para a habilidade a ser desenvolvida, além de expor os alunos a situações discursivas próximas às reais, a fim de que venham a dominá-las como são verdadeiramente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004

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

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: ____; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 68-90.

**CHAPEUZINHO AMARELO EM QUADRINHOS:
UMA EXPERIÊNCIA DE RETEXTUALIZAÇÃO**

Carlos Eduardo Pereira (UEMS)

karlpereira2009@hotmail.com

Mislene Ferreira Cabriotti (UEMS)

mislenefc@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma experiência de ensino-aprendizagem de adaptações do conto/poema *Chapeuzinho Amarelo* para o formato dos quadrinhos, levada a efeito em uma turma do 6º ano do ensino fundamental. Para empreender a atividade de retextualização, os trabalhos foram organizados em uma sequência didática por meio da qual se tornou possível ensinar aos alunos a produzir, de forma ordenada, o gênero textual história em quadrinhos. Isso depois de variadas leituras, das quais resultou a produção inicial e a oportuna detecção das dificuldades apontadas pelos alunos e intervenção docente. Tendo realizado todas as etapas e tarefas solicitadas, os aprendizes se mostraram participativos e receptivos à proposta. Os resultados alcançados foram satisfatórios, visto que, nas releituras quadrinhísticas, os educandos mantiveram nexos com a história original, reproduziram adequadamente os personagens, além de apresentarem certa criatividade em alguns casos.

Palavras-chave: Retextualização. Sequência didática. HQs. Histórias em quadrinhos

1. Introdução

O ensino do português, conforme é concebido de forma praticamente consensual na atualidade, deve se pautar nos gêneros textuais diversificados que circulam no âmbito social. Assim, compete ao professor buscar meios graças aos quais aos alunos sejam levados a conhecer e se apropriar dos variados gêneros existentes. Isso a fim de incentivá-los a se tornarem proficientes em matéria de leitura, compreensão e produção textual.

O presente artigo, por ser oportuno, tem por objetivo dar a conhecer o que resultou de uma experiência de ensino-aprendizagem de retextualização do conto/poema *Chapeuzinho Amarelo*, obra esta que os alunos adaptaram para os quadrinhos.

As atividades se desenvolveram em uma turma composta por alunos do 6º ano do ensino fundamental, matriculados em uma escola da re-

de pública. O trabalho, por sua vez, foi levado a cabo conforme a metodologia da sequência didática. Isso com vistas a ordenar a produção do referido gênero textual e, assim, motivar os alunos à prática da leitura literária e à produção de diferentes gêneros discursivos.

Além disso, lançamos mão da retextualização, já que esse mecanismo se mostra promissor. Seja porque permite o estímulo à prática da leitura das obras originais, seja em virtude de que envolve a atividade cognitiva da compreensão.

Os autores aos quais recorreremos como embasamento teórico para efetivar este trabalho são Marcuschi (2008), que aborda o tema sequências didáticas, assim como Cavalcante e Wanderley (2012) e Zeni (2013), que fazem considerações sobre retextualização e adaptação, respectivamente.

Na primeira parte deste trabalho destacaremos o que vem a ser sequência didática e sua finalidade, assim como apresentamos a proposição de uma sequência propriamente dita. No segundo momento faremos considerações sobre adaptação, retextualização e seu potencial na esfera do ensino de língua. Por fim, socializaremos um relato dos resultados concretos obtidos.

2. Sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly para o ensino dos gêneros textuais

A proposição desses autores é a de que é viável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e escrita e tal pode ser levado a efeito de modo ordenado. Assim sendo, segundo Marcuschi (2008, p. 243), os citados estudiosos (2004, p. 97) definem “sequência didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Para isso, deve-se levar em conta a comunicação em situação real.

Definir, planejar, organizar, são palavras de primeira ordem, quando o que se pretende é trabalhar com o ensino de gêneros textuais. Para tanto a sequência didática é forte aliada a esse fazer. Vejamos a definição de Scheneuwly & Dolz (2004, p. 82), “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Diariamente somos desafiados a participar de situações que nos

incorrem posicionamentos, seja por meio de produções orais ou escritas, pois estamos inseridos em uma sociedade, portanto são diversas as esferas sociais que permeiam o nosso dia-a-dia, essas esferas são categorizadas por meio dos gêneros textuais.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285)

Para cada situação social, temos que nos manifestar de forma semelhante ou não, pois apesar de existir uma diversidade textual, existem situações em que nos recorremos a gêneros considerados regulares.

Partiremos da ideia de que, para realizar a produção textual é necessário planejá-la, antes da sua execução. Assim temos que considerar que ao planejar uma produção é importante selecionar alguns elementos que compõem a situação de produção, finalidade, definição do interlocutor, ou seja, a quem o texto será destinado, definição do portador do texto no qual o texto será publicado (por exemplo, jornal escolar, da classe etc.); definição do lugar de circulação do produto final.

Em suma, o trabalho com sequências didáticas possibilita ao aprendiz realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero textual. Eis, a seguir, um modelo de esquema de sequência didática.

3. *Proposta de sequência didática para a produção de histórias em quadrinhos*

3.1. Apresentação da situação

Antes de tudo, apresentamos como tarefa aos alunos a proposta de leitura e produção de texto a ser realizada naquela e nas demais oficinas. Assim, os estudantes leram alguns contos de fadas e histórias em quadrinhos. Isso a fim de levar a efeito a retextualização de um conto, adaptando-o para o formato dos quadrinhos (história em quadrinhos digital), a circular no jornal on-line da escola. A primeira parte da sequência foi organizada em três módulos, da forma como veremos adiante.

3.1.1. Módulo I – Relação entre contos de fadas originais e versões adaptadas para os quadrinhos

Os alunos foram animados a confrontar a versão original do conto “Alice no país das maravilhas” com o formato quadrinizado. No caso, a paródia da *Turma da Mônica* “Magalice no país das melancias.” Isso para estabelecer as diferenças e semelhanças existentes entre esses gêneros discursivos. Enfim, em se tratando da função didática da obra adaptada, interessou-nos tratar da interpretação das imagens, da relação imagem/texto, da função das cores, bem como comparar referências visuais.

3.1.2. Módulo II – Introdução ao gênero conto de fadas

Na oficina seguinte, fez-se a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos no que respeita ao gênero contos maravilhosos. Por ser conveniente, isso se seguiu, conforme orienta Lopes-Rossi (2006), de uma “Série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais)”. Para tanto, os alunos leram os contos *O Gato de Botas*, *Os Três Porquinhos*, *A Bela Adormecida* e *O Patinho Feio*. Leitura com base na qual realizaram estas atividades: discussão sobre os portadores e meios de circulação social dos contos; contextualização desse gênero textual; identificação dos elementos da narrativa; reconhecimento de seu aspecto estrutural e de sua finalidade; análise da linguagem empregada e de aspectos temáticos (como, por exemplo, o “antropocentrismo” em *O Patinho Feio*).

3.1.3. Módulo III – Introdução ao gênero discursivo HQs

A abordagem desse gênero discursivo se realizou – guardadas as devidas proporções – à semelhança da forma como se procedeu com o gênero textual conto de fadas.

4. Primeira produção

Tendo os alunos se apropriado das características de ambos os gêneros, foram motivados a produzir, em duplas, adaptações quadrinhísticas do conto/poema *Chapeuzinho Amarelo*. Em caráter propedêutico, esse esboço inicial deu a conhecer um quadro por meio do qual avaliamos

o grau de competência dos alunos na escrita do gênero textual história em quadrinhos.

Antes de iniciar a atividade de retextualização propriamente dita, houve a leitura compartilhada do conto/poema em circunstância. Em razão de vir a propósito, perguntamos aos alunos se o título da obra lhes era familiar e, assim, os fazia se lembrar de outra história. A maioria deles disse que sim, pois já conheciam a personagem *Chapeuzinho Vermelho*. O título da paródia se mostrou, a um só tempo, criativo e chamativo, uma vez que instou os estudantes a querer descobrir o porquê de ter havido a mudança para “amarelo”.

Outra questão explorada concerne ao que representa, em nossa sociedade, a cor amarela. Boa parte dos aprendizes a associou ao medo ou covardia. No texto, tal é sugerido pela inércia da protagonista, que se isola socialmente em face do temor que vem das proibições reguladoras dos adultos. Os alunos também associaram o amarelo ao pavor da violência dos tempos atuais.

Além disso, exploramos oralmente com a turma algumas marcas linguísticas relevantes presentes no texto. Uma das quais respeita ao uso recorrente da palavra “medo”, que intensifica um temor acentuado. Outra se refere ao fato de a palavra “lobo”, em grande parte do conto/poema, ser grafada toda em letras maiúsculas. O momento após o qual a personagem se encontra com o lobo, tal termo passa a ser escrito em caixa baixa. E a palavra medo, por sua vez, vai sumindo do texto. Daí em diante também já não se faz referência à protagonista empregando o caracterizador “amarelo”.

Enfim, fizemos considerações sobre o comportamento da personagem principal depois de ela ter se deparado com a criatura do mal. Ou seja, Chapeuzinho deixa de vê-lo como violento e traiçoeiro e, ainda por cima, o ridiculariza. Por fim, em sua imaginação o lobo vira um bolo. Isso sugere um rito de passagem da fase pueril à etapa do amadurecimento. A partir de então, Chapeuzinho passa a tomar suas próprias decisões.

5. A produção final

Nessa etapa, o aluno colocou em prática o que aprendeu no decorrer dos módulos, depois da análise da produção inicial. Pelo que se pôde depreender, grande parte dos discentes obteve o controle satisfatório sobre sua aprendizagem, tendo se tornado, em certa medida, proficiente a

ponto de saber o que fez, por qual razão fez e como o realizou.

5.1. Adaptação e retextualização: definição e potencial pedagógico

Ao falar em adaptação de produções literárias para os quadrinhos, importa, antes de qualquer coisa, destacar o que afirma Zeni, para quem

As produções em quadrinhos baseadas em obras literárias devem ser avaliadas por seu valor como arte autônoma, e não à sombra da produção original. Podemos, entretanto, aproveitar a proximidade dessas adaptações e do texto que lhe serviu de base para buscar uma leitura diferenciada, uma outra visão da obra literária (2013, p. 127).

Além disso, vale ressaltar que a leitura da obra retextualizada pode instigar o aluno a ler a obra da qual se origina. Contudo, as adaptações devem ser lidas como entidades autônomas.

Ainda segundo o autor em referência, “Adaptação é um tipo de obra que tem por finalidade representar outra obra preexistente. Vamos esmiuçar isso: entenda-se por obra qualquer realização a partir da criatividade humana” (2013, p. 129). Enfim, conforme Zeni,

É possível partir de qualquer obra, produzida em qualquer tipo de arte, para realizar adaptações em outro meio, outra arte, e formar uma outra obra. É possível também adaptar cenários, personagens, período da história etc. Ou seja, qualquer elemento que exista no original pode ser “mexido” na adaptação, em favor da criação de um material esteticamente interessante (2013, p. 130).

Já a retextualização, segundo Cavalcante e Wanderley (2012, p. 3), com base nas considerações de Dell’Isola (2007, p. 36), “é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem”.

Tendo como referência a definição dessa autora, propusemos aos alunos a leitura do conto/poema *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda, visando à sua adaptação para o gênero textual história em quadrinhos. A atividade de retextualização, por sua vez, se mostra relevante. Nesse sentido, as referidas autoras (2012, p. 3), ao retomar as ideias de Marcuschi (2010), explanam que “há, nas atividades de retextualização, um aspecto, em geral, ignorado, mas de grande importância, o fato de que, antes de ser fazer qualquer transformação textual, deve ocorrer uma atividade cognitiva denominada *compreensão* (grifo do autor)”.

Além disso, a refacção de um gênero para outro, principalmente quanto se trata dos quadrinhos, se mostra atraente, pois envolve diversão e prazer e põe a descoberto que ler não se equivale, necessariamente, a sinônimo de tortura. Logo, o trabalho com a reescrita textual se configura com um potencial instrumento para o processo de ensino/aprendizagem de língua materna.

Ao optar pelo conto/poema em questão, tivemos em vista conduzir os alunos a refletir sobre temas próprios da idade deles, bem como inerentes à realidade em que se inserem. Além do mais, a escolha viabilizou abordar a intertextualidade, que se mostra como algo bastante fecundo. Isso porque se configura como uma maneira mais criativa de verificar a capacidade de os discentes relacionarem textos.

5.2. Resultados alcançados

Grande parte dos alunos, além de se mostrar receptiva ao trabalho proposto, evidenciou que compreendeu a proposta de produção textual (retextualização), tendo-a desenvolvido dentro dos limites estruturais do gênero textual história em quadrinhos.

A aceitação positiva dos educandos, com toda sorte de probabilidade, deveu-se à forma como as aulas foram organizadas. Isto é, se deram por meio de oficinas com duração planejada e atividades semanais variadas e em duplas. Tal organização trouxe como resultado uma rotina de aprendizagem que escapou à mesmice das aulas ancoradas no livro didático.

Ao propor a leitura compartilhada do texto *Chapeuzinho Amarelo*, os alunos se mostraram interessados e, desse modo, acompanharam a leitura com atenção. Ao lhes serem dirigidas perguntas relativas ao conto/poema, seja em relação às pistas deixadas pelo título, seja no que tange ao efeito de sentido implicado pelo uso e/ou repetição de determinadas palavras, a maioria emitiu sua opinião de caráter predominantemente subjetivo.

Quanto à produção textual, verificou-se que as versões retextualizadas evidenciaram que os alunos não se desvencilharam da obra base; ou seja, mantiveram relação estreita com o conto/poema *Chapeuzinho Amarelo*. A propósito, convém frisar o que nos explica Zeni (2013, p. 140), autor para o qual

A história trata da sequência de acontecimentos, independentemente do tipo de enunciação que foi usado para apresentá-los. Aspectos como ironia e humor podem não ser percebidos a partir da história. Ou seja: a história é o que pode ser reproduzido pela adaptação. O enredo, por ligar-se à enunciação, à linguagem, que por sua vez se liga ao meio que o apresenta, não pode ser reproduzido. Pode ser repensado e adaptado para outro meio, para a nova arte, mas não é capaz de ser integralmente transportado para a adaptação (2013, p. 140).

Os aprendizes, como se pôde constatar, reproduziram bem a história por meio dos quadrinhos, mantendo-se a base de informação do conteúdo do texto de origem. Alguns, vale salientar, mudaram a cor da Chapuzinho, bem como criaram fatos novos, como no caso em que o antagonista se apaixonou pela protagonista.

A inclusão de seres e objetos que não constam no texto-base, importa frisar, se deveu ao fato de que estavam disponíveis no HaQuê, o software utilizado. Aliás, a primeira produção dos alunos foi materializada à mão. Efetuadas as devidas intervenções em relação às lacunas de apropriação ao gênero, bem como a questões linguísticas, a produção final se deu por meio da referida história em quadrinhos digital. Contudo, em rigor, é bom que se ressalte o fato de que a história genuína foi mantida nas refacções.

Os personagens, a seu turno, são outro elemento que tendem a se manter inalterados em uma adaptação. Nesse particular, Zeni esclarece que,

Se um personagem cumprir a função de protagonista no texto original, provavelmente desempenhará esse mesmo papel na adaptação. Se cumprir a função cômica, também o cumprirá na versão adaptada. Caso isso mude as características do personagem, todo o enredo, toda a enunciação deverá acomodar essa mudança na estrutura da narrativa. A história contada também mudará (2013, p. 140).

Na retextualizações empreendidas pelos estudantes, observou-se que os personagens continuaram a representar o mesmo papel.

No que toca aos elementos que caracterizam as histórias em quadrinhos, os alunos os empregaram de forma adequada. Veja que nas produções deles verifica-se o uso de diferentes balões, onomatopeias, letras maiúsculas, metáforas visuais.

Os sinais de pontuação foram, na primeira versão, ignorados por muitos aprendizes. Assim, os orientamos de que eles são imprescindíveis a todo gênero textual, inclusive os quadrinhos. Certas grafias empregadas pelos alunos também evidenciaram o “problema” da transcrição fonética.

A esse respeito, expusemos à turma algumas diferenças que há entre as línguas falada e escrita.

6. Considerações finais

Ao longo deste trabalho, procuramos expor uma experiência de retextualização do conto/poema *Chapeuzinho Amarelo* para o formato das histórias em quadrinhos. Para a consecução desse objetivo, organizamos as atividades de modo sistemático, dado que tomamos como referência uma sequência didática baseada em Marcuschi (2008), que retoma as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Diante do produto final alcançado, pode-se asseverar que o trabalho com a sequência didática se apresentou aceitável, uma vez que proporcionou a possibilidade de o professor apresentar os gêneros textuais por meio de leituras várias. Além do mais, por intermédio do referido instrumento metodológico foi possível propor a produção inicial e, a partir dela, não só identificar as carências de aprendizagem dos estudantes, mas também intervir de maneira adequada.

Os módulos, de sua parte, mostraram-se como um recurso de extrema importância no processo de apropriação dos gêneros textuais história em quadrinhos e contos de fadas. Isso porque oportunizaram a proposta de atividades que, a um só tempo, diminuíram as dificuldades dos alunos, por conduzi-los ao aprimoramento, e os tornaram proficientes para a retextualização do conto/poema a que já fizemos referência.

Por fim, a retextualização, esse processo de transformação textual, revelou-se um meio didático importante. Isso porque envolveu atividades de leitura, compreensão, apropriação das características estruturais dos gêneros enfocados e consequente identificação deles. Além disso, tornou oportuna a desafiadora produção de histórias em quadrinhos a partir do conto/poema *Chapeuzinho Amarelo*. Tal implica, portanto, a reflexão do aluno não apenas sobre a linguagem, mas também a respeito da relação entre gêneros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTE, Adriana Martins; WANDERLEY, Naelza de Araújo. Morte e vida severina em HQ: Uma proposta de mediação do trabalho com o “clássico” em sala de aula. In: XIII Encontro da Associação Brasi-

leira de Literatura Comparada, 2012, Campina Grande. *Anais ABRALIC Internacional*, 2012, v. 01.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 81-108.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

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

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. 1. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

COERÊNCIA E COESÃO SOB A ÓTICA DA METACOGNIÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Mario Sergio Mangabeira Junior (UFRRJ)

mariojuniorerj@gmail.com

Janne Faria Torre Braga (UFRRJ)

jannebraga@hotmail.com

Viviave Mendes da Cunha (UFRRJ)

vivianemendes10@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho discute o formato das questões relacionadas à leitura e interpretação de textos sob o viés da linguística cognitiva. Para tanto, analisa uma sequência didática que intenciona trabalhar com os aspectos de coerência e coesão, sugerindo alterações nos exercícios que facilitariam a compreensão dos alunos acerca dos aspectos linguísticos trabalhados e a aprendizagem sobre o funcionamento de sua própria mente, a partir da visão de que a cognição humana opera no plano da conceptualização e da percepção. Uma das questões que mais causam incômodo ao professor de língua materna é a baixa condição de leitura e de escrita do aluno, tanto que muitas pesquisas vêm sendo feitas para propor mudanças (JOU & SPERB, 2006). Um dos desafios é superar o modo como grande parte dos manuais didáticos trata o estudo da língua, com tarefas de leitura limitadas ao nível linear, solicitando do aluno um trabalho com os explícitos textuais (RIBEIRO, 2003) e tornando-o passivo diante do texto. Contrariamente, entende-se os alunos como seres agentivos, e o texto como algo capaz de ser atravessado de experiências, conhecimentos e contingências não apenas durante a sua produção, mas também durante sua interpretação (GERHARDT, 2010). Mesmo com o advento de novos estudos relacionados à leitura e produção de texto (GERALDI, 2001), ainda persiste uma mentalidade tradicional na elaboração de exercícios em livros didáticos. É o que se pretende evidenciar. A sequência didática escolhida foi retirada do livro *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012), para o sexto ano do ensino fundamental. As atividades estão na parte intitulada “Para escrever com coerência e coesão”, que apresenta três divisões: “A coerência textual”, “A coesão textual” e exercícios.

Palavras-chave: Metacognição. Coerência. Coesão.

1. *Coerência e coesão sob a ótica da metacognição: um estudo de caso*

Este trabalho, sob o viés da linguística cognitiva, em especial dos estudos metacognitivos, objetiva discutir o formato das questões relacionadas à leitura e à interpretação de textos. Para tanto, propõe-se analisar uma sequência didática que intenciona trabalhar com os aspectos de coe-

rência e coesão, e sugerir alterações nos exercícios que facilitariam a compreensão dos alunos acerca dos aspectos linguísticos trabalhados como também a aprendizagem do aluno acerca do funcionamento de sua própria mente, a partir da visão de que a cognição humana opera no plano da conceptualização e da percepção.

Diante de várias questões recorrentes no cenário educacional brasileiro, uma das que mais causam incômodo no professor de língua materna é a baixa condição de leitura e de escrita do aluno brasileiro, tanto que muitas pesquisas vêm sendo feitas a fim de propor mudanças (JOU & SPERB, 2006). Um dos grandes desafios é superar o modo como grande parte dos manuais didáticos trata o estudo da língua, com tarefas de leitura limitadas ao nível linear que solicitam ao aluno um trabalho com os explícitos textuais (RIBEIRO, 2003), tornando os alunos passivos diante do texto.

Contrariamente a isso, entende-se os alunos como seres agentivos na sala de aula, sendo parte integrante do ambiente escolar como um espaço de ação e cognição, e o texto é entendido como algo capaz de ser atravessado de experiências, conhecimentos e contingências não apenas durante a sua produção, mas também durante sua interpretação (GERHARDT, 2010).

Mesmo com o advento de novos estudos relacionados à leitura e à produção de texto (GERALDI, 2001) ainda persiste uma mentalidade tradicional na facção de exercícios em livros didáticos. É o que se pretende evidenciar com este trabalho.

A sequência didática escolhida para este trabalho foi retirada do livro *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012), para o sexto ano do ensino fundamental. As atividades estão na parte intitulada “Para escrever com coerência e coesão”, que, por sua vez, apresenta três divisões “A coerência textual”, “A coesão textual” e exercícios.

A primeira parte começa pedindo ao aluno para ler um cartum, sem qualquer adiantamento de trabalho com pré-texto, ou seja, o aluno entra em contato com novos vocábulos (coesão e coesão) presentes nas sequências, mas que não são trabalhados, e, a seguir, vem um texto que deve ser lido para que se responda às perguntas, como um trabalho pós-texto.

Pensa-se ser importante que, ao se trabalhar com textos, haja simultaneamente um trabalho com as estratégias metacognitivas para que o

aluno consiga relacionar informações novas às já existentes, saiba selecionar estratégias de pensamento com um propósito e saiba planejar, monitorar, refletir e avaliar os processos de pensamento (JOU & SPERB). Nesse sentido, antes da leitura, deve-se orientar o aluno para que ele saiba o que vai encontrar no texto e como o lerá, por exemplo, para já ir fazendo hipóteses sobre a leitura, refletindo e relacionando informações.

O nome da sequência didática para o estudo da coerência e da coesão é “Para escrever com coerência e coesão”. Como foi mencionado, solicita-se, inicialmente, que o aluno leia um cartum do autor Quino. Nesse cartum, há uma situação de entrevista de emprego em que as respostas do entrevistado não têm relação com as perguntas feitas, porém, ao final, o homem entrevistado é contratado para dar informações. Para entender a crítica e o humor presente no cartum, deve-se observar, é claro, a parte verbal e a não verbal.

Depois da apresentação do texto, há exercícios sobre o mesmo. Pressupõe-se que o objetivo dos autores do livro tenha sido, através do texto e de questões elaboradas com determinado fim, fazer o aluno conseguir entender o conceito de coerência, tanto que, após os exercícios, há a definição e uma breve explicação do gênero relacionado ao conteúdo que se pretende ensinar:

1. O cartum retrata inicialmente um diálogo entre duas pessoas.
 - a) O que o homem de terno preto foi fazer nesse lugar?
 - b) Ele atingiu seu objetivo?
2. Repare nas perguntas feitas pelo entrevistador e nas respostas dadas pelo entrevistado.
 - a) O que chama a atenção nesse diálogo?
 - b) Como o entrevistador reage diante das respostas do entrevistado?
3. Observe a última cena do cartum.
 - a) Que tipo de lugar você imagina que seja esse? Por quê?
 - b) Para que tipo de cargo o homem foi contratado?
 - c) Você acha que ele está preparado para ocupar esse cargo? Por quê?
4. Quino é um cartunista argentino. Seu cartum faz uma crítica.
 - a) Qual é o alvo da crítica?
 - b) Você acha que esse cartum também se adequaria à realidade brasileira? Por quê?

O humor do cartum é construído a partir de situações absurdas. No diálogo do entrevistador e do entrevistado, não há conexão entre as ideias, o que cria um texto aparentemente incoerente.

2. Coerência textual são as conexões de ideias que conferem sentido a um texto

Contudo, se considerarmos que a finalidade do cartum é construir humor e fazer uma crítica social, pode-se dizer que, apesar das incoerências presentes nas situações, o texto é coerente. Isso porque a coerência de um texto diz respeito à situação em que ele é produzido, ou seja, quem produz, para quem, com que finalidade etc.

No caso do cartum de Quino, a incoerência foi utilizada propositalmente para criar humor. Na maior parte dos textos que produzimos no dia a dia, entretanto, a coerência é necessária.

Acredita-se que a forma como a sequência fora conduzida não leva o aluno ao entendimento do conceito, pois a atividade fica solta, sem objetivo. Por exemplo, ao se deparar com o comando “Leia este cartum”, um aluno de sexto ano pode não (re)conhecer o gênero e o modo como proceder à leitura, já que não foram estabelecidas regras de monitoramento da leitura, que o induziriam a se atentar a algo de que o texto trata, como também buscar conhecimentos prévios.

Com relação às questões, há sempre afirmações que deveriam guiar o aluno para, em seguida, virem as perguntas, que deveriam fazer o aluno refletir o uso da língua e estabelecer o conceito/definição de coerência proposto pelo livro.

Na *questão 1*, as perguntas, embora superficiais, necessitam de que o aluno tenha entendido o texto como um todo, inclusive os diálogos, que são considerados o ponto-chave para a compreensão do texto. A letra “b” induz o aluno a responder “sim” ou “não”, não o faz refletir acerca da crítica e do comportamento abordado no cartum.

Na *questão 2*, o comando “repare nas perguntas... e nas respostas” não deixa claro para o aluno o que ele deve reparar: se é a estrutura sintática, a pontuação, o sentido. Assim, o aluno perde o foco, podendo responder de forma aleatória a letra “a”. A letra “b” já retoma um pouco mais o foco e trabalha com a percepção visual do aluno, fazendo-o refletir sobre o texto verbal e não verbal.

Na *questão 3*, novamente faltou um comando mais específico para o aluno, pois ele pode observar qualquer coisa que esteja na cena. As perguntas “a” e “b”, como foram estruturadas, não fazem o aluno refletir sobre o uso da língua no cartum, nem a relação que estabelecem com o conteúdo que se propôs trabalhar: coerência. A letra “c” se aproxima mais ao que se entende por metacognição porque faz o aluno refletir o cartum comparando-o, de certa forma à sua realidade, fazendo-o recuperar seus conhecimentos prévios acerca de entrevista de emprego para poder responder à questão.

A *questão 4* poderia ser melhor abordada no que se pretende inicialmente: levar o aluno a desenvolver a ideia de coerência para saber empregá-la adequadamente quando necessário em termos de língua e em termos de finalidade de gênero textual.

Como sugestão, propõe-se que, antes de pedir que o aluno leia o texto, deva-se situar o aluno, informando-o com um pequeno texto que ele lerá um cartum de Quino (explicar brevemente o gênero em um box e em outro uma pequena biografia do Quino – o que geraria um hipertexto, o aluno escolheria o melhor momento de ler esses Box e pensar junto ao professor de que forma o conteúdo dos Box poderiam contribuir para o entendimento do texto). Como também, acrescentar ao texto inicial o que ele encontrará de diferente na estruturação das perguntas e respostas, pois isso o facilitará no momento da leitura, já que direcionará seu olhar para a inconsistência de sentido entre as perguntas e as respostas entre os personagens do cartum. No comando da leitura do texto, poderia haver o pedido de que o aluno prestasse atenção no ambiente do cartum, nas personagens e suas roupas, nos seus gestos e posturas, para onde olham. Imagina-se que, com isso, o aluno já faria uma leitura diferenciada, teria um olhar mais cuidadoso, afinal trata-se de sexto ano do fundamental. Crê-se que nesse início algumas estratégias metacognitivas já estariam se fazendo presentes ao longo da leitura do aluno.

Com relação às perguntas, seria interessante se fossem alterados alguns comandos, como na *questão 1*, em que se poderia chamar atenção para os dois lugares em que se passa a história, pois com base na observação da cena e no conhecimento prévio dos alunos, eles poderiam concluir onde as personagens estão e o que fazem. Sendo assim, o comando poderia se referir ao diálogo, mas também à imagem, pois é a imagem que contribui para a resposta da letra “a” (“O que o homem de terno preto foi fazer nesse lugar?”) e a letra “b” poderia também se valer da última cena do quadrinho em que o homem se encontra atrás do balcão e per-

guntar se o homem conseguiu seu objetivo. Um fator importante que se deve trabalhar nas questões é saber como o aluno chegou àquela resposta ou àquela conclusão, por isso fazer os alunos refletirem acerca da construção da aprendizagem é uma tarefa importante para a construção do seu saber.

O quadro abaixo apresenta uma sugestão e está aberto a novas propostas de trabalho. Não se pretendeu esgotar o texto, mas apenas iniciar uma reflexão com os alunos a respeito dos usos da língua, das construções do pensamento, dos objetivos de cada texto, a fim de que o aluno possa, inicialmente, fazer análises sendo mediado pelos professores e por estudos dirigidos, porém, ao longo de seu desenvolvimento consiga refletir, pensar e analisar textos com autonomia.

1. O cartum se passa em dois ambientes distintos: no primeiro, dois homens dialogam um de frente para o outro; no segundo, o homem de terno preto aparece no centro da cena atrás de um balcão.

a) Com base nas suas observações, o que o diálogo e as imagens sugerem que o homem foi fazer nesse lugar?

b) De que forma podemos afirmar que o homem atingiu seu objetivo?

2. Repare na falta de conexão entre as perguntas feitas pelo entrevistador e as respostas dadas pelo entrevistado.

a) O entrevistador continuou com as perguntas sem esboçar reação de espanto ou tentar corrigir o entrevistado. Por que isso aconteceu?

b) Você considera normal a não reação do entrevistador diante das respostas sem sentido aparente? Outras pessoas se comportariam da mesma forma que o entrevistador nesse cartum?

3. Observe o que faz o homem de terno preto e onde ele está.

a) Que tipo de lugar você imagina que seja esse? Como você concluiu isso?

b) Para que tipo de cargo o homem foi contratado? Como você chegou a essa resposta?

c) Relacionando tudo o que foi falado sobre o cartum à sua reflexão sobre o texto, você acha que o homem está preparado para ocupar esse cargo? Explique sua resposta com base no texto (diálogo e imagens).

4. Cartuns constroem humor fazendo críticas sociais, políticas e econômicas.

- a) De que forma o humor e a crítica social são trabalhados nesse texto?
- b) O diálogo com ideias desconexas foi importante para a construção do cartum. Relacione essa afirmação com a finalidade do texto.

5. Escreva em poucas linhas o que você aprendeu sobre coerência (ideias que possuem uma conexão, ou seja, uma relação) relacionando isso à importância da escrita.

Com relação à segunda parte: “Coesão textual”, avaliou-se se as atividades exploram o saber metalinguístico, isto é, se levam o aluno à compreensão consciente das estruturas linguísticas nos seus diferentes níveis de análise (lexical, sintático, textual e também pragmático) e à reflexão sobre a escolha das formas/recursos de se dizer algo em função dos lugares de fala, dos interlocutores, dos suportes/modalidades e dos objetivos da comunicação. Esse conhecimento desenvolve-se por meio de atividades de reflexão sobre os usos da língua relacionados à produção e à recepção dos textos e contribui para a autonomia de quem usa a língua socialmente. (GERHARDT, 2013, p. 21).

Um ensino preocupado com o saber metalinguístico, de acordo com Gerhardt (2013), inclui atividades de monitoramento e controle dos alunos sobre seu próprio fazer linguístico, avaliando os conhecimentos já adquiridos diante dos novos oferecidos em aula. Esse tipo de ensino é fundamental para que se leia e se produza textos com qualidade, já que leva o aluno a refletir sobre o modo de utilizar recursos linguísticos que a língua tem disponíveis para alcançar determinados objetivos comunicativos.

Para abordar a coesão textual, Cereja e Magalhães (2012) apresentam, inicialmente, o fragmento de um texto (com três parágrafos curtos) que explica o que são as plantas carnívoras. Em seguida, trazem 4 questões referentes ao texto apresentado e, por último, definem coesão:

A coesão textual

Você já ouviu falar de plantas carnívoras? Leia este texto:

Nhaac!!!

As plantas carnívoras têm este nome porque capturam e digerem seres vivos. Mas você não precisa ter medo. Elas são tão pequenas e delicadas que não oferecem perigo para nós.

Existem cerca de 550 espécies dessas plantas no mundo. Os cientistas acham que as primeiras surgiram na Terra há uns 65 milhões de anos, na época dos dinossauros! A maioria se alimenta apenas de animais minúsculos, mas

algumas podem capturar pequenos pássaros e roedores.

Armadilha

As plantas carnívoras atraem bichinhos com suas cores e perfume, mas cada espécie tem um jeito de prendê-los. Algumas se fecham, aprisionando o inseto quando ele se aproxima. Outras capturam a presa, com seus pegajosos. E há ainda as que têm folhas colantes. É só um bicho pousar nelas e não consegue mais sair! [...].

Se você quiser saber mais sobre plantas carnívoras, acesse o site www.mcef.ep.usp.br/carnívoras.

1. O texto lido apresenta coerência, isto é, conexão de ideias? Por quê?

2. A coerência textual está diretamente ligada à coesão textual, isto é, à conexão entre palavras e partes do texto. Observe o 1º parágrafo do texto.

a) A que palavra ou expressão empregada anteriormente se referem a expressão *este nome* e a palavra *elas*?

b) A palavra *mas* liga duas ideias do texto: o fato de as plantas digerirem seres vivos e a possibilidade de o leitor ter medo das plantas. Que sentido a palavra *mas* expressa nesse contexto? Indique a melhor opção:

- adição
- oposição
- causa
- consequência

3. No 2º parágrafo do texto, as expressões *dessas plantas*, *as primeiras*, *a maioria* e a palavra *algumas* retomam uma mesma expressão do 1º parágrafo. Qual é ela?

4. Observe o 3º parágrafo. A que palavra ou expressão se refere:

- a) a palavra *suas*?
- b) a palavra *los*, em “prendê-los”?
- c) as palavras *algumas* e *outras*?

Você notou que as palavras do texto “Nhaaac!!!” não estão soltas. Elas se referem, se retomam e se ligam, umas as outras, formando uma espécie de tecido textual, ou seja, formando o *texto*. Essas conexões são chamadas de *coesão*.

Coesão textual são as conexões gramaticais existentes entre palavras, frases, parágrafos e partes maiores de um texto.

Para que um texto seja um todo significativo, e não um amontoado de frases soltas, sem conexão, é necessário que ele tenha *textualidade*. A *coerência* e a *coesão textuais* são dois elementos fundamentais que conferem textualidade a um texto.

Para a primeira questão, que começa retomando a coerência, já explicada anteriormente, a resposta sugerida é: “Sim, pois as ideias têm lógica entre si, de modo que uma vai ampliando ou complementando a outra.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 220). Dificilmente o aluno do sexto ano chegará exatamente a essa resposta sobre o porquê de o texto apresentado ter ou não coerência, já que não houve um preparo que o levasse à reflexão efetiva na abordagem do conteúdo “coerência textual”. Um sugestão seria, em lugar de propor a pergunta 1, apresentar um texto no qual não houvesse lógica entre as ideias e solicitar em seguida que o aluno comparasse os dois materiais apresentados, para chegar à conclusão sobre em qual dos dois conseguiu, inicialmente, compreender o sentido. Para ajudá-lo a chegar a essa conclusão, poderia haver questões que o levassem a pensar sobre qual dos textos apresenta ideias conectadas, mantendo a lógica e qual ele teve dificuldades de compreender, além do motivo para essa falta de compreensão. Esse questionamento talvez pudesse levar o aluno a perceber – mais facilmente que a questão 1 proposta pelos autores – a lógica entre as ideias no texto já apresentado a partir da comparação com a falta dela no outro, associando essa falta de lógica à dificuldade de compreensão do sentido do texto.

Na *questão 2*, letra b, o trecho do texto ao qual ela se refere é: “As plantas carnívoras têm esse nome porque capturam e digerem seres vivos. Mas você não precisa ter medo. Elas são tão pequenas e delicadas que não oferecem perigo para nós.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 219). Da maneira como foi estruturada a questão, – propondo que o aluno estabeleça a relação entre o fato de as plantas digerirem seres vivos e a possibilidade de o leitor ter medo das plantas – se o aluno não voltar ao texto, pode não chegar à conclusão de que a palavra “mas” expressa oposição. O ideal seria retomar o trecho original em que a conjunção “mas” aparece e, depois da reflexão sobre o valor de oposição, levar o aluno a pensar se esse valor seria mais facilmente percebido ou não caso a conjunção não estivesse presente, para que ele pudesse perceber que os conectivos explicitam a relação semântica entre as orações, contribuindo para o estabelecimento da coesão e da coerência textual em um texto.

As demais questões são de identificação dos referentes de pronomes e termos em geral. As questões são separadas por parágrafos (são três questões referentes a cada um dos três parágrafos do texto), para fa-

cilitar essa identificação pelos alunos. Em quase todas, a resposta para o referente é a expressão “as plantas carnívoras”. Somente o pronome “lo”, na *questão 3*, tem como referente a palavra “bichinhos”. Por esse motivo, após a identificação da expressão “as plantas carnívoras” como referente de quase todas as palavras mencionadas nas questões, poderia haver uma proposta de o aluno pensar o texto sem as palavras que retomassem essa expressão, de modo que ela se repetisse ao longo do texto. Isso poderia levar o aluno não só a identificar os referentes de termos, como propõem as questões, mas a perceber como alguns elementos linguísticos são importantes e podem ser utilizados para evitar repetições desnecessárias em um texto de modo coeso.

Assim, pensamos que a maneira como foi estruturada a sequência, começando com um texto, partindo para questões sobre elementos coesivos, para, por último, chegar ao conceito definido está bem organizada. No entanto, faltou uma facilitação para o aluno de seu caminho de reflexão sobre os elementos coesivos, com questões que o levem realmente a pensar sobre o porquê da necessidade desses elementos aparecerem em um texto, isto é, que efeitos de sentido eles provocam e de que modo eles facilitam a compreensão e organizam melhor o texto. Além disso, não houve uma preocupação explícita em levar o aluno a pensar sobre a escolha de formas linguísticas relacionadas ao alcance de determinados objetivos comunicativos. Por último, faltou também, ao final da exposição do conteúdo, indagar o aluno sobre sua compreensão a respeito da coerência, da coesão e da sua importância no texto para ajudá-lo na reflexão sobre seu aprendizado e na avaliação dos conhecimentos já adquiridos diante do que aprendeu – ou não - na escola.

Os exercícios propostos pelo livro didático acerca do tema “coerência e coesão” foram divididos em duas partes: a primeira apresenta uma tira de Angeli e seis questões correspondentes. A segunda apresenta uma notícia, retirada da revista Galileu, sobre o porquê de sentirmos vontade de urinar ao ver água corrente.

De acordo com Olson (2002), em se tratando de cognição, aprender um conceito permite uma nova maneira de conceptualizar o mundo. Essa perspectiva exige um saber sobre a língua em relação a recursos expressivos e a reflexão sobre esses usos. Dessa forma, as atividades didáticas devem objetivar o desenvolvimento e o aprimoramento do saber metalinguístico do aluno. Nesses termos, as análises das referidas atividades terão como base a perspectiva teórica da metalinguagem, entendida aqui como manipulação e reflexão da linguagem sobre essa manipulação,

envolvendo aspectos cognitivos e metacognitivos, pressupondo a capacidade de reflexão e monitoramento intencional, como afirma Gombert (1992). Nesses termos, o saber metalinguístico, no contexto de nossas reflexões, difere-se das perspectivas tradicionais de ensino da língua (classificações e nomenclaturas). Relaciona-se, de fato, ao nível estrutural do discurso, modelando-o, organizando-o estruturalmente, a partir das escolhas intencionais do usuário da língua, levando em consideração fatores relacionados ao contexto, interlocução, situação comunicativa, entre outros (LESSA, 2013).

Partindo dos pressupostos teóricos relacionados acima, nossa análise seguirá e observará os seguintes parâmetros:

a) entendimento do uso de elementos coesivos;

b) entendimento de que se trata de relação coesiva entre palavras, frases, parágrafos e partes maiores de um texto e a identificação dessas relações;

c) uso efetivo dos elementos coesivos.

Nos exercícios, há, inicialmente, uma tira de Angeli, com o personagem Ozzy. Nessa tira, em cada quadrinho, na parte verbal, há uma recomendação da mãe de Ozzy e, na parte não verbal, aparecem as modificações que o personagem sofre a cada recomendação lida. Abaixo, segue a parte verbal do texto:

1º quadrinho: Meu filho:

2º quadrinho: Fui trabalhar, mas deixo algumas tarefas e quero que você cumpra.

3º quadrinho: 1 – Limpe sua gaveta de cacarecos, arrume a sua cama e dê um jeito no seu armário.

4º quadrinho: 2 - Ponha essa bermuda imunda e essa camiseta fedida para lavar e jogue fora esse tênis velho e fedorento.

5º quadrinho: 3 - Recolha os papéis de bala jogados debaixo do sofá e tire aquela lesma do banheiro.

6º quadrinho: P.S.: Ah, e o mais importante: Não esqueça de tomar toda a SOPA DE LEGUMES!!

Em seguida, há seis questões sobre a tira:

1. A mãe de Ozzy deixa por escrito uma série de recomendação ao filho. Por essas recomendações, como você acha que Ozzy é?

2. Observe o enunciado do 2º quadrinho: “Fui trabalhar, mas deixo algu-

mas tarefas e quero que você as cumpra”.

a) As palavras *mas* e *e* estabelecem conexões entre partes do enunciado. Que ideias elas introduzem: de conclusão, de oposição ou de adição?

b) O pronome oblíquo *as* retoma uma palavra mencionada anteriormente. Qual é ela?

3. A partir do 3º quadrinho é feita uma enumeração de ações que têm uma relação de coesão e coerência com uma palavra ou uma ideia expressa anteriormente. Qual é essa palavra ou ideia?

4. Observe o emprego dos pronomes demonstrativos no 4º e no 5º quadrinhos.

a) Ao empregar as expressões “*essa* bermuda imunda”, “*essa* camisa fedida” e “*esse* tênis velho e fedorento”, o que a mãe tem em mente sobre a roupa que o filho estará vestindo nesse dia?

b) Por que a mãe emprega os demonstrativos *essa* e *esse* no 4º quadrinho, e *aquela* no 5º quadrinho?

5. As letras *PS* ou *P.S.* são uma abreviação da expressão latina *post scriptum* e são usadas para indicar o acréscimo, em um texto, de alguma coisa que merece ser lembrada. Na tira, por que, na sua opinião, a mãe de *Ozzy* preferiu colocar essa tarefa como *PS*, em vez de enumerá-la com as demais tarefas?

6. Que relação há, na tira, entre as orientações da mãe e as mudanças da fisionomia de *Ozzy*?

As *questões 1, 5 e 6* não abordam reflexões acerca do tópico “Coerência e coesão”. Através delas, espera-se que o aluno interprete o texto aliando a linguagem verbal e a não verbal.

A *questão 2* apresenta dois momentos de reflexão. O primeiro, proposto pela letra “a”, volta-se para o entendimento por parte do aluno de que as orações estão articuladas por relações semânticas; há relações de significado entre as orações. Nesse caso, a atividade prevê a observação e a identificação das relações semânticas através de conectivos, os quais contribuem para o estabelecimento da coesão e coerência do texto.

O segundo momento, proposto pela letra “b”, volta-se para a identificação do referente ao pronome oblíquo, utilizado como elemento coesivo. No entanto, o exercício não se preocupa em mostrar ao aluno o uso efetivo dos pronomes oblíquos para a articulação de ideias.

A *questão 3* aborda a referenciação como um recurso coesivo. Nesta questão, o aluno continua sendo convidado a analisar os elementos do discurso, sem a proposta de uso efetivo.

A *questão 4* também aborda a referenciação através de pronomes

coesivos. Percebemos, então, que a maior preocupação desse livro didático é chamar a atenção dos alunos quanto ao uso de elementos linguísticos, os quais contribuem para a construção da coesão e coerência textuais, por meio da observação de orações em que há, ou não, a presença desses elementos.

Após essas questões, há mais uma, com base em outro texto:

7. Complete o texto que segue, procurando dar a ele coerência e coesão.

Por que sentimos vontade de urinar ao ver água corrente?

___ os 2 anos de idade, os bebês não tem o menor controle sobre a micção. Basta a bexiga encher um pouco ___ já começam a urinar. ___ certa idade, as crianças passam a ser, digamos, “programadas” a inibir ___ atitudes. ___ não acontecesse, estariam condenadas a fazer xixi na cama ___ a usar fraldas pelo resto da vida. Com o passar dos anos, ___ domínio é incorporado inconscientemente. Adultos só sentem vontade de fazer xixi ao lavar as mãos, tomar banho ___ ver água corrente ___ a natureza “avisa” que, bem, a bexiga está quase cheia.

___ o órgão atinge a capacidade máxima de 500 ml, a pessoa não pode se distrair ___ um pouquinho ___ já urina. Lavar as mãos ou ver água corrente, por exemplo, são reflexos condicionados ___ “induzem o indivíduo a liberar a urina represada”, diz o urologista Homero Bruschini, da Sociedade Brasileira de Urologia. A neurocientista Suzana Herculano-Houzel, do Instituto de Ciências Biomédicas da UFRJ, vai além: “Só o fato de pensar em fazer xixi já é suficiente ___ dar aquela vontade...” (*Revista Galileu*, nº 213).

A atividade sugere o preenchimento das lacunas, no texto, com palavras que sejam elementos coesivos. No entanto, a atividade não leva o aluno a perceber que está lidando com significados representados sintaticamente por elementos que operam para o estabelecimento da coesão e coerência do texto. Dessa forma, não contribui para o aprimoramento do saber estrutural consciente do aluno, por não exigir dele uma reflexão intencional.

3. Considerações finais

Diante da análise das questões, pode-se afirmar que as atividades propostas pelo livro didático não suscitam no aluno um controle intencional e uma reflexão sobre sua prática na produção de textos escritos; não exigem o desenvolvimento de saberes conscientes relacionados a aspectos estruturais intra e interacionais. (LESSA, 2013)

Mediante as reflexões feitas a partir da análise das atividades do livro didático, sugerimos que o tópico “Coerência e Coesão” seja traba-

lhado nas propostas de produção de texto. Ou seja, o aluno seria levado a empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero, mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical, ao produzir e revisar seus textos). Dessa forma, acreditamos que o aluno poderá desenvolver, gradativamente, a capacidade consciente de refletir sobre aspectos estruturais da língua, controlando seus usos, observando a adequação ao leitor, aos objetivos propostos e aos conhecimentos semânticos, gramaticais e discursivos de forma articulada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013. p. 77-113.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic Development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

LESSA, P. R. A. *A articulação de orações na Oficina de Língua Portuguesa (CLAC/UFRJ) e o saber do aluno na produção textual*. 2013. Dissertação (de Mestrado). – Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

OLSON, D. What writing does to the mind. In: AMSEL, Eric; BYRNES, James (Orgs.). *Language, literacy and cognitive development*. London: Lawrence Erlbaum, 2002, p. 153-165.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, p. 109-116, 2003.

CONCEITOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, LÍNGUA SEGUNDA, LÍNGUA ADICIONAL, LÍNGUA DE HERANÇA, LÍNGUA FRANCA E LÍNGUA TRANSNACIONAL

Mauren Vanessa Lourenço Souto (UEMS)

maurensouto@hotmail.com

Alline Olivia Flores Gonzales Além (UEMS)

Ana Marlene de Souza Brito (UEMS)

Cláudia Bernardo (UEMS)

RESUMO

A língua pode ser conceituada como um sistema linguístico empregado por uma determinada comunidade para a efetiva comunicação entre seus membros. Esses membros têm conhecimento das regras e dos elementos que formam este sistema, podendo, ao fazer uso deste, criar incontáveis mensagens. Desta maneira, língua é um fenômeno em constante evolução e pode ser descrita a partir de vários pontos de vista. Assim, apresentaremos os conceitos de língua estrangeira, língua de herança, *língua franca* e língua transnacional. Apesar de seus conceitos serem de difícil explicação, pois o *status* de uma língua também pode variar com o tempo, sendo necessário apenas estabelecer outra relação com ela para que assuma outra definição, este trabalho traz acepções que abrangem as variadas situações e contextos, tornando sua compreensão mais clara e mais fácil para o leitor.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Língua segunda. Língua adicional.
Língua herança. Língua franca. Língua transnacional.

1. Introdução

Como educadores nos deparamos com muitas indagações a respeito dos conceitos da língua, sendo que possuímos um seleto grupo estudantil, que originam-se de diferentes partes do país e até fora deste. Pretendemos conceituar língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, *língua franca* e língua transnacional. Devemos entender que os estudantes passam pelo desafio de aprenderem sua língua materna e quando, ainda crianças, ao chegarem à escola já são falantes competentes de suas línguas, no que se refere ao seu convívio diário na família e comunidade a qual estes estão inseridos. No decorrer deste percurso vivenciado pelos estudantes, aprendem a utilizar a língua de acordo com os contextos sociais ao qual participam como falantes ativos.

É inevitável a confusão entre a língua estudada no ambiente escolar e a língua de convívio familiar e muitas vezes até o social. Já que o estudante não vive apenas para um determinado ambiente. Desta forma

devemos nos deter na valorização do conhecimento prévio sem abandonar o objeto de estudo do ambiente escolar. Desta forma, conhecer os referidos conceitos, aqui citados anteriormente, é de suma importância para que possamos desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 29),

para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional seja possível, as pessoas utilizam três tipos de conhecimento: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização dos textos.

No ambiente escolar tais conhecimentos devem ser ativados, valorizando as marcas das identidades sociais que os referidos falantes possuem.

É importante que compreendam que a língua que utilizam em determinada comunidade discursiva não deve ser considerada errada e sim uma variante, sendo que o estudante pode ser de outro país, possuindo uma língua diferente, bem como características e cultura diversa. O ambiente escolar deve ser mediador de tais realidades, sempre valorizando e jamais excluindo o estudante que busca o conhecimento da língua ao qual possui o ambiente escolar em que está inserido. Assim, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 32) destacam que “um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender”.

2. *Conceitos de língua*

O conceito de língua perpassa diferentes abordagens teóricas, sem que haja realmente um consenso entre elas. Mesmo entre a gramática tradicional e as teorias que a seguem, podem-se encontrar distintas noções de língua.

Para Saussure, língua é o “produto social da faculdade da linguagem”, pode ser também “um conjunto de conversões necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício da linguagem”.

A língua é, portanto, um sistema de signos cujo seu funcionamento repousa sobre um determinado número de regras, de correções. É um código que pretende estabelecer uma comunicação entre emissor e receptor (SANTOS, 2000).

Bechara (2001), ao tratar sobre conceito de língua, fala de duas possibilidades: a língua histórica e a língua funcional. Desta maneira, a língua seria um produto histórico e, ao mesmo tempo, uma unidade idealizada, devido à impossibilidade de alcançar, na realidade, uma língua que se quer homogênea e unitária.

Partindo deste princípio, agora, pretendemos conceituar língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, *língua franca* e língua transnacional com o intuito de que se compreenda que a língua utilizada por esta ou por aquela determinada comunidade discursiva não deve ser considerada certa ou errada e sim uma variante, que depende do contexto em que está inserida, e, o porquê, a justificativa social da inclusão de língua estrangeira no ensino.

2.1. Língua estrangeira

Uma língua estrangeira é um idioma não falado pela população de um determinado local, como por exemplo, o inglês falado por nativos brasileiros. Mas não para por aí, não apenas o inglês, mas também o japonês antigo tardio são uma língua estrangeira no Japão. Isso nos leva a pensar: o que se entende por língua estrangeira? De acordo com Revuz: “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”. (REVUZ, 1998, p. 215).

Algumas crianças aprendem mais de uma língua desde o nascimento ou, desde a mais tenra idade: são bilíngues ou multilíngues. Assim, pode-se entender que estas crianças têm duas línguas maternas. Por exemplo, uma criança aprende inglês com sua mãe inglesa e na escola japonesa, no Japão, pode falar inglês e/ou japonês, no entanto, de acordo com a compreensão e utilização da criança, nenhuma das duas línguas será considerada como língua estrangeira para ela, uma vez que a criança utiliza ambas em seu cotidiano.

Alunos e professores, os participantes do processo ensino aprendizagem de língua estrangeira, propriamente ditos, são sujeitos inseridos no contexto sócio-histórico e a “situação de aprendizagem de línguas” constitui uma prática social (TAVARES, 2005, p. 52).

Então, pergunta-se novamente: o que é língua estrangeira? A grande diferença é que a língua estrangeira não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, en-

quanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade.

Baseados numa conceituação de perspectiva discursiva do que seja língua materna e língua estrangeira, verifica-se que os indivíduos sempre serão influenciados por sua primeira língua (aqui entendida como língua materna) e que a aprendizagem de uma segunda ou terceira línguas (aqui entendidas como língua estrangeira) só será possível nesse permanente contato-confronto (BERTOLDO, 2003), conflito (CORACINI, 2003) entre as duas línguas.

Não existe, na verdade, uma “receita” para a diferenciação entre primeira língua, segunda língua e língua estrangeira. O *status* de uma língua também pode variar com o tempo, é necessário apenas estabelecer uma outra relação com ela. Se uma criança que aprendeu o inglês como segunda língua na Inglaterra, muda para Portugal e a língua anglo-saxônica perde a importância na sua vida, a criança perde essa relação básica com ela, e ela pode se tornar, com o passar do tempo, uma língua estrangeira – se não for completamente esquecida.

2.2. Língua segunda

Uns colocam que língua segunda é aquela em que a pessoa quando vai viver em outro país tem que aprender, pois precisa dela para se comunicar o tempo todo e que acaba se tornando sua segunda língua. Outros afirmam que é aquela que também é falada em seu país como oficial, como é o caso do guarani, no Paraguai, mas que não é muito utilizada pela sociedade mais formal preferindo-a em relação à língua espanhola. Contudo, por ser oficial é ensinada na escola somente até o terceiro ano do fundamental I. O que a criança aprende depois é no meio em que está inserido, ou seja, família e sociedade. Assim essa língua passa a ser a segunda. Outros a comparam ao “*Bidialectalismo*: que é o termo que designa a situação linguística em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações *dois dialetos sociais* diferentes. O termo foi criado por analogia com *bilinguismo*, termo que designa a situação linguística em que falantes utilizam, alternadamente, *duas línguas*, em países em que convivem comunidades de línguas diferentes (por exemplo, na Espanha, a coexistência do basco e do espanhol), ou em grupos de imigrantes que continuam a usar, entre si, a língua de seu país de origem (exemplo: porto-riquenhos ou mexicanos, nos Estados Unidos)” (SOARES, 2000, p. 80).

2.3. Terceira língua (L3), língua estrangeira ou língua adicional

A língua adicional, também chamada de L3 ou língua estrangeira adicional, é, na verdade, uma terceira língua aprendida pelo indivíduo.

O estudo sistematizado do conceito de língua adicional, seus aspectos linguísticos em contextos de língua adicional (L3) ou língua estrangeira adicional são objetos de estudos recentes (KLEIN, 1995; HERDINA; JESSNER, 2000; MUNOZ, 2002). Klein (1995) investigou adolescentes monolíngues e multilíngues para compreender a aquisição de algumas construções sintáticas. Os resultados sugerem que “os aprendizes multilíngues mostraram significativamente um melhor conhecimento dos verbos lexicais e seus complementos preposicionais tanto quanto das construções com uso obrigatório de preposições do que os monolíngues” (p. 450); e “os aprendizes multilíngues e monolíngues exibiram preposição nula, embora em graus (potencialmente significante) diferentes” (p. 450). A autora também enfatiza a necessidade de pesquisas posteriores para confirmar estes resultados, sugerindo, por exemplo, como e porque esse processo ocorre⁸⁵.

Tal conceito permite que se reconheça que aprendizes de língua adicional (L3) ou de língua estrangeira adicional já tiveram contato ou acesso a, no mínimo, dois outros sistemas linguísticos, caracterizando-os como aprendizes mais experientes com relação à aprendizagem de línguas. No entanto, para que esta língua se constitua, permanentemente, como uma língua adicional (L3), é necessário que o indivíduo a utilize com frequência, pois, para ser considerada uma língua adicional, não é necessário apenas aprender o sistema linguístico desta língua, é preciso mantê-lo.

É reconhecida que a fonética e a fonologia dão um aspecto especial à produção do aprendiz de língua estrangeira, que pode frequentemente revelar o lugar de origem da pessoa ou seu background linguístico. Tais dimensões não têm sido vistas como uma significativa fonte de interferência, mas que algumas formas de influências são possíveis (DE ANGELIS, 2007). Por exemplo, o estudo de Hammarberg e Hammarberg (1993), citado por De Angelis (*op. cit.*), investigou sujeitos cuja língua materna era o inglês, sabiam alemão e estavam aprendendo sueco

⁸⁵ Aprendizes de PE como língua adicional (L3) ou língua adicional em contexto multilíngue: aspectos gramaticais recorrentes na produção escrita. Lucia Rottava, p. 02, (parágrafo utilizado na íntegra).

como língua adicional (L3); os resultados indicaram que os sujeitos conscientemente procuravam marcar um acento em alemão porque não queriam ser reconhecidos como falantes de sueco com forte acento da primeira língua ou língua materna, o inglês.

2.4. Língua de herança

Língua de herança é uma especialidade da língua estrangeira e se caracteriza como um contexto em que a língua utilizada pelo indivíduo e a cultura que lhe são ensinadas não são próprias do local onde ele reside (como exemplo, o Português ensinado a filhos de brasileiros imigrados no exterior).

O termo “herança” se refere ao desejo de preservação ou recuperação da língua e cultura nacionais como capitais herdados de pais nativos ou quando pelo menos um deles é estrangeiro (a) residindo com a família num outro país.

Imaginemos toda a situação com brasileiros que residam fora do Brasil. A situação se apresenta quando se percebe que há comunidade de expatriados cujos filhos estão sendo educados numa cultura e língua que não o português e surge a consciência de que esses bens simbólicos brasileiros não devem ser perdidos pela nova geração de filhos de brasileiros vivendo longe de seu país. Geralmente a iniciativa parte de pais associados ou de um clube de mães que concordam em preservar nos seus filhos a língua e a cultura dos pais. O desejo de formar classes de português língua estrangeira/língua de herança precisa invariavelmente de apoios para que suas práticas se estabeleçam em bases contemporâneas de ensino e aprendizagem.

Vemos isto com muita frequência nas comunidades orientais, que preservam sua cultura e a língua está entre os itens a serem preservados com maior fervor, pois dentro de seus lares, comunicam-se na língua materna dos pais/avós etc.

2.5. Língua franca

Lingua franca (sem acento no ‘i’) é uma expressão latina para língua de contato ou língua de relação resultante do contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos para o comércio internacional e outras interações mais extensas (BARTOLET-

TO, 2010⁸⁶).

O grego foi considerado como *lingua franca* no Oriente e o latim, no milênio seguinte, a *lingua franca* no ocidente. De acordo com Guimarães⁸⁷, a *lingua franca* tem, assim como as demais línguas com que está em relação, a característica de ser a língua de intercuro para os falantes de línguas diferentes.

O português serviu de *lingua franca* na África e Ásia nos séculos XV e XVI. Quando os portugueses começaram a explorar os mares da África, América, Ásia e Oceania, tentaram se comunicar com os nativos misturando uma versão da *lingua franca* influenciada pelo português com as línguas locais (BARTOLETTO, 2010). Quando outros povos chegaram à África e à Ásia, tentaram aprender a língua que os povos dali falavam, mas, através de sucessivas mudanças ao longo do tempo, a *lingua franca*, junto com o vocabulário português, foi substituída pela língua dos povos em questão.

No entanto, há uma diferença importante entre uma *lingua franca* e uma língua oficial. Conforme Guimarães:

A diferença está em que a língua oficial é dada como a língua do Estado de modo que todos que a ele estão ligados são obrigatoriamente falantes dela. Mesmo que certas pessoas não a falem, no plano oficial são tomados imaginariamente como seus falantes e são tratados como tal, são cobrados por isso.

Assim, a *lingua franca* não tem essa obrigatoriedade e serve, na prática, para garantir as relações de falantes de diversas línguas sem deixar de utilizar sua própria língua para utilizar a língua em questão.

O inglês é a *lingua franca* atual no mundo dos negócios internacionais no ocidente e na diplomacia (BARTOLETTO, 2010). O Chinês Mandarim também tem a função de prover uma língua falada comum entre os chineses que falam diversos dialetos ininteligíveis entre si. O japonês é a *lingua franca* do Japão, usada no cotidiano e na tecnologia.

⁸⁶ "Entenda o que é *lingua franca*". Galaor Bartoletto. 02 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.galaor.com.br/lingua-franca/>. Acesso em 28/08/14.

⁸⁷ Conceitos Linguísticos: Língua Franca. Enciclopédia das Línguas no Brasil. Eduardo Guimarães. Disponível em: http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/leiamais_lingua_franca.html. Acesso em 29/08/14.

2.6. Língua transnacional

A língua portuguesa, quando foi trazida para o Brasil, sofreu não só a influência do meio físico, mas também a dos povos indígenas, africanos e de outros que, como imigrantes, vieram fazer parte de nossa sociedade posteriormente. A língua portuguesa do Brasil atual é consequentemente o resultado de tudo isso, bem como os países que sofreram colonização lusitana. Os vários falares, resultados dessas diversas misturas de idiomas, é que faz com que a língua seja transnacional, uma vez que passaram por processos de variações devido aos falares que naquele lugar e instantes existiam. De acordo com Bagno (2002) as línguas são diferentes e sofrem variações diacrônicas (conforme a época), diatópicas (conforme o lugar) diastráticas (conforme a classe social ou especialização dos falantes) e a situação (formal ou informal). A função da “língua é estabelecer um canal de comunicação entre os falantes”. Todas essas mudanças em uma mesma língua em lugares diferentes certamente sofrerão mudanças como as que ocorreram no Brasil, com seus vários falares. No Novo Aurélio – *Dicionário da Língua Portuguesa*, podemos encontrar a palavra transnacional definida como “[De trans- + nacional] Adj. 2 g. 1. Que ultrapassa os limites da nacionalidade; mais do que nacional; 2. Multinacional (4). S.f. 3. Multinacional (5)”. Sendo “trans-” um elemento de formação de palavras que exprime a noção de «além de, para além de», facilmente se entende por transnacional tudo o que ultrapassa os limites do que é nacional. Assim, as línguas dos países que sofreram processos de colonização como o inglês nos Estados Unidos, Canadá e outros, que tiveram colonização britânica sofreram variações ao longo da história. Contudo é natural que haja diferenças vocabulares entre países que compartilham um idioma, o português chama a atenção por ter formas divergentes onde teriam tudo para ser iguais, já que têm a mesma origem. E o mais chocante é que afetam até nomes próprios internacionais. Sem questionar a legitimidade da existência de variedades linguísticas, é preciso ter em mente que as variações léxicas e gramaticais são mais marcantes no português do que outros idiomas.

Ainda podemos observar que depois da união dos países sul-americanos – MERCOSUL – os países que fazem parte desse grupo tornaram oficiais o ensino na língua portuguesa como língua estrangeira obrigatória nas escolas fundamentais e ofertadas para o ensino superior, assim como, no Brasil se tornou obrigatório o ensino do espanhol nas escolas.

3. A justificativa social para a inclusão de língua estrangeira no ensino

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população.

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país.

Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

4. Considerações finais

O estudo dos conceitos nos possibilitaram compreender o quanto é importante o papel do educador, seja como mediador do conhecimento ou proporcionando a interação de diferentes comunidades discursivas. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 35) “quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças.” O ambiente escolar se torna mediador para que a identidade social dos estudantes seja valorizada e não desconsiderada, já que esta faz parte do conhecimento de mundo do estudante e parte imprescindível de sua vida fora da escola.

O estudante deve compreender e entender como ocorre o processo de estudo da língua, desmistificando a dificuldade de estabelecer conexão entre a língua do ambiente escolar e da comunidade a qual faz parte. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 39), considera que a linguagem pode afetar as relações entre grupos diferentes em um país, valorizando as habilidades de alguns grupos e desvalorizando as de outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTOLETO, Galaor. *Entenda o que é língua franca*. 02 de janeiro de 2010. Disponível em: <<http://www.galaor.com.br/lingua-franca>>. Acesso em 28-08-2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. Conceitos linguísticos: *língua franca*. In: _____. *Enciclopédia das línguas no Brasil*. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br>>. Acesso em: 29-08-2014.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. *Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços*. 2010. Tese (de doutorado). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

MELIÀ, B. *La lengua guaraní del Paraguay*. Historia, sociedad y literatura. Madrid: Mapfre, 1992.

PAYER, Maria O. Imigrante: sujeito moderno – dispositivos de objetivação do sujeito e da língua na modernidade. In: ZOPPI-FONTANA, Mônica (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009, p. 43-58.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Português língua de herança*. Entrevista com... Disponível em: <http://sala.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=270:portugues-lingua-de-heranca&catid=1116:outras-salas>. Acesso em 28-08-2014.

ROTTAVA, Lucia. Aprendizes de PE como língua adicional (L3) ou língua adicional em contexto multilíngue: aspectos gramaticais recorrentes na produção escrita. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/aprendizes_de_pe.pdf>. Acesso em: 28-08-2014.

SANTOS, Carlos. Língua + linguagem = comunicação. *Cadernos do CNLF*, Série IV, n. 12, 2000. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_5.htm>. Acesso em: 28-08-2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Org.: Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1970.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, vol. 1, n. 1, nov. 2006, p. 01-10.

ZOPPI FONTANA, M.; DINIZ, L. Política linguística no Mercosul: o caso do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (CELPE-BRAS). In: *Língua(s) e povo(s): unidade e dispersão*. Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul. João Pessoa: Ideia, 2006, p. 150-156

ZOPPI FONTANA, Mónica org. *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009.

_____. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira. *Revista Estudos Linguísticos*, n. 37 Araraquara: GEL, 2008.

**CONCORDÂNCIA NOMINAL:
UMA ABORDAGEM EM TORNO DO SENTIDO**

José Randson Silva Santos (UFAC)
prof.randson@gmail.com)

Marta Maria Wanderley da Silva (UFAC)
Alexandre Melo Sousa (UFAC)

RESUMO

O presente artigo tem por objeto de estudo o uso da concordância nominal e seu tratamento na gramática normativa tradicional e no livro didático. Além disso, apresenta uma proposta de atividade pautada no sentido do texto, considerando também os fenômenos da fala. Tal proposta poderá ser aplicada em sala a partir do segundo ciclo do ensino fundamental. A seguinte proposta de atividade é pautada na sequência didática orientada por Schnewuly e Dolz e tem por objetivo, desenvolver o aprendizado a partir da análise de enunciados na busca de compreender o sentido do texto conforme a postura ou distribuição dos temas de concordância. A análise de algumas gramáticas e consultas ao ambiente virtual pautará o desenrolar deste trabalho, que buscando refletir a importância de não mecanizar as atividades em que se trabalharão a concordância nominal em sala de aula, trata de dar ênfase às propostas ou visão educativa inovadora que alguns profissionais da educação brasileira têm sugerido como é caso de Irandé Antunes. A partir dessa rota, o trabalho pautar-se-á principalmente seguindo as orientações de Antunes, Brandão e Perini. Tais reflexões e situações didáticas contribuem para um trabalho voltado à formação do aluno letrado e consciente da importância da leitura e da escrita em sua vida e, como essa ferramenta pode contribuir significativamente em seu meio social.

Palavras-chave: Gramática. Concordância nominal. Sentido. Análise.

1. Introdução

Quando se pensa no estudo de língua, a gramática normativa acaba tomando lugar de destaque. Geralmente a consideramos fonte da boa orientação para o uso da fala e da escrita. Diante dessa postura, não nos damos conta de que ela é uma fonte científica e não régia mãe da língua. Não podemos esperar que somente com o estudo da gramática normativa é que realmente seremos capazes de ler, escrever ou nos expressar melhor. A língua não se reduz a ela e nem é esse o objetivo da norma padrão. Mário Alberto Perini nos esclarece que os estudos de gramática oferecem uma visão da estrutura e do funcionamento da língua, esse maravilhoso mecanismo que, ao permitir a comunicação, possibilita a própria existência da complexa sociedade moderna (2010, p. 18).

Pensando no que diz Perini, a postura do educador deverá estar

sempre voltada à realidade de que seu trabalho não se configura em passar regras de manuais, mas de favorecer ao educando a praticar a pesquisa, refletir sobre a estrutura da língua, observar os fenômenos da fala, tomar conhecimento dos sentidos do texto e reconhecer a importância dos esforços de pesquisa na sociedade contemporânea.

A variedade do português brasileiro é um assunto que merece destaque dentro do ensino da língua. A política do combate à fala por meio da aplicação acirrada da gramática dentro da escola acaba gerando conflitos e nutrindo o preconceito linguístico na sociedade. Esse é outro aspecto que o corpo escolar tem que combater e procurar metodologias que saibam respeitar as diferenças e considerá-las como riqueza cultural.

A ideia deste trabalho partiu de alguns questionamentos levantados na disciplina gramática variação e ensino no mestrado profissional em letras, que buscando refletir sobre os procedimentos didáticos que pudessem ter maior significado dentro do ensino, se direcionavam ao foco do *sentido* do texto, fazendo com que o estudante perceba as possibilidades de significados dos termos em determinados enunciados, no caso aqui, no que se refere à concordância nominal. Essa procedência tem maior significado dentro do ensino porque busca se desvencilhar das atividades repetitivas que geralmente as gramáticas normativas costumam apresentar ao tratar o assunto. Além disso, é um desafio para o professor que almeja um resultado satisfatório nos trabalhos com leitura e produção de texto, porque irá traçar metas e planejar atividades sob uma ótica que geralmente não ocorre em gramáticas normativas ou livros didáticos.

2. A riqueza da variedade linguística no ensino e o enfoque do sentido

Considerando que no Brasil, a língua portuguesa apresenta uma variedade linguística extensa e diversificada devido às influências culturais, religiosas, e históricas, é louvável que não se perca de vista a importância de tal variação no ensino escolar. De forma alguma, o aprendizado deve privar o aluno da valiosa variedade da fala, ou de outro modo, priorizar uma determinada variante e marcá-la como soberana, já que o aluno vive inserido em uma realidade onde a língua lhe oferece inúmeras maneiras de expressar seus pensamentos, de comunicar e de interagir com o outro.

Nesse sentido, a escola há de explorar o mundo que envolve o estudante e trabalhar as peculiaridades de cada variedade e sua função social. Diferentemente do que pensam alguns falantes, a língua portuguesa não se reduz às normas gramaticais, embora elas desempenhem importantes funções na vida dos cidadãos na busca de uma formação acadêmica e profissional, ou mesmo, no preparo para o enfrentamento das eventuais demandas e competições do mercado de trabalho. A fala, com suas expressões, ritmos e efeitos de sentido também cumpre um papel preponderante na vida do indivíduo.

Pensando nessa realidade, quando é preciso se referir ao uso da concordância nominal, é necessário ter o cuidado de não ferir o que é informal e de não estigmatizar a fala popular como erro a ser corrigido, eliminado ou substituído pela norma politicamente aceita, mas de mostrar ao aluno que dentre as variantes, a norma padrão, no uso de suas conversões, desempenha um papel comunicativo satisfatório e que busca emitir regras na intensão de ser compreendida pelos diversos falantes, mas não como uma maneira de eliminar as outras manifestações da língua.

A cultura brasileira é carregada de manifestações populares significativas e valiosas e, tem gerado uma infinidade de expressões artísticas e de falares que dão conta da riqueza linguística do povo, que em boa parte, não tem domínio das conversões ortográficas firmadas pelas academias ou autoridades de estado. Isso pode se revelar na música sertaneja, por exemplo, que ao expressar uma letra com termos da fala popular, pode muito bem apresentar cancelamento de marcas de plural nos constituintes, mas que não deixam de ter sentido e valor para o povo, muito menos para a língua.

Nesse aspecto, o ensino se encontra na responsabilidade de explorar os mais diversos fenômenos da língua e não apenas de estudar as normas estabelecidas. Silvia Figueiredo Brandão, com base ao célebre axioma de Labov (1976, p. 289-90) afirma que aquele que ensina língua portuguesa se vê diante de um paradoxo e tal paradoxo, consiste no fato de o professor deveria:

- Saber que qualquer indivíduo tem internalizada uma gramática e dela faz uso;
- Ser um observador privilegiado dos fenômenos linguísticos e, em consequência, estar sensível às variações e mudanças que se vão operando na língua;
- Ter que privilegiar a norma considerada pelo grupo social a mais adequada;

- Reconhecer, por outro lado, as estruturas que já não se mostram frequentes até na chamada modalidade culta;
- Descrever o funcionamento da língua de forma técnica (2013, p. 77-78).

Além de tais paradoxos, Brandão apresenta ainda três requisitos da parte do professor para que o processo de ensino-aprendizagem chegue ao bom termo: *boa formação, bom senso e boa didática*. (2013, p. 79).

As práticas escolares, se movidas apenas por cobranças em torno da gramática normativa em suas concisões, rompem de certas maneiras, com os discursos da fala e busca implantar uma ordem que pode tornar o ensino da língua como uma imposição ou fardo fatigante ao aluno. Irandé Antunes ao discutir a visão reducionista da língua sob o foco gramatical destaca que a compreensão do fenômeno linguístico partiu para o interesse dos *efeitos de sentido* que os interlocutores pretendem conseguir com as palavras em suas atividades de interlocução. Essa realidade traz para os estudos mais relevantes, o *discurso* e o *texto*, os quais são desdobrados nas suas relações com os sujeitos atuantes (2009, p. 20).

A língua por ser dinâmica, articulada, inovadora e criativa, desempenha efeitos de sentido em seus enunciados. Isso pode ser presente tanto na norma culta quanto na ordem coloquial. Considerando esse fenômeno, cabe à escola, como lugar privilegiado, observar os efeitos da língua e mostrar ao falante, as diversas formas de leitura e, não aplicar uma ordem pronta e fechada, esperando que o educando assimile e cumpra as regras ortográficas pelo resto de sua vida.

O ensino que traz a reflexão em torno do sentido gera um aprendizado significativo e faz com que o falante se dê conta de que no texto há presença de efeitos diversos. Antunes alerta sobre essa dimensão dizendo que “os sentidos do texto [...] resultam de uma confluência de elementos que estão, simultaneamente, dentro e fora dele”. (2009, p. 202). Nesse aspecto, os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, revelam as dimensões que o ensino há de abordar para que seja realmente aplicada uma educação linguística de qualidade.

Tratando especificamente de concordância nominal Bandão (2013, p. 81-82) indica alguns procedimentos que beneficiariam o bom ensino:

- Chamar a atenção do aluno para o fato de haver, em português, pelo menos dois padrões básicos e opostos de aplicação de número plural no âmbito do sintagma nominal;

- Enfatizar que os padrões são funcionais e igualmente válidos;
- Delimitar as situações de uso de cada padrão;
- Focalizar o tema em consonância com o estudo do mecanismo de flexão ou utilizando exemplificações que ajudem a fixar as forma de plural;
- Levar os alunos a selecionar sintagmas nominais de textos orais/escritos de modo que identifique os mecanismos predominantes nas diferentes variedades e modalidades da língua;
- Desenvolver no aluno o gosto e a prática da leitura.

Tais procedimentos revelam que o trabalho com o tema concordância nominal não se reduz à mera aplicação de regra e atividades de assimilação, mas convida o aluno a observar as marcas linguísticas e buscar o significado para então compreender o texto e também para produzi-lo.

3. *O tratamento da concordância nominal na gramática normativa tradicional e livro didático*

Geralmente a gramática normativa costuma apresentar os seguintes aspectos: inicia o conteúdo apresentando o conceito; faz o detalhamento dos casos e regras conforme suas especificidades; cita exemplos, geralmente, com o uso de enunciados curtos e de ordem clássica; apresenta exercícios com frases descontextualizadas ou não embasadas em textos médios ou longos; incentiva a prática da repetição por meio de resoluções de outros casos conforme o que se pede anteriormente; não cita outras fontes para melhor compreensão do tema; apresenta os resultados dos exercícios no final das seções; costuma apresentar boxes com explicações sobre incoerências gramaticais da fala por meio de personagens em quadrinho e uso de balões e, mais recentemente, oferece avaliações que foram aplicadas em vestibulares de universidades conceituadas e no Exame Nacional do Ensino Médio. Embora ocorra essa última tendência, ainda não há um trabalho em torno de um comentário ou análise linguística das questões apresentadas. Funcionam apenas como simulados.

Luís Antônio Sacconi não foge às regras acima mencionadas. Sendo um gramático que defende com veemência o retorno do ensino da norma culta na escola, fato observável nas apresentações em algumas de suas obras, acaba tratando os temas de forma concisa e isolada. Ao tratar a concordância nominal, parte diretamente do conceito e sem oferecer um melhor diálogo com seu interlocutor, distribui os casos principais

partindo de enunciados repetitivos e fatigantes que pouco contribui para a compreensão do caso. Como ocorre com os exemplos: comprei abacate e maçã estragados / comprei abacate e maçã estragada. (2008, p. 404). Além disso, os exemplos valem por si só, pois não há outro recurso para explicar a relação ou ordem dos termos na construção do significado e sentido. O interlocutor ver-se diante de um caso reducionista e que não lhe satisfaz ao deparar com enunciados mais longos e que merecem atenção redobrada.

Casos como o de Sacconi, ao invés de contribuir com a orientação pedagógica, com a análise e considerações sobre os fenômenos da fala, parte sem procedimento didático, para uma ação direta e desconexa com a realidade do falante. Perini com a ideia de trabalhar a gramática, considerando o português falado no Brasil, mostra-se inovador ao tratar os fenômenos da fala do brasileiro. Embora o autor use frases concisas para exemplificar os casos, também cita exemplos da linguagem coloquial, que de maneira salutar, tem sentido e se firma na gramática interna da língua (2010).

Ao tratar a concordância nominal, as gramáticas normativas parecem seguir o mesmo procedimento. Tratam os casos principais a partir de exemplos simples, concisos e desconexos de textos mais significativos. Quando o aluno ao ler textos mais longos carregados de significados, pode deparar-se com a dificuldade em entender ou aplicar a concordância dos termos. Em textos mais extensos há várias ocorrências em que os constituintes costumam ficar distante do núcleo, e se não houver um olhar atento a essa ocorrência, dificilmente o texto será compreendido de imediato pelo estudante.

A realidade em sala revela a dificuldade dos alunos em lidar com enunciados mais longos por conta da dificuldade de não saberem relacionar os termos de concordância. Nas produções textuais é comum a frequência de frases curtas e, por vezes, desconexas das demais, ocasionando a má formulação ou construção do sentido do texto por inteiro.

Trabalhar a concordância nominal seguindo a metodologia da gramática normativa tradicional pode até propiciar a garantia de uma aula prática e fácil, com resultados satisfatórios nas avaliações, isso porque os alunos estarão firmados no conteúdo, que explicitamente apresentado, pode ser memorizado. Esse tipo de esforço, metodologia ou sucesso, pode mascarar a dificuldade que o aluno carrega ao procurar entender ou construir um texto. Não se pode conceber que um aluno que contenha no-

tas excelentes em língua portuguesa tenha tantas dificuldades em compreender ou produzir de um texto, já que estudou bastante.

A gramática não esgota nem o estudo da língua, nem o da comunicação humana; mas é um ingrediente fundamental dela. Assim como nenhuma sociedade humana prescinde de comunicação, nenhuma existe sem uma língua, e todas as línguas tem gramática. (PERINI, 2010, p. 19).

Considerar o ensino da língua como sinônimo de ensino da gramática normativa tradicional é desconsiderar a própria língua, que é dinâmica e está em constante mudança. O que falta aos educadores é a postura de tratar a gramática normativa como material científico e suporte indispensável no ensino da língua tanto na perspectiva da fala quanto da escrita. Além disso, o uso da gramática como sequência didática pode efetuar um falso aprendizado, mascarando questões diversas que a língua possibilita ao falante.

O tratamento da concordância nominal nos livros didáticos não se distancia das gramáticas normativas tradicionais. Isso foi o que se observou nas coleções: *Singular & Plural*, *Projeto Teláris*, *Projeto Aribá* e volume único *Novas Palavras*. Livros com enfoque ao ensino de sexta ao nono ano.

A concordância nominal é sempre apresentada inicialmente com o uso de regras normativas seguidas de atividades para assimilação do conteúdo. Nenhuma das obras tratou de introduzir o tema discutindo o sentido do texto e levantando questões que fizessem com que o educando observasse os termos responsáveis pela concordância. Simplesmente, sobrepõe a regra em alertar com qual termo deve concordar se é com o mais próximo ou com o conjunto, assim por diante. A maioria das atividades explora apenas o exercício de citar o termo correto para a concordância o qual aparece entre parênteses no final da questão. Esse mecanismo não acrescenta rendimento na compreensão do tema ao partir para outras modalidades de leitura e produção textual.

Outro fato observado dentro dos livros didáticos foi o tratamento da concordância nominal de forma isolada. As atividades ao longo dos livros não buscam explorar a concordância, assunto que merece respaldo a todo instante, já que boa parte dos exercícios exigem respostas dissertativas e descritivas. Nas coleções analisadas, a concordância nominal não é trabalhada de forma sequencial nos livros de cada série. O que de certa maneira, mostra que o tratamento concedido a ela, não passa de um conteúdo à parte e que deverá ser explorado em etapas mais tardias. O tema da concordância nominal é normalmente apresentado sempre na parte fi-

nal dos livros didáticos, o que contribui com a ideia de que deva ser tratado no final do ano letivo, caso o professor adote a dinâmica do livro como ordem das sequências didática.

Além da gramática normativa impressa e do livro didático, outras fontes de referência que têm ganhado destaque nas pesquisas sobre linguagem, são as obras digitais ou sites especializados em conteúdos linguísticos. Mas embora seja uma ferramenta inovadora e facilitadora, tratando-se de concordância nominal, o referido ambiente, também não se diferencia das gramáticas tradicionais, pois costumam seguir as mesmas metodologias e considerar os mesmos casos, sem é claro, apresentar enfoque no sentido do texto.

4. Proposta de atividade

As atividades de leitura e produção de texto requerem meios didáticos adequados e sequenciais que possibilitem tanto para o educador quanto para o educando, formas favoráveis para alcance dos objetivos propostos.

Nesse sentido, Marcuschi vê a importância da metodologia e dos procedimentos da sequência didática de Schnewuly e Dolz como fundamentais. Para os citados autores, a sequência é como “*um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito*”. Tal sequência tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação. Ela tem as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo 01, módulo 02, módulo 03 e produção final. Nisto, as etapas podem depender do grau de dificuldades e serem ajustadas conforme o desenvolvimento da turma (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 213-214).

Aqui, a proposta de trabalho não se firmará em uma sequência didática pautada em um determinado gênero seguindo a metodologia dos de Schnewuly e Dolz, mas no convite à exploração dos sentidos do texto conforme o uso e determinação da concordância.

O tema da concordância nominal, costumeiramente, é trabalhado por meio de exemplos concisos e desvincilhado uns dos outros. Como os alunos terão que lher dá com textos mais longos e significativos, é mais proveitoso iniciá-lo explorando um gênero que no qual contenha marcas de concordância e que também apresente conteúdo satisfatório ou signi-

ficativo. Nesse caso, não estaremos ensinando o aluno a falar, pois isso, ele já sabe, só estaremos explorando as várias possibilidades da língua por meio do texto.

Com enfoque em um parágrafo, de um texto mais denso, que no caso aqui, foi modificado e inventado e, posteriormente, duplicado na intenção de compará-los para identificar o sentido dos mesmos, o aluno é convidado a refletir já no primeiro texto, sobre o equívoco que ocorre no uso da palavra só no último período e a dá explicações sobre os dois significados que o constituinte oferece. Além disso, é questionado sobre a quem se refere e porque está no singular.

Em uma primeira leitura, certamente o educando não se dará conta do equívoco, isso é natural, mas com a intervenção do educador, ele perceberá que o constituinte apresenta realmente duas possibilidades de leitura: a de cantar *sozinho* e a de cantar *somente*. O professor deverá questionar ou chamar à atenção do aluno sobre o distanciamento do constituinte *só* de seu núcleo, fato que não é comum aparecer nas gramáticas tradicionais.

A exploração do sentido do texto pautar-se-á em torno das questões levantadas pelo mestre. O texto 02, embora repita a sequência de informações, com a mudança da palavra *só* para o final do parágrafo, evita o equívoco de significado e até sugere implicitamente que o novo cantor deva compor dupla ou formar grupo depois da Copa.

Quanto à questão de se trabalhar o foco do número, é proveitoso incluir outro(s) personagem ao núcleo e pedir que aos alunos façam a concordância dos termos, reescrevendo todo o enunciado, para poder então perceber a mudança ou desinências dos constituintes tanto de ordem nominal quanto verbal. O aluno se dará conta de que os termos subsequentes mantêm uma relação com o sujeito ou núcleo da oração.

Texto 01

Ângelo Marques, modelo conhecido internacionalmente, decide fazer uma experiência no mundo da música. Filho de cantores, agora busca trilhar o caminho dos pais e provar que também tem talento nos palcos. Devido à reviravolta em sua vida, aos novos fãs, revelou bastante emocionado, que cantaria só até a Copa de 2014.

Texto 02

Ângelo Marques, modelo conhecido internacionalmente, decide fazer uma experiência no mundo da música. Filho de cantores, agora busca trilhar o caminho dos pais e provar que também tem talento nos palcos. Devido à revi-

ravolta em sua vida, aos novos fãs, revelou bastante emocionado, que cantaria até a Copa de 2014 só.

Os textos 03, 04 e 05 também inventados com o propósito de discutir as concordâncias, apresentam situações diferentes para que o aluno possa relacionar os constituintes: *inconformado e inconformados*. Primeiramente, questiona-se a respeito do que se trata cada texto, depois questionando quais os traços que os difere. Relacionando os três textos, é necessário levantar o questionamento sobre o uso do (s) adjetivo (s). Se eles se referem ao mesmo grupo de médicos ou se há três corpos envolvidos. Além disso, é preciso ainda, realizar os questionamentos sobre o uso do numeral que também devem ser apresentados.

Outra possibilidade para se trabalhar o sentido do texto é procurar substituir o constituinte para que o aluno perceba a mudança radical do sentido. No texto 03, por exemplo, pode ser notado tal efeito, se substituir o adjetivo *inconformado* pelo termo satisfeito. O termo ‘inconformado’ se remete a quê? E a palavra ‘satisfeito’ dentro do enunciado dá ideia de quê?

Texto 03

O Sindicato dos Médicos do Acre, que nos últimos anos tem divulgado a realidade das unidades de saúde no interior do estado, inconformado, convida a categoria para participar de uma reunião com a cúpula do governo estadual no dia primeiro de agosto de 2014 para tratar assuntos correlacionados ao plano de carreira.

Texto 04

O Sindicato dos Médicos Inconformados do Acre, que nos últimos anos tem divulgado os trabalhos de seus associados nas Unidades de Pronto Atendimento no estado, convida toda a categoria para participar de uma confraternização que se realizará no dia primeiro de agosto de 2014.

Texto 05

Médicos de Rio Branco, inconformados com a real situação das Unidades Municipais de Saúde e cansados de reivindicarem melhorias ao secretário Marcos Silva, recorrem ao Ministério Público Estadual para exigir que prefeito providencie as reformas necessárias nas instalações dos consultórios e garanta condições dignas de trabalho para os profissionais de apoio das referidas unidades.

A variante da fala é outra dimensão que a língua possibilita ao

educador trabalhar os sentidos do texto. Mesmo não contendo a precisão gramatical da norma culta, o falante fazendo uso de sua gramática interna, tem a capacidade de compreender as coerências e concordâncias do texto transcrito coloquialmente. Tratar o conteúdo popular com um olhar preconceituoso, dificilmente absolverá o que ele tem de melhor. Ao trabalhar ícones da cultura popular brasileira, com Patativa do Assaré, o professor tem a possibilidade de adentrar em um campo rico de sentido e de valor dentro da cultura brasileira.

Que sentido tem a expressão poética: *Sou fio das mata, cantô da mão grossa*? Somente neste verso, há diversas possibilidades de interpretação e é para essa dimensão que o estudante é convidado a direcionar-se. De certo, esse tipo de atividade leva a obter respostas mais significativas e abre possibilidades para a compreensão das variantes da língua e motiva a romper com a imposição da norma culta.

Embora a concordância numeral não seja aplicada no poema Patativa, não significa que ele deixou de seguir as estruturas gramaticais que a língua concede ao falante. No poema “O poeta da roça” há um desenvolvimento perfeito na primeira pessoa do singular; contém adjetivos que concordam perfeitamente com seus núcleos e revelam as características do homem e também das coisas da roça, dentre outras características. As palavras não deixaram de garantir o sentido e a beleza do texto.

Texto 06

O poeta da roça

Sou fio das mata, cantô da mão grossa
Trabáio na roça, de inverno e de estio
A minha chupana é tapada de barro
Só fumo cigarro de páia de mio

[...]

Patativa do Assaré

5. Considerações finais

Sabe-se de que a base de qualquer estudo é a leitura. Se desconsiderarmos essa realidade nas práticas de ensino, os resultados com a educação jamais alcançarão o patamar que almeja.

Trabalhar diversas leituras com o objetivo de discutir o uso da concordância nominal, certamente se obterá resultados mais significati-

vos, do que praticar regras com pequenas frases descontextualizadas ou desconexas. Diante dessa realidade, Antunes nos apresenta duas orientações que se mostram bastante significativas ao trabalhar leitura e escrita. Na primeira delas diz que “*não se pode estabelecer entre leitura e escrita uma relação automática*”. Nesse sentido, de imediato, lê não garante por si só sucesso com escrita. Embora a leitura constitua condições que propiciam bons resultados. Na segunda orientação ela fala que escrever requer “*uma prática constante, persistente, refletida, num processo de crescente aprimoramento*”. (2009, p. 196). Claramente, as orientações de Antunes revelam o caminho do sucesso com a leitura e a escrita. Esforços que deverão ser otimizados pelo educador. Traçando essa direção e explorando os sentidos que o texto tem ou pode apresentar quando articulado com outras formas de escrita, o aluno estará recebendo uma educação mais compromissada com o desenvolvimento intelectual, social e cultural.

Trabalhar concordância nominal requer muito mais do que discutir regras dentro do texto, requer consideração às diversas manifestações da fala e necessita de uma prática que parta sempre de textos significativos e que contenham sentidos.

Considerando o que foi dito anteriormente por Perini, o educador deverá considerar a gramática normativa como uma fonte científica de pesquisa. Isso é importante ressaltar porque a maiorias dos educadores ou mesmo aplicadores de conteúdo, em boa parte de suas práticas, acabam considerando a gramática como fonte régia, ou como gênese da língua, desconsiderando totalmente a fala e até mesmo o próprio fenômeno de inovação constante da língua portuguesa.

Desenvolver atividades que enfoquem a concordância nominal explorando o sentido do texto significa elaborar sequências de atividades que não se encontram nos manuais didáticos distribuídos nas escolas, nem muito menos nas gramáticas normativas, mas apenas refletidas em teorias orientadoras significativas que buscam mudar a realidade da prática repetitiva que não gera aprendizado. Isso significa que o educador deverá focar seu trabalho nos seguintes aspectos: pesquisa de textos que explorem a ocorrência de concordância; no foco do sentido, ao elaborar as atividades; cuidado em não transformar os exercícios em atividades mecânicas e rotineiras; primar à produção de texto como forma de avaliar o desenvolvimento do aluno, considerar as produções textuais sedimentadas na fala, sem menosprezo, é claro. Também tratar a concordância

em todos os âmbitos e atividades que forem desenvolvidas, não apenas em uma determinada sequência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel: *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTONIO, Severino. *Novas palavras: português, Volume único: livro do professor*. São Paulo: FTD, 2003.

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

ASSARÉ, Patativa do. *Poeta da roça*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/patativa-do-assare/872145>>. Acesso em: 06-06-2014.

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

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

SACCONI, Luís Antonio. *Novíssima gramática ilustrada*. São Paulo: Nova Geração, 2008.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. B. (Org.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

**CONSIDERAÇÕES
SOBRE O GÊNERO TEXTUAL “CONTO ETIOLÓGICO”:
DEMONSTRANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Marlene Balbuena de Oliveira Ortega (UEMS)

marlebaloli@yahoo.com.br

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

silvaneafreitas@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, trazemos a demonstração de uma sequência didática com o gênero textual conto etiológico, desenvolvida com estudantes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual sul-mato-grossense. A finalidade dessa análise é compartilhar concepções para a prática de ensino em uma perspectiva focada nos gêneros textuais. A metodologia consiste em relatar a experiência, aproveitando como amostragem os procedimentos de cada etapa do trabalho, bem como um exemplar de texto produzido. As análises são fundamentadas nos conceitos teóricos de especialistas, como Bakhtin (2003, 1979); Marcuschi (2008); Dolz, Noverraz, Schneuwly(2004); Koch & Elias (2012); Kleiman (2004); Orlandi & Lagazzi-Rodrigues(2006), entre outros. Com este estudo, busca-se uma abordagem que efetive a compreensão do gênero em sua função interativa e comunicativa.

Palavras-chave: Sequência didática. Gênero textual. Conto etiológico

1. Introdução

O ensino da leitura e da escrita nas aulas de língua portuguesa constitui desafios reais às práticas interventivas de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. O ato de ler e escrever, embora distintos, são sempre inter-relacionados no trabalho escolar, é uma via de mão dupla, pois um complementa o outro. Ou seja: ora o texto está para a leitura, ora está para a escrita; ou ainda, e ao mesmo tempo, para ambos os eixos de ensino/aprendizagem. O mais importante, porém, é reconhecer que os textos não possuem sentidos isoladamente, dependerá sempre da interação social, da situação sócio histórica para que possamos produzir sentidos, pois os textos se inserem socialmente sob a insígnia dos gêneros textuais.

Retomando Bakhtin (1979), pode-se entender que os gêneros textuais, que são definidos dentro da materialidade textual, especialmente por sua função social, são textos dotados de heterogeneidade, que se realizam por uma (ou mais de uma) razão determinada *em uma* situação co-

municativa, um contexto específico, para promover uma interação específica. (BAKHTIN, 1979, p. 279-281).

Logo, os gêneros são unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição que se organizam em razão do objetivo que cumprem nessa determinada situação comunicativa – o que quer dizer que, a cada texto que é produzido, é selecionado um gênero; o texto é produzido sempre em função daquilo que se quer comunicar. Como a escola é um espaço interativo, comunicativo, enunciativo a importância do estudo dos gêneros textuais está exatamente no fato de estes proporcionarem a ampliação da competência lingüístico-discursiva do estudante, tendo em vista que o trabalho com os gêneros leva-se em conta as práticas sociais significativas.

Esses encaminhamentos independem da simplicidade ou da complexidade do gênero utilizado – ou, em outras palavras: vale tanto para o uso dos denominados gêneros primários, de natureza simples, proferidos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea, quanto para o dos gêneros secundários, de natureza e amplitude cultural complexa, como o romance -; que se produz em função do efeito que se quer produzir no interlocutor; e que se produz em função da ação que se almeja produzir no meio em que se está inscrito, pois cada gênero terá seu papel e seu valor social e enunciativo. (BAKHTIN, 1979, p. 281-282).

Além disso, como apregoa Bakhtin (2003), os gêneros são estáveis nas esferas de atividade humana. Aliás, a estabilidade é uma das principais características dos Não se usa colocar *ibidem*, coloca-se o autor e o ano de publicação gêneros e permite com que sejam compreendidos (BAKHTIN, 1979, p. 282-283).

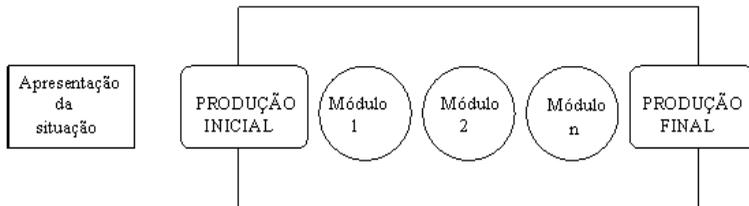
É preciso ressaltar que “cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 1979, p. 284).

Por isso, para se desenvolver um trabalho com gêneros textuais, é necessário o desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem, para isso, as sequências didáticas de Dolz, Noverraz & Schenewly (2004) são fundamentais nesse processo de transposição didática, que se desenvolvidas adequadamente tem sido bastante eficaz nas práticas de ensino

da língua em sala de aula.

Segundo esses autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Logo, é possível compreender que a escolha do gênero textual específico, com planejamento e execução adequada das atividades voltadas para gênero textual selecionado é fundamental para o sucesso da atividade que será colocada em prática. Isso porque, “uma sequência 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 dada situação de comunicação”. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Uma sequência didática segue a seguinte estrutura: a) apresentação da situação comunicativa (a proposta de estudo do gênero), b) produção inicial, c) etapas ou módulos (módulo 1, módulo 2, módulo 3,...) e d) produção final (cf. DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98) conforme se observa no gráfico:



Além disso, no desenvolvimento das estratégias ordenadas nas sequências didáticas, “o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2004, p. 65), para a escrita é preciso “refletir sobre cada escolha e combinação a serem feitas, ter sempre em mente aqueles a quem o texto se destina.” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 211).

Para reforçar esses pressupostos, segue um exemplar de sequência didática a partir do gênero textual conto etiológico, que no agrupamento de gêneros se situa no domínio social de comunicação da cultura literária ficcional, no aspecto tipológico narrativo predominante, se insere na mimesis da ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil.

2. Tratamento didático do gênero textual em sala de aula

Na escola, o estudo dos gêneros resultou de uma assimilação da temática, cuja abordagem teve início no Brasil, por volta de 1995, com os teóricos do gênero da linguística aplicada, a seguir descritos:

A partir de 1995, surge no Brasil uma onda de trabalhos voltados ao ensino e à pesquisa da língua escrita com base em gêneros, especialmente na UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina (MOTTA-ROTH 1995; BONINI, 1998), na UFSM-Universidade Federal de Santa Maria (MOTTA-ROTH & HENDGES, 1996), na PUC de São Paulo (Rojo 1997; Machado 1998) e na UECE-Universidade Estadual do Ceará (ARAÚJO, 199 (c8). (...)

Durante a década de 90, colegas do Sub-GT de Gêneros da ANPOLL desenvolveram inúmeras pesquisas para tentar mapear gêneros tão diversos quanto o gênero editorial de revistas femininas (HEBERLE, 1995), apresentações acadêmicas (BALOCCO & DANTAS 1997), textos de autoajuda (MEURER 1998), sentenças jurídicas em casos de estupro (Figueiredo 1998), bate-papo virtual (BRAGA, 1999), resumos de dissertações (BIASI-RODRIGUES 1999) e gêneros empresariais (BARBARA OM SCOTT, 1999). (MOTTA-ROTH, 2008, p. 2)

Os PCN também falaram do ensino de línguas e referendaram a proposta ao reconhecer, como objeto de ensino, o trabalho com gêneros. Nesses referenciais foram destacadas as características dos gêneros na leitura e na produção de textos (ROJO, 2005).

Desse modo o trabalho com os textos passou a ser fundamentado na perspectiva dos gêneros e não mais pelas tipologias textuais. Esse novo modelo reconhece a transposição didática dos gêneros, conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 74): "é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes"; por essa mesma razão, a escola precisa reconhecer que há gêneros conhecidos e desconhecidos pelos alunos e que é preciso ampliar o repertório linguístico discursivo dos estudantes, iniciando o trabalho didático com textos do conhecimento dos alunos e ir ampliando a experiência dos aprendizes com outros gêneros que não são do conhecimento da turma, pois é preciso aprimorar ou fazer conhecidos os gêneros que normalmente não são próprios da experiência cotidiana do aluno, a fim de ampliar seu universo de conhecimento.

O trabalho com os gêneros textuais na escola pede uma transposição didática ou, em outras palavras, um tratamento didático do gênero textual em sala de aula. Esse trabalho a ser desenvolvido nas aulas de língua portuguesa é uma tendência que vem aos poucos sendo disseminada, com um fazer pedagógico mais sistematizado e sob as bases de um

planejamento das estratégias de ensino organizado em sequências didáticas.

Nesse raciocínio, segue a descrição do trabalho desenvolvido, por meio de uma sequência didática, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da escola estadual Tenente Aviador Antonio João – Caarapó/MS. A organização das etapas segue pressupostos teóricos com tratamento didático em harmonia com a perspectiva de trabalho com gêneros textuais:

3. *Sequência didática* (Executada em 10 etapas/módulos/aulas):

A sequência foi executada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e teve por objetivo desenvolver o estudo do ‘Conto Etiológico’, mediado por leituras, análises textuais e produções escritas compartilhadas, de modo que fossem fixadas as marcas do gênero extraído do prosaico da literatura oral e recolhido pelo registro escrito. Cabem observações quanto aos procedimentos metodológicos:

3.1. Aula 1

Os estudantes foram orientados na aula a lerem e compreenderem o gênero, ou seja, primeiramente, produzir sentidos do texto a ser trabalhado em sala. Em seguida, partiu-se para breves discussões sobre a classificação dos contos populares e os conceitos que os especificam, segundo Luís Câmara Cascudo. Esses conceitos e os nomes dos contos foram dispostos em fichas distribuídas na aula (cada trio recebeu uma ficha classificativa e afixou-a junto ao conceito respectivo no quadro da sala).

Por meio dessa dinâmica, foi apresentada a proposta de trabalho delimitada no estudo do gênero textual “Conto Etiológico” (conto explicativo sobre a origem de algo), pois, como bem destaca o renomado pesquisador, “é relevante ter uma noção clara de como se estabelecem e desenham os gêneros textuais, já que o conjunto desses gêneros reflete uma das formas de organização da sociedade em que eles atuam”. (MARCUSCHI, 2008, p. 98).

A seguir, os alunos receberam alguns contos etiológicos, da coletânea de Luís Câmara Cascudo, selecionados para leituras compartilhadas em voz alta. A ideia era que se familiarizassem com a forma e a linguagem do gênero, o que foi viabilizado pelo levantamento das condi-

ções de produção do gênero, como a observação do tema e da finalidade de cada texto, entre outros dados a considerar.

O estudo permitiu entender que este gênero é uma ficção, se agrupa em um domínio social de comunicação de ‘cultura literária ficcional’ que despontou desde a Idade Média. Em termos literários, foram observados no gênero os aspectos tipológicos, a função de linguagem predominante, ou seja, a “mímesis da ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil.” (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p. 45)

3.2. Aula 2

Após concluídas as leituras, a turma verificou as características estruturais comuns aos textos lidos, para isso também receberam um material que trazia conceitos e informações sobre o gênero trazido da denominada literatura oral – foi o momento de, mediados pela professora, chegarem a uma definição desse gênero, entendendo que ele surge para explicar um fenômeno, aspecto ou elemento da natureza.

Foi levantado um questionamento sobre a intenção da criação de cada um dos contos etiológicos lidos anteriormente. É notório que “um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”. (MARCUSCHI, 2008, p. 127). Os grupos anteriormente formados puderam trocar ideias e escolher um representante por texto para dizer a que conclusão chegaram quanto a essa questão.

3.3. Aula 3

Na ocasião, foi desenvolvido um estudo do conto etiológico ‘A origem da lavoura – um conto indígena’. Foram respondidas por escrito e depois socializadas as questões de análise do texto propostas no *Manual do Professor* do livro didático (DELMANTO & CARVALHO, 2012, p. 40-41). Nesse estudo, os alunos puderam reconhecer ‘a explicação de uma origem’, como a característica que mais se destaca no gênero, e que traz em si o princípio da informatividade, pois é informação conhecida, advinda de um discurso já existente, isso é importante, pois

[...] um texto só com informações novas seria impossível de compreender (já que todo conhecimento novo tem de ser construído com base em outro anterior

or, já dado), e um texto só com informações dadas seria circular, redundante e, portanto, inócuo. (KOCH & ELIAS, 2012, p. 206).

3.4. Aula 4

Nesta aula, os estudantes puderam consultar alguns contos etiológicos na internet, escolher e ler os disponíveis na biblioteca escolar, conhecer a autoria atribuída a esse gênero. Cabe esclarecer que, como se trata de um texto proveniente da literatura popular, é comumente extraído de grupos específicos, como indígenas de etnias variadas e contistas africanos. Assim, “a autoria não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um texto”. (ORLANDI & LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 98-99).

3.5. Aula 5

O conto etiológico africano “A origem do vento”, foi lido para a turma e em seguida, em grupos, os alunos receberam tarefas diferentes para analisar o texto, como, por exemplo, caracterizar e situar personagens na intenção constitutiva do texto. Houve, nessa atividade, mais uma oportunidade de verificar novamente a estrutura do gênero e de interpretar o texto, estabelecendo a situacionalidade do texto, reconhecendo sua relevância, pois a “situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção”. (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

3.6. Aula 6

Aproveitando o conto etiológico já lido ‘A origem da lavoura – um conto indígena’ e o conto de ciclo de morte ‘O compadre da morte’ disponível no livro didático, trabalhamos o valor da intertextualidade presente nos textos lidos. Após leitura silenciosa dos contos, foram levantadas as características comuns aos contos, como o contexto histórico das produções, estilos, vocabulários, caracterização de personagens, entre outros elementos dotados de semelhanças e diferenças nos contos. Ora, não se pode negar que “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de outro texto”. (MARCUSCHI, 2008, p. 131), Por isso a importância de se trabalhar as relações intertextuais.

3.7. Aula 7

Nessa outra atividade, foi solicitado que lessem em conjunto o conto etiológico ‘O cágado na festa do céu’, e fizessem um final diferente para a história. Os alunos socializaram nos grupos o que escreveram. Entendemos, por conseguinte, nesse percurso, que “a aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo”. (MARCUSCHI, 2008, p. 127-128). Por isso, o propósito da atividade era de avaliar se já havia a compreensão do gênero e a aceitabilidade da versão final a ser dada pelos alunos.

Como a turma correspondeu bem ao propósito, houve prosseguimento, na mesma aula, de duas propostas simultâneas de produção de contos etiológicos, sendo a primeira, a partir de uma característica de um animal, um objeto ou de qualquer outro ser ou elemento da natureza, que criassem um conto etiológico; a segunda, que refizessem um conto etiológico existente, realizando algumas adaptações na trama.

Esperávamos que uma das duas propostas de escrita fosse atendida – mesmo que a maioria não escolhesse a primeira proposta, que requeria maior criatividade, ou mesmo que não chegasse a produções primorosas, o que importou mesmo foi o processo desencadeado e a cultura literária ficcional trabalhada.

Houve, nesse âmbito de intervenção, uma avaliação qualitativa: que os alunos, mediados pelas leituras realizadas, além das atividades de estudo, pudessem mostrar que compreenderam como escrever o gênero, cumprindo assim, a meta que se previa: de dominar melhor o gênero de texto, em determinada situação de comunicação.

De fato, compreenderam a proposta, pois as marcas do gênero estavam nos textos produzidos, e, principalmente, aprenderam a gostar de ler os contos etiológicos. Os textos que conseguiram escrever foram recolhidos para observação e devolvidos para a revisão e o aprimoramento da escrita que ocorreu primeiro de forma coletiva e individual, como segue.

3.8. Aula 8

Passaram os alunos à revisão de escrita dos textos produzidos, com atenção também para aspectos de coesão e coerência, de ortografia, de adequação vocabular, de paragrafação, enfim, de toda a organização textual em geral. Um dos textos dos alunos foi selecionado para uma revisão coletiva, servindo como exemplar para o momento de reescrever os textos individualmente.

A valorização do texto escrito também se manifesta quando há oportunidade de reescrita, uma vez que “o texto é resultado de trabalho no confronto material do sujeito com a linguagem, nas diferentes formas significantes, condições de produção específicas”. (ORLANDI & LA-GAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 100). Por isso, é importante destacar no texto do aluno os aspectos positivos, para depois, trabalhar os aspectos que ainda precisam ser melhorados.

3.9. Aula 9

Concluída a revisão individual dos textos, os alunos fizeram uma autoavaliação de desempenho nas atividades propostas neste estudo. Desse modo, foram capazes de reconhecer se corresponderam à proposta solicitada pelo professor. Dos depoimentos que registraram por escrito, foi possível perceber que se interessaram pela proposta e cobraram muito mais de si mesmos a atenção nos momentos de ler e escrever os textos.

3.10. Aula 10

Os alunos que desejaram, compartilharam em sala os seus contos etiológicos produzidos; toda a classe participou da mostra dos textos, afixando-os no mural do pátio escolar e alguns solicitaram a publicação dos textos no blog da escola para compartilhá-los também com a comunidade escolar, familiares dos alunos e demais usuários do blog.

Dos procedimentos descritos na sequência supracitada, houve uma boa participação dos alunos, e mesmo que alguns não tenham chegado a produzir com toda precisão, apresentaram marcas do gênero nos textos que escreveram.

4. O texto revisado coletivamente

A reescrita de textos é uma prática que merece ser desenvolvida sempre que se produzir um texto. Como a proposta da sequência didática em apreciação chegou a esse patamar, segue um modelo de produção inicial e do mesmo texto revisto e aprimorado pela turma:

4.1. Texto inicial

A ORIGEM DO ARCO-ÍRIS

Um dia ouvi de uma tia velha que por muitos e muitos anos avia pessoas maudosas no planeta Terra que entristeceram tanto Deus, que ele decidiu fazer cair chuva dia e noite para destruir a maldade no mundo. Por isso mesmo que ele deu ordem para Noé que era bom fazer uma arca para salvar sua família e os animais.

Depois que a água baixou Noé soltou um passarinho para que se voltasse era sinal que era possível voltar a viver na terra. Mas como o passarinho não voltou todos ficaram na arca até que outro dia soltou outro passarinho que voltou. Aí todos saíram da arca.

Mas para provar que depois não mais destruiria o mundo de novo com água porque foi o que prometeu ele deixou um arco-íris no céu como sinal da promessa. Essa foi a origem do arco-íris no céu.

V. R. B. – 6º B

4.2. Texto revisado

COMO SURTIU O ARCO-ÍRIS – UMA HOMENAGEM AO BEM

A velha tia se lembrou de contar para a menina sobre um velho homem que era tão bondoso, mas tão bondoso, que sua bondade só não era talvez maior que sua barba branca. Mas acontece que as pessoas de seu tempo eram muito más (matavam como muitos hoje matam, roubavam como muitos roubam hoje, e etc).

Essa maldade levou o Deus de Noé, que tudo via, a tomar uma decisão: a de destruir o mundo, ou melhor: destruir os maus. Mas como Noé era muito bom, o Deus dele resolveu fazer o que era justo: ensinou Noé a fazer um barco enorme para salvar a ele, sua família, os animais e, quem sabe, alguém que se arrependesse das maldades. Pois o velho construiu o barco que se chamou arca, e aconselhava as pessoas noite e dia a se arrependerem das maldades. Infelizmente, ninguém deu a mínima.

Chuva de dia e chuva de noite, chuva de noite e chuva de dia, mais precisamente por quarenta dias e quarenta noites - como dizia o Gênesis, que é o primeiro livro da Bíblia dos cristãos – foi o que receberam as más pessoas.

Pois bem, com tanta chuva não sobrou um malvado, mesmo porque eles não ligaram para os conselhos de Noé e não entram no barco.

Quando a chuva parou, Noé quis saber se já podiam sair para viver de novo em terra seca. Foi aí que teve a ideia de mandar um passarinho para espiar lá fora, mas como o passarinho não voltou, entendeu que ainda não era possível sair do barco com segurança.

Em outro dia, resolveu soltar outro passarinho novamente para espiar lá fora. E este voltou mesmo! Noé e sua família ficaram muito felizes porque tiveram uma nova chance de viver na terra. E os animais com certeza ficaram muito alvoroçados porque voltaram a ser livres pelo mundo.

O Deus do velho Noé, para terminar sua ação, resolveu trazer umas cores no céu que os mais sabidos deram o nome de arco-íris, como um sinal de que não destruiria mais a terra com uma chuva daquelas.

Mas um bem-te-vi contou para a velha tia que contou para a menina que o passarinho que não voltou, de tão feliz por estar livre de novo, voou tanto, tanto que foi até além do céu e recebeu do Deus sete cores e voltou aos homens, transformado no conhecido arco-íris, que vem ou antes ou depois de dias bem chuvosos para saldar os homens de bem que ainda existem na terra.

V. R. B. – 6º B

O texto selecionado mostra que a proposta de produção foi assimilada de um modo bem interessante. Percebe-se que houve aproveitamento dos conhecimentos do gênero e ocorreu na escrita a apropriação do conhecimento trazido de um ato enunciativo: uma história ouvida de um familiar. Segundo o grande teórico,

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...], é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Portanto, a prática desenvolvida foi muito bem proveitosa e permitiu a sistematização da proposta, pois houve muita leitura do gênero textual selecionado, puderam estudar e explorar os contos etiológicos, sob diferentes maneiras, permitindo a aquisição e a socialização desse conhecimento.

5. Considerações finais

O trabalho que se volta a uma perspectiva de estudo de um gênero textual, de maneira sistemática e focada no cumprimento de cada etapa da sequência didática, embora tenha sua complexidade – e desde a esco-

lha do gênero a ser trabalhado há essa complexidade – é um desafio que proporciona bons resultados.

O professor, como mediador da aprendizagem, será respaldado em sua prática se proporcionar aos seus alunos o contato e a análise dos gêneros, com estratégias que ocasionem a produção de sentido nesse trabalho com os textos.

Hoje é praticamente impossível exigir alguma resposta produtiva em relação aos textos, se não forem situados em seu caráter enunciativo e, conseqüentemente, em sua função social – as gerações de alunos que adentram a escola assim o exigem, porque são, em geral, mais informados e reflexivos, no sentido de questionarem o ganho pessoal com o trabalho desenvolvido em sala. Por isso, eles precisam de um porquê para, de fato, corresponderem a uma proposta que envolva comunicação e interação humana.

Além disso, para a execução de uma sequência didática, o professor terá de focar o seu trabalho no processo e não simplesmente no resultado de produção – mesmo porque o trabalho com os gêneros envolve leitura, oralidade, análise linguística, além da produção, que não necessariamente poderá ocorrer totalmente a contento -, o que implica em reconhecer os avanços dos alunos e a própria capacidade de ampliar o tratamento didático voltado aos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud et al. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

CASCUDO, L. C. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Global, 2009.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. *Jornadas*. Port. 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEULLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008

MOTTA-ROTH, D. *Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. São Paulo: DELTA, 2008, vol. 24, n. 2.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIA:
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA
PARA A APRENDIZAGEM DE VALORES**

Vivian Suellen R. de G. Oliveira (Faculdade Cenecista de Itaboraí)

viviansuellen@hotmail.com

Jorge Júnior (UNIGRANRIO)

RESUMO

O presente artigo é resultado de um trabalho que teve como foco a investigação da influência da contação de história para a construção de valores morais e éticos no contexto escolar. O tema foi pensado devido à percepção de um encorajamento à violência entre crianças do ensino infantil e do ensino fundamental I. Para desenvolver este trabalho, utilizou-se uma metodologia quali-quantitativa. Com uma pesquisa bibliográfica, foram levantados dados para a composição de um questionário. Em seguida foram aplicados 30 questionários a professores do curso de graduação em Pedagogia, diretores e coordenadores de escolas, que avaliaram cada um dos itens do questionário como muito essencial, essencial ou não essencial. A seguir, empregou-se o método Lawshe, que permitiu validar ou excluir os itens. O trabalho pode contribuir que projetos de leitura e o envolvimento de pais, alunos e professores seriam as ações essenciais.

Palavras-chave: Contação de história. Estratégia. Aprendizagem. Valores.

1. Introdução

As crianças, desde seu nascimento, estão imersas em um mundo de fantasia, cheias de histórias de conto de fadas, onde todos vivem em paz e harmonia, aquele que mente vê seu nariz crescer, aquele que tenta comer aquilo que não é seu é apanhado pelo caçador e no final sempre há um final feliz... Mas não é o que temos presenciado nas escolas e afins.

É nesse âmbito, que se faz necessária a aprendizagem de valores utilizando-se desse momento tão prazeroso que é o da leitura. Além de aprendizagem de valores, tem-se também a formação de novos leitores, campo muito importante para a aprendizagem em si, no qual muitas crianças têm dificuldade, tornando para eles, uma aula chata e sem graça, já que não consegue muitas das vezes, compreender a proposta da leitura.

Vivemos em uma sociedade que se encontra em caos, valores estão invertidos, não há respeito, estamos impermeados de competição, mentira e ódio. Dentro das escolas, é um fator preocupante, pois o lugar que era pra ser de prazer e aprendizagem, tem-se tornado, muitas das vezes, um campo de guerra tanto para o aluno quanto para o professor.

A contação de história funcionaria como possibilidade de estratégia nesse meio turbulento, um apaziguador e transformador de comportamentos dentro e fora da escola, utilizando-se exemplos vividos na história, para o auxílio do desenvolvimento moral do indivíduo.

O objetivo geral desta pesquisa é mostrar as contribuições da contação de história, como práxis intencional para o resgate de valores morais e éticos para os indivíduos, no ambiente escolar. Tendo como foco, a discussão da violência escolar vivida no Brasil, e a identificação da influência da literatura contada na vida do indivíduo, levando-o à aquisição de valores morais e éticos.

Visando apresentar o argumento de formato resumido, comentaremos a contação de história, de acordo com a teoria de Bettelheim, importante teórico que contribui para o tema aqui proposto.

2. Aspectos conceituais

2.1. O que são valores e como estão presentes em nosso cotidiano

Segundo Bauman (2004), diante de toda individualidade, o cenário mais comum de amor líquido são os relacionamentos entre os seres humanos; esse relacionamento oscila entre sonhos e pesadelos. Uma hora somos amigos, outrora somos inimigos, e não se pode determinar o momento que um se transforma no outro.

Como bem disse Miranda (1998), também vemos um encorajamento à violência, a partir do momento que as pessoas têm como exemplos, nos centros urbanos e rurais, a ideia de um falso poder, a ideia de um poder centralizado onde só se vê aqueles que têm condições financeiras. E aqueles que não têm condições, acabam ficando de lado. A solidariedade entre as classes sociais também não existe mais, a tolerância étnica não existe. Fala-se muito em igualdade, mas não há. O que existe é uma exclusão vinda de todos os lados na sociedade. Percebe-se assim, a violência como uma das consequências da perda ou da inversão de valores.

Madeira (1999) verificou, que a violência juvenil, que se revela não só fora das escolas, mas também dentro delas, não é uma questão tão contemporânea, por estar intrinsecamente ligada a juventude à violência desde o aparecimento da categoria adolescência ou juventude. Ainda segundo a autora, a literatura sociológica já dispõe de uma grande discus-

são do assunto, com evidências que apontam que essa categoria (adolescência) é, de acordo com a história, atrelada às transformações da coletividade moderna, desde o momento em que há uma transformação do trabalho urbano industrial, permitindo crianças e adolescentes da participação na produção direta, e à conseqüente e a gradual disseminação da entrada à escola pública. Sendo assim, o adolescente, ao mesmo tempo em que lhe era exigido comportamento e obediência de criança, era também exigido, desempenho de adulto. A esses, era dado um espaço de preparação, via escolaridade uma espécie de moratória.

De acordo com Campos et al (2002), Immanuel Kant afirmava que “não existe bondade natural. Por natureza somos egoístas, ambiciosos, destrutivos, agressivos, cruéis, ávidos de prazeres que nunca nos saçiam e pelos quais matamos, mentimos, roubamos”.

O quadro baixo é um resumo dos problemas enfrentados pela comunidade escolar:

Resumo da Problematização

PROBLEMA	FONTE
Um encorajamento à violência, a partir de exemplos existentes na sociedade.	MIRANDA, 1998
Violência juvenil dentro e fora das escolas.	MADEIRA, 1999
Egoísmo e ambição por natureza.	CAMPOS, M. et al, 2002

Assim, pode-se entender que a violência tem sido, nesses últimos dias, um fator preocupante, quer seja no ambiente escolar, quer seja fora dele.

3. A autoridade do conto na construção pessoal de valores

Um conto pode provocar uma gama de sensações no ouvinte, contribuindo assim para a formação subjetiva de valores. Se bem utilizadas, podem se tornar forte aliada nessa construção. Como destacado por Bettlheim,

[...] o poder regenerador dos contos de fadas, por conterem na sua estrutura elementos simbólicos, cria uma ponte com o inconsciente, integrando os conteúdos arquetípicos e propiciando à criança conforto e consolo em termos emocionais (BETTLHEIM, *apud* BUSATTO, 2003, p. 15).

Durante uma contação de história é possível também o estímulo das habilidades cognitivas, bem como estimular a criatividade e a própria contação, pode ser usada como ponto de referência para a introdução do

conteúdo:

Embora essa atividade possa parecer nada mais que uma oportunidade de distrair e acalmar crianças, no que é bastante eficiente, seus efeitos vão muito além do entretenimento. Ouvir as histórias estimula a imaginação, educa, instrui e desenvolve as habilidades cognitivas, além de fornecer o ponto de partida para se introduzir o conteúdo programático (NEDER et al., 2009, p. 62).

Sem dúvida alguma, o conto possibilita à criança a oportunidade de abstrair aquilo que lhe é necessário sem precisar vivenciar o objeto em questão. De acordo com Neder (2009), “o conto propicia à criança experienciar suas emoções, vivê-las em sua fantasia, sem que precise passar pelas mesmas situações na vida real”. (NEDER, et al., 2009, p. 63)

Percebe-se dessa forma, a importância do conto para a construção do cidadão, além de ampliar o conhecimento e a criatividade dos alunos, pois, “a história possibilita o contato das crianças com o uso real da escrita, leva-as a conhecer novas palavras, a discutir valores como o amor e o trabalho e a usar a imaginação, tornando-as criativas e capazes de pensar”. (NEDER et al., 2009, p. 63).

Portanto, a história por si só, tem uma gama de lados que podem ser utilizados pelo professor/contador, fazendo com que as crianças ampliem sua parte cognitiva, ajudando em seu desenvolvimento.

4. Metodologia

A metodologia aqui utilizada foi a quali quantitativa.

Na base qualitativa, trata-se de uma revisão bibliográfica, onde, de acordo com Severino (2007), é realizada a partir do material já disponível, disposta a partir de pesquisas anteriores, em artigos livros e periódicos, utilizando assim, dados já apresentados por outros estudiosos, de suas análises constantes de outros textos. Foram usadas bases do Scielo, entre outros, para a identificação de estudos sobre o tema, sem restrição de publicação, utilizando assuntos como: violência escolar, ética, processo educativo, regulador moral, biblioterapia e representações sociais.

Com esses dados, foi possível identificar uma possível influência da literatura contada na vida do indivíduo, levando-o à aquisição de valores morais e éticos, e como se dá a violência no ambiente escolar.

A abordagem quantitativa, como diz Severino (2007), só pode ser verificada através de dados matemáticos, revelando uma relação de quan-

tidade. Diante desta situação, foi empregado o método Lawshe, no qual foram elaboradas ações para o desenvolvimento moral e ético dos alunos da educação infantil e fundamental I. Tais ações foram caracterizadas como muito essencial (considerando que tal ação deve realmente ser aplicada), essencial (considerando importante, mas não necessariamente aplicável) e não essencial (considerando a ação com baixa aplicabilidade).

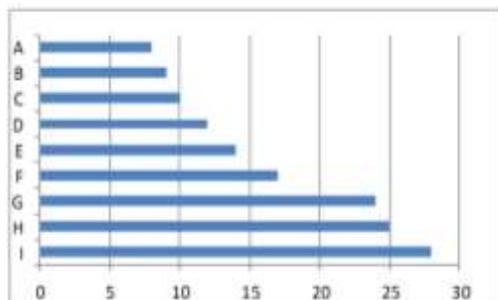
O questionário põe em xeque, ações baseadas nos conceitos de dois pensadores: Bettelheim (2002), psicólogo e especialista em estudo da influência dos contos de fadas e Busatto (2012), licenciada em Educação Artística, escritora e contadora de histórias. De acordo com os conceitos levantados por esses autores, foi elaborado um questionário, para investigação das ações que podem ser realizadas, como possibilidade de estratégia na aprendizagem de valores.

5. Resultado da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 30 profissionais da educação (professores, coordenadores e diretores), de escolas municipais e particulares da cidade Itaboraí, no Rio de Janeiro.

Após a coleta, os dados foram quantificados e organizados para que se pudesse chegar às ações essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento dos valores éticos e morais no ambiente escolar. A pesquisa foi direcionada para o contexto da educação infantil e do ensino fundamental I. Os questionários foram apresentados nas duas primeiras semanas de outubro de 2014.

O gráfico abaixo evidencia o resultado da pesquisa:



Quadro 1: Quantificação e hierarquização dos dados levantados na pesquisa de campo

Ações apresentadas no gráfico acima:

Ação A	Usar os valores morais de personagens infantis como exemplo.
Ação B	Utilização do conto como elo integrador entre desenvolvimento afetivo, psíquico e social.
Ação C	Intervenção governamental.
Ação D	Utilização do conto para valorização das diferenças culturais e introdução de conceitos éticos.
Ação E	Adotar livros que tenham significado moral e ético.
Ação F	Intervenção da escola.
Ação G	Levar em consideração a realidade do aluno.
Ação H	Intervenção dos pais e familiares.
Ação I	Implementar projetos de leitura que visam a redução da violência no espaço escolar.

Com a hierarquização dos dados, notou-se que, implementar projetos que visem à diminuição da violência na escola é a ação mais essencial (93%). Dessa forma, percebe-se a necessidade de uma valorização de projetos que envolvam a leitura e a participação dos alunos, dos pais e dos mestres. Sabendo que tal ação envolve não só as crianças, pode-se afirmar que se trata de uma atividade coerente em relação ao resultado dos outros dados.

Tal afirmação pode ser feita, uma vez que todas as outras ações, apontadas como essenciais, envolvem a “intervenção dos pais” (83%) e “levar em consideração a realidade do aluno” (80%). Uma conclusão importante é de que a simples “intervenção da escola” (57%) é a ação menos essencial, isso quer dizer que a mobilização pedagógica sem o aparato dos responsáveis e sem a participação efetiva dos alunos, dentro das suas limitações, pode não surtir efeito, de acordo com as respostas levantadas.

Percebeu-se também que a simples utilização da leitura por meio de “adoção de livros com significado moral e ético” (47%), “Utilização do conto como elo integrador entre desenvolvimento afetivo, psíquico e social” (40%), “Usar os valores morais de personagens infantis como exemplo para o desenvolvimento desses mesmos valores nos alunos” (27%) e o “Uso dos contos de ensinamento (provenientes de linhas filológicas e/ou religiosas), para resgate de valores” (27%) são ações que envolvem apenas o professor e o aluno. Tais ações não são essenciais para a minimização da violência nas escolas.

Por fim, uma ação promovida de cima para baixo não seria essencial. Apresenta-se tal afirmação, pois a pesquisa pode concluir que uma “ação apenas governamental” (33%) não solucionaria o problema da ba-

nalização da ética e da moral nas escolas. Trata-se, portanto, de uma ação não essencial.

Ao final do questionário fechado, foi disponibilizado um espaço para os respondentes opinarem sobre qual seria a ação essencial para a diminuição da violência nas escolas. A compilação das sugestões dos respondentes leva à mesma conclusão levantada no questionário com questões fechadas: projetos que envolvam a escola, os pais e respeite a realidade do aluno são ações essenciais para a minimização da violência no contexto escolar. É importante salientar que essas respostas, não foram hierarquizadas. Abaixo segue o quadro com as sugestões dos respondentes:

11	Uso de palestras e oficinas
22	A própria pesquisa, devidamente com as respostas, demonstra como podemos trabalhar de forma lúdica, os conceitos da ética, do afeto e da própria violência vivenciada dentro e fora do espaço escolar. Um dos recursos são atividades realizadas por meio dos contos;
33	A escola pode utilizar de gincanas de boa vivência, a turma mais amiga. Sempre utilizando meios que usem a valorização do ser humano, da criança e sua cultura dentro do ambiente escolar;
44	A escola poderá trabalhar com projetos que enfatizem o respeito e a solidariedade, através de atividades prazerosas onde o aluno aprenderá com espontaneidade;
55	Seminários, peças teatrais que envolvam assuntos sobre violência, danças que fale sobre o assunto explorando a criatividade do aluno estimulando que eles criem suas histórias e qual a melhor maneira de representar;
66	O recurso que a escola tem disponível é o diálogo. O diálogo com a família, com os alunos é fundamental para conhecer a realidade de vida de cada um para então poder intervir de maneira correta;
77	Recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras de regras, de faz de conta;
88	Um dos recursos que a escola pode utilizar para reduzir a violência é a dinâmica com teatro com a participação dos alunos, convocação de pais e responsáveis à participação de projetos na escola entre outros;
99	Em primeiro lugar, trazer os pais sempre que possível para a escola. Palestras que falem sobre o tema e suas consequências.
110	A escola tem que aprender a ouvir a comunidade escolar (alunos, pais e funcionários). Entender que não somos detentores do saber. Enquanto professores/mediadores, precisamos estar atentos aos sinais dados. Promover encontros, debates nos quais os alunos estejam inseridos;
111	Para tratar sobre esse assunto, acho que seja necessária uma parceria entre família e escola;
112	Intervenção pedagógica com projetos de não violência, mostrando caminhos alternativos de acordo, como o diálogo;
113	Através de projetos onde apresentem fatos e experiências sobre violência;
114	Como recurso é necessário que a família trabalhe em parceria com a escola, estando atento à tudo em volta do aluno para poder orienta-lo sobre as “armadilhas” do mundo em que o cerca;
115	Utilizar instrumentos e procedimentos variados que desenvolvam nos alunos atitu-

	des éticas que fortaleçam o convívio social;
116	Que tenha um programa que envolva toda a comunidade escolar, que seja principalmente elaborado para os pais/professores e funcionários da escola para que eles sirvam de exemplos para os alunos;
117	Projetos envolvendo os alunos, à medida que uns precisam dos outros. Um projeto que só dará certo se trabalhados em conjunto. Se os alunos entrarem em conflito atrapalhará todo o andamento do projeto;
118	Trabalhar em cima de projetos, mostrando a importância do respeito mútuo;
119	Deve ser feita palestras para pais e responsáveis dos alunos, campanhas de arrecadação de matérias e agasalhos para os próprios alunos recolherem e levarem até os locais de doações. Banca de debates com temas referentes a estas questões citadas, oportunizando os alunos a participar de forma direta;
220	Promover cursos e oficinas educativas para que os alunos desenvolvam suas habilidades e promover cursos para conscientização dos responsáveis para que eles entendam que a escola só consegue exercer o seu papel com a eficiência de tiver o apoio da família;
221	Trabalhar valores morais e éticos na rotina diária resgatar a essência da família. Resgatar o amor ao próximo, isso é fundamental;
222	Acredito que nossos alunos, por muito tempo, sofreram e ainda sofrem nas mãos de certos profissionais que não enxergam seu aluno e querem apenas uma sala em silêncio para que o conteúdo seja dado. Acredito que hoje, estamos colhendo o que foi plantado, pois por experiência própria, vários professores falaram para mim o que queriam sem nenhum pudor ou respeito, e eu sempre os respeitei. O que o professor precisa entender, é que os alunos e pais de hoje estão muito mais informados e não aceitam serem maltratados e hoje reproduzem essa violência, pois os alunos não estão sendo respeitados em suas vivências e experiências;
223	A escola deve se valer de meios mais rígidos, não com a criança, mas com os pais, para que se possa contar com a presença e colaboração dos mesmos na escola, pois a criança fica a mercê do acaso, sentindo-se livre (abandonada) para agir como quiser dentro e fora da escola, sem se comprometer, sem interagir, pois o abandono o leva a isso, tornando-o mais agressivo, e notando que ficará impune, pois não tem quem o conscientize do que é melhor, ficando assim impune. O que o leva a cada dia mais, a agredir e ser intolerante com quem está ao seu redor. Hoje, sou testemunha dessa violência que acaba sobrando para o professor;
224	A escola primeiramente deve conhecer a realidade social do aluno e assim, então intervir na necessidade de cada um, de acordo com seu risco social. A escola pode trabalhar temas como: A valorização da família, o respeito mútuo aos colegas e professores. A violência nas escolas está generalizada. Todos os dias, presencio algum tipo de violência no espaço escolar. Recentemente, uma agressão a um funcionário, no qual tive que intervir e tomar as providências cabíveis, porém, com o passar do tempo a realidade é que nós, profissionais da educação estamos a mercê, pois não temos como, transferir o aluno e muito menos expulsá-lo, ficando assim impune. Casos de violência nas escolas cada dia aumentam mais. É preciso que se crie políticas públicas que protejam o profissional da educação. Mais importante que isso, é importante que observemos a causa do problema, pois normalmente a violência que chega à escola “começa em casa”! A família precisa estar envolvida nesse processo.

6. Conclusão

Neste artigo, buscou-se destacar as pesquisas relacionadas à influência da contação de história na aprendizagem de valores morais e éticos. De acordo com a revisão bibliográfica, podemos perceber que as histórias infantis que ensinam valores às crianças são sim uma grande aliada à prática pedagógica, além de se ter essa construção da moral na vida dos alunos.

De acordo com a pesquisa realizada, propõe-se que seja criado um projeto a ser trabalhado nas escolas, onde o objetivo principal seja o resgate e a construção/aprendizagem de valores éticos no espaço escolar tendo assim reflexo na sociedade. Esse projeto precisa, necessariamente, do acompanhamento dos pais pra que haja sucesso. Os docentes da escola juntamente com a equipe diretiva e todos os responsáveis, podem apontar os problemas vividos, suas consequências e suas possíveis soluções, para tanto, é preciso que todos estejam unidos a fim de resgatar esses valores tão esquecidos em nossa sociedade.

Conclui-se que a contação de história, aliada a projetos e à família, tem em seu amplo aspecto, uma grande influência sobre as crianças, ensinando valores outrora esquecidos, fortalecendo os vínculos sociais, enraizando valores do bem, ensinando a criança a lidar com situações difíceis sem que precise vivenciá-las.

Por fim, espera-se que outros pesquisadores deem continuidade à pesquisa iniciada aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAITELLO JÚNIOR, Norval. Imagem e violência: a perda do presente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, vol. 13, n. 3, jul./set.1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000300011&lang=pt>. Acesso em: 30-08-2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAMPOS, M. et al. História da ética. *Científico*. Salvador, vol. 1, n. 2,

ago./dez.2002. Disponível em:

<<http://www.ceap.br/material/MAT30082013193807.pdf>>. Acesso em: 30-08-2014.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Antonio Eugênio. *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio Escolar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

LAWSHE.C.H. *A quantitative approach to content validity*. Bowling Green: Personnel Psychology, 1975. Disponível em:

<http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Lawshe_content_validity.pdf>. Acesso em: 19-09-2014.

LUCAS, E.R.O. et al. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, vol. 11, n. 3, set./dez.2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362006000300008&script=sci_arttext>. Acesso em: 30-09-2014.

MADEIRA, Felícia Reicher. Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, vol. 13, n. 4, out./dez.1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400006&lang=pt>. Acesso em: 30-08-2014.

NEDER, D. L. S. M. et al. Importância da contação de história como prática educativa no cotidiano escolar. *Pedagogia em Ação*, Minas Gerais, vol. 1, n. 1, 2009. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/648/662>>. Acesso em: 17-08-2013.

NESELLO, F. et al. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Revista Brasileira De Saúde Materno Infantil*, Recife, vol. 14, n. 2, abr./jun.2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292014000200119&lang=pt>. Acesso em: 2-09-2014.

PORTILHO, Evelise. *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIANS, L. C. A. Psiu, repara aí!: avaliação de fôlder para prevenção de violência escolar. *Psico-USF*, Itatiba, vol. 18, n. 2, maio/ago.2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712013000200016&lang=pt>. Acesso em: 30-082014.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. 5. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

**CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS
COMO FERRAMENTAS DE ENSINO
E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA⁸⁸**

Mario Ribeiro Morais (UFT/UAB)

moraismarioribeiro@gmail.com

Karylleila dos Santos Andrade (UFT)

karylleila@gmail.com

RESUMO

Este trabalho foi elaborado com base nos princípios teóricos da sociolinguística, especificamente nos estudos de crenças e de atitudes linguísticas. A assertiva inicial que deu origem à pesquisa era que crenças e atitudes teriam implicações no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e que escola não proporcionava ao aluno o ensino e a aprendizagem efetiva da língua portuguesa por priorizar/impor o ensino da gramática tradicional, em detrimento do ensino da língua e de suas variedades. O objetivo principal foi investigar, em uma perspectiva da sociolinguística, as crenças de estudantes, de professores de língua materna e pais de alunos do 8º ano do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, em relação à variação linguística, no que se refere à fala e à escrita. Secundariamente, o objetivo foi tecer reflexões sobre possíveis mudanças de crenças e de atitudes como ferramentas que potencializam o avanço do ensino-aprendizagem em língua materna. Metodologicamente, um teste de crenças, no formato de questionário fechado, foi aplicado em alunos, em professores e em pais de estudantes dessa unidade escolar. A base teórica sobre crenças, atitudes e mudança encontra-se em Barcelos (2006, 2007), Santos (1996), Souza (2012) e Cyranka (2007). Constatou-se que crenças e atitudes linguísticas negativas ou positivas interferem no desenvolvimento, no aluno, de competências de uso da fala e da escrita cultas. Os resultados demonstram que essas crenças ainda são disseminadas, em maior ou em menor grau, na escola e fora dela. Ainda, as crenças podem mudar, conseqüentemente, as atitudes também. A atitude de um indivíduo pode ser modificada se suas crenças sobre o objeto também o forem

Palavras-chave:

Crenças e atitudes linguísticas. Mudança. Ensino de língua portuguesa.

1. Introdução

Este trabalho tem como foco central o estudo de crenças e atitudes linguísticas no contexto de uma 7ª série do ensino fundamental de uma escola pública do município de Palmas/TO. No cerne da pesquisa, o en-

⁸⁸ Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 5 de novembro de 2014.

sino de língua materna entra em evidência pelas reflexões realizadas a partir de crenças linguísticas consideradas negativas por parte de diversos sujeitos.

Compreender as crenças e as atitudes linguísticas, investigando como os professores de língua portuguesa, os alunos e pais avaliam a variedade utilizada por eles próprios e por seus interlocutores, tendo em vista os traços correlacionados com as práticas de oralidade e de escrita, pode abrir caminho para possibilitar o ensino e a aprendizagem escolar, motivando o desenvolvimento de competências linguísticas.

Barcelos (2006) entende crenças como uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Nesta linha, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Já atitude, para Santos (1996), seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, as reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam convicções íntimas, ou seja, as crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas.

Crenças e atitudes são inculcadas desde a infância, mas ao longo da vida, sobretudo no período escolar, elas poderão se tornar obsoletas, dando lugar a novas crenças e atitudes. É possível, portanto, ocorrer mudança em crenças linguísticas que tem se mostrado resistente, como a de que “português é difícil”. Barcelos (2007) apresenta, considerando que a relação entre mudança cognitiva e comportamental e o mapeamento da mudança no processo de cognição dos professores seja objeto de estudos, alguns trabalhos no Brasil que investigam a mudança de crenças. Os trabalhos apresentados sugerem condições para mudança de crenças.

Esses estudos sugerem que a reflexão e a explicitação das crenças são fatores essenciais para a mudança. Outros autores citados por Barcelos (2007), como Kudiess e Arruda e Bambilra, convergem para essa posição e enfatizam a reflexão como fator importante para a mudança das crenças. A situação de desafio da crença ajuda na mudança.

Tendo em vista as reflexões sobre crenças e atitudes, este trabalho partiu da hipótese de que, considerando a manifestação em maior ou em

menor grau, crenças e atitudes teriam implicações no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Nesta língua, o objetivo principal foi investigar, em uma perspectiva da sociolinguística, as crenças de estudantes, de professores de língua materna e pais de alunos do 8º ano do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, em relação à variação linguística, no que se refere à fala e à escrita. Como objetivo específico, almejou-se tecer reflexões sobre possíveis mudanças de crenças e de atitudes como ferramentas que potencializam o avanço do ensino-aprendizagem em língua materna. Para desenvolver a pesquisa de campo, com enfoque no paradigma interpretativista, foi aplicado em alunos, em professores e em pais de estudantes um teste de crenças, no formato de questionário fechado, contendo vinte e duas (22) questões sobre crenças linguísticas.

2. Crenças e atitudes linguísticas: conceitos, novas perspectivas

O que são crenças? O que são atitudes? Crenças e atitudes linguísticas se relacionam? É possível conceber mudanças no curso de crenças e de atitudes? De que forma mudanças de crenças e atitudes impactariam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de língua materna. Este tópico pretende discutir essas questões.

Barcelos (2006) entende crenças como uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Nesta linha, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. Para Santos (1996), crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. Como convicção intrapessoal, crença é estado.

Estudos têm considerado as crenças dentro da área da cognição, que se constitui na interação social, moldada por processos culturais e sociopolíticos. A esse respeito, afirma Barcelos (2012, p. 17): “[...] a concepção atual de cognição incorpora muitos outros componentes da vida mental humana, tais como capacidade simbólica, o eu, a vontade, crenças e desejo.”

A crença envolve os aspectos cognitivos e é multidimensional, pois se relaciona com todos os diferentes aspectos da situação. Ela, como um componente do construto atitude, divide-se em dois tipos: informaci-

onal – refere-se àquilo que se acredita sobre os fatos de uma situação; avaliativa – consiste naquilo em que se acredita sobre os méritos, os deméritos; o bem, o mal; o justo, o injusto; os benefícios ou custos de diferentes situações (DUQUE, 2008).

Fishbein, *apud* Souza (2012) estabeleceu uma diferença entre *crença em* e *crença sobre* um objeto. O estudioso levou em consideração a crença na existência de uma relação entre um objeto e algum outro objeto, qualidade etc., a considerar: crença *em* um objeto refere-se exclusivamente à existência do objeto; e crença *sobre* um objeto refere-se às várias crenças nas relações entre um objeto e outros objetos ou qualidades; nesse caso, o que o sujeito assume não é a probabilidade ou improbabilidade da existência do objeto, mas a probabilidade de seu relacionamento com outros objetos.

Para Fishbein, *apud* Souza (2012), a crença é, portanto, a posição que um indivíduo dá a essa expressão dentro da dimensão de probabilidade. Segundo ele, há diferentes tipos de crença que o indivíduo pode ter, tais como: crenças sobre as partes componentes do objeto; crenças sobre as características, qualidades ou atributos do objeto; crenças sobre o relacionamento do objeto com outros objetos ou conceitos; crenças sobre se o objeto favorece ou prejudica a chegada a certos objetivos ou a obtenção de valores desejados; crenças sobre o que se deve fazer em relação ao objeto; e crenças sobre o que se deveria ou não permitir ao objeto. As crenças revelam a dimensão cognitiva e ativa desse mesmo sujeito em relação ao objeto.

Se crença é estado, atitude é ação. Para Santos (1996), atitude seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, as reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam convicções íntimas, ou seja, as crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas.

Para Cyranka (2007), a conceituação de atitudes linguísticas está relacionada, immanentemente, à avaliação linguística (campo estudado pela sociolinguística), isto é, ao exame dos julgamentos dos falantes em relação à língua ou ao dialeto utilizado por seu interlocutor, estando subentendidas aí as mudanças implementadas, ou em implementação na língua, em relação à variedade considerada padrão. O que pensam, sentem e como reagem os falantes expostos aos estímulos linguísticos que lhes são apresentados são os componentes das atitudes dos falantes.

Com relação à avaliação, Fishbein, *apud* Souza, defende a ideia de que as pessoas avaliam um conceito e podem crer ou não na existência do conceito. Segundo o autor, o indivíduo, nesse caso, pode não apenas achar o conceito bom ou mal, mas pode ao mesmo tempo, considerá-lo existente ou inexistente, provável ou improvável. Em se tratando do primeiro tipo de julgamento citado, considera-se uma medida da dimensão avaliativa de um conceito ou, especificamente, uma atitude. No segundo tipo, observa-se que é visto como uma medida estabelecida na dimensão de probabilidade de um conceito, logo pode ser visto como uma crença (SOUZA, 2012).

Nesse contexto, todo conceito possui um componente avaliativo, logo, conclui-se que as pessoas têm uma atitude em relação a todos os conceitos ou objetos. Para Fishbein, *apud* SOUZA (2012), as atitudes podem ser de três tipos (positivas, negativas, neutras). Assim, qualquer crença sobre um objeto possui um aspecto avaliativo de um desses tipos.

Santos (1996) concorda com Fishbein (*apud* SOUZA, 2012) que as atitudes podem se segmentar em positivas, negativas ou neutras. Conforme Santos, a atitude só pode ser abstraída com base nas muitas crenças que um indivíduo possui sobre o objeto. Desse modo, tomando como exemplo, a verdadeira atitude do aluno em relação à língua portuguesa só poderá ser determinada com base no exame do conjunto das muitas crenças que ele tenha sobre o português.

Fishbein, *apud* Souza (2012), considera atitude como um conceito unidimensional. A atitude é um termo que vai responder apenas pelo significado avaliativo de um objeto ou conceito. Para ele, exclui-se qualquer significado que não influencie na colocação do objeto na dimensão avaliativa, estando de acordo com a descrição de atitude como uma predisposição para responder a um estímulo de maneira favorável ou desfavorável. Segundo essa teoria, cada ponto no espaço semântico tem um componente avaliativo e esse componente pode ter magnitude zero quando os julgamentos de avaliação são neutros. Desse modo, um sujeito terá sempre uma atitude positiva, negativa ou neutra em relação a qualquer objeto ou conceito a ser avaliado.

Crenças e atitudes se relacionam. Conforme Santos, essa relação é perceptível a partir da mudança de atitudes de indivíduos que tiveram suas crenças mudadas, ou seja, novas crenças geram novas atitudes:

[...] crenças e atitudes aparecem inter-relacionadas, e isto, como já tem sido demonstrado, de forma sensível e dinâmica: a mudança em uma parte do sis-

tema acarreta mudança em outra parte. Várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas crenças sobre o objeto. (SANTOS, 1996, p. 15)

Santos (1996) apresenta o seguinte exemplo para esclarecer a relação entre crenças e atitudes: diante da mesma manifestação de crença “o português é muito difícil”, alunos e professores podem ter atitudes opostas. Enquanto os primeiros rejeitam o objeto, (isto é, a aprendizagem da disciplina português) por causa dos obstáculos à aprendizagem em que ele implica, os professores podem ter uma atitude positiva em relação a ele, justamente por se sentirem valorizados, já que são capazes de dominar o conhecimento de um objeto tão complexo. Por outro lado, os alunos podem ter outros tipos de crenças sobre português, que podem levá-los a ter uma atitude positiva sobre esse objeto.

Barcelos (2006) apresenta três formas para se entender ou perceber as relações entre crenças e ações ou atitudes: *relação de causa-efeito*: embora não se trate de uma relação simples, ela existe, de fato, visto que há uma relação recíproca de influência de crenças e ações; *relação interativa*: trata-se do efeito da reflexão do professor e do aluno sobre o processo de ensino/aprendizagem. A percepção do benefício de certas práticas pode determinar a mudança ou o surgimento de novas crenças. “Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças.” (BARCELOS, *op. cit.*, p. 26); *relação hermenêutica*: aqui se considera a complexidade das relações entre o discurso e a prática, investigando não apenas os desencontros entre crenças e ações, mas também a influência dos fatores contextuais na percepção/mudança das crenças.

Na visão de Barcelos (2006), essas três formas não são excludentes, mas cada uma delas amplia a visão que se deve ter das relações entre crenças e ações. A relação entre crenças e atitudes recebe influência dos fatores contextuais. Assim, a aparente contradição, por parte dos professores, entre o que acreditam e fazem, ou seja, o hiato entre teoria e prática, é justificada pelos fatores contextuais. O desencontro entre os interesses dos professores e os da organização escolar como um todo constitui um dos fatores contextuais. Fatores como: exigência dos pais, diretores, escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho; salas cheias; alunos desmotivados; programa fixo; resistência dos alunos a novas maneiras de aprender; carga horária excessiva de trabalho, muitas vezes, moldam a realidade das salas de aula e inibem a habi-

lidade dos professores em adotar práticas que refletem suas crenças.

Crenças e atitudes estão inseridas nos processos educacionais da língua. Embora a escola esteja “a serviço dos interesses dos grupos dominantes dentro de uma sociedade complexa” (SANTOS, 1996, p. 18), e que para esses grupos é importante a manutenção de sua identidade, e uma das marcas de seu *status* é a variedade da língua que usam, deve-se acreditar que crenças e atitudes são um comportamento individual e, uma vez adquiridas, são passíveis de modificação. Nesta linha, é possível se valer de novas crenças que combatam as velhas crenças e atitudes.

A escola, como transmissora dessa variedade padrão, firmada em velhas crenças e atitudes, acaba por preservar o valor distintivo dessa variedade da língua e garantir-lhe a continuidade. A defesa da variedade prestigiada e o combate às outras, ou seja, o aspecto ativo da crença na superioridade da variedade que ensina leva a escola ao conhecido tipo de ensino prescritivo-normativo (SANTOS, 1996).

Barcelos (2007) apresenta, considerando que a relação entre mudança cognitiva e comportamental e o mapeamento da mudança no processo de cognição dos professores seja objeto de estudos, alguns trabalhos no Brasil que investigam a mudança de crenças. Os trabalhos apresentados sugerem condições para mudança de crenças.

Esses estudos sugerem que a reflexão e a explicitação das crenças são fatores essenciais para a mudança. Outros autores citados por Barcelos (2007), como Kudiess e Arruda e Bambilra, convergem para essa posição e enfatizam a reflexão como fator importante para a mudança das crenças. A situação de desafio da crença ajuda na mudança.

Woods, *apud* Barcelos (2007), ao discorrer sobre o sistema de crenças dos alunos, acredita que as seguintes ações devem ser tomadas para que a mudança nas crenças dos alunos ocorra: tornar as crenças explícitas para análise, exame e reflexão; professores devem planejar eventos que podem ser interpretados de forma que façam sentido para o aluno, mas que os força a revisar alguns elementos de seu sistema atual de crenças; criar oportunidades para novas experiências; explicar para os alunos os objetivos de um determinado tipo de atividade.

Para Woods, *apud* Barcelos (2007), a mudança imposta ou a ameaça não funcionam. A mudança deve ser natural e apropriada ao sistema de crenças em desenvolvimento. Para o autor, é preciso também que o professor tenha uma prontidão ou senso de plausibilidade conceitual para

mudança. Além dessa condição “interna”, Woods enfatiza que são necessárias também condições externas que favoreçam a mudança, tais como uma cultura de ensinar que forneça um modelo, bem como apoio a mudança, além de tempo para se absorver a mudança.

De acordo com Woods, *apud* Barcelos (2007), é através dos ciclos de interpretação de eventos, avaliação do que é bom ou ruim sobre esses eventos de acordo com essas interpretações e insumos dessas avaliações no planejamento e na realização de ações subsequentes, que a mudança – tanto na prática do professor quanto em um curso em desenvolvimento – ocorre.

É importante que haja espaço e oportunidade tanto para alunos quanto para professores para desafio e questionamento das crenças, para que assim possam surgir “momentos catalisadores de reflexão”, ou seja, “gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer” (BARCELOS, 2006, p. 26).

Woolfolk Hoy e Murphy, *apud* Barcelos (2007) também sugerem algumas estratégias de programas bem-sucedidos de formação de professores: encorajar a discussão de crenças e a diferença entre as perspectivas que os professores formadores querem enfatizar e analisar as vantagens e limitações das crenças dos alunos-professores; espeitar as crenças dos alunos; tornar as crenças explícitas antes de querer mudá-las. Essas autoras também sugerem alguns passos para desafiar as crenças: atividades que provoquem conflito cognitivo de todas as crenças, não somente as que são divergentes da dos formadores de professores; mapas conceituais, análise de metáforas, debates, diários dialogados são maneiras de ajudar os alunos a tomar consciência de suas próprias crenças e das dos outros; encorajamento de novas maneiras de interagir e ensinar conflitantes com algumas das crenças deles (mas que não as confirmem simplesmente).

Com uma prática dialogada, reflexiva, inovadora é possível pensar sim em mudanças de crenças e atitudes linguísticas. Desenvolvimento a compreensão para pensar e entender melhor uma situação para lidar com as dificuldades primeiro antes de se apressar para fazer algo e questionar a crença de que a mudança será sempre uma mudança para melhor são caminhos que levam às mudanças de velhos paradigmas linguísticos ou preconceitos linguísticos.

Almeida Filho, *apud* Barcelos (2007) sugere a autoanálise do pro-

fessor como um fator que pode desencadear mudanças. O autor relaciona essa autoanálise à mudança na formação continuada do professor e à disponibilidade de se ver como professor em formação contínua – um aprendiz. Para Almeida Filho, formar-se continuamente significa também estar sob os signos contraditórios da conservação e da inovação. O alcance de um patamar profissional de ensino de língua materna pode parecer confortável permanecer nele ou perigoso seguir assim sem algum desequilíbrio curioso que o desejo de mudança ou renovação desencadeia. Nesta linha, ao professor cabe sempre o desafio de pensar-se como agente flexível, como profissional que merece o olhar da observação científica que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora de forma contínua.

3. *A metodologia*

Por se tratar de um estudo complexo, foi proposta uma investigação qualitativa, com base no paradigma interpretativista, com inserção do pesquisador no ambiente pesquisado, procurando entender e interpretar fenômenos sociais inseridos num contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para Bortoni-Ricardo (2008), no paradigma interpretativista, surge como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Segundo a autora, “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (2008, p. 32).

Esta pesquisa de campo foi realizada no Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, em Palmas/TO. O colégio fica localizado em uma região periférica da capital. Resolvemos pesquisar alunos do 8º ano no CGTI Augusto dos Anjos porque é uma série que antecede o encerramento do ensino fundamental no Brasil e é uma das etapas de ensino com o maior número de alunos matriculados no Brasil. Os colaboradores foram dois (2) professores de língua portuguesa dessa instituição de ensino, três (3) estudantes do 8º ano (ensino fundamental), e dois (2) pais de alunos desta mesma série.

Foi utilizado um instrumento de pesquisa – o questionário – para investigação de crenças linguísticas, especificamente da ocorrência do ensino da variação linguística e da existência de consciência crítica e re-

flexiva sobre os usos da língua por meio de professores de língua materna, pais de alunos e discentes, no que se refere à fala e à escrita, visando reflexões sobre um melhor desenvolvimento dos estudantes no domínio da própria língua e sua inserção na sociedade letrada a partir de mudanças de velhas crenças linguísticas.

No questionário com 22 questões fechadas, tanto professores, pais de alunos, quanto estudantes foram indagados para a obtenção de informações sobre suas crenças a respeito da variação linguística/preconceito linguístico/norma padrão que podiam existir em relação aos falares e escritas peculiares de outras regiões. Além disso, as questões apresentadas os levaram a afirmar, por exemplo, suas crenças em relação ao trabalho escolar com a língua materna, à concepção de certo e errado em linguagem, às relações entre as modalidades falada e escrita etc., fazendo evidenciar, se fosse o caso, aqueles padrões institucionalizados em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, o que constituiu material importante para subsidiar o estudo das reações subjetivas dos alunos e dos professores, primariamente.

4. Interpretação dos resultados

Para esta análise, as vinte e duas (22) questões ou crenças sobre a língua portuguesa que nortearam a pesquisa *in locus* foram as seguintes: a língua escrita é mais correta do que a falada; eu falo bem; eu escrevo bem; para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia; os adultos falam melhor que os jovens; para escrever bem, é preciso ler muito; para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar; o bom professor de português fala sempre de acordo com as regras de gramática; a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar; para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de português; a escola deve corrigir a fala dos alunos; as pessoas analfabetas falam errado; para escrever direito deve-se aprender gramática; a língua escrita é mais importante do que a falada; saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem; o meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar; a língua escrita é mais complicada que a língua falada; só a escola ensina a escrever bem; em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito; quem já aprendeu a ler, já pode escrever qualquer tipo de texto; o jeito de falar em minas gerais é bonito.; e há outras falas mais bonitas que a de minas gerais, exemplo, a de...

Como se pode observar nas assertivas sobre a língua portuguesa, as expressões de crenças linguísticas apresentadas envolvem três diferentes categorias de relação: do sujeito com a escrita; do sujeito com a fala; e entre fala e escrita. Os resultados da pesquisa serão detalhados nessas três categorias em seções disjuntas.

4.1. Questões associadas a crenças em relação à escrita

Das vinte e duas perguntas sobre crenças linguísticas, foram seis as declarações atinentes à escrita: (1) eu escrevo bem; (2) para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia; (3) para escrever bem, é preciso ler muito; (4) para escrever direito, deve-se aprender gramática; (5) só a escola ensina a escrever bem; e (6) quem já aprendeu a ler já pode escrever qualquer tipo de texto.

Ao observar as declarações acima, apenas as assertivas (1) e (3) não contêm afirmações equivocadas sobre a aquisição da competência de escrita. O domínio de regras ortográficas e gramaticais não garante uma boa escrita, como também não é só a escola que ensina a escrever bem, embora esta seja uma agência privilegiada responsável pelo ensino aprendizagem. Além disso, saber ler não significa, sumariamente, saber escrever todos os tipos e gêneros textuais.

Os resultados, entretanto, demonstram que essas crenças ainda são disseminadas, em maior ou em menor grau, na escola e fora dela. As respostas à assertiva (1) *Eu escrevo bem* demonstram que os alunos pesquisados do 8º ano, na sua maioria, (66,6%), ainda consideram que não têm essa capacidade. Os professores pesquisados de língua portuguesa da instituição e pais de alunos da série em investigação estão seguros de que escrevem bem.

A assertiva (2) *para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia* revelou os seguintes percentuais: para os alunos, essa crença é verdadeira. Todos afirmaram que para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia. Essa crença também foi mantida entre os pais. Todos acreditam na veracidade da assertiva. Por outro lado, para os professores, esse equívoco, ou melhor, essa crença, parece estar sendo corrigida: 100% deles a consideram categoricamente falsa. Alunos e pais de um lado de crença, professores de outro. É necessário, em sala de aula, trabalhar a mudança desse equívoco.

Todos os pesquisados, professores, alunos e pais, acreditam na

crença (3) *para escrever bem, é preciso ler muito*. Embora ela seja um equívoco, é fundamental, além de leituras constantes e variadas, o trabalho específico com os gêneros discursivos, a tipologia textual e a diversidade de produção textual. Só leitura não basta, é necessário escrever e reescrever para se adquirir competência de escrever bem.

A assertiva (4) *para escrever direito, deve-se aprender gramática* é ainda verdadeira para a maioria dos alunos (66,6%). O prestígio da teoria gramatical é ainda essencial para se aprender a escrever bem, segundo a opinião de 50% dos professores e dos pais. O ensino de língua portuguesa, com base nos dados, revela-se atrelado à tradição balizada em regras e classificações, tornando-se necessário uma reflexão sobre um ensino que privilegie a gramática no texto, a valorização do saber epilinguístico do aluno e a prática de produção diversa de textos. A diversidade textual em sala de aula pode ser um caminho viável e promissor para a construção da competência *de escrever bem* (SANTOS, 2007).

(5) *Só a escola ensina a escrever bem* é uma crença linguística considerada ainda verdadeira para 33,3% dos alunos e para 50% dos pais. Entre professores de língua materna essa crença não ganhou espaço. Nessa direção, outras agências de letramento, como a família, a igreja, as redes sociais etc. ganham importância nesse jogo da aprendizagem da boa escrita.

Já a última assertiva deste bloco de questões, (6) *quem já aprendeu a ler já pode escrever qualquer tipo de texto*, foi considerada falsa por todos os professores e alunos investigados. Entre os pais, 50% acreditam na veracidade dessa crença linguística. Para escrever qualquer tipo de texto vai além do simples ato de aprender a ler. É necessário desenvolver competências, no nível do conhecimento e da prática textual, para produzir textos narrativos, dissertativos e argumentativos. Saber ler é essencial, mas não garante a competência, o domínio da escrita dos diversos gêneros textuais.

4.2. Questões associadas a crenças em relação à fala

As questões propostas para o exame dessas relações foram as seguintes: (7) eu falo bem; (8) os adultos falam melhor que os jovens; (9) o bom professor de português fala sempre de acordo com as regras de gramática; (10) a escola deve corrigir a fala dos alunos; (11) as pessoas analfabetas falam errado; (12) o meu jeito de falar é igual ao das pessoas com

quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar; (13) em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito; (14) o jeito de falar em Minas é bonito; e (15) há outras falas mais bonitas que a de Minas Gerais, exemplo, a de...

A crença (7) *eu falo bem* foi considerada de forma positiva por todos os professores. Entretanto, tanto pais, quanto alunos julgam a questão negativamente. 100% destes afirmaram que não falam bem. Nesse sentido, confirma-se uma falsa crença de que alunos e pais não são letrados oralmente e que, por outro lado, apenas professores de português falam bem.

Na assertiva (8) *os adultos falam melhor que os jovens*, 50% dos professores, 66,6 % dos alunos e 100% dos pais julgaram essa crença linguística como sendo verdadeira. A afirmativa positiva de professores e pais apenas reafirma o desprestígio do ensino da educação básica. Para problematizar ainda mais a questão, alunos com autoestima baixa confirmam a crença de que falam pior que os adultos.

(9) *O bom professor de português fala sempre de acordo com as regras de gramática* é a assertiva que deixou pais, alunos e professores divididos nas suas respostas. 50% dos professores e dos pais e 33,3% dos alunos consideraram a crença verdadeira. A opinião dividida dos pesquisados, sobretudo entre professores, revela que a fala, aquela espontânea do dia-a-dia, não se encontra constantemente dentro dos padrões da norma padrão. Assim, evidenciou-se que é natural da fala, num ou noutro momento informal, fugir das regras normativas.

A crença linguística (10) *a escola deve corrigir a fala dos alunos* foi julgada como sendo verdadeira por 50% dos professores, 100% dos pais e 66,6% dos alunos. Já a assertiva (11) *as pessoas analfabetas falam errado* foi considerada por todos os alunos e pais como sendo verdadeira. Por outro lado, os professores julgaram-na falsa. Com base nos resultados sobre correção da fala e noção de erro, pode-se afirmar que as reflexões sobre certo e errado em linguagem já estejam tomando novos caminhos entre os formados em língua portuguesa. Nenhum analfabeto fala errado, mas fala de forma variável em relação à norma culta. Todos que falam, sabem falar e são entendidos no ato de comunicação. Além disso, o papel da escola não é corrigir a fala dos alunos, mas ensinar quando, como e onde usar formalmente a língua padrão, a norma, sem desmerecer a variedade linguística, a competência do falante, que já chega na escola dominando a fala.

Os resultados da assertiva (12) *o meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar* foram surpreendentes. Se considerada falsa, a questão pode sugerir uma insatisfação, por parte dos agentes, em relação à variedade linguística de seu meio, ou uma não identificação do falar dos sujeitos com os agentes de seu meio, tendo em vista que a cidade de Palmas/TO, recém-criada, é uma miscelânea variável culturalmente que não apresenta ainda, portanto, uma fala característica, um traço linguístico próprio. A assertiva foi considerada verdadeira por todos os pais e alunos, demonstrando, então, uma satisfação desses sujeitos em relação à variedade linguística de seu meio. Por outro lado, 100% dos professores consideraram-na falsa, demonstrando insatisfação ou não identificação com o falar de seu meio.

As respostas à crença linguística (13) *em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito* indicam que a escola está no caminho certo. O ensino de língua centrado na adequação linguística, no uso formal ou informal a depender da situação comunicativa, foi revelado nas afirmativas negativas em relação à assertiva por parte de todos os professores, pais e por 66,6% dos alunos.

O julgamento da assertiva (14) *o jeito de falar em Minas é bonito* apontou que todos os pais e alunos consideram a crença falsa. Apenas 50% dos professores consideram-na verdadeira. As respostas revelam que ainda é forte o preconceito contra a fala de região A e/ou B. As Minas Gerais foram tomadas como exemplo. Outras regiões do Brasil sofrem desse mesmo estigma linguístico.

A assertiva (15) *há outras falas mais bonitas que a de Minas Gerais, exemplo, a de...* compartilha dessas mesmas reflexões. Quando 100% dos alunos, dos pais e dos professores afirmam que há outras falas mais bonitas que a de Minas Gerais, como a de Belém, a de São Paulo, a do Pará (respostas dos alunos), a de Goiânia (resposta do pai), a do Paraná, a do Rio de Janeiro (respostas dos professores), acabam por acentuar o preconceito linguístico no Brasil. Como se observa, apenas um pai (o participante M.A.S) não citou uma cidade ou estado, como exemplo. No entanto, na observação que fez por escrito no questionário, após ter afirmado que a fala de Minas Gerais não é bonita, se contradiz ao dizer “para mim o modo de falar não importa, o interessante é falar bem, ou seja, corretamente, isso é bonito”. Para finalizar, vale dizer que cabe à escola desfazer essas crenças linguísticas, para, enfim, pincelar no horizonte novas atitudes entre alunos, pais e professores.

4.3. Questões associadas a crenças em relação à fala e à escrita

As questões propostas nesta categoria foram: (16) para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar; (17) a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar; (18) para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de português; (19) a língua escrita é mais importante que a falada; (20) saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem; (21) a língua escrita é mais complicada que a falada; e (22) a língua escrita é mais correta que a falada.

As questões (16) *para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar*, (17) *a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar*, (19) *a língua escrita é mais importante que a falada*, e (22) *a língua escrita é mais correta que a falada* apresentaram julgamento com alto índices de preconceito linguístico entre pais e alunos, principalmente. Para a assertiva (16), 100% dos pais e 66,6% dos alunos concordaram com a crença. Apenas entre os professores, a questão foi considerada falsa. Para a assertiva (17) os índices foram os seguintes: 50% dos professores e 100% dos pais e dos alunos consideram a crença verdadeira. Para a questão (19), 50% dos professores, 100% dos pais e 66,6% dos alunos julgaram-na verdadeira. Com relação a essa assertiva, esse índice releva que as práticas de oralidade vêm sendo lentamente valorizadas por professores e alunos no contexto escolar. Já para a assertiva (22), 50% dos professores e 100% dos pais e dos alunos concordaram com a crença linguística.

A assertiva (18) *para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de português* foi considerada falsa pelos professores e pelos pais. Apenas 33,3% dos alunos consideram a crença verdadeira. O domínio da escrita, da tipologia e dos gêneros textuais não demanda a aprendizagem primária da fala do professor de português. No processo de aprendizagem da escrita, o professor de português é apenas um agente facilitador que pode levar o aluno ao conhecimento, às técnicas de produção textual.

A questão (20) *saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem* foi considerada verdadeira por 100% dos professores, 50% dos pais e 66,6% dos alunos. Os dados revelam que a escola está no caminho certo, ao valorizar tanto a fala quanto a escrita (100% e 66,6%). Entre os pais, a questão está dividida. Para a metade destes, o domínio da escrita ou da fala é um fato enriquecedor.

A última questão (21) *a língua escrita é mais complicada que a falada* foi julgada como verdadeira por 66,6% dos alunos, 50% dos pais e 100% dos professores. As respostas acentuaram o preconceito linguístico de que a língua escrita e a língua falada são complicadas, embora a primeira seja mais do que a segunda. O ensino da fala e da escrita não devem se situar em polos extremos, como num pêndulo, uma de um lado, outra de outro. Fala e escrita devem ser conjugadas num mesmo tempo e modo. Assim, é necessário um ensino que mostre a conveniência do uso formal e informal de ambas.

5. Conclusão

Os resultados revelam que os alunos e pais pesquisados, de modo geral, estão inibidos relativamente à competência de uso de sua própria língua: em geral, não consideram que falam nem que escrevem bem. Condicionam o desenvolvimento dessa competência a falsos instrumentos, como aprender regras de gramática ou de ortografia. Consequentemente, apresentam baixa autoestima, além de alimentarem o preconceito linguístico.

Os professores, na maioria das vezes, se mostraram do oposto aos pais e alunos. Em geral, não participam de muitas das crenças equivocadas, embora alguns ainda se mostrem presos a crenças que não têm fundamento, como a de que é preciso “corrigir” a fala do aluno, de que a língua escrita é mais complicada que a língua falada, e de que sem saber gramática não se aprende a escrever direito. Quando professores afirmam a crença de que é preciso corrigir a fala dos alunos, revelam que são desfavoráveis à variedade linguística e ao ensino de adequação da fala e da escrita.

Constatou-se que, com base nos dados coletados no Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, crenças e atitudes linguísticas negativas ou positivas interferem no desenvolvimento, no aluno, de competências de uso da fala e da escrita cultas. Questões ligadas às crenças linguísticas negativas tendem a construir atitudes preconceituosas. Infelizmente, muitas crenças e atitudes negativas ainda são inculcadas pelas instituições sociais, como a escola, encarregadas da formação dos alunos.

Nesse sentido, a escola precisará trilhar novos caminhos. Santos (1996, p. 15) constatou que “várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada, se forem mudadas suas

crenças sobre o objeto.” A atitude de um indivíduo pode ser modificada se suas crenças sobre o objeto também o forem, conforme mostra a pesquisa de Cyranka (2007) sobre atitudes linguísticas.

A reflexão sobre a língua e a linguagem, a prática dialogada, reflexiva e inovadora, a autoanálise, o desafio e o questionamento de crenças são ferramentas importantes para a desconstrução de falsas crenças, assim como do preconceito linguístico. Desconstruir crenças e construir novas atitudes é um meio de se ensinar língua materna. Com essa consciência crítica e aberta às novas crenças, professores de português poderão desenvolver competências de uso da variedade culta da própria língua e aplicá-las na oralidade e na produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 7, n. 2, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>>. Acesso em: 10-08-2014.

_____. 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. (Orgs.). *Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

CYRANKA, L. F. de M. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de juiz de fora – MG*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.

DUQUE, C. *Atitudes e comportamento*. 2008. Disponível em:

<http://www.gestipolis.com/organizacion-talento/actitudes-comportamiento-organizacional.pdf>>. Acesso em: 02-09-2014.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: ____; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, E. *Certo ou errado?* atitudes e crenças no ensino da língua

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SOUZA, E. C de. *Crenças e atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre variação linguística*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística). – Universidade de Brasília (UnB), Brasília.

**DARCY AZAMBUJA:
UMA ANÁLISE SOBRE ASPECTOS REGIONALISTAS
NOS CONTOS “FOGO GAÚCHO”, “CONTRABANDO”
E “VELHOS TEMPOS”, NA OBRA *NO GALPÃO***

Letícia Lazzari (UCS)
letilazzari@hotmail.com

RESUMO

No presente trabalho, propõe-se uma reflexão sobre como o espaço ficcional, enredo e as personagens dos três contos analisados (*Fogão gaúcho*, *Contrabando* e *Velhos tempos*, de Darcy Azambuja) articulam-se com conceitos das áreas literária e cultural, como: região cultural, descrição colorista local, lealdade/*loyalidade*, literatura sobre terra natal, transformação de região em pátria, entre outros. O intuito é contribuir para os estudos desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento humano.

Palavras-chave: Darcy Azambuja. Literatura brasileira. Regionalismo.

1. Introdução

O presente artigo visa a analisar o espaço ficcional, o enredo e as personagens de três contos de Darcy Azambuja com vistas à caracterização da obra *No Galpão* como regionalista.⁸⁹ A base teórica centra-se nas noções de literatura regional e regionalista, entre outros aspectos. Assim, o presente trabalho se fundamenta principalmente nos textos de Arendt (2010, 2012), Barcia (2004) e Mecklenburg (2013), com o intuito de abordar os conceitos referentes à região cultural, lealdade/*loyalidade*, literatura sobre terra natal, transformação de região em pátria; entre outros.

2. Sobre Azambuja e a obra *No Galpão*

Darcy Pereira Azambuja nasceu em Encruzilhada do Sul, Rio Grande do Sul, em 26 de agosto de 1903 e faleceu em Porto Alegre, em 14 de março de 1970. Segundo texto extraído do livro *Entrevero* (1984, p. 41), aos 24 anos, Azambuja consagrou-se com seu primeiro livro, *No*

⁸⁹ A motivação para a produção do presente artigo surgiu durante a disciplina “Literatura e Regionalidade no Sistema Literário Brasileiro”, ministrada pelo Prof. Dr. João Claudio Arendt, no Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade (Mestrado) na Universidade de Caxias do Sul, no primeiro semestre letivo de 2014.

Galpão. Sua estreia, em 1925, obteve o reconhecimento da Academia Brasileira de Letras, mereceu a melhor crítica e recebeu o favor público.

Ainda conforme o mesmo texto, por um longo período de tempo, Azambuja deixou de fazer literatura para dedicar-se ao magistério superior e à administração pública. Chegou a catedrático da Faculdade de Direito de Porto Alegre e a secretário do Interior e Justiça do governo do Rio Grande do Sul. Darcy Azambuja é descrito como “católico, político, literato e jurista, professor [...] da Faculdade de Direito de Porto Alegre.” (ENGELMANN, 2004, p. 106). Já sobre sua carreira na administração pública, Engelman (2004) especifica sua trajetória:

Azambuja forma-se em direito em 1927 e ingressa como professor em 1932. Exerce a função de inspetor escolar desde 1925 e, em 1927, imediatamente após formado, é nomeado promotor público em Porto Alegre. Ocupa cargos de secretaria na faculdade de direito e ascende ao governo com o grupo de Getúlio Vargas. (ENGELMANN, 2004, p. 106).

E prossegue, mencionando algumas de suas atividades durante o período seguinte:

Em 1930, assume o cargo de oficial de gabinete do interventor federal no estado, posteriormente de Procurador-geral e secretário do Interior. Paralelamente à ocupação de postos públicos e na Faculdade de Direito de Porto Alegre, é também professor da Faculdade de Filosofia da UFRGS e de Letras da PUCRS ao longo da década de 40. (ENGELMANN, 2004, p. 106)

Azambuja ostentou também diversos títulos, ainda conforme Engelman (2004), como membro do Instituto Histórico e Geográfico, da Academia Rio-grandense de Letras, e da OAB.

Dentre as obras produzidas por Azambuja, destaco aqui algumas ficcionais: *No Galpão*: contos gauchescos (1925), *Contos Rio-grandenses* (1928), *Prodigiosa Aventura e Outras Histórias Possíveis* (1939), *Romance Antigo* (1940) e *Coxilhas*: contos (1956). Entretanto, Azambuja também produziu obras de cunho político, como *Assistência Social* (1929), *A Racionalização da Democracia* (1933), *Pela Democracia* (1936), *Teoria Geral do Estado* (1942), *Decadência e Grandeza da Democracia* (1945) e *Introdução à Ciência Política* (1969), entre outras.

A obra *No Galpão* foi publicada em 1925, é composta por 16 contos ambientados no Rio Grande do Sul e fornece uma lista de parte do vocabulário utilizado, para eventuais consultas dos leitores. Consta no prefácio da sétima edição,

No Galpão obteve para Darcy Azambuja, em 1925, o primeiro prêmio de contos, instituído pela Academia Brasileira de Letras. A láurea acadêmica e a

entusiástica acolhida da crítica já consagraram definitivamente o autor e esta obra – apontada entre as coisas mais significativas já escritas sobre o Rio Grande. (1955).

Após 31 anos de sua estreia, o autor voltou a publicar um novo livro de contos regionalistas: *Coxilhas*, em 1956. Darcy Azambuja é considerado o legítimo sucessor de Simões Lopes Neto.

3. Análise das regionalidades presentes em três contos de *No Galpão*

No presente artigo, três contos são analisados dentre os dezesseis presentes na obra *No Galpão*. São eles: *Fogão gaúcho*, *Contrabando* e *Velhos tempos*. A análise é realizada a partir da aplicação de conceitos propostos pelos autores Arendt (2010, 2012), Barcia (2004), Campbell (2013) e Mecklenburg (2013).

3.1. Sobre colorismo local, regionalidades e discurso laudatório

Em suma, o colorismo local consiste em uma corrente que emergiu durante o realismo na América do Norte, na qual os textos que ali se enquadram exibem uma representação das peculiaridades locais. Logo, uma relação pode ser estabelecida entre o colorismo local e as regionalidades, que são, conforme Arendt (2012), "especificidades que integram e constituem uma paisagem natural" (ARENDR, 2012, p. 90). Além disso, as regionalidades contribuem para a formação de identidades, conforme Arendt (2012). Assim, podemos concluir que o colorismo local representa e, por vezes, descreve regionalidades.

Nos contos analisados, o narrador faz uso de descrições minuciosas, fato que pode ser relacionado com a corrente do colorismo local. De forma geral, este foi o aspecto de maior destaque e recorrência observado nos contos durante a leitura.

Portanto, torna-se relevante considerarmos o conceito de literatura colorista local segundo Campbell (2013):

Literatura colorista local consiste em ficção ou poesia que possui como foco as personagens, o dialeto, os costumes, a topografia e outros elementos particulares de uma região específica [...]. As histórias coloristas locais tendem a se preocupar mais com o distrito ou região do que com o indivíduo.

(CAMPBELL, 2013, s. p.)⁹⁰.

Ainda conforme Campbell (2013), por vezes, os indivíduos podem ser descritos de forma estereotipada. Em concordância, Barcia (2004) também discorre sobre o assunto em questão, afirmando que, dentre os traços que podem caracterizar a literatura regionalista, a questão da cor local coloca-se como uma limitação: “*Enunciamos las limitaciones que suele padecer la literatura regionalista: 1. Se ata a una estética de base romántica apoyada en el color local. 2. Tiende ao exhibicionismo colorista y al pintoresquismo. [...]*”⁹¹ (BARCIA, 2004, p. 41-42).

Linguagem de época é utilizada por Azambuja (1955) ao longo da obra, marcada por expressões regionalistas. Logo, uma lista de vocabulário é disponibilizada ao final da obra, conforme os exemplos que seguem:

Abichornado = Aborrecido, triste. (1955, p. 119)

Andarengo = Errante, caminhador, andejo. (1955, p. 119)

Cosquilhoso = Arisco, desconfiado. (1955, p. 221)

Encarapitado = Amontado, superposto. (1955, p. 221)

Mangangava = Espécie de vespa. (1955, p. 223)

A lista de vocabulário fornecida por Azambuja (1955) pode ser entendida como uma tentativa de facilitar a compreensão do leitor em relação às expressões contidas em sua obra e reforça a ideia de que a narrativa gira em torno de questões regionais, marcadas pela escolha do léxico empregado.

O narrador, além disso, faz uso de discurso laudatório ao longo dos contos analisados, principalmente em *Contrabando* (conforme analisaremos na seção 3.3). Conforme Barcia (2004), o tom laudatório seria uma particularidade da literatura regionalista, uma vez que esta exaltaria as qualidades da região: “*El regionalismo literário o la literatura regionalista suponen un grado de exasperación, un acentuar, por el sufijo, lo*

⁹⁰ Tradução nossa: “*Local color or regional literature is fiction and poetry that focuses on the characters, dialect, customs, topography, and other features particular to a specific region. [...] Local color stories tend to be concerned with the character of the district or region rather than with the individual: characters may become character types, sometimes quaint or stereotypical*”.

⁹¹ Tradução nossa: “*Enunciamos as limitações que pode padecer a literatura regionalista: 1. Seprende a uma estética de base romântica apoiada na cor local. 2. Tende ao exhibicionismo colorista e ao pitoresco*”.

regional⁹² (BARCIA, 2004, p. 39). Além disso, Barcia (2004, p. 39) discorre sobre a acepção melhorativa, a qual relaciona-se à literatura regionalista: “*Meiorativo: significa que com él se exalta ponderativamente lo regional. [...] Es una forma de afirmación de la identidad de la región, de la lealtad a la propia sustancia*”.⁹³

A seguir, serão observados nas análises dos contos, principalmente, como o colorismo local, as regionalidades e o discurso laudatório articulam-se com os três contos de Darcy Azambuja.

3.2. Análise do conto: “Fogão Gaúcho”

Em relação ao espaço ficcional, o narrador não fornece como referência uma cidade ou região específica, mas sim afirma que o conto situa-se nas 'Coxilhas'. De modo geral, Azambuja (1955) descreve o ambiente detalhadamente em seus três contos. A seguinte citação é representativa, uma vez que ilustra uma dentre tais descrições:

Pelas coxilhas corria o vento frio de agosto. O fogo branco das estrelas pontilhava o céu todo negro, e o cruzeiro, luzindo muito, subia na sua viagem sem fim. Longe, acima dos cerros escuros, a luz tinha aparecido. Na ponta da sanga, o açude espraiava a água fria, onde cintilavam, aqui e ali, brilhos furtivos, como de estrelas que tivessem caído. (AZAMBUJA, 1955, p. 11).

O conto se passa na varanda e no galpão; e o narrador realiza a descrição do ambiente, dos animais, das casas etc. Quanto ao enredo, a personagem da velha Silvina contava estorinhas para três crianças na varanda, e então o narrador descreve as fábulas do Graxaim e do Gambá, e da princesa e príncipe, permeando a narração de Silvina com alguns trechos de diálogos entre as personagens.

Já no galpão, “os peões também (*sic*), mateando, contavam os rudes casos. Ora da vida campeira, das marcações ao pó e ao sol dos dias quentes, dos rodeios pelas madrugadas frescas, de estouros de tropas, trabalhos e perigos; ora casos de amor, de guerras, de entreveros” (AZAMBUJA, 1955, p. 18).

⁹² Tradução nossa: “O regionalismo literário ou a literatura regionalista supõem um grau de exasperação, um acentuar, pelo sufixo, o regional”.

⁹³ Tradução nossa: “Melhorativo: significa que com ele se exalta ponderativamente o regional. [...] É uma forma de afirmação da identidade da região, da lealdade à própria substância”.

Depois, aos poucos, as pessoas recolheram-se para dormir e as luzes foram se apagando, conforme o autor descreve:

Sobre o campo, então, caiu o silêncio também, e a noite foi caminhando, fria, cheia da luz serena da lua e do brilho das estrelas. O vento parou. A geada enfarinhava o capim e os moirões dos aramados. Na ponta escura da sanga o açude espriava a água quieta, que a lua fizera de prata e, num fio de prata, corria sobre a taipa em longo murmúrio. (AZAMBUJA, 1955, p. 21).

A descrição anteriormente citada, que encerra o conto, pode ser caracterizada como colorista local, devido ao grande detalhamento das características relacionadas à paisagem. Na próxima seção haverá um aprofundamento no que tange a corrente do colorismo local.

3.3. Análise do conto “Contrabando”

No presente conto, o espaço ficcional é descrito com a expressão 'travessia arriscada': “Marchavam em fila indiana. Na frente ia o Fidêncio Lopes, o maioral do negócio. Dirigia do pescante a travessia arriscada, com tino e segurança de velho boleiro de diligência, que fôra, batendo, anos, a mesma estrada.” (AZAMBUJA, 1955, p. 25).

Quanto ao enredo, o narrador discorre sobre como era realizado o contrabando de mercadorias. Fidêncio Lopes, “o maioral do negócio”, ia na frente, logo atrás, o Zeca e o Osório, em seguida, os cargueiros (a carga protegida entre eles) e, por fim, o Bento e o castelhano Negrito fechavam a marcha, cuidando pelos fundos. “E como quarteador, para garantir nos reprechos, a umas cinquenta braças na frente, ia o Chiru – novilho de aspa fina, como dizia o Fidêncio, para bombear o caminho.” (AZAMBUJA, 1955, p. 25).

Bem como ocorre nos demais contos, em “Contrabando”, o uso de descrição colorista local se faz presente, sendo descritos o ambiente, o clima e toda a situação da travessia em minúcias. Quanto às personagens, Fidêncio Lopes é caracterizado como um experiente “cruzador clandestino das fronteiras”, levando aos negociantes da vila sedas, joias, e armas.

Mas o comandante da guarda aduaneira, que de há muito lhe seguia os passos fugidios, esperava desta vez seguramente apreender-lhe o negócio. Fidêncio sabia disso e era, pois, uma questão de honra profissional o enredar o rasto ao fisco e chegar a salvo. – Ultimamente pra que serve o quarenta e quatro? – arrematava disposto, antevendo escaramuça quente. (AZAMBUJA, 1955, p. 26).

Tudo corria bem durante a travessia, até que chegaram em uma zona perigosa. E então, o narrador discorre sobre a personagem Chiru e sua importantíssima função:

De dentro da treva podia a cada momento, surgir, de abrupto, a guarda que velava. Desafeita e confundida na noite opaca, a emboscada podia atalhar, estrepindo de chofre numa arrancada, atacando à queima-roupa. Por isso, na frente, distanciado da coluna, ia o Chiru, de bombeiro. Nele e na sua perspicácia e sangue frio, estava a segurança de todos. Era simples, mas arriscadíssima a incumbência. Não tinha mais que, ao pressentir a guarda, avisar os companheiros. Se ao perceber o perigo já não pudesse voltar, preveni-los-ia com um tiro, e depois cuidasse da vida... Era posto que demandava coragem e dedicação. Todos, porém, confiavam no Chiru, que, mesmo a custo da vida, não os deixaria cair despercebidos sob as carabinas da guarda. (AZAMBUJA, 1955, p. 28-29).

Entretanto, não apenas Chiru era pessoa de extrema coragem. No momento em que o narrador refere-se a todo o grupo, o tom laudatório é explícito, uma vez que a “bravura da raça gaúcha” é ressaltada:

Entre a vida e a morte aproximadas na expectativa dos recontros, passavam calmos, quase indiferentes, derivando para aquele comércio perigosíssimo a bravura e o estoicismo da raça, vindos de longe, do passado guerreiro, aceso outrora nas lutas que haviam feito vibrar o imenso arco da fronteira, distenso do Iguaçu ao Chuí, nos vaivéns incertos das guerras e revoluções. (AZAMBUJA, 1955, p. 29).

Portanto, conforme exposto na seção 3.1, a ocorrência do discurso laudatório que, aqui, exalta as qualidades dos gaúchos cruzadores das fronteiras, é perceptível no conto em questão.

Já em relação à personagem, Chiru é descrito como “índiozinho de confiança, aquele! Ia certo e vivo no rumo da querência”. (AZAMBUJA, 1955, p. 31). E sua grandiosa habilidade e lealdade pelo patrão também é destacada:

Com efeito, o Chiru ia na frente, no tranco do picaço, furando com os olhos a treva cinzento-negro da madrugada de névoa, orgulhoso daquele posto de honra que lhe dera o patrão. Era, apesar de muito moço, a confiança do velho Fidêncio. Morrera-lhe o pai o ano atrasado, e ele passou a ser o capataz, o faz-tudo da fazendola da Limeira, onde o dono quase não parava. Deixara o rancho com a mãe e instalara-se definitivamente na casa do patrão, tomando a si todo serviço. (AZAMBUJA, 1955, p. 31).

Fidêncio o estimava muito, pois foi o pai de Chiru que lhe salvou a vida durante a revolução; agora, como o pai estava morto, transferiu a gratidão e amizade ao filho. Entretanto, enquanto Chiru refletia sobre sua vida e lembrava de sua amada Larica, a qual também é descrita romântica e extensivamente, um ruído de metais à frente quebrou o silêncio:

Puxou a pistola para frente e foi seguindo, de ouvido atento, os olhos muito abertos para absorver a luz escassa da noite nas pupilas dilatadas. Nada percebeu, no entanto, e foi avançando. [...] Cresceu-lhe à direita o vulto negro de uma rebolreira de arbustos, e não a passara ainda, quando uma voz grossa e seca intimou: – Faça alto, amigo!

E bem junto, como nascendo da treva, vultos de cavaleiros cercaram-no. [...] – Não se mexa e diga quem é.

A hesitação foi rápida; aquela voz restituiu-lhe a calma. Num segundo lembrou os companheiros que se aproximavam do perigo sem suspeitar. Tinha que preveni-los. Viu o cano do revólver do guarda apontando-o. Talvez morresse, mas tinha que preveni-los. Foi levantando a mão direita devagar, colada ao corpo; encontrou o cinto, apertou a coronha da pistola, o indicador tateou o gatilho. – Fale, amigo, se não...

Torceu o cano para o lado e premiu o dedo. Uma linguazinha de chama relampejou, chamuscando-lhe os pelegos. O guarda, supondo-se alvejado, atirou também. (AZAMBUJA, 1955, p. 33-34).

Foi o suficiente para prevenir seus companheiros. O Zeca e o Osório, com os cargueiros, fizeram a volta pelo lado e passaram despercebidos, longe do perigo e certos no destino. Fidêncio e os demais envolveram-se no tiroteio que ocorria. A narração final evidencia Chiru como herói, que morreu pelo seu patrão:

Arrastado pelo cavalo, Chiru ficara estendido num alto, os braços abertos e o rosto voltado para o céu. O primeiro raio de sol, tangenciando a lombada das coxilhas adormecidas, veio incidir-lhe na face, onde coagulara um fio de sangue. Banhado naquela luz tépida, o gaúcho parecia apenas dormir, tão sereno tinha o rosto e tanto, para aquela alma nobre, era simples a lealdade e até mesmo a morte. (AZAMBUJA, 1955, p. 35).

Há uma relação de *loyalidade* que parte de Azambuja ao Rio Grande do Sul [grifo meu], uma vez que, segundo Arendt (2012), “*Loyalidade* implica [...] uma atitude de lealdade de uma pessoa para com uma empresa” (ARENDR, 2012, p. 93). Entretanto, “o conceito de *loyalidade* pode ser igualmente empregado para medir o nível de identificação de pessoas com uma região”. (ARENDR, 2012, p. 93). Além disso, o autor esclarece que

em todas as formas de regionalidade regionalista residem traços marcantes de *loyalidade*. E não é outro propósito das manifestações regionalistas, senão explicitar um sentimento de “lealdade” a uma história e a um modo de ser regionais. Em outros termos, significa assumir um caráter de respeito e fidelidade a princípios e regras que norteiam o comportamento de um grupo social. (ARENDR, 2012, p. 93).

Assim, conforme a citação anterior, pode-se concluir também que há uma relação recíproca de *lealdade* entre as personagens Chiru e Fidêncio.

3.4. Análise do conto “Velhos Tempos”

Em relação ao espaço ficcional, o conto ocorre no vilarejo onde o velho Severo vivia desde seu nascimento, incluindo o casarão da estância de sua família, berço de gerações, o qual foi demolido para, em seu lugar, construírem a Granja Nova. Quanto ao enredo, o conto inicia com a partida despercebida de Severo, transbordando saudade dos velhos tempos e melancolia. Ele não se conforma com a tão profunda mudança das coisas e costumes do passado: “Uma atordoadora invasão de novidades desfigurava tudo” (AZAMBUJA, 1955, p. 82).

A personagem coloca-se em conflito com a modernização e é conservadora, uma vez que deseja profundamente que tudo pudesse voltar a ser como era no passado. Por isso, neste momento, é fundamental mencionar um importante conceito, no intuito de auxiliar na compreensão: “A saudade e as vivências pessoais tomam, em suma, a forma de um cordão umbilical que reconecta o escritor ao espaço narrativo da sua obra.” (ARENDR, 2010, p. 189).

Assim, o narrador descreve melancólica e dramaticamente o ponto de vista de Severo em relação à modernidade:

Aquela invasão de máquinas, sobretudo, doía-lhe profundamente. À beira do arroio, dia e noite chiavam os locomóveis, captando água para os arrozais. E a água límpida, sugada pelos tubos negros e premida violentamente para as calhas, espirrava pelas fissuras, querendo libertar-se, e parecia chorar. (AZAMBUJA, 1955, p. 83).

Além de Azambuja descrever minuciosamente a natureza durante seus contos, é perceptível, especialmente no conto *Velhos Tempos*, que a personagem de Severo assume um discurso ecológico, o qual se relaciona com a literatura sobre terra natal (que, em alemão, é sinônimo de *literatura regionalista*):

A Literatura Sobre Terra Natal ecológica denuncia as intervenções cometidas contra a natureza, a paisagem, o meio ambiente, seja o incêndio de uma sebe [...] ou o desaparecimento de uma aldeia inteira por causa da construção de uma represa. (MECKLENBURG, 2013, p. 193).

A citação anterior ilustra uma situação crucial ao desenvolvimento do conto *Velhos Tempos*, que consiste na destruição do casarão para a

construção da Granja Nova. O narrador revela o ponto de vista de Severo em relação ao fato do seguinte modo:

O velho casarão da estância, berço de gerações, que ele amava como um pedaço de si mesmo, tinha sido demolido e sobre os seus alicerces erguera-se a Granja Nova. Via-lhe de longe as telhas francesas, as cúpulas, as torrezinhas pontiagudas, tudo tão leve, tão diferente da antiga. (AZAMBUJA, 1955, p. 83).

Posteriormente, o narrador descreve como Severo não reconhecia mais o seu lugar devido àquelas mudanças. Segundo ele, as pessoas também haviam mudado, passeando em carros, e as garotas andavam a cavalo, vestidas como homens. Severo conclui que tudo havia mudado, menos ele, que ali ficou sofrendo a morte dos seus pagos, quase que em completo isolamento. Sua única alegria era lembrar, e assim, reviver, seu passado de lutas e guerras. Porém, no momento de sua partida, lembrou o quanto foi difícil tomar tal decisão:

Sem família, os velhos patrões e amigos todos mortos, ninguém reparou a saída de um peão, entre tantos que entravam e saíam. [...] No outro dia, calculando o tempo até o primeiro pouso, na venda do Floripó, à meia-tarde, partiu, entre a indiferença de todos, do lugar em que trabalhara setenta anos. A menos de uma légua, naquele alto, tinha parado, para uma última despedida à doce terra que deixava. (AZAMBUJA, 1955, p. 86).

No trecho anterior, é perceptível o tom nostálgico e saudosista de Severo sobre sua terra natal. Portanto, neste momento, faz-se relevante observarmos as contribuições de Mecklenburg (2013) sobre o assunto:

Terra natal é sempre a terra natal de uma pessoa ou de um grupo. Portanto, o conceito não define um objeto concreto, mas algo subjetivo: um tipo específico de relação que pessoas cultivam com lugares, espaços, regiões, justificando-se frequentemente as dimensões espacial e social, pois a relação com uma terra natal é relação com um espaço social. Quem fala de terra natal quase sempre se refere à própria ligação com um local [...]. (MECKLENBURG, 2013, p. 174).

Severo, inclusive, sofria alucinações enquanto relembrava aquele mundo conturbado, porém melhor do que sua vida pacata do momento presente. Entretanto, um ano depois, “o pampa convulsionava-se em mais uma guerra civil. A comoção empolgou, repetindo fielmente as fases de desdobramento das lutas anteriores.” (AZAMBUJA, 1955, p. 88). Os homens mobilizavam-se, os sítios eram abandonados, e todos envolviam-se como no tempo em que ocorriam as invasões.

O narrador ressalta que a gauchada reunida mateava, conversava *despreocupada*, “rapidamente reidentificada à vida tumultuária de outro-

ra, atando mais um elo à cadeia de lutas que se fizera tradição da raça.” (AZAMBUJA, 1955, p. 91). É interessante refletir sobre a maneira como a “raça” gaúcha é representada, tão corajosa e brava que nem parecia estarem se preparando para a guerra.

E então, durante a guerra atual, as memórias de Severo tornavam-se realidade, trazendo-lhe de volta a alegria e o sentido de viver. Porém, ao final do conto, a personagem de Severo foi atingida:

E morrendo, numa última visão, sintetizou os pagos todos, vendo-os como os vira outrora, há muitos anos: tudo aberto, escampo, e o solar feito baluarte estrondejante de descargas em meio à campanha em guerra... E o duro lutar ainda murmurou: – Agora sim...

Agora sim, os seus pagos tinham revivido. E pendeu a cabeça, os olhos já vidrados, consolado em morrer pela vida que voltava. (AZAMBUJA, 1955, p. 94).

Por fim, Severo morreu feliz, pois, conforme a citação anterior ilustra, foi válida a última tentativa de lutar pela sua terra natal.

4. Considerações finais:

Transformação de região em pátria na obra No Galpão

Conclui-se, amparada pela contribuição de Arendt (2012), que há uma relação de afetividade entre os indivíduos e a região para que ela se torne uma região cultural. “Em suma, regiões culturais não existem por capricho do acaso. Elas são produto (e também propulsoras) do trabalho humano de delimitar e significar espaços sociais. Regiões surgem da inte(g)ração, harmoniosa ou não, entre indivíduos e grupos”. (ARENDDT, 2012, p. 96). Logo, uma região transforma-se em pátria devido à relação afetiva/sentimental atribuída a ela pelos indivíduos. Assim, é de grande relevância as contribuições do autor, no presente momento:

Se, inicialmente, o território nacional é tomado como ícone maior da pátria, demandando exaltadas declarações de amor, abnegação e sacrifícios de toda a ordem, num segundo momento, é a província e/ou o estado, recorte territorial em escala um pouco menor, que se transforma em objeto de adoração de “a(u)tores”; e, finalmente, dentro da lógica até aqui proposta, o território regional assume a forma e a função da pátria. Trata-se, neste último caso, de um movimento de regionalização que transforma a região em pátria [...]. (ARENDDT, 2010, p. 191).

Em última instância, a partir das análises realizadas ao longo do presente artigo, é perceptível a transformação de região em pátria nos três contos analisados da obra *No Galpão*, conforme o conceito proposto por

Arendt (2010, 2012). Por fim, os aspectos aqui apresentados indicam variadas possibilidades de abordagens. Investigações que proponham maior aprofundamento são válidas, assim promovendo o enriquecimento das áreas do conhecimento envolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, João Claudio. Do nacionalismo romântico à literatura regional: a região como pátria. *Revista da ANPOLL*, vol. 1, n. 28, 2010.

_____. Do outro lado do muro: regionalidades e regiões culturais. *RUA* [online]. Unicamp, vol. 2, n. 18, 2012.

AZAMBUJA, Darcy. *No galpão: contos gauchescos*. 7. ed. Porto Alegre: Globo, 1955.

_____. Especial para MPM Propaganda. In: _____. *Entrevero*. Porto Alegre: L&PM, 1984, p. 41. Disponível em: <http://www.releituras.com/dazambuja_menu.asp>. Acesso em: 15-05-2014.

BARCIA, Pedro Luis. Hacia un concepto de la literatura regional. In: CASTELLINO, Marta Elena; RIVERO, Gloria Videla de (Orgs.). *Literatura de las regiones argentinas*. Mendoza: Universidad Nacional Del Cuyo, 2004, p. 25-45.

CAMPBELL, Donna M. Regionalism and Local Color Fiction, 1865-1895. In: *Literary Movements*. Dept. of English, Washington State University, 2013. Disponível em: <<http://public.wsu.edu/~campbell/amlit/lcolor.html>>. Acesso em: 20-05-2014.

ENGELMANN, Fabiano. *Diversificação do espaço jurídico e lutas pela definição do direito no Rio Grande do Sul*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MECKLENBURG, Norbert. *Regionalismo literário em tempos de globalização*. In: ARENDT, J. C.; NEUMANN, G. R. *Regionalismus – Regionalismos: subsídios para um novo debate*. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

**DESAFIOS DO LETRAMENTO:
UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL
NO ENSINO MÉDIO**

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (UNIGRANRIO)
elainevasquez@ig.com.br

RESUMO

Este artigo discute as atividades de produção textual que são abordadas nos roteiros de atividades de língua portuguesa do ensino médio. Este trabalho de pesquisa enfoca, além da importância deste tipo de atividade para promover o letramento do aluno, como estas atividades aparecem nos roteiros de atividades que são utilizados pelos professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro e quais as dificuldades que estes professores estão encontrando ao aplicá-las com seus alunos. O estudo se desenvolve a partir de uma pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa realizada com 19 professores do Estado, avaliando as maiores dificuldades encontradas pelos alunos na visão do professor e também as maiores dificuldades encontradas pelos próprios profissionais diante deste tipo de atividade em sala de aula. O estudo confirmou que as dificuldades para a produção textual ainda são muitas. Os resultados indicam que a prática de produção textual nas escolas deve ser repensada, tornando a escrita significativa para os alunos em diferentes contextos.

Palavras-chave: Produção textual. Letramento. Roteiros de atividades

1. Introdução

O objetivo do presente trabalho é identificar as maiores dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar as atividades de produção textual presentes no roteiro de atividades em sala de aula. Desta forma, pretendeu-se analisar de forma geral as atividades de produção textual presentes nos roteiros de atividades de língua portuguesa do ensino médio e sua importância para promover o letramento do aluno nesta etapa de ensino; e questionar os professores que estão aplicando este roteiro sobre suas dificuldades encontradas.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa. É parte bibliográfica, ancorando-se em estudiosos que embasam a pesquisa e oferecem um suporte para alicerçar os questionamentos, e parte prática, ao realizar uma pesquisa por meio de formulário com professores de língua portuguesa do ensino médio.

Embora a pesquisa seja de abordagem qualitativa, é importante ressaltar que houve a necessidade de alguns dados receberem tratamento

estatístico. Sendo assim, alguns dados coletados também são apresentados em forma de tabelas e gráficos, facilitando a visualização das informações.

A pesquisa foi realizada com 19 professores de língua portuguesa do segundo ano do ensino médio de escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro durante o terceiro bimestre de 2014. Na ocasião, todos os professores participavam do curso de formação continuada do estado do Rio de Janeiro, fornecido pela SEEDUC em conjunto com a Fundação CECIERJ.

Após contato inicial com a coordenação pedagógica do curso de formação continuada, um grupo de professores foram convidados a participar da pesquisa. A pesquisa foi enviada por e-mail para os professores, que puderam preencher o formulário de pesquisa pela própria Internet, por meio do *Google Drive*.

A escolha metodológica orientou-se no sentido de contemplar a subjetividade do professor como eixo primordial no levantamento dos dados. Optou-se por utilizar o formulário por ser um instrumento de fácil manipulação pela Internet. Além da facilidade no preenchimento, esta opção permitiu também que os sujeitos pudessem se autoavaliar e avaliar o trabalho que estão executando em sala de aula, a partir de suas percepções.

Um trabalho dessa natureza justifica-se pela importância da prática da escrita para os jovens do ensino médio, pois é essencial para preparar o aluno para a conquista e o exercício da cidadania. Já que de acordo com Evangelista e Gregório (2010), assim como as lições de gramática, a escrita aprendida em sala de aula precisa ser ensinada com competência e autonomia, possibilitando assim um exercício lúcido da cidadania.

Na primeira parte do trabalho é apresentado o referencial teórico que sustentou as reflexões apresentadas ao longo do trabalho: a importância da produção textual para a promoção do letramento do aluno do ensino médio e como esta prática é abordada nos roteiros de atividades disponibilizados para os professores da rede pública de ensino. Em seguida, são discutidas a análise dos resultados da pesquisa realizada com os professores da rede estadual.

2. *As atividades de produção textual na promoção do letramento*

A proposta desta seção é apresentar a fundamentação teórica desta pesquisa, discutindo a importância da produção textual para a promoção do letramento do aluno do ensino médio.

O letramento é necessário para que o indivíduo seja capaz de utilizar a língua na realização de práticas sociais, ou seja, que sejam capazes de compreender o que leem e que possam se expressar em diferentes ambientes por meio de linguagem adequada. Segundo Soares (2003), o letramento é muito mais que a alfabetização, pois estar letrado é saber ler e escrever dentro de um contexto em que a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida da pessoa e na sua participação em diferentes práticas sociais.

Neste mesmo sentido, Marcuschi (2008a, p. 16) afirma que o letramento é muito mais que a “tecnologia” da escrita, é um “bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural”. Da mesma forma, Garcez (2001) considera que a prática da escrita é essencial no mundo moderno. O indivíduo considerado letrado, acaba por interagir com diferentes tipos de textos e gêneros.

Destaca-se então a importância do aluno interagir de forma adequada com diferentes contextos, sejam pessoais ou profissionais. Inquestionavelmente, este aluno deve ser estimulado a ter contato com textos de diferentes gêneros e em diferentes ambientes. Por isso a atividade de produção textual é tão importante para a promoção do letramento do estudante, pois além de possibilitar a prática da escrita de forma contextualizada, também possibilita o conhecimento e a prática de diferentes gêneros textuais.

Dentre os diversos ambientes em que a escrita é elemento básico para a vida cotidiana, Marcuschi (2008a) destaca a escola, a família, a vida burocrática e a vida intelectual. Apesar de em cada um destes contextos a escrita ter um objetivo diferente, é inevitável a utilização da mesma. Porém, além de possuir a habilidade para ler e escrever, o indivíduo precisa saber adequar a linguagem ao contexto e como usar os mais variados tipos de textos.

Em outras palavras, ao trabalhar as atividades de produção textual em sala de aula, o estudante pode estar sendo preparado para a realização de diferentes práticas sociais em diferentes contextos. Afinal, vale ressaltar que de acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*

(BRASIL, 2006), é dever da escola preparar o jovem para a sociedade atual por meio de aprendizagem autônoma e garantir ao estudante a preparação básica para prosseguir os estudos, para a inclusão no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania de acordo com as necessidades de seu tempo.

Entretanto, muitas das vezes nos deparamos com salas de aula que não trabalham ou não possuem a oportunidade de trabalhar esta atividade de forma satisfatória. Por muitas das vezes, a falta de tempo, de conhecimento prévio, de orientação por parte do professor, dentre outros problemas, faz com que a atividade de produção textual seja apenas atividade extra durante as aulas de língua portuguesa. De acordo com Marcuschi (2008b, p. 58)

Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante a muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

As atividades de produção textual por muito tempo foram utilizadas pelos professores apenas para verificação de ortografia e gramática de seus alunos. Consequentemente, as questões de contexto, gêneros textuais e usabilidade dos textos não eram consideradas importantes. Entretanto, de acordo com Garcez (2001, p. 9), “todo ato de escrita pertence a uma prática social. Não se escreve por escrever. A escrita tem um sentido e uma função”.

Neste contexto, é essencial que o aluno aprenda a como escrever e a importância da sua escrita, que saiba ser crítico e revisar o seu texto produzido. Afinal, como defende Marcuschi (2008b, p. 218), “o processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões”.

Koch e Elias (2010) propõem que a escrita é uma atividade que exige estratégias, como a organização de ideias e a seleção de palavras. Neste sentido, o processo de construção de um texto exige do estudante, além de conhecimentos de ortografia, gramática, coesão e coerência, conhecimento de mundo.

Inegavelmente é essencial que o aluno conheça sobre a temática que deve escrever e, consequentemente, este aluno também precisa saber *como, para que, por que e para quem* escrever; assim como aponta Mar-

cuschi (2008b, p. 243), “um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções”. O autor afirma que os gêneros textuais são de grande importância, pois é impossível pensar em uma forma de comunicação a não ser por meio de gêneros textuais.

É preciso trabalhar a atividade de produção textual como algo importante para a vida e formação do aluno, não apenas como registro e avaliação. A próxima seção, portanto, trata da análise destas atividades presentes nos roteiros de atividades disponibilizados para os professores no curso de formação continuada.

3. Os roteiros de atividades

O objetivo desta seção é apresentar como as atividades de produção textual aparecem nos roteiros de atividades que estão sendo trabalhados em sala de aula pelos professores da rede estadual.

Em virtude do que foi mencionado, é importante levar em consideração os roteiros de atividades que os professores da rede estadual de língua portuguesa estão utilizando em sala de aula. O objetivo do curso de formação continuada para os professores da rede estadual é ser um espaço de estudo, discussão e troca de experiências, além de ser um apoio efetivo para o trabalho com o Currículo Mínimo junto aos alunos da rede estadual.

Durante o curso de formação, os professores recebem propostas de materiais didáticos para trabalharem com os alunos, assim como também são convidados a elaborar seu próprio material didático. Em todos estes roteiros de atividades, é obrigatório que haja pelo menos uma atividade de produção textual, respeitando as habilidades do Currículo Mínimo que precisam ser trabalhadas naquele bimestre.

Ao analisar as questões de produção textual presentes nos Roteiros de Atividades disponibilizados durante o curso para os professores trabalharem em sala de aula, observam-se atividades com enunciados longos e explicativos. Geralmente após o comando da atividade, há uma listagem das características do gênero textual trabalhado na questão ou até mesmo um exemplo do gênero citado. Alguns enunciados deste tipo de atividade chegam a ocupar o espaço de uma folha inteira de papel, trazendo explicações sobre o que se espera que o aluno faça para a realização da tarefa.

Desta forma, os professores são orientados a não utilizar enunciados curtos e evasivos. Para Bechara (2001), um enunciado não se constrói apenas por meio de um amontoado de palavras e orações. Segundo as orientações do curso, é essencial que no enunciado da atividade de produção textual fique claro para o aluno a importância e o contexto do texto que ele deve produzir.

Sendo assim, além de apresentar o que o aluno deve fazer na atividade, o enunciado também deve auxiliar o aluno sobre a estrutura do texto, suas características e os ambientes em que este tipo de texto pode ser aplicado. O gênero textual deve ser bem apresentado e trabalhado, pois segundo Koch e Elias (2010, p. 62)

as diversas práticas de linguagem podem ser relacionadas, no ensino, por meio dos gêneros – visto como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem

As orientações do curso de formação continuada indicam que o professor deve esperar algumas dificuldades de seus alunos ao trabalhar este tipo de atividade em sala de aula. Porém, é indicado ao professor estimular a sua turma, por meio de exemplos de sentenças ou com o comentário de algumas informações pertinentes para ampliar o conhecimento do aluno sobre a temática da questão.

Na próxima e última seção, os dados coletados e os resultados da pesquisa realizada com os professores que estão aplicando estes roteiros de atividades com os alunos são apresentados. Buscou-se, portanto, além da apresentação dos resultados, uma discussão com o referencial teórico a fim de alcançar o objetivo proposto.

4. Análise da pesquisa realizada com os professores

O objetivo desta seção é apresentar os resultados da pesquisa realizada com os professores, traçando-se um paralelo entre o que é proposto no roteiro de atividades disponibilizado para o professor de língua portuguesa da rede pública e o que é apontado pelo referencial teórico.

O formulário, utilizado como instrumento da pesquisa, apresenta 3 questões, sendo que apenas a primeira questão é discursiva, portanto, nesta questão o professor pode apresentar por meio de um breve comentário suas dificuldades ou não em trabalhar a atividade de produção textual do roteiro de atividades em sala de aula. As questões 2 e 3 apresen-

tam 5 subitens cada e o sujeito pode apresentar sua resposta por meio de escores que variam de um a cinco, sendo a condição pior no escore um e a melhor, no cinco. A questão 2 tem o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos na atividade de produção textual e a última questão serve para a autoavaliação do professor durante este tipo de atividade.

Para preservar a identidade dos professores participantes da pesquisa, é utilizada a letra “P” mais um número para identificar os profissionais. Desta forma, o professor participante número um é identificado como “P1”, por exemplo. Como 19 professores participaram da pesquisa, os identificadores utilizados variam de “P1” até “P19”.

Ao analisar as respostas dos professores nos formulários, objetivou-se compreender e interpretar os dados, dialogando-os com o referencial teórico que fundamentou o estudo. Neste caso, este momento foi subdividido em ordenar os dados, classificá-los e na realização da análise propriamente dita.

A primeira questão do formulário utilizado como instrumento da pesquisa objetivou saber se a atividade de produção textual é a atividade em que o professor encontra mais dificuldade em sala de aula. O professor poderia responder “sim” ou “não” para a questão e poderia comentar a sua resposta. Dos 19 professores pesquisados, apenas 2 professores informaram que a produção textual não é a atividade que os seus alunos apresentam mais dificuldade, e sim as atividades que envolvem a interpretação de textos.

Dentre os comentários dos professores na questão 1, destaca-se o professor P8, ao dizer que a “produção de texto é, sem dúvida, a atividade de que os alunos mais apresentam dificuldade em desenvolver”. Também é interessante ressaltar o comentário do professor P10, que aponta que “a defasagem de aprendizado que os acompanha desde o início do ensino médio é um complicador, que reflete em todas as atividades”. Neste contexto, o professor P5 defende que “se houvesse mais motivação para as atividades de leitura, começando no 1º segmento do ensino fundamental, a produção de textos fluiria mais facilmente”.

Na tabela (4.1) da página seguinte foi possível sintetizar os dados referentes a questão 2 do formulário da pesquisa. Foi adotada a utilização de “1” até “5” para cada item analisado, sendo 1 representando a menor dificuldade e 5 a maior dificuldade apresentada pelos alunos. Os professores pesquisados foram listados por meio dos identificadores, como já apresentados na seção sobre a metodologia.

Tabela 4.1 – Resultados – Questão 2

Ao trabalhar com questões de produção textual, qual a maior dificuldade que você observa em seus alunos? Assinale de 1 até 5, sendo 1 representando a menor dificuldade e 5 a maior dificuldade apresentada pelo seu aluno.

Item	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19
Vocabulário	1	4	1	5	2	4	3	3	4	2	5	2	3	2	2	3	1	5	5
Iniciar o texto	3	4	5	3	4	3	5	4	5	4	2	3	4	4	1	2	1	2	1
Organização dos parágrafos	4	3	4	5	4	3	3	4	4	4	3	4	5	3	5	4	2	3	3
Pontuação	2	2	3	4	3	4	4	4	4	5	4	5	2	3	3	5	2	4	4
Conhecimento de mundo	5	4	2	3	4	4	4	3	5	3	1	1	1	2	4	1	2	1	2

O gráfico (4.1) seguinte ilustra melhor os pontos em que os professores informaram que seus alunos apresentaram mais dificuldades ao trabalhar as questões de produção textual do roteiro de atividades.

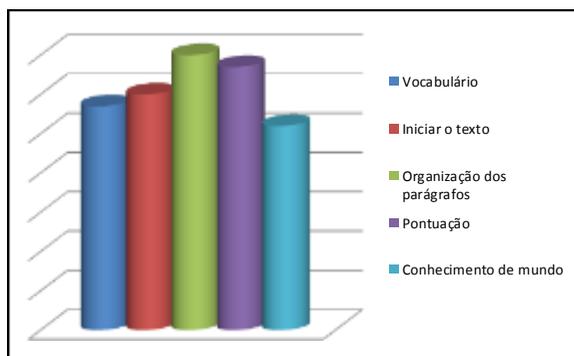


Gráfico 4.1 – Resultados – Questão 2

A tabela (4.1) e o gráfico (4.1) apresentados anteriormente ajudam a visualizar melhor as respostas dos professores a respeito das questões de produção textual aplicadas com os alunos de língua portuguesa do segundo ano do ensino médio.

Nos resultados obtidos, observa-se que a dificuldade mais apresentada pelos alunos é a questão da organização dos parágrafos, ou seja, os alunos possuem dificuldades em organizar a estrutura do texto. Para Koch e Travaglia (2001, p. 21)

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

A dificuldade apresentada pelos alunos menos citada pelos professores foi o conhecimento de mundo. Entretanto, não é a menos importante, como afirma Garcez (2001, p. 6), a produção textual é “uma ação em que o sujeito se envolve de forma total, com sua bagagem de conhecimentos e experiências sobre o mundo e a linguagem. Portanto, vale a pena ressaltar que a diferença entre a pontuação entre um item pesquisado para o outro é muito pouca, conforme é possível visualizar melhor no gráfico 4.1.

O professor P11 alerta em seu formulário de pesquisa que “a falta de leitura vem antes e a consequência é a dificuldade da escrita”. Para Harold Bloom (2001), a leitura deve ser um hábito pessoal e não apenas uma prática educacional. Para o autor, a leitura deve ser útil para aproximar aquele que lê daquele que escreve. Neste mesmo sentido, o professor P12 comenta que o conhecimento de mundo tem sido a principal dificuldade encontrada em suas turmas para a produção textual, e para amenizar este problema “a leitura de textos de apoio em sala de aula tem funcionado como facilitador”.

O professor P15 afirma que as atividades de produção textual são hoje as atividades que os seus alunos mais apresentam dificuldades para desenvolver, “porque é o que eles menos praticam desde o fundamental”. Ensina-se na escola ao aluno a gramática, a pontuação, a separação silábica e, nem por isso, o aluno saberá elaborar um texto. Para a elaboração de textos é necessária a prática da escrita e não apenas conhecimentos teóricos, assim como defendem Koch e Elias (2010).

Na tabela (4.2) seguinte foi possível sintetizar os dados referentes a questão 3 do formulário da pesquisa. Foi adotada a utilização de “1” até “5” para cada item analisado, sendo 1 representando a menor dificuldade e 5 a maior dificuldade encontrada pelo professor ao aplicar a atividade com os alunos. Os professores pesquisados foram novamente listados por meio dos identificadores.

Tabela 4.2 – Resultados – Questão 3																			
Quando você, professor, trabalha com a produção textual em sala de aula, qual a sua maior dificuldade? Assinale de 1 até 5, sendo 1 representando a menor dificuldade e 5 a maior dificuldade sentida por você.																			
Item	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19
Tempo para a atividade	5	3	1	3	4	4	4	5	2	5	1	1	1	1	3	2	2	1	1
Correção	3	3	2	2	4	4	2	1	3	2	2	3	2	3	3	3	3	4	5
Exemplos do mesmo gênero	4	3	3	1	5	3	3	1	3	1	4	4	4	5	4	5	4	5	3
Conhecimento prévio dos alunos	3	5	4	4	3	5	3	4	4	5	3	2	3	2	2	1	1	3	2
Conhecimento sobre os gêneros textuais	4	2	5	2	1	2	2	1	3	1	5	5	5	4	4	4	5	4	4

Para Feitosa (1991, p. 12), uma razão para os diversos problemas que são encontrados durante as práticas de produção textual “está na crise em que se encontra a comunicação escrita: a pouca eficácia do ensino de redação nas escolas e a falta de treinamento específico para a redação científica”. Vale lembrar aqui que por muito tempo exigiu-se do aluno apenas nomenclaturas gramaticais, desta forma, ainda temos hoje em sala de aula o resultado de tal postura no ensino de língua portuguesa.

A fim de apresentar melhor as informações da tabela acima, na página seguinte é apresentado o gráfico 4.2. Este gráfico está ilustrando as maiores dificuldades encontradas pelos professores durante a aplicação das atividades de produção textual com os alunos presente nos roteiros de atividades. Por meio deste gráfico, com mais facilidade, é possível observar a dificuldade que mais foi apontada pelos profissionais.

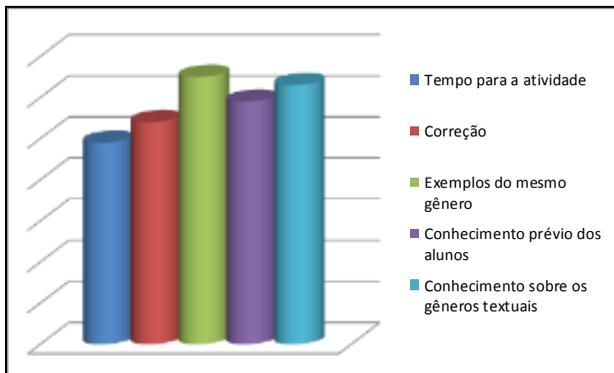


Gráfico 4.2 – Resultados – Questão 3

Por meio do gráfico 4.2, é possível verificar a pouca diferença entre as duas primeiras maiores dificuldades apontadas pelos professores. A falta de exemplos mais concretos sobre textos dos mesmos gêneros para apresentar para os alunos e até mesmo a necessidade de uma formação mais adequada para trabalhar os gêneros textuais em sala de aula foram as dificuldades mais apontadas.

É interessante observar que, dentre as dificuldades listadas no formulário de pesquisa, a menos votada foi a falta de tempo para trabalhar a produção textual com os alunos. Entretanto o professor P15, por exemplo, aponta que infelizmente não consegue trabalhar este tipo de atividade como gostaria, “tendo em vista o tempo e os assuntos prioridades do Currículo Mínimo”.

Como resultado, percebe-se a importância da prática da escrita em sala de aula, afinal quanto mais o aluno lê e escreve, mais habilidade ele adquire para este tipo de atividade. A escrita é uma habilidade que pode ser desenvolvida no aluno por meio da prática e, portanto, não deve ser tratada como um dom que poucas pessoas têm (GARCEZ, 2001).

5. Considerações finais

Este trabalho consistiu em identificar as maiores dificuldades encontradas e apontadas pelos professores de língua portuguesa da rede estadual ao trabalhar as atividades de produção textual presentes nos roteiros de atividades.

O aluno precisa se sentir à vontade para escrever, e não pressionado ou avaliado, afinal, assim como apontam Koch e Elias (2010, p. 33) a produção textual é “como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa o seu pensamento”. Também é importante que o estudante tenha consciência que o seu texto existe dentro de um contexto, que há situações formais e informais e que deve organizar o seu texto, revisando-o, de forma que qualquer outra pessoa o entenda.

De acordo com a análise dos dados coletados, é possível considerar que, apesar dos enunciados das atividades de produção textual apresentados nos roteiros de atividades serem explicativos e trazerem exemplos de textos, não é suficiente para o aluno produzir seus textos de forma satisfatória. Ainda são muitos os desafios que os alunos e os próprios professores enfrentam ao trabalhar este tipo de atividade em sala de aula.

Dentre as dificuldades mais apontadas pelos professores, destacaram-se as dificuldades que os alunos apresentam para organizar as suas ideias em forma de texto, a pontuação, a dificuldade por parte dos professores em exemplificar os gêneros textuais trabalhados e a necessidade de formação adequada para os professores para se trabalhar os gêneros textuais em sala de aula.

Diante das dificuldades sinalizadas pelos professores por meio da pesquisa discutida neste trabalho e da grande importância que a atividade de produção textual tem para a formação do aluno, seria uma pretensão muito grande solucionar todas estas inquietações neste único artigo. Portanto, pretende-se aqui trazer o assunto para a discussão e contribuir para o conhecimento e novas perspectivas da prática de produção textual no ensino médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BLOOM, H. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2006.

EVANGELISTA, G. M. F.; GREGÓRIO, R. M. *A importância dos conceitos da linguística aplicada para promover o letramento na formulação de uma política educacional*. Maringá: UEM, 2010.

FEITOSA, V. C. *Redação de textos científicos*. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. *Produção textual. Análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008b.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DESCONSTRUÇÃO DA IDEIA DE UNIVOCIDADE NA FLEXÃO VERBAL DO PORTUGUÊS

Vítor de Moura Vivas (UFRJ/IFRJ)
vitorvivas@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo, demonstramos como existem expedientes morfológicos diversificados para expressar conteúdos de modo-tempo-aspecto no português. No uso, a univocidade, muitas vezes, não ocorre. O que se verifica, efetivamente, é a existência de uma série de expedientes morfológicos para expressar um conteúdo, além da utilização de expedientes sintáticos que são descritos pela tradição gramatical como marcas de outros tempos verbais.

Palavras-chave: Flexão. Verbo. Mudança. Uso. Materializações. Variedade.

1. Introdução

Muitas vezes, pelo que se aprende na escola ou pelo que se vê em gramáticas e livros didáticos, acredita-se que há muitos conteúdos modo-tempo-aspectuais expressos através de relações unívocas (um afixo para expressar um conteúdo). Verificamos, em nossa pesquisa, que a univocidade está longe de ser uma característica da flexão verbal de modo-tempo-aspecto no português do Brasil. Além de haver variados expedientes morfológicos, é também comum que ocorram expedientes sintáticos diversificados para expressar um conteúdo modo-tempo-aspectual. Neste artigo, explicitamos todos os meios formais de materialização de uma noção de modo-tempo-aspecto que verificamos no uso do português.

2. As materializações formais existentes no uso

O critério meios de materialização, fundamentado na noção de univocidade, relação de uma forma para um conteúdo, aponta que conteúdos flexionais só têm manifestação morfológica. Quando há outras estratégias, além da morfológica, para expressar um conteúdo, diz-se que o conteúdo é derivacional (GONÇALVES, 2011).

No português, há concorrência de estratégias para indicar um conteúdo modo-tempo-aspectual. Uma noção modo-tempo-aspectual, muitas vezes, possui, em português, mais de uma forma de ser materializada morfológicamente, além de apresentar materializações sintáticas, como

se vê em (1), a seguir:

(1)

Noção de futuro do presente:

Amanhã, eu *falarei* com ela.

Amanhã, *irei falar* com ela.

Amanhã, eu *vou falar* com ela.

Eu *falo* com ela *amanhã*.

Noção de pretérito imperfeito:

Eu *saiá* com ela sempre às segundas.

Eu *ia sair* com ela sempre às segundas.

Ela *cantava* sempre naquele bar.

Ela *ia cantar* sempre naquele bar.

Noção de futuro do pretérito:

Se eu fosse você, eu *falaria* com ela amanhã.

Se eu fosse você, eu *iria falar* com ela amanhã.

Se eu fosse você, eu *falava* com ela amanhã.

Se eu fosse você, eu *ia falar* com ela amanhã.

Noção de imperativo:

Vocês, *venham* logo aqui.

Vocês, *vêm* logo aqui.

Vocês *vão vir* logo aqui.

Vocês *virão* logo aqui.

Noção de pretérito mais-que-perfeito:

Ele *jogara* futebol há muitos anos quando se tornou técnico.

Ele **tinha** (*havia*) **jogado** futebol há muitos anos quando se tornou técnico.

Ele **jogou** futebol há muitos anos; depois, tornou-se técnico.

Para indicar futuro do presente, além do uso do afixo de modo-tempo-aspecto de futuro do presente, *re-*; *ra-*, como em ‘falarei’; ‘falará’, utiliza-se também a forma do presente do indicativo em um verbo modificado por um adjunto adverbial que indique futuro: ‘falo amanhã’. Além disso, ocorrem expressões sintáticas para manifestar essa noção: ‘irei falar’; ‘vou falar’. Além das marcas morfológicas *-va* e *-ia*, para expressar o conteúdo pretérito imperfeito, utiliza-se também a estratégia sintática: ‘ia cantar’; ‘ia sair’ (verbo ‘ir’ no pretérito imperfeito do indicativo + verbo principal no infinitivo).

Para indicar futuro do pretérito, além da estratégia morfológica (*-ria*), como em ‘falaria’, ocorre a utilização da marca de pretérito imperfeito, com certa frequência, nesses contextos (*-va*): ‘falava’. Além disso, os falantes também lançam mão de estratégias sintáticas para veicular a noção de futuro do pretérito: ‘iria jogar’ (materialização sintática do futuro do pretérito); ‘ia jogar’ (materialização sintática do pretérito imperfeito).

Para expressar a noção encontrada em formas imperativas, é comum utilizar-se a expressão morfológica de tempo presente do indicativo: ao lado de ‘venham’ (imperativo), ocorre ‘vêm’ (presente do indicativo). Um outro uso frequente para dar ordens, conselhos ou fazer pedidos às pessoas (contexto de imperativo) é preencher o sujeito (que representa o interlocutor) e colocar o verbo no futuro através de estratégia morfológica (‘vocês virão’) ou sintática (‘vocês vão vir’).

A noção de pretérito mais-que-perfeito tem materialização morfológica (‘jogara’) e materialização sintática (‘tinha jogado’, ‘havia jogado’). Uma outra possibilidade de realização formal no contexto de pretérito mais-que-perfeito, atestada no uso da língua, é o uso do verbo no pretérito perfeito (‘jogou’).

Há outros contextos modo-tempo-aspectuais para os quais existem variadas estratégias para veicular um significado. Frequentemente, em algumas variedades da língua, utilizam-se marcas morfológicas do modo indicativo em contexto de subjuntivo: ao lado de “Você quer que eu te chame de quê?”, ocorre o uso “Você quer que eu te chamo de quê?”. Verificamos abaixo as possibilidades de manifestação morfológica nos tempos ‘presente’ e ‘futuro’ do ‘modo subjuntivo’:

(2)

Noção de presente do subjuntivo:

Duvido que ele **jogue** mais que eu.

Duvido que ele **joga** mais que eu.

Noção de futuro do subjuntivo:

Se ele **falar** comigo, eu explico toda a situação.

Se ele **fala** comigo, eu explico toda a situação.

Para manifestar o conteúdo presente do subjuntivo no português do Brasil, ocorre uma variação entre o uso de marcas morfológicas de presente do subjuntivo (apresentado na norma padrão) e o uso de presente do indicativo. O presente do indicativo também é utilizado com frequência no contexto de futuro do subjuntivo.

Através da análise do uso de verbos no português do Brasil, não se verificam apenas estratégias morfológicas na manifestação dos conteúdos de modo-tempo-aspecto. Além disso, é uma ilusão pensar na existência de relações unívocas. Além de expressões sintáticas em diversos contextos de modo-tempo-aspecto, ocorrem também manifestações morfológicas não previstas pela tradição⁹⁴. Marcas formais idênticas são usadas para expressar diferentes significados modo-tempo-aspectuais: presente do indicativo para expressar a noção de futuro do presente e futuro do subjuntivo; pretérito imperfeito do indicativo ocorrendo no contexto de futuro do pretérito etc.

Um outro meio de materialização morfológica sistemático e frequente nas construções verbais do português é a fusão. Bybee (1985, p. 36) sistematiza o processo morfológico fusão da seguinte maneira: “Conteúdos relevantes semanticamente tendem a se fundir no radical dos verbos. Desse modo, significados gramaticais relevantes tendem a aparecer expressos no radical dos verbos”.

Mudanças no radical verbal, muitas vezes, são reflexos de fusão de algum conteúdo gramatical. Vivas (2011) verifica, em português, fu-

⁹⁴ Certamente, cada manifestação morfológica ou sintática que ocorre em determinado contexto apresenta um significado ou função pragmática diferente; não há sinônimos perfeitos na língua. Não nos interessa analisar as diferenças entre usos num mesmo contexto, mas sim verificar que há estratégias diversificadas atuando num mesmo contexto.

são de conteúdos de modo-tempo-aspecto e de número-pessoa no radical do verbo.

2.1. A fusão: outro meio de materialização morfológica

Uma outra maneira de expressar conteúdos gramaticais no português é por fusão no radical do verbo. Vivas (2011) analisa fusões de conteúdos modo-tempo-aspectuais e número-pessoais, sistematizando esse processo em língua portuguesa. A marca morfológica de 1ª e 3ª pessoas do singular, na grande maioria dos tempos verbais do português, é considerada “zero”. Verificamos que, muitas vezes, a língua utiliza a fusão (mudança no radical do verbo) para expressar essas noções; a fusão parece ser uma maneira de compensar a marca “zero”, uma ausência de expressão formal. Abaixo, vemos exemplos de fusão de NP por alternância vocálica:

(3)

Padrão A:

t[i]ve	est[i]ve	f[u]i	p[u]de
t[e]ve	est[e]ve	f[o]i	p[o]de

Padrão B:

cons[i]go	div[i]рто	desc[u]bro	d[u]rmo
cons[ε]gue	div[ε]рте	desc[ɔ]bre	d[ɔ]rme

Nesses dados, a informação de primeira e terceira pessoa ocorre pela qualidade da vogal na sílaba tônica do radical. Desse modo, vogal alta indica 1ª pessoa do singular e vogal média, 3ª pessoa do singular. Vivas (2011) observou a existência de dois padrões (A e B) nos casos de fusão por alternância vocálica, como observamos acima. No padrão A, encontram-se os casos de fusão de P1 e P3 no pretérito perfeito do indicativo; a vogal média, nesse caso, é sempre média-alta. Além disso, a alternância vocálica é a única responsável pela informação de P1 e P3.

No padrão B de fusão por alternância vocálica, a vogal média é realizada como média-baixa (‘desc[ɔ]bre’; ‘div[ε]рте’), exceto quando antecede uma consoante nasal (‘cons[o]me’; ‘desm[e]nte’). Nesse padrão, a informação de número-pessoa acontece no presente do indicativo: a fusão em P1 coocorre com a marca -o (em ‘acudo’, reforça-se a noção de P1 expressa na marca -o). Já em P3, a alternância vocálica é a única res-

ponsável por informar 3ª pessoa do singular (‘ac[ɔ]de’).

Ocorrem outros expedientes de fusão número-pessoal no português; dentre estes, podemos citar, no contexto de presente do indicativo, ditongação (‘leio’; ‘creio’), mudança na consoante final do radical (‘perco’; ‘posso’; ‘digo’; ‘ouço’) e inserção consonantal (‘vejo’; ‘tenho’; ‘venho’). Nesses três casos, a fusão reforça a noção de P1, visto que as modificações no radical coocorrem com a marca -o, que já expressa a noção de primeira pessoa do singular.

Mesmo quando, na norma culta, não há distinção entre a altura da vogal na 1ª e na 3ª pessoa, em algumas variedades linguísticas, o falante realiza esse padrão (vogal alta → 1ª PESSOA DO SINGULAR; vogal média → 3ª pessoa do singular). Assim, verificamos usos como ‘tr/u/xé’; ‘c/u/be’; ‘s/u/be’ (P1 – padrão A) e ‘v/ε/ve’; ‘corr/ε/ge’; ‘div/ε/de’ (P3 – padrão B). Os falantes identificam um padrão morfológico na língua e passam a aplicá-lo produtivamente.

No português, ocorre também fusão de modo-tempo-aspecto. Para informar presente do indicativo, a literatura morfológica demonstra que há uma marca morfológica “zero” (CÂMARA JR., 1970; LAROCA, 1994; KEHDI, 1990). Verificamos, porém, uma tendência, no português, a abrir a vogal tônica do radical no presente do indicativo, na 1ª Conjugação, e defendemos que isso é um exemplo de fusão do conteúdo PRESENTE no português através da alternância vocálica. Assim, há, na língua, a estratégia de abrir a vogal tônica (média) do radical para indicar presente, como vemos, abaixo, na conjugação dos verbos *jogar* e *pegar*:

(4)

Quadro Pronominal na Norma Padrão

Eu	j/ɔ/go	p/ε/go
Tu	j/ɔ/gas	p/ε/gas
Ele	j/ɔ/ga	p/ε/ga
Nós	jogamos	pegamos
Vós	jogais	pegais
Eles	j/ɔ/gam	p/ε/gam

Quadro pronominal de uso no Brasil

Verbo 'jogar':

Eu	j[ɔ]go
Você ~ Tu	j[ɔ]ga ~ j[ɔ]gas ⁹⁵
Ele	j[ɔ]ga
Nós ~ A gente	j[o]gamos ~ j[ɔ]ga
Vocês	j[ɔ]gam
Eles	j[ɔ]gam

Verbo 'pegar':

Eu	p[ɛ]go
Você ~ Tu	p[ɛ]ga ~ p[ɛ]gas
Ele	p[ɛ]ga
Nós ~ A gente	p[ɛ]gamos ~ p[ɛ]ga
Vocês	p[ɛ]gam
Eles	p[ɛ]gam

É importante reforçar que a abertura de vogal (realização da média-baixa) acontece também no imperativo e no presente do subjuntivo; todos esses tempos têm em comum a informação de presente (LIMA, 1975; VIVAS, 2009). Esse padrão de abertura de vogal é regular na primeira conjugação e, sempre que possível, o falante realiza a vogal média-baixa em prol da informação de presente: *r/ɔ/bo*; *r/ɔ/ba*; *r/ɔ/bam*; *est/ɔ/ro*; *es/ɔ/ra*; *est/ɔ/ram*.

Verificamos, então, que, em português, para indicar um significado verbal de modo-tempo-aspecto, além de manifestações sintáticas e de manifestações morfológicas não previstas pela tradição (marcas de pretérito imperfeito no contexto de futuro do pretérito, uso de verbo no presente para expressar futuro), pode ocorrer informação gramatical através do mecanismo fusão (expediente morfológico produtivo). Verificamos abaixo outros casos de fusão do conteúdo de presente por alternância vocálica realizados no uso, mesmo estando em desacordo com a norma padrão:

⁹⁵ No uso efetivo do Rio de Janeiro, é frequente o pronome tu com o verbo flexionado em 3ª pessoa do singular ('alm[ɔ]ça'). Essa forma não é marcada negativamente pelos falantes e vem se tornando cada vez mais frequente. Na Região Sul, o pronome tu com o verbo em 3ª pessoa é uma variante com alta realização.

(5)

almejar: alm[ε]ja, alm[ε]jo	arejar: ar[ε]ja, ar[ε]jo
azulejar: azul[ε]jo, azul[ε]ja	bocejar: boc[ε]jo, boc[ε]ja
invejar: inv[ε]ja, inv[ε]jo	velejar: vel[ε]ja, vel[ε]jo
anexar: an[ε]xo, an[ε]xa	vexar: v[ε]xo, v[ε]xa
bochechar: boch[ε]cho, boch[ε]cha	desfechar: desf[ε]cha, desf[ε]cho
fechar: f[ε]cha, f[ε]cho	flechar: fl[ε]cha, fl[ε]cho
espelhar: esp[ε]lho, esp[ε]lha	aparelhar: apar[ε]lho, apar[ε]lha
destelhar: dest[ε]lho, dest[ε]lha	Roubar: r[ɔ]bo, r[ɔ]ba
Agourar: ag[ɔ]ro, ag[ɔ]ra	Estourar: est[ɔ]ro, est[ɔ]ra
Pousar: p[ɔ]so, p[ɔ]as	Repousar: rep[ɔ]so, rep[ɔ]sa

Não são muito comuns usos como ‘far[ε]ja’, ‘fest[ε]ja’, ‘gagu[ε]ja’, ‘man[ε]ja’, ‘plan[ε]ja’, ‘assem[ε]lha’, ‘acons[ε]lha’, mas, se passarem a ocorrer na língua, estarão a serviço da informação de presente. Mesmo quando a vogal média é modificada por uma semivogal, há uma tendência a abrir essa vogal. Verificamos essa abertura no ditongo “eu”: ‘end[ε]usa’, ‘end[ε]uso’, ‘end[ε]use’. No ditongo ‘ei’, essa abertura é vista em formas terminadas em ‘eiçar’, como ‘desb[ε]iça’, ‘desb[ε]iço’, ‘desb[ε]ice’; ‘emb[ε]iça’, ‘emb[ε]iço’, ‘emb[ε]ice’.

Formas terminadas em ‘eiar’ também sofrem abertura, mas acompanhada de monotongação, a exemplo de ‘abrasil[ε]ra’, ‘abrasil[ε]ro’, ‘abrasil[ε]re’; ‘b[ε]ra’, ‘b[ε]ro’, ‘b[ε]re’; ‘emband[ε]ra’, ‘emband[ε]ro’, ‘emband[ε]re’; ‘emparc[ε]ra’, ‘emparc[ε]ro’, ‘emparc[ε]re’; ‘empo[ε]ra’, ‘empo[ε]ro’, ‘empo[ε]re’; ‘encarr[ε]ra’, ‘encarr[ε]ro’, ‘encarr[ε]re’; ‘enfil[ε]ra’, ‘enfil[ε]ro’, ‘enfil[ε]re’; ‘entrinch[ε]ra’, ‘entrinch[ε]ro’, ‘entrinch[ε]re’; ‘int[ε]ra’, ‘int[ε]ro’, ‘int[ε]re’; ‘man[ε]ra’, ‘man[ε]ro’, ‘man[ε]re’; ‘pen[ε]ra’, ‘pen[ε]ro’, ‘pen[ε]re’. A abertura em ‘aleijar’ também é acompanhada de monotongação: ‘al[ε]ja’, ‘al[ε]jo’, ‘al[ε]je’.

Os casos de aplicação produtiva de fusão de presente promovem inclusive pares mínimos na língua, como verificamos abaixo:

(6)

<i>Verbo que indica presente</i>	<i>Outra classe</i>
n[ɔ]iva/n[ɔ]ivo	n[o]iva/n[o]ivo
pern[ɔ]ite	pern[o]ite
f[ɔ]ice	f[o]ice
aç[ɔ]ite	aç[o]ite
af[ɔ]lto	af[o]lto
r[ɔ]bo	r[o]lbo ou r[o]bo
tres[ɔ]co	tres[o]lco ou tres[o]co
ag[ɔ]ro	ag[o]uro ou ag[o]ro
est[ɔ]ro	est[o]uro ou est[o]ro
p[ɔ]so	p[o]lso ou p[o]so
rep[ɔ]so	rep[o]lso ou rep[o]so

Além da alternância vocálica, há outros exemplos de fusão do conteúdo presente em português: mudança na consoante final do radical ('ouço', 'ouça'; 'perco', 'perca'; 'posso', 'possa'; 'digo', 'diga'); acréscimo consonantal ('veja'; 'proveja') e ditongação no radical ('presenteia'; 'recheia'⁹⁶; 'caiba'; 'saiba'; 'queira').

Na língua, também se buscam formas para indicar a noção de pretérito perfeito do indicativo. Assim, verificamos, por exemplo, a existência de diferentes formas de raiz, como *troux-* ('trazer'); *coub-* ('cabere'); *pud-* ('poder'); *estiv-*, *estev-* ('estar') e *soub-* ('saber'), que veiculam a noção gramatical de tempo no pretérito perfeito do indicativo (VIVAS, 2011).

3. *O uso improdutivo de marcas de modo-tempo-aspecto*

Em morfologia, costuma-se afirmar que marcas flexionais são produtivas. Booij (2006) defende que, quando existem duas estratégias flexionais que preenchem uma mesma função, há uma tendência de que uma dessas estratégias seja improdutivo. No português, o uso de afixo (-

⁹⁶ Todos os verbos terminados em -ear têm formas ditongadas por epêntese de -i que expressam a noção de 'presente'. Como demonstra Vivas (2011), os falantes também aplicam a ditongação produtivamente ao aplicar o padrão de -ear nos verbos terminados em -iar (uso de 'vareia'; 'apreceia') Estes usos costumam ser realizados por falantes com baixo grau de escolaridade.

ra) para indicar a noção de ‘pretérito mais-que-perfeito’ caiu em desuso na língua; muitos falantes nem reconhecem mais essa marca. A improdutividade desse expediente formal ocorreu devido à concorrência com a estratégia sintática ‘verbo auxiliar ter ou haver no pretérito imperfeito + verbo principal no particípio’ (‘tinha jogado’ / ‘havia jogado’).

Outros conteúdos que apresentam mais de um tipo de materialização possível parecem passar por processos semelhantes. Sendo assim, no uso falado da língua, a estratégia mais produtiva de informação de futuro do presente é a sintática: ‘verbo ir no presente do indicativo + verbo no infinitivo’ (‘vou jogar’, ‘vou vender’). O expediente morfológico (acréscimo de *-re / -ra*) é cada vez menos utilizado. Para a indicação de ordem, conselho, o imperativo, muitas vezes, parece ser menos utilizado que as outras duas estratégias: ‘presente do indicativo’ (‘joga’ / ‘jogam’) e ‘sujeito (interlocutor) + futuro’ (‘você jogará’ / ‘você vai jogar’).

4. Considerações finais

As construções verbais do português não se estabelecem através de relações unívocas. No âmbito morfológico, ocorrem materializações formais não previstas pela tradição para indicar conteúdos modo-tempo-aspectuais diferentes; também ocorre o mecanismo da fusão, processo sistemático e produtivo. Além disso, noções modo-tempo-aspectuais são também expressas, muitas vezes, por expedientes sintáticos. A utilização de estratégias sintáticas, ao lado de estratégias morfológicas variadas, para expressar noções modo-tempo-aspectuais demonstra que marcas de modo-tempo-aspecto apresentam características derivacionais. Essa constatação reforça o que afirma Gonçalves (2011, p. 23-24):

Ao que tudo indica, a naturalidade da flexão se mostra mais saliente nas categorias morfossintáticas realizadas por propriedades de concordância, como número e pessoa. No caso das propriedades inerentes, como tempo e aspecto, que não são ‘impostas pela posição estrutural ocupada pela palavra, nem pelas propriedades de outras palavras na estrutura’ (ANDERSON, 1982, p. 182), a seleção das marcas morfológicas pode depender da vontade do falante e apresentar concorrentes potenciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Stephen. Where’s Morphology? *Linguistic Inquiry*, n. 13, p. 571-612, 1982.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BYBEE, Joan L. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. 1 ed. Amsterdam (Philadelphia): John Publishing Company, 1985, vol. 9.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victorio. *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português*. 1. ed. São Paulo, Contexto, 2011.

KEHDI, Valter. *Morfemas do português*. 1. ed. São Paulo, Ática, 1990.

LAROCA, Maria de Nazaré Carvalho. *Manual de morfologia do português*. 1. ed. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: UFJF, 1994.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

VIVAS, Vítor de Moura. Relendo as categorias verbais. *XIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 209, Rio de Janeiro, 2009.

_____. *Novos enfoques sobre a flexão verbal em português: abordagem formal e semântica do mecanismo fusão*. 2011. Dissertação (de Mestrado em Letras Vernáculas). – UFRJ/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

DIMINUTIVO: O GRAU QUE AFAGA OU AFASTA

Hélia Coelho Mello Cunha (IFF)

hcunha@iff.edu.br

RESUMO

Nas aulas de língua portuguesa, no Brasil, é comum a apresentação do grau diminutivo como o acréscimo de sufixos a substantivos e a alguns adjetivos. Muitos professores apenas apresentam este grau a partir da gramática normativa, dizendo que, nos substantivos concretos, o grau determina a falta ou redução de atributos de dimensão física, desconsiderando, neste recurso tão expressivo, o desempenho de várias funções semânticas. Interessa-nos, neste trabalho, apresentar conotações expressivas de palavras no diminutivo em diversos gêneros textuais (charges, letras de músicas, textos publicitários, textos literários, artigos de opinião de jornais e revistas, manchetes, discursos de diversos profissionais e até em textos informativos) que ilustrem a riqueza de possibilidades estilísticas deste grau no nível semântico-discursivo, destacando a expressividade e originalidade de seu emprego. Na estilística semântica, buscamos os meios para a análise dos valores expressivos nos diversos exemplos coletados.

Palavras-chave: Diminutivos. Estilística. Semântica. Estilística semântica.

1. Introdução

O diminutivo é uma maneira ao mesmo tempo afetuosa e precavida de usar a linguagem. Afetuosa porque geralmente o usamos para designar o que é agradável, aquelas coisas tão afáveis que se deixam diminuir sem perder o sentido. E precavida porque também o usamos para desarmar certas palavras que, por sua forma original, são ameaçadoras demais.

(Luis Fernando Veríssimo, Diminutivos)

Nas aulas de língua portuguesa, no Brasil, muitos professores apenas apresentam o grau dos substantivos aos alunos a partir da gramática normativa, dizendo que, nos substantivos concretos, o grau determina a intensidade de atributos de dimensão física. Nessa função, o grau é um sistema de posicionamento relativo sobre a intensidade com que um atributo se manifesta no substantivo, é uma escala de três posições que vai do excesso à falta, passando pelo normal. O grau normal indica que o atributo está presente no substantivo em intensidade típica, comum. Os graus aumentativo e diminutivo indicam excesso e falta, respectivamente.

Contudo, este recurso tão rico e expressivo desempenha várias funções semânticas e não deveria ser apresentado apenas como um assunto gramatical.

2. Usos do diminutivo no Brasil

No Brasil, é frequente o uso do grau diminutivo. Está na fala de todos, cultos e ignorantes, crianças e adultos, reforçando o tom coloquial e de descontração. Os brasileiros estão tão acostumados a usá-lo, que nem percebem que, muitas vezes, usam o diminutivo para aumentar (quando um pão, por exemplo, acaba de sair do forno, dizem: “Está quentinho...”), por exemplo.

Segundo Monteiro (1991, p. 34), “a frequência de diminutivos na fala de um povo se correlaciona com o seu grau de afetividade, a sua disposição emotiva. Daí, sem dúvida, a explicação para o excesso de diminutivos, tão constante entre portugueses e brasileiros” e Castelar de Carvalho (*apud* MONTEIRO, 1991, p. 34), “em sua pesquisa de resultados irrefutáveis, demonstrou que nos diminutivos prepondera a função emotiva (psicológica) sobre a função lógica (ideia de pequenez)”.

Apesar disso, aos alunos de língua portuguesa, em nosso país, é comum a apresentação desse grau apenas como o acréscimo de sufixos: “-inho, -acho, -culo, -ebre, -eco, -ejo, -ela, -ete, -eto, -iço, -im, -isco, -ito, -ote, -ucho, -ulo, -únculo, -usco” a substantivos e alguns adjetivos, desconsiderando-se a sua força expressiva.

Para muitos autores, como Ilari (2000, p. 12)

Uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. O tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com “problemas” como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de “usuário culto da língua”. Esse descompasso é problemático quando se pensa na importância que as questões da significação têm, desde sempre, para a vida de todos os dias, e no peso que lhe atribuem hoje, com razão, em alguns instrumentos de avaliação importantes, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio, os vestibulares que exigem interpretação de textos e o Exame Nacional de Cursos.

(...) Ao contrário do que acontece com a “gramática”, simplesmente não existe em nosso ensino a tradição de tratar do sentido através de exercícios específicos, e isso leva o professor da escola média a acreditar que, nessa área, não há nada de interessante a fazer. O estudo da língua é direcionado apenas

para o aspecto fonológico, morfológico e sintático.

Segundo Bastos & Spengler, em pesquisa realizada na PUC-PR, é possível observar que o diminutivo é empregado sob quatro formas/estilos: “o sufixo é utilizado para amenizar fatos ocorridos (*probleminha*), expressar afetividade (*irmãzinha*), ser portador de sentido pejorativo (*bolinho*), ou ainda carregar seu próprio valor de significação, sentido denotativo (*parquinho*)”. Além disso, as autoras afirmam que apesar de as gramáticas normativas citarem que o sufixo do diminutivo só se apresenta diante de substantivos e adjetivos, já há a ocorrência na atualidade desses diante de palavras invariáveis como advérbios (ideia de superlativo) e até mesmo junto aos verbos em suas formas nominais (particípio e gerúndio).

Os diminutivos também podem ter significação de aumentativo (“*a montanha-russa me deu um friozinho na barriga*”), servir para abrandar uma situação (“*Ela irá fazer uma operaçãozinha*”), e dar aos nomes um significado carinhoso, sentimental, de ternura (“*Lulinha paz e amor*”) e até substituí-los (“*Xuxa de volta para os baixinhos*”). Podem designar o que é agradável, sensual, excitante (“*Que bundinha bonitinha!*”). Adicionado aos verbos que sugerem uma recomendação, o sufixo de diminutivo acentua a recomendação e reforça o sentido (“*João, vá depressinha apanhar o meu remédio na farmácia.*”).

Por outro lado, o uso dos diminutivos pode, em determinadas situações, causar constrangimentos (“*Você gosta mesmo de ler esse jornalzinho?*”), ofender e revelar desprezo pelas pessoas (“*Esse doutorzinho não acertou um diagnóstico sequer*”). Podem também revelar ironia (“*Que mulherzinha boazinha que tenho! Nem o almoço me oferece quando chego do trabalho*”) e antipatia (“*Aquela mulherzinha é insuportável!*”), indicar raiva reprimida ou desejo de espezinhar o outro (“*Aquele povinho me paga!*”). Há também casos em que, apesar de terem um sufixo de diminutivo, não encerram a ideia do grau (“*Garotinho é o ex-governador do Rio*”).

A análise do uso dos diminutivos deve sempre ser feita dentro de um contexto, pois só assim se terá a ideia exata de seu significado. Segundo Monteiro (1991), a percepção do estilo utilizado encontra-se ligada a um conjunto de operações que ultrapassam o quadro formal, transbordando sobre a vida, o mundo e a ideologia.

A estilística é uma de nossas ferramentas de análise, já que, concordando com Guiraud (1978) consideramos *estilo* como o emprego dos

meios de expressão determinado pela natureza e intenções do indivíduo que fala ou escreve.

Segundo Guiraud (1978, p. 86)

A estilística da expressão é o estudo do valor estilístico dos meios de expressão, dos matizes afetivos, volitivos, estéticos, didáticos e outros, que dão colorido à significação. Há valores expressivos que traduzem os sentimentos, os desejos, o caráter, o temperamento, a origem social, a situação de indivíduo falante e, valores impressivos que representam suas intenções deliberadas, a impressão que ele quer produzir, valores de grande importância na expressão literária.

A estilística da língua e estilística da palavra são as duas tendências da estilística atual; mas, segundo Guiraud (1978, p. 94), a separação entre a estilística pura e a aplicada dificilmente pode ser mantida. Por concordarmos com ele, nosso trabalho de pesquisa, apesar de privilegiar a estilística da expressão, não pretende excluir a estilística impressiva (literária).

A semântica é uma teoria que pretende, após estudar o fenômeno da significação no nível da frase, do texto e da enunciação, analisar a relação entre o significado da expressão linguística e sua força comunicativa, salientando o modo como essa relação é entendida numa abordagem funcionalista. Os fenômenos de sinonímia e paráfrase; da antonímia; de hiperonímia/hiponímia; o da ambiguidade; de redundância semântica; o da contradição; das informações implícitas são explicados pela semântica. Guiraud (1978, p. 83) afirma que “No plano semântico, coloca-se o problema dos efeitos naturais e dos efeitos evocativos das palavras e, por outro lado, do das mudanças de sentido”.

A estilística semântica, que estuda os sinais da língua, nos dará, portanto, meios para a análise dos valores expressivos nos diversos exemplos de comunicação linguística nos quais o uso do diminutivo se faz presente.

Interessa-nos, neste artigo, apresentar conotações expressivas (manifestação de sentimentos e emoções) de palavras no diminutivo em diversos gêneros textuais escritos que ilustrem a riqueza de possibilidades estilísticas do diminutivo no nível semântico-discursivo, destacando a expressividade e originalidade de seu emprego em charges, letras de músicas, textos publicitários, textos literários, artigos de opinião de jornais e revistas, manchetes, discursos de diversos profissionais e até em textos informativos.

Nos anúncios publicitários, nos quais há a necessidade de aceitação do público, o uso do diminutivo aproxima o consumidor. Rynaldo Gondim, por exemplo, criou um texto que fala de praia e cidade para a marca Havaianas, voltado às mulheres (**Fig. 1**). Ele usou “pezinho” (diminutivo de “pé”) com este propósito.



Fig. 1: anúncio de Havaianas.

Fonte: <https://discutindoaredacao.wordpress.com/2010/12/>

Já, no anúncio da Vila-Fruti (**Fig. 2**), há o uso do diminutivo com valor de aumentativo. Para valorizar a temperatura do pão servido no estabelecimento, que é bem quente, a palavra “quentinho” serve muito mais para convidar o consumidor à compra do pão do que se fosse utilizado o aumentativo “quentão”.



Fig. 2. <http://cargocollective.com/priscilaperovano/Campanha-Inauguracao-Vila-Fruti>

Na charge (**Fig. 3**), para provocar riso, humor, a economia brasileira é contada no diminutivo. E na **Fig. 4**, o diminutivo também serve

para fazer uma crítica à atitude dos políticos em época de eleições: dar “tapinhas” nas costas dos eleitores.



Chargeonline.com.br - © Copyright do autor

Fig. 3. <http://www.luizberto.com/coluna/um-texto-de-luiz-otavio-cavalcanti>



Fig. 4. Setembro 16, 2014.

Fonte: <http://www.folhadafloresta.com.br/tapinha-nas-costas>

O diminutivo também serve para amenizar uma situação. Percebe-se este caso no texto “Traz só uma coisinha pra mim?” (Fig. 5), no qual o

autor relata os pedidos que são feitos a ele quando viaja para o exterior. Uma pessoa que pede um iPhone dizendo que é uma “coisinha” tenta amenizar a situação constrangedora de pedir um produto tão caro usando o diminutivo. No início do texto, o autor Rodrigo Alves, explica esta situação: “Basta anunciar uma viagem ao exterior ao seu círculo social para que a enxurrada de encomendas tenha início. Itens de toda sorte, desde os mais caros no mercado brasileiro e que, aparentemente, são mais acessíveis em terras gringas, até vinhos que você encontra com preços tão competitivos quanto no mercado nacional. Nunca pensei que abordaria o assunto num artigo, mas mudei de ideia depois das minhas viagens de férias para Orlando e Miami. O que mais ouvi foi a frase: “Traz só uma coisinha para mim?” Do iPhone ao perfume, da maquiagem ao notebook, de lente fotográfica aos tênis Nike. Uma lista criativa é formulada na cabeça das pessoas. Além do produto diferente, todos querem tirar proveito da sua viagem para fazer economia. Muitos julgam que encontrarão seu produto do sonho pela metade do preço e se esquecem que o dólar está em alta, da taxa de 10% sobre cada compra e mais a cobrança de IOF (Imposto sobre Operações Financeiras) na troca das moedas”.

E o valor afetivo está presente em letras de música, como, por exemplo, em "Coisa bonita", gravada por Roberto Carlos: dirigida a gordinhas:

Amo você assim e não sei por que tanto sacrifício
ginástica, dieta não sei pra que tanto exercício
olha, eu não me incomodo
um *quilinho* a mais não é antiestético
Pode até me beijar, pode me lamber
que eu sou dietético...

Uma declaração da cantora Ana Carolina foi muito divulgada na mídia pelo uso do diminutivo com valor depreciativo: “Tem homem que é tão mulherzinha que eu não me surpreenderia se fizessem xixi sentado.” (Frases – <http://kdfrases.com>).

Fazendo brincadeira com o uso dos diminutivos pelos brasileiros, a *Coca-Cola* criou, neste ano de 2014, uma divertida série de comerciais para a Copa do Mundo no Brasil, e que está sendo veiculada por quase toda a América Latina. A língua, chamada de “*portuguesiño*” (português no diminutivo, em espanhol), é ensinada nos cinco vídeos já lançados. (<http://www.hypeness.com.br/2014/04/coca-cola-brinca-com-jeito-de-falar-do-brasileiro-em-cam-panha-para-a-america-latina>). Uma prova de que nós, brasileiros, somos conhecidos mundialmente pelo uso que fa-

zemos dos diminutivos.

C 2 SEXTA-FEIRA, 17 DE JANEIRO DE 2014

JORNAL DE PIRACICABA



Traz só uma coisinha para mim?

Rodrigo Alves

Bato a buzina e uma viagem exterior ao seu círculo social para que a encarteira de encomendas tenha tempo livre de tudo mais. Depois de mais carros no mercado brasileiro e que, aparentemente, são mais baratos em termos práticos, até valores que você encontra com preços tão competitivos quanto no mercado nacional. Nunca pensei que abordaria o assunto num artigo, mas mudou de ideia depois das minhas viagens de férias para Orlando e Miami, O que mais ouvi foi a frase: "Traz só uma coisinha para mim?"

De iPhone a perfume, de maquiagem a notebook, de lençóis fotográficos aos óculos Nike. Uma lista variada e diversificada na cabeça de qualquer pessoa. Além de produtos diferentes, todos possuem uma proposta de sua viagem para fazer economia. Muitos julgam que conseguirão seu produto do lado pela metade do preço e se esquecem que o dólar está em alta, da taxa de 16% sobre cada compra e mais o cobrança de 10% (Imposto sobre Operações Financeiras) na transação moedas.

É provável que a pedido recebido do seu amigo de infância, mas proporemos também para receber um e-mail do parente em quarto ano, um telefonema do colega de trabalho do departamento de Inglês e um SMS do irmão do lado de cima. Não se esqueça se até o novo nascimento do seu primo pede para se alinhar no Facebook. Ao aceitar a amizade, verá que a intenção é

pedir perfumes importados.

No meu caso, as abordagens surgiram três meses antes da viagem. Com delicadeza, expus meus argumentos. Já estava com um único item eletrônico atualmente, que se esgotava no limite de 500 dólares estabelecido pela Receita Federal. Também apresentei detalhes sobre as tarifas de taxa, mais dívidas em um cartão de crédito de um cartão de crédito de primeira viagem sem a noção de pensar em muitas compras (mesmo estando no paraíso das compras).

Mas até durante o passeio, muita gente fez pedidos. Uns chamaram pelos nomes secos, outros via e-mail. O problema é que acontece com frequência que você não sabe como o dinheiro necessário e caso não seja possível, o custo de envio, o custo de risco de a moeda valorizar até o fechamento da fatura e a compra sair mais cara que o valor esperado.

A primeira e última vez que fui uma encomenda foi em 2011. Minha irmã esteve na Disney e, na época, a frete era a primeira versão do iPad. Pedi a modelo com cor verde verde e 32 gigas de memória. Resultado: correu tudo bem e ela chegou com uma inferior e com a metade da capacidade. No caso dela ao receber o produto, inspecionou, depois, que ela abriu não de 32 gigas mas parques, desconfiou-se até o dia de compra na Disney mais vendida e desconfiou-se até o dia de compra no Brasil.

Muitas pessoas não sabem,

mas uma simples encomenda pode trazer vários problemas, é preciso interromper seu reser para se dedicar a busca do produto. Polvoar que esteja mais caro, como aconteceu com a minha irmã, ou ainda que o destino seja fora do seu rote. Também há preocupações como desconfiar e julgar um que os filhos são de rivais e leva-se pelo menos 30 minutos para chegar ao caixa (sem moedas).

Seu amigo da máquina "quem compra, leva". Logo, aceitar uma encomenda representa carregar o acerto para lá e para cá e, depois, não há como mais. Há limite de peso para essas encomendas, há produtos que não podem ser transportados em bagagem de mão e aqueles que correm o risco de "entrosar" na alfândega. A regra vale para as encomendas que parecem legais, como os ursinhos da Disney (sem, bom gosto que pedirá).

Concluindo esta análise que fizemos em nossos roteiros turísticos, percebemos que todos passaram por situações parecidas. Os que aceitaram encomendas, coletaram histórias amargas e aprenderam quebrando a cara. Fazer "traz" para as encomendas é um ato complexo, principalmente para as pessoas próximas. Mas é um gesto que evita situações para os dois lados, pouca expectativa de quem encomenda e torna a viagem mais agradável para quem, afinal, quer apenas curtir as férias de férias.

www.fundoxo.com

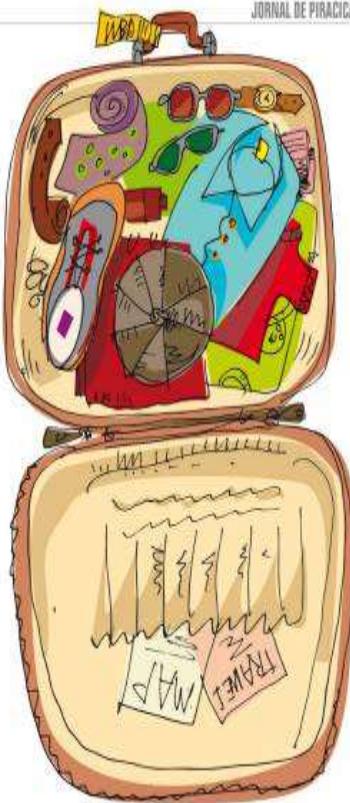


Fig. 5. Publicado no Jornal de Piracicaba em 17 de janeiro de 2014.

<http://dandonota.com/artigos-jornal-de-piracicaba-2014/traz-so-uma-coisinha-para-mim>

3. Considerações finais

Pretendemos com essa pesquisa contribuir para o ensino de língua portuguesa, ao estudarmos um grau que, normalmente, é apresentado aos alunos como uma questão de gramática normativa, em séries iniciais de estudo, de forma superficial, fora do contexto.

Cremos que a compreensão do uso do diminutivo que, além de expressar noções positivas pode conter carga negativa, seja essencial para

o entendimento de um texto. E esperamos que os professores se convençam da necessidade da abordagem desse fenômeno em sala de aula, tornando a leitura de textos uma atividade prazerosa e considerada pelo aluno importante para que ele participe mais efetivamente da sociedade, compreendendo melhor o uso do melhor instrumento de poder que temos: a palavra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Alessandra Silveira; SPENGLER, Ana Luiza. *O uso do sufixo diminutivo na fala do curitibano*. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/educacao/academico/graduacao/cursos/letras/texto/talento.php?codtalento=56>>. Acesso em: 29-10-2004

GIRAUD, Pierre. *A estilística*. Trad.: Miguel Maillet. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.

**DISPUTAS LINGUÍSTICAS E IDEOLÓGICAS NO FACEBOOK
ACERCA DA VARIAÇÃO DO USO LINGUÍSTICO
À LUZ DE BOURDIEU E BAKHTIN**

Marcello Riella Benites (UFRJ/UENF)

marcellobenites@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UFRJ/UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UFRJ/UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de discutir – a partir de um arcabouço teórico baseado em Pierre Bourdieu e Mikhail Bakhtin – aspectos ideológicos das opiniões de internautas expressas na rede social *Facebook* acerca de determinadas práticas linguísticas. Numa sondagem realizada nessa rede sobre o uso anafórico dos pronomes do caso reto ou oblíquo, na terceira pessoa do singular, em suas variações “cultas” (mais prestigiosa) e não padrão (por exemplo: “jogá-la fora”; “jogar ela fora”, respectivamente), os participantes revelam suas posições ideológicas. Reflexões dos referidos autores vão ser apresentadas e, em seguida, as respostas dos internautas serão comentadas de modo a ilustrar a teoria.

Palavras-chave: Variação. Uso linguístico. Ideologia.

1. Introdução

Num debate entre internautas da rede social *Facebook*⁹⁷, vamos observar os aspectos ideológicos que ilustram teorias linguísticas, particularmente, numa abordagem da língua como prática social. Para delimitação de um recorte teórico, privilegiaremos as reflexões de Pierre Bourdieu, em *A Economia das Trocas Linguísticas* (1998), e Mikhail Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), também recorrendo a comentadores. O diálogo no *Facebook* surgiu a partir de uma consulta⁹⁸

⁹⁷ Vale observar que nosso estudo não é sobre a escrita dos internautas no *Facebook* e, sim, sobre os aspectos ideológicos de suas posições expressas nessa rede social acerca dos usos linguísticos (falares) padrão e não padrão.

⁹⁸ O post da sondagem foi feito na noite de 16 de dezembro de 2013, proposto para os cerca de 700 amigos (ver nota de rodapé nº 6) da página pessoal de um dos autores do presente artigo na referida rede social. A postagem recebeu 11 comentários e cinco curtidas (manifestações de incentivo típicas do *Facebook*) ainda naquela noite e também na manhã seguinte. Desses comentários, dez são analisados no presente trabalho. A seguir, o texto (editado) que solicitava exemplos de usos pronominais anafóricos padrão ou não padrão, mas que, em vez dessa resposta, resultou nas manifestações ideológicas as quais se tomaram, então, nosso objeto de análise: Queridos amigos e amigas

que realizamos nessa rede sobre o uso anafórico⁹⁹ do pronome pessoal ou oblíquo, na terceira pessoa, após o verbo em diferentes extratos sociais e etários.

Havíamos observado, entre falantes que dominam a norma culta, o uso proposital do pronome pessoal (ao se falar de uma panela velha, por exemplo: “*vou jogar ela fora*”). Nossa hipótese seria a de que esses falantes utilizam a variação menos prestigiada (“jogar ela”) para identificar-se/gerar solidariedade com públicos que não dominam a gramática normativa. Vemos aí também a possibilidade de tratar-se de “estratégias de condescendência”, que consistem em “tirar proveito da relação de forças objetiva entre línguas que se encontram praticamente confrontadas (...) no próprio ato de negar simbolicamente tal relação, isto é, a hierarquia entre essas línguas e seus respectivos falantes” (BOURDIEU, 1998, p. 55). São estratégias que, portanto, até mesmo ocultariam o reforço à posição de prestígio desses falantes. Tal movimento demonstraria uma superioridade dos mesmos na habilidade aparentemente natural de manejar as duas variações. Segundo o autor, “os burgueses ou intelectuais” podem

associar um manejo desenvolto e a ignorância soberana das regras minuciosas à exibição de segurança nos terrenos mais perigosos. *Introduzir (...) a facilidade quando em geral se costuma exibir empenho, ou então injetar a desenvoltura na tensão que marca toda a diferença* em relação a formas pequeno-burguesas ou populares da tensão e da desenvoltura, *são algumas das estratégias* (no mais das vezes inconscientes) *de distinção* que dão lugar a lances infinitos, em meio a reviravoltas incessantes do pró e do contra, feitas exatamente para desencorajar a busca de propriedades não relacionais dos estilos linguísticos (BOURDIEU, 1982, p. 51, grifos nossos).

(...) estou fazendo uma pesquisa e gostaria de saber se vcs poderiam me ajudar com exemplos. (...) Trata-se do uso dos pronomes em anáfora, por exemplo, uma panela que se quer joga fora, quando já se mencionou a palavra panela: “Vou jogá-la fora” e “Vou jogar ela fora”. Tenho percebido pessoas que dominam a gramática normativa, intelectuais, por exemplo, usarem “jogar ela fora”, para se aproximarem de grupos com os quais se relacionam e que prefeririam essa forma, por exemplo, adolescentes. E tenho percebido que crianças, devido à escolarização, estariam começando a usar a norma culta: “Vou jogá-la fora”. Vocês, caso tenham visto ocorrências a esse respeito, poderiam me informar?

⁹⁹ “*Na anáfora pronominal, o anaforizado é uma sequência linguística (sintagma) e o anafórico é um pronome: ‘Paulo estava com frio. Ele tinha esquecido de colocar a blusa’.* Usualmente, considera-se que certos pronomes, denominados *representantes*, retomam um grupo nominal antecedente. (...) o pronome tem por função assegurar uma *continuidade referencial*” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012, p. 237). No nosso caso, a continuidade é garantida pelo pronome no caso oblíquo (“jogá-la”) ou no caso reto (“jogar ela”).

Entendemos que tais estratégias desencorajariam a busca da fonte dessa “superioridade” onde ela realmente está, ou seja, nas relações de dominação entre estilos linguísticos. Gerariam, assim, uma opacidade que faria crer serem “naturais” – e, frisamos, não resultantes de um processo de dominação linguística – essas qualidades dos falantes da norma de prestígio, dita “culta”.

Havíamos observado também crianças que começam a utilizar o pronome oblíquo (“*Jogá-la fora*”)¹⁰⁰. Para este caso, supúnhamos que a escolarização ou o exemplo de adultos em casa ocasionasse o uso do pronome oblíquo por parte das crianças. Supomos também que os processos de escolarização podem estar sendo bem-sucedidos em integrar as crianças em uma variante oficial (“jogá-la”); e, ainda, que tal sucesso ocorreria, na maioria das vezes, quando realizado com a eficácia das melhores escolas – em geral, as particulares, frequentadas por crianças das classes dominantes – e o apoio do exemplo e uso da norma de prestígio em família.

Perguntamos, então, aos *amigos*¹⁰¹ do *Facebook*, se eles também teriam notícias de ocorrências dos dois tipos de uso anafórico dos pronomes na terceira pessoa. As respostas nada confirmaram objetivamente, porém, forneceram um rico material para o estudo das disputas que se travam em torno da prática linguística no Brasil. Passaremos agora a apresentar as afirmações dos mencionados autores e de seus comentadores sobre disputas linguísticas e ideológicas, e que acreditamos serem ilustradas pelos depoimentos colhidos na *web*.

2. *Estratégias linguísticas*

Percebemos nos *amigos* do *Facebook* uma preocupação com a “pureza linguística”, que pode denotar a estratégia latente de manter-se ou penetrar ou parecer estar em campos – de prestígio social – cujo acesso é bem delimitado. Pierre Bourdieu (1998) apresenta como, a partir da Revolução Francesa, construiu-se a ideia do francês falado em Paris pe-

¹⁰⁰ Observamos ocorrências espontâneas do fato, em duas crianças, um menino de nove anos e uma menina de 12, irmãos, estudantes de uma escola particular, pertencentes a uma família com renda de aproximadamente 12,5 salários mínimos (salário de R\$ 724,00, pago no Estado do Rio de Janeiro, em fevereiro de 2014).

¹⁰¹ Como se sabe, assim são chamados os seguidores dos usuários dessa rede social.

los intelectuais e burgueses como língua-padrão, eleita em detrimento – o autor fala em “destruição” – de outros dialetos regionais. Por analogia, pode inferir-se o que ocorreu/ocorre em outros países no processo de discriminação contra as variantes linguísticas não padrão, e na obra de imposição do que vem a ser o “falar corretamente”, ou seja, a abstração que o senso comum chama de “língua pura”.

(...) o papel mais determinante na desvalorização dos dialetos e na instauração da nova hierarquia dos usos linguísticos é exercido pela relação dialética entre a escola e o mercado de trabalho (...). Para fazer com que os detentores de competências linguísticas dominadas colaborassem com a destruição de seus instrumentos de expressão, esforçando-se, por exemplo, por falar “francês” diante dos filhos ou exigindo que eles falassem “francês” em casa, no intuito mais ou menos explícito de ampliar o seu valor no mercado escolar, era preciso que a escola fosse percebida como o principal ou mesmo o único meio de acesso a postos administrativos tanto mais cobiçados quanto mais fraca fosse a industrialização (BOURDIEU, 1998, p. 36).

E a situação acima tem continuidade e é representada “nos ambientes institucionais pelos certificados, pelo treinamento especializado, pela seleção competitiva, pelas exclusões ou inclusões de classe e pelos recursos econômicos ou simbólicos” (HANKS, 2008, p. 46). Percebe-se que em vários desses itens ou processos pode ser incluída a cobrança do uso da norma padrão.

Mencionando a gramática tradicional e a ocorrência de variantes não padrão, Hanks (2008, p. 49), citando Bourdieu, as relaciona com as disputas linguísticas dos indivíduos para manter-se em/passar a integrar campos de prestígio. É suposto socialmente e, em consequência, imposto, que o código da gramática normativa seja integralmente compartilhado pelos falantes, sendo esta espécie de *comunhão* uma condição para que as pessoas se compreendam. Tal unidade linguística, entretanto, é apenas uma aparência. Ela é forjada num processo histórico de unificação/padronização, liderado por agentes representantes dos setores dominantes, e que se produz pela eliminação de variantes não padrão.

No caso da nossa sondagem sobre a variante não padrão (“jogar ela”), mesmo se não foi possível verificar exemplos das ocorrências supostas, pode-se inferir, com relativa tranquilidade, ao menos certa eficácia da escola – como já dissemos, restrita às instituições de setores economicamente mais elevados da classe média – em inculcar nas crianças o uso da variante oficial (“jogá-la”), reduzindo as ocorrências da variante não padrão (“jogar ela”).

Em nosso entender, a redução no uso de uma variante não padrão

contribui, se não para eliminá-la, para relegar os que a usam a níveis de menor prestígio social. Ao mesmo tempo, o sucesso da integração de crianças das classes de maior renda na variante oficial pavimentou o caminho, forja o *habitus*¹⁰² para que essas crianças comecem a garantir seus postos nos campos de prestígio social. E estar à margem desse processo gera nas pessoas dos setores dominados da sociedade o que Bourdieu chega a chamar de “um esforço desesperado para alcançar a correção”.

O reconhecimento extorquido por esta violência tão invisível quanto silenciosa se exprime através das declarações expressas (...). Tal reconhecimento se evidencia com particular força através de todas as coerções, pontuais ou duradouras, *a que os dominados submetem, num esforço desesperado para alcançar a correção*, consciente ou inconscientemente, os aspectos estigmatizados de sua pronúncia, de seu léxico (*com todas as formas de eufemismo*) e de sua sintaxe, ou então, na confusão que os faz “ficarem sem ação”, tornando-os incapazes de “encontrar suas palavras”, como se ficassem de repente *expropriados de sua própria língua* (BOURDIEU, 1998, p. 39. Grifos nossos)

Percebemos que é o que ocorre com alguns dos participantes de nossa sondagem sentindo-se sempre pressionados para adotar o uso da norma culta em detrimento das variações não padrão, de menor prestígio social. Eles não se enquadrariam como integrantes dos setores sociais dominados, mas esse dado, ao invés de retirá-los da influência do fenômeno detectado pelo sociólogo francês, mostra como essa influência é transversal na sociedade.

Num processo que ocorre inconscientemente – é o que também nos confirma o teor das postagens no *Facebook* –, a predominância de um determinado estilo é definida pela dominação social. Isso porque os sistemas simbólicos se originam das diferenças de poder e reforçam essas diferenças. Nos atos de fala, as pessoas participam de uma espécie de cumplicidade, em meio a difusas relações de poder, não importando tanto se suas intenções ou objetivos conscientes são conflitantes ou não (HANKS, 2008, p. 53).

2.1. Língua, mercado e profissões

E como seria natural numa pesquisa em rede social sobre o uso da

¹⁰² Quanto ao conhecido conceito cunhado por Bourdieu, segundo BARROS FILHO E SÁ MARTINO (2003), a noção de *habitus*, como “saber prático incorporado” e instrumento estratégico subjacente às disputas sociais, começa a ganhar seus contornos definitivos a partir do lançamento da obra *Esquisse d'une théorie de la pratique*, em 1971.

língua, um tema que envolve particularmente os educadores, nossa interação no *Facebook* acabou atraindo profissionais da educação que deixaram transparecer em seus pronunciamentos a maneira como o sistema de ensino se presta a preparar os indivíduos, das classes dominantes ou subordinadas, a aceitar/legitimar os próprios papéis no processo referido abaixo por Hanks:

A doxa do senso comum com respeito à correção, à elegância, à clareza ou à eficácia na fala esconde o que é mais especificamente visto como o valor de mercado dos estilos de fala com relação à língua dominante. (...) o que é valorizado é o que atende às demandas do campo, assim como o produtor mais eficaz é aquele que está melhor sintonizado ao campo. (...) o sucesso escolar depende não de uma capacidade individual, como frequentemente se diz, mas de um resultado seletivo por meio do qual os alunos bem-sucedidos vêm de um meio social em que o sistema educacional é elaborado para legitimar (*Ibidem*, p. 55).

Também no contexto da variação linguística, e igualmente citando Bourdieu, Calvet (2002, p. 107) afirma que a troca linguística é uma troca econômica estabelecida em relações de forças simbólicas entre produtores/detentores do capital linguístico e consumidores. Esses consumidores constituiriam um verdadeiro mercado linguístico, enquanto, por sua vez, tais relações, analogamente às relações econômicas, visam a “certo lucro material ou simbólico”.

Mais uma vez, as profissões dos *amigos* que responderam à consulta chamam a nossa atenção. Entre eles, quatro são professoras, um é jornalista e outra é publicitária, categorias profissionais que lidam de forma econômica com a palavra, ou seja, a têm como ferramenta de trabalho e dela extraem seu sustento. Porém, mesmo em outras profissões observa-se que a língua é um capital simbólico e um recurso econômico, no sentido de que de seu uso estratégico depende tantas vezes o sucesso profissional.

2.2. Língua e ideologia

Lançando mão de Bakhtin (2006) para enriquecer o arcabouço teórico a partir do qual investigamos a disputa acerca da prática linguística travada na sondagem virtual, lembramos que o autor russo frisa o teor ideológico subjacente à palavra. Para ele, a ideologia presente na palavra do cotidiano é tão determinante quanto aquela presente na ideologia oficial. Numa alusão à nossa pesquisa, o uso “jogar ela” estaria para a palavra presente no cotidiano como o uso “jogá-la” estaria para a ideologia

oficial. Na introdução de *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN, 2006), Marina Yaguello afirma:

[A palavra] registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano” que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (In: BAKHTIN, 2006, p. 17).

E o próprio Bakhtin confirma e aprofunda a relação entre palavra e ideologia presente em tudo o que fazemos. “A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (BAKHTIN, 2006, p. 121).

Segundo o estudioso, a palavra possui propriedades, tais quais a pureza semiótica; a implicação na comunicação cotidiana; a possibilidade de interiorização; e a presença obrigatória em todo o ato consciente, que fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias (Bakhtin, 2006, p. 36). A seguir, vemos como ele define a natureza ideológica da palavra:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Talvez não fosse necessário provar que as redes sociais veiculam a ideologia dos usuários, mas certamente é útil verificar que ela se manifesta nos *posts* com toda a sua força, bem como sempre se manifestou em todos os atos de fala nas mais corriqueiras ocasiões, também quando as redes sociais não envolviam tecnologia virtual, como descreve o filósofo soviético na sua obra publicada em 1929 (os grifos em negrito são nossos):

A psicologia do corpo social é justamente o meio ambiente inicial dos *atos de fala* de toda espécie, e é neste elemento que se acham submersas todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta: *as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e, no concerto, nas diferentes reuniões sociais, as trocas puramente fortuitas, o modo de reação verbal face às realidades da vida e aos acontecimentos do dia-a-dia*, o discurso interior e a consciência autorreferente, a regulamentação social etc. A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da “enunciação” sob a forma de *diferentes modos de discurso*, sejam eles interiores ou exteriores. (...) Todas estas manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados etc. (BAKHTIN, 2006, p. 41)

2.3. Variação linguística na literatura

Um dos depoimentos da consulta virtual foi marcante pelo forte teor ideológico. A referida postagem, que reproduziremos mais adiante com os demais *posts*, proporciona reflexão por tratar-se de uma metáfora apocalíptica sobre mudanças linguísticas. Irônico, o internauta afirma: “Estamos no limiar de uma nova língua, o português vulgar...”. Lembra-mo-nos de que metáforas do tipo podem muito bem – por que não? – encontrar inspiração na literatura. Por exemplo, em Garcia Márquez ou Jonathan Swift, são utilizadas para descrever a perplexidade dos dois escritores quanto a situações linguísticas peculiares às quais eles atribuem, com a ironia de sua genialidade, um estado de incomunicabilidade. Swift, em *As viagens de Gulliver*, parece incomodar-se com as mudanças na língua:

O idioma deste país sempre se baseou na novidade¹⁰³ e, assim, os *struldbruggs* de certa idade não compreendem boa parte do que os *struldbruggs* mais novos falam. Aliás, depois de duzentos anos não conseguem mais manter nenhuma conversa (a não ser trocar algumas poucas palavras comuns) com seus vizinhos mortais, e assim têm a desvantagem de viver como estrangeiros em seu próprio país (SWIFT, 2003, p. 255).

Vale a pena lembrar a preocupação de Márquez com o esquecimento dos “valores da palavra escrita”, em *Cem anos de solidão*, no episódio da doença da insônia, que afetava a memória dos habitantes de Macondo e fazia com que eles esquecessem as denominações das coisas, tendo que colocar, nestas, placas que lembrassem seus nomes:

O leiteiro que [Arcádio Buendia] pendurou no cachaço da vaca era uma amostra exemplar da forma pela qual os habitantes de Macondo estavam dispostos a lutar contra o esquecimento: *Esta é a vaca, tem-se que ordenhá-la todas as manhãs para que produza o leite, e o leite é preciso ferver para misturá-lo ao café (...)*. Assim, *continuaram vivendo numa realidade escorregadia, momentaneamente capturada pelas palavras, mas que haveria de fugir sem remédio quando esquecessem os valores da letra escrita.* (MÁRQUEZ, 1969, p. 48, grifos nossos)

E podemos aqui nos perguntar se esses dois exemplos, de Swift e Márquez, não demonstram um determinado papel que certos autores, especialmente os citados nos dicionários e gramáticas, cumprem como guardiões da norma de prestígio. A propósito, Bourdieu (1998, p. 45) afirma que os escritores – por meio das lutas que travam entre si em tor-

¹⁰³ No livro, uma nota do próprio Swift esclarece: “18. *novidade*: renovação, é uma língua viva.” (SWIFT, 2003, p. 416).

no da arte de escrever – contribuem para produzir tanto a “língua legítima, definida pela distância que a separa da língua *comum*” quanto a “crença em sua legitimidade”.

2.3.1. *Postagens no Facebook*

As respostas à nossa consulta no *Facebook*, como dissemos, pouco revelaram acerca da frequência e das motivações dos usos anafóricos de pronomes do caso reto ou oblíquo entre falantes dominantes ou não da norma culta. Elas estavam, porém, plenas da ideologia da qual, segundo Bakhtin, a palavra é prenhe.

2.3.2. *Pureza linguística?*

Nos cinco seguintes depoimentos¹⁰⁴, por exemplo, é marcante a preocupação com a “pureza” da língua (“língua casta”), criticando “o uso exacerbado de palavras americanas”, ou como se “erros gramaticais”, que preferimos chamar variantes linguísticas, causassem até mesmo “dor” nos ouvidos – é o que está em um dos *posts* – dos que dominam/pensam que dominam e/ou dizem dominar a gramática normativa.

É forte o sentido de distinção – sentir-se diferente, superior aos que “falam errado” – e sentir-se com certa missão de “trabalhar a norma culta” no “diamante bruto” que é a “garotada”. Rejeita-se a abordagem da linguística contemporânea (“chamam de *língua viva* mas eu entendo como ignorância”). Há também a crítica aos que teriam tal missão, como os professores, e, no entanto “não se preocupam com o português”, dando “péssimo exemplo aos alunos”. Por outro lado, existe um certo senso de culpa por se deixar “contaminar pela informalidade” e acabar “falando errado”. Vamos às postagens divididas em três grupos:

2.3.3. *Rejeitando a variação*

2.3.3.1. Susana

Para mim ainda soa muitíssimo mal usar o pronome do caso reto após o

¹⁰⁴ Os nomes são sempre fictícios e a revisão gramatical é a mínima necessária para evitar riscos de incompreensões na leitura dos depoimentos originais. As observações entre colchetes são nossas.

verbo. Acho que este tipo de hipótese como estudo é interessante, mas ao mesmo tempo reforça algo que tenho percebido: um enfraquecimento da nossa língua como por exemplo o uso exacerbado de palavras americanas em nosso vocabulário. (professora e dona de casa)

2.3.3.2. Arlete

Sou super, hiper, mega, criticada por falar certo. O que você está pesquisando é muito importante, chamam [a aceitação dos falares não normativos] de “língua viva” mas eu entendo como ignorância, a morte da língua casta justamente porque as pessoas não aprenderam o correto. Me dói os ouvidos e arrepia a alma não saber conjugar verbos, plural e a famosa linguagem da internet. (aposentada)

2.3.3.3. Cláudio

A Região Sudeste é o nicho do funk e do rap... a garotada vai para a escola com os já tradicionais vícios como o “pra mim chegar”, agora com incorporações como “é nós”, “as mina pira”... como trabalhar com a norma culta se o diamante é bruto? (jornalista)

2.3.3.4. Augusta

Olha, realmente vejo demais [o uso do caso reto após o verbo por pessoas que deveriam dominar a norma culta]. Inclusive os próprios professores, salvo algumas exceções, também estão adotando, ou por vício de linguagem ou porque não se preocupam com o português, dando péssimo exemplo aos alunos. (publicitária e funcionária pública)

2.3.3.5. Flávia

Eu sinto que estou “contaminada” com a informalidade para falar o português, e como professora, me sinto incomodada por me pegar falando errado. Tento me corrigir, mas acho que em nosso dia a dia encontramos tanta gente falando errado que assumimos o linguajar. (professora)

2.3.4. *Uso da língua, estratégia e contexto*

Diferentemente, dois outros depoimentos, o de uma psicanalista, e o de outra professora, mencionam ao seu modo a competência linguística para usar a variação estrategicamente, “dependendo do contexto” no qual se dão os atos de fala.

2.3.4.1. Fernanda

Bom, eu diria que os nossos jovens com relação à gramática, eles não estão com a preocupação do emprego correto. Na verdade, percebo muito mais esta realidade na vida escolar. Para eles quanto mais *fast* melhor. Na vida cotidiana, sinto ser necessária a linguagem culta. Dependendo do contexto, esta poderá estar em menor grau de sua ação porque não estamos “obrigados” a tanta formalidade. Em algumas situações, pronunciamos a verbalização informal cometendo erro gramatical. Para alguns, o emprego formal causa uma certa antipatia, além de sentirem-se desconcertados. (psicanalista)

2.3.4.2. Débora

Eu alfabetizo crianças com idades que vão de seis a nove anos. Vejo muito a repetição na mesma frase, por exemplo: “Vou pegar a panela e vou por a panela na mesa e depois a panela caiu”. Nessa etapa, é até normal que a criança fale (e escreva) repetidamente. Mas por aqui, mesmo com crianças pequenas, ouço muito professor falando “Peguei a panela e a porei sobre a mesa”. Talvez, penso eu, de propósito, porque tem criança que pergunta (como já ocorreu comigo) “professora, porque você fala assim?” e sendo assim, no meu caso, disse que essa era a forma correta, mas, que entre os amigos, podemos falar de outro jeito, porém, sem usar a mesma palavra repetidas vezes. (professora)

2.3.5. *Aceitação e compreensão da variedade*

E em seguida, num terceiro grupo de respostas, encontra-se uma professora que partilha da compreensão da linguística moderna acerca da variação no uso da língua. Ela dialoga com um executivo de estatal, que concorda com essa visão, mas que dá mais importância aos fatos sociais que aos linguísticos. Esse internauta, por sua vez, debate com o aposentado já citado que mencionou o que chamamos de “metáfora apocalíptica” sobre variação linguística.

2.3.5.1. Aline

A minha observação é outra [divergente daquela comum ao grupo com os cinco primeiros depoimentos que rejeitam a abordagem linguística]. E, como professora de língua, não vejo problema algum quanto à utilização do pronome reto como complemento do verbo em situação informal de comunicação. Agora, num contexto mais formal, ensino aos meus alunos que devem usar a norma padrão, ou seja, pronome oblíquo como complemento verbal. Assim, como afirma Bechara, eles aprendem a se tornar “políglotas na própria língua”. Acho que seria interessante você consultar a *Gramática do Português Falado*, ou a *Nova Gramática do Português Brasileiro*. Você se surpreenderá

com alguns usos. (Professora, mestre e doutora em letras, tendo escrito tese sobre letramento na *web* com pesquisa junto a estudantes do ensino fundamental)

2.3.5.2. José Carlos

A mudança da língua falada e escrita é um dos sintomas mais importantes de uma possível mudança cultural (no sentido das práticas sociais) e tudo está vindo numa velocidade muito rápida, com mudança de costumes, de valores, impregnados de um individualismo latente. Os linguistas e pessoas cultas devem estar se sentindo revoltados, afinal de quem é a culpa? das famílias? dos professores? pobres professores no meio de toda esta confusão ampliada pelo mundo virtual, mídias etc. A mim não incomoda; todo o contexto social sim, as mudanças são e serão muito grandes. O idioma oficial vai mudar numa velocidade bem mais lenta do que a língua falada, das mensagens praticadas nas redes sociais etc. (Executivo de estatal, graduado e mestre em administração de empresas)

2.3.5.3. Aline

José Carlos, o dinamismo é inerente a qq língua, e os linguistas não se sentem revoltados, ao contrário, fazem dessas mudanças seu objeto de estudo.

2.3.6. “Viés neoliberal”

2.3.6.1. Antônio Marcos

Estamos no limiar de uma nova língua, o Português Vulgar que, quem sabe, se poderá chamar de Lulês. A qual (o que significa "a qual", "cuja" etc.?) - tem estudiosos preocupados com isso) será a última língua falada nestas terras antes de o povo ficar completamente mudo. As últimas 3 palavras ouvidas na face do planeta serão: nice, caô e brô. Se eu não estiver desatualizado. (aposentado, ex-executivo de estatal)

2.3.6.2. José Carlos

Esclareceu bem Aline; estava me referindo mais aos defensores do idioma falado com correção. Antônio Marcos, eu estava sentindo falta das suas colocações, sempre demarcando bem suas posições. Apesar do seu viés neoliberal gosto das tuas provocações, abraço.

3. Conclusões

A partir de indícios de posições ideológicas de internautas acerca do uso linguístico manifestas em uma sondagem na rede social *Facebook*, identificamos na teoria de Bourdieu e Bakhtin elementos que explicavam essas posições à luz de teorias linguísticas. O uso anafórico do pronome nos casos reto ou oblíquo por falantes de diferentes extratos e idades desencadeou a sondagem mas não foi objeto central de nossa reflexão.

Um dos destaques foi o internauta que se posicionou com ironia, alto teor ideológico e claro tom político. Nós designamos essa participação como uma “metáfora apocalíptica” acerca da variedade linguística: uma previsão de que as variações conduziram a mudanças que levariam o “povo” a ficar “completamente mudo”. E também a relacionamos com metáforas parecidas em dois clássicos da literatura, encontrando na teoria a menção ao papel do escritor como guardião da norma culta.

Apesar de proveitoso, julgamos que o debate ficou limitado, por restringir-se, efetivamente, a pessoas com formação de nível superior e classe média/média alta, ficando de fora falantes de outros extratos sociais e idades.

Percebemos uma distinção dos participantes em três grupos: um deles rejeitando a variação não padrão e fazendo dessa uma estratégia de distinção/superioridade social; outro, aceitando essa variação intuitivamente com base em necessidades estratégicas de comunicação, na dependência do contexto social no qual o falante se encontra; e um terceiro grupo, apresentando a mesma aceitação, acrescida de uma maior consciência dos processos sociais e linguísticos de geração da variedade.

Também refletimos acerca da existência de estratégias, por parte de falantes que dominam a norma culta, de utilizar a variação não padrão para gerar identificação/solidariedade com públicos que aceitam melhor a variação do que a norma (como é o caso de profissionais que trabalham com adolescentes ou de professores com alunos jovens). No referencial teórico encontramos a evidência de que essas podem ser “estratégias de condescendência” que, na verdade, reforçam a dominação dos detentores do uso legítimo da língua.

O aprofundamento do referencial teórico, a observação das respostas à consulta virtual e a reflexão sobre o tema proposto reafirmaram ainda as nossas convicções acerca: da ideologia subjacente à palavra e,

consequentemente, às trocas linguísticas; do valor econômico presente nas trocas linguísticas; da constituição dessas trocas como verdadeiro mercado, no qual valores sociais são intercambiados (desvalorizados, supervalorizados ou equiparados), com conseqüências econômicas e resultados de dominância, submissão e equiparação); da inconsciência dos falantes sobre a ideologia que veiculam nos atos de fala; do papel escolar de forjar o *habitus* nos jovens falantes que deverão no futuro ocupar postos nos campos de prestígio social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS FILHO, C.; SÁ MARTINO, L. M. *O habitus na comunicação*. São Paulo: Paulus, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1998.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.
- HANKS, William F. *Língua como prática social: das relações entre língua e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARQUEZ, Gabriel G. *Cem anos de solidão*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1969.
- SWIFT, Jonathan. *As viagens de Gulliver*. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

DOS GÊNEROS AO GÊNERO ELETRÔNICO: UM PERCURSO DE TRANSFORMAÇÕES

Indianara Abreu Holsbach Nogueira (UEMS)

indianaraholsbach@hotmail.com

Mislene Ferreira Cabriotti (UEMS)

mislenefc@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

As pesquisas sobre os gêneros textuais têm ganhado lugar de destaque nas últimas décadas. Com a evolução tecnológica, surgem os chamados gêneros emergentes, como os digitais, virtuais, eletrônicos, cibergêneros, entre outros. Como é feita a abordagem desses “novos” gêneros nas aulas de língua portuguesa? A consciência da evolução do conceito de gênero pode facilitar o trabalho didático com os emergentes? De que forma? Partindo da premissa de que os gêneros são um fenômeno social e histórico, (MARCUSCHI, 2004), o presente artigo busca compreender a noção atual de gênero por meio de um panorama histórico da evolução desse conceito, desde a antiguidade clássica até a modernidade, com o objetivo de perceber as implicações pragmáticas dessa evolução. Para esse fim, recorremos a autores como Dolz & Schneuwly (1996), Bakhtin (1992), Marcuschi (2004), Dionísio (2014).

Palavras-chave:

Gêneros textuais. Percurso histórico. Gêneros emergentes. Sala de aula.

1. Um breve percurso histórico do conceito de gênero

Quando observamos a infinidade de gêneros que circulam hoje em nosso meio, não paramos para refletir sobre a origem deles, sobre as noções do passado, tampouco sobre a evolução pela qual esse conceito passou até chegar aos dias de hoje. Essa análise histórica é importante para compreendermos aspectos atuais dos gêneros, tais como o hibridismo, a multimodalidade, a intergenericidade, entre outros.

A tentativa de organizar e caracterizar os textos é algo que vem desde a literatura clássica, separando-os por tipos. Nessa época ainda não se falava em gênero, mas Aristóteles e Platão já apresentam a primeira distinção textual de acordo com a forma: o lírico, o épico e o dramático, diferenciando-os pelo modo que representavam a realidade, como afirma Martins,

Sabemos que desde os tempos de Aristóteles já se falava em gêneros tex-

tuais, a princípio se subdividia em três modalidades: épico, lírico e dramático, sendo que para subdividi-los levava-se em conta o modo de enunciação dos textos, ou seja, no lírico, a enunciação deveria ser feita pelo emissor; no épico, pelo emissor e/ou personagem e, no dramático, pelas personagens, mas por meio dos atores.

Seguindo esta evolução, o conceito tradicional de gênero textual compreende a concepção clássica dos gêneros narração, descrição e dissertação, como defendiam os estruturalistas, que consideravam os aspectos formais do texto, em detrimento do seu contexto de produção, da ideologia do discurso, da construção do sentido. No projeto estruturalista, (BRANDÃO, 1999), havia uma busca por modelos classificatórios abstratos com efeitos de normatividade, não havendo, portanto, lugar para o heterogêneo, para o contexto, para a diversidade funcional.

Assim, essa classificação foi a utilizada para as aulas de produção de textos, especificamente para as aulas de redação nas últimas décadas. No entanto, com a evolução das pesquisas em linguística textual, percebeu-se que essa simples classificação (narração, descrição, dissertação), não correspondia mais às diferentes práticas sociais da fala e da escrita. É nesse contexto que se começa a valorizar as teorias de Bakhtin (1992), que considera que o gênero é o texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, relativamente estável do ponto de vista estilístico e composicional. Para Bakhtin,

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (1992, p. 282)

Ou seja, a relação que existe entre a língua e vida passa a ser valorizada quando se pensa em produção escrita. Ainda na década de 90, surgem vários conceitos de gênero, como por exemplo o de SWALES (*apud* MARCUSCHI, 2004, p. 10), que o define:

A partir de *comunidade discursiva*, o que leva de volta à questão da comunidade, só que neste caso, os membros de uma comunidade discursiva seriam os que participam de um gênero discursivo, ou seja, a comunidade seria uma espécie de pano de fundo e se determinaria como uma comunidade de práticas discursivas.

É a partir de Swales, que foi influenciado por Miller (1984), que o propósito comunicativo e a finalidade do discurso entram em cena, passa-se a valorizar, então, estes aspectos que antes eram desconsiderados na produção e interpretação do texto em sala de aula.

Para Dolz & Schnevli (1996, p. 44), o gênero é um (me-

ga) instrumento para agir em situações de linguagem. A mestria de um gênero portanto, aparece como constitutiva de uma situação de comunicação. O gênero, então, passa a ser visto como algo dinâmico, flexível, híbrido e variável, não cabendo pensar em gênero a partir de uma estrutura estática, com características fixas, imutáveis, engessadas.

Isso não quer dizer que tudo o que foi produzido e entendido como gênero deve ser descartado, ao contrário, os primeiros conceitos serviram para aquele contexto histórico e como base para a reformulação da noção de gênero.

2. *Novos conceitos, novos caminhos para a escola.*

A partir desses olhares, começou-se a compreender a e a valorizar a influência social sobre a linguagem, de modo que a escola não poderia ficar à margem dessas transformações, por ser o lugar que proporciona os primeiros contatos com o mundo da leitura e da escrita, como afirma Marcuschi:

Já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso eletrônico, ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversação. (2004, p. 17)

A escola, no entanto, enfrenta uma crise de um modo geral e, principalmente no ensino da língua portuguesa, pois toda essa mudança de paradigma, como afirma (CASTILHO, 2002, p. 13), colocaram os professores da língua materna numa situação muito desconfortável com respeito a “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” e até mesmo “para quem ensinar”.

Para Crescitelli (2014, p. 29), essa situação desconfortável tende a perdurar, uma vez que as mudanças no âmbito educacional costumam demorar décadas para que se observe alguma transformação. No entanto, a década de 90 já representou um avanço em muitos setores da educação, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN.)

Criados em 1998, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são o documento oficial que, baseado em todas essas teorias, aponta novos caminhos para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Dentre as diretrizes previstas nos PCN, é importante destacar que

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza te-

mática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (1998, p. 23)

Nesse contexto, as aulas de redação são transformadas em aulas de produção textual. Não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, as práticas pedagógicas no trabalho com a produção e interpretação do texto passam a ser vistas com foco na nova visão sobre o conceito de gênero, que possibilita uma abordagem mediadora, organizadora e social do uso que fazemos da linguagem.

3. Os gêneros emergentes na escola

Marcuschi (2004) entende o gênero textual como um fenômeno social e histórico, o que equivale a dizer que eles surgem em determinados momentos da história da humanidade, de acordo com as mudanças sociais que ocorrem.

E mudanças sociais não faltaram nas últimas décadas. A revolução tecnológica atravessou os anos 80 e 90 trazendo novidades em todas as áreas do conhecimento. E essas novidades afetam o modo de vida da sociedade como um todo.

Atualmente não há mais a necessidade de sair de casa e enfrentar filas enormes para pagar contas, nem mesmo se dirigir à livraria para comprar o último lançamento do autor de que mais gosta, reunião pessoal com amigos também são afetadas pela chegada das novas redes sociais. E a escrita não fica à mercê dessa transformação, pois está inserida nesse contexto em todas as áreas do conhecimento.

Os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e a linguagem (MARCUSCHI, 2004, p. 20). A partir dessa visão, torna-se mais fácil assimilar a manifestação dos novos gêneros, uma vez que, tanto o meio (rádio, televisão, internet), quanto o uso, como a linguagem estão em constantes transformações.

Dessa forma, não é difícil compreender o fenômeno do surgimento dos gêneros digitais, ou *cybergêneros*, ou ainda, gêneros virtuais, seja qual for a nomenclatura, de acordo com o cientista que o estuda, uma vez que a interação on-line favorece grandemente a evolução dos gêneros,

por ser um meio que propicia novas formas de escrita. Marcuschi contribui para essa compreensão ao afirmar que:

Se tomarmos o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão Bakhtiniana (BAKHTIN, 1979), servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos (SWALES, 1990) e como forma de ação social (MILLER, 1984), é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. (2004, p. 17)

Dionisio (2005, p. 169) concorda com as explicações apresentadas, pois, para ela, a variedade de recursos tecnológicos a serviço da comunicação humana, na sociedade atual, permite não só a criação de uma infinidade de manipulação gráfica em computadores, mas também a rápida propagação da informação e, conseqüentemente novas formas de apresentação da escrita.

As especificidades desses “novos” gêneros já são objetos de vários pesquisadores, dentre os quais destacam-se as ideias de Marcuschi, para quem gênero virtual:

É o nome dado às novas modalidades de gêneros textuais surgidas com o advento da Internet, dentro do *hipertexto*. Eles possibilitam, dentre outras coisas, a comunicação entre duas ou mais pessoas mediadas pelo computador. Comumente chamada de *Comunicação Mediada por Computador (CMC)*, esta forma de intercâmbio caracteriza-se basicamente pela centralidade da escrita e pela multiplicidade de semioses: imagens, sons, texto escrito (2004).

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar referente aos gêneros digitais é a presença do hipertexto. Para Xavier (2004, p. 171), o hipertexto pode ser entendido como uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Além do que já foi citado, os gêneros emergentes:

Têm características próprias e devem ser analisadas em particular. Nem sempre têm uma contraparte muito clara e não se pode esperar uma especificidade na projeção de domínios tão diversos como são o virtual e o real. Esses gêneros são mediados pela tecnologia computacional que oferece um programa de base (uma ferramenta conceitual) e servem-se da telefonia. De certo modo, esses gêneros são diversificados em seus formatos e possibilidades e dependem do *software* utilizado para sua produção. (MARCUSCHI, 2004)

Dentre as características comuns à maioria dos gêneros digitais, Marcuschi (2004) lista a alta interatividade estabelecida entre os participantes da comunicação mediada; a interação de recursos semióticos (imagem, fotos, som) possibilitados pelo caráter multimídia do meio vir-

tual; a descontração, a informalidade, como também a monitoração fraca da linguagem.

4. Conclusões

Todas essas características vão ao encontro das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas no aluno contemporâneo, que vive em rede e é altamente interativo, e encontra-se na escola com dinâmicas do século XX. Talvez essa discrepância explique grande parte do fracasso que a escola enfrenta, especialmente nas aulas de língua portuguesa.

Percebemos, então, que é necessário buscar alternativas que atendam as necessidades do mundo moderno no processo educacional, essa é a maior responsabilidade da escola hodierna. Os gêneros digitais devem estar inseridos no conjunto de leituras que a escola proporciona aos alunos e, ainda, preocupar-se com o letramento digital dos educandos do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Ver. da trad.: Marina Appenzellerl. 2. cd. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, H. N. Textos, gêneros do discurso e ensino. In: _____. *Gêneros do discurso na escola*. Coord.: H. N. Brandão. Coord. Geral: Lígia Chiappini. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba. T. de. Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita? *Impulso*, vol. 12, n. 27, p. 59-72, 2000. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/impulso27.pdf>>. Acesso em: 10-2014.

CRESCITELLI, Mercedes Fátima de C. Hesitação e interrupção do ponto de vista interacional. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, vol. 21, n. 2, p. 133-150, 2008. Recife. Disponível em: <http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.21.2/Mercedes_C

[rescitelli.pdf](#)>.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: _____. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005, p. 17-33.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In ____; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. *O livro didático de ensino médio e as propostas de atividades com gêneros textuais*. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/123.pdf>>. Acesso em: 12-10-2014.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

É EQUÍVOCO CLASSIFICAR A ORAÇÃO SUBJETIVA COMO SUBORDINADA

Francisco Dequi

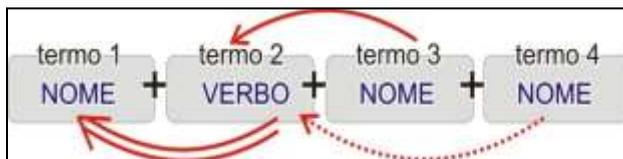
RESUMO

O autor, por meio de exemplificação clara, mostrará que a oração tradicionalmente classificada como “oração subordinada substantiva subjetiva” jamais será subordinada, pois, na dinâmica dos polos determinante e determinado, ela funciona nitidamente como termo determinado. E, no mundo linguístico, o determinado sempre será subordinante, e o determinante sempre será subordinado. Para deixar bem compreensível a sustentação, o autor fará uso dos instrumentos pedagógicos chamados sintagramas, fórmula da oração e de um código numérico de apenas cinco algarismos – recursos muito utilizados pela neopedagogia da gramática.

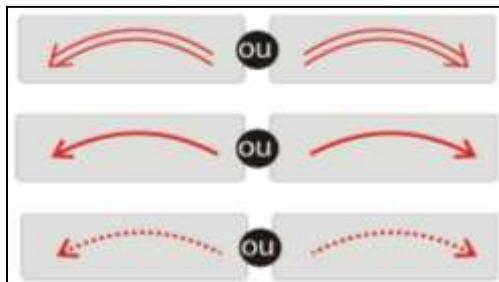
Palavras-chave: Oração subjetiva. Oração subordinada. Neopedagogia.

A neopedagogia da gramática publicada pelo Centro de Estudos Sintagramaticais – órgão de pesquisas da FATIPUC de Canoas, RS, por meio de setas-sintagrama, mostra, com clareza, a estrutura e o funcionamento dos textos da nossa língua. Na apresentação da linguagem dos sintagramas e do código numérico, três corpos de setas são utilizados: a seta essencial, com traço duplo, a seta integrante com traço contínuo e a seta acessória, com traço pontilhado. Na ponta de qualquer seta, sempre estará o determinado (que é subordinante). Na extremidade cega, sempre se postará o determinante (que é subordinado).

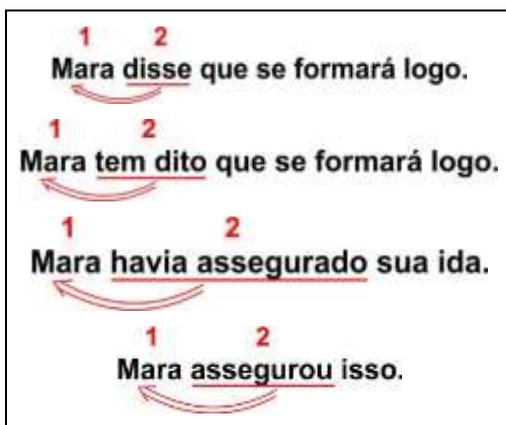
A fórmula da oração representada pelo gráfico a seguir constitui base para introduzir qualquer aula ligada à sintaxe. A oração normal apresenta os termos com esta colocação:



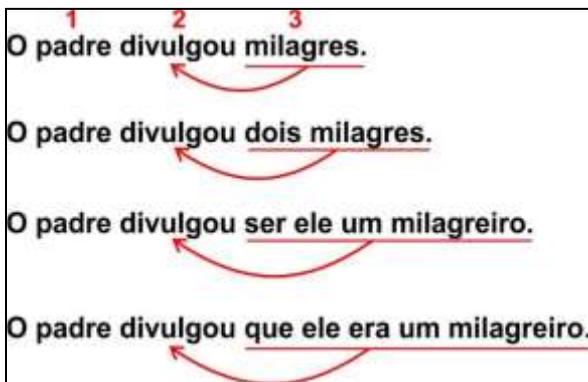
A linguagem dos sintagramas apresenta três corpos de setas-sintagrama. Eles podem revelar também a colocação direta ou indireta dos termos:



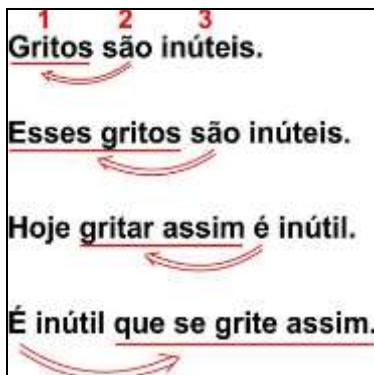
Os termos 1, 3, 4 e 5 podem se apresentar em qualquer uma das quatro formas; forma de palavra, forma de grupo nominal, forma de oração reduzida e forma de oração desenvolvida. É a quadrimorfia dos determinados e determinantes. A posição 2 da fórmula da oração é ocupada por um verbo. Este pode aparecer na forma simples ou na forma composta. Pode, portanto, ser bimórfica. Vejam-se essas duas formas do verbo nas orações:



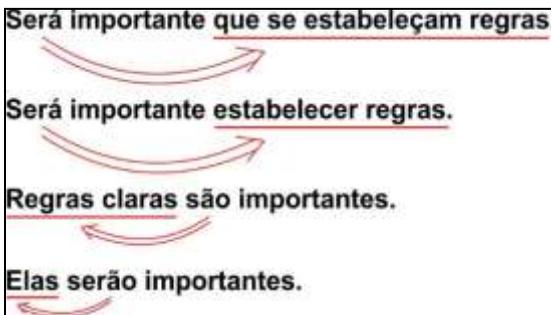
Nos textos acima, vê-se que o termo 2 da fórmula da oração realmente pode ser bimórfica e apresenta-se na forma simples ou na forma composta. Os demais termos, como já se disse, podem adotar a quadrimorfia. Os exemplos sintagmáticos mostram nitidamente tal realidade:



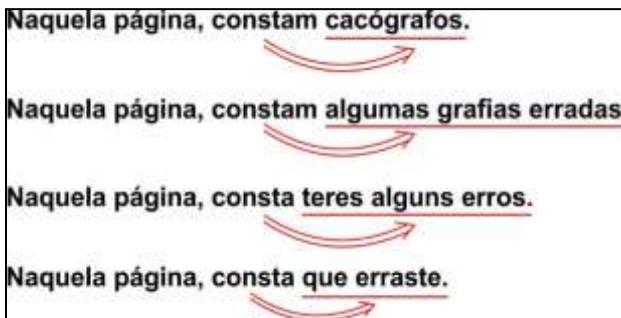
Aí está o termo 3, expresso nas quatro formas. Entretanto, o que nos interessa neste trabalho é versar sobre o nome 1, ou sobre o grupo nominal 1, a oração reduzida 1, e, principalmente, sobre a oração desenvolvida 1, que é a dita oração subordinada subjetiva – classificação tradicional insustentável. Senão, vejamos sua análise na quadrimorfia desse determinado, ocupante da posição 1 da fórmula da oração. Os exemplos elucidados com sintagramas não deixam dúvida:



Podemos também fazer desfilar a quadrimorfia do determinado na ordem decrescente: oração desenvolvida, oração reduzida, grupo nominal e palavra. Todos marcados com o seu código numérico 1. Vamos também sintagrar e codificar o verbo com o seu identificador 2. O sintagma essencial sempre nascerá do verbo e incidirá no termo quadrimórfico 1, identificando simultaneamente os polos determinante/determinado essenciais da oração. Vejamos:



Vejamos mais exemplos, sempre utilizando a quadrimorfia, uma vez que ela, pelo confronto, mostra nitidamente a insubordinação do nome 1 (sujeito) e dos seus representantes: grupo nominal, oração reduzida e oração desenvolvida subjetiva:



E o subordinativo “que”?

Uma indagação pode surgir entre estudiosos dessa matéria: como não será “subordinada” uma oração começada pela conjunção subordinativa integrante *que*? Queremos deixar claro que esse “QUÊ” não tem força subordinativa. Quem subordina ou insubordina é a posição (função) que a oração ocupa dentro da fórmula da oração. Não cabe a esse monossílabo subordinar.

O “quê” apenas prenuncia que o determinado ou determinante terá forma desenvolvida. Mas há outra pergunta que corrobora com a tese de insubordinação da oração subjetiva: Quem estaria subordinando a oração reduzida que igualmente é classificada como subordinada pela gramática tradicional sem ser encabeçada por esse *quê*? Assim, quem subordina ou

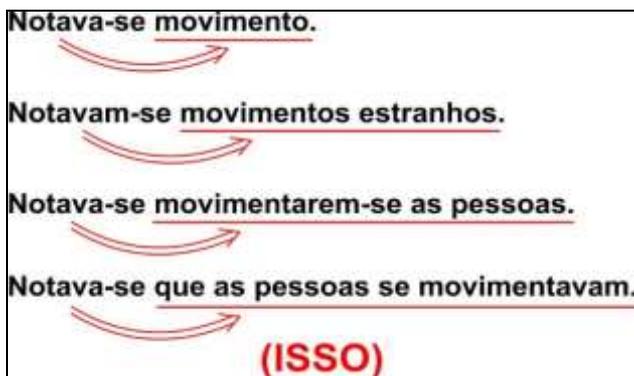
insubordina não é a conjunção, mas a função que ela ocupa dentro de uma oração.

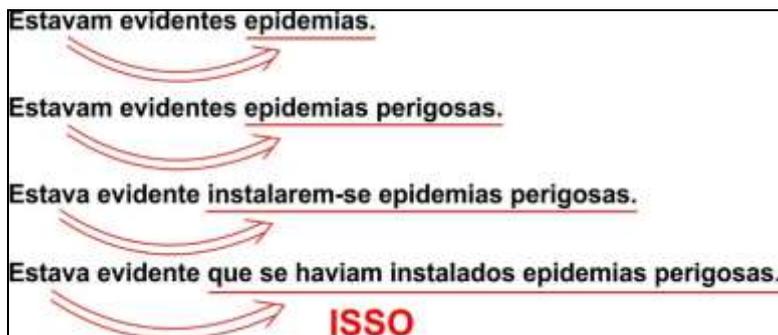
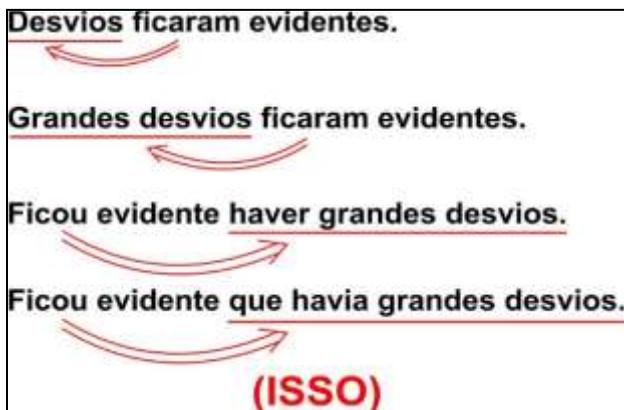
O verbo, sim, é o eterno subordinado ao nome 1, ou ao representante deste como pronome, grupo nominal, oração reduzida ou oração desenvolvida. Ele ocupa a posição 2 e é determinante do determinado 1.

Outro sintoma claro de que o determinante verbo é o subordinado e determinante do nome 1 é a concordância verbal com a posição 1, fundamentalmente reservado ao nome-palavra, nome-grupo-nominal, nome-oração-reduzida, nome-oração-desenvolvida. Sabe-se que o NOME é o único comandante de qualquer concordância. Nessa posição 1, pode estar um nome, um pronome, um grupo nominal, uma oração nominal reduzida ou desenvolvida.

Ao pronominalizar, mentalmente, uma oração com pronome, utiliza-se um dos pronomes neutros *isto* ou *isso*, razão por que o verbo que tem como sujeito uma oração sempre se mantém na 3ª pessoa do singular para concordar com “isto ou isso”. Assim, o verbo é o concordante com a posição 1. Essa concordância revela subordinação do verbo com o nome 1 e/ou com a oração nominal 1. Quem comanda concordância verbal é o nome 1. Esse termo 1, seja ele nome ou oração, jamais será subordinado.

Oferecemos mais alguns exemplos para que a linguagem dos sintagmas elucidem com toda a clareza e solidifique o domínio da tese da insubordinação da oração subjetiva:





Diante de abundante exemplificação e elucidações textuais reforçadas pela linguagem dos sintagramas e do código numérico, cremos ter ficado cristalina a tese de que a tradicional classificação de “oração subordinada subjetiva” é fruto de uma interpretação sintática equivocada. O termo 1 de um verbo 2 de uma estrutura textual é o determinado pelo determinante verbo. Sendo determinado, é subordinante e jamais subordinado. A concordância verbal com a posição 1 é outra prova de que a oração subjetiva é subordinante e não, subordinada. Concordância sempre revela que o termo concordante é subordinado. E o provocador de concordância é o subordinante.

Ficou provado que a dita “conjunção subordinativa integrante “que” não tem força subordinativa. Esse monossílabo é mero nominalizador da oração, mostra que tal frase ocupa o lugar de um nome dentro

da fórmula da oração. Os sintagmas, por meio de sua linguagem clara, não deixam dúvida de que a oração subjetiva é subordinante e jamais será subordinada.

Assim, é equívoco classificar a oração subjetiva como subordinada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEQUI, Francisco. *Sintagmática: Identificação de determinantes e determinados*. 5. ed. Canoas: Centro de Estudos Sintagmáticos, 2001.

_____. *Sintagmática*. 6. ed. Canoas: Faculdade de Tecnologia IPUC, 2008.

_____. *Neopedagogia da gramática: 18 teses surpreendentes*. 3. ed. Canoas: Faculdade de Tecnologia IPUC, 2005.

_____. *Bases gramaticais multilíngues: português*. Canoas: Centro de Estudos Sintagmáticos, 2004.

_____. *Redação por recomposição*. 12. ed. Canoas: Faculdade de Tecnologia IPUC, 2011.

_____. *Carta magna da língua portuguesa*. 3. ed. Canoas: Faculdade de Tecnologia IPUC, 2011.

É POSSÍVEL UMA DEMOCRACIA DO SABER?

Talita Miranda Ribeiro (UENF)

talitamiribeiro@hotmail.com

Giovanne do Nascimento (UENF)

giovanedonascimento@gmail.com

Neste sentido, a ciência vive do desafio, do imorredouro de descobrir realidade que, sempre de novo, ao mesmo tempo se descobre e se esconde.

(Demo, 1990).

RESUMO

O presente artigo propõe expor uma breve cronologia da democracia do ensino na Grécia antiga com base em Platão e apontar supostas relações entre as propostas do filósofo do século V a. C e o foco atual do sistema educacional no século XXI.

Palavras-chave: Democracia. Idealismo platônico. Formação educacional. Arte.

1. *Grécia Antiga, contextualização*

Partindo das propostas de Sólon, séc. VI a. C., o que diferenciava à classificação dos atenienses na época era a fortuna x nascimento. Até então a autoridade baseava-se no direito divino, um caráter ainda primitivo da sociedade camponesa. Observa-se a tentativa de alteração na mentalidade, uma quebra nos antigos costumes da aristocracia. O povo começava a adquirir uma importância maior na vida da cidade. Sólon não rompeu com a aristocracia e sim acalmou uma revolução do povo. De pouco em pouco suas reformas operaram transformações futuras na vida de Atenas. Uma sociedade dominada por uma aristocracia guerreira, senhora da terra e do poder político.

Anos depois os filhos de Pisístrato – Hípiase Hiparco, dominam o poder após a morte de seus pais, porém, voltados para a economia, o intelectual e o artístico. O pai governou de uma maneira simples particular, já os filhos eram cheios de pompas na corte, o que atraiu para Atenas poetas, escritores e artistas. Um reinado a princípio calmo, até que um dos irmãos é assassinado.

Outro marco na história da Grécia antiga foi Clístenes, que seguiu os caminhos de Psístrato, deixados meio século antes, para se manter no

poder: o apoio ao povo. Clístenes concebeu sua reforma antes de colocá-la em prática. Um sentido político forte, não só contra as famílias aristocratas, mas, sim, de integração das diferentes partes da Ática, dando sequência a obra de unidade. Criava-se então a “cidade-estado”. Outro fato fundamental para o contexto da democracia foi o surgimento da Boulé, órgão essencial para a democracia ateniense, organização política e militar elaborada com base na divisão dos cidadãos das dez tribos. Criam-se então as condições para o nascimento da democracia, leis que expressam a vontade do povo, como a igualdade (isonomia), reforma do espaço cívico. Essas condições não se instalaram profundamente a princípio e os anos que seguiram relatassem na história muito pouco.

Em Esparta as atividades eram voltadas para uma educação militar objetivando as vitórias nas lutas, disputas por território. Já na Grécia, no sec. V a. C., a educação toma um rumo em que as técnicas foram usadas nas competições – esgrima, atletismo e ginástica, o que contribuiu para a democratização e popularização da educação física.

O hipismo, um esporte que até hoje se sustenta com tradição, custoso, ficou restrito aos nobres helênicos ociosos, já o atletismo foi progressivamente democratizado, pois tem um custeio menor. O povo de Atenas vai conquistando seu espaço com a adoção de um modo de vida civil e não mais militar.

2. Mudança na formação

As alterações na vida ateniense refletiram no processo de formação que passou a dar ênfase nas habilidades. Na escola ateniense surge um indivíduo que passa a ter contato com exercícios voltados para o corpo e para a alma, baseado numa busca pela democratização da escola, pela democracia como um todo. O contato com poetas, artesãos e artistas no desenvolvimento do comércio pelo mar Egeu, pode ter influenciado nas tomadas de caminhos diferentes no que tange à educação. O sentido mudou, embora as práticas dos exercícios permanecessem, essas práticas não visavam mais a formação para a luta, para as conquistas de território, e sim, para competição. Não buscavam mais a formação de um corpo forte para matar, mas um físico definido pensando no bem estar/beleza (*Kalokagatia*).

Uma formação pública pensando no melhor para a cidade, não mais para vencer e conquistar, mas para desenvolver a comunidade/regi-

ão. Uma educação de origem nobre, que se estende aos fidalgos até chegar às camadas dos demos. Os mais velhos da época ficaram meio que ressentidos por acharem que desvalorizaram toda a essência da cultura nobre, mas todos os artesãos com certeza viram nessa mudança oportunidades de valorização própria: "...o ensino individual não podia mais bastar. Impunha-se uma ação coletiva e, segundo imagino, foi a pressão dessa necessidade social que fez nascer a instituição da escola. A educação particular não desaparece de repente." (MARROU, 1945, p. 72)

A princípio, o aluno se desenvolvia apenas nas habilidades de lateralidades, espaço, coordenação motora entre outras mais restritas ao corpo físico. Com a democratização do ensino emerge ao mesmo tempo o desenvolvimento de atividades que proporcionam ao aluno um aprendizado também cognitivo. São inseridas, pouco a pouco, outras disciplinas, pensando na evolução do aluno como um todo, passando da educação antiga para a clássica.

3. Outra mudança, agora com Platão

Para Platão, filósofo da cultura e educação, uma boa educação é aquela que parte de dois segmentos: a ginástica para o corpo e a música para a alma. A educação grega une ao esporte, o desenvolver do espírito, do intelecto e o artístico, juntos. O belo é a beleza física e o bom é a moral. Segundo Huisman, citando Platão, "...toda beleza, diz Platão, deve haver 'uma beleza primeira que, por sua própria presença, torna belas as coisas a que chamamos belas, de qualquer maneira que se faça esta comunicação.'" (HUISMAN, 1961, p. 12)

O indivíduo belo e bom, é um indivíduo equilibrado, é aquele que vai gerir uma cidade de forma bela e boa. O canto e a poesia eram vistos como instrumentos de disseminação do saber: "...o menino deveria acumular, antes de tudo, um repertório de poesias líricas, se quisesse tornar-se um dia capaz de participar honrosamente dos banquetes e de passar por um homem culto." (MARROU, 1945, p. 75)

Voltando a Platão, início do IV século, ele e Isócrates se destacaram como mestres no período clássico, não porque desenvolveram novas metodologias de ensino, mas por terem retocado àquelas que já vinham com o passar do tempo se desenvolvendo na história. Assim como uma antecipação *Avant la lettre*, Platão já apontava a importância dos jogos educativos para as crianças dos dois sexos e sob vigilância de outro, o

que se assemelha com os pensamentos de Piaget e Vygotsky, com base nas teorias interacionistas, apontadas, séculos mais tarde. Os filósofos, Platão e Isócrates, defendiam duas formas de educação, uma com base na filosofia e outra com base na oratória. “...bons socráticos, insistem sobretudo no aspecto moral da educação, da formação pessoal, da vida interior.” (MARROU, 1945, p. 72)

O bom político passa a ser aquele que tem a percepção e formação do belo e bom (*Kalokagatia*). Percebe-se, então, mais uma transformação nos princípios que norteiam a educação, primeiro para as lutas, depois para a formação da poli e em transição a importância da formação do indivíduo, mesmo que ainda para a gestão das polis. Nesse momento, esse processo formativo visa desenvolver o homem virtuoso. A escola era uma instituição já complexa na época, um sintoma disso pode ser atestado pelas constantes alterações curriculares, além das perspectivas políticas presentes nos projetos pedagógicos.

Platão via na política o destino humano, era contra o espírito de competição buscando uma formação do caráter e da personalidade, se preocupava nas aulas de ginástica não mais apenas com o corpo, mas com o todo que forma o indivíduo, por exemplo, alimentação e higiene eram temas tratados nas aulas. Ele se desvincula de Atenas quando a democracia renasce e se refugia, criando um manual de boa conduta e atividades propostas, porém, sem colocar suas sugestões na prática social, passando a viver em função da teoria e de sua *Utopia*. Seus discípulos colaboraram e muito com as tentativas de colocação de sua teoria em prática. A verdade para o teórico era a base de seu sistema educacional e poderia ser obtida através do raciocínio. O objetivo não é mais o sucesso obtido nos debates, mas o encontro da verdade.

Na academia, continuam a estudar as propostas de Platão no que tange ao poder de emancipação advindo do saber. Defendiam uma metodologia ativa, baseada num método de investigação que visava uma ascese da alma, partindo de hipóteses, até o encontro das ideias perfeitas. Platão em sua academia apresentava uma ciência em evolução, além de defender uma educação pública em que os mestres seriam escolhidos pela cidade, as crianças receberiam educação a partir dos seis anos de idade, e como na época a mulher ainda pertencia a uma classe de submissão, ele propunha que ambos os sexos deveriam estar nas escolas, porém em turmas separadas. Antecipação ou utopia?

Platão em seus estudos nos faz refletir sobre o papel da poesia, an-

tepondo à filosofia, para ele, seria o equivalente a mentira *versus* a verdade. É como que pensar a arte, de acordo com Shusterman, “...é um conceito intrinsecamente aberto e mutável, um campo que se orgulha de sua originalidade, novidade e inovação.” (SHUSTERMAN, 1998, p. 25) Surge, então, uma dúvida sobre a educação, o questionamento se ela deveria ser meramente artística ou transformar-se em ciência.

Mais uma vez, agora com ênfase na matemática, Platão nos remete aos pensamentos futuros de Vygotsky afirmando que “...os objetos de estudos servem para despertar o espírito, fazem-no, ele, desembaraço, memória e vivacidade” (MARROU, 1945, p. 122). Vygotsky apresenta a importância dos instrumentos que levam a criança à aprendizagem, através da interação com o meio e um mediador. Assim como Vygotsky, Shusterman também aponta a relevância do fazer artístico, “... a essência da arte não reside nas propriedades que ela apresenta, mas em seu processo de geração.” (SHUSTERMAN, 1998, p. 26)

Para Platão, alcançar a verdade absoluta, a realidade verdadeira, é fundamental libertar-se do sensível para pensar o inteligível, e, nesse sentido, a matemática funcionaria como uma educação preparatória, o principal instrumento do alcance das ideias pela alma.

O platonismo, em seu século, lançou uma proposta para o sistema educacional: dividir os estudos em três ciclos e com periodicidade de três anos cada, iniciando: “...dos dez aos treze, estudos literários; dos treze aos dezesseis, estudos musicais; e, por fim, as matemáticas... (...) Aos dezessete ou aos dezoito anos, os estudos propriamente intelectuais interrompem por dois ou três anos, consagrados “ao serviço obrigatório de ginástica” (MARROU, 1945, p. 125), já que aos jovens era imposto o serviço militar.

Após os vinte anos, livres para encetar os altos estudos. Começa então, propriamente, o ensino superior... (...) Durante dez anos ainda, continua o estudo das ciências... Somente aos trinta anos... (...) poder-se-á enfim tratar do método propriamente filosófico, a dialética, a qual, renunciando ao uso dos sentidos, permite atingir até a verdade do Ser. (MARROU, 1945, p. 125)

Advindo mais cinco anos de trabalhos, mais quinze de vivência em sociedade para então com cinquenta anos ter a contemplação do Bem em si. Um caminho longo e estreito, denominado pelo próprio Platão quando se referia a seu método pedagógico “grande rodeio”, “vasto circuito”. Podemos nos perguntar em que medida estas soluções, aqui apresentadas, ainda funcionariam para o sistema educacional de hoje?

4. Platão e o hoje

É preciso atentar para o fato de que, embora sejam apontados índices que popularizam a educação, esta, sem dúvida nenhuma, ainda se apresenta como um “produto” e não como um “direito”. Como durante séculos a educação permaneceu nas mãos de poucos, como inclusive uma forma de poder, dominação, é preciso tomar cuidado com as falsas propostas e segmentação do povo.

É preciso romper por completo com o sistema que prepara os indivíduos para o “consumo de pacotes”, termo muito bem empregado por Ana Mae Barbosa quando se refere ao consumismo inserido na sociedade, e bem observado, pois esse processo enfraquece o indivíduo no que tange a reflexão e crítica sobre seu meio. Instaurando uma dependência social que manipula a todos, trazendo a alienação e repetição, copistas das coisas, pensamentos e palavras. Um sufocamento da consciência crítica de todos que assim se deixam levar. “... o Estado ao invés de agir como educador em todo o sentido humanístico desta função, assumiu o papel de construtor, administrador e fiscalizador de escolas.” (BARBOSA, 1982, p. 22)

Em suma, na concepção de Platão, a educação deveria sim ser oferecida a todos, mas nem todos conseguiriam alcançar a verdadeira virtude com ela. Em seus escritos, deixou claro um certo receio com a disseminação proposta pela democracia, em que a aristocracia perderia o domínio, usou a palavra desordem para expressar seu temor no que tange à harmonia da sociedade.

Mas sua proposta de valorização do corpo e da alma, do intelecto com o objetivo de atingir um equilíbrio do indivíduo, parte do pressuposto de que formar o indivíduo, é formá-lo como um todo. É interessante pensar que, já nesta época, Platão desenvolve um trabalho pedagógico de maneira interdisciplinar entre as áreas, uma proposta que hoje é sugerida nas instituições de ensino como uma “novidade”, entretanto, muito se precisa trabalhar para atingirmos o entendimento de tal processo.

Possibilitar a oportunidade do indivíduo tornar-se um homem crítico, de refletir sobre as coisas e não somente aceitá-las, é a proposta atual do MEC (Ministério da Educação e Cultura) que pode ser encontrada no currículo básico para todas as escolas do país e realmente fazer acontecer a democracia para todos, ou seja, fazer chegar a oportunidade de estudos à toda sociedade sem distinção. Assim, teremos um povo mais culto e participativo, atento às propostas e criações, sejam elas políticas,

econômicas, religiosas, de pesquisa científica entre outros.

Para isso, é necessário fazer acontecer o que está nos documentos de orientação do sistema educacional. Os PCN apontam aos profissionais um novo olhar para a educação. Uma nova trajetória que revigorará, se trabalhada de forma adequada, a vida do povo brasileiro.

5. *Considerações finais*

O juízo global de ignorância volta-se contra quem o pronuncia. (...) se você cometer a fraqueza de pensar que alguém é ignorante, procure em que contexto o que sabe é ouro. (...) Ninguém sabe tudo, todos sabemos alguma coisa, todo o saber esta na humanidade. (LEVY, 2000).

O mundo é ainda uma incógnita em vários sentidos, a verdade é ainda incessantemente procurada, estudada e pesquisada em todas as áreas. Almeja-se conhecer, entender tudo aquilo que ainda não foi explicado ou testado cientificamente, comprovado. A busca pela compreensão da vida guiou os pensamentos da Grécia antiga assim como a evolução dos homens primatas e suas tentativas de comunicação e expressão.

Se na Grécia antiga a busca pelo belo é um desejo de eternidade, como se explicava o que vinha exatamente após a morte? A intenção pretendia eternizar, pelas ações que os purificava, o homem virtuoso, sendo esse adjetivado de Belo. O homem deveria compreender a si mesmo, buscando conhecer-se cada vez mais seu interior, assim atingiria a harmonia total. De acordo ainda com Platão e suas teorias, percebe-se a importância das instituições escolares trabalharem o indivíduo como um todo, é interessante quando ele propôs o desenvolvimento do aluno através do corpo e da alma, pois dessa forma conecta tudo aquilo que forma o indivíduo e o direciona no caminho à educação. Percebe-se ainda que Platão já se atentava para a importância de um indivíduo ativo, capaz de escolhas e proposições, e não um ser submisso.

A educação de hoje busca desenvolver esse indivíduo apontado por Platão, ainda que alguns setores da sociedade queiram sufocar essa tentativa de um mundo mais igualitário. Shusterman concorda com Platão em seus pensamentos sobre a formação humana, e afirma: "...a criação artística é em si uma experiência intensa, que forma tanto o artista como a obra." (HUSTERMAN, 1998, p. 47)

O querer saber sempre mais é o que move o homem em seus estudos e pesquisas. Uma busca incessante pelo conhecimento que perpassa a pré-história, onde se deu os primeiros passos; a Grécia antiga, em que pôde ser observado uma grande evolução no que tange a abertura do saber a todos; à atualidade, com as novas possibilidades advindas das tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. 2. ed. Brasília: MEC; Rio de Janeiro: DP&A, 2000, vol. 1. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-serie&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859. Acesso em: 12-08-2010.

LEVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. *O que é virtual?* Rio de Janeiro. Editora 34, 1996.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na Antiguidade*. 4ª reimpr. São Paulo: E.P.U.; Brasília: INL, 1945.

MOSSÉ, Claude. *Atenas: a história de uma democracia*. Trad.: João Batista da Costa. 3. ed. Brasília: UnB, 1997.

SCALÉA, Neuse Schilaro; SANTA ROSA, Nereide Schilaro. *Arte-educação para professores: teoria e prática na visitação escolar*. Rio de Janeiro: Pinakothke, 2006.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
LETRAMENTO E TECNOLOGIAS – NOVAS POSSIBILIDADES**

Maria Veroza Batista Vieira (UFAC)

mariaveroza@hotmail.com

Raimunda Rosineide de Moura e Silva (UFAC)

Tatiane Castro dos Santos (UFAC)

RESUMO

Considerando que nos expressamos através da linguagem, concebida como forma de interação entre sujeitos sociais, é imprescindível, no ensino da língua, o trabalho com gêneros textuais para desenvolver habilidades de letramento, visto que é por meio dos gêneros que os sujeitos interagem. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção de produção textual para alunos do módulo I do ensino fundamental da educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola pública de Rio Branco – AC. A finalidade dessa proposta de intervenção é ampliar o letramento dos educandos através de atividades de leitura e produção de *e-mails*, por entender que o referido gênero faz parte do cotidiano dos estudantes. Por isso, decidimos trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação como ferramentas pedagógicas, as quais tornam as aulas mais atrativas para os discentes e facilitam a inserção deles na sociedade letrada. A respeito do gênero *e-mail*, utilizamos como embasamento teórico Assis (2011); nas considerações sobre gêneros textuais, apoiamos-nos em Marcuschi (2011); quanto às discussões sobre letramento e multiletramentos, consideramos o trabalho de Soares (2012), Rojo (2013) e Bortoni-Ricardo & Oliveira (2013). Entendemos que a aprendizagem se torna mais significativa quando valorizamos os conhecimentos prévios dos alunos, como também quando possibilitamos aos educandos o uso em suas práticas sociais daquilo que foi apreendido na escola.

Palavras-chave: EJA. Letramento. Tecnologia. Gênero textual. *E-mail*.

1. Introdução

A participação em um mundo letrado requer do sujeito habilidades de leitura e escrita, visto que a todo o momento temos de enfrentar situações que exigem o uso da língua, seja escrita ou falada, em eventos mais formais ou menos formais. Sendo assim, cabe à escola oferecer condições de aprendizagem que possibilitem aos alunos a ampliação de seus conhecimentos linguísticos para usarem em práticas sociais. Segundo Silva e Silva (2013, p. 85) “é relevante entender que no mercado de trabalho é dada ao profissional a incumbência de produzir, revisar e reescrever textos de diversas naturezas”. Sendo assim, é imprescindível o domínio da leitura e da produção textual. Pois “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber

responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. (SOARES, 2012, p. 20).

Comungando com o pensamento das autoras supracitadas sobre a importância da ampliação do letramento dos alunos, decidimos realizar um projeto didático, com a finalidade de desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica para ajudar os educandos do módulo I, ensino fundamental, da educação de jovens e adultos, a ampliarem as habilidades de produção textual escrita, utilizando como instrumento de ensino o gênero *e-mail*, visto que esse gênero é bastante utilizado atualmente. Além disso, o uso de textos digitais em sala de aula torna a leitura mais agradável, prazerosa e significativa, por apresentarem vários recursos visuais, os quais chamam a atenção dos estudantes. Com essa metodologia, pretendemos despertar o interesse dos educandos de modo a minimizar as dificuldades que estes demonstram ao produzirem textos escritos, como também de adequarem o uso da língua às mais diversas situações de uso.

Primeiramente faremos a leitura de um *e-mail* para abrirmos uma discussão e levantarmos os conhecimentos prévios dos alunos. Em seguida, iremos ao laboratório de informática para acessar *sites* que tenham modelos de *e-mail* e criar pastas para guardar os textos selecionados e salvos por eles. Depois, faremos a leitura desses textos, identificando as características do gênero em estudo. Por último, trabalharemos com textos teóricos sobre os gêneros digitais, faremos leitura e produção de *e-mails*, sem esquecer de proceder à refacção dos textos produzidos, para que os estudantes descubram possíveis desvios cometidos, refletindo, assim, sobre a sua própria produção textual.

2. *Tecnologias e ensino de língua portuguesa*

O surgimento das tecnologias provocou mudanças significativas no estilo de vida das pessoas, principalmente no que se refere à forma de relacionamento, comunicação, aquisição e ampliação de conhecimentos. Encurtaram-se as distâncias e extrapolaram-se as fronteiras. Tais mudanças também influenciaram o modo como entendemos e usamos as linguagens. Dessa forma,

é preciso que a instituição escolar prepare a população para o funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas (ROJO, 2013, p. 7).

Nesse sentido, não devemos ignorar o uso das tecnologias a favor do ensino e da aprendizagem dos alunos da educação de jovens e adultos, como também a inserção de gêneros digitais como objeto de estudo e de trabalho para ampliação do conhecimento da língua materna. Considerando que nos expressamos por meio da linguagem, é salutar o trabalho com os gêneros textuais para desenvolver habilidades de letramento dos educandos através de atividades que utilizem as tecnologias da informação e comunicação para ajudá-los a construir conhecimentos de forma crítica para que, assim, possam atuar eficientemente na sociedade letrada e tecnológica. Para Ribeiro (2011), as novas formas de leitura, advindas com as tecnologias, devem ser consideradas para tornar o processo de alfabetização e letramento significativo, levando em conta a multiplicidade tecnológica.

Trabalhar com a produção de *e-mails* em sala de aula é extremamente relevante, pois possibilita a aquisição de conhecimentos linguísticos dos discentes no uso da língua portuguesa. De acordo com Marcuschi (2011, p. 31), “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros canônicos”, pelo menos como ponto de partida. A aprendizagem se torna significativa em virtude de práticas reais de gêneros textuais, em diferentes situações e esferas sociais. Para Assis (2011, p. 236),

não há como negar que os gêneros textuais que vêm emergindo com a tecnologia digital vêm se consolidando como práticas de uso da língua à qual se associam novos valores e regras de interação, que não podem ser negligenciadas pela escola.

Com a expansão das tecnologias, a diminuição de preços dos recursos tecnológicos e a popularização destes, ampliou-se o acesso de pessoas oriundas das camadas populares ao uso de novas linguagens. Textos que antes eram restritos às classes dominantes, provocaram mudanças não só no modo de vida do ser humano, como também na maneira pela qual os alunos se comunicam, aprendem e veem o mundo. Por isso, é necessário que a escola trabalhe os múltiplos letramentos, incluindo as tecnologias para atender o novo perfil da clientela nata da era digital. Nesse sentido, utilizar o gênero *e-mail* como objeto de estudo para aquisição e ampliação de letramento é bastante oportuno, pois faz parte do cotidiano dos alunos, sendo estes adultos e trabalhadores. Segundo Goulart (2011, p. 54), “navegar na internet nos possibilita acessar textos de

gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio de *links* que vamos acessando”.

Segundo Assis (2011, p. 221), “*e-mail* é uma forma de comunicação assíncrona, normalmente de uma só pessoa para outra, embora possa ser de uma para várias pessoas, simultaneamente. Pode servir tanto à interação interpessoal quanto à comunicação institucional.” Sendo assim, possibilita, com grande rapidez, a troca de informações pessoais, institucionais, encurtando distâncias através da tecnologia digital. Contudo, ao produzir texto dessa natureza, exigem-se do locutor alguns conhecimentos linguísticos para fazer escolhas adequadas. Durante a produção de *e-mails*, como em qualquer gênero textual, devem-se considerar as características próprias do gênero, o grau de formalidade e informalidade, a função social, o assunto e o interlocutor. Dessa forma, ao escrever um *e-mail* pessoal, o grau de monitoração será menor, pelo fato de o escritor possuir certa intimidade com o leitor, o que torna o texto menos formal. Entretanto, se o interlocutor for uma instituição ou empresa, a variante linguística empregada deverá ser a culta, pois há exigência de maior formalidade e monitoração por parte do locutor. Conforme a *Revista Língua* (2013),

para produzir um *e-mail* claro, adequado e eficiente devem-se considerar os seguintes aspectos: a identificação, o assunto, a objetividade da linguagem, o grau de formalidade, o uso de abreviações e de letras maiúsculas, o tamanho do texto e a revisão visto que a linguagem do texto não pode ser descuidada.

Segundo Cope & Kalantzis, *apud* Tanzi Neto et al. (2013, p. 138) o ensino da língua deve valorizar todas as formas de linguagem (verbal e não verbal), tendo como foco principal o aluno, o qual deve ser sujeito da construção de conhecimento e não um mero espectador da aprendizagem. O ensino, nessa perspectiva, propicia ao aprendiz agir em qualquer situação de interação que lhe exija produção e compreensão textual.

3. Gêneros textuais e letramento

Partindo do pressuposto de que os gêneros textuais fazem parte da vida social dos sujeitos, faz-se necessário trabalhá-los em sala de aula para ampliar os níveis de letramento dos alunos. Para Soares (2012, p. 46) “à medida que a sociedade vai se tornando mais alfabetizada, ler e escrever não é mais suficiente. Passou a ser necessário que as pessoas adquirissem habilidades para usar a leitura e a escrita como práticas sociais”. É preciso que o sujeito-aluno compreenda o que está escrito nos mais di-

versos gêneros textuais publicados em diferentes suportes existentes nas esferas onde circula. É relevante que além de compreender, também saiba se comunicar através da escrita, produza textos de seu convívio social para responder adequadamente às demandas exigidas pela comunidade. Caso contrário, estará fadado à exclusão cultural, econômica e, conseqüentemente, social, visto que a ascensão social, cultural e econômica depende do nível de conhecimento que as pessoas possuem.

Marcuschi (2011) afirma que quando trabalhamos com um determinado gênero, estamos levando o aluno não apenas a produzir textos, mas a agir de modo sociodiscursivo na cultura; estamos propiciando-lhe a interação através da linguagem oral ou escrita, posto que a oralidade é tão importante para o processo de interação entre os indivíduos quanto a escrita. Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 41), consideram que,

aprender a ler é muito mais do que decodificar código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte também da experiência do leitor.

Nesse sentido, para compreender um determinado texto é imprescindível considerar e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, principalmente quando se trata de educandos de educação de jovens e adultos, pois são jovens e adultos que trazem consigo experiências de vida, as quais não devem ser negligenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Como postula Rojo (2013, p. 27), as práticas sociais de linguagem se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campo de circulação dos discursos. Por isso, é fundamental trabalhar com gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos estudantes fora do ambiente escolar.

Mesmo as pessoas menos letradas utilizam os gêneros no seu dia a dia, pois circulam socialmente e ocupam um espaço importante na organização social. Tudo que se diz ou se escreve está materializado através de um gênero. Para Marcuschi (2011, p. 19), “os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder e no interior da cultura”. De acordo com o autor acima citado, eles mudam, fundem-se para manter sua identidade funcional com a inovação organizacional. Modificam-se com o passar dos tempos para suprir as necessidades de uma determinada sociedade, considerando que esta não é estanque e se transforma constantemente, se reinventa; e a linguagem também, como não é estanque, se modifica para

atender as necessidades de interação entre os sujeitos. Segundo Marcuschi (2011, p. 25), “a teoria dos gêneros não serve apenas para identificá-los, mas para mostrar como o funcionamento da língua é dinâmico”. Isso significa que não há gênero puro, eles estão em constante transformação, adequando-se às exigências sociais. E a língua também sofre alterações conforme os avanços da humanidade.

4. O projeto e seus desdobramentos

Para sensibilizarmos os alunos, iniciaremos a primeira etapa do projeto com a leitura do texto: “A Importância da Foto no Currículo”. Em seguida, faremos uma discussão sobre o texto lido: a que gênero textual pertence o texto; em que lugares podemos encontrá-lo; qual a sua função social. No segundo momento, iremos ao laboratório de informática para acessar *sites* que tenham modelos de *e-mail*. Nesse momento, os alunos terão os primeiros contatos com textos *online*, como também com leitura virtual, a qual se diferencia muito das leituras que estão acostumados a fazer em outros ambientes, pois alguns deles não têm hábito de acessar a internet cotidianamente, a não ser o que já a usam no trabalho. Após, criaremos pastas para salvar textos selecionados pela turma, com o objetivo de estudá-los posteriormente. Neste momento faz-se necessária a criação de *e-mail* para os alunos que ainda não possuem, a fim de que, futuramente, troquem mensagens entre si.

Depois, faremos a leitura dos *e-mails* selecionados, classificando-os em pessoais ou corporativos, posto que, apesar de se tratar de um mesmo gênero textual, há bastante diferença entre ambos: desde o léxico empregado, até o grau de formalidade do texto. Ademais, ao produzirmos um texto, temos que considerar seus interlocutores, as características do gênero, a intencionalidade, os recursos coesivos.

Em seguida, faremos leituras de texto teóricos sobre o gênero *e-mail*, identificando suas características. Essa interação entre a turma é muito importante para a ampliação das capacidades críticas dos alunos, como também de produção oral. Após as discussões, faremos a produção de *e-mails* em grupo, de uma temática escolhida pela turma, para que os que têm mais dificuldades sejam auxiliados pelos que dominam melhor a leitura e a escrita e também o uso das tecnologias. Depois, será feita a produção individual, pois já adquiriram mais conhecimentos a respeito do gênero *e-mail* e mais segurança para produzir seus próprios textos.

Por último, procederemos à refacção dos textos produzidos, de forma que os educandos descubram possíveis desvios cometidos durante a produção dos *e-mails* e façam as possíveis alterações. É o momento propício para os alunos refletirem sobre as próprias produções, apropriando-se dos conhecimentos linguísticos e textuais, necessários à comunicação oral e escrita. Feito isso, realizaremos uma exposição de cartazes no pátio da escola com os textos produzidos pelos alunos.

4.1. Cronograma de execução

O projeto será realizado em 15 horas-aulas, durante os meses de novembro e dezembro de 2013, conformes as etapas a seguir descritas:

- a) apresentação do projeto para apreciação dos alunos;
- b) discussão sobre o texto: “A Importância da Foto no Currículo”;
- c) realização das aulas no laboratório de informática, para os alunos pesquisarem em *sites* modelos de *e-mails*, selecioná-los e arquivá-los em pastas;
- d) levantamento bibliográfico de livros de fundamentação teórica sobre conceito, características e classificação do gênero textual *e-mail*;
- e) estudo dos textos selecionados;
- f) produção, refacção e envio de *e-mails*;
- g) Culminância do projeto: exposição de cartazes com os trabalhos dos alunos no pátio da escola.

5. Considerações finais

Assim como os gêneros tradicionais, os digitais também possuem suas características próprias, as quais não podem ser desconsideradas pelo locutor, sob pena de cometer infrações imperdoáveis, chegando até a prejudicar as relações pessoais ou corporativas. Sendo assim, cabe à escola oferecer condições para que os alunos, em especial os de educação de jovens e adultos, ampliem seu nível de letramento para que sejam capazes de manejar de forma autônoma, crítica e eficiente os conhecimentos linguísticos, de forma a responder às exigências sociais, seja na escola, como também em qualquer ambiente onde circulam. Para Soares

(2012, p. 18), o indivíduo que adquire a “tecnologia” do ler e escrever envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita, altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até econômicos. Tudo isso é de extrema relevância aos discentes da educação de jovens e adultos, visto serem pessoas que, por falta de acesso à educação sistematizada, têm dificuldade de acesso aos bens culturais da sociedade letrada e, conseqüentemente, aos bens econômicos, estando, assim, impedidos de ascender socialmente.

Portanto, esperamos que a partir da execução do projeto, os alunos adquiram o letramento necessário para se comunicarem através da escrita, participando, de fato, de eventos de letramento nas várias práticas sociais. Além disso, que aprendam a produzir textos coerentes e coesos utilizando o gênero *e-mail* não somente como objeto de estudo da leitura e produção, mas também como mais uma opção de comunicação à distância, para suprir as demandas sociais que lhes são impostas diariamente. De acordo com Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 62), “todo falante tem de monitorar sua fala de modo a atender às expectativas de seus ouvintes; tem de dominar as convenções da escrita, pois é fundamental para ele ser bem recebido em qualquer lugar e assim ter mobilidade social”. Assim sendo, é imprescindível que a escola, como instituição responsável pela educação formal, propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades de letramento para atuarem na sociedade como verdadeiros cidadãos conscientes de seus direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Juliana Alves. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiane de. Corrigir ou não a variante não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO; MACHADO, V. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

GUERREIRO, Carmen. Os dez mandamentos do *e-mail*. *Revista Língua portuguesa: Técnica de Escrita, Gramática, Criatividade*. São Paulo: Segmento, ano 8, n. 87, janeiro de 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinâmica e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

ROJO, Roxane. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TANZI NETO, Adolfo et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E O FUNCIONALISMO EM SALA DE AULA

Karina Pereira Detogne (IFES/UENF)

karinadetogne@ig.com.br

Giselda Maria Dutra Bandoli (SEEDUC/UENF)

giseldabandoli@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF/UFRJ)

elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre o ensino de língua materna, que comumente é empreendido com base nas concepções da gramática normativa, orientando um tipo de ensino prescritivo, que considera a língua um sistema homogêneo, distanciando o ensino da língua das outras variedades linguísticas que possibilitam a expansão da competência linguística do aluno, o que nos leva também a refletir que não é possível homogeneizar a língua, já que sua natureza é dinâmica e heterogênea. Dessa forma, buscamos repensar esse ensino empreendido na maioria das escolas brasileiras, por meio de novas concepções de ensino, centradas em abordagens do funcionalismo linguístico que considera a língua em suas diversas possibilidades de uso. Assim, fundamentado nas teorias funcionalistas, nosso estudo terá como aporte teórico autores como Martelotta (1996), Luquetti (2008), Furtado (2007), Neves (2001), Travaglia (2009), entre outros.

Palavras-chave: Funcionalismo. Gramática. Língua materna. Educação linguística.

1. Introdução

Sabemos que o ensino de língua portuguesa evidenciado nas escolas de educação básica do nosso país se orienta nas perspectivas da gramática normativa, que possui base prescritiva, de orientação tradicional. Entretanto, é evidente que há, no ensino de língua empreendido, uma série de possibilidades de uso que não são contempladas por essa concepção. Acrescente-se ainda que, os alunos/falantes da língua consideram que possuem pouca intimidade com seu idioma, e, ao concluírem o ensino médio, acreditam que pouco sabem sobre sua língua materna.

Para início de conversa, é preciso estabelecer uma distinção necessária entre ensino de língua e ensino de gramática. Essa confusão entre as concepções é feita pela própria escola, por muitos professores, pelos alunos – frutos dessa visão/tradição – e também por toda sociedade.

Antunes (2007) promove essa discussão sobre os conceitos língua

e gramática. Vejamos:

A concepção de que língua e gramática são uma coisa só deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua. É o que se revela, por exemplo, na fala das quando dizem que “alguém não sabe falar”. Na verdade, essas pessoas estão querendo dizer que esse alguém “não sabe falar de acordo com a gramática da suposta norma culta”. Para essas pessoas, língua e gramática se equivalem. (ANTUNES, 2007, p. 39)

Gostaríamos de convidar o leitor a pensar em situações nas quais tenha ouvido ou pronunciado expressões do tipo: “*Você não sabe falar/ Você não sabe falar direito/ Você fala tudo errado*”. Não causaria espanto saber que essas afirmações poderiam ser promovidas pelos próprios educadores, já que sabemos que, por tantas vezes, os próprios professores de língua partem dessa concepção, de “certo” x “errado” em língua e de que o português é difícil. Não deve nos causar estranhamento, então, ouvir de um aluno, que esteja concluindo o Ensino Médio, tal colocação ao expor sua insegurança em relação ao uso de sua língua. Ora, se o professor afirma que o aluno não sabe falar ou fala errado, este, sem dúvida, enraizará essa colocação.

Conforme menciona Antunes (2007), o que ocorre em muitos casos é que o usuário da língua não domina as nomenclaturas e regras gramaticais, o que não quer dizer que esse indivíduo não conheça sua língua.

Nesse sentido, compreendemos que é preciso refletir sobre a concepção que o professor possui da língua que ensina a seus alunos e que o mesmo procure observar qual é o objetivo pretendido ao ensiná-la. Assim, com relação ao objetivo de ensino de língua, Travaglia (2009) evidencia:

O ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 17)

Como vimos, a intenção do ensino de língua vai além de atender às orientações das regras gramaticais, ao passo que busca empreender um ensino que desenvolva/amplie as competências linguísticas já existentes

e ofereça ao aluno várias possibilidades de ampliação de seu repertório linguístico. Nesse sentido, compreendemos que o ensino de língua vai muito além do ensino de gramática. Assim, destaca Antunes (2007):

Ora, a língua, por ser uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática, todos, relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que se integram e se interdependem irremediavelmente. (ANTUNES, 2007, p. 40)

Dessa forma, o que se verifica nos estudos de gramática¹⁰⁵ são conceituações e classificações estéreis dos usos reais do discurso, exemplos de orações que estão distanciadas da concretização linguística do falante, afastando cada vez mais o uso da língua de sua gramática.

Diante dessas contradições, apresentamos, a seguir, algumas discussões que achamos pertinentes para que o professor, sobretudo, de língua materna, possa refletir sobre sua prática. Primeiramente, evidenciamos na educação linguística (TRAVAGLIA, 2009) uma importante reflexão para instigar novas concepções para o ensino de língua materna. Posteriormente, nos valemos dos pressupostos teóricos do funcionalismo linguístico, por considerar que seus postulados vão ao encontro de um repensar sobre o ensino de língua e também, pelo fato de que, essa corrente teórica está em consonância com as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*.

Mediante tais problematizações, pretendemos, à luz dos estudos linguísticos, promover reflexões que promovam um repensar das práticas do professor de língua materna, levando em consideração que essas propostas já são enfatizadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, entretanto, ainda não se efetivam na realidade das aulas de língua portuguesa.

2. Educação linguística: um repensar da prática docente

Neste item, discutimos a questão da educação linguística na formação docente para refletirmos sobre as novas – e urgentes – posturas docentes com relação ao ensino de língua materna.

Dada a importância da comunicação para a vida em sociedade, é

¹⁰⁵ Quando utilizamos o termo *gramática*, referimo-nos à gramática normativa ou tradicional.

necessário refletir sobre a importância da língua nos processos de interação. Sabemos que comunicar e ser entendido é um propósito fundamental para a socialização e, principalmente, ser compreendido por sua comunidade linguística é um ato de grande necessidade. Para que o processo comunicativo possa ser concluído com êxito, faz-se necessária uma utilização de discursos com efeitos de sentido que se adequem à circunstância comunicativa. Assim, compreendemos a grande relevância do sistema linguístico para a efetivação da vida social.

Dessa forma, para que o processo comunicativo ocorra com êxito, é necessário que o falante seja um “bom usuário” de sua língua. Mas, o que determinaria um “bom falante” é a reflexão a que queremos chegar.

Para Travaglia (2011):

[...] alguém será um bom usuário da língua quando souber usar de modo adequado os recursos da língua para a construção/constituição de textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa, pois o que é adequado para uso em um texto em uma situação pode não o ser em outra situação (p. 22).

Nesse sentido, o falante que se vale de sua língua, em diferentes contextos discursivos, selecionando a forma com que se comunica e interage com os demais falantes, é aquele que atende às necessidades da língua, de modo a adequá-la a distintos momentos sociointerativos. A questão da adequação linguística é também evidenciada por Bagno (2006), apontando que esse é um caminho a ser percorrido para que a educação linguística seja promovida. Vejamos:

Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade.

Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de adequação se baseia naquilo que consideramos ser o grau de aceitabilidade do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores (p. 130).

Entretanto, o contexto das aulas de língua portuguesa, em sua maioria, não prioriza esse enfoque, de modo que oferece grande ênfase à modalidade escrita e formal da língua, pautando os estudos de língua materna em uma perspectiva normativizadora. Essa constatação é evidente em grande maioria dos manuais didáticos e nas gramáticas – tradicionais – utilizadas pelos professores. Vejamos:

A gramática apresentada aos alunos não costuma passar de uma coleção

de rótulos e propriedades de itens gramaticais (verbos, nomes, pronomes, conjunções, orações coordenadas e subordinadas etc.) e os papéis sintáticos vinculados a eles (sujeito, predicado, adjunto etc.), realizando-se atividades de identificação e classificação, mas raramente utilizando e analisando tais itens e funções em seu habitat, o discurso, a interação entre seres humanos. (CUNHA et al., 2007, p. 15)

Nesse sentido, a gramática não busca refletir sobre os fenômenos da língua e, dessa forma, as aulas de língua portuguesa não levam o aluno a analisar os itens da língua e suas funções no discurso, o que esvazia o sentido do ensino de língua, lembrando que a linguagem deve ser concebida como um processo de interação e, com essa abordagem tradicional, esse caráter interacionista da linguagem é desconsiderado.

Não queremos dizer que as escolas de nível fundamental e médio devem introduzir ao ensino de língua materna o estudo das teorias linguísticas. Todavia, o professor deve estar aliado a tais teorias para articular melhor os estudos da língua, para que se promovam discussões sobre os aspectos discursivos da língua em sala de aula.

Além disso, é preciso ressaltar que a educação linguística não se ocupa apenas das teorias linguísticas, mas aponta caminhos para que os interlocutores percebam nuances na construção do discurso e promovam reflexões sobre as construções de seus discursos. Nesse sentido, Travaglia (2011) considera que:

[...] a educação linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/ aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s) (p. 24).

Assim, a educação linguística não trabalha com a concepção de erro, mas de possibilidades de uso e adequabilidade do discurso, levando o falante a uma comunicação que se adeque às situações discursivas. Nessa perspectiva, há uma valorização das variedades linguísticas e da modalidade oral, orientações propostas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*.

Para tanto, a educação linguística é um caminho necessário, que o professor de língua materna precisa percorrer, com o propósito de promover o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, propondo a utilização de diferentes recursos da língua, de modo adequado a cada situação de interação comunicativa.

Mas, para que ela seja empreendida, de fato, é preciso que o professor de língua portuguesa repense suas práticas e concepções de ensino. É preciso ter consciência de sua função, que vai além de apresentar a gramática de uma língua e de ensinar apenas a variante de prestígio, ou seja, a norma culta. Assim, é necessário apresentar ao aluno/ usuário da língua todas as suas potencialidades, não evidenciadas pela gramática; buscar formar um usuário competente da língua, que se articula bem em qualquer situação discursiva; aproximar ao aluno todas as variedades linguísticas e contribuir para que o mesmo saiba utilizá-las, adequando-as às diversas situações comunicativas.

Para isso, sem dúvida, é necessário refletir sobre a formação/atualização do professor de língua portuguesa, para que ele possa ter contato com essas reflexões e concepções de língua em seu processo formativo. Dessa forma, poderá conceber uma nova abordagem para sua prática em sala de aula.

Nesse sentido, o professor de língua portuguesa deverá identificar seu aluno como um usuário da língua, que se valerá dela em diversas situações. Sua função é, portanto, desenvolver a competência do falante/escritor. Partindo dessa perspectiva, terá um olhar diferenciado sobre os objetivos do ensino de língua.

De acordo com Travaglia (2011), a competência comunicativa do falante está em:

- a) Quando produtor do texto, saber escolher entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua para constituir seu texto do modo mais adequado para alcançar seu(s) objetivo(s) em dada situação;
- b) Quando receptor do texto, saber distinguir entre o(s) diferente(s) efeito(s) de sentido que cada recurso da língua usado e a forma do texto resultante é capaz de produzir em dada situação, sendo pois um “leitor” (de textos orais ou escritos) capaz de compreender adequadamente os textos que chegam até (p. 25).

Entretanto, se a concepção do professor e sua forma de ensino ainda estiverem centradas apenas na variedade padrão, não teremos a competência do usuário da língua desenvolvida.

Nessa perspectiva, a Universidade deve promover, desde a formação do futuro professor de língua, uma educação linguística¹⁰⁶, amplian-

¹⁰⁶ Entendemos que a educação linguística deve estar presente em todos os cursos de licenciatura, sobretudo nos cursos de pedagogia e letras.

do sua competência comunicativa. Sem dúvida que se o aluno/futuro professor de língua não construir essa base – na educação linguística – poderá repetir em sua prática o modo como foi ensinado, que, na maioria dos casos, é uma aprendizagem puramente normativa da língua, centrada na escrita formal, perpetuando, dessa forma, um ensino improdutivo, no que diz respeito à formação linguística e social do indivíduo. Assim, segundo Travaglia (2011), a Universidade deve:

Disponibilizar, para os professores de todos os níveis, informações sobre a constituição e funcionamento da língua, explicitando como cada tipo de recurso da língua e cada recurso em particular funciona para constituir textos, o que eles são capazes de fazer em um texto e como eles podem significar nos textos (p. 29).

Como se pode observar, a intenção do ensino de língua está na sua relação com as práticas discursivas (textos orais e escritos) e com o olhar investigativo sobre o funcionamento da língua, e não apenas em uma explanação de conceitos e classificações gramaticais, pautadas em regras e exceções, que são descontextualizadas das práticas discursivas, como tem ocorrido em demasia nas salas de aula. Nessa perspectiva, Travaglia (2011) salienta que:

[...] a Universidade precisa fazer com que ele [o conhecimento] chegue não só aos professores de língua portuguesa (especialmente nos cursos de Letras, formadores de professores de língua e literatura), mas também aos professores das demais disciplinas em sua formação profissional, pois, sendo usuários competentes da língua, certamente ajudarão na educação linguística dos seus alunos e na futura formação de bons profissionais, pois pode-se duvidar se há bons profissionais sem que estes saibam se comunicar competente e adequadamente (p. 29).

Desse modo, fica evidente que, para atuar em sociedade, o indivíduo precisa se comunicar de modo adequado. Essa é uma missão, sobretudo, do professor de língua portuguesa, mas também, dos demais professores. Há que se desenvolver no aluno a capacidade de usar sua língua nas mais diversas situações, com segurança e adequação, não somente nas aulas de língua portuguesa, mas em todas as situações de interação em sociedade.

Todas essas reflexões, promovidas em nosso estudo, já são orientadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, entretanto, há evidências de que as salas de aula não passaram por tais transformações no ensino da língua. Assim, a seguir, buscamos subsídios na teoria do funcionalismo linguístico, para que suas concepções possam auxiliar o professor, no intuito de promover sua educação linguística, e posteriormente, a

de seus alunos.

3. Funcionalismo linguístico e suas contribuições para o ensino

Neste item, apresentamos alguns postulados de uma recente corrente de pesquisa linguística, o funcionalismo, que chega ao Brasil na década de 70, propondo estudos sobre a linguagem em suas diversas possibilidades de uso, propiciando uma ampliação dos estudos linguísticos com base na inserção de orientações teóricas do funcionalismo norte-americano. Destacamos, nessa vertente, alguns estudiosos consideráveis, como: Talmy Givon, Hopper, Traugott e Thompson que contaminaram os estudos de pesquisadores brasileiros como Votre, Neves, Cesário, Martelotta, entre outros, que têm traçado caminhos de investigação da língua em uso e da aplicação dessas análises para orientar as perspectivas de ensino.

3.1. A corrente do funcionalismo linguístico

O funcionalismo é uma corrente da linguística, que prioriza a língua em uso e procura analisar as possibilidades de uso dos vocábulos inseridos em contextos reais de comunicação. Para o funcionalismo, o ato da fala é um fenômeno cultural e cognitivo essencial para as relações humanas. Nesse sentido, o discurso é seu objeto de estudo, pois nele podem ser evidenciadas funções semântico-pragmáticas, que propiciarão uma análise da funcionalidade do elemento dentro da atividade discursiva.

Dessa forma, o conceito de gramática para o funcionalismo possui outras perspectivas. Segundo a linguística funcional, a gramática é concebida como um conjunto de atividades linguísticas que se solidificaram por meio da vasta utilização, ou seja, de grande recorrência. Dessa forma, tais expressões foram cristalizadas pelo uso, passando a fazer parte do “repertório linguístico” dos usuários da língua e, por isso, incorporaram-se à sua gramática.

Nesse sentido, para o funcionalismo, a gramática de uma língua não está pronta, mas em constante atualização, deixando de ser considerada um sistema fechado e acabado. Assim, percebemos que a gramática, para os funcionalistas, emerge do discurso e não o contrário, conforme pensam os gramáticos tradicionalistas. Ou seja, de acordo com os postu-

lados dessa corrente linguística, não é a gramática que modela/prescreve a língua, mas é o seu uso que confere as regularidades da gramática. Dessa maneira, a gramática funcional atenta para os usos reais da língua e sua intencionalidade e função no discurso. Sobre essa vertente funcional, de base norte-americana, Cunha et al. (2003) destaca:

[...] ganhou força nos Estados Unidos a partir da década de 1970, passando a servir de rótulo para o trabalho de linguistas como Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón, que passaram a advogar uma linguística baseada no uso, cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística (CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2003, p. 23).

Dessa forma, observamos que, para o funcionalismo, as estruturas estão em constante mutação, por consequência da mobilidade discursiva do usuário da língua, ou seja, o discurso é organizado em torno da informação veiculada pelos falantes no ato da interação discursiva. Nesse sentido, organizar o discurso demanda além de conhecimento linguístico, uma adaptação à situação extralinguística no processo comunicativo, sendo necessário observar:

[...] as forças cognitivas e comunicativas que atuam no indivíduo no momento concreto da comunicação e que se manifestam de modo universal, já que refletem os poderes e as limitações da mente humana para armazenar e transmitir informações (CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2003, p. 28).

Assim, percebemos o quanto a manifestação da comunicação humana é uma ação complexa e que precisa ser analisada à luz das ciências linguísticas. Além disso, a concepção funcionalista, ao valorizar as ocorrências da língua em uso e suas múltiplas possibilidades, promove um olhar diferenciado das gramáticas normativas sobre a linguagem e sua estrutura. A seguir, explicitamos algumas premissas que Givón (1995 *apud* CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2003) postula, para caracterizar a abordagem funcionalista:

- A linguagem é uma atividade sociocultural
- A estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas;
- A estrutura é não-arbitrária, motivada, icônica;
- Mudança e variação estão sempre presentes;
- O sentido é contextualmente dependente e não-atômico;
- As categorias não são discretas;
- A estrutura é maleável e não-rígida;

- As gramáticas são emergentes;
- As regras de gramática permitem algumas exceções

(MARTELOTA, 2003, p. 28).

De acordo com os postulados *givonianos*, evidenciamos que o funcionalismo possui uma nova perspectiva sobre os estudos de linguagem, na contramão dos estudos de gramática em sua perspectiva tradicional. Nesse mesmo prisma, Mussalim (2001) aponta que:

A abordagem funcionalista vê a linguagem como um sistema não autônomo, que nasce da necessidade de comunicação entre os membros de uma comunidade, que está sujeito às limitações impostas pela capacidade humana de adquirir e processar o conhecimento e que está continuamente se modificando para cumprir novas necessidades comunicativas. Para os funcionalistas, o fato de a comunicação ser uma função essencial da linguagem determina o modo como a língua está estruturada. Por isso, a análise de um fato linguístico deve levar em conta tanto o falante quanto o ouvinte e, para além do ato verbal, as necessidades da comunicação linguística (MUSSALIM, 2001, p. 211)

Conforme verificamos, ao caracterizar a linguagem como uma atividade sociocultural – em que se destaca a função da língua para o convívio em sociedade, visto que a mesma está atrelada às questões socioculturais do indivíduo – a abordagem funcional faz uma reconfiguração dos padrões de estrutura, mostrando sua característica maleável e considerando que as gramáticas emergem das situações de interação, das inúmeras atividades discursivas, evidenciando, assim, a natureza emergente das gramáticas.

Essa é uma concepção de gramática para os estudos funcionalistas, que consideram a língua um sistema maleável, em constantes processos de mudança, emergindo das situações comunicativas. Mas bem sabemos que tais perspectivas não são as mais recorrentes no contexto das aulas de língua materna. Sabemos também que a linguística tem muitas contribuições para que as aulas se tornem um ambiente de encontro com a língua viva que falamos. Para tanto, é preciso aplicabilidade das teorias, que não são poucas, por sinal. E nessa vasta possibilidade de teorizações, muitos leitores, sobretudo, os professores indagam-se sobre os caminhos de aplicação dos estudos linguísticos. Assim, sustentamos, a via é longa e vasta. Neste estudo, nossa proposta é demonstrar que essa aplicabilidade é possível e, para isso, apresentamos uma de muitas sugestões possíveis para que o professor trabalhe de acordo com as concepções anteriormente mencionadas e busque aproximar o estudo das funções dos elementos linguísticos à realidade de suas aulas. Assim, apresentamos, posteriormente, um trabalho de Maria Alice Tavares, em que a autora aponta ca-

minhos de aplicabilidade dos estudos funcionalistas, sobretudo em produções textuais.

3.2. O funcionalismo em sala de aula: caminhos de aplicação

Neste tópico, abordamos o trabalho de algumas correntes linguísticas que têm se preocupado em delinear de que forma as teorias do funcionalismo podem ser aplicadas à prática de sala de aula. Vejamos, a seguir, que segundo a visão de Halliday (1973; 1975; 1978; 1985) de que:

[...] a língua é aprendida porque ela serve a propósitos funcionais tem sido tomada como base para o ensino de alfabetização e leitura nos primeiros estágios em escolas da Austrália. Tal postura se traduz na preparação de atividades de aprendizagem significativas em um contexto em que todas as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita) são regularmente praticadas (CUNHA et al., 2007, p. 33).

Verificamos que a língua possui finalidades muito específicas, e se modela de acordo com as necessidades de interação, tanto na modalidade oral como na escrita, não havendo prioridade entre uma ou outra modalidade, assim, o que ocorre é um trabalho conjunto das especificidades da língua.

Além disso, levando-se em consideração as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino da língua, verificamos que as quatro habilidades linguísticas evidenciadas acima são contempladas. Entretanto, o que tem acontecido, em geral, nas escolas é um ensino de língua demasiadamente gramatical, com base na modalidade escrita da língua, que desvaloriza os aspectos orais da língua e suas variedades. Dessa forma, encontramos um desacordo, entre as orientações teóricas e o ensino ofertado, que oferece uma aprendizagem que não valoriza a diversidade linguística do falante, e assim, não consegue atingir os objetivos de um ensino de língua mais produtivo, afastando as aulas de língua portuguesa dos reais contextos de comunicação.

Nessa perspectiva, para a vertente funcionalista norte-americana, principalmente sob o olhar dos estudos *givonianos*, a língua é analisada sob seu aspecto discursivo, com base em usos reais de comunicação, verificando de que forma a língua funciona. Assim, essa abordagem leva em conta aspectos linguísticos e extralinguísticos e considera que a linguagem é adaptativa, pois se modela às necessidades discursivas do falante e que a gramática emerge dessas adaptações do discurso. Além disso, o funcionalismo considera a língua como “uma estrutura maleável,

emergente, uma vez que está sujeita às pressões do uso”. (CUNHA et al., 2007, p. 34). Dessa forma, a gramática de uma língua estará sempre em constante evolução. Cabe à escola promover um ensino que possa trabalhar a gramática internalizada de seus alunos, que amplie sua capacidade comunicativa e auxilie no desenvolvimento de suas atividades linguísticas, ou seja, o dever da escola em relação ao ensino de língua é promover a competência linguística de seus alunos e não somente apresentar-lhes a estrutura gramatical de sua língua. Observe, em relação a essa perspectiva, que:

[...] um dos papéis do professor de língua materna é o de atuar como orientador do processo de construção e reconstrução do saber gramatical dos alunos, incentivando-os a experienciarem a língua em suas múltiplas faces, em situações de uso real (CUNHA et al., 2007, p. 34).

Nesse sentido, o professor que instiga o aluno a ampliar seu repertório linguístico oferece possibilidades de renovação de sua gramática interna ao conduzir os discentes a perceber as nuances que o discurso pode promover, de acordo com situações de uso variadas. Para Cunha et al.,

[...] a gramática de cada um passa por alterações à medida que as experiências vão se somando, quanto mais intensas e mais variadas forem as situações de uso a que for exposto o indivíduo, mais múltipla será sua gramática e maior será sua habilidade de ajustá-las conforme demandarem as situações comunicativas de diversas ordens (orais e escritas, mais e menos formais, de gêneros textuais variados, envolvendo diferentes dialetos e a língua padrão/culta etc.) (CUNHA et al., 2007, p. 35).

Diante dessa colocação, entretanto, sabemos que maior parte das aulas de língua portuguesa apresenta um enfoque tradicional, com base nas orientações da gramática normativa, sem levar em consideração os aspectos da oralidade, conforme orientam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Nessa perspectiva, procurando alinhadas as teorias linguísticas à prática do professor em sala de aula, apresentamos sugestões de um ensino de língua com base na vertente funcionalista, sobre o uso de alguns conectores utilizados na oralidade e que são discriminados nas aulas de língua portuguesa. Todavia, sabemos que esse tópico gramatical é de extrema importância, pois está intimamente ligado a coesão de um texto. Entretanto, o estudo dos conectores na escola tem uma abordagem somente em relação à modalidade escrita e sua forma de ensino consiste na memorização das classificações dos conectores, o que não leva os alunos a refletirem sobre a funcionalidade do elemento no texto e em diversas situações discursivas. Já os conectores da modalidade oral nem são abordados; o que ocorre é uma punição, sem reflexão alguma, ao aluno que se vale de seu uso, sobretudo, na escrita de um texto.

Dessa forma, apresentamos a proposta de Maria Alice Tavares, em seu estudo “Os conectores *e*, *ai* e *então* na sala de aula” (CUNHA et al., 2007, p. 87), em que a autora propõe atividades linguísticas, que contrastam fala e escrita, estimulando os alunos a analisarem sua própria fala e de seus colegas, bem como perceber as diferentes funcionalidades dos conectores de acordo com a situação discursiva. Esse tipo de tarefa promove reflexão sobre a língua e provoca um estímulo à aprendizagem. Vejamos:

Para criar condições de contato entre os alunos e uma maior diversidade de conectores, há algumas atividades que devem ser estimuladas na escola. Por exemplo, os alunos podem comparar os usos dados a conectores coordenativos na fala e na escrita, em textos lidos e/ou escritos pela turma, orais e escritos, de diferentes gêneros – textos jornalísticos variados (de mídia falada e impressa), receitas, histórias em quadrinho, contos, *e-mail* etc. A fala de membros da própria comunidade (incluindo os alunos) pode ser gravada e analisada levando-se em conta os diferentes gêneros que aparecem (CUNHA et al., 2007, p. 108).

Dessa forma, ao valorizar os aspectos da oralidade como instrumentos de trabalho com a língua, o professor envolve os alunos em uma atividade que propiciará grande contato com a diversidade linguística e a utilização de um maior número de conectores.

Além disso, sabemos que um grande problema no ensino da língua é a produção de textos. Podemos assinalar um aspecto de dificuldade de muitos discentes que é a repetição de elementos coesivos, pelo costume de memorizar os elementos que consideram mais fáceis ou comuns, como é o caso do conector *e*, que é encontrado com exaustão em muitas produções de textos escritos. Na fala, isso também ocorre e podemos destacar o conector *ai*, que também é muito utilizado. Nesse sentido, com um trabalho de análise dos conectores, os próprios alunos podem perceber o uso demasiado do elemento e buscar reformular/ reorganizar seu discurso (oral ou escrito). Dessa forma, a aprendizagem parte de análise e observação dos usos reais da língua do próprio indivíduo e de sua comunidade linguística. Para isso, o professor deve conduzir os alunos a perceber nos itens analisados as especificidades do seu uso, de acordo com a modalidade, o nível de formalidade, o tipo discursivo e outros fatores que poderão determinar o uso de um conector em detrimento de outro.

Contudo, em relação aos conectores orais, a escola avalia negativamente o seu uso, deixando de abordar a importância desses elementos no discurso. Quando o conector é vastamente utilizado, como é o caso de *e*, o professor confere erro ao uso, que é considerado um vício de lingua-

gem. Dessa forma, ao invés de apenas descartar o item coesivo:

Se o professor perceber que tem havido grande uso de um único conector ou de um número reduzido deles, poderá estimular a substituição destes por outros nos textos em que isso se fizer necessário, sem esquecer de levar os alunos a avaliar as implicações semântico-pragmáticas e morfossintáticas de cada troca (CUNHA et al., 2007, p. 110).

Nesse sentido, a partir de algo que a escola considera como erro, surge uma possibilidade de análise e reflexão sobre a língua. Nessa perspectiva, a teoria funcionalista concebe que a gramática de uma língua é heterogênea e dessa forma há muitos elementos linguísticos que possuem funções distintas de acordo com os diferentes tipos de discurso, não podendo ser estudados de modo classificatório, como se sempre desempenhassem as mesmas funções em discursos distintos. Assim, o aluno precisa ter em mente (mas antes, o professor) que os elementos da língua possuem diversas possibilidades de uso e que há muitos fatores que podem contribuir para a seleção de determinado conectivo em detrimento de outro, e ainda, que um mesmo conectivo assume múltiplas funções de acordo com esses fatores de ordem discursiva.

Dessa forma, as teorias linguísticas, aliadas a práticas como essas apresentadas, podem promover um ensino de língua materna produtivo, pois se torna cada vez mais evidente que o ensino tradicional de gramática, por não contemplar as múltiplas funções dos elementos da língua, provoca inúmeras deficiências linguísticas aos discentes, ao trabalhar os conteúdos de forma isolada, distanciados de contextos reais de comunicação, sem levar em consideração os fatores discursivos da língua.

Assim, para um trabalho produtivo com a língua materna, “[...] o importante é que nem formas, nem funções sejam recortadas e estudadas de modo estanque, e sim sempre inter-relacionadas, vivenciadas e investigadas pelos próprios alunos.” (CUNHA et al., 2007, p. 112). Dessa maneira, evidenciamos que o ensino de língua materna precisa ter relação com as atividades comunicativas de seus falantes, para que haja envolvimento e curiosidade por parte dos alunos, que encontrarão, dessa forma, em sua língua materna possibilidades de interação, investigação e análise.

4. Conclusão

Diante das abordagens realizadas, pudemos constatar que a teoria funcionalista concebe que a gramática de uma língua é heterogênea e,

dessa forma, há muitos elementos linguísticos que possuem funções distintas de acordo com os diferentes tipos de discurso, não podendo ser estudados de modo classificatório, como se sempre desempenhassem as mesmas funções em discursos distintos.

Dessa forma, as teorias linguísticas podem auxiliar na promoção de um ensino de língua produtivo, pois se torna cada vez mais evidente que o ensino tradicional de gramática, por não contemplar as múltiplas funções dos elementos da língua, provoca inúmeras deficiências linguísticas aos discentes, ao trabalhar os conteúdos de forma isolada, distanciados de contextos reais de comunicação, sem levar em consideração os fatores discursivos da língua.

Assim, para um trabalho produtivo com a língua materna, “[...] o importante é que nem formas, nem funções sejam recortadas e estudadas de modo estanque, e sim sempre inter-relacionadas, vivenciadas e investigadas pelos próprios alunos.” (CUNHA et al., 2007, p. 112). Por fim, evidenciamos que o ensino de língua materna precisa ter relação com as atividades comunicativas de seus falantes, para que haja envolvimento e curiosidade por parte dos alunos, que encontrarão, dessa forma, em sua língua materna possibilidades de interação, investigação e análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 40. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; TAVARES, Maria Alice. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Edufrn, 2007.

_____; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro:

DP&A, 2003.

_____; _____. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Edufrn, 2007.

_____; _____. (Orgs.). *Compreendendo a gramática*. Natal: Edufrn, 2011.

MARTELLOTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZÁRIO, Maria Maura. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. Introdução. In: _____. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 2.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ENQUADRES E PERFORMANCES DE PAPÉIS PROFISSIONAIS NUMA OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA¹⁰⁷

Amanda Dinucci Almeida Bühler Velasco (PUC-Rio)
amandadinucci@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho focaliza uma situação social híbrida. Trata-se da oficina de língua portuguesa de um centro de atenção psicossocial – álcool e drogas (CAPS-AD). O formato oficina, razoavelmente padronizado, somado ao contexto local da instituição selecionada, cria diferentes tipos de situação de interação – enquadres – que se encaixam. Nessas laminações, é possível entrever a performance do papel profissional da responsável pela oficina como correspondente ao de uma professora, dentro do enquadre *aula*, e como ao de uma terapeuta, referente ao enquadre *terapia*. Diante desse panorama, este estudo tem como proposta a análise das representações da *oficineira* sobre a sua prática profissional e a observação do manejo do *footing* nas suas práticas cotidianas de trabalho, com base em uma entrevista de pesquisa, objetivando responder as seguintes questões: (a) Que percepção de “qual atividade está sendo encenada” na oficina de língua portuguesa emerge na entrevista?; (b) Como a *oficineira* se posiciona em relação ao seu papel nesse contexto?; (c) Como a discussão sobre hibridismo em práticas profissionais, no âmbito da linguística aplicada das profissões, se relaciona à prática da *oficineira*? O presente estudo se fundamenta teoricamente em duas bases. A primeira diz respeito à abordagem sociointeracional do discurso, com os conceitos da sociolinguística interacional (GOFFMAN, 1974, 1981; TANNEN & WALLAT, 1987); a segunda se relaciona aos processos de hibridização em performances profissionais, situada no campo da linguística aplicada das profissões (SARANGI, 2010, 2011). A metodologia de pesquisa escolhida para tratamento dos dados se insere no âmbito da pesquisa qualitativa e interpretativa (DENZIN & LINCOLN, 2006).

1. Introdução

Na sociedade contemporânea, o hibridismo é um fenômeno que permeia as mais variadas esferas e, nas diversas formas de sua manifestação, observam-se processos de hibridização simples e complexos (SARANGI, 2011). Uma vez que emergem questões relativas a isso a cada dia no âmbito social e profissional contemporâneos, é necessário analisar esse processo em locais de trabalho. Além disso, a análise do hibridismo em performances de papéis profissionais é pertinente ao evidenciar condições da “modernidade tardia”.

¹⁰⁷ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional Português: Língua do Mundo, realizado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, na primeira semana de novembro de 2014.

Observando a relevância dessa discussão no cenário contemporâneo, o presente trabalho se insere no campo da linguística aplicada das profissões, estabelecendo relações entre o estudo da linguagem e os contextos profissionais para analisar uma situação social híbrida. Trata-se de uma oficina de língua portuguesa do Centro Regional Integrado de Atendimento ao Adolescente (CRIAA), um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Instituto de Saúde da Comunidade da Universidade Federal Fluminense (UFF).

A instituição em questão se localiza em Niterói (RJ) e foi criada para atender adolescentes em situação de risco ou que já fazem uso de drogas lícitas e/ou ilícitas. É considerada um centro de atenção psicossocial – álcool e drogas (CAPS-AD). Desde o início, trabalha na perspectiva da redução de danos, uma estratégia que visa a diminuir os riscos causados aos consumidores de drogas sem interromper obrigatoriamente seu uso, numa busca pela inclusão social dos dependentes.

Sob essa orientação, além do atendimento médico, o CRIAA-UFF promove oficinas de ciências, história, inglês, português, matemática, música e sociologia, além de oficinas de esporte. Na equipe de oficinairos¹⁰⁸, há jovens que ainda estão cursando a graduação e outros recém-formados em cursos de licenciatura. A oficinaira de português que foi entrevistada está em fase de conclusão do curso de letras, trabalha como professora em outras instituições e realiza essa atividade no CRIAA-UFF uma vez por semana há mais de um ano.

O formato oficina, razoavelmente padronizado, somado ao contexto local da instituição selecionada, cria diferentes tipos de situação de interação – enquadres – que se encaixam. Nessas laminações, é possível entrever a performance do papel profissional de Clarice como correspondente a de uma professora, dentro do enquadre *aula*, e como a de uma terapeuta, referente ao enquadre *terapia*, superposto ao outro.

Diante deste panorama, este estudo tem como proposta a análise das representações da oficinaira sobre a sua prática profissional e a observação do manejo do *footing* nas suas práticas cotidianas de trabalho, objetivando responder as seguintes questões: (a) Que percepção de “qual atividade está sendo encenada” na oficina de língua portuguesa emerge na entrevista?; (b) Como a oficinaira se posiciona em relação ao seu pa-

¹⁰⁸O termo “oficineiro” é empregado para designar o responsável pela realização das atividades de uma oficina.

pel nesse contexto?; (c) Como a discussão sobre hibridismo em práticas profissionais, no âmbito da linguística aplicada das profissões, se relaciona à prática da oficinaira?

Apresento, a seguir, as bases teóricas e metodológicas do trabalho. Segue-se a isso a análise de dados, em que procurarei responder as questões incitadas e, por fim, algumas conclusões preliminares.

2. Fundamentos teóricos e metodológicos

O presente estudo se fundamenta teoricamente em duas bases. A primeira diz respeito à abordagem sociointeracional do discurso, com os conceitos da sociolinguística interacional; a segunda se relaciona aos processos de hibridização em performances profissionais; situada no campo da linguística aplicada das profissões.

2.1. Enquadres interativos, alinhamentos e *footing*

A propósito de articular estruturas textuais e situações de comunicação, à luz da sociolinguística interacional, três conceitos são fundamentais para esse estudo: enquadre, alinhamento e *footing*.

Cada evento comunicativo é marcado por expectativas, um dos elementos de sua construção e negociação. Para caracterizar o *background* dos participantes, Tannen e Wallat (1986) apresentam como estruturas de expectativas os esquemas e enquadres. Os primeiros configuram unidades de conhecimento, pois dizem respeito ao que o indivíduo pode recuperar em sua memória quanto aos homens, lugares e objetos que conhece, por exemplo. Já os enquadres são “unidades interativas de interpretação”, caracterizados pela dinâmica e negociação que podem sofrer num evento comunicativo.

A noção de enquadre é estabelecida, em princípio, por Bateson (1972) e retomada por Goffman (1974), Gumperz (1982) e Tannen & Wallat (1987). De acordo com Goffman (1998, p. 17), a memória social é constituída de recorrências de certa forma tipificadas. Isto é, ritualizamos o comportamento de grupos sociais em determinados ambientes de interação. Assim, para que seja possível se encaixar no arranjo social organizado e compartilhado, um participante precisa decodificar o jogo interativo no qual se insere. Isto é, faz-se necessária, a identificação do enqua-

dre dentro do qual ele é configurado. Portanto, há uma busca por saber “o que está acontecendo aqui e agora” (*Idem*, p. 70).

A percepção de “qual atividade está sendo encenada” e de “qual sentido os falantes dão ao que dizem” (TANNEN & WALLAT, 1998, p. 124) faz parte do jogo interativo. O papel das pistas de contextualização, nesse sentido, é fundamental, tanto as linguísticas quanto as paralinguísticas. No entanto, o enquadre não aprisiona a interação, pois são estruturas negociáveis. Afinal, há o que Goffman (1979) chama de *footing*. Um participante passa a atuar em outro enquadre quando muda a projeção do *self* na relação consigo mesmo, com o outro e com o discurso em construção. Essa projeção pode ser chamada também de “alinhamento”. Assim, os participantes não apenas “enquadram” os eventos, mas ao mesmo tempo negociam as relações interpessoais ou os alinhamentos que constituem tais eventos (*op. cit.*, p. 124).

2.2. O hibridismo de papéis em práticas profissionais

A linguística aplicada das profissões tem avançado e, por meio dos estudos dos discursos profissionais, tem se tornado evidente a natureza multifacetada das práticas de trabalho. No tocante à linguagem, a hibridização está relacionada à heterogeneidade discursiva, com mescla de gêneros, entretanto, Sarangi (2011, p. 22) ressalta que esse processo não é uma mistura pré-determinada de categorias existentes, mas está relacionado à permeabilidade em ações/performances situadas.

Para a discussão do hibridismo de papéis em práticas profissionais, é relevante a noção de tipos de papéis (SARANGI, 2010), que abarca o papel social, o papel discursivo e o papel de atividade. O papel social diz respeito às relações sociais entre os sujeitos. O papel discursivo se refere ao que os participantes fazem em relação às mensagens da atividade comunicativa. Por fim, o papel de atividade depende do tipo de atividade da qual o indivíduo está participando, definindo-se na relação com outros participantes.

Aliando a noção de jogos da linguagem de Wittgenstein à formulação de Bogen (1999) de “ordem sem regras”, Sarangi (2011) aponta os eventos comunicativos como complexos e dinâmicos, possibilitando novas configurações interacionais, estruturais e funcionais. Quanto a esse processo de hibridização, é possível notar que a perspectiva de Sarangi é

atravessada pela obra de Goffman, que já havia assinalado: “O que a natureza divide, a fala frivolumente encaixa, insere e mistura”.

Sarangi (*idem*) ratifica essa interface retomando o conceito de “footing” (GOFFMAN, 2002). Segundo Goffman (1998), a determinação do que “está acontecendo aqui e agora” não ocorre de forma unilateral, mas os eventos são coconstruídos por atores sociais. Sarangi (*idem*) então tece uma relação interessante entre seu conceito de “atividades de papel” e o de “footing”, de Goffman, com base nessa premissa. Cada ator pode mudar a maneira como se alinha consigo mesmo e com os outros participantes de um encontro. Isso reforça a ideia de agência pessoal na ordem interacional dos eventos.

Nesse sentido, nota-se que o profissional que está inserido numa instituição, de certa forma, segue as regras estabelecidas pela mesma, mas, por outro lado, construirá o significado de seu papel e as atividades que lhe cabem, na interação, dentro de contextos situacionais específicos. Assim, a atividade de um papel se torna também uma ocorrência do contexto. Nesse sentido, percebe-se que a análise do hibridismo é entrelaçada a outras noções linguísticas como a de intersubjetividade.

Por fim, é importante considerar neste estudo, a discussão sobre a emergência de papéis múltiplos e competitivos (SARANGI, 2010, p. 37). As pessoas podem corresponder a papéis distintos (2011, p. 3) e, se esses forem conflitantes, isso pode trazer tensões à prática profissional.

2.3. Metodologia da pesquisa

Os dados para análise foram obtidos numa visita feita ao CRIAA-UFF, quando obtivemos notas de campo, e num encontro posterior com a responsável pela oficina de língua portuguesa, quando foi gravada uma entrevista. Essa gravação em áudio, realizada no dia 18 de maio, tem 11’:15”. A metodologia de pesquisa escolhida para tratamento desses dados, gerados a partir de orientação etnográfica, se insere no âmbito da pesquisa qualitativa e interpretativa (RICE & EZZY, 1999; DENZIN & LINCOLN, 2006).

3. Análise dos dados

3.1. Representações de enquadres e papéis

Nesta seção, observaremos as representações da oficinaira de língua portuguesa, Clarice¹⁰⁹, sobre a sua prática profissional, isto é, como ela se posiciona em relação a “qual atividade está sendo encenada” e qual é o seu papel na oficina de língua portuguesa. O segmento a seguir mostra a primeira parte da entrevista realizada com ela, em que tem início a descrição do seu trabalho na instituição em foco.

Segmento 1

T.4	Clarice	1	Eu sou professora de Português >quer dizer< oficinaira de Português. A gente dá oficinas terapêuticas, não é aula. A gente não tem avaliação, nada disso. São:: estratégias de língua portuguesa, pra chamar a atenção deles pra:: alguma coisa que não seja a droga. Então eu <utilizo a língua portuguesa > como: <u>meio</u> para distrai-los. É uma terapia. Através de português. (2.0) Muito difícil de fazer.º
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	

Primeiramente, Clarice atribui a si o papel de *professora*, fazendo depois um reparo para se qualificar como *oficineira* (1.1). A partir de então, busca construir seu papel profissional associando-o estritamente às atividades de uma terapeuta, num movimento contra argumentativo. Ela torna relevante, entre as atividades de papel (SARANGI, 2010; 2011) de um oficinairo, a distração dos pacientes (1.2). De acordo com a entrevistada, no seu encontro com eles, a língua portuguesa é apenas um “meio” para que isso seja desenvolvido, isto é, o aprendizado de conteúdos escolares não é a finalidade de suas práticas de trabalho cotidianas.

Torna-se relevante ainda, em sua fala, a distinção entre o enquadre *terapia* e o enquadre *aula*, refutando-se o último. Sem que houvesse sido questionada a respeito disso, ela afirma como distintivo entre uma atividade de caráter terapêutico – como a oficina, segundo ela – e uma atividade pedagógica, a avaliação (1.3). Percebe-se que Clarice inicia uma busca por justificar por que sua performance profissional no contexto do Criaa-UFF não corresponderia a de uma professora e por que o enquadre não corresponderia a uma aula. Isso se desenvolve no segmento a seguir.

Segmento 2

T.7	Amanda	1	Mas você acha que é diferente de ir pra escola? É diferente de uma aula?
T.8	Clarice	2	É. Completamente diferente. Porque não tem cobrança e:: também não tem um planejamento de aula. Eu chego lá e: de acordo com o que eles estão sentindo, como está a cabeça deles no momento, eu tenho que inventar uma atividade que rela:xe, não que cobre nada. Então, é <u>bem</u> diferente. E eu não sou a professora, eu sou alguém que está interagindo,
		3	
		4	
		5	
		6	

¹⁰⁹ Um nome fictício foi usado para a preservação da identidade da entrevistada.

	7	que vai participar também. É diferente, completamente diferente.
--	---	--

A entrevistada destaca que, dentro do conjunto de atividades específicas do papel de professor, estaria a atividade de cobrar o aluno (1.2), pois ele, numa perspectiva racionalista e empirista, deve buscar evidências da aprendizagem (van LIER, 2002, p. 248), o que se relaciona à avaliação mencionada no segmento anterior. Portanto, a ele corresponderia o papel discursivo de *avaliador*. Mas, de acordo com ela, os professores não realizam essa atividade (1.5), pois trabalham em “oficinas terapêuticas”, que visam somente a “relaxar” o paciente.

Além disso, uma atividade que ela ressalta, entre as específicas do professor, é o planejamento de aulas (1.3). Britzman (1986, p. 445) afirma que a apresentação de um programa de estudos é uma expectativa comum na cultura ocidental em relação aos professores. O termo “planejamento”, utilizado pela entrevistada, se relaciona a essa noção. Uma vez que não realiza essa atividade importante para a performance do papel pedagógico, segundo valores da sua cultura, ela não se entende como tal no contexto das oficinas.

Interessa-nos, por fim, nesse segmento, a afirmação: “eu não sou a professora, eu sou alguém que está interagindo, que vai participar também” (1.6). Segundo Stubbs (1983, p. 17): “*There is a sense in which, in our culture, teaching is talking. Research on traditional, relatively formal, chalk-and-talk classrooms shows that, on average, teachers tend to talk for about 70 per cent of classroom time* (FLANDERS, 1970)”. A entrevistada se alinha a essa concepção, pois nega a performance do papel de professor com base no papel discursivo que atribui a ele. Ao aluno corresponderia o papel discursivo de *ouvinte* e a ele o de *falante*.

A entrevistada constrói o papel do professor apoiada na dominação do piso interacional exercida pelo mesmo e nas atividades de planejar e cobrar, cabendo a ele os papéis discursivos de *falante* e *avaliador*. Entendendo que isso não corresponde a sua performance profissional, aicineira rejeita a qualificação de seu papel como o de professora. Sua argumentação serve para mostrar que suas práticas cotidianas de trabalho estariam associadas somente à performance de um papel profissional da área da saúde, não da educação e, assim a única atividade encenada nas oficinas seria uma terapia e não uma aula.

3.2. Multiplicidade de papéis e o manejo do *footing*

Nesta seção, observaremos o manejo do *footing*, evidenciado na descrição das práticas cotidianas de trabalho daicineira para analisar como a discussão sobre “hibridismo” em práticas profissionais, no âmbito da linguística aplicada das profissões, se relaciona às suas práticas. Embora afirme que a oficina de língua portuguesa “não é aula”, ao relatar exemplos cotidianos, Clarice permite perceber nessa situação uma superposição de enquadres e a emergência de papéis múltiplos, como aponta o segmento a seguir.

Segmento 4

T.10	Clarice	1	Por exemplo, eu tenho uma paciente que é histérica. Ela num usa drogas. A
		2	gente atende outras pessoas também. Que não tem <u>nada</u> a ver com drogas
		3	ou álcool. Ela é histérica e ela quer passar no vestibular. <u>Então</u> , se só tiver
		4	ela e eu tiver preparado uma atividade terapêutica, eu posso mudar
		5	completamente a aula e ficar falando com ela sobre o vestibular, sobre
		6	matéria de vestibular. <u>Então</u> , é imprevisível.

Nesse trecho da entrevista, Clarice utiliza o vocábulo *aula* (1.5) para caracterizar a oficina, o que pode assinalar a ambivalência dessa situação social. A multiplicidade de papéis fica evidente quando aicineira diz que pode ter preparado uma atividade terapêutica, o que denota o papel de terapeuta, e exercer uma atividade pedagógica, voltada para os exames de vestibular, alinhando-se como uma professora. O manejo do *footing* se dá em virtude do objetivo do paciente que vai à oficina. Isso demonstra que a entrevistada trabalha percebendo e criando oportunidades, assim como qualquer professor poderia trabalhar também, caso tivesse essa liberdade concedida pela instituição em que trabalha.

Cabe analisar ainda outro relato específico da oficina para observar a configuração híbrida do macro enquadre *oficina*.

Segmento 5

T.33	Amanda	1	Tem alguma oficina que você lembre que tenha sido <u>mais</u> legal?
T.34	Clarice	2	A oficina de ontem. Foi muito legal. Foi sobre cordel. Então em vez de eu
		3	explicar o que seria literatura de cordel e tudo mais, eu peguei vários
		4	textos de cordel e <u>brinquei</u> de a gente... ler os textos em voz alta e:
		5	algumas pessoas interpretarem. E eles gostaram muito e a partir dali eu
		6	fui falando algumas características e eles começaram a se interessar por
		7	literatura. Então, a <u>próxima</u> aula eu já tenho como planejar porque eles
		8	pediram pra eu dar aula de literatura de novo.

De início, é interessante notar que, assim como no segmento 4, a entrevistada utiliza repetidas vezes o termo “aula” para se referir à oficina. Além disso, percebe-se que o tema da oficina descrita corresponde a

um conteúdo escolar. Uma vez que há oportunidade de aprendê-los, seja esse o objetivo principal ou não, entendemos que essa poderia ser considerada uma atividade pedagógica. Portanto, o enquadre *aula* estaria superposto ao enquadre *terapia*.

Cabe observar ainda que, embora Clarice afirme que não planeja as oficinas, à medida que conhece os pacientes, seus gostos e interesses, é possível pensar em atividades antes de realizá-las e eles expressam seus desejos (1.7). Segundo Britzman (1986), os alunos têm raras oportunidades de determinar o programa escolar. De fato, portanto, isso contraria uma expectativa comum na cultura ocidental quanto à dinâmica de uma aula.

Essa descrição demonstra que, na oficina, há um baixo grau de assimetria entre os participantes; equilíbrio na participação discursiva da oficinaira e dos pacientes, ou seja, alternância mais harmônica dos papéis discursivos de *falante* e *ouvinte* do que, em geral, ocorre entre um professor e seus alunos; e há manifestações de opinião dos pacientes acerca das atividades que estão sendo realizadas, ou seja, cabe a eles o papel discursivo de *avaliador*.

4. Considerações finais

Buscamos, neste estudo, analisar uma situação social híbrida com base em conceitos analíticos da sociolinguística interacional e noções da linguística aplicada das profissões, especialmente o trabalho de Sarangi (2010; 2011). Observamos que a entrevistada procurou representar seu papel profissional associando-o estritamente às atividades de uma terapeuta e sustentar seus encontros com os pacientes como exclusivamente uma terapia, refutando o enquadre *aula*.

No entanto, pudemos perceber que a discussão sobre hibridismo em práticas profissionais, nesse viés teórico, se relaciona à prática da oficinaira na medida em que essa questão se tornou relevante com a superposição de enquadres e a multiplicidade de papéis. Na análise dos dados, percebe-se a emergência de papéis múltiplos e competitivos enquanto a entrevistada refuta a multiplicidade de papéis nas suas representações.

Por fim, a análise mostrou permitiu notar que a oficinaira pode corresponder a papéis distintos principalmente devido ao fato de o paciente ocupar o centro das atividades e ser visto como uma pessoa responsável por sua própria vida e pela sua doença ou dependência química. É

muito interessante perceber, assim, que, nesse contexto, a oficinaira faz do seu papel algo que depende bastante da percepção do outro, atuando como uma facilitadora para que o paciente supra sua necessidade ou alcance seu objetivo, quer isso exija uma atuação terapêutica ou pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, P. (Orgs). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

BRITZMAN, D. P. Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, vol. 56, n. 4, p. 442-456, 1986.

CORTEZ, C. M.; PEREIRA, M. G. D. *Narrativas de agentes comunitárias de saúde e de moradores de Vila Rosário: práticas profissionais e discursivas no atendimento à tuberculose*. 2011. Dissertação (de Mestrado). – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (Orgs). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: Age, 2002.

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: Age, 2002.

_____. *Frame Analysis*. New York: Harper & Row, 1974.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 149-182.

PEREIRA, T. C.; PEREIRA, M. G. D. *A entrevista psiquiátrica: a rotina, o fazer clínico e as representações*. 2005. Tese (de doutorado). – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro.

RICE, P. L.; EZZY, D. *Qualitative research methods*. Oxford/New York: Oxford Univ. Press, 1999.

SARANGI, S. Reconfiguring self/identity/status/role: the case of professional role performance in healthcare encounters. In: ARCHIBALD, J.; GARZONE, G. (Eds.). *Actors, identities and roles in professional and academic settings: discursive perspectives*. Berne: Peter Lang, 2010, p. 27-54.

_____. Role hybridity in professional practice. In: SARANGI, S.; POLESE, V.; CALIENDO, G. (Eds.). *Genre(s) on the Move: Hybridisation and Discourse Change in Specialized Communication*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane (ESI), 2011.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Eds.), *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 183-214.

ENSINO DA GRAMÁTICA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

Claudia Bernardo (UEMS)

Claudia_ivi@hotmail.com

Mislene Ferreira Cabriotti (UEMS)

mislenefc@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O referido artigo trata a respeito das dúvidas e incertezas sobre o ensino da gramática, visto que muitos questionamentos surgem em torno deste processo de ensino aprendizagem. Enquanto experiência diária em sala de aula muitas indagações vão de encontro a uma realidade ideológica vivenciada enquanto experiência acadêmica. Com vistas a essa problemática e sem a pretensão de uma total resolução do problema, mas com a intencionalidade de acertar o caminho, vamos discorrer neste trabalho sobre qual a melhor forma de se ensinar a gramática, sendo assim apresentaremos uma possível prática para o ensino de análise linguística. Para elucidar a parte teórica deste artigo, nos basearemos especialmente em Possenti (2000), Leffa (1996) e Geraldini (2004).

Palavras-chave: Ensino da gramática. Prática. Ensino. Aprendizagem.

1. *Introdução*

Não é de hoje que o ensino da língua tem gerado algumas polêmicas, mais especificamente no que diz respeito ao ensino da gramática.

Começemos com algumas indagações sobre o que norteia o trabalho que sustenta a prática docente. Devemos abandonar a prática de se trabalhar as normas gramaticais na escola? Qual a relevância do ensino de gramática? É garantida ao aluno, que conhece as regras gramaticais, a excelência no desenvolvimento do texto? A formação acadêmica atual do professor de língua portuguesa garante ao mesmo uma prática que delibere ao seu futuro discente uma efetiva aprendizagem, que faça sentido ao aluno enquanto produtor de texto?

Como se percebe são inúmeras as indagações que envolvem a questão do ensino da gramática nas escolas e os anseios de professores que querem realizar um trabalho de efetiva valia, mas que se veem numa dicotomia que ora os deixam seguros sobre o ensino da gramática, ora observam todas as formas didáticas que lhes foram apreoadas, todo purismo de seu percurso de estudantes, seja de ensino básico ou médio, en-

redar por descaminhos.

Com vistas a essa problemática e sem a pretensão de uma total resolução do problema, mas com a intencionalidade de acertar o caminho, vamos discorrer neste trabalho sobre qual a melhor forma de se ensinar a gramática.

Todos se questionam sobre como ensinar a gramática e como alcançar êxito no processo de ensino aprendizagem da língua. Desse modo, o ensino ou volta-se para a gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva e analítica, que não dá conta do sentido e nem resolve o problema da leitura e da escrita; ou tenta-se um rompimento com esse ensino, utilizando o texto como pretexto para estudar adjuntos, pronomes, classificar sujeito etc. Dúvidas e mais dúvidas que vão de encontro a uma realidade totalmente diferente das teorias acadêmicas que vivenciamos quando ainda cursamos a universidade, pois temos sonhos teóricos de que com uma simples atividade iremos alcançar os resultados esperados, mas a realidade é uma escola com infinitos problemas de estrutura, comportamento, aprendizagem... e que o professor precisa se adequar e encontrar meios de que o processo ensino aprendizagem realmente ocorra.

2. Gramáticas

Começemos por considerar as diferentes definições. Possenti cita em seu livro três tipos de gramáticas: a normativa, a descritiva e internalizada. Conheçamos um pouco sobre o que o autor define sobre cada uma delas.

A gramática normativa é a mais utilizada em livros didáticos é a que tem por definição “Conjunto de regras que devem ser seguidas”. Esta é a que determina a variedade padrão ou norma de prestígio, a mesma trabalha com a nomenclatura, a forma estrutural da frase, oração e período é também conhecida por gramática prescritiva.

A segunda, gramática descrita, tem, como cita Possenti por definição conjunto de regras que são seguidas. Tem como objetivo explicar, avaliar as formas que são seguidas, utilizadas pelos falantes, tem como ponto de partida a língua em uso, para que fique mais claro, Possenti cita algumas diferenças entre a gramática normativa e a descritiva.

Na gramática normativa possui algumas regras que se encontram nos compêndios gramaticais, mas que não são efetivamente utilizadas na

língua falada, até pode ocorrer na escrita. Exemplos:

As segundas pessoas do plural que encontramos nas gramáticas desaparecem (vós fostes, vós ireis etc.). Desaparece tanto a forma verbal como o pronome, diz-se então. ‘Vocês foram’, ‘vocês iriam’.

Os futuros sintéticos é outro exemplo de Possenti, pois são expressos por locuções. Exemplo: Ao invés de utilizar sairei, dormirei se utiliza vou sair, vou dormir.

Também pouco se utiliza o pretérito mais que perfeito simples, fora, dormira, mas, tinha ido, tinha dormido etc.

Ao citar o verbo pôr no contraste de uso entre ‘eles puseram,’ ‘eles pusero’ e ‘eles pôs’, o gramático descritivista não está preocupado em apontar erros, mas considera a utilização das mesmas por pessoas de diferentes grupos sociais, ou pelas mesmas pessoas em situações diferentes, havendo resistência as formas ‘eles pusero’ e ‘eles pôs’ porque não são formas utilizadas pelas pessoas cultas, percebendo-se que o critério de correção não é linguístico, mas social.

Por último, Possenti cita a gramática internalizada – conjunto de regras que o falante domina. E ainda que nem sempre se percebe concordância ou conjugações de verbo adequada de acordo com a norma padrão, não se pode dizer que a criança está proferindo outra língua que não a língua portuguesa. Importante ressaltar, a partir de erros devemos considerar que muitas vezes por conta do erro um cérebro é considerado normal e autônomo. Surpreendentes? Vejamos: Os desvios clássicos observados nas crianças em formação como – ‘eu sabo’, ‘eu cabo’, ‘eu fa-zi’, ‘ele iu’ etc. O que ocorre é uma regularização verbal de formas irregulares, que a criança por conhecer a maioria dos verbos regulares faz adaptações, isso não significa que a criança tenha escutado formas assim, o que até é possível, mas não obrigado e sim que a criança tirou suas próprias conclusões o que demonstra não ser passiva.

Por que então rememorar diferentes tipos de gramática? Para deixar claro que o que pretendemos nesse texto é tratarmos sobre a gramática padrão, ou seja a dita norma de prestígio.

O grande desafio para o professor de língua é estar diante de uma clientela que deve estar apta para ler, compreender, escrever e ter um bom domínio da oralidade. O que gera uma imensa responsabilidade, considerando extremamente curto o tempo destinado ao ensino da língua, bom, mas deixemos essa problemática para uma outra discussão.

O professor em sua formação, ressalva, não se pretende aqui generalizar, mas o que se tem presenciado são pessoas descontentes com o seu nível de formação, pois nos são determinado para que trabalhem a gramática, sem que essa seja o carro-chefe do ensino de língua, e que a mesma seja trabalhada de forma contextualizada e não mais de maneira puramente estrutural, como era o ensino da gramática, mas também não se pretende que se trabalhe o texto como pretexto para se trabalhar questões gramaticais?

Dessa maneira o professor se vê diante de uma berlinda, sem saber como trabalhar o ensino da gramática como uma das frentes de ensino da língua.

3. Desafios

O professor de língua portuguesa se depara com a tarefa de ensinar a língua aos falantes dessa mesma língua, segundo Possenti (1998, p. 31), “nem todos sabem tudo, mas todos sabem muito”. Adolescentes não compreendem tantas regras e exceções, pois são de ambientes e grupos que utilizam a língua falada de forma bastante variável. Estes se deparam com a dificuldade da língua escrita e tratam com estranheza, pois até encaram a língua portuguesa como uma vilã do ambiente escolar. O que os estudantes não entendem é que já sabem a língua portuguesa e que precisam adequar o que sabem as normas da língua escrita. Tudo o que se revela tradicional e fora do ambiente vivido, não é receptivo ao estudante. Busca-se algo dinâmico que acompanhe a velocidade do mundo moderno, atividades maçantes que não saem do caderno e do livro didático não atraem o interesse e atenção, apenas dificultam a aprendizagem e o relacionamento entre professores e alunos.

Tantos questionamentos e a grande incerteza, será que o processo ensino aprendizagem realmente está ocorrendo, pois, como pondera Travaglia (2002, p. 17), “a forma como o professor de língua concebe a linguagem vai determinar sua forma de trabalhar a gramática em sala de aula. É a conjunção dessas concepções que vai sustentar a prática docente e dar sentido ao seu trabalho”.

O ambiente que antecede o período escolar é de suma importância em relação à prática da leitura e escrita. O universo da leitura é apresentado à criança através de revistas, livros, jornais, histórias contadas...e esta leitura de mundo é muito importante antes de seu ingresso na escola,

pois esta verá como uma continuação de suas descobertas antes de conhecer as palavras e ser um verdadeiro leitor, sendo capaz de associar a leitura a aspectos do dia a dia, tratando de forma crítica e reconhecendo-se como um ser social capaz de transformações. Segundo Bakhtin (1996, p. 85), “O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”.

Já o estudante que viveu em um mundo sem o contato efetivo com a leitura só vai iniciar essa prática na escola. Desta forma, cabe aos educadores a importante missão de incentivarem a leitura e apresentarem a escrita de forma dinâmica, a fim de possibilitar o desenvolvimento de habilidades fundamentais no processo ensino-aprendizagem. O ambiente escolar também é muito importante, pois este necessita ter livros que sejam oferecidos aos estudantes, livros que sejam organizados, para que percebam o valor que estes possuem, e que os livros devem ser manipulados de forma a preservá-los para que todos possam ter a oportunidade de utilizá-los e absorver todo o conhecimento que estes possam proporcionar.

Para Carvalho (2005, p. 67), “O gosto pela leitura pode ser cultivado desde a alfabetização. Atividades bem selecionadas mostram aos estudantes que existe relação efetiva entre o conhecimento que possuem e o conhecimento passado pela escola”, devem perceber o quanto a leitura e escrita são importantes para sua vida prática, seja para auxiliá-lo em seu cotidiano ou transportá-lo aos mais diferentes locais imaginários, despertando sua criatividade e percepção do mundo.

Silva (1995, p. 53) nos mostra que “a promoção da leitura e escrita nas escolas é de responsabilidade de todo corpo docente e não apenas dos professores de língua portuguesa”. Para Miguez (2009, p. 17) “Sabemos que compete à escola a tarefa formal de ensinar a ler e a escrever e que de uma forma geral, esta ação escolar nem sempre se realiza de forma satisfatória.” Desta forma é necessário analisar algumas condutas adotadas em escolas tradicionais que ensinam de forma descontextualizada, levando o estudante a crer que o mundo escolar é algo fora da realidade em que vive. Bakhtin (1986, p. 113) descreve a linguagem sob a perspectiva de “ponte lançada entre o homem e o outro homem”. Segundo ele, é através da palavra que a pessoa se define em relação ao outro e à coletividade.

Travaglia (2002, p. 16), pondera que “o ensino de gramática seja

pertinente para a vida e possibilite que a pessoa viva melhor por conseguir veicular por meio da língua os significados e sentidos daquilo que chega até ela e de que forma chegam, sendo capaz de perceber estratégias argumentativas, significativas e de relação social e cultural concretizadas no dizer”. Para o referido autor, é importante que a pessoa consiga se colocar como sujeito nas relações sociais, bem como utilize a língua para a consecução de seus objetivos. De acordo com as *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa* (p. 37), “abandonando-se o formalismo gramatical, o texto será instrumento privilegiado no ensino de língua na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem.” Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estariam subordinados às atividades textuais de forma que as regras gramaticais não seriam mais aplicadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, mas numa perspectiva de funcionalidade gramatical.

4. Sugestão para a sala de aula

Refletindo sobre todos os aspectos citados e buscando inserir e despertar o gosto pela leitura e escrita aplicou-se a seguinte atividade:

Projeto Chapeuzinho Vermelho

Produção de texto: Releitura do conto Chapeuzinho Vermelho

Disciplina: Língua Portuguesa

Ano: 6º Ano do Ensino Fundamental

Duração: 6 aulas

Horário: Vespertino

Objetivos:

- Verificar a ampliação gradativamente das possibilidades de comunicação e expressão, participando de diversas situações de intercâmbio social, nas quais possa contar com suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas.
- Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas, abrangendo o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita.
- Refletir sobre os princípios éticos, morais e culturais apresentados no vídeo, interligando-os com a realidade atual, desenvolvendo a

habilidade da argumentação;

- Estimular a percepção dos alunos quanto à intertextualidade presente no filme que eles irão assistir;
- Reconhecer a existência de intertextualidade nas atividades propostas e reconhecer o texto original de cada intertextualidade.
- Estudo da ortografia e alguns aspectos gramaticais.

Título do vídeo ou filme: “Chapeuzinho Vermelho” e “Deu a Louca na Chapeuzinho”.

As atividades foram desenvolvidas através do roteiro abaixo:

- * Levamos para a sala livros deste portador textual, bem como cópias de textos com versões da história da Chapeuzinho Vermelho; Realizamos as leituras e contextualizamos, discutindo cada versão e a intenção do autor;
- * Ouvimos uma versão da história em CD;
- * Assistimos ao DVD “Deu a louca na Chapeuzinho”;
- * Roda de conversa para comentar e comparar a história do filme com as outras versões estudadas;
- * Listaram os personagens e caracterizaram, comparando com cada história
- * Atividades na STE (sala de tecnologia educacional); os estudantes foram divididos em grupos e juntos produziram uma nova versão para a história de Chapeuzinho;
- * Após a atividade de produção realizamos a leitura dos textos produzidos.
- * Houve uma troca de textos e cada grupo analisou o texto um do outro; buscando adequá-lo as normas da língua escrita;
- * Analisaram e apontaram possíveis mudanças (discutiram entre o grupo);
- * Analisaram a ortografia, pontuação, adequação da linguagem, concordância;

Recursos: livros, cópias de textos, CD da história “Chapeuzinho Vermelho”, DVD “Deu a Louca na Chapeuzinho”, data show, televisão e

DVD.

Forma de avaliar o aproveitamento dos estudantes: foram avaliados no desempenho das habilidades e competências utilizadas nas atividades escritas e orais.

Compartilhamento do projeto em ação:

Trabalhar com histórias infantis é algo surpreendente, pois não devemos enxergá-las como simples histórias para crianças, sendo estas excelentes contribuintes para o desenvolvimento crítico de nossos alunos, bem como criatividade e observação. Foi muito legal desenvolver este trabalho e consegui muitos resultados, entre eles desenvolver ótimas produções de texto, amei as produções desenvolvidas por eles na STE, trabalharam em grupo e se sentiram satisfeitos e viram resultados do trabalho, além é claro, de nossas discussões sobre vários assuntos relacionados as histórias da Chapeuzinho que comparamos. Puderam perceber o quanto o conhecimento gramatical foi importante, pois através dele puderam organizar seus textos e torna-los mais atrativos ao leitor.

Para Leffa (1996, p. 14), “O mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade.” Desta forma o professor deve ser um mediador, proporcionando momentos de leitura em que os estudantes, ainda inexperientes com a leitura, possam interagir com grupo, trocar experiências e vivenciar o texto, apreciando e interagindo com o conhecimento de mundo que possuem. Segundo Leffa (1996, p. 15),

a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

Ao realizar a leitura deve-se estabelecer uma conexão entre leitor e texto, o texto se torna parte da realidade e fantasia do leitor. Ler é muito além de decodificar códigos, é viajar entre as linhas e entrelinhas do texto.

5. Considerações finais

É importante ressaltarmos aqui, que em momento algum nos dispomos contra a utilização da gramática na escola. Mas a busca da maneira adequada de se trabalha-la.

O que se tem percebido é uma distorção quanto ao ensino da gramática, situações em que se observa o texto como pretexto para o ensino das normas gramaticais. Vê-se de maneira corrente em livros didáticos a utilização de textos como ponto de partida para questões que valorizam exercícios gramaticais, deixando clara a intencionalidade da utilização do texto, muitas vezes puramente para avaliar ensinamentos gramaticais, muitas vezes sem valorizar questões do tipo interpretativas.

O correto aí seria valorizar a potencialidade de bons textos, literários, informativos, para que o aluno desenvolva habilidades como ler, entender, contribuir, interagir, para uma leitura que construa saberes, de forma que o aluno possa ser autor do seu próprio conhecimento.

Não condenemos, contudo, professores que durante sua formação acadêmica escuta que não se deve ensinar a gramática de forma descontextualizada, mas que em muitos casos não lhes mostram como deve fazer. Deixando que sua prática, diante de erros e acertos lhe norteie sobre a forma correta do ensino da gramática.

Devemos considerar, contudo, as práticas linguísticas trazidas pelos alunos para o âmbito escolar, desconsiderar o que o aluno conhece é o mesmo que excluí-lo, da sociedade da qual faz parte.

O ensino da gramática com o fim nela mesma, não é válido, ensinar a gramática, utilizando frases soltas que não fazem sentido algum não terá valia para o aprendiz. Isso por si só não garante que a criança desenvolva habilidades de escrever bem, adequadamente, observando a situação, reconhecendo a adequação linguística, para os fins a que se destina a escrita.

Ao invés disso consideramos outras coisas mais importantes, desistindo mais tempo para essas atividades, entretanto não esquecendo que se aliadas ao ensino da gramática, pode sim ter um resultado positivo.

Sugerir leituras, ler e reconhecer diferentes tipos e gêneros textuais, produção de textos, refacção, trabalhar a oralidade, não apenas a oralização de textos. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, temos:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (PCN, 1998, p. 80)

Trabalhar a gramática a partir de observações dos erros mais frequentes dos alunos surte mais efeito do que trabalhar a nomenclatura de termos que não fazem sentido para eles e que não garante um bom desenvolvimento enquanto leitor, tão pouco produtor de textos.

Por fim, dar valor ao que o aluno já conhece, afinal de contas é a língua materna que se ensina, a criança já chega sabendo muito, o que se tem é que moldar, lapidar o conhecimento do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: M. La-hud e Y. F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley et al. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

MIGUEZ, Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: ALD/Mercado de Letras, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LINGÜÍSTICA:
UM DIÁLOGO NECESSÁRIO**

Giselda Maria Dutra Bandoli (UENF)

giseldadutrabandoli@uol.com.br

Karina Pereira Detogne (UENF)

karinaprofletras@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva proceder a uma reflexão sobre o atual ensino de língua portuguesa e em que medida esse ensino favorece o aprimoramento da competência linguística dos nossos alunos. Nesse sentido, constituirão foco de nossa atenção alguns questionamentos a respeito das noções e do ensino de gramática, já que o estudo de tópicos gramaticais compõe o universo das aulas de língua portuguesa. Nossa reflexão parte de alguns dados extraídos de respostas dadas a questionários aplicados a professores, das redes particular e pública, que ministram a disciplina língua portuguesa, no ensino fundamental e no médio. Procuramos verificar de que forma os professores têm abordado os estudos da língua em suas práticas pedagógicas: ou a partir de uma abordagem estritamente tradicional, que considera análises de enunciados descontextualizados, ou a partir de uma perspectiva linguística, que considera contextos reais de produção de enunciados. Valemo-nos dos pressupostos teóricos da linguística funcional, da sociolinguística, além das orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* para fundamentar nosso trabalho e nossas análises.

Palavras-chave: Ensino português. Contribuições da linguística. Ensino de gramática.

1. Considerações iniciais

A realização de atividades escolares que busquem uma reflexão sobre a língua em diferentes contextos de uso é uma recomendação dos PCN de língua portuguesa dos ensinos fundamental e médio. O empenho do Ministério da Educação em propor uma renovação curricular nas escolas brasileiras fez emergir uma nova concepção de ensino de língua oferecido aos alunos. Antes dos parâmetros, discussões e conceitos sobre, por exemplo, variedades linguísticas, gêneros textuais, letramento, análise linguística ou interação verbal eram pouco ou nada discutidos no âmbito escolar, embora já fossem realidade nos estudos de inúmeras vertentes da linguística.

A proposta dos PCN, anunciada desde 1997, procura assim alinhar as inúmeras pesquisas e estudos no campo linguístico à prática pe-

dagógica.

Procuramos, então, observar, através de respostas colhidas em questionários aplicados a professores de língua portuguesa, se a atuação deles está em consonância com as orientações dos PCN e com alguns postulados de vertentes linguísticas que buscam analisar a língua em situações concretas de uso, como a linguística funcional e a sociolinguística, perspectivas teóricas que embasam esta pesquisa.

Para realização dessa análise, aplicamos questionários, que foram propostos a 26 (vinte e seis) docentes das redes pública e privada, atuando nos ensinos fundamental e médio, na cidade de Natividade – RJ. Esses foram convidados a relatar suas opiniões e suas respectivas práticas a respeito dos seguintes pontos: estudo de gramática, variedades linguísticas, oralidade e PCN. As respostas apresentadas a essas questões constituirão a base de nossas análises. A seguir, as análises realizadas são detalhadamente explicitadas.

2. A questão da variação linguística

Inicialmente os professores foram convidados a explicitar a forma como as variedades linguísticas eram trabalhadas em suas aulas, através da pergunta “Como as variedades linguísticas são trabalhadas em suas aulas de língua portuguesa?”. A maioria das respostas dadas por esses professores aponta para uma compreensão de que reflexões sobre o fenômeno da variação devem estar sempre presentes nas atividades cotidianas escolares. Segue o gráfico que revela, através dos resultados obtidos, a concepção dos docentes a respeito do trabalho com esse assunto. Em seguida, faz-se a apreciação dos dados.

Como o gráfico abaixo descreve, dos 26 (vinte e seis) informantes, 15 (quinze) deles – 57,69% dos professores – assinalaram a alternativa “Nenhuma das alternativas anteriores” como resposta a essa primeira pergunta. Isso demonstra a crença de que a diversidade da linguagem não deve ser trabalhada apenas em aulas específicas sobre o assunto ou simplesmente não ser trabalhada, mas durante todo o processo de ensino-aprendizagem.



Gráfico 1: Trabalho do professor com o fenômeno da variação

Quando assinalava essa alternativa, o professor era convidado a especificar então a forma como esse tópico era abordado em suas aulas. Eis alguns enunciados dados como respostas que vislumbram um encaminhamento produtivo a respeito do assunto: “No decorrer do processo, na medida em que as variedades vão surgindo” (informante 1), “Trabalho inserida à leitura e produção, debates ocorridos durante o processo ensino-aprendizagem” (informante 20), e “Não é feito um trabalho pontual sobre variações linguísticas, elas são trabalhadas cotidianamente, principalmente no intuito de abolir o preconceito linguístico” (informante 18).

Infere-se que esse trabalho se pauta no estudo da diversidade de gêneros textuais sejam eles orais ou escritos, o que realmente possibilita reflexões sobre a adequação linguística e o rompimento com a ideia de “erro”. Isso pode ser evidenciado nas seguintes expressões, entre outras: “as variedades vão surgindo”, “inserida à leitura e produção” e “são trabalhadas cotidianamente”.

Ainda em relação à variação, embora os resultados tragam concepções favoráveis por parte dos professores, salientamos que há ainda a necessidade de se buscar um trabalho mais consistente para que o fenômeno não seja abordado de maneira insuficiente ou até distorcida nas salas de aula. Nossos dados também apontam para essa tese, uma vez que 10 (dez) professores dos 26 (vinte e seis) colaboradores – 38,46% deles – afirmam que a abordagem da variação é exclusivamente realizada em aulas destinadas a esse assunto específico. Salienta-se que somente um dos informantes não quis responder à pergunta, o que pode indicar, entre outras interpretações, que o professor desconhece o assunto ou ainda que ele não trabalhava especificamente esse tema.

Como já se disse, pedia-se aos professores que justificassem a

forma como abordavam as variedades linguísticas em suas aulas quando escolhiam a opção de resposta “Nenhuma das alternativas anteriores”. Essa alternativa, dentre as demais, tentava buscar relatos de práticas sucedidas no trato escolar sobre a variação. Assim, assinalando-a, o docente demonstrava sintonia com as propostas de uma verdadeira educação linguística. Mas não é o que se observa em todos os enunciados apresentados como repostas: analisando alguns deles, observa-se que apresentam certa incongruência, considerando a opção anterior “Em aulas específicas sobre o assunto”, entre as quais os colaboradores poderiam escolher. “De acordo com o assunto e a abordagem do texto trabalhado” (informante 3), “Todas as vezes que os textos trazem exemplos de variedades linguísticas é discutido tal tema em sala de aula” (informante 7) e “Sempre que for oportuno” (informante 11) são exemplos que deixam subentendido o trabalho não-sistemático com a variação. Essas respostas dizem implicitamente que o fenômeno da diversidade não é trabalhado cotidianamente.

Já que a diversidade linguística – manifestada nos vários níveis: lexical, morfossintático, fonológico, pragmático-situacional – é inerente às línguas naturais, é necessário que essa noção não seja trabalhada isoladamente, em determinadas aulas, mas, ao contrário, toda vez que um gênero textual for apresentado ao aluno. Há que se conscientizá-lo sobre as inúmeras possibilidades de expressão que a língua oferece, fazendo-o ampliar seu repertório comunicativo para que, de acordo com suas necessidades de interação, possa fazer uso de formas linguísticas ajustadas ao contexto. Esse objetivo definitivamente não será alcançado se aulas sobre o fenômeno da variação forem restritas, reduzidas, ou seja, deve-se ter a preocupação em buscar práticas ininterruptas de escrita e de leitura, através dos inúmeros gêneros orais e escritos que circulam na sociedade.

3. O trabalho com as modalidades oral e escrita da língua

A segunda pergunta do questionário relaciona-se diretamente à anterior, ao indagar o docente a respeito da frequência com que atividades orais eram abordadas nas aulas de língua portuguesa. Como opções de respostas, os professores poderiam escolher entre as seguintes: *sempre*, *às vezes*, *nunca* ou *só quando o livro didático apresenta questões desse tipo*. A seguir, são apresentados os resultados.



Gráfico 2: Frequência do trabalho com a oralidade na sala de aula

Em se tratando da busca de um ensino de língua portuguesa produtivo, o resultado referente às atividades orais trabalhadas durante as aulas pode ser considerado positivo, uma vez que 73,07% dos professores afirmam que a oralidade está “sempre” presente nas salas de aula, ao contrário dos 26,92%, que realizam “às vezes” atividades orais. Observa-se outro dado favorável em relação ao trabalho com a oralidade: quando questionado a respeito da frequência com que se trabalha a oralidade, nenhum professor respondeu “nunca” ou “só quando o livro didático apresenta questões desse tipo”.

A partir das respostas apresentadas, fica claro o entendimento do professor em considerar a oralidade na condução de todo o trabalho escolar. Assim, não privilegiando apenas a modalidade escrita – principalmente as prescrições da norma culta –, a língua falada e a língua escrita são tratadas como objetos não contrapostos, mas sim complementares, o que de fato poderá favorecer o aprimoramento da competência comunicativa dos alunos, usuários da língua.

Esse olhar para a oralidade está intimamente conectado com a pedagogia da variação linguística, uma vez que fenômenos de variação são encontrados em qualquer uma das modalidades da língua. A escola, por conseguinte, não deve se esquivar do papel de ajudar os alunos a explorar as inúmeras opções fornecidas pela linguagem e os professores informantes de nosso questionário parecem caminhar nessa direção. Tal comportamento encontra respaldo nas orientações funcionalistas e sociolinguísticas para se trabalhar a língua em contexto escolar.

4. Como os professores concebem o ensino de gramática?

Como o ensino de gramática constitui uma temática central discutida nesta pesquisa, houve a necessidade de buscar a concepção dos professores a respeito desse assunto. Assim, a terceira pergunta do questionário indagava: “Para você, o que significa um estudo contextualizado de gramática?”. Como complemento a essa pergunta, atrelava-se a seguinte: “Marque a alternativa que se ajusta às suas concepções de ensino e que esteja de acordo com a sua prática”. Os professores deveriam escolher entre as alternativas de respostas a seguir: “Para mim, estudar gramática é desnecessário” e “Para mim, estudar gramática é imprescindível”. Em ambas as opções de respostas, pedia-se que o professor justificasse sua escolha. Faz-se, a seguir, o registro de nossa interpretação a partir das respostas dadas pelos professores-informantes.

Percebe-se que, no tocante à concepção de ensino contextualizado de gramática – tão apregoado pela linguística funcional –, há a demonstração de que, no plano teórico, existe uma concepção de que o ensino de tópicos gramaticais não pode ser realizado de forma descontextualizada e o ensino de regras da gramática normativa não deve predominar nas atividades escolares em detrimento de atividades que envolvem leitura e produção de textos. As respostas seguintes, dadas a essa pergunta, demonstram que a gramática deve estar a serviço da exploração de atividades textuais e discursivas: “Quando o estudo é feito a partir de situações concretas no uso da língua, ou seja, nos textos que circulam socialmente (informante 23)” e “Apresentar uma estrutura e analisá-la, destacando seus diferentes usos e funções nos variados contextos em que a língua pode ser usada (informante 2)”.

Como se vê, a perspectiva funcionalista de ensino está presente, de maneira geral, na concepção de ensino de língua defendida por esses professores. A linguagem é assim compreendida como um fenômeno que objetiva a interação humana, um produto e processo de uma atividade sociocultural, como mostram as respostas de mais dois professores: “O estudo contextualizado da gramática é trabalhar os conteúdos através de textos, de forma que se evidencie o significado de tais conteúdos no processo de comunicação” (informante 15) e “Um estudo que utilize a gramática como instrumento, mostrando sua funcionalidade dentro dos textos, de modo que ela não seja trabalhada desconexamente” (informante 17). Subjacente a essas respostas, está a concepção funcionalista de língua, diversa daquela que vigora no ensino tradicional, ou seja, entrelaçada às atividades sociointerativas está a língua.

Um ensino reflexivo e produtivo de língua portuguesa caminha nessa direção e o estudo de tópicos gramaticais precisa favorecer o aprimoramento da competência comunicativa do aluno. Muitos pensam que a gramática presta um desserviço aos estudos da língua. De fato, não há sentido em se estudar gramática se houver preocupação apenas com atividades de metalinguagem nas quais o aluno é convidado a descrever nomenclaturas e taxonomias. Posturas contrárias à forma tradicional de ensino de língua portuguesa foram constatadas em nossos resultados, como comprovam muitas respostas de professores-informantes à pergunta sobre o significado de gramática contextualizada, entre as quais se destacam: “O uso do funcionamento da língua dentro dos textos trabalhados” (informante 3) ou “Significa que não adianta o aluno aprender o que é ‘sujeito’, ‘predicado’, se quando ele abre uma revista para ler não sabe identificar onde está o personagem” (informante 25). Vale considerar que muitas outras respostas poderiam aqui ser arroladas no sentido de se explicitar essa concepção, entretanto optou-se por apresentar aqui apenas uma amostra das respostas que refletissem o ponto de vista declarado pelos professores.

Quando convidados a responder à quarta pergunta sobre qual concepção de ensino estaria em consonância com a sua prática pedagógica, escolhendo entre as respostas se o ensino de gramática era desnecessário ou imprescindível, os professores, em maioria absoluta, 21 (vinte e um) professores, correspondendo a 80,76%, responderam que “estudar gramática é imprescindível”. Apenas 2 colaboradores, 7,69% deles, responderam que “estudar gramática é desnecessário”. Três informantes se abstiveram de responder à questão. O gráfico 3 registra os resultados obtidos a partir dessa pergunta.



Gráfico 3: Conceções sobre o ensino de gramática

Na verdade, essa pergunta pretendia colher informações sobre que concepção de gramática os professores apregoavam: ou um sistema de normas do bem falar e escrever – visão tradicional – ou sistema de organização dos enunciados de qualquer língua, a serviço das necessidades comunicativas dos usuários da língua – visão funcionalista.

O resultado foi surpreendente, pois anunciou uma prática voltada para o ensino tradicional da língua, o que não se alinha às respostas sobre as concepções teóricas apresentadas na pergunta sobre “o que significa ensino contextualizado de gramática”. Vejamos algumas dessas respostas:

• Informante 1:

“Porque ainda hoje, a norma culta é a mais valorizada em concursos, assim, se não houver o domínio da gramática, todo o restante estará comprometido: a produção oral e a escrita”;

• Informante 4:

“Para uma correta utilização da norma culta”;

• Informante 5:

“Penso que o estudo de gramática é muito importante, uma vez que tais regras são cobradas em concursos e vestibulares”;

• Informante 16:

“Escolhi fazer Letras porque sempre gostei de estudar gramática! Não imagino o estudo da Língua Portuguesa sem o estudo de regras. É claro, que trabalho com textos e procuro contextualizar os assuntos, mas não abro mão das regras gramaticais e de ensiná-las metodicamente”;

• Informante 25:

“Pois não conhecer a gramática seria como navegar sem uma bússola, portanto é através dela que também adquirimos os modos mais corretos de escrever e falar”.

Além dessas, outras falas do questionário também poderiam ser aqui apresentadas no intuito de se apresentar a noção de gramática que perpassa no discurso e na prática de grande parte dos professores entrevistados: um código de leis que prescrevem “os modos mais corretos de escrever e falar”, usando a expressão do informante 25.

Algumas expressões empregadas nas respostas dos professores merecem destaque, por exemplo: “a norma culta é a mais valorizada em concursos”, “correta utilização da norma culta”, “tais regras são cobradas em concursos e vestibulares”, “modos mais corretos de escrever e falar”, “não abro mão das regras gramaticais e de ensiná-las metodicamente”. Fica, portanto, evidente que a preocupação em muitas aulas de língua portuguesa não é considerar a linguagem em pleno “funcionamento”, não é educar linguisticamente o aluno, mas a linguagem a serviço do uso normativo. O uso do advérbio “metodicamente” em uma das respostas referindo-se à forma como as “regras” são ensinadas dá-nos a imagem de um professor desfiando regras, nomenclaturas, conceitos gramaticais no quadro de giz, totalmente atrelado a um conjunto de rótulos, características dos inúmeros itens gramaticais ou papéis sintáticos desempenhados por formas linguísticas.

Em aulas orientadas dessa forma, o alvo, o objetivo é a “norma culta”, pois o ponto de vista adotado pauta-se na prescrição, ou seja, apresenta-se a língua a partir de um conjunto de regras que devem ser seguidas. Nesses casos, a noção de erro, inevitavelmente, se instaura pois toda forma linguística que não se orientar por essa norma não será considerada um bom uso da língua. Algumas respostas dadas, portanto, revelam que as interações comunicativas entre os falantes/usuários da língua não são beneficiadas por essa abordagem da língua.

É importante esclarecer que alguns professores-informantes, em suas respostas, apresentavam um olhar diverso para o ensino de gramática, quando afirmaram, por exemplo: “Para mim, a gramática deve ser estudada no sentido de compreensão do texto, portanto a mesma deve ser tratada dentro do contexto, não como decoreba, mas com sentido para compreensão” (informante 20), “É imprescindível, não como decoreba, mas servindo como apoio de compreensão de texto” (informante 21) ou ainda “Considero desnecessário estudar a gramática como decoreba ou um manual a ser seguido. Acredito que o ensino de uma língua deve partir da leitura e análise de textos” (informante 3).

O emprego da palavra “decoreba” nesses enunciados revela que, em muitas aulas de língua portuguesa, mais especificamente as aulas de gramática, muitos professores já estão privilegiando a não exploração de nomenclaturas, classificações ou regras. Implicitamente há, em todas as respostas, a preocupação da adequação linguística, já que a leitura e a compreensão de textos funcionam como mote para a análise de tópicos gramaticais. A distância que separa a língua nos manuais didáticos e

aquela que usamos em nossas interações comunicativas vai se estreitando a partir dessa perspectiva de ensino.

O confronto das respostas dadas às perguntas 3 e 4 permite-nos apontar um descompasso entre a concepção teórica e prática efetiva com o trabalho sobre a linguagem.

5. *Estudos de tópicos gramaticais*

Procurando tornar mais explícita a forma como se trabalham tópicos gramaticais, objetos de estudo nas aulas de língua portuguesa, foi proposta mais uma pergunta, que mencionava o estudo de tópicos gramaticais de forma generalizada, não especificando nenhuma categoria em particular, então perguntava-se:

No ensino de língua portuguesa, sempre empreendemos estudos a respeito de inúmeros tópicos gramaticais. Geralmente o professor apresenta esse tópico e, em seguida, estuda suas características principais. Você também procede assim?

Só havia duas alternativas de respostas: “sim” e “não”. Pedia-se que o professor explicasse a forma como trabalhava, se a resposta fosse negativa. O gráfico 4 apresenta resultados a que chegamos em relação à pergunta.

Considera-se que estudar um tópico gramatical restritamente através de seu conceito e suas respectivas classificações evidencia uma prática tradicional de abordagem dos fenômenos da língua.

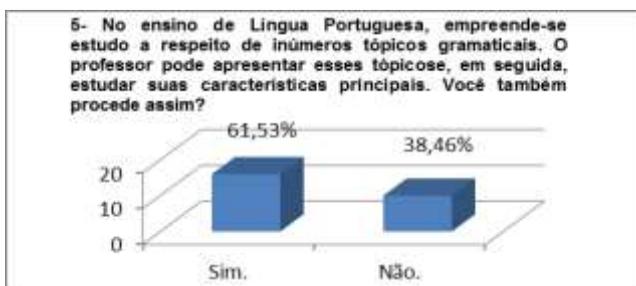


Gráfico 4: O ensino de tópicos gramaticais

Como pode se perceber através da descrição do gráfico, a maioria dos docentes – 16 (dezesseis) deles ou 61,53% do total – respondeu que apresenta tópicos gramaticais à turma e, em seguida, estuda suas características principais. Geralmente se considera tradicional essa forma de

abordagem desses elementos.

Diante dessa análise, percebe-se que há uma compreensão generalizada sobre o encaminhamento do ensino de gramática: os professores, de maneira geral, não acreditam mais que tópicos gramaticais sejam estudados no âmbito de orações isoladas, descontextualizadas, sob pena de não levar o aluno a entender que as relações de sentido perpassam o texto como um todo e não se reduzem a uma frase *solta*, isolada do contexto. Observamos nas respostas, entretanto, que há uma dificuldade em colocar em prática esse ensino contextualizado e, muitas vezes, privilegia-se o ensino ora pautado na norma culta ora no ensino tradicional de tópicos gramaticais.

6. Trabalho docente orientado pelos PCN

Por fim, a última questão abordada no questionário buscava saber se os professores se norteavam pelas orientações dos PCN, através da pergunta: “Você se orienta pelos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais?”. Quatro eram as opções de respostas: *sim*, *não*, *não tenho conhecimento sobre os PCN* e *não quero responder a essa pergunta*.

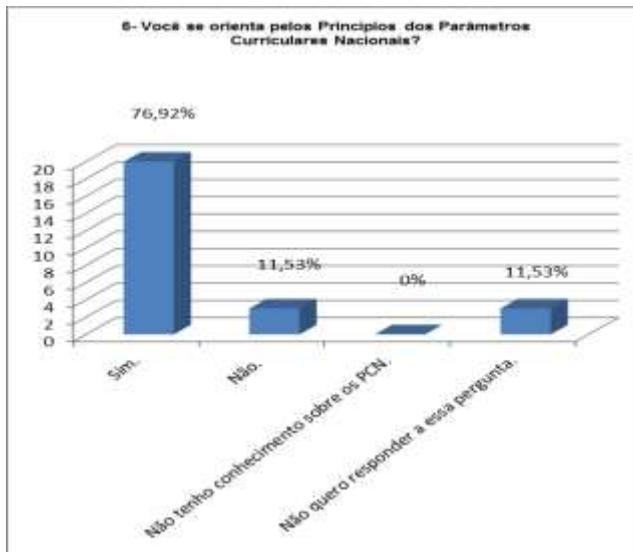


Gráfico 6: Trabalho docente orientado pelos PCN

Mais uma vez os resultados apontam para uma realidade positiva

de todo o trabalho do professor, dado que 76,92% dos educadores – 20 (vinte) deles – afirmaram buscar nos princípios dos PCN o alicerce para as práticas cotidianas pedagógicas. Três professores apenas responderam que “não” se guiavam pelos documentos oficiais, somente três não quiseram responder e ninguém confessou não ter conhecimento dos PCN.

Sabe-se que as orientações dos PCN, tanto do ensino fundamental como do médio, privilegiam o ensino de língua portuguesa a partir de um tripé: leitura, produção de texto e reflexões sobre a língua e linguagem. Nessas reflexões, estariam inseridas as análises de tópicos gramaticais, o que preconiza um ensino pautado na dinâmica uso-reflexão sobre a língua-uso, evidenciando um ensino de língua portuguesa realmente produtivo. Em se tratando especificamente de ensino de gramática, pressupõe-se que os professores-informantes procuram trabalhar os fenômenos gramaticais objetivando um ensino que visa levar o aluno a observar o funcionamento da estrutura da língua nos mais diversos textos por ele produzidos e lidos, dado que 76,92% dos professores-informantes afirmam se nortear pelos PCN.

Contudo, mais uma vez, pode-se relacionar o resultado referente às orientações pelos PCN com algumas respostas dadas em outras perguntas do questionário, sobretudo quando se pergunta a respeito do trabalho com tópicos gramaticais na pergunta cinco – o que revelou uma abordagem tradicional de ensino – e quando, na pergunta quatro, se pede a justificativa sobre a consideração de o ensino de gramática ser desnecessário ou imprescindível – o que denunciou uma prática ainda regulada pela gramática normativa. Relacionando esses dados obtidos, entreve-se que a ação pedagógica do professor se constrói, em muitos casos, em sentido oposto ao que realmente orientam os PCN de língua portuguesa.

7. Considerações finais

É consenso considerarmos que, para o ensino de língua portuguesa, deve-se ter a preocupação de buscar práticas pedagógicas que efetivamente tornem nossos alunos competentes leitores e produtores de textos, estes ajustados às inúmeras situações comunicativas de que os usuários da língua participam. Os professores dessa disciplina precisam compreender que há um grande desafio para se atingir tal objetivo.

Nesse sentido, os estudos linguísticos muito podem contribuir para o ensino e aprendizagem de língua por que tanto ansiamos. Dentre as

inúmeras vertentes da linguística, destacamos a linguística funcional e a sociolinguística como aquelas que podem propor um encaminhamento mais produtivo e reflexivo sobre os estudos sobre a língua, já que tais vertentes buscam, respectivamente, explicar aspectos gramaticais da língua a partir de situações concretas de uso e valorizar a diversidade linguística presente nas interações sociais.

No que tange às reflexões sobre o ensino de gramática, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de língua portuguesa não devem estar pautadas em uma abordagem tradicional de ensino.

Há a necessidade de uma reflexão sobre alguns aspectos relacionados à atuação do professor em sala de aula. Rediscutir a formação dos docentes é um deles. Há a necessidade de se garantir ao futuro professor um saber amplo e consistente a respeito da e sobre a língua e um domínio das práticas de língua oral e escrita. As inúmeras pesquisas no campo da linguística precisam ultrapassar os muros universitários, ir além dos restritos círculos dos linguistas. A distância entre as teorias linguísticas, as orientações dos PCN e a prática docente deve se estreitar, sob pena de não promovermos o tão esperado e desejado ensino de qualidade.

Educar linguisticamente torna-se, assim, a proposta para se buscar o ensino produtivo de língua portuguesa. Nessa educação, trabalhar com gêneros textuais é fundamental; não se pode mais conceber o ensino de tópicos gramaticais isolados, sem uma conexão com o estudo de gêneros textuais, ou seja, trabalhar leitura e produção de texto em uma aula e gramática em outra. Os eixos norteadores do ensino de língua – texto e gramática – não devem ser dissociados. Entendemos que o ensino de gramática precisa estar articulado com práticas de linguagem. E isso significa que gêneros textuais na modalidade oral precisam estar também presentes no currículo escolar e não devem ser vistos, segundo muitas vezes acontece, como pertencentes a uma modalidade que não merece ser explorada. Como sugere Antunes (2007, p. 75), estudos gramaticais não devem ter apenas a escrita como alvo, mas também a oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino médio. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Edurfn, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

**ESCRITA E CIDADANIA:
O JORNAL ESCOLAR
COMO ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Juliene Kely Zanardi (UERJ)

julienezanardi@yahoo.com.br

Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ)

taniamnlc@gmail.com

RESUMO

De acordo com as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, evidenciam-se três práticas essenciais ao ensino de língua portuguesa: (1) análise linguística, (2) leitura e (3) produção de textos orais e escritos. No que tange à última prática, trabalhos como os de Geraldí (1993) e Antunes (2005) sinalizam problemas enfrentados pelos professores no intuito de conciliar as atividades desenvolvidas em sala de aula com as recomendações contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Entre os problemas citados, destaca-se a dificuldade de elaborar atividades de produção textual que contemplem a visão sociointerativa da linguagem, apresentada no documento. Conforme sinalizam os autores, as práticas de produção textual na escola partem, muitas vezes, de contextos artificiais de comunicação e se resumem a uma finalidade meramente escolar, não oferecendo aos alunos uma real inserção em práticas sociais de escrita que contribuam para o desenvolvimento de sua competência linguística, bem como para a sua formação como cidadãos. Tendo em vista tal panorama, a proposta do presente trabalho é apontar o potencial do jornal escolar como uma ferramenta pedagógica capaz de proporcionar atividades de produção textual que ofereçam ao público discente não só a possibilidade de interagir em contextos reais de comunicação, como também de participar de práticas sociais necessárias ao exercício da cidadania.

Palavras-chave: Escrita. Cidadania. Jornal escolar. Produção textual.

1. Introdução

Conforme sinalizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC, 1998), as transformações sociais e tecnológicas decorridas desde o último século acarretaram uma nova configuração do contexto escolar. A inserção de alunos de diferentes camadas sociais, a ampliação da utilização da escrita e a expansão dos meios de comunicação trouxeram para a escola regular novas demandas e desafios. Diante dessa nova realidade, cabe à escola criar estratégias que possibilitem a esse público discente diversificado o acesso aos saberes necessários para sua efetiva integração social.

Considerando tal contexto, o presente trabalho tem como propósi-

to apontar o potencial do jornal escolar como uma ferramenta pedagógica capaz de proporcionar aos alunos situações de aprendizagem em consonância com as novas demandas educativas apontadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Pretende-se demonstrar como o jornal escolar pode propiciar aos alunos práticas interativas que, além de serem representativas das situações comunicativas que se desenvolvem socialmente, abram espaço para que estes atuem como sujeitos dentro do ambiente escolar, possibilitando-lhes, assim, o desenvolvimento da capacidade crítica e dos saberes linguísticos essenciais ao exercício da cidadania.

Tendo em vista tal finalidade, o artigo será dividido em três seções. Na primeira delas, apresentaremos a perspectiva dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* acerca da disciplina Língua Portuguesa. Pretendemos levantar quais são os objetivos do ensino de língua materna sinalizados pelo documento, bem como as orientações dadas para que estes sejam alcançados.

Considerando a relevância da noção de gêneros textuais dentro da perspectiva de ensino preconizada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, na segunda seção, abordaremos com mais detalhamento esse conceito. Partindo dos fundamentos teóricos apresentados no documento e em estudos de pesquisadores como Marcuschi (2008; 2010), intentamos empreender um paralelo entre a teoria acerca dos gêneros e as práticas que ainda ocorrem em sala de aula. Com base em trabalhos como os de Geraldi (1997) e Antunes (2003; 2005), pretendemos demonstrar como essas práticas, por muitas vezes, ainda se distanciam de uma proposta de ensino pautada em uma visão sociointerativa da linguagem, como apresentada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Por fim, na última seção, a partir das orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e das dificuldades enfrentadas pelos professores para sua execução – apresentadas nas seções que a antecedem –, buscaremos demonstrar os benefícios do jornal escolar como ferramenta educativa no ensino de língua materna. A fim de melhor expor o potencial do jornal, explicitaremos as vantagens pedagógicas dessa ferramenta de ensino por meio do relato de um projeto desenvolvido em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro.

2. *Ensino de língua portuguesa: a visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais*

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sinalizam a importância de uma educação de qualidade que contribua para a promoção e integração de todos os brasileiros. Essa educação deve, portanto, garantir à população as aprendizagens essenciais à formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, capazes de contribuir e atuar efetivamente na sociedade em que vivem. No que tange ao ensino de língua materna, caberia, então, à escola oferecer aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para uma efetiva inserção nas práticas sociais que envolvem o uso da oralidade e da escrita, garantindo-lhes a capacidade de exercer com plenitude sua cidadania.

Como assinala o documento, essa responsabilidade se torna maior em contextos em que o acesso a práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia é mais limitado. Assim, considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio do público discente, compete ao professor, como mediador do processo de aprendizagem, planejar seu trabalho não em função de um aluno ideal para o ano, mas tendo em vista as possibilidades e as potencialidades de seus alunos reais. Nesse sentido, conforme sinaliza Antunes (2009), os pontos gramaticais ou lexicais a serem trabalhados na aula de Língua Portuguesa não devem ser organizados em função de um programa previamente ordenado. Eles viriam, naturalmente, por exigência do que os alunos precisam para serem comunicativamente competentes.

A partir disso, pode-se depreender que certas práticas, tradicionalmente instituídas no ensino de língua, não cabem para esse modelo educativo. Como bem resume Antunes:

Um ensino de língua que, em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – língua da lista de palavras e das frases soltas. (ANTUNES, 2009, p. 38)

Considerando a linguagem como um meio de interação entre sujeitos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* preveem, então, um ensino de língua que parta dos usos sociais da oralidade e da escrita e, conseqüentemente, dos saberes linguísticos necessários a eles. Tendo isso em vista, o documento assinala dois eixos básicos que devem nortear o ensino de Língua Portuguesa: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Tais eixos não são estanques. Ao contrário,

articulam-se de modo que a produção/recepção de discursos é o ponto de partida e de chegada de todo o ensino de língua. Nesse sentido, como esclarece o documento, as situações didáticas devem ser organizadas:

em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar as necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. (MEC, 1998, p. 34)

A partir de tais eixos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sugerem, então, a distribuição dos conteúdos do ensino de língua materna em três práticas. Relacionadas ao eixo do uso, viriam as práticas de escuta e de leitura de textos, bem como as práticas de produção de textos orais e escritos. Por sua vez, no que tange ao eixo da reflexão, decorreriam as práticas de análise linguística.

Diante de tal configuração, torna-se inviável, portanto, tomar como unidades básicas do processo de ensino de língua estratos descontextualizados, como letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas e frases. Nessa perspectiva, a unidade básica há de ser o texto, realização material do discurso. Conforme sinalizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, todo texto organiza-se sempre em função de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística que os caracterizam como pertencentes a um gênero textual. Com base nisso, conclui-se que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”. (MEC, 1998, p. 23)

Tendo em vista a importância do conceito de gêneros textuais para o ensino de língua, na próxima seção, abordaremos com mais profundidade tal noção. Pretendemos não só levantar as concepções teóricas acerca de tal conceito, como também suas implicações práticas no campo do ensino. A partir disso, analisaremos em que medida as atividades que ainda se desenvolvem em sala de aula atendem ou não a uma visão de ensino pautada na noção de gênero.

3. Gêneros textuais e ensino: teoria x prática

A noção de gêneros textuais tem suas origens nos estudos do pensador russo Mikhail Bakhtin (1992). Consoante a visão do filósofo, a utilização da língua processa-se na forma de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Tais enunciados se rela-

cionam com as diversas esferas da atividade humana (jornalística, publicitária, jurídica, literária etc.), refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma delas. Dessa forma, cada uma dessas esferas elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 1992, p. 279), os chamados “gêneros do discurso” ou, como tem sido usual nas pesquisas relacionadas ao ensino, “gêneros textuais”.

Como aponta Marcuschi (2010), esses modelos discursivos, materializados em forma de textos (orais e escritos), caracterizam-se não apenas por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, mas também, e principalmente, por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais. A partir de tais aspectos, pode-se concluir que os gêneros textuais são em número ilimitado, uma vez que desaparecem, surgem ou se transformam em função das necessidades sociocomunicativas dos seres humanos.

Tomando o adjetivo empregado por Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros são, portanto, entidades sociodiscursivas “incontornáveis”, na medida em que é impossível participar de qualquer situação comunicativa sem fazer uso deles. Assim, o conhecimento e o domínio de diferentes gêneros textuais que circulam nas mais variadas esferas de comunicação social são de fundamental importância para que o indivíduo possa participar efetivamente das práticas discursivas que o rodeiam. Nesse sentido, como sinalizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, cabe à escola oferecer aos alunos o acesso ao maior número de gêneros possível, desenvolvendo práticas de leitura, produção e reflexão sobre a língua que lhes permitam desenvolver suas habilidades e adquirir maior competência discursiva.

Como a própria caracterização dos gêneros indica, um bom desempenho discursivo não depende simplesmente do domínio dos aspectos formais e estruturais que os envolvem. Há que se considerar também sua natureza funcional e interativa. Assim, conforme apontam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 22), organizar situações de aprendizado no ensino de língua materna supõe planejar contextos de interação em que esses conhecimentos possam ser construídos e tematizados, bem como promover atividades que busquem, na medida do possível, recriar em sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar. No que tange às práticas de produção textual – foco do presente trabalho –, pesquisadores da área de ensino de língua como Geraldi (1997) e Antunes (2003; 2005), assinalam que, muitas vezes, a escola peca por não oferecer aos alunos atividades de produção escrita que

atendam a essa perspectiva sociointerativa da linguagem.

Em primeiro lugar, cabe enfatizar, conforme sinaliza Antunes (2005), o pouco tempo destinado para atividades que envolvam a escrita na escola. Em geral, as escassas oportunidades de produção escrita ficam restritas às aulas de redação ou a eventuais apontamentos copiados do quadro. Além disso, essas atividades, via de regra, se limitam a uma finalidade meramente escolar, em que a escrita se reduz “aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar” (ANTUNES, 2005, p. 26). Em outras palavras: soma-se ao pouco espaço destinado à produção de textos em sala de aula, a falta de uma escrita significativa, representativa das atividades comunicativas que se desenvolvem socialmente no dia a dia.

Em segundo lugar, considerando uma visão de linguagem como meio de interação entre sujeitos, falta a essa escrita um leitor, ainda que simulado, pois até o professor acaba não cumprindo este papel, na medida em que muitas vezes é atropelado pela função de corretor. Nesse contexto artificial de comunicação, torna-se muito difícil para o aprendiz selecionar as informações e organizá-las em seu discurso, bem como empreender as escolhas linguísticas apropriadas, uma vez que essas decisões estão intimamente ligadas à figura do interlocutor. Como arremata Antunes (2005, p. 27), “à escassez de oportunidades de uma escrita socialmente significativa se soma o agravante de uma escrita que é mero treinamento, para nada e para ninguém”.

Outra questão preocupante é a inversão de papéis que costuma ocorrer em sala de aula, conforme apontada por Geraldi (1997). Segundo o pesquisador, em um discurso de ensino-aprendizagem, a iniciativa da ação não deveria partir de quem ensina, mas de quem aprende, isto é, do aluno, que traria consigo suas dúvidas, questionamentos, anseios. No entanto, como sinaliza Geraldi, na escola, costuma ocorrer o oposto. Em geral, as ações partem do professor, que também regula as respostas que os alunos dão a elas, validando-as ou desqualificando-as. Assim, é mais difícil ao aprendiz obter êxito nos diálogos de sala de aula “do que em outras circunstâncias, em que a resposta adequada resulta de uma construção entre os participantes” (GERALDI, 1997, p. 157). Essa assimetria das relações se reflete na produção escrita dos alunos, em que as escolhas empreendidas, muitas vezes, não se pautam em um projeto de dizer próprio e/ou no diálogo com o leitor. O parâmetro são as expectativas do professor-corretor. O objetivo final é a nota. Em suma: se, por um lado, falta a essa produção escrita um leitor; por outro, falta também um locu-

tor que se constitua como tal, que se assuma como sujeito que tem algo a dizer e o diz a alguém.

Diante desse panorama, é interessante notar a distinção que Geraldi (1997, p. 136) estabelece entre os termos “redação” e “produção de textos”. No primeiro caso, temos textos produzidos “para a escola”, i.e., uma escrita cuja finalidade se resume a atender às demandas específicas dessa instituição. No segundo caso, produzem-se textos “na escola”, em que emerge uma escrita significativa e representativa das práticas comunicativas que permeiam a vida em sociedade.

Infelizmente, considerando o contexto descrito por Geraldi e Antunes, há ainda muita redação e pouca produção textual nas escolas brasileiras. Com o objetivo de oferecer alternativas para reverter esse quadro, abordaremos na próxima seção uma proposta de atividade de produção de textos *na escola*: o jornal escolar.

4. O jornal escolar: uma alternativa possível

O uso do jornal escolar como ferramenta pedagógica não é uma novidade. A partir do trabalho desenvolvido pelo pedagogo francês Celéstin Freinet (1974), começaram a ser levantadas as vantagens pedagógicas, psicológicas e sociais desse tipo de atividade para o processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, como sinaliza Bonini (2011), o jornal escolar ainda carece de pesquisas que relatem e analisem esse tipo de experiência em nosso país. Tendo isso em vista, propõe-se demonstrar os benefícios que pesquisas nessa área trariam a uma proposta de ensino pautada na noção de gêneros textuais, principalmente no que tange às práticas de produção de textos em sala de aula.

Como sinaliza Geraldi (1997), a produção textual envolve vários aspectos. Segundo o autor, escrever um texto requer que:

- (a) se tenha o que dizer;
- (b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- (c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- (d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que o diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- (e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137)

Conforme apontado na seção anterior, o contexto em que geral-

mente se produzem textos na escola peca por não atender a tais critérios. Primeiramente, como demonstrado, a questão da interação fica completamente comprometida, pois, via de regra, o único leitor dos textos escritos pelos alunos é o professor, que não se apresenta de fato como sujeito-interlocutor, mas como mero corretor. Além disso, a própria maneira como essas atividades ainda vêm sendo propostas não permite ao aluno se colocar como sujeito de seu dizer, uma vez que estas não partem de sua iniciativa (e, por vezes, nem mesmo de seus interesses), mas de decisões tomadas por terceiros.

O uso do jornal escolar como ferramenta de ensino permitiria a quebra dessa artificialidade da rotina escolar, tornando o contexto de produção de textos “mais espontâneo e criativo” e, conseqüentemente, “mais próximo da vida extraescolar” (RAUEN, 2003). Em primeiro lugar, essa atividade apresenta a possibilidade de trazer o “outro” – um leitor real – “para o espaço dialógico do aluno” (RAUEN, 2003). Dependendo das estratégias de divulgação empregadas, os textos produzidos pelos alunos podem não só se destinar aos colegas de sala ou de outras turmas, mas também à comunidade escolar como um todo, podendo até mesmo ultrapassar os muros da instituição. Em segundo lugar, o jornal também ofereceria ao aluno a oportunidade de, de fato, se colocar como sujeito de seu discurso, uma vez que essa atividade, além de permitir a abordagem de temas de seu interesse e de seu cotidiano, lhe proporcionaria a possibilidade de se posicionar diante deles.

Soma-se a isso, o fato de que o trabalho com o jornal escolar, em consonância com a proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, possibilita ao aprendiz o contato com variados gêneros textuais da esfera jornalística, tais como: notícia, reportagem, artigo de opinião, carta do leitor, entrevista, crônica, editorial. Dada a relevância social de tais gêneros, essa estratégia de ensino proporcionaria, pois, subsídios para a formação de um “cidadão crítico e habilidoso no manejo das manifestações de comunicação em massa”, formação necessária uma vez que toda sociedade é afetada por estas (BONINI, 2011, p. 53).

A fim de melhor demonstrar as potencialidades do jornal escolar, apresentaremos como exemplo um projeto desenvolvido em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro: o *Jornal Legendário*. Com base nos aspectos apontados por Geradi, buscaremos demonstrar de que modo o projeto logrou proporcionar aos alunos práticas de produção textual significativas e representativas dos usos sociais da escrita.

Primeiramente, cabe apontar que o projeto, realizado entre os anos de 2012 e 2013, foi criado por iniciativa dos alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, expandindo-se, posteriormente, para alunos de outras turmas e anos. O nome *Legendário* também foi resultado da ação dos alunos envolvidos que, após aventarem várias possibilidades, elegeram esta por votação. Quando questionados sobre o porquê dessa escolha, os participantes sinalizaram que o nome *Legendário* refletia o desejo deles de que o jornal se tornasse memorável na história da escola. Assim, pode-se notar que, desde o início, o projeto permitiu que os participantes se colocassem como sujeitos capazes de agir e refletir.

A participação dos alunos no projeto era feita de forma voluntária e as tarefas eram distribuídas conforme os desejos e as possibilidades de cada um. Além dos autores dos textos, havia alunos responsáveis por tarefas como a divulgação do jornal, a confecção do mural escolar e a organização de eventos, como as festas de lançamento e de aniversário da publicação. Ou seja: além das práticas de produção de textos escritos, o projeto abria a possibilidade para que outras práticas se desenvolvessem, gerando situações em que os alunos poderiam interagir entre si conforme suas necessidades e os anseios.

No que tange à produção dos textos para o jornal, as pautas eram decididas a partir das sugestões dadas pelos alunos e pela professora que mediava as ações desenvolvidas no projeto. Os responsáveis pela escrita dos textos tinham liberdade não só para escrever sobre os temas que lhes interessavam, mas também, por meio da mediação da professora, selecionar os gêneros que melhor se adequavam às suas ideias e habilidades. As pautas selecionadas versavam sobre variados temas de interesse da comunidade escolar como a divulgação ou a cobertura de eventos e projetos desenvolvidos na instituição, a preservação do espaço escolar e a convivência entre alunos e profissionais da educação. Havia também espaço para assuntos de caráter mais amplo como, por exemplo, a questão da sustentabilidade, abordada em decorrência da participação da escola no evento Rio+20.

Por meio dos textos produzidos, os participantes do projeto puderam não só escrever sobre assuntos de seu interesse, mas também se posicionar, se colocar como sujeitos em relação a eles. Temas de relevância para os alunos como o uso excessivo da maquiagem pelas adolescentes, a proibição das pulseiras da amizade dentro da escola e as eleições do grêmio puderam ser abordados e discutidos. Percebe-se, pois, que o jornal permitiu que os participantes do projeto não só tivessem o que dizer so-

bre os assuntos tratados em seus textos, mas também tivessem razão para dizê-los.

Cabe ressaltar ainda que os projetos de dizer desenvolvidos no jornal destinavam-se a interlocutores reais. Por meio de diferentes suportes – versão impressa, mural escolar e *blog* – o *Jornal Legendário* era lido pelos membros da comunidade escolar (alunos, pais, professores, diretores e demais funcionários), chegando a ultrapassar os muros da escola, como se pôde atestar por meio da página do jornal em uma rede social. Pessoas da comunidade ao redor da escola e ex-alunos não só curtiam como também comentavam as publicações divulgadas por meio desse suporte.

Por fim, cumpre sinalizar que, nesse contexto real de interação, os alunos envolvidos no projeto tiveram condições para escolher as estratégias que melhor se adequavam aos seus projetos de dizer e aos seus interlocutores. Por meio da mediação da professora, que os auxiliava nessas escolhas e instrua as correções necessárias, os alunos puderam desenvolver e ampliar o seu repertório linguístico.

Embora as atividades desenvolvidas no jornal não contabilizassem pontos para as notas bimestrais, os conselhos de classe revelaram não só uma melhora no rendimento escolar dos alunos envolvidos, mas também uma mudança de comportamento. O exemplo mais notório nesse sentido vem da própria turma fundadora do jornal. Citada por muitos professores como a turma mais indisciplinada e de pior rendimento no início do ano letivo de 2012, o grupo passou para o segundo lugar no *ranking* de notas da escola no bimestre posterior ao surgimento do projeto. Além disso, a turma começou a ter uma participação mais efetiva nas práticas sociais desenvolvidas na escola, envolvendo-se no processo de eleições para o grêmio e desenvolvendo outros projetos, como a dramatização do texto *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo.

Como se pode notar, o projeto propiciou aos alunos situações de aprendizagem que lhes permitiram não só ampliar suas capacidades linguísticas, por meio de textos representativos das práticas sociais que se desenvolvem fora da escola, mas também atuar como sujeitos nas práticas que permeiam o contexto escolar. Assim, o projeto também ofereceu aos participantes meios para que pudessem desenvolver a capacidade crítica e o poder de ação necessários à sua efetiva integração social como cidadãos.

5. Considerações finais

Como bem alerta Antunes (2005, p. 20), a privação dos saberes linguísticos essenciais às práticas comunicativas que envolvem a vida em sociedade constitui uma das formas de exclusão do indivíduo. Uma educação verdadeiramente comprometida com a integração de todos os brasileiros, tal como defendido nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, deve, portanto, oferecer aos alunos práticas pedagógicas que possibilitem a ampliação de sua competência linguística, bem como o desenvolvimento de sua capacidade crítica. Nesse sentido, conclui-se que o ensino tradicional de língua, pautado na memorização de conteúdos gramaticais descontextualizados das práticas sociais que envolvem o uso da linguagem, não atende a essa demanda. Cabe, pois, à escola criar novas estratégias que garantam aos alunos os saberes linguísticos necessários à sua formação como cidadãos.

Tendo em vista tal panorama, objetivamos, neste trabalho, demonstrar as vantagens do jornal escolar como ferramenta pedagógica, em consonância com a perspectiva de ensino apresentada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Como pretendemos evidenciar, o uso do jornal escolar como atividade educativa proporcionaria ao aluno não só o contato com variados gêneros textuais da esfera jornalística – cuja relevância social é inegável –, mas também a possibilidade de uma interação real, que se aproximaria, na medida do possível, de situações enunciativas de outros espaços que não o escolar.

Conforme ilustrado por meio do relato de um projeto desenvolvido na rede municipal do Rio de Janeiro, a atividade do jornal escolar tem o potencial de oferecer aos aprendizes a possibilidade de se posicionarem acerca de assuntos de seu interesse por meio de seus textos, que serão destinados a leitores reais. Dessa forma, o jornal escolar abre espaço para que o aluno possa não só se colocar como sujeito de seu dizer, mas também interagir com outros sujeitos. Nesse contexto real de interação, os alunos teriam, pois, as condições necessárias ao desenvolvimento de sua competência linguística, uma vez que, por meio da mediação do professor, seriam levados a selecionar as melhores estratégias para pôr a termo o seu projeto de dizer, aprimorando recursos linguísticos já estudados ou aprendendo recursos novos.

Além das atividades que envolvem a produção de textos para publicação, o jornal escolar também pode motivar o público discente a participar de outras práticas interativas dentro da escola. No que tange à

própria elaboração do jornal, diferentes práticas se evidenciam, tais como: escolha das pautas, divulgação da publicação, confecção do mural do jornal, organização de eventos etc. Além disso, como as pautas do jornal abrangem assuntos ligados ao contexto escolar, os alunos envolvidos são levados a participar de outros projetos e eventos realizados na escola, bem como a se posicionar criticamente acerca dos problemas que envolvem o convívio nessa instituição.

Com base no que foi apresentado, defendemos, pois, o uso do jornal escolar como uma ferramenta de ensino de língua materna que, em consonância com as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, contribuiria para a formação de sujeitos críticos e comunicativamente competentes para exercer com plenitude sua cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

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

BAHKTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BONINI, Adair. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. In: *RBLA*, Belo Horizonte, vol. 11, n. 1, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a09.pdf>. Acesso em: 30-03-2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREINET, Célestin. *O jornal escolar*. Lisboa: Presença, 1974.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e*

compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

RAUEN, Rosângela Janea. O jornal escolar como estratégia à produção de textos na escola e não para ela: uma prática possível. In: *Anais do 5º Encontro do Celsul*, Curitiba, 2003. Disponível em: <<http://celsul.org.br/Encontros/05/pdf/176.pdf>>. Acesso em: 30-03-2013.

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA
E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**

Leila Alves Vargas (UENF)

leilhaalves@yahoo.com.br

Kamila Teixeira Crisóstomo (UENF)

Maria Eugênia Totti (UENF)

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar a importância e o papel da leitura no ensino de ciências. Para isso, foi realizado um breve estudo teórico que teve como principais apontamentos: algumas considerações sobre a importância da leitura no ensino de ciências; a alfabetização científica e a visão de mundo; a apresentação e análise de algumas estratégias de leitura realizadas nas aulas de ciências. Desta forma, buscou-se compreender como a leitura e o trabalho utilizando textos informativos, auxiliam no pensamento crítico e na busca de um ensino que prima por tornar os alunos, cidadãos críticos e reflexivos, contribuindo assim, para uma aprendizagem mais significativa de ciências, de forma interdisciplinar e contextualizada.

Palavras chaves: Leitura. Ensino de Ciências. Alfabetização científica.

1. Introdução

O presente artigo traz alguns apontamentos no que diz respeito à leitura no ensino de ciências. É fato, a importância da leitura em qualquer setor da sociedade, porém, também há um grande consenso de que é baixo o rendimento da maioria dos alunos, tanto na leitura quanto na escrita, da escola básica em todo o Brasil. Alguns advogam a ideia de que a responsabilidade para esse baixo rendimento é a falta de recursos na educação. Outros culpam a falta de preparo dos professores e educadores para trabalhar com a leitura, principalmente, de forma interdisciplinar na sala de aula, e há ainda, aqueles que dizem que essa situação é decorrente da defasagem de conteúdos dos alunos ou a falta de vontade e interesse político.

Ao termo alfabetização, por muito tempo, recaiu a ideia de ser este o ensino das letras do nosso alfabeto e a junção das mesmas, formando palavras. Mas, se for considerado somente este aspecto, o resultado que se pode esperar não é muito promissor. Os chamados analfabetos funcionais podem ser vistos como aqueles que mesmo tendo passado pela escola, não dão sentido e nem entendem o que lêem.

Dentro deste contexto a alfabetização científica, surge como uma forma de inserir o aluno em um contexto de preparo para a vida em uma sociedade científica e tecnológica. Desta maneira, acreditamos que estratégias de leituras, utilizadas como aliadas nas aulas de ciências, propiciem ao educando uma leitura diferenciada de mundo, e que estas possam ajudar, como sendo uma proposta interdisciplinar atrelando a língua portuguesa às ciências, bem como, outras disciplinas.

2. Algumas considerações sobre a importância da leitura no ensino de ciências

O atual mundo, marcado pelas constantes inovações, exige a predominância de indivíduos críticos, capazes de interagir com o meio em que se vive, transformando-o, quando necessário. Esse espírito questionador é fundamental para o desenvolvimento da ciência e deve ser exercido dentro da escola, durante o processo de formação dos alunos.

Dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem não pode visar o mero acúmulo de informações, mas sim, o desenvolvimento do senso crítico e do raciocínio lógico dos educandos. Nesse contexto é possível deparar-se com o papel fundamental da leitura, que precisa ser vista como uma habilidade indispensável para a compreensão do mundo e atuação crítica no mesmo.

No que se diz respeito ao ensino de ciências, é fundamental que o educador dê mais espaço às práticas de leitura em sala de aula, uma vez que esta é a porta principal para a interpretação dos fatos e fenômenos. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, um dos objetivos do ensino de ciências é “saber combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações”. (BRASIL, 1998, p. 28).

Entretanto, essa não é a realidade observada em sala de aula. A prática de leitura nas aulas de ciências ainda é bastante escassa, se resumindo à decodificação de livros didáticos, seja por fatores históricos que ainda impedem uma prática mais dinâmica e integradora, seja por falta de conscientização dos professores. O que se encontra, na realidade, são alunos com grande dificuldade de ler e interpretar criticamente aquilo que está lendo e, muitas vezes, a decodificação prevalece sobre a interpretação.

Vários pesquisadores da área de ciências como (SOARES; 2003; MAMEDE & ZIMMERMANN, 2007) apontam a leitura como um mecanismo eficiente, que permita alcançar esse objetivo, de tornar alunos leitores críticos e capazes de entender as situações a eles apontadas, em uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. Dentro desta conjuntura, o professor tem um papel primordial no incentivo à leitura, em qualquer situação.

Este deve estar ciente de que a leitura é fundamental para que o quadro atual seja revertido ou, ao menos, minimizado. É preciso compreender que a leitura é o alicerce de todas as disciplinas escolares, e por esse motivo, é necessário criar circunstâncias em que o aluno se depare com situações questionadoras, visto que o questionamento é um dos principais, se não o principal, requisito para entender e fazer ciência.

Não basta, entretanto, trabalhar a leitura de forma maçante, apenas com textos extensos e complicados. O professor deve ser criativo e utilizar recursos que deixem os alunos interessados pelo que está sendo exposto. Para Giraldi e Cassiani (2000):

A leitura não pode ser limitada apenas a textos escritos, em seu cotidiano os estudantes tomam contatos com diversos outros textos (imagens, músicas, vídeos). Faz-se necessário, para tanto, dialogar com outros modos de se ler e escrever na escola. (GIRALDI & CASSIANE, 2000, p. 3),

Desse modo, é imprescindível que o educador saiba como trabalhar esses diferentes tipos de textos. Estamos presos a uma cultura na qual o educando habituou-se a obter respostas prontas e rápidas a respeito daquilo que lê, assemelhando-se a um “jogo” de perguntas e respostas. Nesse sentido, é atribuída mais uma função ao professor: fazer com que os alunos construam por si só seu conhecimento, estimulando-os a ir além das entrelinhas. Devem-se propor textos nos quais o aluno leia, reflita e entenda a ideia que nele está inserida para que, em seguida, possa posicionar-se e expor aquilo que compreendeu.

Enfim, é impossível compreender ciência sem senso crítico, e é nesse sentido que se deve defender a importância da leitura, uma vez que proporciona uma maior compreensão de mundo, um conhecimento pautado no questionamento, na investigação, em fatores determinantes no aprendizado de ciência.

3. Alfabetização científica e a visão de mundo

Antes de começar a discussão a respeito da alfabetização científica, é pertinente que façamos uma diferenciação entre os dois termos, atualmente muito utilizados por pesquisadores e teóricos da área do ensino de ciências. Muito se ouve dizer em “alfabetização científica” e “letramento científico”. De acordo com os pressupostos de Mamede & Zimmermann (2005), o primeiro surge como alternativa do segundo, e ainda discorrem que ambos se referem ao preparo para a vida na sociedade científica e tecnológica. Porém, há algumas diferenças entre esses dois termos: A “alfabetização científica” seria a aprendizagem dos conteúdos e da linguagem científica, enquanto que o “letramento científico” seria o seu uso, atrelado a um contexto social. (ULHÔA; GONTIJO & MOURA, 2008).

Esses dois conceitos estão centrados no compreender o conteúdo científico e no compreender a função social da ciência. Apesar de ter um significado diferente levando em conta a teoria de muitos pesquisadores, estes conceitos estão interligados, partindo do pressuposto que não se pode pensar em um ensino científico e de seus conteúdos de forma descontextualizada, isto é, fora de um contexto social. Como afirma Morin (2000), há um tecido interdependente e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e o seu contexto.

Porém, o ensino de ciências, por vezes, é realizado através de uma concepção tradicional, sem levar em conta as histórias que os alunos estão inseridos, bem como, sua cultura e contexto social. Quando isso acontece, o ensino se torna fragmentado, e a lógica disciplinar, dos conteúdos separados perpassa sobre a lógica interdisciplinar. Exemplo disso é quando encontramos na turma, um aluno que ao realizar uma atividade pergunta: “*É de onde até aonde a resposta*”?

Desta forma, aqui apontamos reflexões acerca da alfabetização científica, porém levando em conta a capacidade do aluno de pensar crítica e reflexivamente. Os pilares de um processo educativo, que se embasa no conhecimento científico, devem capacitar alunos para atuar na sociedade de forma ativa e participativa, posicionando-se perante as situações cotidianas, sendo capazes de utilizar a leitura, como um salto propulsor para a participação e a discussão crítica e reflexiva dos fatos.

Diante disso, utilizamos a expressão “Alfabetização Científica” embasando-nos na ideia de alfabetização concebida por Freire (1980):

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. (FREIRE, 1980, p. 111).

Se pensarmos desta maneira, a alfabetização deve desenvolver em uma pessoa, qualquer capacidade de redirecionar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência e um pensamento crítico e reflexivo em relação ao mundo ao seu redor, criando conexões entre esses pensamentos, conforme advoga Freire.

Se pensarmos na conceituação dada a alfabetização, pelas ciências linguísticas e educação, para Soares (1998):

o termo alfabetização tem sido empregado com o sentido mais restritivo de ação de ensinar a ler e a escrever; o termo letramento refere-se ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES, 1998, p. 47).

Nessa concepção, uma pessoa que saiba ler e escrever, decodificando os códigos do alfabeto, pode não ser letrada, a partir do momento que realize essa leitura, porém, sem o entendimento em seu contexto social, ou seja, mesmo lendo não compreende as notícias que lê no jornal, em cartas, não sendo capaz assim, de ver um sentido no que lê.

Da mesma forma, uma pessoa pode ser letrada, mas não alfabetizada, quando mesmo sem saber ler e decodificar os sons, é capaz de entender textos que leem para ela, como notícias, avisos, conseguindo se expressar criticamente sobre qualquer assunto (SOARES, 1998).

Neste contexto, o presente artigo traz uma intervenção realizada na sala de aula, com o objetivo de ver como algumas estratégias de leituras podem contribuir para uma alfabetização científica que letre, que torne os alunos capazes de agir e interagir com o texto ao qual estão lendo e participar ativamente de sua análise e aplicabilidade no contexto histórico e cultural ao qual estão inseridos.

4. *Algumas análises de estratégias de leituras realizadas nas aulas de ciências*

Com o propósito de divulgar e de aplicar algumas estratégias de leituras nas aulas de ciências, como aliada e como recurso pedagógico que propicie a alfabetização científica, será apresentado algumas destas propostas realizadas em sala de aula. Esta atividade foi feita com 26 alu-

nos, do sexto ano de escolaridade, de uma escola pública estadual de Bom Jesus do Itabapoana – RJ. A faixa etária dos alunos variava entre 11 a 15 anos.

Primeiramente, foi apresentado aos alunos o tema central da aula: A seca que assola grande parte de nosso país. A primeira parte da aula foi realizada com slides, que continham recursos hipertextuais que a todo o momento possibilitavam ao aluno uma pausa em sua leitura, em detrimento de outra.

Em seguida, foi proposto aos alunos que assistissem uma reportagem realizada pela EP TV, sobre a seca que atinge o Sistema Cantareira. Adiante, esse mesmo texto jornalístico, foi entregue aos alunos, de forma impressa. Os mesmos leram o texto e depois comentamos e discutimos a respeito do tema da reportagem, criando links com a mesma situação em outras regiões brasileiras.

Os textos jornalísticos possuem diferentes objetivos e desta forma pode ser visto como um excelente recurso pedagógico utilizado pelo professor, uma vez que apresenta os mais diversos gêneros textuais, podendo ser aplicado às disciplinas do currículo escolar. Assim, a utilização de reportagens pode ser entendida como um instrumento utilizado pelo professor comprometido com uma prática interdisciplinar, fundamental para o desenvolvimento do senso crítico do educando.

Segundo Assumpção (2009), a leitura de textos jornalísticos deve:

Ser embasada na perspectiva da construção de sentidos e na formação de leitores que se constituam como sujeitos discursivos, autônomos e críticos, uma vez que ler e compreender textos é uma das competências mais exigidas para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. (ASSUMPTÃO, 2009, p. 2).

Com o intuito de perceber, como as estratégias de leitura podem ser aliadas e contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de formular respostas para as perguntas apresentadas, bem como, interagir com sua realidade, aplicamos um questionário com quatro questões abertas, com o objetivo de analisar como os alunos em questão interiorizariam as informações obtidas por eles durante um processo de leitura; bem como, os seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Os questionários foram recolhidos para posterior análise das respostas dadas pelos alunos. Tal análise teve por objetivo verificar se o estudante foi capaz de interpretar criticamente o texto proposto, indo além das informações nele contidas, buscando respostas que estão presentes no

dia a dia de cada um, mas que, muitas vezes, não são observadas pelos mesmos.

Após minuciosa análise, optou-se por dividir os resultados em dois grupos: alunos que atingiram os objetivos esperados; alunos que não atingiram os objetivos.

Os resultados encontrados não foram satisfatórios: apenas 31% dos alunos estão inseridos no primeiro grupo, enquanto 69% estão incluídos no segundo. Este fato reforça a ideia de que as discussões até aqui feitas estão, realmente, presentes na sala de aula, uma vez que os alunos possuem grande dificuldade de ler, além daquilo que está escrito no texto, ou seja, criticamente.

Quanto aos alunos que atingiram os objetivos, percebeu-se que os mesmos tiveram maturidade para ler, refletir e formular respostas sólidas, baseadas não apenas nos materiais que tinham disponíveis, mas, fazendo conexões com o mundo externo à escola, registrando a visão de sociedade que possuem e propondo soluções para os questionamentos levantados.

Já a grande maioria, não conseguiu elaborar respostas satisfatórias, não houve coerência, tampouco visão crítica ao responder os questionamentos. Muitas delas se resumiram a algumas poucas palavras. Quando se perguntou, por exemplo, sobre o que o texto falava, encontramos respostas como: “água, chuva”. Vale ressaltar que, dentre estes 69% que não atingiram o real significado do que estava sendo proposto, observou-se que 28% copiaram trechos tal qual estavam escritos na reportagem, exemplo disto é dado abaixo, quando se questionou sobre o que o texto falava: “Sobre o que o texto fala?” Obteve-se como resposta: “*Série de reportagem explica efeitos da falta de chuva na região de Campinas*”.

Nesse caso o aluno apenas copiou o subtítulo da reportagem e, respostas como esta, nos faz perceber que nos dias de hoje ainda se arrasta a velha cultura de retirar trechos de textos e copiá-los, deixando nítida a falta de criticidade na elaboração de uma resposta. Muitos alunos ainda não conseguem perceber que é fundamental que, primeiramente se compreenda aquilo que leu, em seguida, reflita e assim, elabore uma resposta, que, não seja marcada pela fragmentação com o mundo em que vive. Os estudantes ficam presos ao texto, como se ali estivesse contida uma verdade absoluta, desvinculada do contexto em que vive, sem se preocupar em buscar respostas que vão além do texto.

Por outro lado, uma minoria conseguiu se desprender do texto, sendo autêntica nas respostas e propondo soluções para aquilo que estava em foco. Ao se perguntar “o que podemos esperar para o futuro, devido à falta de água?”, um aluno respondeu: “Podemos esperar a seca, muitas pessoas com falta de água e países em guerra brigando por água.”

Em momento algum, durante a aula, foi falado de guerra devido à escassez de água, porém o estudante teve essa visão crítica da realidade, visto que a guerra por água é algo que realmente pode-se esperar em um futuro bem próximo. Vemos aqui uma situação na qual o aluno está construindo o seu conhecimento, abrindo mão de respostas prontas.

5. Considerações finais

Com base em toda discussão realizada durante este trabalho, verificou-se que a leitura e suas diferentes estratégias, constituem-se como uma importante ferramenta pedagógica, capaz de criar possibilidades de uma reflexão mais crítica dos fatos. Constatamos ainda, que não basta que o aluno seja alfabetizado cientificamente, mas é importante que ele também seja letrado, ao passo que, deve ser capaz de ver sentido no que lê, e se ver como um cidadão, que seja capaz de ler, interpretar e de intervir nessa realidade quando necessário. E por último e não menos importante discorremos que uma minoria dos alunos foi capaz de atingir a expectativa, formulando respostas coerentes a respeito da leitura de um texto jornalístico realizado na aula de ciências. Os resultados aqui apresentados corroboram com a hipótese inicial deste artigo, no que diz respeito ao consenso a respeito do baixo rendimento da maioria dos alunos na leitura e na escrita. Porém, alguns alunos foram capazes de fazer esta conexão, interligando a fatos de seu cotidiano, colocando em questão o seu conhecimento prévio. Por fim, chegamos à conclusão de que, a leitura é uma grande e importante aliada. Não só no ensino de ciências, mas em qualquer disciplina, e que é preciso trabalhar mais o senso crítico e reflexivo, ou seja, a capacidade de extrair informações importantes de um texto e relacioná-las com sua vida. Se agirmos promovendo esses debates críticos, que leve o aluno a pensar, estaremos contribuindo para um ensino interdisciplinar, contextualizado, que rompa barreiras com o ensino fragmentado e que possibilite a formação de cidadãos críticos e reflexivos, atuantes em uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUMPÇÃO, S. S. P. Os gêneros jornalísticos na sala de aula. V Sim-
pósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Rio Grande do Sul,
2009.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros
curriculares nacionais (PCN)*. Ministério da Educação e Cultura (MEC).
Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Ter-
ra, 1980.

GIRALDI, P. M.; CASSIANI, S. *Leitura em Aulas de Ciências: Análise
de Condições de Produção*. Florianópolis, 2010. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 18-
10-2014.

MAMEDE, M.; ZIMMERMANN, E. Letramento Científico e CTS na
formação de professores para o ensino de ciências. *Enseñanza de Las Ci-
encias*, 2005. Número Extra. VII CONGRESO.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Pau-
lo: Cortez, 2000.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte:
Autêntica, 2003.

ULHÔA, E.; GONTIJO, F. L.; MOURA, D. Alfabetização, letramento,
letramento científico. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e
Tecnológica, 1. Belo Horizonte, 2008. *Anais eletrônicos...* Belo Horizon-
te: CEFET-MG, 2008. Disponível em:
<[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:POHU0XWEv
akJ:www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/
TerxaTema1Artigo11.pdf+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:POHU0XWEv
akJ:www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/
TerxaTema1Artigo11.pdf+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso
em: 20 Out. 2014.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renilza da Silva Gonçalves (UFAC)
renilzagoncalves@hotmail.com
Raimunda Rosineide de Moura e Silva (UFAC)
Maria Veroza Batista Vieira (UFAC)
Márcia V. R. de Macedo (UFAC)

RESUMO

Há muito tempo vem-se discutindo sobre leitura; principalmente na área educacional, existe certa atenção quando se aborda essa prática. A escola pública vem tentando cumprir o seu papel em relação ao desenvolvimento da leitura na educação básica, embora alguns dados de avaliações externas como o PISA e a Prova Brasil demonstrem certa regularidade nos resultados, geralmente mantendo-se em patamares abaixo do esperado. Sendo assim, o objetivo desse trabalho é sugerir estratégias de leitura no processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e matemática no 6º ano do ensino fundamental. Essas estratégias visam ao desenvolvimento de capacidades metacognitivas dos alunos, as quais consistem em ter consciência dos próprios processos de aprendizagem na hora da leitura, gerenciá-los e controlá-los, a fim de que os alunos se tornem gradativamente sujeitos/leitores autônomos, através da leitura compartilhada em sala de aula com o professor e a turma. Acreditamos que o desenvolvimento da compreensão leitora não é de responsabilidade somente do professor de língua materna, mas de todos os professores na escola. Dessa forma, utilizamos as orientações de estratégias de leitura de Solé (1998), Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010) e Santos (2013), bem como as concepções sobre metacognição de Kato (1994), Leffa (1996) e Kleiman (2013). Exemplificamos dois textos distintos em que podem ser utilizadas as estratégias de leitura, de acordo com as concepções dos supracitados autores. A análise do primeiro texto, especificamente, é a sumarização das estratégias de leitura tutorial, mediada pelo professor, propostas por Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010). No segundo texto, são sugeridas estratégias para leitura de tabela.

Palavras-chave:

Escola. Professor. Interdisciplinaridade. Estratégias de leitura. Leitura tutorial.

1. Introdução

A questão da leitura no Brasil tem sido tema de bastante debate, principalmente quando se começou a divulgar os resultados das avaliações externas, a começar pelo Programa Internacional de Avaliação de

Alunos¹¹⁰ (PISA). Segundo os dados desse programa, o Brasil obteve na área de leitura, em 2012, 410 pontos, ficando em 58º lugar de um total de 65 países. Quase metade dos brasileiros (49,2%) não alcançou o nível 2, numa escala até o nível 6. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações no texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem. Com esses resultados, vê-se que o Brasil ainda está longe de uma educação de qualidade comparada aos países mais desenvolvidos, como a China, que obteve 570 pontos em Leitura.

A partir de 2005, o Ministério da Educação, através do INEP¹¹¹, começou a divulgar e utilizar um índice para aferir a situação geral do ensino básico no Brasil, medida esta que recebeu o nome de IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Esses resultados podem ser por escola, município, estado ou país como um todo. A média é combinada com a aprovação escolar e a nota alcançada nos testes, através da Prova Brasil, aplicada no 5º e no 9º ano, nas disciplinas de língua portuguesa (com foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problema), numa escala que varia de 0 a 10 pontos. Vale ressaltar que tanto a língua portuguesa quanto a matemática utilizam a compreensão leitora, seja para compreender os diversos gêneros textuais, seja para resolução de problema. No Brasil, no mais recente resultado (2013), o IDEB de 1º ao 5º ano do ensino fundamental foi de 5.2 e nos anos finais, de 6º ao 9º ano, foi de 4.2. Através desses resultados, percebe-se que os anos finais do ensino fundamental demonstram menos proficiência que os anos iniciais dessa mesma modalidade de ensino.

Diante desses resultados, as políticas públicas educacionais investem nessa área, a fim de melhorar a qualidade de ensino. Sabe-se que existem programas educacionais que contemplam livros para as bibliotecas das escolas públicas e que a comunidade escolar deve proporcionar meios de acesso à leitura para os alunos. Além disso, o Governo Federal,

¹¹⁰ Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), acontece a cada três anos com alunos de 15 anos e abrange três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas.

¹¹¹ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é um órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o Sistema Educacional Brasileiro, a fim de subsidiar a formulação e implantação de políticas públicas para área educacional.

juntamente com os estados, vem promovendo oficinas pedagógicas com os professores de língua portuguesa e matemática sobre as habilidades e competências de leitura e resolução de problemas no 5º e no 9º ano do ensino fundamental, nos quais os alunos são avaliados por essas provas externas. No entanto, essas oficinas, especificamente as de leitura, deveriam acontecer desde o 6º ano até o 9º ano e em várias disciplinas, uma vez que a partir do 6º ano a leitura parece ficar mais restrita ao professor de língua portuguesa.

Desse modo, considerando que a leitura é um dos objetivos prioritários da educação básica e que faz parte do papel social da escola, é que pretendemos refletir sobre a importância das estratégias antes, durante e depois da leitura, desenvolvidas em diferentes disciplinas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, nessa interação em sala de aula, o professor deve trabalhar o processo de metacognição que consiste em despertar o monitoramento da compreensão feita pelo próprio aluno no decorrer da leitura, a fim de que ele domine progressivamente essas estratégias e utilize-as depois, sozinho. Para tanto, apresentamos a análise de dois textos: o primeiro é um texto informativo publicado na *Revista IPHAN*, em que expomos sumariamente a sugestão de atividades para uma leitura tutorial, proposta por Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010), a ser desenvolvida antes, durante e depois da leitura. O segundo é um texto informativo em forma de tabela, em que, seguindo os passos da análise do primeiro texto, sugerimos uma sequência de atividades.

2. A leitura na escola

Sabe-se que a escola tem a missão sistemática de formar leitores para atuar de maneira crítica na sociedade. Porém, nem sempre a leitura recebe a devida importância na escola no ensino fundamental, principalmente nos 3º e 4º ciclos (6º a 9º ano), pois se restringe às atividades do professor de língua portuguesa e se o aluno não possui habilidade para ler, a responsabilidade é direcionada a ele. Por outro lado, geralmente, esse professor trabalha a leitura com seus alunos de maneira silenciosa, oral, depois pergunta algumas questões sobre o texto para avaliar, tal qual está escrito no texto, poucas inferências são mencionadas, assim como apresenta na maioria dos livros didáticos. No entanto, como afirma Solé (1998, p. 36), as intervenções pedagógicas não são muito frequentes na leitura do professor com a turma, como: “ativar os conhecimentos

prévios dos alunos, estabelecer o objetivo da leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, hipóteses, autoquestionar, sintetizar etc.”. Geralmente, percebemos que essa última é cobrada dos alunos sem que eles já tenham conhecimento de como fazê-lo.

Quando se trata de leitura como objeto de conhecimento para realização da aprendizagem, é importante que toda a escola tenha clara a concepção de leitura como um processo amplo e contínuo que poderá ser desenvolvido em sala de aula por todas as áreas do conhecimento. Quanto mais se trabalhar essa habilidade com os alunos, mais competências eles terão para aquisição do conhecimento dentro da escola e praticá-lo também fora dela. Dessa forma, a atividade de leitura não se limita ao método utilizado por uma disciplina, mas amplia-se a todas as disciplinas.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 33) ao falar sobre a concepção que a escola deve ter sobre a leitura, ressalta

que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mais na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Entendemos que esse planejamento das propostas metodológicas na escola em prol da leitura deve ser frequentemente avaliado após sua execução e, se for o caso, poderá sofrer modificações, mas sempre almejando melhorar a qualidade da leitura. Tudo isso tem que ficar claro para todos e consolidado no projeto político pedagógico da escola. Além disso, é de fundamental importância a organização da escola num projeto de leitura com práticas didáticas a ser desenvolvidas no decorrer do ano escolar, sempre acompanhado e assessorado pelo pedagogo ou apoio pedagógico.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) norteiam com a ideia de que a escola deve se organizar em torno de uma política de formação de leitores: “[...] é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de língua portuguesa, é também professor de leitura” (BRASIL, 1998, p. 72). Assim também, Antunes (2009, p. 193-194) ressalta as funções individuais e sociais da leitura que envolvem o acesso ao conhecimento já produzido e a produção de novos conhecimentos, mas isso só será mais eficiente se a escola trabalhar estratégias de leitura em todas as disciplinas. A autora acrescenta a importância dos livros didáticos como aliados no desempe-

no dos alunos, não somente os de língua portuguesa, mas os vinculados a todas as áreas do conhecimento, que, se bem trabalhados, “podem constituir um encontro bastante significativo do aluno com um grande contingente de novas informações”. Isso poderia aliviar a carga imposta ao professor de língua como único responsável pelo desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos. Por isso é necessária a reflexão sobre a prática pedagógica do professor em relação ao trabalho efetivo de leitura em todas as áreas do conhecimento. Compartilhar a leitura em sala de aula leva o professor a exercitar a compreensão do aluno, elevando-o de um leitor principiante a um leitor ativo. Isso pressupõe

realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências (FREITAS, 2012, p. 68).

O professor desmembra o texto, passo a passo, com os alunos até chegar ao entendimento global e partes específicas da compreensão.

3. O processo de metacognição

A partir do conhecimento que a escola tem sobre leitura no processo de ensino e aprendizagem, é que poderá atuar com mais autonomia no campo do processo de metacognição em sala de aula. Segundo Leffa (1996, p. 46), a

metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo.

Percebe-se que no decorrer dos anos os alunos se deparam com variados textos, dos mais simples aos mais complexos, exigindo um esforço cada vez maior de suas capacidades de leitor. Assim, esse trabalho de estratégias de leitura de maneira compartilhada com a turma proporciona a eles um pensar sobre seu próprio processo de aprender, uma reflexão sobre sua prática de leitura, levando-os a controlar essa prática e o processo de construção do sentido do texto. Kleiman (2013, p. 75-76) salienta que os aspectos metacognitivos da leitura são fatores que influenciam na compreensão dos textos, referindo-se à capacidade que o sujeito tem de apreender, controlar e manipular suas habilidades para aprender. Logo, a equipe escolar sabe que a aprendizagem dos alunos passa por um longo processo e necessita, na base, de um trabalho que priorize o desen-

volvimento da competência leitora dos seus educandos nas diferentes disciplinas. Dessa forma, na escola, os alunos têm que perceber o quanto seus professores valorizam a leitura e são profissionais assíduos dessa prática para que estabeleçam um vínculo positivo, a fim de desfrutar com progressivo domínio da leitura, dos conhecimentos partilhados pela humanidade. Em suma, os docentes só poderão proporcionar uma boa leitura se eles também gostarem de ler.

4. Estratégias de leitura no processo de ensino e aprendizagem

Trabalhar os conhecimentos das disciplinas usando estratégias de leitura com os alunos de maneira mais eficiente poderá ser o caminho em busca de um ensino com qualidade. Na sugestão de atividades de leitura aqui demonstrada, embasamo-nos nas estratégias de leitura de Solé (1998), Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010) e Santos (2013), pois ambas defendem o trabalho do professor em sala de aula de maneira interativa e compartilhada com a turma, dividindo a leitura em três momentos: a preparação, a leitura propriamente dita e a avaliação da leitura. Nas estratégias de leitura mediadas pelo professor, Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010, p. 51) introduzem o conceito de leitura tutorial, na qual “o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interagem com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto [...]. A leitura tutorial é, pois, uma leitura compartilhada”.

Na *preparação para a leitura*, é imprescindível de início estabelecer o objetivo da leitura. Essa é uma importante estratégia de metacognição, pois já se tenta controlar o próprio processo de compreensão do texto, a fim de que já possa formular hipóteses e previsões sobre o assunto (Cf. SOLÉ, 1998, p. 101 e BORTONI-RICARDO, 2010, p. 56). Nessa fase, o professor ativa os conhecimentos prévios dos alunos diante do texto que será trabalhado, os quais abrangem o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo ou enciclopédico. A atenção se volta ao título, ao formato do texto, às figuras (se houver), à fonte, ao vocabulário: palavras técnicas, metafóricas etc. Se o professor perceber que o texto está além dos conhecimentos prévios dos alunos, ele poderá dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata de explicar o conteúdo, mas de direcionar sua temática à turma. Quando o professor começa a dar pistas para seus alunos, está construindo textos compartilhados em que eles passam a construir, antes de realizar a leitura.

ra, um esquema ou plano que diz o que eles têm que fazer e o que sabem ou não sobre o assunto que vão ler. (SOLÉ, 1998, p. 105). Toda essa ativação do conhecimento prévio e o estabelecimento do objetivo estão direcionados à vontade de ler. Santos (2013, p. 49) denomina essa fase de atividades pré-textuais, as quais “ênfatizam a motivação para a leitura, que pode começar [...] na análise do título, da capa e/ou da contracapa, numa breve apresentação das personagens, na leitura de trechos do texto para criar expectativas no leitor.”

Na leitura propriamente dita concentra-se a maior parte do processo de leitura. Depois da leitura silenciosa, a função do professor é compartilhá-la, passo a passo, para que os alunos cheguem à compreensão do texto, verificando se as previsões e hipóteses estão sendo ou não consolidadas. O professor explora a textualidade nos fatores linguísticos – coesão e coerência – e nos fatores pragmáticos: intencionalidade, situacionalidade, intertextualidade, informatividade. Por outro lado, não devemos considerar esses fatores de maneira categórica, como afirma Marcheschi (2008, p. 133):

Esses critérios não podem ser transformados em regras constitutivas de texto, tornando-os eficientes e adequados [...]. O importante é observá-los como princípios de acesso ao sentido textual. E isso não é decidido pelos “princípios”, mas pela maneira como operamos com eles enquanto critérios.

Sendo assim, o leitor tem que lançar mão de várias estratégias para a construção de sentido porque depende também do tipo e gênero do texto. Porém, vale ressaltar na atividade de compreensão leitora a coesão – obtida pelo conjunto de conectivos que fazem a ligação para o entendimento do texto – e a coerência – o sentido que se dá ao texto – já que esses fatores estão interligados. Segundo Santos (2013, p. 17), o conhecimento desses conectivos

[...] dependem do conhecimento de mundo do leitor e da capacidade de decifrar as ligações existentes entre os componentes linguísticos. A coerência, portanto, não está apenas no texto em si, nem tampouco no leitor, mas na relação existente entre ambos [...]

Nesse sentido, o professor tem que mostrar, comentar e relacionar esses dois fatores durante o processo da leitura, a fim de que o leitor compreenda com mais facilidade.

A intencionalidade do autor também deve ser considerada numa atividade de leitura. Deve-se focar no diálogo entre autor e leitor, por intermédio do texto. Prender-se somente às hipóteses e objetivos que se estabelece na leitura não é suficiente para a compreensão global do texto: é

preciso pensar na reconstrução do texto, considerando as ideias e intenções do autor para depois se posicionar diante dos fatos. Além disso, o fator de intertextualidade pode fazer a diferença na compreensão, pois conhecer a relação entre o texto lido e outros textos enriquece a competência leitora, haja vista que quanto mais textos o aluno conhecer, mais associações ao tema poderá fazer ao ler um novo texto, facilitando a sua compreensão. Cabe ao professor, na ausência do conhecimento intertextual dos alunos, mediar esse aprendizado oferecendo informações complementares, utilizando, inclusive outras fontes (textos escritos, vídeos, mapas, por exemplo) a fim de facilitar para a turma o sentido global e as partes significativas da leitura.

Na *avaliação da leitura* será abordada a concretização dessas estratégias, como: ideia principal e secundárias, perguntas e respostas sobre questões pontuais do texto, resumo e outras, conforme os objetivos que se tem com o estudo do texto. “É importante ressaltar que atividades de avaliação somente devem ser realizadas após a conclusão da leitura” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 58). A autora acrescenta que, geralmente, o professor restringe a avaliação da leitura para aferição de notas ou como apenas atividades em sala ou para fazer em casa, sem antes ter trabalhado todo o processo de leitura compartilhada. Nesse caso, não ocorre o desenvolvimento de uma atividade de leitura, apenas conferência de que o aluno cumpriu a tarefa. Para Santos (2013, p. 48), essas atividades pós-textuais

são boas para fazer uma comparação de linguagens: [...] transformar uma narrativa em uma peça teatral ou história em quadrinhos; sugerir que ilustrem o texto; mostrar exemplos de intertextualidade; criticar/elogiar o comportamento de alguns personagens [...].

Lembrando que esses objetivos serão alcançados com mais eficiência se forem trabalhados a primeira e segunda fase da leitura, já citadas acima.

Poderão ser também elaborados gráficos, tabelas, mapas e croquis. Na disciplina de matemática esses recursos são bastante utilizados. A mediação do professor nesse tipo de leitura é importante, uma vez que requer estratégias diferenciadas da leitura de um texto em prosa, mas o básico que é a ativação dos conhecimentos prévios, o objetivo, as previsões, hipóteses, o sentido global para saber a ideia principal do texto devem ser compartilhadas. Segundo Magalhães & Machado (2012, p. 59), na sociedade atual, há uma diversidade de informações e “torna-se cada vez mais comum o acesso do cidadão a questões sociais e econômicas

em que gráficos e tabelas sintetizam levantamentos; índices são comparados e analisados para definir ideias”.

Desse modo, compartilharemos a análise de dois textos: o primeiro, publicado na *Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (IPHAN) e o outro, uma tabela publicada pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, que mostra a evolução do alfabetismo funcional no Brasil, no período entre 2001 e 2012. Em ambos serão usados os três momentos de estratégias de leitura citadas acima.

5. Estratégias de leitura tutorial: proposta de atividades

5.1. Leitura compartilhada de um texto informativo

Partindo da concepção de que todo professor das diversas áreas do conhecimento deve ser professor de leitura, uma vez que ler faz parte da aprendizagem, Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010), no livro *Formação do Professor como Agente Letrador*, apresentam um texto referente à disciplina de História, o qual requer a compreensão dos fatos expostos.

Vejamos o texto *Cafundó*:

O Cafundó é um bairro situado no município de Salto de Pirapora, a 150 km de São Paulo. Sua população, predominantemente negra, divide-se em duas parentelas: a dos Almeida Caetano e a dos Pires Pedroso. Cerca de oitenta pessoas vivem no bairro. Dessas, apenas nove detêm o título de proprietários legais dos 7,75 alqueires de terra que constituem uma extensão do Cafundó, que foram doados a dois escravos, ancestrais de seus habitantes atuais, pelo antigo senhor e fazendeiro, pouco antes da Abolição, em 1888. Nessas terras, plantam milho, feijão e mandioca e criam galinhas e porcos. Tudo em pequena escala. Sua língua materna é o português, uma variação regional que, sob muitos aspectos, poderia ser identificado como dialeto caipira. Usam um léxico de origem banto, quimbundo principalmente, cujo papel social é, sobretudo, de representá-los como africanos do Brasil. (<http://www.revistaiphan.gov.br>, abril de 2009 (adaptado), *apud* BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 71)

5.1.1. Primeiro passo: Preparando-se para leitura

Vamos partir do princípio que este texto de história será lido com o objetivo de adquirir informações. Isso significa que os alunos deverão lê-lo para ampliar seus conhecimentos a partir da leitura. Depois de visualizar a estrutura do texto, o professor atualiza os conhecimentos prévios

dos alunos com relação ao título “Cafundó”, qual o sentido dessa palavra para eles. Após toda a interação, reforçar que no Brasil esta palavra é sinônima de lugar distante. Até o momento temos: *adquirir informações de um lugar distante, mas que lugar é esse?* Vamos para a fonte, abaixo do texto, considerando que foi retirado da revista eletrônica, o professor deve perguntar à turma se já ouviram falar desse órgão, caso não haja o conhecimento da turma em relação ao “Iphan”. Após essa informação, e lendo as duas primeiras linhas do texto, pode-se perceber que este texto, retirado da revista do Iphan, órgão responsável pela proteção do patrimônio histórico brasileiro, inicia-se apresentando a região de Cafundó, que é um bairro rural localizado na região de São Paulo. A partir desses conhecimentos, poderíamos formular a seguinte hipótese: o texto trata da região de Cafundó, que pode ser patrimônio histórico ou artístico do Brasil, então o tema do texto poderá ser este lugar que é patrimônio do Brasil. Ou formular a seguinte pergunta: O que há em Cafundó para que a revista do Iphan divulgasse uma matéria sobre a região? (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 72-73).

Já ativados os conhecimentos prévios, o objetivo da leitura traçada, com hipóteses sobre o tema, vamos à busca de entender o sentido global do texto, descobrir a ideia principal que esse texto passa, num processo atencioso de estratégias.

5.1.2. Segundo passo: No momento da leitura

O professor deve orientar os alunos sobre a possibilidade de encontrar palavras desconhecidas que dificultarão, em algum momento, o entendimento do texto na hora da leitura silenciosa, mas durante a interação, as dúvidas deverão ser sanadas. Deverá atentar para as informações geográficas: bairro rural e município de Salto de Pirapora; informações históricas: pouco antes da abolição; informações linguísticas: língua materna, variação regional, dialeto caipira, léxico de origem bando, quimbundo; informações numéricas: 150 km de São Paulo, 7,75 alqueires (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 74). Para que essas informações sejam assimiladas e haja a compreensão global do texto, precisarão ser ativados os conhecimentos prévios dos alunos e, sempre que necessário, complementados pelas informações trazidas pelo professor.

Passaremos à leitura orientada do texto, frase a frase, que a autora denomina leitura tutorial: “Cafundó é um bairro rural situado no município de Salto de Pirapora, a 150 km de São Paulo”.

Essa primeira frase nos traz o assunto do texto, que é o bairro de Cafundó, juntamente com seus habitantes. Logo na abertura, já fica esclarecido que cafundó é um bairro rural. Além disso, a localização do referido bairro é apresentada (“situado no município de Salto de Pirapora”). Deve-se destacar que a localização de Cafundó é especificada por meio de duas informações: 1) situado no município de Pirapora; 2) a 150 km de São Paulo, esta compreensão está explícita nesse fragmento. Uma informação implícita é a de que Salto do Pirapora está no estado de São Paulo. Esclarecer que um bairro rural é aquele que fica na zona rural e, para caracterizá-la, podem ser citadas particularidades de sua economia, principalmente a produção agropecuária, e todas as atividades vinculadas a essa atividade econômica. Seria interessante, nesse momento, se fosse mostrado o mapa do estado de São Paulo para situar o município mencionado e acrescentar mais informações sobre o lugar (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 75).

Seguindo a sequência do texto, temos: “Sua população, predominantemente negra, divide-se em duas parentelas: a dos Almeida Caetano e a dos Pires Pedrosa”.

O início desse trecho refere-se a algo já apresentado anteriormente e usa o pronome “sua”. A expressão “Sua população” refere-se à população de algum lugar específico, no caso Cafundó; sendo assim, a frase em questão traz mais informações sobre este lugar, que são: ela é predominantemente negra e se divide em duas “parentelas”, é importante comentar o sentido de parentelas, logo após essa expressão há um sinal de pontuação: dois pontos, eles foram usados para indicar uma enumeração; assim, a informação que vem depois desse sinal de pontuação diz respeito às duas parentelas que se encontram em Cafundó: Almeida Caetano e Pires Pedrosa. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 75)

Continuando o texto: “[...]Cerca de oitenta pessoas vivem no bairro”.

Esse trecho ainda fornece informações sobre Cafundó, que trouxe a informação de que a população de Cafundó é predominante negra e pertence a duas parentelas, nessa frase, temos o quantitativo de pessoas que vivem no bairro. Seria interessante se o professor buscasse, junta-

mente com os alunos, a população do bairro em que se encontram, ou da cidade onde moram para comparar com a população reduzida de Cafundó. Destaca-se ainda a expressão “*no bairro*” substituindo o nome Cafundó. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p.76)

Prosseguindo, temos o seguinte fragmento:

Dessas, apenas nove detêm o título de proprietários legais dos 7,75 alqueires de terra que constituem a extensão de Cafundó, que foram doados a dois escravos, ancestrais de seus habitantes atuais, pelo antigo senhor e fazendeiro, pouco antes da Abolição, em 1888.

Esse é um dos maiores períodos do texto, observe que se inicia com o pronome “*dessas*” se referindo a um termo anterior: Cerca de oitenta pessoas vivem no bairro. Torna-se importante esses recuos para melhor entendimento no texto. A primeira informação desse período é que, dentre as 80 (oitenta) pessoas que vivem em Cafundó 9 (nove) são proprietários legais dos alqueires de terra que constituem sua extensão: Cafundó é composta de 7,75 alqueires. A segunda informação do período acima nos fornece um dado histórico acerca de Cafundó: os alqueires de terra que constituem o bairro foram doados a escravos pouco antes da abolição, em 1888, pelo antigo senhor fazendeiro. Nesse trecho, é bom retomar algumas questões históricas referentes ao final do século XIX, período em que ocorreu a abolição, fazendo um breve painel social, econômico e político do Brasil nesse momento; outra informação que merece destaque é que os habitantes são descendentes dos escravos que receberam os alqueires de terra antes da abolição. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 76)

Continuando, temos: “Nessas terras, plantam milho, feijão e mandioca e criam galinhas e porcos”.

Esse período inicia-se fazendo referência à temática trazida anteriormente. No período anterior, foram fornecidas informações acerca da extensão dessas terras e sobre o seu histórico. Em seguida, no fragmento em destaque é fornecida a informação de como os habitantes de Cafundó exploram essas terras para a sua sobrevivência. Dessa forma, observa-se que a terra é utilizada para plantação e também para criação de animais. Plantam-se milho, feijão e mandioca, criam-se galinhas e porcos. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 77)

Na sequência, temos: “Tudo em pequena escala”.

Esta parte inicia-se com o pronome “tudo”, que é utilizado para substituir nomes, nesse sentido é necessário que retomemos a informação anterior em que os habitantes de Cafundó plantam milho, feijão e mandioca e criam galinhas e porcos. Logo, o pronome “tudo” retoma exatamente as informações mais importantes anteriormente apresentadas: plantação e criação de animais, ainda ocorre a omissão do verbo, o que pode exigir uma mediação do professor para que a turma tenha uma compreensão global do período dentro do texto. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 77)

Em seguida, está o período que trata da língua materna dos habitantes: “Sua língua materna é o português, uma variação regional que, sob muitos aspectos, poderia ser classificada como dialeto caipira”.

Esse período inicia-se com o pronome “sua” que acompanha a expressão “língua materna”. Sendo assim, a primeira informação dada é sobre a língua materna de alguém; esse alguém terá que ser retomado nos períodos anteriores, que indicam o que os moradores de Cafundó plantam e criam nessas terras. Conclui-se, então, que estão falando dos habitantes de Cafundó; aliás, todo o texto tem esses habitantes como temática. O professor deve lembrar que o uso do pronome é um mecanismo de coesão muito usado no texto, o qual relaciona a informação que será apresentada ao que já foi apresentado. Dessa forma, esse período tratará da língua materna dos habitantes de Cafundó. É importante esclarecer à turma que língua materna é a primeira língua que uma criança aprende, pode acrescentar que dependendo das condições do lugar em que a criança nasce, é possível que ela aprenda, ao mesmo tempo, com as pessoas com quem convivem, duas línguas diferentes (bilinguismo). Observa-se que essa informação sobre o português como língua materna tem alguns desdobramentos, levando-se a identificar a variante utilizada pelos habitantes como dialeto caipira. Nesse momento, é importante explorar o conceito de variação linguística, reforçando com os estudantes que a língua não é usada de modo homogêneo por todos os falantes; sendo assim, seu uso varia de época, de região, de classe social para classe social, e assim por diante. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 78)

E, finalmente, a última parte: “Usam um léxico de origem banto, quimbundo principalmente, cujo papel social é, sobretudo, de representá-los como africanos no Brasil”.

Observa-se que no período há duas informações específicas sobre o falar dos moradores desse lugar: usam o léxico de outra língua, a qual tem como papel social representá-los como africanos no Brasil. Inicia-se o período com o verbo “usam” cujo sujeito está oculto e, por isso, é necessário retornar ao período anterior para saber que se está falando dos habitantes, concluindo-se que os habitantes de Cafundó usam um léxico de origem bando. Sempre será preciso voltar aos períodos anteriores para compreender o sentido, além disso, tem que reforçar, de maneira mediadora, os vocabulários “bando” e “quimbundo” em que bando é um grande conjunto de línguas faladas da África e quimbundo é uma dessas línguas que pertence ao grupo bando, falada em Angola principalmente. Com esses esclarecimentos, é possível concluir que os habitantes de Cafundó usam um léxico de origem africana. Essa informação deve ser associada ao dado anterior que informa que a extensão de terra de Cafundó foi doada por um antigo senhor e fazendeiro. Assim, os atuais moradores, descendentes de escravos vindo da África, mantêm traços de sua identidade por meio da manutenção de palavras de origem africana. A segunda informação é sobre o papel social da utilização do léxico bando: representar os habitantes de Cafundó como africanos no Brasil. Nesse momento, é recomendável fazer reflexões sobre esse léxico que vem diminuindo, mantendo-se apenas na comunidade de alguns adultos. Outros aspectos também podem ser enfatizados para relacionar, comparar e compreender melhor a diminuição do dialeto desse lugar. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 79)

Depois de todo esse trabalho conjunto de leitura, associado ao objetivo traçado, às hipóteses e aos questionamentos sobre o tema, será possível entender a ideia principal, além dos detalhes de informações sobre esse sentido global do texto.

5.1.3. Terceiro passo: Após a leitura do texto

Após ler o texto, deve-se solicitar que seja identificado o tema. Lembrar que o texto trata de Cafundó, um bairro rural situado no município de Salto de Pirapora, em São Paulo, e de seus habitantes. Assim sendo, possibilita dizer que o tema é Cafundó, patrimônio histórico do Brasil. Em seguida, identificar a *ideia principal*, a qual é considerada, *a origem dos habitantes de Cafundó* (descendentes de escravos e como eles vivem hoje na região) (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 80).

Depois desses dois aspectos solicitados, elabora-se o resumo, como sugestão, tem-se:

Cafundó, bairro rural situado em Salto de Pirapora/SP, tem uma população predominantemente negra, descendente de escravos. Os moradores, cuja língua materna é o português, plantam milho, feijão e mandioca e criam galinhas e porcos. Destaca-se ainda que os habitantes de Cafundó utilizam um léxico de origem banto, que os representa como africanos no Brasil.

As perguntas sobre o texto poderiam ser: qual a localização de Cafundó? Qual a principal característica que Cafundó apresenta no texto? Quem são os moradores de Cafundó? Quais as atividades econômicas desenvolvidas pelos habitantes da região? Quais as características da língua falada pelos moradores de Cafundó? A resolução dessas perguntas conduz o leitor às principais informações apresentadas no texto (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 80).

Assim, acrescentamos ainda que o professor poderá considerar as perguntas e respostas dos alunos, debatendo-as com a turma e, posteriormente, transformar esses questionamentos em questões de alternativas de múltipla escolha, a fim de que eles localizem as respostas coerentes e digam como chegaram a tais conclusões.

5.2. Leitura compartilhada de texto informativo através de tabela

Outro exemplo de texto informativo, mas com tabela, apresenta uma pesquisa, analisando questões sociais em relação ao alfabetismo no Brasil. Foi publicado pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa e mostra a evolução do alfabetismo funcional no decênio compreendido entre 2001 e 2011.

NÍVEIS	2001- -2002	2002- -2003	2003- -2004	2004- -2005	2007	2009	2011- -2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos Funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados Funcional- mente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011 (Adaptado)

Como se trata de uma pesquisa, serão analisados os dados, buscando-se tanto uma compreensão global quanto uma específica, cujo objetivo é adquirir informações sobre uma pesquisa feita no Brasil.

No primeiro momento, procura-se ativar os conhecimentos prévios dos alunos em definir e diferenciar o indivíduo alfabetizado e analfabeto, o que a pesquisa considera como analfabeto funcional e os níveis de alfabetismo, segundo o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), através do Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa. Perguntar o que eles sabem sobre esse órgão responsável pela pesquisa, como é feito esse levantamento e qual a idade das pessoas entrevistadas.

No segundo momento, faz-se a leitura da tabela, uma vez que os alunos já a visualizaram. É importante também mediar a compreensão dos alunos sobre as expressões ‘evolução’, ‘alfabetismo funcional’, ‘população de 15 a 64 anos’ e o símbolo de porcentagem (%). Verificar se os alunos conseguem dizer há quanto tempo corresponde essa pesquisa, esclarecer a evolução de maneira ‘horizontal’ para que comecem a comparar os dados de cada ano. De maneira ‘vertical’ perguntar o que a pesquisa classifica como analfabeto – (podem pesquisar em outras fontes) e reforçar dizendo que são pessoas que não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases; rudimentar – indivíduos que localizam informações explícitas no texto; básico – leem e compreendem textos mais simples fazendo algumas inferências; pleno – pessoas que têm mais habilidades em ler textos diversos e compreendê-los. Com isso, reforçar que esses conceitos se agrupam e formam os dois níveis, conforme mostra o quadro: Analfabetos Funcionais (Analfabeto e rudimentar) e Alfabetizados Funcionalmente (Básico e Pleno). Além disso, os alunos têm que perceber e usar a adição para somar os dois percentuais equivalentes de cada ano, a fim de ter a quantidade exata de cada nível de maneira vertical. Por exemplo, em 2001, o analfabeto foi 12 e o rudimentar 27, no total de **39** no nível de analfabetos funcionais, e assim sequencialmente a cada ano. Dessa forma, estimular os alunos a identificarem qual o nível que mais evoluiu nessa década.

No terceiro momento, depois de toda compreensão do texto, pedir aos alunos que localizem a ideia principal do texto. Podemos dizer que essa ideia é sobre a situação do alfabetismo no Brasil, nos últimos dez anos, de acordo com o INAF. Para tanto, precisarão, mais uma vez, da mediação do professor. Além disso, é fundamental voltar ao objetivo da leitura para se obter o sentido global desse texto. Outra sugestão de atividade é perguntar aos alunos qual o nível de leitura que eles acham que

têm as pessoas mais idosas (pais ou outros responsáveis) que moram com eles. Assim, poderão obter um perfil de leitor, segundo os alunos. A porcentagem é uma habilidade que poderá ser mais enfatizada nesse momento, principalmente na disciplina de Matemática. A síntese desse texto poderia ser: O Brasil tem conseguido reduzir, ao longo da última década, os índices de analfabetismo em nível rudimentar, aumentando assim o nível básico de leitura em que os indivíduos leem e compreendem textos, em sua maioria, simples com algumas inferências.

Podemos perceber que usamos estratégias de leitura para adquirir informações de variados textos, é através dela que a escola proporciona seus saberes. Essas estratégias deverão ser construídas de maneira progressiva, no decorrer do ensino fundamental para uma melhoria na compreensão leitora dos alunos, uma vez que a escola poderá classificar em diferentes etapas essa construção e aquisição de domínio de leitura, a partir do 6º ano do ensino fundamental, desde as atividades mais simples, relacionadas à compreensão literal do texto, até as mais complexas, relacionadas à compreensão inferencial, dependendo do ano e da realidade dos discentes. Tudo isso tem que estar planejado e executado no decorrer do ano letivo e refletido ao término e, se for preciso, fazer possíveis mudanças e reajustes para a sequência nos anos posteriores. Dessa forma, os resultados virão gradativamente, porém mais eficientes em todo o processo de ensino e aprendizagem.

6. Considerações finais

Diante dos mais recentes resultados da proficiência das avaliações externas como o PISA e Prova Brasil, sobretudo na leitura no ensino fundamental, percebemos que a mediação pedagógica do professor em sala de aula com estratégias de leitura utilizadas antes, durante e após a leitura, tornam-se subsídios que proporcionam o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. No entanto, é importante lembrar a flexibilidade das estratégias, visto que não são receitas exatas, pois as situações e os níveis são variados, com propósitos diferentes e textos de diversas complexidades. Cabe à escola como um todo ter essa visão de leitura e se planejar para que o professor na sua prática pedagógica ofereça desafios em que suscite nos alunos essa compreensão, a fim de que eles continuem avançando e consigam controlar com mais autonomia seus próprios processos de aquisição da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo, Parábola Editorial, 2013

_____; _____. CASTANHEIRA; Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA VAL, Maria. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados e metas*. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 21-02-2014.

_____. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 21-02-2014

INSTITUTO Paulo Montenegro. São Paulo, 2011, p. 6. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf_2011_versao_%20_final_120720126.pdf](http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf_2011_versao_%20final_120720126.pdf)> Acesso em: 21-10-2013.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed., 8ª imp. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva sociolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 45-64

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, Leonor. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SISTEMA de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas. *Caed, Resultados do estado, município e escola*. Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net>>. Acesso em: 12-04-2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

ESTRUTURAS DE SOLICITAÇÃO NO PORTUGUÊS DO BRASIL¹¹²

Adriana Leite do Prado Rebello (UFF)
adrianalpr@yahoo.com.br

RESUMO

O pretérito imperfeito do indicativo e do futuro do pretérito podem estar presentes em estruturas que expressam solicitação, no português do Brasil. A escolha de um desses tempos pode ser determinada pela distância social entre os indivíduos, a relação de poder entre eles, a estratégia de polidez em uso. Tais fatores vão revelar peculiaridades da cultura brasileira que vão se refletir no comportamento linguístico do falante do português do Brasil. Analisamos ocorrências de estruturas de solicitação extraídas de entrevistas publicadas na versão eletrônica da revista mensal *Caros Amigos*. Essa publicação conserva as marcas de oralidade de suas entrevistas, o que nos possibilitou ter contato com uma amostra mais autêntica do discurso dos falantes brasileiros.

Palavras-chave:

Ensino do português língua estrangeira. Português do Brasil. Cultura Brasileira.

1. Introdução

O estudo de língua estrangeira na atualidade faz uso de metodologias que privilegiam a interação do aprendiz em diferentes situações de uso da língua. As atividades visam a produzir situações de comunicação real ou simulada, sendo, portanto, mais interativas.

As técnicas utilizadas em sala de aula, por exemplo: incentivam, através da proposta de trabalhos em grupo, a comunicação entre os alunos; estimulam a criatividade por intermédio de atividades de dramatização; valorizam a leitura de textos autênticos, em oposição àqueles criados somente para fins pedagógicos. Através dessas técnicas, o aluno é incentivado a participar de forma efetiva como agente de seu processo de aquisição.

Além de adquirir o saber linguístico, o aprendiz adquire o saber sociolinguístico, ou seja, estuda as normas de uso da língua alvo na sociedade em que se inscreve. O professor, por sua vez, preocupa-se em criar

¹¹² Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional "Português – Língua do Mundo", na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em São Gonçalo (RJ), na primeira semana de novembro de 2014.

condições para a construção do conhecimento linguístico do estudante, levando em conta, entre outros, o contexto social em que o aluno interage com os nativos e a situação de interlocução em foco. Por exemplo, além de se preocupar em ensinar a conjugação de verbos no futuro do pretérito, o professor também deixa claro para o aluno que formular pedidos com verbos nesse tempo verbal pode deixar expresso um distanciamento entre os interlocutores e a intenção do interlocutor de expressar polidez (*Você PODERIA preencher esta ficha?*)¹¹³

Ressaltamos que o importante é lembrar que a competência linguística conjuga-se com a competência comunicativa e com a competência cultural no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Para que o aprendiz consiga atingir essas competências, é necessário que domine as normas da língua e saiba como aplicar esses conhecimentos em diversas situações de uso.

A partir de nossa prática do ensino de português do Brasil como língua estrangeira surgiu o interesse em estudar o emprego do pretérito imperfeito do indicativo pelo futuro do pretérito, em estruturas de solicitação do português do Brasil. Após considerar com nossas turmas algumas ocorrências como – *Por favor, eu GOSTARIA de uma água com gás./ Eu QUERIA uma água com gás, por favor./ Você PODERIA desligar o ar condicionado?/ Você PODIA desligar o ar condicionado?* – alguns questionamentos surgiam, tanto por parte dos alunos como do professor.

Se a forma PODIA era usada pela forma PODERIA, o mesmo aconteceria com GOSTARIA e com QUERIA? Haveria alterações no significado das frases? A forma QUERIA não se referiria somente a um passado? Assim, constatamos que era pertinente uma investigação, a fim de tentar assegurar ao aluno estrangeiro como e quando realizar de forma segura e consciente o emprego de um tempo pelo outro em estruturas de caráter injuntivo.

2. O que dizem os materiais didáticos de português do Brasil para estrangeiros?

Selecionamos alguns materiais de grande circulação no Brasil, nos

¹¹³ Os exemplos que se apresentam em itálico neste texto foram criados por sua autora.

séculos XX e XXI, voltados para o ensino de português do Brasil para estrangeiros, a saber: Lima et al. (1991); Laroca, Bara & Pereira (1992); Patrocínio, Coudry (1994); Ponce, Burim & Florissi (1999); Fernandes et al. (2008).

Em Lima et al. (1991), nos diálogos das lições nas quais ocorrem estruturas de solicitação, observamos a presença do futuro do pretérito, como na Lição 9: “Eu gostaria de ver o conjunto do anúncio”.¹¹⁴

Laroca, Bara & Pereira (1992) se referem ao nosso tema no que tange aos graus de polidez, mas não deixam claras as nuances que o emprego do pretérito imperfeito do indicativo pelo futuro do pretérito pode imprimir ao enunciado (*idem, ibidem*, p. 35): “Você *podia* abrir a janela?”; “Será que você *podia* abrir a janela?”; “Você *poderia* abrir a janela?”; “Será que você *poderia* abrir a janela?”.

Em Patrocínio & Coudry (1994), o pretérito imperfeito do indicativo aparece em exemplos na seção intitulada “Eu *queria*...” (*idem, ibidem*: 15): “Eu *queria* falar com o Paulo, por favor. (na secretaria)”; “Eu *queria* uma Coca, por favor (na lanchonete)”. Em outra seção, com o título “Pedir delicadamente” (*idem, ibidem*, p. 31), encontramos as seguintes amostras: “Você *podia* fechar a porta, por favor? (na sala de aula)” e “Moço, você *podia* me dizer as horas? (na rua)”. Na página 155 do mesmo material, há uma seção dedicada ao emprego do futuro do pretérito, na qual se destaca a seguinte estrutura: “A senhora *poderia* dar um recado a ele?”.

Ponce, Burim & Florissi (1999) igualmente apresentam o futuro do pretérito em estruturas de caráter injuntivo, como na Unidade 7: “Alô! Gostaria de pedir informações sobre o seminário da próxima semana”.

Em Fernandes et al. (2008), vemos uma abordagem mais detalhada do futuro do pretérito, quando as autoras apresentam algumas construções com o verbo GOSTAR no futuro do pretérito e observam que nesses casos há a expressão de desejo no momento presente e em tom polido: “Eu *gostaria* de ver um apartamento para comprar.”; “Você *gostaria* de ir ao shopping?”; entre outros. Em lição mais adiante no material didático, encontram-se diálogos em que ocorre o verbo QUERIA, também expressando desejo no momento presente, mas não há nenhuma observação

¹¹⁴ Os exemplos entre aspas são dos autores das obras às quais nos referimos. Os destaques em negrito são nossos.

sobre essa ocorrência.

Podemos concluir que os materiais didáticos abordados não explicitam de forma satisfatória como, quando e em que circunstâncias ocorrem o futuro do pretérito e o pretérito imperfeito do indicativo em estruturas de solicitação e que efeitos imprimem nessas construções.

3. O futuro do pretérito e o pretérito imperfeito do indicativo em estruturas de solicitação

Aprofundaremos então o estudo do valor injuntivo das ocorrências de futuro do pretérito e também de pretérito imperfeito do indicativo, através das quais o desejo do falante está em evidência e pode ser expresso de maneira polida e formal, marcando um distanciamento entre os interlocutores (através do futuro do pretérito) ou de uma forma menos distante e cerimoniosa (pretérito imperfeito do indicativo), dependendo da maneira que o falante quiser negociar a sua *face*.

Numa situação comunicativa, estabelecemos um contato mediado ou face a face com nosso interlocutor. De acordo com Goffman (1967), neste processo de interação, podemos tomar determinadas orientações: uma defensiva, no intuito de salvar a própria *face*, outra protetora, com a intenção de salvar a *face* do outro. Em geral, fazemos uso das duas orientações durante uma interação comunicativa, ou seja, tentamos salvar a nossa própria *face* e preservar a do outro também, utilizando-nos de estratégias de polidez padronizadas em cada cultura.

Para Goffman (*idem*, p. 76-77), o termo *face* consiste no valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma, através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. “*Face* é uma imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados” (*idem, ibidem*). Quando criamos uma imagem de nós mesmos através de um processo de interação, estamos elaborando o nosso *self*. Este processo de construção vai depender da interpretação que o outro faz das minhas ações, ou seja, dependendo dos julgamentos que se manifestam neste jogo interacional, o sujeito vai “moldando” o seu *self*.

O estudo do futuro do pretérito bem como do emprego do pretérito imperfeito do indicativo por ele revelam-se pertinentes, pois consistem em um dos meios pelos quais interagimos polidamente na nossa cultura e negociamos as nossas *faces*. Utilizando o futuro do pretérito e o pretérito

imperfeito do indicativo com valor injuntivo, negociamos *faces* para conseguir o que desejamos.

Nossos dados foram extraídos de 8 entrevistas publicadas, entre 2001 e 2006, na versão eletrônica da revista mensal *Caros Amigos*, através da visita ao endereço eletrônico <http://carosamigos.terra.com.br>. Ao contrário de muitas publicações já existentes no mercado editorial, a *Caros Amigos* conserva as marcas de oralidade, como também o contexto situacional, o que nos fez selecioná-la para nosso estudo, pois podemos então ter uma amostra mais autêntica do discurso de falantes nativos do português do Brasil.

Analisaremos o comportamento das formas GOSTAR, QUERER, PEDIR e PODER, conjugadas no futuro do pretérito e/ou no pretérito imperfeito, em estruturas de solicitação, isto é, em ocorrências que expressam o desejo do interlocutor. Observemos os exemplos a seguir:

(1) Mylton Severiano – **GOSTARIA** de te ouvir porque não te conheço direito. Como você veio parar nas artes? (CA54_set_2001)¹¹⁵

(2) Sérgio de Souza – **GOSTARIA** de ver você fazer uma consideração sobre os *shopping centers*. (CA61_abr_2002)

Quando utilizado nas solicitações, o verbo GOSTAR no futuro do pretérito, em geral, expressa uma maior formalidade e cerimônia. Em (1) e (2), o entrevistador mantém certo distanciamento do entrevistado através dessa forma do futuro do pretérito com valor de desejo, mas, ao mesmo tempo, estabelece uma relação de maior proximidade, utilizando formas de tratamento como VOCÊ e referindo-se ao seu interlocutor através do pronome TE – elementos que imprimem informalidade ao discurso.

A posição de Mylton Severiano e de Sérgio de Souza como entrevistadores da revista *Caros Amigos* justifica a escolha de uma das formas de solicitação polida do português do Brasil. Como entrevistadores de uma revista direcionada a adultos que se interessam por arte, política, religião etc., espera-se que seja utilizada, no mínimo, uma forma de linguagem mais cuidada.

Brown e Levinson (1987) sugerem que a distância social entre os indivíduos e a relação de poder entre eles podem influenciar na escolha de uma estratégia de polidez e, conseqüentemente, pode exercer papel

¹¹⁵ Revista *Caros Amigos* (CA), número 54, publicada em setembro de 2001.

importante na escolha do futuro do pretérito ou do pretérito imperfeito do indicativo.

Um garçom de um restaurante formal pode, por exemplo, optar pelo futuro do pretérito ao indagar um cliente se ele deseja fazer seu pedido: *GOSTARIA de fazer o pedido agora?* Nessa situação, temos uma relação de poder, na qual o cliente está em uma posição mais alta que o garçom, se considerarmos uma escala de hierarquia.

A distância social marca o grau de proximidade entre os indivíduos que mantém uma convivência. Numa relação de poder entre um chefe de uma repartição pública e um funcionário do mesmo local, o primeiro se situa em uma posição mais alta que o segundo, na escala de poder, mas conserva uma relação de proximidade com seu funcionário, pois está em contato com ele diariamente.

Considerando o contexto acima e levando em conta a cultura brasileira, o futuro do pretérito usado em uma solicitação do funcionário ao chefe, poderia soar muito formal (*Carlos, eu PODERIA falar com você antes da reunião?*). O pretérito imperfeito do indicativo com o verbo PODER poderia ser usado para marcar a proximidade entre os interlocutores.

Na ocorrência (1), o entrevistado é Antonio Abujamra, que teve da própria revista uma caracterização que justifica a liberdade de Mylton Severiano de referir-se a ele com o pronome TE: “Abu merece, sua entrevista é um show de berros, coices, pausas, frases cortantes e lembranças ternas, julgamentos assustadores (até dele próprio) e declarações generosas” (*Caros Amigos*, 2001).

Em (2), o entrevistado estabelece a mesma atmosfera de informalidade do anterior, justificando assim a co-ocorrência das formas GOSTARIA e VOCÊ. Vejamos o que diz a *Caros Amigos* de seu entrevistado: “Paulo Mendes da Rocha é o retrato do arquiteto, o artista, aquele que une à técnica uma visão cósmica, espiritual, política do homem. E ele consegue expor esse pensamento com outra virtude humana indispensável: o humor, e colocações desconcertantes – como a do título abaixo (...) A natureza é um trambolho.” (*Caros Amigos*, 2002)

(3) Paulo Mendes da Rocha – Sobre essas questões básicas acho que não, ao contrário, não tive tempo de fazer nada ainda do que poderia ter feito, GOSTARIA muito que não tivessem feito. GOSTARIA que tivessem verticalizado aqui áreas em que seria o caso de revitalizar ou transformar dentro da rede de metrô. Mesmo este bairro, o metrô vai passar aqui, os intelectuais es-

tão apaixonados por essas casinhas, todo mundo quer morar na Vila Madalena, vai ter que verticalizar isso daqui, porque o metrô vem pra cá e a turma quer morar aqui, não vamos ficar de casinha em casinha, porque gostamos do verde, nem que seja vertical no muro, não resolve nada! (CA61_abr_2002)

No segmento (3), o mesmo arquiteto, Paulo Mendes da Rocha, utiliza a forma GOSTARIA com *valor nocional de desejo*, expressando-se polidamente. Tal escolha pode ser justificada pelo contexto em que se encontrava o entrevistado – uma entrevista a ser publicada em uma revista de repercussão nacional – e também por sua própria posição social como arquiteto.

Em (4) e (5), encontramos o futuro do pretérito com valor injuntivo expresso através de outras formas verbais, como os verbos PEDIR e PODER. Em (5), o valor de desejo expresso pelo futuro do pretérito ocorre de forma mais indireta, pois Marina Amaral não utiliza a estrutura que vem se repetindo até agora, isto é, o foco no entrevistador: *GOSTARIA QUE* e *PEDIRIA QUE* – o seu pedido é quase uma “ordem polida”.

(4) Sérgio de Souza – Dizem que o senhor gosta de ser chamado de Paulinho, então, aproveitando o diminutivo carinhoso, PEDIRIA que falasse da sua infância porque sempre procuramos começar pela história do entrevistado. (CA61_abr_2002)

(5) Marina Amaral – Depois dessa introdução, o Duarte PODERIA fazer a primeira pergunta ao Genoino e já podemos começar o debate. (CA83_fev_2004)

Vale lembrar que no português do Brasil, a forma GOSTAVA não é utilizada pela forma GOSTARIA com valor injuntivo (diferentemente de Portugal), pois não atribuiria ao pedido nenhum grau de polidez, mas expressaria um hábito no passado, causando estranhamento em qualquer interlocutor.

Nos segmentos abaixo, todas as ocorrências do verbo QUERER são no pretérito imperfeito do indicativo e nunca no futuro do pretérito (QUERERIA). De acordo com Bezerra (1993, p. 217), “há uma dificuldade por parte do falante em pronunciar estes verbos na forma em {-ria}”, referindo-se aos verbos QUERER e PREFERIR. A dificuldade estaria na repetição das consoantes vibrantes alveolares sonoras [r], nesses verbos cujas raízes também terminariam pela mesma consoante: <prefer> e <querer>.

A forma QUERIA marca um distanciamento menor entre os interlocutores e não expressa a mesma polidez que a forma GOSTARIA. Com a forma QUERIA, o falante faz uma solicitação de forma polida,

mas sem ser tão cerimonioso ou formal e sem mostrar uma preocupação tão intensa em salvar a sua *face*. Vejamos os segmentos abaixo:

(6) Márcio Carvalho – Eu QUERIA retomar a questão da droga, não o governo Fernando Henrique, mas a droga em si. Te ajuda a trabalhar? Você usa pra se inspirar? (CA50_mai_2001)

(7) Juca Kfourir – Falando em *lato sensu*, QUERIA que você falasse do seu projeto em defesa da língua portuguesa, que te custa, por exemplo, ser ridicularizado pela revista Veja. (CA52_jul_2001)

(8) José Arbex Jr. – Professor, QUERIA que o senhor fizesse um balanço da Universidade de São Paulo hoje, à luz da política do governo Fernando Henrique para a educação. (CA53_ago_2001)

(9) Givanildo Silva – QUERIA emendar outra pergunta. Podemos dizer que os evangélicos, do ponto de vista da conduta, são muito conservadores. Qual era o seu olhar em relação aos meninos de rua, ou aos que estavam na Febem antes de o seu filho ir para lá? (CA60_mar_2002)

(10) Guilherme Azevedo – Eu QUERIA perguntar, não saindo dessa parte que você está collocando, qual a sua relação, na realização de uma obra, com os operários? (CA61_abr_2002)

A forma QUERIA é tão utilizada e tão familiar no português do Brasil, que muitas vezes é utilizada sem a carga estilística da solicitação polida. Weinrich (1968, p. 141) afirma que, quando isso ocorre, esse uso pode empalidecer e deixar de funcionar como um recurso estilístico. Em (11), a forma QUERIA utilizada pelo entrevistado, Abujamra, não demonstra nenhuma intenção de expressar seu desejo com polidez e isso pode ser comprovado por sua maneira irritada e impaciente de terminar a sua fala e até mesmo de pedir o término da entrevista.

(11) Aí eu digo: "Nós sabemos que todo governo é filho da puta!" Aí entram dois atores e dizem: "Você tem razão, Abujamra, todo governo é filho da puta". "E vocês aí? Vocês também acham?" "Também." "E desse lado aqui?" "Também." E fica um negócio que parece que eles vão fazer a revolução. Aí eu digo: "Chega, chega, chega! Senão eles saem daqui e derrubam o Fernando Henrique. Calma!". E aí eles se aplaudem, entendeu? Não é que me aplaudam, eles se aplaudem. Eu fazer a minha vida não quer dizer nada. QUERIA, sei lá. Não me enche o saco! Não me enche o saco! Que mais? Acabou! (CA54_set_2001)

Na visão de Weinrich (*idem*, p. 168), o pretérito imperfeito do indicativo pode expressar *modéstia*, numa escala de nuances que vão desde a discrição à timidez. De acordo com o autor, o *pretérito imperfeito do indicativo de modéstia* geralmente ocorre como auxiliar de um verbo no infinitivo, como vemos nas ocorrências (6), (9,) (10) anteriormente apresentadas e (12) e (13) a seguir.

(12) Felipe Lagnado Cremonese – Você projetou uma capela belíssima em Campos do Jordão. Eu QUERIA entender a visão do ateu fazendo uma coisa tão bonita, que leva as pessoas a olhar para a religião. (CA61_abr_2002)

(13) Palmério Dória – O assédio sexual como se manifesta? Vocês tiveram alguma conversa sobre isso? Eu QUERIA ir além também, tortura e tudo mais. (CA60_mar_2002)

Mas essa não é única estrutura possível com o pretérito imperfeito do indicativo, como podemos ver no segmento abaixo, o verbo PODER no pretérito imperfeito do indicativo:

(12) Cláudio Júlio Tognolli – Você sabe por que o Marcelo Rezende saiu da Globo, não sabe?

José Louzeiro – Sei.

Cláudio Júlio Tognolli – Você PODIA contar pra nós? (CA65_ago_2002)

Pudemos constatar a preponderância das formas GOSTARIA e QUERIA. A primeira sempre utilizada no futuro do pretérito, e a segunda, no pretérito imperfeito do indicativo, não havendo alternância entre esses tempos verbais. O uso do verbo GOSTAR no futuro do pretérito pode marcar distância entre os interlocutores e estabelecer relações de poder entre eles. O verbo QUERER no pretérito imperfeito do indicativo pode encurtar essa distância, mesmo usado em solicitações polidas, sendo menos formal.

Também encontramos casos em que os verbos PODER e PEDIR expressam o desejo do falante e permitem que o pretérito imperfeito do indicativo seja utilizado pelo futuro do pretérito. A alternância entre esses dois tempos verbais vai marcar relações de poder e de distância entre os interlocutores.

Considerando o ensino do português como segunda língua para estrangeiros, podemos afirmar que é complexo assegurar a esse tipo de aluno como e quando realizar de forma segura e consciente o emprego do pretérito imperfeito pelo futuro do pretérito. Nós, falantes nativos da língua portuguesa, utilizamos um tempo pelo outro de forma intuitiva, já que compartilhamos da mesma cultura.

Levamos em conta aqui o conceito de *cultura subjetiva* de Bennett (1998), que se refere a características psicológicas de um grupo de indivíduos, ou seja, está relacionado a seu modo de pensar e de se comportar. A *cultura subjetiva* são “os modelos de crenças, comportamentos e valores aprendidos e compartilhados por grupos de pessoas que interagem entre si”. (*Idem, ibidem*, p. 3)

Baseamo-nos nesse conceito, pois julgamos importante o papel que este tipo de cultura exerce na linguagem. Ela representa a maneira através da qual os indivíduos fazem julgamentos, mostrando o que pensam e em que creem.

Apesar de o espanhol e o português, por exemplo, apresentarem semelhanças no que se refere à expressão de uma solicitação (*Eu gostaria de um café. / Me gustaría un café.*), o modo de pensar e de se comportar dos falantes do português do Brasil vai revelar peculiaridades da cultura brasileira que vão se refletir no comportamento linguístico do falante do português. Assim, as relações sociais e de poder entre os brasileiros vão definir que estruturas serão selecionadas para expressar desejo.

Em geral, na interação entre professor e aluno na cultura brasileira, não necessariamente o segundo precisa estabelecer uma relação de grande distanciamento com o primeiro, ainda que o professor encontre-se numa posição mais alta que seu estudante numa escala de hierarquia.

Seria, portanto, aceitável que o aluno se referisse a seu professor da seguinte forma: *Professor, você PODIA repetir o que acabou de falar?* O estudante revelaria cuidado e polidez ao fazer seu pedido, mas sem estabelecer grande distanciamento de seu professor (note-se o uso do tratamento semiformal *Você*). A forma PODERIA talvez imprimisse um tom de formalidade desnecessário ao ambiente da sala de aula.

Ressaltamos, então, que o importante é lembrar que a competência linguística é parte da competência comunicativa e também que, para o aprendiz atingi-la, é necessário que ele domine as normas da língua e saiba como aplicar esses conhecimentos em diversas situações de uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENNETT, Milton J. Intercultural communication: a current perspective. In: _____. *Basic Concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press, 1998.

BEZERRA, Alba Maria C. A forma em “-ria” na língua culta falada na cidade de São Paulo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: Unicamp, vol. 24, p. 170-230, 1993.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAROS Amigos, São Paulo, maio 2001/ago. 2005. Disponível em:
<<http://www.carosamigos.com.br>>.

FERNANDES, G. R. R. et al. *Muito prazer: fale o português do Brasil*. Barueri: DISAL, 2008.

GOFFMAN, Erving. *Interactional ritual: essays on face to face behavior*. New York: Pantheon Books, 1967.

LAROCA, Maria Nazaré de C., BARA, Nadime, PEREIRA, Sonia Maria da C. *Aprendendo português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1992.

LIMA, Emma E. O. F. et al. *Avenida Brasil 1*. São Paulo: EPU, 1991.

PATROCÍNIO, Elizabeth F. do; COUDRY, Pierre. *Fala Brasil*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 1994.

PONCE, Maria H. O. de; BURIM, Silvia R. B. A.; FLORISSI, Susanna. *Bem-Vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação*. São Paulo: SBS, 1999.

REBELLO, Adriana L. do P. *O uso do imperfeito do indicativo pelo futuro do pretérito: uma contribuição ao ensino de português do Brasil para estrangeiros*. 2008. Tese (de Doutorado). Faculdade de Letras/Universidade Federal Fluminense, Niterói.

WEINRICH, H. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1968.

**ESTUDOS TOPONÍMICOS DOS BAIROS
DA REGIÃO SUL DA CIDADE DE BOA VISTA – RORAIMA**

Antonia Sandra Lopes da Silva (UERR)

sandrajaine2@gmail.com

Francisca Olavia Gomes de Moraes (UERR)

olaviagomes627@yhoo.com.br

Veralucia Thomaz Cardozo Silva (UERR)

veraluciathomaz1@hotmail.com

Sivanilde Rodrigues da Silva (UERR)

rsivailderodrigues@yahoo.com

Alessandra de Souza Santos (UERR)

RESUMO

Este trabalho é continuação do estudo preliminar apresentado na Comissão Científica do 24º Fórum Acadêmico de Letras (FALE) e que neste está contempla com as fichas e análise das informações, que centra-se no estudo dos topônimos urbanos dos bairros da zona sul da cidade de Boa Vista. O objetivo é classificar os nomes desses bairros de acordo com as taxinomias toponímicas, bem como evidenciar os fatores que motivaram a variação e mudança dos nomes. O estudo toponímico, submarca da onomástica, dedica-se ao estudo dos nomes de lugares como cidades, vilas, municípios, países. Considerando os aspectos: geo-históricos, socioeconômicos e antropolinguísticos, cabendo ainda, estudar origem e significado de tais nomes de acordo com Dick (1991), os topônimos podem ser classificados em duas categorias os de natureza física e natureza antropocultural. A pesquisa aqui apresentada é embasada nas ideias de Isquierdo (2008) e Dick (1991). Através da análise de ficha lexicográfico-toponímica, destacando a importância do resgate histórico/cultural para os moradores contribuindo na disseminação das informações necessárias a leitores, estudantes e pesquisadores. Os instrumentos utilizados foram: levantamentos bibliográficos, pesquisas de campo nos órgãos públicos municipais e estaduais, documentos cedidos pelos moradores dos bairros, depoimento com moradores e presidente de alguns bairros. Os resultados deste artigo é uma amostra parcial das informações coletadas sobre os nomes e histórias dos bairros, vivenciados pelos seus respectivos moradores, quem os criou, decreto lei etc. No entanto, queremos agradecer a todos os moradores, presidentes dos bairros e a câmara municipal de Boa Vista pelas informações cedidas e aos alunos que contribui com informações orais e documentos necessários e, sobretudo a professora Alessandra que nos orientou para o alcance deste objetivo proposto.

Palavras-chave: Fichas. Bairros. Topônimos. Toponímia. Boa Vista.

1. Introdução

As universidades de ensino superior têm acrescentado aos seus estudos curriculares disciplinas voltadas à pesquisa na área da linguística, a

fim de proporcionar aos discentes conhecimentos nos diferentes campos da linguística na esfera acadêmica. É compreendida como relevância para propiciar, acadêmicos, pesquisadores, moradores e sociedade em geral informações sobre o lugar em que residem, visto que a cidade não dispõe de um espaço próprio com acervo bibliográfico, registro documental sobre a temática em estudo.

Como aporte teórico, este trabalho fundamenta-se nos estudos desenvolvidos por Dick (1991), que classifica os topônimos em duas categorias: os de natureza física e natureza antropológica, Isquierdo (2008), dentre outros. Utilizou-se como suporte metodológico o modelo de ficha lexicográfica-toponímica do *Atlas Toponímico do Brasil* (ATB), elaborado por Dick, para pesquisar os nomes e origens dos bairros que estão situados na zona sul da cidade de Boa Vista – RR. E para discorrer sobre a temática, o artigo divide-se em partes. Na primeira faz-se uma contextualização da toponímia, na segunda seção será abordado a história da cidade de Boa Vista e a divisão dos bairros, e na última pretende-se discutir sobre a toponímia dos bairros da região sul de Boa Vista.

Este estudo pretende compreender o espaço do estudo toponímico, procurando valorizar além do conhecimento científico de diversas áreas numa perspectiva interdisciplinar, multidimensional e complexa, a interação e integração de saberes do senso comum do grupo que nomeia os lugares, e contribuir para o conhecimento da realidade dos bairros da cidade de Boa Vista, visando subsidiar os estudos da memória e história oral a fim de compreender a escolha do nome de um acidente humano. Pois, os nomes de lugares revelam a origem e a dinâmica dos lugares; tornando rica a maneira pelo qual os atores sujeitos se utilizam da linguagem para imprimir no espaço uma variedade de significado, com informações aos acadêmicos e dos profissionais de letras da nossa cidade.

2. Os estudos dos topônimos

Em virtude de ocupar um determinado espaço físico e geográfico, o homem nomeia os lugares, muitas vezes, inspirado ou motivado por algo significativo para sua memória. Fato este que leva a conhecer a história e a origem do nome do local em que vive, pois é de fundamental importância para seu conhecimento nos aspectos histórico-culturais.

No estudo toponímico, subdivisão da onomástica dedica-se ao estudo dos nomes de lugares como cidades, vilas, municípios, países. Con-

siderando os aspectos: geo-históricos, socioeconômicos e antropolinguísticos, cabendo ainda, estudar origem e significado de tais nomes de acordo com Dick (1991), os topônimos podem ser classificados em duas categorias os de natureza física e natureza antropocultural.

No campo científico a toponímia, a palavras que vem do grego *topos* “lugar” e *onoma* “nome”. Estuda o nome dos lugares e designativos geográficos: físico, humano, antrópico ou cultural. É neste sentido que analisa o significado da origem dos nomes dos lugares, também chamados de topônimos, constitui-se um amplo campo de pesquisa que envolve diversos saberes humano e sugere um movimento de aglutinação de múltiplos aspectos sócio-históricos, culturais, geográficos e linguísticos.

Ainda segundo o dicionário Aurélio, define o termo topônimo como "o estudo linguístico ou histórico da origem dos topônimos". Assim sendo, o topônimo é sempre um depósito da memória. Ele testemunha o passado no presente. Permite-nos, através da linguagem, fazer memória de sucessivas vivências humanas, sobretudo nos lugares.

Nesta perspectiva, Dick relata que a toponímia possui uma dupla dimensão: do referente espacial geográfico (função toponímica) e do referente temporal (memória toponímica), explicando que:

[...] 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. (DICK, 1990, p. 24).

O estudo toponímico não poder ser pensado desvinculado de outras ciências: “é uma disciplina que se volta para a história, a geografia, a linguística, de acordo com a formação intelectual do pesquisador” (DICK, 1992, p. II). Deve ser pensada como um complexo línguo-cultural: um fato do sistema das línguas humanas. Faz parte de uma ciência maior que se subdivide em toponímia, estudo do nome de lugar, e antroponímia, estudo do nome de pessoas.

Pensar o estudo toponímico é pensar “o todo nas partes e as partes no todo, numa perspectiva holográfica” como apresenta Azevedo (2002, p. 64). O estudo da toponímia pode traduzir o *modus vivendi* de um grupo, um país, ou ainda responder a vários interesses. Na geografia, a toponímia pode dar informações relevantes sobre vários aspectos: relevo, flora, fauna etc.

É fundamental compreender os topônimos a partir dos diferentes significados, olhares e áreas de atuação, pois, por se organizarem de maneira dinâmica, constantemente (re)inventam-se no tempo e no espaço, sobrepondo-se valores socioculturais, econômicos, políticos e religiosos.

Neste sentido esta pesquisa tem caráter investigativo, busca-se realizar um breve histórico da toponímia, surgimento do município de Boa Vista e análise dos bairros que compõem a zona sul da cidade de Boa Vista. A pesquisa foi realizada com o objetivo de conhecer a história dos bairros e classificar os nomes de acordo com as taxionomias toponímicas, bem como dos fatores que motivaram a variação e mudanças dos nomes.

Haja vista a importância do resgate histórico/cultural e disseminação, das informações necessárias a leitores, estudantes e pesquisadores. Foram pesquisados os seguintes bairros: 13 de Setembro, São Vicente, Distrito Industrial/Aquilino Mota Duarte, mas conhecido pela comunidade como Jardim das Copaíbas, Bela Vista, Nova Cidade e Marechal Rondon, ambas analisados através das fichas lexicográfico-toponímicas.

Seguindo o modelo elaborada por Dick (2004), com as quais será possível identificar no quadro toponímico a localização do bairro, topônimo, acidente geográfico, taxionomia toponímica, etimologia, histórico, estrutura morfológica e características culturais, bem como os fatores que influenciaram a criação dos mesmos.

No que tange à taxionômica a classificado dos bairros pesquisados foram classificados como: historiotopônimos, antropopônico, fitotopônimo, hagiopônimos, anomotopônimo, cronotopônimos, axiotopônimos e animotopônimos.

3. A cidade de Boa Vista e a divisão dos bairros

O município de Boa Vista, foi criada em 09 de julho de 1890 com a decreto de nº 049, e assinado pelo Governador do Amazonas o coronel Augusto Ximenes de Ville Roy. A capital do estado de Roraima, está localizada no extremo norte do Brasil.

Com o golpe de estado no ano de 1937, o Brasil entrou na ditadura de Getúlio Vargas, voltando à democracia só em 1945. E, em 1946, houve eleição para deputado federal. O primeiro eleito pelo território federal do Rio Branco foi o deputado federal Antonio Augusto Martins

(1946), pai do Dr. Júlio Magalhães Martins (ex-prefeito de Boa Vista).

No dia 13 de setembro de 1943, o presidente Getúlio Dorneles Vargas, usando da atribuição que lhe conferia o Art.180, e nos termos do Art. 6º da Constituição Federal de 1937, criado, através do Decreto-Lei nº 5.812 de 13 de setembro de 1943, o território federal do Rio Branco. Naquele momento histórico o presidente Getúlio Vargas estava assinando a nossa independência política em relação ao estado do Amazonas.

Conforme a Lei nº. 244, de 06 de setembro de 1991, que trata do Plano Diretor da cidade de Boa Vista – RR em 1991, possuíam 30 bairros, no entanto com o crescimento da população e 1999, houve uma alteração, redefinindo o limite de alguns bairros e acrescentando outros 18. Desse modo, o plano urbano da cidade passou a ter novos limites, adaptando-se à grande expansão ocorrida nos últimos anos, efetivando um acréscimo de 41 novos bairros entre os anos de 1980 a 2000.

No entanto em 2000 a cidade de Boa Vista encontrava-se com um total de 49 bairros, segundo dados oficiais cadastrados pelo IBGE. Contudo, a prefeitura municipal de Boa Vista vem trabalhando desde 2001, com programas de assistência à população, e em 2003 usou dados com uma base territorial de 52 bairros e um conjunto habitacional, que é analisado independentemente em decorrência de sua densidade populacional, perfazendo assim um total de 53 bairros.

Podemos definir este acréscimos da população de Boa Vista a grande fluxo de pessoas vindo das diversas parte dos município de Boa vista, bem como de outros estados do Brasil, muito vieram em busca de um lugar melhor para viver com suas famílias, outros na busca de trabalho, haja vista não terem perspectivas de bons trabalhos em sua terra natal. Aqui chegaram e na busca de trabalhos muitos foram para os garimpos da região e com o passar dos tempo adquiriram suas casas e na sua cidade de origem não o retornaram mais.

Com a Lei nº. 244, de 06 de setembro de 1991, que trata dos bairros da cidade de Boa Vista, distribui os bairros por zonas, assim descritos: Na Zona Norte: os bairros – dos Estados; Nossa Senhora Aparecida; Novo Planalto; Paraviana; São Francisco; 31 de Março. Ficam localizados na Zona Sul os bairros; Distrito Industrial; Marechal Rondon; São Vicente; 13 de Setembro. Localizam-se na Zona Leste os bairros: Caçari; Canarinho; São Pedro. Na Zona Oeste ficam localizados os bairros: Asa Branca; Buritis; Caimbé; Cauamé; Caranã; Centenário; Félix Valois de Araújo; Jardim Equatorial, Jardim Tropical; Liberdade; Mecejana; Nova

Canaã; Operário; Pricumã; Tancredo Neves.

Assim, baseada na Lei n° 483, de 09 de dezembro de 1999, a cidade de Boa Vista se encontra com um total de 49 bairros distribuídos da seguinte forma: 6 bairros na Zona Norte; 34 bairros na Zona Oeste; 5 bairros na Zona Sul e 3 bairros na Zona Leste, além do Bairro Centro.

Trataremos neste artigo especificamente sobre os bairros que fazem parte da Zona Sul da Cidade de Boa Vista- RR. dentre os que compreende estão: 13 de Setembro, São Vicente, Nova Cidade, Aquilino Mota Duarte/Distrito Industrial, Marechal Rondon e Bela Vista, situados na zona sul da cidade de Boa Vista- Roraima. Veja sua localização no mapa abaixo:

Em termos etnolinguísticos, a nomenclatura dos bairros que compreendem a zona sul da cidade de Boa Vista – RR, apresentam os topônimos de base distintas: 13 de Setembro, São Vicente, Nova Cidade, Aquilino Mota Duarte/Distrito Industrial/Jardim Jardim das Copaíbas, Marechal Rondon, Bela Vista. Do ponto de vista taxionômico, os topônimo designativos de municípios da zona sul da cidade de Boa Vista em: topônimo: 13 de Setembro; topônimo: Aquilino Mota Duarte/Jardim das Copaíbas/Distrito Industrial. Fundados antes do século XX, de acordo com o modelo de Dick (1992, p. 31-34), configuram-se como nomes descritivos, enquadrando-se na classificação da categoria de natureza física.

No que tange à taxionômica, o topônimo 13 de Setembro é classificado como: historiotoipônimos, o topônimo: Aquilino Mota Duarte/Jardim das Copaíbas/Distrito Industrial classificado seguindo os dois nomes conhecidos pela comunidade e intitulado pelo poder público. Recebendo a taxionomia de antropotopônimo/fitotopônimo; o topônimo: São Vicente de taxionomia hagiotoipônimos; topônimo: Bela Vista de taxionomia anomotopônimo. Topônimo: Nova Cidade de taxionomia: *cronotopônimos*; topônimo: Marechal Rondon de taxionomia classificado como: *axiotopônimos*.

4. A toponímia dos bairros da região sul de Boa Vista

N° 01 – Ficha Lexicográfico-toponímica	
Localização	Bairro da zona sul da cidade de Boa Vista- RR
Topônimo	13 de Setembro
Taxionomia	Historiotoipônimo
Etimologia	13 (ê). [Do lat. tredecim.]. Num. 1. Quantidade que é uma unidade maior

	que doze; doze mais um. 2. Correspondente a essa quantidade, representado em algarismos arábicos por 13, um algarismos romanos XIII. 3. Que está marcado ou identificado com o número 13. 4. Décimo terceiro. S.m. 5. Aquilo ou aquele que numa série ocupa o décimo terceiro lugar. De [Do lat. de.] Prep. 1 Partícula de larguíssimo emprego em português. Usa-se, além de noutros casos, nos seguintes: 1. Entre dois substantivos, indicando: Setembro [Do lat. Septembre] S. m. Cronol. 1. O nono mês dos calendários Juliano e Gregoriano, com 30 dias.
Estrutura Morfológica	13. Morfema lexical de origem latim, numeral. de preposição. Setembro morfema lexical de origem latim septembre, substantivo masculino.

Ficha Nº 02 – Lexicográfico-toponímica	
Topônimo	1. AQUILINO MOTA DUARTE/JARDIM DAS COPAÍBAS/DISTRITO INDUSTRIAL.
Taxionomia	Distrito Industrial/antropotopônimo; Jardim das Copaíbas/ fitotopônimo.
Etimologia Etimologia	2. <i>AQUILINO</i> [DO LAT. AQUILINU.] ADJ. 1. Pertencente à águia, ou próprio dela. 2. Diz-se do nariz adunco como o bico da águia: 3. Diz-se do olhar penetrante como os olhos da águia <i>mota</i> [de or. Incerta.] Substantivo feminino. Duarte: origem do inglês. Substantivo feminino (du'o+arqui+ia) governo exercido por dois governantes com poderes iguais. Jardim [Do fr. Jardim, de or. Frância]. S. m. 1. Terreno, em geral com alamedas, onde se cultivam plantas ornamentais, úteis, ou para estudo. 2. Fig. País fértil em culturas variadas. * <i>das</i> (conectivo – contração da preposição de com o pronome demonstrativo a. *Copaíbas [Do tupi.]. S.f. Bras. AM a PR Bot. 1. Árvore frondosa da família das leguminosas (Copaífera langsdorffii), de madeira avermelhada us. em marcenaria, flores alvas com máculas róseas, reunidas em raminhos, sendo o fruto uma vagem drupácea que contém uma semente. Produz um óleo medicinal espesso, viscoso, de tonalidade que vai do amarelo ao pardo. [Sinônimo: copaibeira é pau-de-óleo].
Localização	Bairro da zona sul da cidade de Boa Vista-RR
Estrutura Morfológica	Aquilino (morfema lexical de origem latim. Substantivo próprio). Mota (Substantivo feminino) Duarte (morfema lexical de origem inglês). Jardim (morfema lexical de origem francês. Substantivo masculino) + da (conectivo – contração de + a= da) + s (morfema gramatical português). Copaíba Morfema lexical de origem tupi. Substantivo feminino.
Localização	Bairro da zona sul da cidade de Boa Vista- Roraima
Estrutura Morfológica	Aquilino (morfema lexical de origem latim. Substantivo próprio) + Mota (Substantivo feminino) + Duarte (morfema lexical de origem inglês). Jardim (morfema lexical de origem francês. Substantivo masculino) + da (conectivo – contração de + a= da) + s (morfema gramatical português). Copaíba: [Morfema lexical de origem tupi.]. Substantivo feminino.
Histórico	O surgimento do bairro "Jardim das Copaíbas nome atribuído pelos próprios moradores pelo fato de constar no local muito pé da planta "Copaíba". O bairro teve seu início na divisão com o denominado "Distrito Industrial", que era o local então habitados pelas empresas do ramo comercial e industrial de Boa Vista-RR. Com o aumento da população houve a necessidade de regularização da área onde os representantes públicos

	atribuíram um novo nome que passou a ser chamado de bairro Aquilino Mota Duarte. O fato atribuído em homenagem ao ex-governador que teve somente um ano de mandato, devido ao seu falecido. Foi oficializado pela lei municipal Nº 483 de 09 de Dezembro de 1999.
Fonte	Relato de moradores do bairro.

Ficha Nº 03 – Lexicográfico-toponímica	
Topônimo	3. NOVA CIDADE
Taxionomia	Cronotopônimos:
Etimologia	Nova: feminino substantivado. Do adjetivo novo. *Cidade, do lat. Civitate. Os habitantes da cidade, em conjunto.
Localização	Bairro da zona sul da cidade de Boa Vista- Roraima
Estrutura Morfológica	Nova – Adjetivo Cidade – Substantivo Próprio
Histórico	O bairro foi fundado em 19 de março de 1997, porém foi oficializado pela Lei Municipal de Nº 483 em 09 de Dezembro de 1999. O nome foi atribuído pelo fato de que havia uma bela vista de ser apreciada pela a visualização de um lavrado existente na área na área.
Fonte	Depoimento de moradores que residem na áreas desde a sua fundação.

Ficha Nº 04 Lexicográfico-toponímica	
Topônimo	Bairro São Vicente
Taxionomia	Hagiotopônimos
Etimologia	São: Substantivo Masculino. F. Apocopada de santo (14), us. antes de nomes que principiam por consoante). Vicente: Elemento Substantivo masculino (Do antr. Vicente, poss.).
Localização	Bairro da zona sul da cidade de Boa Vista- Roraima
Estrutura Morfológica	São: adjetivo Vicente: Substantivo nome próprio.
Histórico	O topônimo São Vicente, é hagiotopônimos, por ser uma homenagem ao nomes de santo ou santa aceitos e aprovados por santos do hagiológio da Igreja Católica Apostólica Romana, ou a um pessoa que tenha em algum instante sido extremamente importante para aquele lugar a ponto de ser elevada a categoria santificadora. Pois seguindo a taxionômico proposto por Dick (1992), seria classificado como um hagiotopônimo. O bairro recebeu o nome devido a um fundador ou uma pessoa influente da localidade que seria um padre da Igreja Católica. Como não dispomos de informações suficientes que nos esclareça qual a real motivação desse nome, optamos por classificar como hagiotopônimo, já que nos parece mais coerente, neste caso, considerar a alternativa que nos dá mais respaldo para a justificativa da escolha dessa designação. A relevância da taxa dos hagiotopônimos é assim enfatizada por Dick (1990, p.311): Este foi oficializado pela lei municipal 244, 06 de setembro de 1991.
Fonte	Depoimento da moradora do Bairro há 40 anos.

Ficha Nº 05 – Lexicográfico-toponímica	
Topônimo	4. BELA VISTA
Taxionomia	Anomotopônimo

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Etimologia	Bela -Feminino substantivado de belo. Vista - feminino substantivado do adj. visto substantivo feminino. [F. subst. do adj. visto]. S. f. 1. Ato ou efeito de ver. 2. Faculdade de ver, de perceber, a forma, a cor, o relevo das coisas materiais; visão. 3. Órgão visual; os olhos. 4. Aquilo que se vê. 5. Panorama, paisagem. 6. Quadro, estampa, ou fotografia de uma paisagem.
Localização	Bairro da zona sul da cidade de Boa Vista – Roraima
Estrutura Morfológica	Bela morfema lexical de origem portuguesa. Substantivo feminino de belo + Vista- Adjetivo.
Histórico:	A criação do bairro Bela Vista ocorreu em 19 de março de 1996 através da invasão realizada por pessoas de baixa renda. A formação se deu inicialmente com 3 ruas que posteriormente passaram a ser o marco divisório de outros 2 bairros adjacentes. Em uma eleição realizadas por todos os moradores daquela localizada, decidiram nomear as 3 primeiras ruas, com nomes de rios. Duas desta ficaram sendo o marco divisor dos bairros adjacentes nos quais convém citar: Raiar do Sol e Nova Cidade. A primeira recebeu o nome de Rio São Francisco, que faz a divisa do bairro Bela Vista com o Bairro Nova Cidade. A segunda rua é a Rua Rio Verde divisa do bairro Bela Vista com o bairro Raiar do Sol. Sendo a última nomeada como rua Rio Amazonas. Foi oficializado pela Lei de Nº 483 de 09 de Dezembro de 1999.
Fonte:	Relato do depoimento do morador Francisco considerado o fundador do bairro revista.

	Ficha Nº 06 – Lexicográfico-toponímica
Topônimo	5. MARECHAL RONDON
Taxionomia	Axiotopônimos
Etimologia	Rondon. 1. V. hierarquia militar. 2 Oficial que detém o posto de marechal. 3 Bras. Designação comum a marechal-de-exército e marechal-de-campo. Rondon. S. 2 g. O natural ou habitante de Marechal Cândido Rondon.
Localização	Bairro da zona sul da cidade de Boa Vista- Roraima
Estrutura Morfológica	Substantivo masculino + patente militar + Nome.
Histórico	O Bairro Marechal Rondon foi criado em 1983, é um bairro conhecido pela população boa-vistense como o bairro do exercito, está localizada no início da Avenidas: Brasil, mais precisamente na rotatória do Posto Trevo, nome atribuída ao posto este de gasolina e ficando como referencia ao bairro. E sendo um dos últimos postos da saída de Boa Vista para a Cidade vizinha Manaus. É a área das unidades militares, o quartel do Exército Brasileiro fica entre os Bairros: Centenário, a Oeste, o 13 de Setembro, ao Sul, e o São Vicente, ao Norte. O bairro recebeu o nome de Marechal Rondon em homenagem a um a designação comum a Marechal-de-exército e Marechal-de-Campo, que seria o chefe supremo do exército em caso de guerra. Oficializado pela lei municipal 244- de 06 de setembro de 1991
Fonte	Documentos cedidos pelo exército e depoimento de moradores.

5. Considerações finais

Nessa atividade é possível reconhecer cada morador como personagem principal da sua própria história. Com isso ele passa a remontar suas origens, valorizar seu modo de vida, sua crença, seus hábitos, seus costumes. A partir disso é possível construir continuamente sua identidade resgatando seu próprio mundo.

Os bairros que se formaram ao longo do desenvolvimento dos bairros absorveram diferenças culturais que misturaram hábitos e modos de vida de povos de várias procedências: nortistas, sulistas, indígenas etc. Essa mistura resultou em um novo cenário cultura, com particularidades que foram se desenvolvendo ao longo da trajetória que se traçou a partir da necessidade de convivência entre essas diferentes culturas.

Reconhecer cada morador como personagem principal da sua própria história, passa a construir suas origens, valorizar seu modo de vida, crença, hábitos e costumes resgatando sua identidade e seu próprio mundo. Dentro este trabalho, procuramos registrar uma breve histórico, surgimento e nomeação dos nomes dos bairros da zona Sul de Boa Vista, visto ainda dispor de poucos registros, pesquisas, documentos e bibliografia sobre a história da toponímia de cidade de Boa Vista.

O que se encontra são dificuldade em localização de arquivos bibliográfico sobre a temática. Porém acreditamos que este trabalho sobre a classificação dos toponímico, somado aos demais, conseguirão motivar para o início de novas pesquisas, que levarão à descoberta de nossas identidades, ou realidade, linguístico-cultural. Levando-se em consideração a dimensão da cidade de Boa Vista, com características geolinguísticas e sócio-histórico-culturais tão peculiares, ainda são poucos os estudos toponímicos empreendidos, de modo especial em Boa Vista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOA VISTA. Lei nº 244, 06 de setembro de 1991 – *Plano diretor do município de Boa Vista*. Boa Vista: Câmara Municipal, 1991.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

DICK, M. V. P. A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.

DICK, M. V. P. A. *Toponímia e antroponímia no Brasil: coletânea de estudos*. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

_____. Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotônimos na onomástica brasileira. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny. *As ciências do léxico*. Campo Grande: UFMS, 2007, vol. IV.

**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS:
UMA HERANÇA DE PORTUGAL PARA O BRASIL**

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)

damasceno75@gmail.com

Nataníel dos Santos Gomes (UEMS)

nataníel@uems.br

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

O léxico de uma língua é constituído pelo conjunto de signos linguísticos, que em forma de código semiótico, indica o conhecimento que uma comunidade linguística possui sobre o mundo por meio de palavras. As palavras se personificam sendo testemunhas da cultura que fazem parte. O léxico é de grande importância para língua porque atua diretamente em seu funcionamento e estrutura, relacionando conceitos linguísticos e extralinguísticos da cultura de uma sociedade. O povo brasileiro criou uma identidade linguístico-cultural própria, sendo assim, surge um vocabulário diferente do utilizado em Portugal. No entanto, grande parte do conjunto lexical do português de Portugal ainda se encontra corrente no português do Brasil, e as expressões idiomáticas são um exemplo disso, pois um número considerável das expressões herdadas de Portugal seguem sendo usadas, ainda que com pequenas variações. O presente artigo tem por objetivo abordar sobre o conceito e características de expressões idiomáticas e fazer uma comparação das expressões relativas à categoria medo no português do Brasil com português europeu.

Palavras-chave:

Expressões idiomáticas. Medo. Português brasileiro. Português europeu.

1. Introdução

Podemos encontrar as expressões idiomáticas com frequência tanto na escrita em diversos tipos de textos como: livros, quadrinhos, revistas, jornais, revistas de divulgação científica, noticiários, propagandas, filmes, entre outros; quanto na fala em nosso cotidiano, por exemplo, quando queremos expressar algum sentimento que estará contido perfeitamente em determinada expressão.

De acordo com Drăghici (2009) os estudos fraseológicos datam do século XIX, sendo o linguista francês de origem suíça Charles Bally que defendeu pela primeira vez a necessidade de um estudo científico das combinações fixas de palavras.

Apesar de estarem inseridas na língua e de serem utilizadas pelos

falantes, as expressões idiomáticas foram por muito tempo deixadas de lado nos estudos fraseológicos, lexicográficos e gramáticos. Gross (1994) nos diz que por meio de estudos da léxico-gramática, a frase foi selecionada como unidade mínima de significação, havendo então a comprovação de que as expressões idiomáticas são tão amplas quanto as construções livres.

É importante ressaltar, que a inserção das expressões idiomáticas nos estudos da língua contribui para inclusão de idiomatismos em dicionários da língua, isso faz com que o falante passe a ter acesso aos significados específicos das expressões idiomáticas e também sobre suas origem na história da língua.

A língua portuguesa do Brasil possui suas diferenças em relação ao português europeu, tendo influências de outras línguas, como as indígenas e as africanas.

[...] a língua portuguesa já veio para o Brasil com suas características inapropriadamente denominadas de crioulizantes, que aqui floresceram regadas por condições sociais generosas, como uma norma linguística mais branda e flexível, criada no contexto da existência de multilinguismo generalizado e da aquisição do português como segunda língua. (NARO & SCHERRE, 2007, p. 133).

Devido essas diferenças entre português do Brasil e português de Portugal, em alguns países a língua portuguesa do Brasil chega a ser estigmatizada, por ser considerado o português “correto” o de Portugal que não absorveu as mesmas influências linguísticas brasileiras.

É importante destacar que a língua se desenvolve de acordo com as necessidades de seus falantes, da interação entre línguas diversas e do contexto em si, por isso não se pode afirmar que uma língua é melhor ou pior do que a outra porque as línguas fazem parte da identidade de seus falantes.

Apesar da diferença entre português brasileiro e português europeu, muitos elementos foram mantidos ao longo da história da língua, pois seus falantes preservaram o uso, que é caso das expressões idiomáticas.

Para demonstrar como as expressões idiomáticas brasileiras e portuguesas estão próximas semanticamente, é que propôs eleger uma das várias categorias de expressões para comparação.

A escolha da área semântica das emoções especificamente (a ca-

tegoria medo), não foi eventual, mas determinada pelo papel fundamental que estas possuem para o desenvolvimento pessoal e social de qualquer indivíduo.

2. Expressões idiomáticas

As expressões idiomáticas são tipos de expressões da língua compartilhados por uma comunidade de falantes, que não seguem o princípio da composicionalidade semântica. Este princípio segundo Valentim (2014) se tratando de uma expressão, se refere à função do sentido das duas partes e da forma como estão combinadas.

O princípio irá postular que o significado de uma frase é determinado pelos significados dos seus contribuintes e pela maneira como estão combinados.

Então as expressões idiomáticas são “uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural” (XARATA, 1998, *apud* XARATA, RIVA & RIOS, 2002, p. 184).

As partes que constituem as expressões não se dissociam sem prejuízo na interpretação semântica, a qual, não pode ser entendida com base nos significados individuais de seus componentes.

De acordo com os autores citados para identificarmos as expressões idiomáticas é fundamental considerarmos alguns fatores:

- indecomponibilidade;
- conotação;
- cristalização.

O primeiro fator se refere à possibilidade quase inexistente de substituição por associações paradigmáticas das unidades fraseológicas.

O segundo fator explicita que a interpretação semântica não pode ser feita com base nos significados individuais de seus elementos.

E o último consiste no fato de que o seu significado não pode ser calculado a partir de seus componentes, mas por sua carga histórica, experiências e maneiras de ver o mundo que são típicas de um povo.

2.1. A linguagem figurada e a metáfora

A linguagem figurada é aquela pela qual uma palavra expressa uma ideia utilizando outros termos, recorrendo assim a uma semelhança, seja esta real ou imaginária.

Relacionada com a semântica, a linguagem figurada é composta por figuras de linguagem, que servem como elementos de estruturação da linguagem. Sendo o oposto da linguagem literal, que utiliza as palavras no seu verdadeiro significado. A metáfora é uma das principais figuras de linguagem responsáveis pela renovação da linguagem.

A metaforicidade é uma das características das expressões idiomáticas. A metáfora é uma das figuras de estilo muito utilizadas na linguagem, possuindo dois níveis: um conceitual e outro linguístico. Semanticamente falando, a metáfora pode apresentar um caráter composicional ou não composicional.

De acordo com Ceia (2005) metáfora é assim definida:

Etimologicamente, o termo metáfora deriva da palavra grega metáfora através da junção de dois elementos que a compõem – meta que significa "sobre" e pherein com a significação de "transporte". Neste sentido, metáfora surge enquanto sinônima de "transporte", "mudança", "transferência" e em sentido mais específico, "transporte de sentido próprio em sentido figurado".

Ocorre metáfora então, quando um termo substitui outro através de uma relação de semelhança resultante da subjetividade que a cria.

A metáfora possibilita a expressão de sentimentos, emoções e ideias de modo imaginativo e inovador por meio de uma associação de semelhança implícita entre dois elementos.

3. Emoções

Os estudos sobre as emoções humanas tiveram origem na filosofia antiga. A linguística se volta neste sentido para investigar as formas como são expressas as emoções em línguas e culturas diferentes.

Conforme Solomon (1995) apesar da diferença da linguagem da emoção utilizada por várias línguas e culturas, um dos pontos mais interessantes é a prevalência da metáfora, que funciona como expressão da experiência humana.

Damasio (1998) metaforicamente chama o corpo de teatro das

emoções, pois as metáforas da emoção utilizam em sua expressão o corpo humano.

As emoções representam a forma como as pessoas tentam lidar nas mais diversas situações do dia a dia, dependendo então do desfecho dos eventos poderá se produzir emoções positivas quando o evento é agradável e emoções negativas quando é desagradável.

Desse modo as emoções positivas seriam, por exemplo, a alegria, o orgulho, o amor, o contentamento etc. Dentre as negativas estão inseridas geralmente o medo, a ansiedade, a fúria, a tristeza, a culpa, os ciúmes, o ódio, a vergonha, a timidez, a arrogância e a aversão.

De acordo com Vilela (2002) a maneira mais comum de se lexicalizar as emoções é por meio das expressões idiomáticas.

Jorge (2002) postula que para entender as expressões idiomáticas é preciso perceber as metáforas implícitas.

3.1. A categoria medo

O medo é considerado um das emoções humanas mais importantes, pois está diretamente relacionada à preservação e proteção da integridade e sobrevivência dos indivíduos.

Quando os indivíduos encontram-se em uma situação perigosa ou ariscada as pessoas terão de tomar decisões para solucionarem o problema de maneira que não se prejudiquem.

A ansiedade também aparece associada ao medo, mas alguns autores como Strongman (2003) fazem uma distinção bem clara entre medo e ansiedade; sendo o medo ligado ao real, externo e conhecido e a ansiedade relacionada ao obscuro ou incerto.

4. Comparação de expressões do Brasil e de Portugal

A partir dos quadros a seguir, iremos verificar as estruturas de algumas expressões idiomáticas registradas em dicionários de português do Brasil e português de Portugal, seus respectivos significados e fazer comparações a respeito desses elementos.

Quadro 1

Português Europeu	Português do Brasil
Estar com o coração nas mãos	Estar com o coração na mão
Significado	
Pt. Port. Estar extremamente preocupado com uma situação.	Pt. Br. Estar muito aflito, muito angustiada, preocupado ou nervoso.

Mesmo sendo explicados os significados de maneiras diferentes, pode-se dizer que as ideias a respeito da significação destas expressões no português do Brasil e no português de Portugal são semelhantes. O registro do significado da expressão em dicionário de português de Portugal se dá de forma sucinta em contrapartida o significado em português do Brasil procura ser mais explicativo por meio da junção de outros sentimentos relativos à inquietação e medo.

Uma pequena diferença se dá na estrutura das expressões, no português Europeu o final da expressão é corrente no plural “nas mãos”, já no português do Brasil a expressão termina no singular.

A perda do plural na parte final da expressão no português brasileiro poderia nos dar a impressão de maior intensidade, dando ideia de que o falante se comunica com mais ênfase; sua preocupação seria ainda mais acentuada quando utiliza a expressão em português do Brasil.

Quando 2

Português Europeu	Português do Brasil
Borrar as calças de medo	Borrar as calças
Significado	
Pt. Port. referência ao ato de evacuar involuntariamente diante de grande pavor.	Pt. Br. Manifestar grande medo; pelar-se de medo; ter medo que se pela (ANS).

O que se pode ressaltar em relação à diferenciação estrutural é que a expressão de Portugal é mais detalhista, especificando o motivo de “borrar as calças” que seria “de medo”. O significado é pormenorizado da mesma forma, estando presente com grande força o sentido literal da expressão.

Já a estrutura da expressão em português do Brasil parece explorar bem mais o implícito, “borrar as calças”, estando subentendido que seria por medo de algo ou de alguém. O significado é registrado de forma conotativa. Ambos os significados convergem para um efeito causado por ter muito medo.

Quadro 3

Português Europeu	Português do Brasil
Ficar sem fala	Ficar sem fala
Significado	
Pt. Port. Ficar mudo de medo.	Pt. Br. Perder por momentos o uso da fala, devido a susto, surpresa, emoção.

As expressões se encontram dicionarizadas com estruturas iguais. Quanto ao significado podemos observar que é mais minuciosa a significação em português do Brasil, explicando não só conceitualmente, mas por meio de exemplos o sentido da expressão.

Já a significação em português de Portugal é mais direta. Os sentidos neste caso também convergem para ideias semelhantes.

Quadro 4

Português Europeu	Português do Brasil
Arrepiarem-se os cabelos	Arrepiarem-se os cabelos
Significado	
Pt. Port. de provocar medo referente ao estremecimento involuntário do corpo humano em reação ao medo.	Pt.Br.Experimentalizar uma violenta sensação de susto, pavor; porrem-se os cabelos em pé (ANS).

A expressão “arrepiarem-se os cabelos” aparece registrada da mesma forma em dicionário de português do Brasil e de Portugal.

Novamente podemos verificar que quanto ao significado, no dicionário de português de Portugal temos uma explicação literal sem deixar de indicar que refere a medo.

Já a significação no dicionário de português do Brasil é notável a presença da conotação convergindo também para ideia de medo.

Quadro 5

Português Europeu	Português do Brasil
Fugir de alguém ou de uma coisa como diabo da cruz	Fugir de alguém ou de uma coisa como o diabo da cruz.
Significado	
Pt. Port. Evitar algo ou alguém de todas as formas possíveis.	Pt.Br. Esquivar o trato ou companhia dessa pessoa por ser odioso. Ter muito medo (ANS).

A expressão “fugir de alguém ou de uma coisa como diabo da cruz” aparece dicionarizada da mesma forma em português do Brasil e de Portugal.

Neste caso a significação além de convergir no sentido, que é evitar uma pessoa a qualquer custo, também é semelhante a maneira de construção dos significados dos dicionários, não ocorrendo o que vimos

em comparações anteriores em que uma explicação é mais literal e outra mais conotativa, sendo ambas, neste caso, literais.

5. Considerações finais

Embora a língua portuguesa tenha a disposição dos falantes vários meios para se expressar com objetividade, por diversas vezes, é necessário utilizar idiomatismos com o objetivo de dar mais expressividade na comunicação de experiências, acontecimentos e ideias.

Quando o emissor deseja ser mais emotivo e destacar um estado de raiva, nervosismo, medo etc., ele pode utilizar as expressões idiomáticas.

Cabe então aos usuários da língua decidir se utilizarão combinações fixas ou não em seu discurso, levando em consideração o contexto do grupo linguístico que estão interagindo.

Podemos verificar por meio de algumas comparações de expressões utilizadas no português do Brasil e no de Portugal, que as estruturas das expressões são semelhantes e algumas vezes idênticas.

Com relação ao sentido das expressões, se utilizando de dicionários em português do Brasil e de Portugal, foi possível averiguar que a significação é convergente, ou seja, dirigem-se para mesma ideia, no entanto, isso é feito de maneira diferente na maioria dos casos.

O significado das expressões nos dicionários de português de Portugal fazem uma explicação bem literal e detalhada das expressões. E os dicionários de expressões de português do Brasil, exploram com propriedade a conotação das expressões, sem deixar de lado clareza do sentido. Assim o que fica implícito é perfeitamente entendido pelo interlocutor.

Por meio de algumas expressões relativas à categoria medo, vimos a similitude estrutural e de sentido, confirmando que as expressões idiomáticas são parte do conjunto lexical que comprova a herança da língua de Portugal para a língua portuguesa do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes*. Emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Schwarcz, 1998.

DRĂGHICI, C. *Expressões idiomáticas na área das emoções em português e romeno*. 2009. Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1936/1/ulfl078275_tm.pdf>.

Acesso em: 15-10-2014.

GROSS, M. Constructing Lexicon-grammars. In: ATKINS, B., T., S., ZAMPOLLI, A. (Eds.). *Computational approaches to the lexicon*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

GUEDES, G. *Dicionário de expressões*. Disponível em:

<<http://www.dicionariodeexpressoes.com.br>>. Acesso em: 10-09-2014.

IÑESTA, E. M., PAMIES, A. *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada: Granada Lingüística, 2002.

JORGE, G. *Da palavra às palavras*. Alguns elementos para a tradução das expressões idiomáticas. Lisboa: Polifonia, n. 5. Lisboa: Colibri. 2002.

MENDES, P. Metáfora. In: CEIA, C. *E-dicionário de termos literários*.

Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/M/metafora.htm>>.

Acesso em: 05-09-2014.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

NEVES, O. *Dicionário de expressões correntes*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000.

PEDRO, F.; PINTO, J.; MACHADO, N.; TADOKORO, K. *Expressões idiomáticas*. 2006. Disponível em:

<<http://www.casota.org/about/index.html>>. Acesso em: 15-09-2014.

SILVA, José Pereira da. *Dicionário brasileiro de fraseologia*. Versão preliminar. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

<http://www.josepereira.com.br/_/DBF_2013.pdf>.

SOLOMON, R. C. Some Notes on Emotion, "East and West". *Philosophy East and West*, vol. 45, n. 2, Comparative and Asian Philosophy in Australia and New Zealand (Apr., 1995), 171-202. Disponível em:

<<http://www.jstor.org/stable/1399564>>. Acesso em: 06-09-2014.

STRONGMAN, K. *The Psychology of Emotion, From Everyday Life to Theory*. 5. ed. Chichester, Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 2003.

VALENTIM, H. T. O princípio de composicionalidade: “divide et impe-

ra”. Disponível em:

<http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/cadernos/com_p_ht_valentim.pdf>. Acesso em: 01-09-2014.

VILELA, M. As expressões idiomáticas na língua e no discurso. In: *Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Porto: CLUP, vol. 2, 2002.

XATARA, C. M.; RIVA, H. C.; RIOS, T. H. C. As dificuldades na tradução de idiomatismos. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, NUT, v. 8, p. 183-194, 2002.

_____. *Dicionário de expressões idiomáticas*. Português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canadá. Disponível em: <<http://www.deipf.ibilce.unesp.br/pt/busca.php>>. Acesso em: 20-09-2014.

**GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO
E COLABORAÇÃO POR MEIO DA WEB 2.0
– UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Mislene Ferreira Cabriotti (UEMS)

mislenefc@hotmail.com

Indianara Holsbach (UEMS)

indianaraholsbach@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O estudo sobre gênero textual não é relativamente novo, posto que, existe desde a época de Platão, em que originou a tradição poética, e Aristóteles, originando a tradição retórica, concentrando-se, assim, na literatura, mas nas últimas décadas tem se tratado com mais afinco, e em textos de variados tipos de circulação. Cada campo da atividade humana está de maneira imamente ligado ao uso da linguagem como meio de comunicação, possui seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados segundo (BAKHTIN, 2011, p. 262), como gêneros do discurso, este, possuindo, três elementos, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Com o objetivo de tratar a produção textual de forma colaborativa, foco desse trabalho, utilizaremos o gênero artigo de opinião, que por oferecer condições de reflexão, análise, aportar à persuasão, além de garantir ao autor do texto possibilidade de antecipar-se às objeções e poder refutá-las, possibilita trabalhar a produção de texto de modo compartilhado e manifestar a opinião sobre assunto polêmico. Faremos uso de recurso da Web 2.0, aliando assim, prática discursiva e utilização da cibercultura, teremos aqui como fonte teórica Lévy (1999) e Moran (2000). Será, dessa forma, apresentada uma sequência didática, com a finalidade de planejar a forma adequada de trabalhar o gênero supracitado, de acordo com o propósito principal, a colaboração por meio da web 2.0, para tanto utilizaremos Schneuwly & Dolz (2004).

Palavras-chave: Sequência didática. Artigo de opinião. Colaboração. Web 2.0

1. Introdução

O presente artigo, tem o propósito principal de conduzir o seu leitor para uma abordagem prática de trabalho com o gênero textual artigo de opinião, proveniente de uma sequência didática, articulada com a finalidade principal de propor uma experiência com alunos de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campo Grande (MS), prática que ainda está em andamento por ser parte integrante de uma proposta pedagógica que será intensamente analisada para conclusão de dissertação de mestrado.

Aliado ao ensino do gênero, artigo de opinião, será incutido o trabalho com mídias digitais, especialmente o trabalho com as ferramentas Edmodo e Google docs, que atenderão a proposta de conduzir a uma forma compartilhada de produção textual.

Para que o trabalho se efetive, utilizaremos uma sequência didática, com a finalidade de bem articular o trato com gênero, contudo não será realizada a análise final da proposta por estar em processo de execução.

2. Sequência didática, uma abordagem prática

Definir, planejar, organizar, são palavras de primeira ordem, quando o que se pretende é trabalhar com o ensino de gêneros textuais, para tanto a sequência didática é forte aliada a esse fazer. Vejamos a definição de (SCHENEUWLY & DOLZ 2004, p. 82), “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Diariamente somos desafiados a participar de situações que nos incorrem posicionamentos, seja por meio de produções orais ou escritas, pois estamos inseridos em uma sociedade, portanto são diversas as esferas sociais que permeiam o nosso dia a dia, essas esferas são categorizadas por meio dos gêneros textuais.

Quando melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285)

Para cada situação social, temos que nos manifestar de forma semelhante ou não, pois apesar de existir uma diversidade textual, existem situações em que nos recorremos a gêneros considerados regulares.

Partiremos da ideia de que, para realizar a produção textual é necessário planejá-la, antes da execução. Assim temos que considerar que ao planejar uma produção é importante selecionar alguns elementos que compõem a situação de produção, finalidade, definição do interlocutor, ou seja, a quem o texto será destinado, definição do portador do texto, onde será publicado (por exemplo, jornal escolar, da classe etc.); definição do lugar de circulação do produto final.

Abaixo segue o formato de uma sequência didática proposta por

(SCHENEUWLY & DOLZ 2004, p. 85), vejamos:

Inicia-se com uma apresentação inicial, de onde decorre o primeiro contato com os alunos sobre o projeto comunicativo, ou seja, o gênero que será trabalhado. É importante nesse momento que deixemos o aluno o mais ambientado possível, no que concerne à definição do gênero e seleção de atividades pertinentes, para que consigam desenvolver com destreza o gênero a ser proposto, dessa maneira leva-se para sala um exemplo do gênero textual visado, e elucida algumas questões sobre o gênero. Bem como: a quem se dirige a produção, ou seja, quem serão os destinatários, que forma assumirá a produção, em que formato de material estará incorporada a produção e quem participará, se todos os alunos ou não.

Outro fator importante na apresentação é que esta está intermediando a construção da representação da situação de comunicação pelos alunos e a atividade proposta como primeira produção.

O conteúdo a ser explorado na produção é de grande relevância, pois não adianta o aluno possuir modelo de estruturação, ou elementos constitutivos do gênero proposto e não possuir conhecimento amplo sobre o conteúdo, aprendido em outras áreas de ensino.

Na primeira produção, tudo o que foi aprendido no momento da preparação, a representação que é feita da atividade é colocada em prática, ao contrário do que se pode supor, os alunos não obtêm insucesso nessa primeira produção, desde que bem definida a fase de apresentação da situação, sem exceção, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto no formato do gênero proposto.

Nos módulos, favorável toda e qualquer intervenção que se articule para por em prática o que se deseja que o aluno desenvolva. Atividades bem articuladas e que sejam próximas ao desenvolvimento de habilidades do gênero proposto.

Percebe-se que a sequência possui uma característica que é partir do complexo, daí então se passa pelo simples, que é o desenvolvimento de atividades relacionadas sobre o gênero a ser trabalhado, para novamente retornar ao complexo, que é a versão final do texto.

Devemos, no entanto, lembrar que o ideal é que a primeira produção não deva possuir nota, pois funciona como uma atividade motivadora, que serve como um norte, tanto para o aluno quanto para o professor, para que se conscientizem do que precisa ser ajustado a partir de fraquezas apresentadas na primeira produção.

Durante o trabalho com os módulos, é importante variar os exercícios, de modo que cada um traz a sua particularidade, e o objetivo é que se forme o todo, também é importante trabalhar problemas de níveis diferentes, e por fim capitalizar as aquisições até que se chegue a um produto final, o gênero proposto.

Como sabemos, os textos circulam em lugares diversos e cada qual possui a sua composição, conteúdo e estilo. Conhecer a situação de comunicação, ainda que de forma representativa a primeiro momento, é importante, pois dá mais veracidade e conseqüentemente mais estímulo ao produtor.

Quando o autor do texto planeja a situação de produção, identificando a finalidade, interlocutor ou até mesmo faz a identificação da sua própria posição como autor e do conhecimento do gênero visado, faz sua escolha de linguagem de maneira mais apropriada para escrever o texto, adequando-se linguisticamente a uma dada situação.

3. A utilização da internet como fonte pedagógica

É crescente a utilização da internet em contexto escolar, e as ferramentas disponíveis são variadas. Se considerarmos que a escola é uma extensão e grande parceira do ambiente familiar e social vivenciado pelas crianças e os jovens, devemos considerar também que é favorecer ao aluno ofertarmos a ele espaço de uso das tecnologias de informação e comunicação na escola, mais especificamente a utilização de computadores e a internet, e assim apresentá-los as variadas ferramentas de poder educativo, de interação e pesquisa como é denominada a web. (LIMA, 2009, p. 65), reitera que:

O mundo já viu sua cultura oral mudar-se em uma cultura impressa, com a invenção da prensa de Gutemberg. Agora vê a cultura impressa transformar-se em digital, o que altera substancialmente a maneira como as pessoas se organizam perante a informação e seu manuseio.

Desde muito novos os jovens transitam pelo universo dos diversos meios de comunicação, começamos pela televisão, objeto que tem o poder de trazer as informações superpostas, de maneira atraente, rápida, embora em muitos casos de maneira superficial, o que também tem ocasionado uma ligeireza na busca e conseqüentemente no produto de informação, tornando-se complexos temas de mais longa duração. Vejamos o que afirma (MORAN, 2000, p. 21)

As crianças e os jovens, estão totalmente sintonizados com a multimídia e quando lidam com texto fazem-no mais facilmente com o texto conectado através de links, de palavras-chave, o hipertexto. Por isso o livro se torna uma opção inicial menos atraente; está competindo com outras mais próximas da sensibilidade deles, das suas formas mais imediatas de compreensão.

Considerando que (LÉVY, 1999, p. 173) afirma que “A direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem cooperativa.” Sendo assim a web se lança para auxiliar nesse propósito da aprendizagem colaborativa, desafiador para professor e aluno? Sim, mas o mais importante é sair do campo de conforto e procurar estratégias de ensino que tenham valia para a aprendizagem do aluno.

Antes, com a utilização web 1.0 o aluno era um ser mais passivo, pois utilizava as ferramentas para pesquisa e de maneira assíncrona, hoje com as inovações inerentes à web 2.0, o discente passa a ser um sujeito mais participativo e gerador do seu conhecimento. Com vistas à utilização da Web 2.0, trabalharemos o gênero textual, Artigo de Opinião, este gênero foi o escolhido, pois possibilita ao autor manifestar-se, fazendo com que sua opinião, enquanto membro de uma sociedade de múltiplos pensamentos, também possa comprometer-se com questões sociais e apropriar-se de habilidades que tenha o propósito de convencer, debater e refutar, uma vez que o autor tem de estar ciente para objeções sobre o seu texto e preparar-se para contra argumentar.

Também podem ocorrer situações em que todos conhecem e admitem a forma correta de uma postura sobre uma determinada situação, por exemplo, ninguém discorda que não se deve sujar a sala de aula, no entanto o que se percebe, na prática, é uma postura diferente. Nesse caso utiliza-se o artigo de opinião, não necessariamente com o propósito de refutar ideias, mas de fazer valer o a sua concepção do que se entende por não sujar a sala de aula, bem como motivar para que haja esse tipo de prática.

4. A autoria na produção textual

Ao tratarmos sobre a autoria, tema polêmico, uma vez que o que se almeja no ambiente escolar é justamente alavancar o número de crianças que possam escrever com uma real autoria, mas que ainda é observado muitas situações em que há escritas desconexas e que não possuem uma singularidade, não poderíamos deixar de dizer que esta se aproxima

muito do estilo adquirido ao longo da experiência estudantil, ou seja, a identidade de quem escreve.

Devemos dizer que durante muito tempo perdurou o conceito de que, escrevia bem aquele que seguia as regras gramaticais, pois aquele que ultrapassasse esse limite era posto como um ser ousado que caía na dimensão do gosto e não podia se fugir as regras impostas. O subjetivismo na produção era posto à margem, ou seja, não era bem visto. Durante muito tempo, inclusive professores não tinham critérios de correção que analisassem problemas de coerência e coesão textual. “A rigor, só havia a gramática como árbitro. O que ultrapassasse esta dimensão caía na mais abissal subjetividade, pois estava na categoria do gosto.” Assim, contribui (POSSENTI, 2002, p. 108)

Em um texto tem que prevalecer a discursividade, a qualidade do texto se sustenta pelo quadro histórico que possui, tem que se estabelecer sentido ao que se profere.

O posicionamento do autor deve trazer consigo elementos que caracterize a seleção textual, a escolha das sequências linguística deve fazer sentido para quem escreve e também para quem lê. Toda essa tomada de posição chama-se singularidade, pois cada um possui o seu estilo.

Hoje, temos clareza que para que um texto seja bom não adianta que ele satisfaça somente as exigências de ordem gramatical, mas nisso está contido principalmente as ideias exploradas pelo autor.

É muito recorrente para o professor que trabalha especialmente a Língua Portuguesa, ouvir questionamentos da forma de correção do texto, pois para que o mesmo seja coeso e coerente, que tenha uma ordem gramatical que possua sujeito, predicado, termos integrante e até acessórios, também pode permear pelo dito “insosso”, aquilo que não se sustenta, que é dito de maneira superficial, sem valor semântico ou se sente como se tivesse algo por vir, mas que infelizmente não vem.

Podemos aliar a incorrência de autoria em ambiente escolar, possivelmente por falta da prática discursiva, por não terem modelos bons a ser seguidos, por um ensino de gramática que seja descontextualizado, falta de leitura, cultura menos abastada, dentre outros fatores. No entanto é de extrema urgência que a autoria esteja presente nas produções dos alunos, pessoas que esperamos serem seres críticos por pertencerem a uma sociedade a quem eles têm tanto a contribuir.

5. Sequência didática – artigo de opinião

5.1. Apresentação da situação:

Neste primeiro momento os alunos serão orientados sobre como se processará o trabalho com o gênero artigo de opinião, bem como as ferramentas virtuais que serão utilizadas no processo de aprendizagem. Estarão cientes de que o trabalho final será veiculado no blog da escola.

Os alunos serão encaminhados para a sala de informática, onde pesquisarão três artigos de opinião para formar um banco de texto. Dessa forma os alunos pesquisarão sobre o gênero proposto, sobretudo atenderão o seu anseio sobre o conteúdo, isso torna-se motivador, pois selecionarão temas que lhe sejam atrativos, no entanto observarão como se estrutura o texto, estilo, tipo de linguagem utilizada, formas de argumentação e proposta de intervenção.

5.2. Primeira produção

Os alunos realizarão a sua primeira produção, utilizando o gênero artigo de opinião. Esse texto, ainda que possivelmente não atenda todas as exigências de um texto exímio, será o fio condutor para desvelar possíveis práticas a serem seguidas nos módulos que seguem. Os módulos tem o objetivo principal de dar instrumentos necessários, para sanar as fragilidades observadas a partir da primeira produção realizada.

5.2.1. Módulo 1

Este módulo requer pelo menos 3 aulas, visto que os alunos entrarão em contato com a ferramenta Edmodo e, após cadastrarem-se nesse ambiente virtual, realizarão o manuseio com a ferramenta, com o propósito de ambientar-se melhor. Estarão dispostos na biblioteca virtual diversos textos, agora, com a diferença, que os textos serão selecionados pelo professor. Os alunos farão a leitura compartilhada e o professor juntamente com a turma fará os apontamentos necessários pertencentes ao gênero artigo de opinião, especialmente sobre questão de conteúdo, que são geralmente de ordem política, histórica ou cultural, econômica, social; estilo, predominantemente formal e composição (estruturação, esquematização), o aluno que já possui uma competência metagenérica, não se sentirá mais deslocado diante dos termos que fazem parte do gênero em questão.

5.2.2. *Módulo II* –

Neste módulo serão realizadas atividades diversificadas com o propósito de elucidar melhor a parte teórica do trabalho com o gênero artigo de opinião. Quanto mais diversificados os exercícios, melhor. Então serão propostas atividades para que os alunos explorem todas as partes que compõem o gênero proposto.

Exemplos de atividades: 1- Produzir três títulos diferentes para um mesmo texto, 2- a partir de trechos independentes os alunos, utilizando sua perspicácia, juntarão as frases de forma que seja possível, atribuindo assim sentido ao enunciado, nesse caso o professor pode sugerir alguns conectivos, 3- Frases para completar, de modo que os alunos possam atribuir sentido coerente, utilizando conectivos adequados ao sentido que se quer estabelecer.

5.2.3. *Módulo III* –

Neste momento os alunos conhecerão a ferramenta virtual Google docs, em que produzirão o seu texto final, de maneira compartilhada, os alunos farão o seu cadastro. Em sala de aula, criaremos um momento para que os alunos registrem tudo que aprenderam sobre o gênero artigo de opinião, importante esse momento pois o aluno pode ordenar tudo o que aprendeu até o momento, ou capitalizar as aquisições.

5.3. Produção final

Chegado o momento da produção final, o aluno já terá uma experiência no trato com o gênero textual: artigo de opinião. Os alunos terão como texto motivador o artigo de opinião publicado revista *Mente e Cérebro*, (2014, p. 18), título: A criatividade é coletiva, e a partir da leitura do texto os alunos produzirão o seu texto em dupla, possibilitando auxiliarem-se de maneira colaborativa, tratando sobre o tema: O trabalho coletivo sobre o individual auxilia, e até que ponto?

A refacção será realizada após a intervenção da professora sobre os principais equívocos cometidos pela turma, mas também serão evidenciados os pontos positivos dos textos para que os alunos possam espelhar-se em textos bem articulados, sem utilizar o nome dos autores no momento da explanação, isso será combinado antecipadamente com a turma.

6. Considerações finais

Trabalhar com o novo sempre nos causa estranheza, uma vez que nos tira do campo de conforto e nos encaminha para desafios vindouros.

A experiência de trabalhar um gênero textual com a classe deve ser desafiadora, no entanto não precisa ser uma atividade traumática, uma vez que bem articulada, planejada, pensando efetivamente na receptividade da turma proposta, será uma maneira de agregar conhecimento de maneira prazerosa.

Lembremos que a sequência didática como prevê (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 88), “parte do complexo, permeia pelo simples até chegar novamente no complexo”, sem com isso causar rumores negativos ou possíveis desânimos, pois se as atividades forem bem articuladas com o gênero a ser trabalhado será com toda certeza uma experiência valiosa para o ensino de gêneros textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIGO de opinião. Disponível em:

<http://thunders1.blogspot.com.br/2009/05/modelo-de-dissertacao_12.html>. Acesso em: 11 de out. de 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa: Tzevetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 81-108.

HASLAM, Alexander et al. A criatividade é coletiva. *Mente Cérebro*, São Paulo, ano XXI, n. 262, p. 18-23, nov. 2014.

LIMA, Maria Conceição Alves. Produzindo coletivamente na Web: A Tecnologia WIKI. *Biblioteca 24 Horas*. São Paulo, 2009.

MORAN, Marcos et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo. Editora 34, 1999.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 20. n. 101, p. 105-124, jan./jun.2002.

**GÊNEROS DIGITAIS:
POSSÍVEL FERRAMENTA
PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA¹¹⁶**

Auxiliadora Carvalho da Rocha – (UFAC)

auxiliadora_k@hotmail.com

Isabel Goulart Simonete (UFAC)

isa.belzinha@hotmail.com

Maria Expedita Fontenele Alves (UFAC)

expedit@hotmail.com

Tatiane Castro dos Santos (UFAC)

RESUMO

Diante da invasão das novas tecnologias de comunicação e informação a instituição educacional compreendeu que é necessário repensar as antigas práticas pedagógicas, uma vez que esse novo modelo de sociedade possui distintas formas de comunicação, interação e aprendizagem. Os educandos têm acesso às informações de maneira mais rápida e dominam diversas tecnologias digitais que se mostram, na maioria das vezes, mais interessantes que as atividades pedagógicas dispostas em sala de aula. Frente a essa realidade, despertar no sujeito o interesse pela escola e torná-lo um leitor proficiente é o grande desafio enfrentado pelo sistema educacional. Nesse contexto, é imperioso utilizar esses recursos tecnológicos em prol da melhoria educacional, sendo assim, ressaltamos o emprego dos gêneros digitais como forma de aproximar o aluno da prática de leitura. Dessa forma, o referido estudo irá abordar os gêneros digitais enfatizando as contribuições e as possibilidades de aplicação em sala de aula. Autores como Marcuschi (2001); Xavier (2005); Coscarelli (2007) serviram de base para a fundamentação da pesquisa buscando debater alguns questionamentos acerca dos gêneros digitais e a sua aplicabilidade no ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Tecnologia. Gênero digital. Leitura.

1. Introdução

No cenário escolar, ainda são recorrentes as dificuldades encontradas na promoção da competência leitora dos educandos e nas práticas convencionais utilizadas nas escolas para o desenvolvimento desta. Nesse sentido, optamos por elaborar um estudo que viesse propor novas formas de leitura e escrita na sala de aula que realmente possa despertar a

¹¹⁶ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional "Português – Língua do Mundo", na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na primeira semana de novembro de 2014.

atenção do aluno, uma vez que este está diante de uma invasão de novas tecnologias de comunicação, sendo, imprescindível utilizar esses recursos tecnológicos em prol da melhoria educacional.

Sendo assim, ressaltamos nessa pesquisa o emprego dos gêneros digitais como forma de aproximar o aluno da prática de leitura enfatizando as contribuições e as possibilidades de aplicação em sala de aula, uma vez que despertar o aluno para a prática de leitura tem sido o grande desafio dos professores de língua materna. Assim os novos gêneros textuais que vem surgindo na sociedade a cada dia pode tornar-se uma importante ferramenta no caminho da promoção da leitura e letramento dos educandos.

Na oportunidade apresentaremos também alguns gêneros digitais possíveis de serem trabalhados na sala de aula, como o blog, o e-mail, o fórum, os hipertextos entre outros. Destacaremos sua finalidade social dentro de uma perspectiva didática e representativa do seu cotidiano, bem como o papel do professor nesse processo, visto que este é peça indispensável no desenvolvimento das etapas dessas novas formas de se ler.

2. As novas tecnologias e o ensino

As evoluções tecnológicas trouxeram inúmeras mudanças ao modo de se relacionar com as pessoas. As informações são repassadas cada vez mais rápidas. O conhecimento poder ser transmitido a inúmeras pessoas e em lugares diferentes ao mesmo tempo. Todas essas modificações impulsionaram mudanças em todos os meios sociais. A tecnologia da informação e da comunicação está trazendo mudanças importantes não apenas no mercado de trabalho, mas também nas práticas de leitura e escrita (FERRERO, 2008). Diante disso, a escola não pode negligenciar as mudanças que vêm sendo realizadas a partir das tecnologias de informação e de comunicação (TIC). Tais tecnologias dizem “respeito aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação” (PCN, 2008, p. 135). Essas tecnologias englobam a televisão, o rádio, a câmera, o computador, a internet, entre outros.

Mediante a essas inovações tecnológicas a escola busca melhorar a qualidade do ensino disputando, muitas vezes, com recursos mais atraentes presentes fora do ambiente escolar. Felizmente, as TIC vêm ga-

nhando um espaço privilegiado no cenário educacional, uma vez que, é capaz de transmitir conhecimentos aos lugares mais distantes e distintos do país, como afirma Serres (1994), “até agora existiam lugares de saber, um campus, uma biblioteca, um laboratório [...] Com os novos meios é o saber que viaja” (SERRES, 1994, p. 134). Em muitas situações de aprendizagem o espaço físico da sala de aula perdeu lugar para os ambientes virtuais de aprendizagem. Tal situação não é apontada como um ponto negativo, mas como uma possibilidade do conhecimento atingir um maior número de pessoas que por variadas razões não podem frequentar o espaço físico da escola e que hoje tem a oportunidade de fazer uso da tecnologia.

Diante disso, pode-se afirmar que a partir dos avanços tecnológicos surgiu uma nova maneira de ensinar e de aprender. O ensino não pode restringir-se ao ambiente fechado da sala de aula e muito menos a um único recurso didático, mas deve explorar novas possibilidades, diferentes lugares e distintas ferramentas. Isso aplica-se também ao aprendizado, aprender e ensinar hoje configura-se mudar estratégias constantemente, partilhar experiências e aprendizagem em diversos lugares e com pessoas nunca vistas. Exigências antes desnecessárias, hoje são imperiosas, foram impostas pela revolução tecnológica e uma delas é a maneira do professor fazer uso dessas tecnologias em sala de aula, desafio este, que a escola enfrenta atualmente.

3. O papel do professor frente aos desafios das tecnologias

As constantes evoluções das tecnologias ocasionam mudanças significativas no meio social que, por sua vez, afetam diretamente o ambiente escolar. Belloni (2001) apresenta uma reflexão respeitável ressaltando acerca das influências dos recursos tecnológicos no ambiente escolar. O referido autor assevera que, “do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada e on-line, a escola vem dando saltos qualitativos, sofrendo transformações [...] talvez sejamos os mesmos educadores, mas os nossos alunos já não são os mesmos” (BELLONI, 2001, p. 27). Diante disso, é necessário repensar sobre o papel do professor frente aos novos desafios da tecnologia.

Para Lévy (2009, *apud* MAGNABOSCO, 1999)

O professor na era da cibercultura tem que ser um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento; deve ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos; que desenvolva estratégias metodológicas que

os levem a construir um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias (LÈVY, p. 56).

A partir dessas considerações conclui-se que, atualmente, o papel do professor é estimular o interesse dos alunos pela escola, utilizando de maneira produtiva os recursos tecnológicos que a sociedade oferece. Diante disso, os PCN (2008), acrescentam que “a tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver inserida num ambiente de aprendizagem desafiador” (p. 157), pois, sabemos que fora do ambiente escolar a maior parte dos alunos faz uso da tecnologia, o desafio é aplicar esses recursos para o desenvolvimento da aprendizagem. Não basta utilizar as tecnologias na escola, elas precisam apresentar significado. A tecnologia por si só não torna a aula atraente e motivadora é imperioso que o professor saiba utilizar determinado recurso e saber qual o objetivo que pode ser alcançado a partir do seu uso.

Nesse contexto, a mediação e o conhecimento do professor tornam-se imprescindíveis, visto que, é ele que dá o direcionamento necessário para que haja a aprendizagem. Por outro lado, alguns professores ainda relutam em introduzir os recursos tecnológicos em suas aulas, seja por falta de domínio desses, seja pela valorização do tradicionalismo. Nessa perspectiva os PCN apresentam considerações importantes acerca da familiaridade do professor com os recursos tecnológicos mais básicos.

[...] é bastante comum os professores terem pouca familiaridade com computadores e não reconhecerem nos recursos mais tradicionais — televisão, rádio, [...] etc. — suas potencialidades como instrumentos para incrementar as situações de aprendizagem na escola. Esse fato muitas vezes determina práticas pouco inovadoras e explica algumas dificuldades na implantação de propostas incluindo a tecnologia na escola (PCN, 1998, p. 158).

Essa afirmativa reforça o fato de muitas vezes as tecnologias educacionais tornarem-se meras reprodutoras de aulas tradicionais, como exemplo, algumas vezes o retroprojetor torna-se um substituto do quadro negro, a televisão e o DVD, infelizmente, tornam-se apenas objetos para ocupar um espaço vago de uma aula. Tais situações não produzem conhecimentos e muito menos deixam as aulas interessantes.

O professor não precisa dominar todos os recursos tecnológicos, mas é necessário, sim, que ao utilizá-los saiba como ele pode ser explorado e quais os objetivos que podem ser alcançados por meio do seu uso. Nesse sentido, Moran (1994) ressalta:

Na sociedade da informação na qual vivemos, todos nós estamos aprendendo a conhecer, a comunicar, a ensinar e a aprender. A integração do humano com o tecnológico ocorre rapidamente, fazendo com que muito rapidamente se passe do livro para a televisão e vídeo e destes para o computador e a Internet. Precisamos conhecer as possibilidades que cada meio nos oferece para podermos tirar o máximo proveito deles como instrumento pedagógico (MORAN, 1994, p. 37).

Segundo o autor, as evoluções tecnológicas ocorrem de maneira muito rápida. O professor, por sua vez, não precisa acompanhar no mesmo ritmo todas essas inovações, mas é importante que ele busque conhecer algumas para que estas possam ser aplicadas de maneira proveitosa no desenvolvimento da aprendizagem.

Mediante ao descrito, nota-se que o professor não deixou de ter sua enorme relevância em sala de aula, e nem poderia, pois o seu papel de mediador em nenhum momento deve ser questionado. O professor ainda é o principal agente mediador entre o conhecimento e o aluno, a tecnologia é mais uma aliada e não uma determinante na produção do conhecimento. Por essa razão, o professor deve explorar os recursos que a tecnologia tem proporcionado e utilizá-los em prol da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, pois uma das finalidades mais importantes da escola é o conhecimento.

4. As ferramentas digitais a serviço do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita

A leitura e a escrita são as competências mais importantes que a escola deve desenvolver nos alunos. Contudo, situações que propiciem esse desenvolvimento tem encontrado algumas dificuldades para serem efetivadas, principalmente a partir da expansão das tecnologias digitais que cada vez mais influi na vida dos indivíduos. No campo didático-pedagógico essas tecnologias também ocupam seu espaço. Considerando que as novas tecnologias modificaram o modo de vida da sociedade, novos conceitos acerca da leitura e da escrita foram formulados e novas condições no ato de ler e de escrever foram introduzidas. Para Soares (2002):

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. (...) a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecno-

logia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p. 146).

Como visto, as necessidades de aprendizagem são mais abrangentes e envolvem outras competências referentes ao ensino e a aprendizagem. Voltados para o ensino de língua portuguesa o PCN do ensino médio (PCNEM) ressalva:

O ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 5).

Diante disso, o ensino e aprendizagem devem tornar-se mais significativos. O aluno precisa saber utilizar a linguagem nos diferentes ambientes que ele frequenta. Ela deve ser instrumento de comunicação e de construção do saber. Nesse sentido, autores como Marcuschi (2008) e Antunes (2009) consideram que o ensino da leitura e da escrita deve partir dos gêneros textuais. Para esses autores esse estudo deve partir de gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos, visto que, a leitura e a escrita devem fazer sentido, o indivíduo deve saber qual finalidade de cada um para posteriormente usá-lo fora do ambiente escolar.

Percebendo as mudanças recorrentes da revolução tecnológica Marcuschi (2002) assevera que os gêneros textuais também sofreram transformações no que se refere às tecnologias digitais.

Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia digital são relativamente variados [...]. Muitos desses gêneros digitais são evoluções de outros já existentes nos suportes impressos (papel), ou em vídeos (Ex.: vídeos, fotografias). Porém essa tecnologia comunicativa verdadeiramente gerou novos gêneros (MARCUSCHI, 2002, p. 13).

Haja vista, a utilização das novas tecnologias mostra-se como ferramenta viável para desenvolver as competências necessárias ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Cabe nesse momento apresentar alguns gêneros digitais possíveis de serem explorados em sala de aula.

O primeiro a ser destacado é o chat. Esse é um gênero que se emergiu do cotidiano. Os chats são salas de bate-papo, na qual a conversa informal prevalece. As conversas são abertas e todos os usuários comu-

nicam-se simultaneamente. (ARAÚJO, 2005; MARCUSCHI, 2005; COSCARELLI, 2011). Pelo seu caráter informal, os participantes utilizam palavras do cotidiano e, geralmente, utilizam os termos da oralidade. Leal (2007) considera o bate-papo interessante para ser utilizado em sala de aula, mas desde que a conversa seja planejada, valorizando a norma culta da língua.

O *blog* é outro gênero possível de ser utilizado em práticas de leitura e de escrita. Os *blogs* possuem características e estruturas previamente definidas. As postagens são datadas e contém o horário e o nome do autor (MILLER, 2012). Analisando essas características podemos inferir que o *blog* é derivado do diário pessoal. Transportando esse gênero para a sala de aula, o professor pode utilizá-lo para solicitar aos alunos que escrevam sobre aulas dadas ou relatem leituras acerca de livros estudados nas aulas de língua portuguesa, entre outras estratégias.

Outro gênero digital disponível é o *e-mail*. Esse gênero é uma variação do gênero textual carta. O *e-mail* possui suas próprias características. Sua estrutura é dividida em um espaço pré-formatado que é preparado para o cabeçalho. A outra parte é constituída pelo corpo da mensagem (COSCARELLI, 2011, p. 222). Assim como na carta, o email precisa de um remetente e um destinatário. É possível que através desse gênero, o professor, aborde também a carta e a partir daí explore o gênero digital. É importante que os alunos conheçam esses dois gêneros para que possam perceber as semelhanças entre eles e ainda tenham a oportunidade de escrever uma carta a um destinatário real e trocar *e-mails* entre si, uma vez, que “trabalhar a partir das representações sociais facilita construir o ‘sentido’ das aprendizagens” (DOLZ *et al.*, 2011).

O fórum é outro gênero digital que pode ser explorado em sala de aula. Antes de migrarem para o computador, o fórum era conhecido como um gênero do discurso. Nesses fóruns são apresentadas situações e problemas a serem discutidos e solucionados (XAVIER & SANTOS, 2005). Em regra, as pessoas que participam dos fóruns precisam ter conhecimento acerca do conteúdo tratado, para que possa apresentar suas contribuições. Os temas são estabelecidos previamente e cada indivíduo realiza suas considerações. Em sala de aula, esse é um gênero que pode ser bastante proveitoso, pois o professor define o tema a ser discutido. A partir disso, é viável que o educador, aborde uma temática e posteriormente repasse a discussão para um fórum, elaborado por ele e para finalizar a discussão os alunos podem elaborar um texto escrito abordando o tema debatido.

Com a invasão da internet outra modalidade de texto surgiu, este, por sua vez, são os hipertextos. Apesar de serem recentes, os hipertextos tem fundamentos antigos em enciclopédias. (LAUFER & SCAVETTA, 1998, p. 8). O hipertexto é caracterizado como um texto virtual com *links* que remetem o leitor a outros textos (GOMES, 2011, p. 15). Esse novo modelo de texto vez surgir um novo modelo de leitor. Para Costa (2000), o leitor de hipertextos tem um diferente papel, “leitor-navegador não é um mero consumidor passivo, mas um produtor do texto que está lendo, um co-autor ativo, capaz de ligar os diferentes materiais disponíveis, escolhendo seu próprio itinerário de navegação”. (COSTA, 2000, p. 04)

A partir dessa afirmativa, é notável que o leitor que temos hoje é diferente daquele antes do surgimento da internet, logo, nossos alunos também são diferentes. Nessa perspectiva, o papel do professor ganha novos enfoques e distintos desafios são enfrentados. O importante é perceber que outras metodologias e outros recursos devem ser empregados para que o ensino de qualidade que almejamos seja alcançado e os alunos possam fazer uso desse conhecimento fora do ambiente escolar.

5. Considerações finais

Os estudos realizados demonstram que é viável trabalhar na sala de aula utilizando as novas tecnologias que vêm surgindo e se aperfeiçoando a cada dia. E que com elas, abre-se um grande leque de possibilidades de estudo da língua materna. Dessa forma, a competência leitora e o letramento podem ser alcançados, principalmente por ser algo que faz parte do cotidiano de nossos alunos, o que torna essa abordagem ainda mais simples e dinâmica.

As pesquisadoras envolvidas nessa pesquisa, não poderiam deixar de aqui também destacar a grande importância do papel do professor nesse contexto. Pois assume a responsabilidade de um importante mediador, uma vez que é ele quem vai proceder no ensino de cada um desses novos gêneros aqui sugeridos. Também porque as tecnologias por si só não possibilitam um caminho da aprendizagem. É necessário que haja didáticas e isso só quem possui é o professor. Assim se utilizando de técnicas, o docente pode fazer com que o aluno desperte sua competência leitora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARAÚJO, J. C. R. de. *A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino médio: orientações educacionais complementares aos PCN na área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COSTA, Sérgio R. *Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares*. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora: Edufjf, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FERRERO, Emilia. *Computador muda práticas de leitura e escrita*. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo>>. Acesso em: 4-11-2014.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertexto no cotidiano escolar*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAUFER, Roger; SCAVETTA, Domenico. *Texto, hipertexto, hipermedia*. Trad.: Conceição Azevedo. Porto: Rés, 1998.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MILLER, Carolyn. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Universitária, 2012.

MORAN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. *Revista Brasileira de Comunicação*. São Paulo. v. 07, p. 36- 49, jul./dez 1994.

SERRES, Michel. *Atlas*. Paris: Julliard, 1994.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação*, Campinas, v. 23, p. 143-160, dez. 2002.

XAVIER, A. C.; SANTOS C. F. E-forum na Internet: um gênero digital. In: ARAÚJO, J. C; BIASI-RODRIGUES B. (Orgs.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS
– UMA NARRATIVA PARA DESPERTAR NO ALUNO
O GOSTO PELA LEITURA
E PELO PATRIMONIO E CULTURA ESCOLAR**

Gabriel Angelo G. Trindade (UENF)

contatogabrieltrindade@gmail.com

Luana dos Santos Fidélis Azevedo (UENF)

luanaazevedof@live.com

Silvia Alicia Martinez (UENF)

silvia-martinez@hotmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlenacsa@gmail.com

RESUMO

O texto apresenta uma reflexão sobre o uso da história em quadrinhos como recurso significativo para o aprimoramento da leitura e do gosto pela descoberta de acontecimentos históricos. O uso da história em quadrinhos pode trazer um universo divertido, de criação infinita, no qual imagem e texto se relacionam para chocar o leitor. Os quadrinhos possuem os aspectos de inovação estética e narrativa, que transborda ousadia e valor artístico. Através da leitura da história em quadrinhos, o aluno pode encontrar o prazer pela leitura e, conseqüentemente, a frequência de leitura de outros tipos de registros escritos, como livros didáticos ou até romances. Ao prestigiar e ter contato com o gênero textual, o aluno pode adquirir interesse pelo livro impresso, e assim mergulhar no universo da literatura e da imaginação. O desenvolvimento dessa competência será preponderante para aquisição de novos conhecimentos, levando em consideração que em grande parte os alunos da realidade brasileira possuem dificuldades para fazer abstração dos conteúdos curriculares. Em segundo lugar, o texto centra o olhar na história em quadrinhos produzida no bojo do projeto de extensão intitulado: “Preservar a Memória, Divulgar a Cultura escolar e Afirmar a identidade da comunidade (escolar)”, que se propõe sensibilizar os alunos com importância da preservação do patrimônio histórico e cultura escolar. A discussão central da história produzida foca essa problemática em uma instituição de grande valor histórico e simbólico na cidade, cujo prédio foi recentemente restaurado. Espera-se que, através de uma narrativa divertida e contemporânea, contextualizada no universo dos adolescentes, se desperte o interesse para que os alunos reflitam e comecem a indagar sobre o espaço em que elas estão inseridas e sobre a cultura da qual a instituição é portadora.

Palavras-chave:

Leitura. Histórias em quadrinhos. Metodologia de ensino. Cultura escolar.

1. Gosto pela leitura

Primeiramente devemos lembrar que as histórias em quadrinhos

surgem com o aperfeiçoamento das formas de impressão, descendendo do grafismo do cenário do século XVIII no continente europeu.

E como esse material pode contribuir para ações satisfatórias no que tange à leitura? Compreendendo o cenário brasileiro e a forma como o panorama de leitores está estabelecido, devemos buscar formas que possam despertar o prazer pela leitura. Estamos vivendo em um mundo cada vez mais compreendido como da informação e da imagem, mas os olhares estão desatentos e pouco aprofundados. Sabemos que a realidade dos alunos em sala de aula é bem diferente de tempos atrás, hoje a imagem é mais representativa e atraente. Publicidades impressas, comerciais de televisão, anúncios nas mídias sociais, enfim, um completo repertório de imagens permeia nosso dia a dia. Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão sobre a metodologia de ensino e a forma como se dirige e se atrai o aluno para o universo da leitura.

A história em quadrinhos nesse quadro de poucos leitores e interessados pela leitura, torna-se um atrativo de grande valor. “A utilização de quadrinhos pode ser de grande valia para iniciar o jovem no caminho que leva à consolidação do hábito e do prazer de ler”. (SANTOS, 2002, p. 47)

A história em quadrinhos tem atributos de forte apelo visual e que pode trazer ao aluno o gosto de saborear uma história, de folhear as páginas, dessa forma pode se introduzir na cultura de leitura, não só um ato automático e sem sentido, mas sim uma rotina de prazer. Através dessa experiência tátil e emocional o contato com os livros didáticos e romances, a intimidade e frequência de leitura tende a aumentar.

Santos (2002) cita Azis Abrahão, quem denomina as Histórias em Quadrinhos como “literatura em quadrinhos”, e acrescenta que agrada as crianças, uma vez que atende a sua necessidade de crescimento mental.

De acordo com Santos (2002, p. 48),

A história em quadrinhos, ao falar diretamente ao imaginário da criança, preenche suas expectativas e a prepara para a leitura de outras obras. A experiência de folhear as páginas de uma revista de quadrinhos pode gerar e perpetuar o gosto pelo livro impresso, independente de seu conteúdo. Além disso, o aprendizado por meio do uso de quadrinhos, como será visto a seguir, é mais proveitoso.

Diante dos argumentos apresentados podemos perceber que a história em quadrinhos pode ser um ótimo recurso para introdução e um despertar para a leitura de outros gêneros. Vale ressaltar que o gênero

aqui discutido se insere de forma satisfatória em qualquer etapa do desenvolvimento escolar, ou seja, em qualquer série. Porém deve-se adequar as linguagens para cada faixa etária, respeitando os limites cognitivos.

Um recurso existente no universo dos quadrinhos são as famosas Fanzines que em português significa revista de fãs. Através da mesma é possível trabalhar o processo de autoria e subjetividade, pois a confecção do material tem dimensões do fazer livre, da criatividade, da troca e outros. Quando menciono troca, me refiro a circulação desses materiais, que são muitas vezes trocados de uma região para outra, como uma carta enviada pelos correios. O aspecto relevante da circulação é que é uma prática que ainda persiste, mesmo existindo a internet.

Ferreira (2012) cita Magalhães:

O fanzine teve sua origem na década de 1930, nos Estados Unidos a partir de fãs de ficção científica que escreviam artigos e boletins de informação sobre esse gênero. Eles, os fanzines, abordam e trazem ilustrações, histórias em quadrinhos, poesias, músicas, ficção científica, cinema, artigos teóricos etc. O fanzine passou a ser uma expressão artística e um recurso para disseminar ideias.

Um dado importante sobre as fanzines é que uma produção de baixo custo, no qual é realizada artesanalmente, com poucos recursos e com possibilidades efetivas de se realizar dentro de sala de aula. Materiais como: folha A4, cola, canetas, recortes de revista, lápis de cor, fotografia, textos soltos, enfim uma infinidade de recursos, que podem ser implementados e encontrados com extrema facilidade. Concebe assim um material criativo, autoral e de circulação infinita, que pode ser enviado para qualquer lugar do mundo. O processo de autoria, traz consigo um sentido de capacidade no aluno, no qual ele se vê com possibilidades de criar seu próprio texto e comunicação em si, gerando nesse sentido uma auto estima no seu desenvolver da escrita, fazendo com que o prazer torna-se algo presente. Contribuindo de maneira significativa e satisfatória na frequência de leitura, pois o aluno se viu capaz de produzir sua própria história, e assim mergulha no universo literário. Nesse sentido, percebemos que a história em quadrinhos torna-se um recurso imprescindível para se buscar o alargamento do universo de leitores e agentes do seu próprio processo de escrita.

2. As escolas e seus arquivos: repositórios repletos de memória(s) e história(s)

O Liceu de Humanidades de Campos, criado em 22 de novembro de 1880 pelo Decreto Estadual nº 2503 na cidade de Campos, no norte do Estado do Rio de Janeiro, nunca fechou suas portas à sociedade, tendo se tornado um ícone do ensino secundário no estado do Rio de Janeiro e fora dele. Atualmente funciona como Colégio Estadual Liceu de Humanidades de Campos.

O projeto de extensão “Preservar a Memória, Divulgar a Cultura Escolar e Afirmar a Identidade da Comunidade (Escolar)” vem atuando, com o trabalho dos bolsistas do curso de pedagogia e ciências sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense e colaboradores, no arquivo permanente da escola estadual Liceu de Humanidades de Campos. Denominado Arquivo Histórico do Liceu de Humanidades de Campos (AHLHC), preserva em seu amplo acervo documental importantes vestígios da memória e da história da educação do estado do Rio de Janeiro, constituindo-se num dos maiores patrimônios histórico-culturais da cidade e do estado. O projeto adotou o sentido de *memória* trazido por Le Goff (1994), como relações entre lembranças e esquecimento, que tem como dever o não esquecer.

O processo de conservação da memória institucional e sua cultura específica levaram os historiadores da educação a prestarem mais atenção nos objetos-documentos-monumentos produzidos para e pela escola e tem provocado, nos últimos anos, em vários países, a criação de diversos espaços, seja de pesquisa, de exposição, de guarda e organização de acervos bibliográficos, de arquivos escolares, bibliotecas particulares de professores e Centros de Memória para a preservação de fontes escolares documentais. Para citar apenas alguns espaços brasileiros com vasta produção na região sudeste, e correndo o risco de incorrer em sérios esquecimentos, podemos nomear: Centro de Memória da Educação (FEUSP), Centro de Memória da Faculdade de Educação da UNICAMP, Centro de Memória da Faculdade de Educação da UFMG, Centro de Estudos e Investigações em História da Educação da UFPel, Centro de Memória da UNESP, PRODEF da UFF, PROEDES da UFRJ, CEDAPH da Universidade de São Francisco, APER “Arquivo Pessoal Euclides Roxo” da PUC-SP, Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto (MG), Centro de Referência em Educação Mário Covas (SP), Grupo de Pesquisa História da Educação no Brasil – UNESP Marília, Grupo CIVILES da UNICAMP, dentre muitos outros.

No plano internacional, a problemática do patrimônio educacional tem provocado a criação de numerosos espaços de estudo, preservação e divulgação. O monográfico da Revista *Educatio Siglo XXI* N°. 28/2 de 2010, da Facultad de Educación de Murcia, Espanha, dedicado a este tema, dá conta da abundante e rica produção e reflexão que estão realizando os pesquisadores espanhóis, que os limites deste texto impedem aprofundar: acervos de manuais escolares, museus, museus virtuais, fontes orais que compõem museus de patrimônio imaterial, centros para o estudo e preservação da cultura escolar, são alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos nesse contexto nas últimas décadas.

O arquivo escolar é repleto de documentos que contam parte da história escolar. O alargamento da compreensão de fonte histórica permitiu valorizar esses documentos que a historiografia não valorizava, e nesse contexto, ressalta-se a importância da Escola dos Annales. Entretanto, se para o historiador os arquivos históricos são fundamentais e cheios de possibilidades de trabalho e investigação, para a maior parte da população o antigo tem jeito de velho, e o velho, na nossa sociedade, não tem importância.

Retornando ao que tange a pesquisa da historicidade das instituições escolares de Campos, resalto que o arquivo permanente situado no Liceu abrange documentos também de outras escolas, como a Escola Normal e a Escola Modelo 6 de Março, que funcionaram no mesmo prédio escolar.

Os documentos que se encontram no AHLHC foram classificados e separados em três grandes categorias, apenas com finalidade didática, e portanto, arbitrária, posto que devem ser analisados na sua totalidade e reciprocidade.

- a) documentos cotidianos escritos
- b) fotografias como evidência histórica
- c) objetos escolares

Além disso, não podemos deixar de mencionar um quarto elemento da cultura escolar da instituição em estudo, que não está dentro do arquivo, mas o comporta, que é o seu prédio histórico.

- d) a arquitetura escolar como parte do currículo

Estes fundos guardam um importante e rico acervo documental do AHLHC que, desde outra perspectiva – o estado de deterioração e aban-

dono em que se encontravam – constituiu-se no principal elemento complicador do trabalho de pesquisa, posto que sua organização se tornou muito complexa e atrasou a fase inicial de coleta de dados. Entretanto, após os anos de trabalho, percebemos que a pesquisa somava ao seu foco principal – a produção de conhecimento sobre as instituições escolares em questão – um outro foco, colocando agora os holofotes na questão do patrimônio em si, na sua preservação, divulgação e disponibilização.

3. Gosto pelo patrimônio e cultura escolar

Ao longo dos anos, no bojo do mesmo projeto de extensão universitária, foi se pensando e desenvolvendo uma série de estratégias com o intuito de envolver a comunidade escolar com o trabalho que já se desenvolvia desde o AHLHC.

- No início do ano escolar, foram realizadas “VISITAS GUIADAS”, com alunos do 6º ano do ensino fundamental, pelas instalações da escola: prédios atuais, prédio histórico, chegando ao Arquivo, com explicações sobre os espaços, construções, usos e ocupações ao longo do tempo.
- A oficina “MEMÓRIA, HISTÓRIA E PRESERVAÇÃO: ELOS DA IDENTIDADE CULTURAL”, foi realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental que, após a visita guiada, interessaram-se por aprofundar esses conhecimentos sobre a história da escola.

Esta oficina foi organizada por meio de diversas atividades que envolveram explicações e relatos sobre a história da instituição; trabalho com conceitos como memória, história e preservação, assim como produção de desenhos, cartazes, fotografias livres e textos que demonstraram o novo olhar desses alunos sobre sua escola. Estes trabalhos produzidos foram guardados em um baú de madeira, denominado “Baú de Memórias”, caixa de madeira depositada no Arquivo Histórico, a ser aberta quando estes alunos chegarem ao 3º ano do ensino médio, ou seja, quando concluírem seus estudos no LHC. Por outro lado, uma das pesquisas realizadas com os documentos do arquivo focou seu estudo na LAECE (Liceu Associação Escolar de Cultura e Esporte) criado em 05 de maio de 1938 e que existiu por várias décadas: estatuto, jornais, fotografias e documentos diversos. Além da identificação de integrantes da LAECE, foram detectadas suas ações políticas, culturais, sociais e/ou es-

portivas. Isto possibilitou duas outras ações, a saber:

- **ENTREVISTAS** com ex-alunos participantes do antigo Grêmio Estudantil que se tornariam informantes-chave para entendermos melhor a Laece. Algumas pessoas selecionadas para entrevistas individuais tiveram destaque em varias atividades que marcaram a história da Laece, retratada em diversos documentos encontrados no Arquivo. Decidiu-se também entrevistar membros do atual grêmio. Foram feitas perguntas a cada entrevistado sobre sua vivência no grêmio, surgindo memórias reveladas sobre momentos significativos das pessoas e da escola.
- **ENCONTRO INTERGERACIONAL** do Grêmio estudantil do Liceu de Humanidades de Campos – LAECE EM FOCO. Dentre as ações de intervenção, e perante a constatação da existência do Grêmio estudantil atuante no ano de 2010, decidiu-se promover um encontro intergeracional de troca de experiências, principalmente ao se verificar a lacuna sobre a história laeciana e o interesse por conhecê-la.¹¹ Surgiram então perguntas: Como era a Laece? Tinha força representativa como a apresentada nesse momento? Que importância teve a Laece para os seus integrantes? Os participantes da Laece eram hoje membros atuantes na sociedade?

A atividade teve como objetivos: favorecer a troca de experiências e informações que permitem o enriquecimento dos envolvidos no Encontro; conscientização dos atuais e futuros integrantes do grêmio estudantil na identificação de suas raízes, determinando mudanças e permanências para uma LAECE sempre atuante; memórias reveladas para a (re) construção da história da LAECE.

- **EXPOSIÇÃO** Liceu de Humanidades de Campos: Patrimônio Escolar, Patrimônio da cidade. Com o objetivo de assinalar para a importância do Liceu de Humanidades como patrimônio histórico da cidade e, por isso, para a necessidade sempre presente de desenvolvimento de políticas de preservação do edifício, bem como de sua história, a exposição pretendeu propiciar ao público uma maior aproximação com o cotidiano de alunos e professores da instituição em variados tempos. Para tanto, cerca de 40 fotografias foram selecionadas, entre mais de 200, utilizando-se como critério de escolha as imagens que possibilitassem algum tipo de identificação visual imediata com o cotidiano da institui-

ção, dos alunos e professores.¹⁶ Além das fotografias, foram expostos objetos do Laboratório de Química e Física da centenária escola, como lupas, balanças e microscópios, e o casaco de um uniforme masculino. No centro das comemorações do aniversário da instituição, aberta por uma semana no Hall do Solar e encerrando o ano letivo, a mostra recebeu ampla divulgação na mídia e, em sua inauguração, pôde contar com a presença do público em geral, além de alunos, professores, funcionários e ilustres liceístas. Aberta por apenas 8 dias, contou com mais de 350 visitantes da comunidade – assinantes do livro de presença – e permanece, em parte, ainda aberta no segundo andar do prédio histórico, oferecendo a oportunidade de se conhecer parte do patrimônio material e imaterial da instituição. É importante ressaltar que, durante os dias em que a exposição esteve aberta ao público, o Arquivo Histórico pôde também ser visitado e seu acervo conhecido, cumprindo-se, dessa forma, um dos objetivos de todo e qualquer arquivo e do próprio projeto em si, isto é, o de poder tornar público o seu acervo.

A realização da exposição implicou, ainda, o aprofundamento de conhecimentos próprios da museologia, aproveitando-se a revolução atual que a área atravessa, ao almejar que esses espaços – que anteriormente eram reservados a poucos – passem a ser frequentados pelo grande público. A esse respeito, temos nos inspirado bastante no movimento espanhol, que tem aumentado, consideravelmente, a oferta de museus de grande ou de pequeno porte, materiais ou virtuais, que se relacionam com o passado educativo, como explicita Yanes Cabrera (2007). Da museografia, por sua vez, devemos aprender acerca da teoria e da prática da instalação (instalações técnicas, requerimentos funcionais e espaciais, circulação, preservação, medidas de segurança e conservação do material exibido) assim como formas de comunicar a mensagem (missão) por meio dos objetos expostos etc.



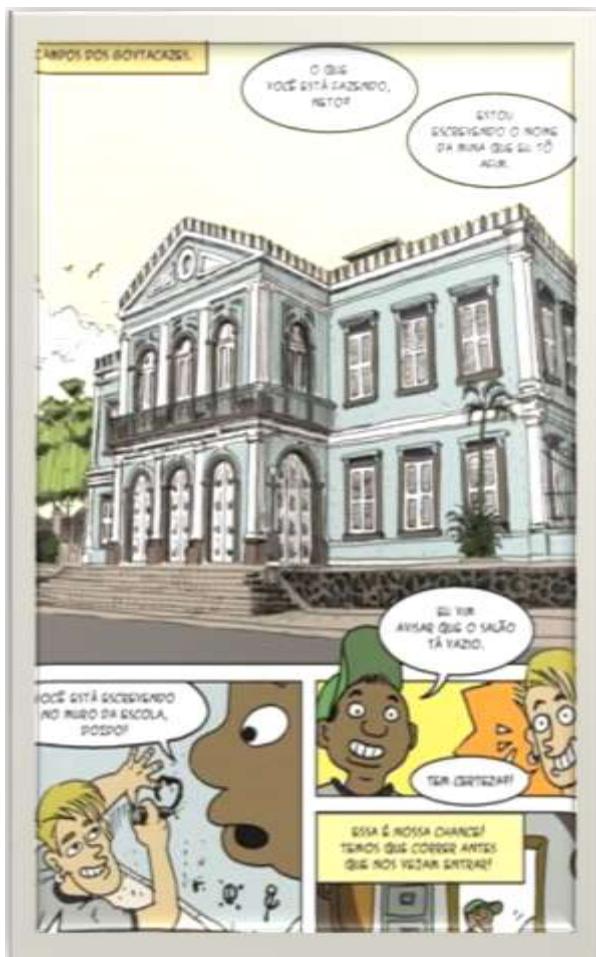
4. Um novo recurso didático para trabalhar patrimônio escolar

A produção de materiais didáticos com história em quadrinhos já é uma realidade nos livros escolares, mas podemos usá-lo de forma direcionada com conteúdos relativos a história, cultura escolar e outros.

Discutindo sobre as possibilidades de se efetivar uma forma de atrair a comunidade envolvida na escola, principalmente alunos e professores, pensamos na história em quadrinhos, como recurso para se alcançar e se trabalhar noções de preservação, gosto pela história e interesse

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

pelo patrimônio histórico. Sabe-se que a perspectiva do olhar da sociedade moderna, é volátil, desatenta e sustenta uma relação com os objetos e realidade pouco interessada e aprofundada. Seguindo esse pensamento, as ferramentas que tem cunho imagético, apresentam uma flexibilidade nesse panorama pouco promissor. Por isso, torna-se um desafio ser professor e pesquisador na área de história e principalmente nos estudos sobre patrimônio e cultura escolar.



Diante das possibilidades e recursos apresentados pela história em

quadrinhos, começamos a confeccionar um trabalho com uso deste recurso, para se trabalhar a história da instituição. Contou-se para tal com projeto financiado pela FAPERJ, em edital específico para elaboração de materiais didáticos.

Denominada “LICEU EM QUADRINHOS: preservação, história e memória”, ainda no prelo, a narrativa é contextualizada nos dias de hoje, trabalhando com a perspectiva de preservação e o olhar para o espaço público. Nesse sentido, buscamos assim aproximar a história da instituição aos alunos que estão hoje na escola. Muitos deles, mesmo estudando e passando muitas horas na instituição, não a conhecem direito e nem a sua importância histórica no próprio campo educacional, assim como no campo intelectual, profissional e cultural da cidade. Através desse trabalho pretendemos situar noções de descoberta, instigar a pesquisa e pela preservação de documentos históricos produzidos pela escola e o prazer pelo conhecimento do acontecimento histórico.

Como podemos observar, a narrativa está inserida em um contexto de cultura juvenil, dialogando com ideia de espaço público e patrimônio que muitos dos alunos compartilham (ou não) entre si. Buscamos partir dessa cultura jovem para trabalhar conceitos e perspectivas relativas à história da escola, combinadas com cultura escolar e identidade juvenil.

Enfim, através da confecção do material, verificamos um potencial vasto de possibilidades para se trabalhar a leitura e noções de patrimônio e cultura escolar.

5. Considerações finais

De acordo com Palhares (2008, p. 3) “a utilização das diferentes linguagens para o ensino de história, vem contribuindo para a dinamização do cotidiano da sala de aula, diversificando a prática do ensino da disciplina, permitindo melhor compreensão por parte dos alunos da mensagem que o professor deseja que ele receba”.

A história em quadrinhos, que há mais de três décadas vem sendo usada como recurso nos livros didáticos de história, pode de maneira satisfatória atrair os alunos para o estudo da história local, assim como da própria instituição.

A linguagem diferenciada da história em quadrinhos desempenha

o fascínio nos estudantes que encontramos nas salas de aulas de hoje, tão imersos no mundo imagético. De uma maneira divertida e didática, a história em quadrinhos tem suas funcionalidades para o ensino da história.

Sendo uma linguagem atraente e promissora, podemos também expor a história em quadrinhos no centro da investigação, ou seja, uma fonte de pesquisa.

É sabido que cada época tem um marco de estilo, material e narrativas. Nesse contexto, buscamos atrair a comunidade escolar para o conhecimento de toda memória que a escola Liceu de Humanidades de Campos possui. Além disso, será discutido no dia do lançamento da história em quadrinhos, a história da instituição. Entendemos que esse resgate, é fundamental para se motivar os alunos que estão no Liceu hoje, pois a importância que a escola teve no cenário campista foi notável e deixou registros de seu impacto para a região. Com isso se alcança a autoestima desses alunos, que de uma forma geral, tem a ideia e sentido de público fragmentada ou até mesmo inexistente. Assim, a história em quadrinhos desempenhará um papel de reflexão, de busca, compreendendo a história da escola e seu impacto para o município fluminense.

A escola Liceu de Humanidades com seu potencial arquivo é um espaço de memória e identidade presente na região de Campos dos Goytacazes, fazendo parte relevante da história de Campos, e para que chamemos a atenção para toda importância da referida escola usamos a história em quadrinhos, que com seus recursos e propriedades, desempenhará a função de atrair os alunos para conhecer o impacto da instituição na região.

Vale ressaltar que a história em quadrinhos pretende ser usada a culminância de um projeto de extensão que possui mais de 12 anos de existência, pelo qual pretendemos atingir o público alvo que são os alunos e a comunidade escolar.

Além disso, buscaremos com a referida história em quadrinhos discutir com toda a equipe da escola e alunos, noções de patrimônio, cultura escolar e a história da instituição, pois apesar do Liceu de Humanidades por si próprio já remeter a algo de importância principalmente por arquitetura exuberante, muitos dos funcionários que nesse espaço estão, desconhecem a memória e passado da instituição. O corriqueiro cotidiano da escola talvez não deixe reservas de tempo para se contemplar e conhecer a escola de forma mais profunda, principalmente porque no momento presente não há uma política pública de conservação e manutenção da

memória e identidade.

Devido ao fato, estamos reorganizando o arquivo e futuramente e no ano de 2015, discutiremos e anunciaremos a história em quadrinhos. Sabe-se que hoje devemos conceber aulas de história através de produção de materiais mais atraentes. No caso aqui relatado, o intuito foi o de transmitir parte da cultura escolar e noções básicas de preservação mediante o uso de história em quadrinhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Jeanne Gomes. A utilização do fanzine no processo de comunicação participativa. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Recife, 2012. Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2012/resumos/R3_2-1516-1.pdf>. Acesso em: 25-10-2014.

GUIMARÃES, Edgard. História em quadrinhos como instrumento educacional. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Recife, 2012. Disponível em:

<<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/129151137437781999590570952241469951126.pdf>>. Acesso em: 25-10-2014.

LE GOFF, Jacques. Documento e monumento. In: _____. *História e memória*. Trad.: Bernardo Leitão. Campinas: UNICAMP, 1994.

MARTINEZ, Silvia Alicia et al. Preservação, pesquisa e difusão do patrimônio educacional: o caso do Liceu de Humanidades de Campos (RJ). *Vértices*, Campos dos Goytacazes, vol. 14, n. Especial 2, p. 215-227, 2012. Disponível em:

<<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/18092667.20120054/1399>>. Acesso em: 25-10-2014.

PALHARES, Marjory Cristiane. História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história. *Dia a Dia Educação*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>>. Acesso em: 25-10-2014.

SANTOS, Roberto Elisio. Aplicações da história em quadrinhos. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 22, p. 46 a 51, set./dez. 2001. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36995/39717>>.

Acesso em: 25-10-2014.

YANES CABRERA, C. The Pedagogical Museums and the Intangible Educational Heritage: didactic practices and possibilities of safeguarding. *Journal of Research in Teacher Education*, Umeå University, vol. 4, n. Special Issue on Historical Literacy.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Catarina Santos Capitulino (UEMS)

cacaulevitaibg@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho é realizado com apoio do CNPq/UEMS/FUNDECT-MS, Brasil, Programa de Iniciação Científica e tem como objetivo analisar como são trabalhadas as tiras das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de língua portuguesa. Trabalha-se especificamente com três livros da coleção *Trabalhando com a Linguagem* organizado por Ferreira et al. (2009) do 6º, 7º e 9º anos do ensino fundamental. A história em quadrinhos tem se destacado tanto no meio infantil quanto no mundo adulto. E ao longo dos anos diversas áreas do conhecimento abordam os quadrinhos como objeto de pesquisa. A partir dos anos 1970, as histórias em quadrinhos começaram a ser implantada nos livros didáticos de língua portuguesa de forma cautelosa, mas com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998) é que se objetiva reflexões mais aprofundadas. Compreende-se que as histórias em quadrinhos constituem um gênero multimodal, ou seja, apresentam diversas formas de representação da linguagem que estão presentes nas maneiras de disposição dos balões, nos diversos tipos de letras para apresentar a fala da personagem, nas cores e nas expressões faciais. Os referenciais utilizados são Amaral & Gomes (2014), Brasil (1998); Calvalcante; Gomes & Tavares (2014), Crosciate (2013), Vieira (2013). Com base nos três livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II, considera-se que as tiras das histórias em quadrinhos são ricas ferramentas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chaves: Livros didáticos. Histórias em quadrinhos. Língua portuguesa.

1. Introdução

O presente trabalho é realizado com apoio do CNPq/UEMS/FUNDECT-MS, Brasil, Programa de Iniciação Científica e tem como objetivo analisar como são trabalhadas as tiras das histórias em quadrinhos (HQs) nos livros didáticos de língua portuguesa. Trabalha-se especificamente com três livros da coleção *Trabalhando com a Linguagem* escrita por Ferreira et al. (2009) do 6º, 7º e 9º anos do ensino fundamental.

A história em quadrinhos (HQ) tem se destacado tanto no meio infantil quanto no mundo adulto. E ao longo dos anos diversas áreas do conhecimento abordam os quadrinhos como objeto de pesquisa. A partir

dos anos 1970, as histórias em quadrinhos começaram a ser implantada nos livros didáticos de língua portuguesa de forma cautelosa, mas com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998) é que se objetiva reflexões mais aprofundadas.

Crosciati (2013) aponta que ao pensarmos em quadrinhos, englobam-se as charges, tiras em quadrinhos, as histórias em quadrinhos. Nessa perspectiva, pensar em um único gênero textual torna-se dificultoso, mas gêneros diferentes cujas linguagens se aliam, a verbal e não verbal.

A linguagem sempre esteve presente na vida humana. Para Gomes (2012 *apud* AMARAL & GOMES, 2014, p. 283), linguagem é definida como “um sistema de sinais pelos quais os sujeitos interagem entre si afetados por valores históricos e sociais”. A linguagem é o recurso pelo qual o homem modela seus pensamentos e ações, modifica a si e a seu redor.

Compreende-se que as histórias em quadrinhos constituem um gênero multimodal, ou seja, são caracterizadas por diversas formas de representação da linguagem que estão presentes nas maneiras de disposição dos balões, nos diversos tipos de letras para apresentar a fala da personagem, nas cores e nas expressões faciais.

O presente trabalho divide-se em três momentos. Num primeiro momento, denominado histórias em quadrinhos: gênero textual, em seguida contextualiza-se historicamente as histórias em quadrinhos e no terceiro momento objetiva-se refletir sobre as tiras das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de língua portuguesa da coleção *Trabalhando com a Linguagem Escrita*, de Ferreira (2009) do 6º, 7º e 9º anos do ensino fundamental.

Os referenciais utilizados são Amaral e Gomes (2014), Calvalcante; Gomes e Tavares (2014), Crosciati (2013), Vieira (2013). Com base nos três livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II, considera-se que as tiras das histórias em quadrinhos são ricas ferramentas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa.

2. Histórias em quadrinhos: gênero textual

As histórias em quadrinhos passam a ser aplicadas nas salas de aulas e nos livros didáticos com o objetivo de alcançar os alunos. As histórias em quadrinhos apresentam a linguagem verbal (palavras) e não

verbal (imagens) para construção do sentido. Mendonça (MENDONÇA, 2010, p. 221 *apud* VIEIRA, 2013, p. 254) afirma que “desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de histórias em quadrinhos”. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 23),

[...] é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Duboc (2012, p. 89-90, *apud* AMARAL & GOMES, 2014, p. 288) contribui para o entendimento de como trabalhar textos de forma que sejam devidamente explorados em sala de aula, pois

Os estudos de texto ou trabalho com textos devem promover no aluno questionamentos como: O que fazendo aqui lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/ construída? Como o texto conceitua X? Como X se constitui no texto? O que o texto deixa de dizer? O que o texto desconsidera ou considera irrelevante? O que coloca no centro? O que deixa às margens? Que outras possíveis versões são excluídas? Essa versão responde aos interesses de quem? De que formas (elementos linguístico-textuais) o texto constrói essa realidade? Como o texto posiciona o leitor?

Mendonça (2003, p. 203, *apud* CAVALCANTE, GOMES & TAVARES, 2014, p. 07) aponta que “pode-se explorar as histórias em quadrinhos como se faz com qualquer gênero, atentando-se para seus recursos de funcionamento”. Nesse sentido, história em quadrinhos é tratada como gênero textual.

Considera-se que

[...] os gêneros textuais são um conjunto de ferramentas imprescindíveis do qual os quadrinhos fazem parte constituindo-se, em sua própria estrutura original, objeto de extrema contribuição na ampliação e no aprimoramento de conhecimentos linguísticos. (AMARAL & GOMES, 2014, p. 305).

Dessa maneira, faz-se importante entender os gêneros e as maneiras como são organizadas nas práticas sociais. Os gêneros são recursos para a comunicação socialmente elaborados, portanto mediador desde que seja apropriado pelo sujeito. Schneuwly (2004, *apud* VIEIRA, 2013, p. 245) estabelece que “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”.

Portanto, no âmbito escolar, os gêneros textuais, recursos de co-

municação, especificamente as histórias em quadrinhos, devem ser estudados visando as diferentes práticas sociais. Cavalcante, Gomes, Tavares (2014, p. 16) acrescentem que

[...] as histórias em quadrinhos podem contribuir muito para a formação do aluno, assim como podem trazer ao professor um leque de opções para que ele possa trabalhar a leitura, a produção, a interpretação, o senso crítico, o raciocínio lógico, enfim, esse gênero possibilita ao professor inúmeras possibilidades de se trabalhar a língua nos seus mais diferentes modos e para os mais variados fins. Assim, cabe ao professor fazer um estudo aprofundado do gênero e perceber o quanto ele pode abrilhantar as suas aulas e despertar no aluno mais prazer no aprendizado da língua.

Percebe-se a importância do estudo das histórias em quadrinhos na sala de aula, tendo em vista as diversas possibilidades de abordagem. Cabe ao professor planejar e aprofundar-se no gênero. Da mesma maneira, os mesmos autores (2014, p. 17) observam os recursos específicos do gênero história em quadrinhos como:

[...] as temáticas abordadas pelas histórias em quadrinhos, o humor crítico presente nas tirinhas, o significado atribuído pelo uso dos balões, cores, onomatopeias, enfim, são elementos que podem e devem ser bem explorados [...]. Os professores terão a oportunidade de aproveitar melhor as propostas trazidas pelo livro didático e aprimorar o conhecimento dos alunos sobre esse gênero tão rico e versátil que é a história em quadrinhos.

Considera-se que a história em quadrinhos é um gênero textual. “A palavra gênero vem do francês (e originalmente do latim) e significa “tipo” ou “classe”. [...] um tipo peculiar de “texto”. (VIEIRA, 2013, p. 236). Para definir um gênero textual tende-se a observar as especificidades de cada conteúdo, forma associado no texto, porém é um campo melindroso tendo em vista as dificuldades teóricas. Pois “como produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, advindas das transformações sociais e do surgimento dos grandes suportes tecnológicos da comunicação [...], que vão propiciando e abrindo novos gêneros”. (VIEIRA, 2013, p. 239).

Bakhtin (1992, p. 91) aponta que “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. [...] renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste sua vida”.

Gomes e Rodrigues (2013) afirmam que os gêneros textuais distinguem-se muito mais pelas diferentes práticas discursivas do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Os gêneros são definidos por sua composição e estilos provenientes das necessidades humanas.

Pois todas as atividades humanas ligam-se a utilização da linguagem.

As histórias em quadrinhos são vistas como texto multimodal, pois

[...] são um gênero textual primário-secundário, realizado de forma verbal e não verbal, integrando linguagem oral/escrita, que reúne, dentro de pequenos quadros em sequência, qualquer situação do mundo, para qualquer faixa etária, em ilimitados períodos históricos, com finalidades que podem ir do entretenimento à crítica social. (AMARAL & GOMES, 2014, p. 298).

Segundo Dionísio (2006, p. 133, *apud* CAVALCANTE, GOMES & TAVARES, 2014, p. 06) “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações [...], palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”. O discurso é representado por diferentes recursos chamados de multimodais.

Estes recursos multimodais são perceptíveis no gênero história em quadrinhos dispostos nos balões, nas diferentes formas e tamanho das letras que constituem a fala das personagens, nas cores, expressões faciais, ou seja, recursos riquíssimos para serem estudados em sala de aula.

3. *Histórias em quadrinhos: contexto histórico*

Considerando que os primeiros registros das narrativas do homem em linguagem pictórica observa-se a constante busca do homem para a interação com seu próximo.

O homem primitivo, por exemplo, transformou a parede das cavernas em um mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos: o relato de uma caçada bem sucedida, a informação da existência de animais selvagens em uma região específica, a indicação de seu paradeiro etc. (VERGUEIRO, 2007, p. 8, *apud* AMARAL & GOMES, 2014, p. 290).

Este primeiro registro caracterizado como não verbal fez com que hoje soubéssemos das relações sociais, existência de animais, perigos nas sociedades antigas.

Segundo Amaral e Gomes (2014), embora a representação iconográfica nunca tenha sido afastada de nossa sociedade, principalmente com a Revolução Industrial, abriu-se lugar à comunicações diversas do texto escrito e a volta da proposta do texto não verbal.

Com a aceleração pelo desenvolvimento do sistema capitalista e tecnológico, a imagem foi usada como ferramenta para ajudar a acelerar

o processo de comunicação. “[...] o novo capitalismo pós-fordista articulado com as novas ideias de pluralismo cívico e de identidades múltiplas e amalgamadas altera consideravelmente a forma como sujeitos constroem conhecimento”. (DUBOC, 2012, p. 78, *apud* AMARAL & GOMES, 2014, p. 286).

A partir do momento que as relações sociais são configuradas e expandidas, junto com elas, a comunicabilidade e a linguagem também são alteradas. Ao atentar para a escola, percebe-se esta mudança, pois pensar a escola não mais com a preocupação para atender a elite cultural, mas começa-se a preocupar-se com a mão de obra especializada objetivando o atendimento da demanda industrial. Portanto, observa-se a popularização da escola.

No século XIX, os mecanismos de impressão contribuíram para o surgimento das histórias em quadrinhos. Não eram exibidos balões, nem numa sequência de quadrinhos em vários países, e no Brasil as histórias em quadrinhos entram em meados da década de 1960 com Maurício de Souza e Ziraldo.

Com o cenário pós Segunda Guerra Mundial, houve a oposição contra a circulação das histórias em quadrinhos, pois

[...] pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das histórias em quadrinhos, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de leituras “mais profundas”, desviando-os assim de um amadurecimento “sadio e responsável”. (VERGUEIRO, 2004, p. 7, *apud* VIEIRA, 2014, p. 04).

Somente no final do século XIX as histórias em quadrinhos retornam, mais especificamente nos Estados Unidos em jornais e revistas. O material alcançou grande sucesso até tornar-se um tipo de gêneros: os gibis.

As histórias em quadrinhos atendem às necessidades do homem, visto que se emprega abundantemente o fator de comunicação que sempre esteve presente historicamente na vida humana: a imagem gráfica.

4. Tiras das histórias em quadrinhos no livro didático: breve análise

O objetivo do presente trabalho é analisar como são trabalhadas as tiras das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de língua portuguesa. Trabalha-se especificamente com três livros do professor da coleção *Trabalhando com a Linguagem*, escrita por Ferreira et al. (2009), do 6º,

7º e 9º anos do ensino fundamental.

No livro do 6º ano (FERREIRA et al., 2009), são apresentadas quatorze tiras em diferentes momentos. Em quatro tiras, a proposta é introduzir um assunto como: criatividade em diversas situações do cotidiano, reflexão sobre “heróis” e “vilões”, discussão sobre perguntas com diferentes explicações na vida e sobre os temas transversais: trabalho e consumo e pluralidade cultural (a atuação do jornalismo na sociedade).

Livro 1	Seções	Quantidades
6º ano	Pretexto	4
	Faz sentido	1
	Arte e manha da linguagem	2
	Leitura das linhas e das entrelinhas	2
	Encontro com o texto	-
	Colecionando informações	1
	Rede de ideias	1
	Estudo de gramática	2
	Suporte Pedagógico	1
Unidade sobre HQs	-	

Tabela 1

É importante a prática de leituras variadas, pois é “[...] no intuito de promover reflexões sobre o contexto social em que os alunos estão inseridos, levando-os a desenvolver o prazer pelo ato de ler.” (VIEIRA, 2013, p. 251).

O livro orienta que se considere a tira das histórias em quadrinhos como um tipo de gênero textual criativo, incentivando à reflexão e a discussão sobre os assuntos tratados.

Na seção *Faz sentido*, são apresentadas questões sobre diferentes tipos de textos incluindo as tiras. O livro sempre orienta ao docente que enfatize sobre a linguagem verbal e não verbal dos textos.

Segundo Vergueiro (2010, p. 29, *apud* VIEIRA, 2013, p. 253), faz-se necessário que o docente aponte as

[...] características, tais como: familiarização com o meio, conhecimento dos principais elementos da linguagem e os recursos que ela dispõe para a representação do imaginário, domínio do processo de produção e distribuição de quadrinhos, informação dos diversos produtos nos quais esse gênero esteja disponível.

Na seção *Arte e manha da linguagem* o objetivo é que os alunos percebam os recursos de criatividade de cada gênero textual. No caso das tiras das histórias em quadrinhos, que eles percebam o humor, o duplo sentido das palavras, contexto social e discutam sobre os temas transversais: orientação sexual, ética e pluralidade cultural.



Figura 1 Fonte: Browne (1986, p.14-15 e 2009, p. 122)

Acima, apresentam-se duas tiras de Hagar, o intuito é que o aluno exponha sua opinião diante do exposto. A indicação ao professor é que se discuta na primeira tira sobre o tabu de que “ler poemas é coisa de menina”, e na segunda, sobre atividades “perigosas” destinadas somente a homens.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 41) no que tange aos temas transversais, deve-se procurar que o aluno compreenda textos orais e escritos de forma a assumir a palavra “[...] o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora.”.

A seção *Leitura das linhas e das entrelinhas* tem como objetivo tornar o aluno consciente dos processos de leitura sem cobranças de terminologias e apresentar ao aluno as diversas maneiras de leitura (global,

tópica, item a item).

A tira apresentada na seção *Colecionando informações* objetiva explorar os sentidos dos quadrinhos, levantar conhecimentos prévios dos alunos sobre as habilidades e utilizações do pombo-correio. Também na seção *Rede de ideias* deseja-se discutir sobre diversos assuntos.



Figura 2. Fonte: Ziraldo (1995, in FERREIRA, 2009, p. 204)

A seção *Estudo de gramática* propõe uma análise linguística dos fatos gramaticais. Os conteúdos são explorados da integração da reflexão, utilização de dicionários, gramáticas e outros materiais. O livro integra a concepção de gramática: normativa, descritiva, reflexiva e a internalizada.

Acima se apresenta uma tira escrita por Ziraldo e são realizadas duas questões referentes á tira e uma relacionada a pronomes possessivos que os alunos conhecem. 1) “Então, pro meu quadro ir pro museu, só falta eu morrer?” Porque o Menino Maluquinho fez essa pergunta à professora? A resposta que o livro aponta é que o aluno identifique que os objetos vistos no museu foram objetos feitos por pessoas que já morreram. 2) Qual é o pronome usado nessa pergunta que indica posse? A resposta seria *meu*.





Percebe-se que “[...] a língua é uma forma de interação social, por meio da qual o falante/ouvinte pratica ações, agindo sobre o meio e sobre as pessoas à sua volta [...]” (VIEIRA, 2013, p. 244-245).



Figura 3

Seção *Suporte Pedagógico* apresenta uma tira com o objetivo de mostrar ao professor a importância de promover o desenvolvimento do interesse pela leitura.

No livro do 7º ano (FERREIRA et al, 2009), é apresentado uma unidade referente aos quadrinhos denominado *O amor também em quadrinho*. Aborda-se sobre Temas transversais: orientação sexual, ética, pluralidade cultural: o despertar do amor, o namoro seus conflitos. A unidade começa com a história da *Turma da Mônica* (SOUZA, 1997, In: FERREIRA, 2009. p. 69-71) com o intitulado *Mônica em A paquera*, apresentada acima.

Orienta-se que o aluno perceba os diferentes aspectos da linguagem verbal e visual que se combinam na composição deste gênero textual e seus efeitos de significação. Observar: título, falas, tamanho e formato das letras, personagens e suas características físicas e psicológicas, cor dos quadros (com ou sem moldura), ângulo de visão, sinais e símbolos gráficos, criatividade do autor.

São apresentados elementos das histórias em quadrinhos como: legendas (trecho breve narrado por alguém que não é personagem e apresenta informações para a continuidade do texto aparecendo no início e/ou entre dois quadrinhos); interjeições (palavras que expressam sentimentos e emoções dos personagens); onomatopeias (palavras para imitar sons ou ruídos).

As questões sobre o texto são trabalhadas com quatorze questões voltadas para a interpretação do texto, discussões sobre o comportamento esperado de meninas e meninos numa paquera, coleta das informações textuais (título, gênero, autor, fonte, objetivo do texto, público-alvo, ano, mês e editora da publicação).

No que tange sobre a linguagem quadrinista é definido os tipos de balões mais presentes na história. Também, sinais e símbolos para indicar: raiva (rabiscos), movimento da cabeça (tracinhos), sentimento de amos (coraçõezinhos), dúvida (interrogações), movimento de andar (tracinhos) e dor (estrelinhas).

O livro sugere a definição de histórias em quadrinhos como história formada pela sequencia lógica de quadros com imagens e recursos expressivos.

As histórias em quadrinhos referem-se a um “texto narrado em quadros sequenciais, que comporta a interdisciplinaridade desde a pró-

pria constituição até os assuntos que engloba [...]” (AMARAL & GOMES, 2014, p. 299). Muitas vezes, esta narrativa vai além dela mesma, como para reflexão de problemas sociais.

Da mesma maneira, apresentam-se as informações históricas das histórias em quadrinhos no Brasil. Observa-se que cabe ao professor planejar aulas abordando as riquezas de trabalhar-se com as histórias em quadrinhos e seus recursos,

[...] sempre mostrando aos alunos que o gênero história em quadrinhos é versátil e pode trazer em sua composição inúmeros conteúdos enfatizando o comportamento humano que é, na maioria das vezes, alvo de críticas através do humor, recurso característico do gênero. (CAVALCANTE, GOMES & TAVARES, 2014, p. 12).

Portanto, faz-se necessário proporcionar aos alunos um estudo mais aprofundado sobre as histórias em quadrinhos quando no livro didático não apresentar este aprofundamento. Dessa maneira, o docente, no papel de mediador sempre com o intuito de trazer a reflexão e discussão sobre o conteúdo inserido no texto e seus recursos.

Na seção *Estudo da gramática*, são abordadas cinco tiras para trabalhar vocativo, apostro, sujeito oculto, conjugação verbal e uso do H. Para o estudo de conjugação verbal e apresenta-se uma tira com a personagem Suzanita na escola.



Figura 4. Fonte: Quino (1993, p. 322 in: FERREIRA, 2009, p. 186)

Espera-se que o aluno identifique os verbos no quadrinho e identifique as conjugações (temer-2ª, partir-3ª e amar-1ª), da mesma maneira como perceber a resposta desejada da professora (eu amarei). Discute-se sobre as reflexões dos alunos a respeito do futuro simples de amar.

Percebe-se que

[...] podemos dizer que as histórias em quadrinhos podem contribuir muito para a formação do aluno, assim como podem trazer ao professor um leque de

opções para que ele possa trabalhar a leitura, a produção, a interpretação, o senso crítico, o raciocínio lógico, enfim, esse gênero possibilita ao professor inúmeras possibilidades de se trabalhar a língua nos seus mais diferentes modos e para os mais variados fins. Assim, cabe ao professor fazer um estudo aprofundado do gênero e perceber o quanto ele pode abrilhantar as suas aulas e despertar no aluno mais prazer no aprendizado da língua. (CAVALCANTE, GOMES, TAVARES, 2014, p.16).

No livro do 9º ano (FERREIRA et al., 2009) são trabalhadas com oito tiras que se dividem:

Livro 3	Seções	Quantidades
9º ano	Pretexto	2
	Faz sentido	-
	Arte e manha da linguagem	-
	Leitura das linhas e das entrelinhas	1
	Encontro com o texto	-
	Colecionando informações	-
	Rede de ideias	2
	Estudo de gramática	3
Suporte Pedagógico	-	
Unidade sobre HQs	-	

Tabela 2

No livro do 9º ano (FERREIRA et al., 2009), o enfoque está na seção *Estudo de gramática* com três tiras. Trata-se de estudar sobre prefixos, acentuação e neologismo.



Figura 5 Fonte: Schulz (in: FERREIRA, 2009, p. 164)

As questões apresentadas, também abordam reflexões referentes aos temas de cada tira. Sobre o estudo sobre a formação de palavras, apresenta-se uma tira de Snoopy na qual Saly conversa com Linus sobre suas lembranças de infância e diz que tem um bom lembrômetro

São três questões para responder sobre este assunto:

- a) Indique o neologismo contido na tirinha e os sentidos assumidos por ele no contexto de uso. Espera-se que o aluno identifique a palavra *lembômetro* na fala de Sally com o sentido de ter uma boa memória.
- b) Aponte o objetivo do uso desse neologismo na tirinha. (provocar humor).
- c) Descreva, com a ajuda do dicionário, o processo de formação pelo qual esse neologismo foi criado. Espera-se que o aluno perceba a analogia de palavras como: termômetro e hidrômetro.

Observa-se que ainda trabalha-se com os elementos deste gênero: os recursos para provocar humor na narrativa. Dessa maneira, “[...] os quadrinhos se estabelecem como matéria prima eficiente para que se desenvolvam estudos e trabalhos oferecendo uma gama enorme de possibilidade.” (AMARAL & GOMES, 2014, p. 301).

As seções *Pretexto*, *Rede de ideias* e *Leitura das linhas e das entrelinhas* tem-se o objetivo é de refletir sobre temas transversais: trabalho e consumo e ética: as relações familiares e as transformações físicas e emocionais do ser humano, bem como pluralidade, ética e orientação sexual: as diferentes manifestações de amor, e sobre relacionamentos, conflitos e tomada de decisões.

Segundo Vergueiro (2004 *apud* CAVALCANTE, GOMES & TAVARES, 2014, p. 07), não há barreiras em quanto à utilização dos quadrinhos nas aulas, cabe ao professor planejar de forma criativa suas aulas e utilizá-los segundo seus objetivos de ensino sempre considerando seus elementos multimodais.

5. Considerações finais

As histórias em quadrinhos constituem um material rico em recursos para serem trabalhados nas aulas de língua portuguesa para diversos objetivos.

A escola deve trabalhar a linguagem numa perspectiva sociointeracionista, levando em consideração que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social.” (PCNEM, 1999, p. 125 *apud* VIEIRA, 2013, p. 245).

Vieira (2013, p. 242) diz que “se as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas, os gêneros, por sua vez, também apresentam tamanha diversidade, abarcando desde o diálogo cotidiano á tese

científica [...]”.

As histórias em quadrinhos são tidas como veículo de comunicação de massa relacionado em jornais. Nesse sentido, abordam-se estudos sobre as estruturas textuais das histórias em quadrinhos bem como sua função de conector de ideologias. Da mesma maneira, observa-se o estudo do gênero história em quadrinho inserido no universo escolar visando o estudo de seus recursos multimodais. “[...] é necessário que os estudos de língua portuguesa abranjam o maior número de áreas e conteúdos possíveis, de forma global e complementar e não fragmentada e excludente, nem de conteúdos nem de falantes”. (AMARAL & GOMES, 2014, p. 305).

Por fim, pode-se dizer que por meio da breve análise das tiras das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de língua portuguesa da coleção *Trabalhando com a Linguagem Escrita*, por Ferreira (2009) do 6º, 7º e 9º anos do ensino fundamental, observou-se que as histórias em quadrinhos podem ser bem exploradas objetivando discussões, bem como apresentação seus recursos multimodais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BROWNE, Dick. *Hagar, o horrível*. Trad.: Clarice Becker. Porto Alegre, L&PM, 1986. p. 14-15.

_____. Intercontinental. In: FERREIRA, Givan et al. *Trabalhando com a linguagem*, 6º ano. 1. ed. atual. São Paulo: Quinteto, 2009, p. 122.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 3º e 4º ciclos: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Maria Jarina Maia; GOMES, Antonia Camila de Araújo; TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. As histórias em quadrinhos nos livros didáticos de Português: uma análise multimodal. *XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. João Pessoa, 2014, p. 1-19. Disponível em:

<<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0723-2.pdf>>.

Acesso em: 13-10-2014.

CROSCIATI, Priscyla Silvanete. *A relevância dos quadrinhos na atualidade. IV CONALI: Congresso Nacional de Linguagens em Interação Múltiplos Olhares*, 2013, p. 1-11. Disponível em:

<<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/355t.pdf>>. Acesso em: 13-10-2014.

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 1993, p. 322. In: FERREIRA, Givan et al. *Trabalhando com a linguagem*, 9º ano. 1. ed. atual. São Paulo: Quinteto, 2009, p. 186.

SCHULZ, Charle. Snoopy. In: FERREIRA, Givan et al. *Trabalhando com a linguagem* 9º ano. 1. ed. atual. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009, p. 164.

SOUZA, Mauricio de. *Almanaque da Mônica*. São Paulo: Globo, jan. 1997, in: FERREIRA, Givan et al. *Trabalhando com a linguagem*, 7º ano. 1. ed. atual. São Paulo: Quinteto, 2009, p. 69-71.

VIEIRA, Maria Graciana. As histórias em quadrinhos e os gêneros textuais: leitura e prazer nas tirinhas. In: GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon Leal. *Para o alto e avante! Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013, p. 235-262.

ZIRALDO. *O menino maluquinho: as melhores tiras*, nº 1. Porto Alegre, L&PM, 1995. In: FERREIRA, Givan et al. *Trabalhando com a linguagem*, 6º ano. 1. ed. atual. São Paulo: Quinteto, 2009, p. 204.

**INCLUSÃO:
UM OLHAR DIFERENCIADO
PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES**

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo (ISEPAM/UNINI-México)¹
carlasarloc.chrysostomo@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo analisar a importância do lúdico em busca de uma educação inclusiva apresentando uma reflexão sobre a prática pedagógica dos profissionais envolvidos no processo educacional, onde a sua força de atuação deve ser consciente e participativa, buscando eliminar as exclusões e preconceitos, além de apresentar casos de inclusão de uma escola estadual. A escola não pode fingir que não vê as diferenças e necessidades que cada um solicita para construir a sua aprendizagem. O convívio dessas crianças na educação regular fará com que provoque e aguace o desenvolvimento de cada uma, porque cada um tem um ritmo próprio de aprendizagem. A inserção da diversidade nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente implica compreender pessoas, agir de modo a superar as relações políticas, econômicas e religiosas que criança precisa aprender brincando, pois vai gerar um espaço para reflexão, desenvolvendo o raciocínio e o pensamento, além de estabelecer relações sociais que ajudarão a compreender o meio, satisfazendo desejos, estimulando o desenvolver de habilidades, conhecimentos e criatividade. O prazer no brincar e a espontaneidade da criança a leva a recriar conceitos e normas de brincadeiras se esforçando diante da competição para alcançar o objetivo de vencer suas limitações. Para praticar o conteúdo lúdico é preciso liberdade de expressão, espaço na escola, um ambiente propício para desenvolver as atividades com espaço adequado onde materiais devem estar sempre ao alcance das crianças. O referencial teórico utilizado foi Cunha (2012), Mantoan (2011), Sasaki (1997), Werneck (1997) dentre outros.

Palavras-chave: Lúdico. Diversidade. Educação Inclusiva.

1. Introdução

Esta pesquisa surgiu a partir de observações da minha realidade escolar, a qual me deparei com uma aluna com deficiência auditiva nas aulas em que ministrei “Processo de Alfabetização e Prática Pedagógica” no 3º ano do curso formação de professores do ISEPAM e no campo de estágio com crianças do primeiro segmento do ensino fundamental I, tendo observado a angústia dos respectivos professores ao ensinar crianças portadoras de transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade, TDH.

O objetivo principal deste trabalho é analisar a importância do lúdico em busca de uma educação inclusiva apresentando uma reflexão so-

bre a prática pedagógica dos profissionais envolvidos no processo educacional, onde a sua força de atuação deve ser consciente e participativa, buscando eliminar as exclusões e preconceitos, além de apresentar casos de inclusão de uma escola estadual.

A relação dicotômica entre sociedade, educação e necessidades educativas especiais reforça a existência de diversidades culturais e humanas dentro das salas de aula, as quais representam um importante papel na construção da identidade, respeito e conhecimento da sua história. Reconhecer essas diferenças e aceitá-las é uma forma de abrir as portas para o crescimento pessoal, conhecimento e exercício permanente ao respeito, contribuindo para a compreensão da positividade, à heterogeneidade, removendo o muro da discriminação ao diferente.

Este artigo está estruturado em três momentos: *A educação inclusiva na sociedade atual resgatando o social*; *A importância de um novo olhar pedagógico: o lúdico atendendo à diversidade* e *Relato de Casos*; onde a prática vivenciada trará suportes pedagógicos para mudanças significativas e pertinentes à sociedade contemporânea, a qual está repleta de diversidades.

O aporte teórico desta pesquisa bibliográfica com relato de casos teve a contribuição de Cunha (2012), Mantoan (2011), Sasaki (1997), Werneck (1997), Cortella (2002), Antunes (2003), Freire (2000), Morais (2012), dentre outros que muito contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

2. A educação inclusiva na sociedade atual resgatando o social

A educação inclusiva foi adquirindo grande relevância teórica e prática, de acordo com os consideráveis progressos e mudanças nas atitudes da sociedade, tanto na teoria quanto nos serviços exigidos pela atuação educativa. Portanto,

Para compreendermos a escola de hoje, é preciso lançar um olhar sobre a história. Vemos que a Pedagogia remonta ao mundo antigo. Lá surgiram os primeiros sinais de educação inclusiva, ainda que esses mais tarde fossem ofuscados pela organização econômica que se incorporou ao sistema social. (CUNHA, 2012, p. 19)

De acordo com o autor supracitado o pensamento pedagógico percorreu o período medieval, onde a sociedade burguesa consolidou a escola como uma instituição preparada mais para homogeneizar as diferenças

do que permitir o pluralismo.

O processo de inclusão tem se tornado uma busca constante para os organismos e organizações, a procura de um sistema de ensino que integre e produza conhecimento, emancipando o educando portador de necessidades especiais ou os que não são considerados normais, através da implementação de políticas públicas que atendam e garantam sua dignidade e cidadania. Evidencia-se esta realidade na Constituição de 1988, onde está evidenciado o regime de igualdade do qual a democracia se sustenta, e a pretensão de uma escola para todos, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BENEVIDES & ARBAGE, 2007, p. 65)

A inclusão percorreu longos caminhos para chegar até os dias de hoje sendo que ainda não se constituiu inclusão, pois não se pode negar que a lei propicia a garantia legal, dando início a busca pela inclusão como processo de equiparação de oportunidade de acesso e permanência ao aprendizado; porém faltam alguns passos a serem dados para que ela aconteça como respeito à autonomia e à dignidade de cada um.

Em 1989 com a lei nº 7.853/89 foi definido como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua diferença em qualquer nível de ensino, seja na escola pública ou privada. O descumprimento desta lei leva a escola a punições sobre reclusão e multa, levando todos a refletir sobre as atitudes e ações que vinham sendo adotadas até que o respaldo legal tenha sido garantido. Portanto, observa-se que a garantia legal a não exclusão pode ser driblada de forma velada, através de preocupações e ausência de espaço físico adequado ou professor especializado, negligenciando-se o atendimento a este aluno que requer mais atenção ou esforço didático:

Art. 1º – Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta lei. [...] I- Na área da educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º grau, a supletiva, a habilitação e a reabilitação de profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; [...] (BRAGA, 2002, p. 224)

O que ocorre na realidade é que aquele que foge ao padrão, que

não se enquadra no modelo universal da sociedade, é ignorado ficando a margem do processo ensino aprendizagem.

A sociedade sempre se acomodou com o igual, parecido, como se tudo e todos fossem padronizados e os que saíam do padrão eram errados e ignorados. O mesmo aconteceu com as pessoas que não se enquadravam no modelo universal da sociedade, pois eram excluídos, distanciados e muitas vezes tratados como doentes que necessitavam de tratamento médico para “curar” a sua doença, e por isso digno e merecedor de pena das pessoas ditas “normais”. A inclusão na sociedade não se restringe apenas aos portadores de necessidades especiais, mas ao negro, ao gordo, aos menos favorecidos que lutam constantemente para serem respeitados e vistos como cidadãos, com poder de transformação e participação na sociedade com direitos e oportunidades iguais para viver.

Sasaki (1997), grande defensor por uma sociedade inclusiva, com oportunidades e direitos iguais para todos, transcreve um trecho da ONU que diz:

[...] sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência de direito. (SASSAKI, 1997, p. 166)

A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas escolas possibilita a convivência, favorecendo a quebra de preconceitos, gerando o respeito ao outro, fazendo com que os mesmos aprendam a ver a vida sobre outros ângulos, fazendo do professor parte importante neste processo em que a sociedade precisa abrir as portas para a diferença.

A escola é um dos melhores lugares para se trabalhar a questão das diferenças, conscientizando-os como cidadãos capazes de intervir nos rumos da sociedade, profunda e positiva, uma escola inclusiva, mudando o seu perfil. O professor vai assumir uma postura de mediador, na construção do conhecimento estimulando-os a participarem, exercitar o diálogo e a criatividade, em uma escola formadora de cidadãos críticos e autônomos. Portanto,

Alguns alunos da educação inclusiva não verbalizam, outros são verbais, mas possuem dificuldades de comunicação. Diferentemente da transmissão, onde pode haver interrupções ou ruídos, a comunicação pressupõe uma proposição acabada, uma ação intransitiva, que não precisa de complemento, pois se presume que atingiu o seu fim. Por isso, transmitir não é o mesmo que comunicar. (CUNHA, 2012, p. 37)

De acordo com o autor supracitado o professor não pode ser me-

ramente um transmissor de conhecimentos, mas precisa entrelaçar os saberes discentes e docentes.

As interações sociais são muito importantes, as trocas entre os sujeitos são valorizadas e incentivadas à medida que resultam na experiência humana, em conhecimentos com os outros. A aprendizagem escolar em termos de interação social é de fundamental importância, pois ampliam a aquisição de valores e de aprendizagens. A escola tem que propiciar interações permitindo aos alunos participarem ativamente da ação partilhada, processos cognitivos realizados não por um único sujeito e sim por vários. Cabe ao professor garantir a simetria das relações que se estabelece entre os alunos com compreensão mútua e comunicação produtiva, tornando as interações sociais na sala de aula em instâncias formativas para todos os que dela participam. “A sociedade para todos, conscientes da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados”. (WERNECK, 1997, p. 21)

Baseando-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001) os currículos necessitam se adequar, concretizando medidas para atender a grande diversidade existente no país, e as necessidades de cada aluno. É preciso ter uma visão diferenciada na sala de aula para as diferenças, como um elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

A atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, assim como características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superprodução intelectual. Desta forma,

A escola, ao considerar a diversidade tem como valor máximo o respeito às diferenças- não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. (BRASÍLIA, 2001, p. 97)

A diversidade é uma forma de assumir uma vida rica com novos modos de ver a vida saindo da padronização do tudo igual, do universal par o múltiplo. A existência do diferente do outro, muito contribui para o crescimento da sociedade e abre as portas para as diversidades existentes, conscientizando toda sociedade para o fim do preconceito.

Segundo Mantoan (2011), as escolas que se preocupam com a formação humana e a preparação do emocional e do cidadão para prosseguir nos estudos, modificam as suas práticas pedagógicas para receber

com sucesso todos os alunos, inclusive os que têm algum tipo de deficiência. Por isso, “as escolas são as incubadoras do novo e têm um papel inestimável e imprescindível na formação dos cidadãos deste milênio que desponta” (MANTOAN, 2011, p. 60). Para que isso ocorra é necessário que o professor parta do princípio “[...] de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios” (MANTOAN, 2011, p. 62). Assim ele estará nutrindo as expectativas em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desistir nunca de buscar meios para vencer os obstáculos escolares.

Segundo Cortella (2002) o mundo construído pelo ser humano precisa procurar uma compreensão mais harmoniosa e menos próxima da incompreensão e do caos que tudo comporta. Só assim a vida ganhará sentido na dupla acepção de significado e direção. Um dos produtos ideais da cultura são os valores criados pelo homem para o existir humano, pois quando eles são inventados, estrutura-se uma hierarquia para as coisas e acontecimentos estabelecendo uma ordem na qual tudo se localiza e encontra o seu lugar apropriado. Com isso,

Os valores que criamos produzem uma “moldura” em nossa existência individual e coletiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma visão de mundo (uma compreensão da realidade) que informe (dê forma) os nossos conhecimentos e conceitos (nossos entendimentos); é a partir de conceitos que guiamos nossa existência, e de uma certa forma, porque antecedem nossas ações, são também os nossos conceitos prévios, nossos preconceitos (pré/conceitos). Entretanto, valores, conhecimentos e preconceitos mudam porque humanos devem mudar; como vida é processo e processo é mudança, ser humano é ser capaz de ser diferente. (CORTELLA, 2002, p. 46)

Os valores e conhecimentos são construídos e elaborados pelos seres humanos de acordo com o grupo social em que estiver inserido e a história dessa cultura e o significado; sentido que este grupo estiver mergulhado.

3. A importância de um novo olhar pedagógico: o lúdico atendendo à diversidade

Lúdicos são jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem dos conteúdos programáticos, onde, “o jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (ANTUNES, 2003, p. 36).

Porém, devido a sua diversidade e transversalidade se torna flexível a diversas áreas da educação tornando o processo de aprendizagem prazeroso tanto para o aluno quanto para o professor.

Aprender sem perceber é a principal característica do ludismo. Os jogos devem ser espontâneos por parte da criança e devem ir de encontro à curiosidade e aos interesses do que o grupo pratica. O prazer no brincar e a espontaneidade da criança a leva a recriar conceitos e normas de brincadeiras se esforçando diante da competição para alcançar o objetivo de vencer suas limitações. Para praticar o conteúdo lúdico é preciso liberdade de expressão, espaço na escola, um ambiente propício para desenvolver as atividades com espaço adequado onde materiais devem estar sempre ao alcance das crianças.

No lúdico, a disciplina é de fundamental importância, assim como, a mediação do professor, a qual deve proporcionar articulação entre conteúdos e jogos, transformando esta articulação em uma integração processual com objetivos claros. A dinâmica do processo ensino aprendizagem auxilia o professor e facilita a transmissão dos conteúdos de forma prática, concreta para a criança, sem deixar que a mesma perceba que é uma aula, que não existe distância entre docente e discente. Assim, ambos se divertem e desenvolvem o processo de aprendizagem com os jogos e as brincadeiras.

Segundo Morais (2012), o professor deve procurar exercícios interessantes para desafiar as crianças a trabalharem com as palavras, ajudando-as a melhor observar as transformações que ocorrem, ajudando o aprendiz a vivenciar as mudanças nas relações entre letras e sons que aparece nas mesmas.

É preciso aprender a ensinar e aprender a aprender, como um círculo vicioso onde o sujeito que ensina é objeto ativo da produção de saberes, como criador de possibilidades para a produção e construção do saber; aguçando a curiosidade, o estímulo, e a crítica buscando na prática uma mediação entre ensino-aprendizagem e conteúdo, em que tanto o professor quanto aluno precisa possuir curiosidade, atividade política, ideológica, estética e ética. De acordo com Paulo Freire (2000, p. 25), “Quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É preciso aprender para saber ensinar, formando cidadãos críticos e autônomos, capazes de criar e não reproduzir conhecimentos, relacionar a prática vivenciada no lúdico com os conteúdos, abstrair conhecimentos criando e recriando novos conceitos.

De acordo com Freire (2000), o dever prático docente é trabalhar a capacidade crítica dos educandos, sua curiosidade através de rigorosos métodos que os aproximem das exigências da criticidade, tornando-os criadores, investigadores, curiosos, humildes e persistentes em seus objetivos.

O professor deve estar aberto e apto às necessidades de mudanças, pesquisas e formação de seres construtivos capazes de criar novos conceitos a partir de suas habilidades. Desta forma, Morais (2012) destaca a importância da exploração livre de textos variados:

[...] parece-nos muito saudável não perder de vista certos livros produzidos por escritores de literatura infantil que foram pensados para crianças em processo de aprendizagem das correspondências grafema-fonema. Se, intencionalmente, privilegiam a presença de determinadas relações entre letra e som, isso não significa que, necessariamente, não tenham qualidade literária. (MORAIS, 2012, p. 155)

Portanto, para Morais (2012), o sentido lúdico de pura fruição envolvido na leitura de variados textos como trava-línguas e pequenas parrelendas, permite a experiência do aluno principiante conseguir ler, sozinho, livros completos, consolidando o emprego de determinadas correspondências som-grafia agregando o sentido de motivação e prazer.

Segundo Kishimoto (1997), a criança deve ser vista como um ser ativo, autor e ator, capaz de aprendizagem sincrética que integra todas as facetas do mesmo. É através das brincadeiras que a criança se socializa e se integra em diferentes grupos sociais, explorando, compreendendo o seu ambiente, desenvolvendo diferentes formas de linguagem e mantendo a saúde mental e física.

A educação deve valorizar a ação da criança elevando-a a categoria de ator e mentor de suas ações. Por isso que a rotina da criança não deve:

[...] pautar-se pelo modelo escolar, com horários fixos de atividades dirigidas pelo professor, mas abrir-se para a exploração da criança. É importante o suporte material e humano: professor interativo, sempre pronto a auxiliar as crianças a resolver seus problemas e adquirir conhecimentos em oficinas opcionais com pequenos grupos. Atividades coletivas, sob a supervisão do professor, devem ocupar pequena parte da rotina diária. A criança deve ter bastante tempo para satisfazer a curiosidade e expressar-se, tomar iniciativa, criar brincadeira e tornar-se independente, curiosa e expressiva. (KISHIMOTO, 1997, p. 2)

A criança precisa aprender brincando, pois vai gerar um espaço para reflexão, desenvolvendo o raciocínio e o pensamento, além de esta-

belecer relações sociais que ajudarão a compreender o meio, satisfazendo desejos, estimulando o desenvolver de habilidades, conhecimentos e criatividade.

Além de ser divertido e prazeroso o lúdico contribui não só na resolução dos conteúdos programáticos, mas, também para vida em sociedade, no respeito mútuo, cívico, ético e moral, assim como leva a criança a se inserir no contexto cultural e folclórico afinal as brincadeiras e jogos em sua maioria faz parte do folclore. Sendo assim, Vasconcelos (2012, p. 108) afirma que:

A educação é processo de formação e informação e, na medida em que consiga suscitar no aprendiz o gosto pelo aprender, terá maior chance de atingir seus objetivos. O diálogo em sala de aula, ao problematizar aquilo que se ensina aprende, dará espaço para o olhar crítico tanto de alunos como de professores, ambos envolvidos nessa tarefa de conhecer para atuar positivamente no mundo no qual se inserem.

Cabe ao professor estabelecer as bases para um clima democrático em sua sala de aula dialogando, num processo de análise crítica dos objetos de estudo utilizados para a utilização do conhecimento.

Quando se fala no lúdico logo se pensa em jogos e brincadeiras; porém a música e seus ritmos também são importantes, pois proporciona a criança trabalhar com instrumentos musicais, fazendo de cada instrumento um brinquedo que emite sons diferentes e que entram em harmonia quando se monta uma orquestra. Quanto a música, ela deve ser transformada pelo aluno, mudando o ritmo musical. As crianças se divertem e aprendem o alfabeto, número e demais conteúdos de forma prazerosa e concreta, facilitando a relação da realidade com os conteúdos com o cotidiano da escola e de suas vidas, relacionando o lúdico de forma automática, informal, onde “[...] o jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto”. (ANTUNES, 2003, p. 40).

De acordo com Moraes (2012), as situações de escrita de palavras podem e devem se valer de jogos com diversas alternativas como: cruzadinhas (ou “palavras cruzadas”); stop ortográfico ou adedonha (correspondência fonográfica) e jogo de forca (combinações de grafemas e estruturas silábicas). Pode-se controlar o nível de complexidade de todos esses jogos, fazendo variações que implicam oferecer ou não pistas (letra inicial, mais de uma letra), usando ou não palavras grandes ou menos frequente na escrita do português. Por isso que “as modalidades que os jogos ou as demais atividades de escrita de palavras assumem precisam

ser recriadas e ampliadas pelos professores, em cada escola e em cada sala de aula”. (MORAIS, 2012, p. 158).

Produzir textos deve ser uma prioridade na área de língua, desde a educação infantil com o objetivo das crianças avançarem no domínio das relações entre letra e som e da norma ortográfica. Assim elas estarão sendo mobilizadas para darem conta da dimensão discursiva do texto que estão produzindo. Portanto, “[...] é prioritário investir na adequação do gênero textual à situação comunicativa, na escolha do léxico adequado, na coerência e na coesão entre as partes escritas etc.”. (MORAIS, 2012, p. 158).

É importante ressaltar que as atividades lúdicas devem fazer parte da rotina das crianças objetivando valorizar, conhecer, reconhecer e poder comparar com as respectivas realidades imediatas. Sendo assim, para Morais (2012), traduzir uma concepção de desenvolvimento humano é preciso um projeto educacional que propicie uma intenção da prática que priorize a interação das mesmas de diferentes faixas etárias com o mundo, permitindo estabelecer parâmetros que possuam diretrizes e desenvolvimento do trabalho no espaço físico. Portanto,

O professor que ainda se prende ao modelo tradicional do processo de ensino e cultura o seu papel de detentor do saber, um saber autoritário (como ele), carregado de uma ideologia de reprodução do status quo, subestima a capacidade de seus alunos e banaliza a sua própria profissão, reduzida à mera pantomima, encenada por atores que não se comunicam e nada têm a dizer uns aos outros. (VASCONCELOS, 2012, p. 109)

O professor que utiliza o diálogo na aceitação do outro, independente do conteúdo a ser analisado consegue desenvolver um processo educacional voltado para a formação integral do indivíduo, considerando-o sujeito principal que pretende se constituir em espaço de reflexão crítica.

A educação escolar vive hoje notáveis transformações de um mundo globalizado com complexidades e incertezas, pois é um mundo em rede que conecta lugares, culturas, atualidades, coisas positivas e negativas.

Segundo Pierre Lévy (1993) com as tecnologias da comunicação o mundo capitalista globalizado acelerou situações que se unem e se opõem, onde o virtual é real.

Diante deste fato o processo educacional vivencia hoje um turbilhão de críticas. Segundo Vasconcelos (2012), experimentando um ver-

dadeiro paradoxo, onde ao mesmo tempo em que se critica a escola por não responder às necessidades da sociedade contemporânea, acredita-se que ela seja necessária ao desenvolvimento do indivíduo, nivelando oportunidades.

A qualidade do ensino no interior das escolas tem sido questionada, mas não se dispensa o seu papel social de agência credenciadora, atestando que determinadas competências foram adquiridas por aqueles que a frequentaram com sucesso.

A escola continua sendo a instituição que proporciona múltiplas oportunidades de interação entre os seus componentes, utilizando o espaço de sala de aula como cenário privilegiado onde se desenrola o processo de ensino-aprendizagem. Os indivíduos ao assumirem determinados papéis sociais assumem comportamentos que são inerentes aos mesmos.

De acordo com Cortella (2002) a função da escola é reproduzir a desigualdade social com um caráter dominador, onde o educador é um agente da ideologia dominante, tendo em vista que a sociedade está impregnada de diferenças garantidas por um poder comprometido, e a escola é um aparelho ideológico destinado a reproduzir o sistema.

Cortella (2002), afirma que para alcançar a qualidade social na educação, é preciso uma sólida base científica, capaz de oferecer uma formação crítica de cidadania e desenvolver a solidariedade de classe social.

Para Libâneo (2001) qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política. É aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão. Então, buscar qualidade em qualquer instituição significa trabalhar com seres humanos para ajudá-los a se construírem como sujeitos. Portanto,

A caracterização de uma educação escolar para Libâneo se dá diante de sólida formação de base dos alunos, formação para cidadania, eleva o nível escolar de todos os alunos; promove integração cultural, formação de qualidade morais e valores éticos, incorpora ao cotidiano escolar novas tecnologias da comunicação e informação e tem condições físicas, materiais e financeira para suprir o bom funcionamento da escola, dando condições de trabalho digno a todos que trabalham na escola. (LIBÂNEO, 2001, p. 68)

Há necessidade de formação de vários objetivos e estratégias, pois não temos alunos homogêneos com as mesmas necessidades, por isso temos de adequar novas práticas de gestão, democratizando e respeitando

a diversidade existente neste universo.

Segundo Freire (2000) os oprimidos só começam a se desenvolver quando superam a contradição em que se encontram e a escola busca uma relação democrática com a presença do diálogo, sem ignorar as especificidades e diferenças de cada um, respeitando o processo de interação, oportunizando pela educação uma sociedade mais igual.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2003, aponta um importante fator para a inclusão das crianças de seis anos na instituição escolar, deve-se aos resultados de estudos que demonstram que quando as crianças ingressam na escola antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àqueles que ingressam somente aos sete anos de idade. Crianças com experiências na pré-escola obtiveram maiores médias de proficiência em leitura. Este fato vem,

[...] reafirmar a urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, assume cada vez mais, o compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano. (BRASIL, 2006, p. 6)

É importante ressaltar que o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental é imprescindível no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, implicando conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

4. *Relato de Casos*

4.1. Primeiro caso

De acordo com Quadros (2006, p. 13) “os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira, uma língua visual-espacial”, que uma aluna F com deficiência auditiva no 3º ano do Curso Formação de Professores do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, (ISEPAM) utiliza. Pode constatar que ela era bilíngue, pois dominava libras como língua materna, mas por estar alfabetizada, lê e escreve como todos os outros ditos normais.

De acordo com o Art. 1º do decreto que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº_10.098, de 19 de dezembro de 2000, verifica-se que:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua brasileira de sinais – libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Percebi que o surdo é tratado como uma pessoa incapaz precisando ser empurrada. A língua utilizada pelos surdos brasileiros é uma língua visual apresentando todas as propriedades específicas das línguas humanas. Portanto, comecei a tratá-la como todos os outros alunos com o mesmo material: livros e apostilas.

Quadros (2006, p. 13) ressalta que:

O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atendendo-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando.

De acordo com a autora supracitada o surdo não é respeitado em seu direito linguístico, o direito ao uso e ensino de libras, além de ser interpretado como diferente e deficiente dependendo da posição ou do lugar que ocupa.

O Governo do Estado procurando atender aos alunos surdos, disponibiliza um intérprete para cada surdo; porém as dificuldades encontradas são muitas diante da forma como trabalham a inclusão. Na maioria das vezes esses intérpretes não dominam todos os sinais de libras e se garantem na leitura labial que o aluno surdo nem sempre faz.

Tendo consciência de todas essas barreiras, pressionada para trabalhar só com questões objetivas, insisti e apliquei a mesma avaliação com questões objetivas com ou sem charges e subjetivas. E o resultado foi surpreendente, pois ela foi uma das que tirou as melhores notas, gabaritando a parte objetiva e tendo evolução na parte subjetiva.

No decorrer das aulas apresentei o dicionário a mesma na biblio-

teca em busca de sinônimos, por ela não ter um vasto vocabulário e os verbos utilizados pela mesma não saem do infinitivo. Como por exemplo: “Precisar antes minha amiga eu quero entender sozinho Explique o aluno ou você”. Verifica-se que ela não conjuga os verbos, não apresenta riqueza na construção da frase e nem utiliza sinais de pontuação; porém está alfabetizada.

F se sente sempre excluída da turma porque acha que as colegas precisam dar tudo pronto e eu não deixo. Então, perguntei com quem ela gostaria de realizar o trabalho da aula que teria que dar e ela respondeu assim: “Porque passado 2012, 2013 sofrer Eu não quero turma eu quero sozinha”.

Quadros (2006) enfatiza que a língua é tratada enquanto sistema não captando a riqueza das interações sociais que transformam e determinam a expressão linguística. Assim, língua e linguagem podem ser compreendidas em dois diferentes níveis: (1) o nível biológico (discutem-se questões essenciais, como a aquisição o da linguagem, enquanto parte da faculdade da linguagem humana); (2) o nível social ao interferir na expressão humana final (discutem-se aspectos relacionados com as representações discursivas e sociais permeadas por representações culturais).

Mortatti (2004, p. 46) afirma que “letramento é a capacidade de ler escrever de maneira eficaz”, utilizando o conhecimento adquirido na escola nas práticas sociais da vida, fazendo o uso competente e frequente da leitura e escrita.

4.2. Segundo caso

Através do lúdico com confecção de jogos, fantoches e livros em uma Feira Pedagógica apresentada no Trianon e no ISEPAM, constatei que consegui fazer o link da teoria com a prática em busca do letramento. Quadros (2006, p. 17) enfatiza que:

Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui o contexto bilíngue da criança surda.

Segundo a autora supracitada a escola ao optar em oferecer uma

educação bilíngue a uma criança, está assumindo uma postura política pedagógica que assume uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar.

Ocorreram avanços, porém muitas barreiras ainda precisam ser desveladas, como afirma Quadros (2006, p. 19) “há, ainda, estados em que professores desconhecem libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação”.

Durante a feira pedagógica um aluno portador do transtorno de *déficit* de atenção (TDH) se sentiu atraído pelos jogos matemáticos, livros e fantoches de papel marchê e espuma, prestando atenção e recondoando as histórias. Isso vem corroborar que

É pertinente ao professor ou à professora a compreensão de que as dificuldades do aluno com o TDH nem sempre são decorrentes de habilidades a serem aprendidas ou da falta de interesse. Decorrem das atividades naturais das redes neurais complexas do cérebro, pois o transtorno afeta pessoas em todos os níveis de inteligência. (CUNHA, 2012, p. 100)

Este autor supracitado reforça a necessidade de práticas pedagógicas atrativas que busquem o interesse da criança, pois o cérebro é um órgão onde todas as partes precisam estar funcionando adequadamente e que as pessoas com TDH possuem alterações em neurotransmissores, os quais controlam a liberação da dopamina e da noradrenalina.

É necessário ter um olhar diferenciado para os alunos com necessidades educacionais especiais, considerando que todos possuem traços particulares que ao mesmo tempo distinguem umas das outras na sua condição humana, as quais devem fazer parte das ações educativas na construção de uma escola para a diversidade.

5. Considerações finais

É fundamental que a educação seja centrada no ser humano e não na patologia, tornando indispensável um currículo que transcenda as concepções de *déficit* e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas, transformando as necessidades dos alunos em amor pelo movimento de aprender e de construir a autonomia e a identidade.

A escola deve ser um lugar privilegiado de articulação de produ-

ção de conhecimento com o compromisso da cidadania, capaz de cumprir a mais elevada destinação social do saber. Todos possuem o direito à educação independente de suas limitações ou necessidades educacionais.

Existem documentos importantes como Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Declaração de Salamanca, importantes na mudança necessária para ocorrer a verdadeira inclusão, porém muitas barreiras precisam ser destruídas porque grandes são os desafios. As instituições carecem de estruturas adequadas com políticas que reconheçam o processo de inclusão como uma ação educacional que deve ter por meta possibilitar o ensino de acordo com as necessidades de cada um, permitindo o fornecimento de suporte de serviços por intermédio da formação e da atuação dos seus professores.

A escola contemporânea não pode ser inflexível e estanque e o professor um mero transmissor de conhecimentos. É necessário um novo olhar pedagógico entrelaçando saberes docentes e discentes sem traduzir uma relação monaxial entre o emissor-professor e o receptor-aluno, mas uma relação triádica que abarca o mundo das significações para a compreensão do que é ensinado.

É pertinente utilizar o lúdico como ferramenta na educação porque os alunos são pessoas que adquirem identidade própria e singularidades na multiplicidade. Esses traços particulares são elementos da diversidade, características indissociáveis da condição humana, fazendo das nossas diferenças as nossas semelhanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *Trabalhando habilidades – construindo ideias*. São Paulo: Scipione, 2003.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1996.

_____. Ministério de Educação. *Relatório nacional do sistema de avaliação do ensino*.

_____. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL, *Parâmetro curriculares nacionais*. Ministério da Educação,

2001.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

CUNHA, Antonio Eugênio. *Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DECLARAÇÃO de Salamana, de 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: <www.redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEI nº 7.853/89 de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>.

LEI nº 10.436/24 de abril de 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>.

LEI nº 12.010 – 12.962, de 8.4.2014

LEI nº 8.069. *Estatuto da criança e do adolescente*.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*. Teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SASSAKI, Romeu Kasume. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VASCONCELOS, Maria Lúcia. *Educação básica: a formação do professor, relação professor-aluno, mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2012.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém vai mais ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

**INOVAÇÕES LINGUÍSTICAS
NO NÍVEL FONÉTICO/FONOLÓGICO
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
EM MISSIVAS FAMILIARES DA CHAPADA DIAMANTINA**

Damares Oliveira de Souza (UNEB)

da_mares.oliveira@hotmail.com

Pascásia C. da Costa Reis (UNEB)

pascasia@ig.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um epistolário familiar com cartas manuscritas autógrafas localizadas em Campos de São João, município de Palmeiras, Bahia, na Chapada Diamantina. Dois irmãos dirigem-se à irmã Dona Eulina S. Santos, através de missivas escritas entre 1999 e 2011. Este epistolário faz parte do Projeto de Pesquisa Garimpando o Português Epistolar da Chapada Diamantina: *em busca de testemunhos manuscritos* que tem seu lugar no Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas DCHT – XXIII da Universidade do Estado da Bahia. Através de um estudo descritivo e analítico será apresentada a identificação das missivas e o levantamento dos seguintes aspectos fonético-fonológicos: alteamento de vogal, monotongação de ditongo e ditongação de monotongo, estampados nas cartas em foco.

Palavras-chave:

Epistolário familiar. Manuscritos. Fonética. Fonologia. Português brasileiro.

1. Considerações iniciais

O documento manuscrito é considerado a mola-mestra da História. É indiscutível que ele proporciona recursos inestimáveis [...], representando o melhor testemunho do passado, fonte direta de informação básica [...]. (ACIOLI, 2003, p. 1)

A arte de escrever cartas é uma tradição milenar que vigorou durante o período da Idade Média e perpassa os tempos até os dias atuais. “As cartas surgiram para que possamos transmitir aos outros nossas próprias ideias e pensamentos: fiel intérprete e *mensajera entre los hombres*” (VIVES, 1978, p. 559), “surgiu como um meio de comunicação à distância antes da era dos “telefones”, transmitindo informações essenciais não apenas pessoais, mas também sobre as condições de vida (aspectos sociais), de trabalho, do cotidiano etc.” (CASTILLO GÓMEZ, 2006).

Este trabalho tem como objetivo apresentar um epistolário familiar pertencente à dona Eulina S. Santos encontrado através de uma pes-

quisa de campo feita entre amigos e conhecidos em Campos de São João, que faz parte da zona rural da cidade de Palmeiras na Chapada Diamantina – Bahia, localizada a 439 quilômetros de distância da cidade de Salvador.

O referido epistolário faz parte do Projeto de Pesquisa Garimpendo o Português Epistolar da Chapada Diamantina: *em busca de testemunhos manuscritos*, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas DCHT – XXIII da Universidade do Estado da Bahia, este que participo desde 2012, como voluntária, e atualmente como bolsista de iniciação científica, tem como um dos objetivos descobrir na região da Chapada Diamantina, epistolários pessoais manuscritos que datam dos séculos XX e XXI.

Sendo assim, pretende-se com este trabalho apresentar o epistolário de dona Eulina, fazendo a identificação das missivas e o levantamento dos seguintes aspectos fonético-fonológicos: alteamento de vogal, monotongação de ditongo e ditongação de monotongo, estampados nas cartas em foco.

2. Epistolário familiar

O epistolário reúne 16 missivas manuscritas autógrafas de dois missivistas, datadas de 1999 a 2011: 09 por o missivista 1, R. G.; 06 por o missivista 2, U. A. S.; 01 escrita por os dois missivistas R. G. e U. A. S.

Os remetentes são dois irmãos que muito jovens, aproximadamente na década de 70, segundo familiares, saíram do povoado de Campos de São João, Palmeiras – Ba local de origem, em busca de melhorias de vida na capital de São Paulo. Separando-se, assim, da irmã Eulina, encontraram nas cartas uma forma de comunicação para se sentirem mais próximos e obterem informações da família e amigos da região. “A correspondência familiar apresenta-se, definitivamente, como lugar estratégico onde se realiza, se inculca e se transmite uma visão dual de um mundo para si, a ser protegido do exterior”. (DAUPHIN & POUBLAN, 2002, p. 86).

Durante a pesquisa de campo, foi revelado por um dos familiares, que R. G. e U. A. S. não foram escolarizados no seu lugar de origem e provavelmente após a migração se alfabetizaram na cidade de São Paulo.

É possível perceber a partir das próprias missivas autógrafas, perfis diferenciados dos remetentes no que diz respeito à escolaridade.

ela mi deu ste favor
de ir na casa dele
este aconselha ela
mideu pos ela já
star com 87 anos.

(R. G. C7 V1, L46 -50, 2006)

O trecho da carta acima escrita por o missivista R. G., no ano de 2006, pode ser comparado quanto à escrita do trecho da carta abaixo escrita por o remetente U. A. S. no ano de 2007.

Querida irmã é com
prazer e saudade que falo estas palavras
Para você. até esta data estou
Com saúde juntamente com a família e espero [...]

(U. A. S. C1 R1, L 03 -06, 2007)

Perceber-se, a partir dos exemplos dos trechos das cartas, o nível diferenciado dos remetentes quanto à escolaridade. O remetente R.G. revela em sua linguagem escrita uma variedade do português mais próximo da fala popular, enquanto o remetente U. A. S. em sua escrita se aproxima mais dos moldes da gramática normativa.

Há hipóteses que os motivos para o nível diferenciado de escolaridade dos remetentes tenha sido além do letramento tardio, as dificuldades vivenciadas por eles na cidade de São Paulo ao fato de o remetente R. G. ter migrado primeiro para a capital e só algum tempo depois o seu irmão U. A. S. É possível constatar na carta 06 do remetente R. G., que o missivista U.A.S. foi acolhido por o irmão quando se mudou e provavelmente teve mais facilidade e oportunidades para se adaptar.

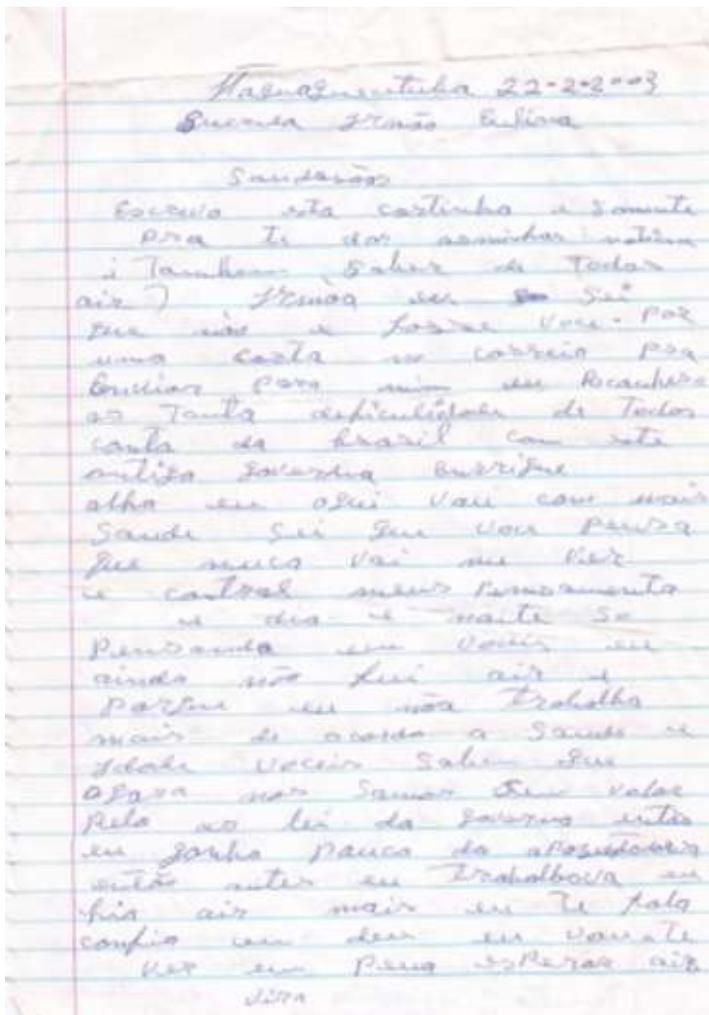
[...] nem noticia irmão eu
cuidei tanto quando ele
veio ficar comigo aqui
ele chegou sem nada e
depois ele trabalhou 1
ano e depois foi mandado
Imbora [...]

(R. G. C7 R1, L. 22 – 28, 2006)

Os suportes utilizados pelos remetentes são papéis comuns de folha pautada e de blocos de anotações com marcas de empresas. O missivista 1, R. G., utiliza folhas comum de caderno, enquanto o missivista

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

U.A.S. utiliza na maioria das suas cartas, folhas com timbre de uma empresa transportadora. Familiares dos remetentes revelaram, em pesquisa de campo, que o autor U.A.S. teve melhores oportunidades de emprego que o irmão R. G. Desta forma, pode-se inferir que o tipo de papel utilizado por o missivista 2, seja do local em que ele trabalhava.



Wagner Ventura 22-2-2003
Sua Mãe e Família

Saudações

Escrevo esta cartinha a somente
para te dar notícias e também
i Também, saúdo de todos
aí? Como eu sei
que não é possível por
uma carta no correio por
brasil para mim em Recife
as tanta dificuldades de todos
carta de Brasil com esta
muita dificuldade e
alho eu sei vou com mais
saúde sei que vou para
que mais vai me dar
e control meus pensamentos
e dia e noite se
Pensando em você e
ainda não sei a
porque eu não trabalho
mais de acordo a saúde e
idade você sabe que
agora não souo seu valor
Pela ao lei da empresa e
eu tenho pouco de possibilidades
muito antes eu trabalhava e
fiz a mais eu te falei
confio em deus e vou
est em Paris e Paris a
dona

(R. G. C4 R1, 2006)

 TRANSPORTADORA
GRANDE ABC

SPaulo 04/11/2010

Minha querida irmã e não posso
comunicar com você através desta carta
Espero que você esteja com saúde
esse são os meus votos que desejo a você
eu e minha família estamos com saúde
manda falar como está por aí passo a você
para mi escrever e falar tudo o que passa
por aí.

você mandou perguntar por P. [REDACTED]
eu não sei notícia de ele nunca mais ele vai
agora na minha casa ele chega sempre mais
não sei o que aconteceu com ele e até que
acho estranho. se você sabe notícia dele manda
falar para mim.

Eu não desisto de ir ver vocês
a qualquer momento estarei toda reunida
eu não aguardo nem um minuto de vocês
mas até passo que vou mi resposta esta
carta.

você pediu o meu telefone o número é
SP 011- [REDACTED]

Eu quero que você manda mi falar
se o aeroporto de lincois ainda está funcionando
por que se eu não for de avião terei de ir de onibus
fala pra um dos seus filhos informar a locaria
que os ombus são de balnear para Palmira assim
eu posso ter uma ideia melhor.

Vita

www.tgabc.com.br

(U. A. S. C2 R1, 2010)

2.1. A destinatária

Os documentos manuscritos tem um valor inestimável, pois representam e preservam a memória, história e cultura de um povo. Dona Eulina, aproximadamente 87 anos, permaneceu no seu local de origem em Campos de São João, que faz parte da zona rural da cidade de Palmeiras, Bahia, não foi escolarizada e, portanto, para corresponder-se através de cartas com os seus dois irmãos que residem na cidade de São Paulo, ela necessita da ajuda de filhos e netos.

As correspondências, além de servir como meio de comunicação entre pessoas distantes, registra as memórias e as condições de vida (aspectos sociais) de uma época, servindo como fonte de estudos linguísticos, sócio-históricos etc. (PORTELLI, 1989; GIBELLI, 2002; CASTILLO GÓMEZ, 2006; PETRUCCI, 2006).

Com o passar dos anos, surgiram novas tecnologias e a facilitação ao acesso dos meios de comunicação, mas dona Eulina, segundo familiares, não abre mão de se comunicar com os irmãos através das cartas, estas que são mantidas sob a guarda da destinatária, como forma de recordação familiar.

3. Aspectos fonético-fonológicos

O português brasileiro é caracterizado “gramaticalmente” por marcas que o tipificam em três aspectos: o fonético/fonológico, o morfológico e o sintático. Neste artigo apresenta-se o levantamento de alguns aspectos fonético/fonológicos típicos do português brasileiro estampado nas missivas escritas por o remetente U. A. S., e o remetente R. G., destinadas à dona Eulina S. Santos, moradora do povoado de Campos de São João, Palmeiras – BA.

A análise será feita a partir de 03 (três) marcas fonético/fonológicas do português brasileiro de acordo com Paul Tayssier, 2001: Alçamento de vogal (e > i; o > u), monotongação de ditongo e ditongação de monotongo.

Os dados dos aspectos fonético/fonológicos catalogados no *corpus* estão organizados da seguinte maneira: em dois blocos, cada bloco correspondente ao missivista, sendo o primeiro bloco o missivista 1, R. G. e o segundo bloco o missivista 2, U. A. S. Em cada bloco, as ocorrências aparecem organizadas em tabelas, de forma que em cada tabela os dados aparecem organizados em ordem cronológica, ou seja, da missiva

mais antiga para a mais recente. A apresentação das ocorrências está organizada em forma de tabela, a qual contém 3 colunas: a *coluna 1* identifica o missivista; *coluna 2* apresenta a ocorrência; *coluna 3* identifica o contexto. Abaixo da tabela encontra-se uma descrição da mesma. Os dados serão analisados na perspectiva descritiva.

BLOCO 1: Apresentam-se aqui as ocorrências de alteamento de vogal, monotongação de ditongo e ditongação de monotongo do missivista 1, R. G.

Missivista 1: R. G.	Ocorrências	Contexto
	(01) “mi”	C1 Reto, l. 10; C1 Reto, l. 25; C1 Reto, l. 30; C5 Reto, l. 5; C7 Reto, l. 6; C7 Verso, l. 46; C7 Verso, l. 49.
	(02) “xatiada”	C1 Verso, l. 38
	(03) “paricido”	C1 Verso, l. 48
	(04) “recibir”	C1 Verso, l. 50
	(05) “i”	C2 Reto, l. 10; C1 Reto, l. 16; C1 Reto, l. 21; C1 Reto, l. 29; C2 Verso, l. 44; C2 Verso, l. 47; C2 Verso, l. 55; C2 Verso, l. 55; C3 Reto, l. 17; C3 Verso, l. 43; C3 Verso, l. 49; C4 Reto, l. 6; C4 Verso, l. 33; C4 Verso, l. 42; C5 Reto, l. 28; C5 Verso, l. 58; C5 Verso, l. 65; C8 Reto, l. 16; C9 Reto, l. 16; C9 Reto, l. 30; C10 Reto, l. 18; C10 Verso, l. 31; C10 Verso, l. 46; C10 Verso, l. 53; C10 Verso, l. 57; C10, Verso l. 58
	(06) “acreditava”	C3 Verso, l. 36
	(07) “imbora”	C7 Reto, l. 28
	(08) “izaltado”	C8 Reto, 27
	(09) “cintindo”	C9 Reto, l. 14
	(10) “ti”	C9 Verso, l. 45; C9 Verso, l. 47.
	(11) “iterrada”	C10 Verso, l. 39

Tabela 1 – Alteamento de vogal

Na tabela 1, nos dados catalogados do missivista 1, R. G. apareceram 11 ocorrências de alteamento de vogal. A ocorrência (01) “mi” apareceu sete vezes, a ocorrência (05) “i” vinte seis vezes e a ocorrência (10) “ti” duas vezes.

Monotongação de Ditongo – Nas cartas catalogadas do missivista 1, R. G. não houve ocorrência de monotongação de ditongo.

Missivista 1: R. G.	Ocorrências	Contexto
	(01) “voceis”	C1 Reto, l. 9; C1 Reto, l. 12; C2 Reto, l. 7; C2 Reto, l. 10; C2 Verso, l. 49; C3 Reto, l. 15; C3 Reto, l. 18; C3 Reto, l. 23; C3 Verso, l. 53; C3 Verso, l. 58; C4 Reto, l. 19; C4 Reto, l. 23; C4 Verso, l. 50; C7 Reto, l. 6; C7 Reto, l. 13; C8 Reto, l. 19; C8 Reto, l. 31; C8 Verso, l. 43; C9 Reto, l. 11; C9 Reto, l. 13; C9 Reto, l. 15; C9 Verso, l. 62; C10 Verso, l. 56.
(02) “meis”	C1 Reto, l. 31; C4 verso, l. 41; C5 Verso, l. 64; C10 Reto, l. 11;	

		C10 Reto, l. 18.
	(03) “capais”	C8 Verso, l. 58.

Tabela 3 – Ditongação de Monotongo

Na tabela 3, do missivista 1, R. G apareceram 03 ocorrências de monotongação de ditongo. A ocorrência (01) “voceis” se repetiu vinte e três vezes e a ocorrência (02) “meis” cinco vezes.

BLOCO 2 – Apresentam-se aqui as ocorrências de alteamento de vogal, monotongação de ditongo e ditongação de monotongo do missivista 2, U. A. S.

MISSIVISTA 2: U. A. S.	Ocorrências	Contexto
	(01) “mi”	C1 Verso, l. 41; C2 Reto, l. 8; C2 Reto, l. 19; C2 Reto, l. 23; C3 Reto, l. 18; C4 Reto, l. 9; C4 Verso, l. 30; C5 Reto, l. 16; C6 Reto, l. 16; C6 Reto, l. 34
	(02) “si”	C2 Reto, l. 14; C2 Reto, l. 25
	(03) “aposentadoria”	C4 Reto, l. 12
	(04) “mesis”	C4 Reto, l. 22

Tabela 1 – Alteamento de vogal

Na tabela 01, do missivista 2, U. A. S, apareceram 04 ocorrências de alteamento de vogal. A ocorrência (01) “mi” se repetiu dez vezes e a ocorrência (02) “si” duas vezes.

MISSIVISTA 2: U. A. S.	Ocorrências	Contexto
	(01) “cozinhas”	C1 Reto, l. 14

Tabela 2 – Monotongação de ditongo

Na tabela 02, do missivista 02, U. A. S, apareceu 01 ocorrência de monotongação de ditongo, (01) “cozinhas”.

MISSIVISTA 2: U. A. S.	Ocorrências	Contexto
	(01) “voceis”	C1 Verso, l. 47; C2 Reto, l. 16; C2 Reto, l. 18; C3 Reto, l. 10; C3 Reto, l. 17; C3 Reto, l. 24; C3 Verso, l. 44; C4 Reto, l. 10; C5 Reto, l. 12; C5 Reto, l. 12; C5 Reto, l. 15; C5 Reto, l. 18; C6 Verso, l. 38
	(02) “atraveis”	C2 Reto, l. 3
	(03) “desejo”	C2 Reto, l. 4; C5 Reto, l. 7
	(04) “planejando”	C5 Reto, l. 15

Tabela 3 – Ditongação de Monotongo

Na tabela 3, do missivista 2, U. A. S, apareceram 04 ocorrências de ditongação de monotongo. Nos dados catalogados, a ocorrência (01) “voceis” se repetiu treze vezes e a ocorrência (03) “desejo” se repetiu

duas vezes.

4. Considerações finais

Apresentou-se aqui um epistolário familiar escrito por dois irmãos que deixaram a família na Chapada Diamantina e migraram para a cidade de São Paulo e que, em meio a muitas dificuldades, como por exemplo, o letramento tardio, escrevem cartas e através delas se comunicam e obtêm notícias dos familiares.

Outro estudo também realizado aqui foi o levantamento dos aspectos fonético-fonológicos: alteamento de vogal, monotongação de ditongo e ditongação de monotongo, estampados nas cartas em foco.

No levantamento dos aspectos fonético-fonológicos, pode-se verificar que o missivista 1, R. G. apresenta nas missivas um maior número de ocorrências e com maior frequência a repetição de um mesmo dado do que o seu irmão U. A. S. Nas missivas do remetente 1, R. G., 11 ocorrências são de alteamento de vogal e 03 de monotongação de ditongo, somando o total de 14 ocorrências. Enquanto o remetente 2. U. A. S., 05 ocorrências são de alteamento de vogal, 01 de monotongação de ditongo e 04 de ditongação de monotongo, somando o total de 10 ocorrências.

Conclui-se que os resultados analisados do levantamento dos aspectos fonético-fonológicos das cartas dos dois missivistas, colaboram para a afirmação feita anteriormente, no tópico 2. *Epistolário familiar*, de que o missivista 1, R. G., teve mais dificuldades de vida, inclusive de letramento, pois foi o primeiro a migrar para a cidade de São Paulo. Já para o missivista 2. U. A. S., as condições de letramento foram mais favoráveis, percebe-se isso inclusive na sintaxe do texto, mas esse não foi o foco aqui.

A escritura pessoal é “um dos meios para alcançar não só um domínio do tempo que passa, mas também uma representação estável de si”. (HÉBRARD, 2000, p. 30). As cartas escritas por R.G. e U.A.S. são movidas pela vontade de comandar o tempo e estarem presentes na vida e contexto daqueles deixados há muitos anos, após a migração, para trás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera L.C. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de*

documentos manuscritos. Recife: FUNDAJ Editora Massangana; UFPE, Editora Universitária, 1994.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

DAUPHIN, Cécile e POUBLAN, Daniele. Maneiras de escrever, maneiras de viver: cartas familiares no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara et al. (Orgs.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002.

DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mahêe; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Cristiano; MARCELLESI, Jean-Baptiste; MEVEL, Jean-Pierre. *Dicionário de linguística*. Trad.: Frederico Pessoa de Barros, Gesuina Dominica Ferreti, Dr. Jean Robert Schmitz, Dra. Leonor Scilar Cabral, Maria Elizabeth Leuba Salum, Valter Khedi. São Paulo: Cultrix, 1973.

GOMÉZ, Antonio Castillo. *Entre la pluma y la pared: historia social de la escritura*. Madrid: Akal, 2006.

HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura e seus suportes. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Refúgios do eu*. Educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mouro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro. *Documentos manuscritos baianos dos séculos XVIII ao XX: história e fonte de pesquisa*. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2011.

REIS, Pascásia Coelho da Costa. *Projeto de Pesquisa: Garimpando o português epistolar da Chapada Diamantina: em busca de testemunhos manuscritos*. Seabra – BA, 2012.

TAYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIVES, Juan Luis. *Epistolário*. Edición preparada por José Jiménez Delgado. Madri: Editora Nacional, 1978.

**INTERAÇÃO COMUNICATIVA ENTRE PACIENTES
NÃO FALANTES DA LÍNGUA PORTUGUESA
E CORPO TÉCNICO
DE UM HOSPITAL PÚBLICO DE RORAIMA**

Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)

araujomsocorro@gmail.com

Sergiane da Costa Vieira Aguiar (UERR)

sergiane_ane@hotmail.com

Thaygra Manoelly Silva de Pinho (UERR)

thaygramanoelly@hotmail.com

RESUMO

Os problemas de interação comunicativa entre pacientes falantes de diversas línguas e profissionais da saúde que atuam em um hospital público de Boa Vista – Roraima constituem o objetivo principal do nosso estudo, identificá-los e apresentá-los, porque acreditamos que nesse contato de diversas línguas, pode haver falta de interação comunicativa, se não houver profissionais qualificados capazes de estabelecer uma relação entre as línguas faladas nesse ambiente. Consideramos esse estudo de grande relevância, uma vez que percebemos incipientes as pesquisas em linguística aplicada voltadas para os reais problemas de comunicação, em relação à língua, nas práticas sociais do estado de Roraima. O estudo está embasado em Cavalcânti (1986), Bausch, Christ, Krumm (1995), Bagno (2002) e Moita Lopes (1996). Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa (GODOY 1995), cujos dados foram coletados a partir de um questionário, contendo 10 (dez) questões, abertas e fechadas Parasuraman (1991), aplicados aos colaboradores. Os resultados obtidos apontam que o hospital em referência atende a pacientes brasileiros, falantes de português; estrangeiros, falantes de espanhol ou de inglês, e pacientes indígenas, falantes de diversas línguas indígenas. No entanto, o hospital não possui intérpretes para abranger todas essas línguas e, por esse motivo, muitas vezes, não há interação comunicativa adequada entre o corpo do hospital e os pacientes de várias línguas faladas no hospital. Dessa forma, foram identificadas consequências contraproducentes para o tratamento médico de pacientes não falantes de língua portuguesa.

Palavras-chave: Interação comunicativa. Não falantes de português. Hospital.

1. Introdução

Ao percebemos que não há muitas pesquisas de linguística aplicada voltada para as práticas sociais no estado de Roraima, então nos dedicamos a pesquisar a interação comunicativa entre falantes de português e de outros idiomas dentro de um hospital público, por notarmos que é frequentado por muitos pacientes indígenas, além de pacientes estrangeiros geralmente vindos dos países que fazem fronteiras com o estado de

Roraima. A partir daí, surgiu um interesse em conhecer se acontece e como acontece essa comunicação entre profissionais e pacientes falantes de outros idiomas.

Para isso, traçamos alguns objetivos em relação à interação comunicativa entre não falantes de português e o corpo técnico de um hospital público de Roraima, tais como, identificar os possíveis problemas de interação comunicativa entre pacientes falantes de outras línguas e profissionais da saúde; constatar a origem desses problemas e as consequências da falta de interação comunicativa para o tratamento dos pacientes, e, por fim, ousarmos oferecer sugestões para abrandar as supostas questões de comunicação do hospital.

Então, este trabalho foi estruturado da seguinte forma, para que assim haja uma melhor compreensão do assunto aqui abordado. Primeiramente, apresentaremos uma noção histórica da linguística aplicada, segundo Bausch, Christ, Krumm (1995), Bagno (2002), Cavalcânti (1986), Moita Lopes (1996). Em seguida, trouxemos informações a respeito da história e geografia do estado de Roraima, segundo Magalhães Dorval (1986), e do hospital já citado. Além disso, mostramos as consequências da falta de interação comunicativa para o tratamento dos pacientes, e ainda, algumas considerações, entre impressões mais relevantes do estudo.

2. *Noções da linguística aplicada*

A capacidade de pensar de refletir sobre questões são as características mais marcantes e excepcionais dos seres humanos, consequentemente a língua como manifestação desse pensamento é uma atividade social, seja por meio da fala ou da escrita, para Marcuschi (2000, p. 63) a língua pode ser definida como “... uma atividade de natureza sociocognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.”.

Os estudos acerca da língua ganham espaço, surgindo assim novas disciplinas como: sociolinguística, psicolinguística, linguística do texto, pragmática linguística, análise da conversação, análise do discurso etc. Além dessas disciplinas, um novo campo de estudos surgiu mais recentemente, a linguística aplicada, conhecida carinhosamente como linguística aplicada.

Segundo Bausch, Christ e Krumm (1995, p.13-23), a linguística aplicada está ligada intrinsecamente ao contexto sociopolítico da Améri-

ca do Norte, pois na década de 40, o mundo passava pela Segunda Guerra Mundial e tonou-se essencial que os soldados americanos aprendessem a falar de modo rápido a língua do pacífico e dos outros lugares que seriam enviados. Dessa forma, os linguistas entremearam as teorias da linguística antropológica, psicologia comportamental, o empirismo filosófico e o positivismo e partiram de uma abordagem descritiva e de experiência pessoal no campo de Inglês como língua estrangeira. Com isso, os estudiosos aplicaram as primeiras teorias linguísticas relacionadas ao ensino de segunda língua e língua estrangeira.

Como podemos perceber, logo no surgimento da linguística aplicada, o seu objetivo era aplicar na prática as teorias linguísticas científicas modernas para solucionar problemas de linguagem na sala de aula. Com isso, a linguística aplicada foi tomando um espaço maior dentro da linguística, até desvincular-se dela e, portanto, não ser mais apenas a aplicação prática das suas teorias, passou a conquistar o seu espaço como uma ciência autônoma, sofrendo assim inúmeros reajustes, tendo hoje como objetivo principal problematizar e compreender as questões de linguagem do uso real que auxiliem a necessidade da sociedade. Contudo, a nova ciência sofreu várias críticas:

ampliaram enormemente o objeto mesmo dos estudos da linguagem: o tradicional exame da “língua em si” (que se detinha exclusivamente na gramática da frase, considerada apenas em suas dimensões fonético-fonológicas, morfosintáticas e lexicais) deixou de ser o foco exclusivo das investigações científicas da linguagem, que têm se lançado cada vez mais na busca da compreensão dos fenômenos da interação social por meio da linguagem, da relação entre língua e sociedade, da aquisição da língua pela criança, dos processos envolvidos no ensino formal da língua, do controle social exercido pelas ideologias veiculadas no discurso etc. (BAGNO, 2002, p. 165)

Concordamos com o autor porque sabemos que se faz necessário uma forte relação de multidisciplinariedade, para favorecer o diálogo com uma variedade muito ampla de campos de estudos, como por exemplo, a sociologia, psicologia, antropologia etc. Como podemos confirmar na citação de Cavalcânti (1986, p. 9):

A linguística aplicada abrangente e multidisciplinar em sua preocupação de uso da linguagem [...] Dada sua abrangência e multidisciplinariedade, é importante desfazer os equacionamentos da linguística aplicada com aplicação de teorias linguísticas e com o ensino de línguas.

A ciência linguística aplicada está ligada essencialmente a problemas de uso da linguagem nos mais diversos contextos sociais. De acordo com Moita Lopes (1996, p. 20) “A linguística aplicada é uma ci-

ência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social (...).” Ratificamos a afirmação quando percebemos que a linguística aplicada ver além da estrutura da língua, apreciando principalmente a interação social para compreender melhor essa relação entre linguagem, cultura e sociedade.

3. Um pouco do estado de Roraima

No estado de Roraima há um encontro muito grande de etnias, línguas e culturas, devido ao fato da penetração do “homem branco”, como podemos perceber na citação de Magalhães (1986, p. 11):

Após um e meio século da descoberta do Brasil, deu-se a penetração do homem branco no antigo município de Boa Vista, estado do Amazonas, hoje Roraima. Antes [...] predominavam aqui os do grupo caribe e os isolados uapixanas.

Outra forma de enriquecimento dessa diversidade social do nosso Estado deu-se porque houve “as entradas” de estrangeiros, espanhóis e ingleses, pelo norte do rio branco (...)” (MAGALHÃES, 1986, p. 17), que se somaram aos nativos, “o estado de Roraima é formado por pessoas de origem indígena, por migrantes de todas as regiões brasileiras e estrangeiros” (MARTINS, 2012, p. 168). Com essa “mistura”, consequentemente, houve uma grande diversidade cultural e linguística. E uma das prováveis causas dessa multiplicidade deu-se: “em grande parte, pelas características geográficas e populacionais do nosso estado, já que estamos numa tríplice fronteira e pelo seu histórico de formação institucional com base na migração”. (MARTINS, 2012, p. 168)

Em relação à geografia do estado de Roraima, sabemos que o estado se encontra em fronteira com a Venezuela e com a Guiana, tendo assim realmente uma tríplice fronteira. O modo de acessibilidade dá-se por vias terrestres, a Venezuela é o país mais próximo, com apenas duzentos quilômetros de distância.

A população do Estado tem grande influência de imigrantes de todos os outros estados brasileiros e também dos países vizinhos, como expõe Barcelos (2001, p. 96).

Os guianenses são os imigrantes internacionais de maior representativa em Roraima, principalmente a partir dos anos 1960, em decorrência da crise política e econômica daquele país. Outro fator que tornou a imigração Guianense mais significativa é o aspecto da existência de várias etnias que transitam entre o Brasil e a Guiana.

O fator sociopolítico e econômico da Guiana, desde 1960, tem sido responsável pelo acréscimo relevante dessa população no estado de Roraima. Já em relação à migração, de um estado para outro, Magalhães (1986, p. 133) enfatiza que:

Predominantemente, a corrente migratória foi oriunda de diversas aéreas da região Norte/Nordeste, sendo consideradas causas primeiras dessas migrações a estrutura fundiária do Nordeste, em confronto com as imensas áreas devolutas no Rio Branco; a isso acrescenta-se, no segundo momento, o caso do ciclo da borracha.

Isso também tem relação com problemas sociopolíticos e econômicos desses estados, assim como, a imigração dos guianeses. E com essa diversidade de povos, percebemos que essa diversidade linguística e cultural do estado permanece ao longo dos anos, aumentando singularmente, pois conforme mencionado, além de indígenas e estrangeiros, houve um notável aumento em relação à migração.

Esse fato de imigração que tem aumentado singularmente também tem relação com o problema sociopolítico e econômico desses estados, assim como, a imigração dos guianeses. Notamos que com essa diversidade de povos, obviamente há uma diversidade linguística e cultural que caracteriza o estado. A essa conclusão de que a língua materna dos habitantes de Roraima é tão complexa quanto a sua formação populacional, também chegaram Moura, Spotti, Martins e Silva (2008, p. 2).

4. Hospital público de Boa Vista – Roraima

O hospital público de Roraima que constitui o *locus* desta pesquisa é um ambiente que recebe um público variado, uma vez que atende a toda região (falantes da língua portuguesa e/ou indígenas), inclusive aos países vizinhos, (Venezuela e Guiana Inglesa). Dessa forma, é rico em corpus para estudos do tema, uso da linguagem dos participantes do discurso no contexto social real, ou seja, o hospital é um espaço onde acontece interação comunicativa entre várias línguas, e acreditamos que devem acontecer conflitos linguísticos das mais diversas motivações, por ser o hospital mais frequentado em Roraima tanto pelos residentes do Estado, como por estrangeiros.

O hospital do estado de Roraima possui cinco profissionais habilitados para trabalhar especificamente com indígenas de diversas etnias, como por exemplos, macuxi, uapixana, ianomâmi, além de sanumã, iecuana, ingaricó, patamona, uaiuai, xiriana, xirixana, de acordo com a re-

questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto”. Nesse caso os questionários foram compostos de dez perguntas, seis objetivas e quatro subjetivas, aplicadas aos profissionais do hospital.

A análise dos dados não demandou uso de técnica e métodos de estatística, deu-se de forma intuitiva e indutivamente, embasada em Godoy (1995) que garante que a preocupação maior deve ser a interpretação de fenômenos e na atribuição de resultados. A análise das respostas dos profissionais entrevistados levou à identificação dos maiores problemas de comunicação naquele ambiente de diversidade linguística, exemplo disso são as consequências da falta de interação comunicativa para o tratamento dos pacientes.

6. Alguns aspectos analisados

Os dados que foram coletados no período de dois meses, através de questionários aplicados aos funcionários da unidade de saúde, serão aqui descritos e analisados em conformidade com a teoria apresentada.

De acordo com os entrevistados, 50% dos atendimentos realizados mensalmente são a pacientes regionais não indígenas, falantes de língua portuguesa e 50% a pacientes indígenas e estrangeiros. Desses, aproximadamente 10% não falam a língua portuguesa. Desse modo, concluímos que 40% dos pacientes indígenas e estrangeiros falam também o português além de suas línguas de origem.

Outro dado importante mostrado na pesquisa é que as línguas faladas pelos pacientes com mais frequência são o espanhol, iecwana, macuxi, inglês, ingaricó, uaimiri-atroari, ianomâmi e uaiuai. No entanto, é intrigante que os colaboradores não mencionaram as línguas uapixana e taurepang como presentes em atendimentos do hospital, uma vez que são duas etnias de grande representação no estado e seu acesso ao hospital é pleno, no entanto, a ausência desse fato não foi investigada por essa pesquisa.

A análise das respostas dos profissionais entrevistados levou à identificação dos maiores problemas de comunicação naquele ambiente de diversidade linguística, exemplo disso são as consequências da falta de interação comunicativa para o tratamento dos pacientes. Segundo os colaboradores, as dificuldades enfrentadas em relação à interação comunicativa entre pacientes não falantes de português e servidores do hospi-

tal são as formas de explicações dos procedimentos e intervenções as quais os pacientes são submetidos.

Foi identificado também que não há servidores habilitados linguisticamente para atender a esses pacientes. Assim, o problema é amenizado com uma medida especial, na maioria das vezes, os pacientes indígenas, em geral falantes da língua ianomâmi, fazem uso de intérpretes indígenas que sabem falar o português e outras línguas indígenas. Esses intérpretes são falantes nativos de língua indígena, e o português é segunda língua. Em outros casos, os pacientes são falantes nativos de português e a língua indígena é aprendida na convivência familiar em suas comunidades.

Em relação às línguas estrangeiras, a questão torna-se mais complicada quanto ao desconhecimento de uma língua no processo de interação comunicativa. Para as autoras, Grosso, Tavares e Tavares (2008, p. 05) “o desconhecimento constitui uma desigualdade e fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes, e por consequência, mais vulneráveis”. Ratificamos esse ponto de vista, porque percebemos que é necessário o conhecimento da língua do país de acolhimento nesse processo, e, como o Hospital não disponibiliza profissionais habilitados para exercer a função de tradutor e/ou intérprete para pacientes estrangeiras, concluímos que elas estão em condição de desigualdade e fragilidade.

O problema toma uma dimensão ainda maior, quando se trata do estado de saúde do indivíduo que esteja com algum distúrbio nas funções orgânicas, físicas ou mental. Nesse caso, segundo as informações obtidas, quando não há “intérpretes” e/ou “tradutores”, os métodos utilizados pelos servidores para que haja comunicação são mímicas e gestos faciais somados a utilização de palavras soltas. Porém, as informações obtidas indicam que apenas esses recursos não são suficientes para suprir a complexidade da explicação, quando se trata de procedimentos médicos, porque nem tudo é possível explicar apenas por gestos. E, quando não é possível a comunicação entre os pacientes e os técnicos pode haver sérias consequências, podendo prejudicar o processo clínico, pois há pacientes que não aceitam determinados tratamentos, por não entenderem os benefícios e os riscos que correm se não realizarem os procedimentos médicos.

7. Considerações finais

Este estudo procurou identificar e apresentar os problemas de interação comunicativa num contexto de diversidade linguística em um hospital, especificamente entre pacientes não falantes de português e o corpo técnico desse hospital. Além de constatar as consequências dessa não interação para o tratamento de pacientes, ainda percebemos as estratégias de comunicação surgidas dessa necessidade para amenizar o problema desse processo.

Pontuamos o que possível comprovar a partir das informações coletadas: a) o hospital público investigado é frequentado também por estrangeiros e indígenas, revelando importante diversidade de línguas; b) não há interação comunicativa plena para todas as variedades de línguas faladas no contexto observado, principalmente línguas estrangeiras, por não haver profissionais habilitados para exercer a função de intérprete e/ou tradutor; c) quando não há comunicação de forma adequada, podem surgir consequências negativas para o tratamento médico dos pacientes não falantes da língua portuguesa e d) os pacientes não falantes de língua portuguesa apresentam-se em desvantagem linguística em relação aos falantes da língua majoritária.

Por fim, podemos concluir, com base nas informações obtidas, que são necessários intérpretes e/ou tradutores habilitados linguisticamente para atender aos falantes de línguas estrangeiras e indígenas nesse complexo processo de interação comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo, Parábola, 2002.

BARCELOS, C. et al. *A geografia de aids nas fronteiras do Brasil*. 2001. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v29n1/09.pdf>> Acesso em: 16-06-2014.

BAUSCH, K; CHRIST, H; KRUMM, H. O ensino e o aprendizado de línguas estrangeiras: comparação entre as concepções científicas. In: BAUSCH, K. (Ed.). *Hanbuch Fremdsprachenunterricht*. Trad.: Maria J. P. M. e Silva D. B. Melo. Tübingen, Bassel: Francke, 1995, p. 13-23.

CALVALCÂNTI, M. C. A propósito da linguística aplicada. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, vol. 7. Campinas: Unicamp/IEL, 1986.

GESTANTES indígenas têm atendimento diferenciado em maternidade em Roraima. *Do UOL*, São Paulo, 02-05-2014. Disponível em:

<<http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2014/05/02/gestantes-indigenas-tem-atendimento-diferenciado-em-maternidade-em-roraima.htm>>. Acesso em: 16-06-2014.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: vol. 35, n. 2, p. 57-63, abril 1995. Disponível em:

<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABJbAAD/questionario-na-pesquisa-cientifica>>. Acesso em: 16 de jun. 2014.

GROSSO, Maria José; TAVARES Ana; TAVARES Marina. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

MAGALHÃES, Dorval de. *Roraima: informações históricas*. Rio de Janeiro, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *O papel da linguística no ensino de língua*. Conferência pronunciada no 1º Encontro dos Estudos Linguístico-Cultu-rais da UFPE. Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo. Disponível na seção “Fórum” do site <<http://www.marcosbagnocomb.com.br>>.

MARTINS, Eley Rodrigues; MARAN, Nilmara Milena Gomes. Língua e cultura: contatos e consequências. *Revista Philologus*, ano 18, n. 54 – Suplemento: *Anais da VII JNLFLP*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/54supl/038.pdf>>. Acesso em: 17-06-2014.

MARTINS, Luzineth Rodrigues; SPOTTI, Carmem Véra Nunes; MELO, Nildete Silva de. *Diversidade linguística e língua materna: implicações no ensino da língua portuguesa em Roraima*. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/iiijnflp/trabalhos.htm>>. Acesso em: 16-06-2014.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO “ÁCIDOS E BASES” NO ENSINO MÉDIO

Kamila Teixeira Crisóstomo (UENF)

kamila18bj@gmail.com

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo avaliar a aplicação dos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização na apresentação do conteúdo “ácidos e bases” em livros didáticos de química do ensino médio. Foram analisados os livros: *Química na Abordagem do Cotidiano*, de Francisco Miragaia Peruzzo e Eduardo Leite do Canto, *Química*, de Ricardo Feltre, *Ser Protagonista: Química*, de Julio Cezar Foschini Lisboa, e *Química*, de Eduardo Fleury Mortimer e Andréa Horta Machado. Em apenas um caso não foi possível verificar a aplicação dos conceitos em questão, embora, mesmo no melhor dos casos, tanto a interdisciplinaridade quanto a contextualização apareçam de modo tímido ou complementar, representando pouco mais de 10% dos exercícios propostos. Os conceitos em análise aparecem com maior frequência quando os autores utilizam exercícios de vestibulares ou do ENEM.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Contextualização. Livro didático.

1. Introdução

O presente artigo tem por finalidade discutir a importância de se aplicar a interdisciplinaridade na educação escolar. O mundo contemporâneo no qual vivemos, exige cada vez mais a prática de um ensino interdisciplinar, levando em consideração a bagagem cultural que o aluno trás consigo, a fim de aproximar suas experiências com os conteúdos ensinados em sala de aula. Nesse cenário, a contextualização une-se à interdisciplinaridade, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa, oferecendo um ensino mais motivador, levando o educando a desenvolver seu pensamento crítico e através deste, ter a consciência e a capacidade de participar ativa e criticamente no ambiente em que está inserido. Como parte dessa pesquisa, foram analisados quatro livros didáticos de química, utilizados no ensino médio, dos quais foram enfocados o assunto “ácidos e bases inorgânicas”. O intuito dessa análise é observar se tais literaturas utilizam esse importante recurso didático que é a interdisciplinaridade, contextualizando o ensino e formando cidadãos aptos à ingressar criticamente no mercado de trabalho.

2. Interdisciplinaridade: uma abordagem necessária

Durante o processo histórico desencadeado a partir da Revolução Industrial, a lógica do mundo da produção acabou por exigir um profissional mais qualificado e mais especializado, contribuindo, assim, para a subdivisão do conhecimento e para a hiperespecialização. O conhecimento passa, portanto, a se fragmentar em partes. Cada profissional, na busca da especialização, acaba perdendo a noção do todo e o saber amplo cede lugar à subdivisão, à fragmentação.

Essa visão da hiperespecialização como meio de alcançar o aprimoramento ainda existe na prática, mas começa-se a perceber que isso limita o aprimoramento das ciências, já que o conhecimento do todo é substituído por uma parte, impedindo o desenvolvimento de um conhecimento articulado, que permita divisar relações menos óbvias ou indiretas entre as partes dos sistemas com maior grau de complexidade.

Surgem, então, as discussões em busca de novos paradigmas, que melhor respondam às exigências da contemporaneidade, em busca de um ensino que valorize o saber integral em detrimento das partes, da fragmentação. Estudiosos passam a defender uma maior unidade nos diversos ramos das ciências, valorizando um saber que supere os limites clássicos da divisão do conhecimento. Para Lück (1995), esses conhecimentos distanciados uns dos outros necessitam urgentemente ser articulados, a fim de que possam constituir um todo organizado.

O mundo contemporâneo, marcado pelas rápidas transformações e pela globalização, exige a disseminação de um conhecimento cada vez mais integrado. O saber, antes separado por disciplinas, não mais cabe em um mundo que exige cada vez mais o diálogo entre os saberes, entre as ciências. Assim, a fragmentação cede lugar à interdisciplinaridade, na busca de um pensamento que concilie as partes do todo. Também no mundo do trabalho, em face às exigências da contemporaneidade, inicia-se a valorização de um profissional capaz de estar em constante atualização, com uma base sólida de conhecimentos e capaz de interagir com as diversas áreas envolvidas no seu ramo de negócios.

A educação escolar precisa estar ligada a essas transformações e oferecer um ensino mais relacionado com a realidade do educando. É necessário criar uma alternativa ao ensino fragmentado, separado por disciplinas que, muitas vezes, parecem nada ter de relação umas com as outras ou mesmo com a realidade, uma alternativa que possa efetivamente contribuir para o fazer, que responda às angústias do nosso tempo. No lugar

da lógica da fragmentação, o mundo atual exige a contextualização, a integração entre as disciplinas, os diversos segmentos das ciências. A interdisciplinaridade e a contextualização do ensino assumem, pois, o foco das discussões na tentativa de superar as limitações que se apresentam.

A concepção de um ensino integrado, que melhor relacione os conhecimentos das diversas disciplinas e os aproxime mais da realidade, através de situações do dia a dia do educando, está prevista nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino médio, que estão estruturados justamente nestes dois eixos norteadores: a interdisciplinaridade e a contextualização.

Embora, conceitualmente, esses dois termos apresentem distinções, já que a interdisciplinaridade refere-se, em linhas gerais, ao diálogo entre as disciplinas e a contextualização à relação dos conteúdos com o cotidiano do educando, estes dois conceitos caminham juntos na busca de um ensino sólido, que ponha o aluno como sujeito do seu próprio conhecimento, fazendo as conexões entre os conteúdos estudados de forma reflexiva e questionadora. Assim, “A contextualização também pode ser entendida como um tipo particular de interdisciplinaridade, na medida em que aponta para o tratamento de certos conteúdos como contexto de outros”¹¹⁷. Embora seja importante a delimitação de alguns conceitos busca-se aqui não a discussão teórica sobre interdisciplinaridade e contextualização, mas refletir sobre esses termos como prática pedagógica efetiva no cotidiano escolar, na busca da aproximação e relação entre as disciplinas, da ruptura com a educação tradicional fragmentada.

Parece claro, para os educadores, que um ensino centrado em disciplinas isoladas e fragmentadas, fora do contexto sociocultural do educando, promove um ensino estagnado, sem motivação. Em contrapartida, um ensino baseado na realidade do aluno, promove uma educação motivadora, que valoriza o saber e não o acúmulo de conhecimentos. Se essa reflexão cabe às disciplinas de modo geral, ressalta-se aqui, mais especificamente, o seu emprego no ensino de química. Embora a química esteja tão intimamente ligada ao homem e seu habitat, o que se vivencia no ensino nas escolas não é essa contextualização. Muitas vezes percebe-se a prática de um ensino distante da realidade dos alunos, com o qual este não se identifica nem vê significado, o que contribui para um aprendizado artificial, que não se solidifica, tornando-se efêmero e, aos olhos do

¹¹⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/encarte.pdf>>. Acesso em: 07-12-2013.

educando, inútil.

Apesar do reconhecimento da importância da interdisciplinaridade por parte dos educadores, nem sempre esta prática torna-se realidade no cotidiano da escola. Muitas vezes o discurso se distancia da prática, até mesmo nos livros didáticos, que deveriam valorizar o diálogo entre as disciplinas e os saberes da realidade sociocultural do aluno, mas acabam tornando-se porta-voz de uma cultura acadêmica “geral”, em busca de atender a todas as realidades, ignorando, assim, as especificidades de uma determinada comunidade escolar, deixando de lado a realidade cultural ali presente. Portanto, ainda nos dias atuais, a interdisciplinaridade surge como um desafio para a educação, visto que envolve um alto grau de complexidade, já que a base de sua prática efetiva são as relações interpessoais.

Morin (2005) adverte para os perigos de uma prática pedagógica centrada no princípio da separação, do acúmulo de conhecimentos, que não contribua para a vida em sociedade, com a formação integral do cidadão. Segundo o autor, a educação deve contribuir na formação cultural do indivíduo, promovendo o desenvolvimento da reflexão, do pensamento crítico. Propõe uma profunda mudança de paradigmas na busca de superar os limites das ciências modernas. Afirma que a hiperespecialização leva à compartimentação dos saberes, dificultando a formação da consciência crítica. Defende que é necessário rever o princípio da separação, que reduz e limita, pelo pensamento contextualizado e integrador.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

Apesar de a interdisciplinaridade ser apontada pelos educadores como um instrumento de integração, que confere significado à prática educacional, capaz de contribuir com um ensino crítico e libertador, nem sempre isso ocorre no dia a dia das escolas. Ao contrário, costuma-se observar um ensino fragmentado, com uma matriz curricular com disciplinas isoladas, que não se articulam entre si, promovendo um ensino voltado para o mero acúmulo de conteúdos que será de pouca valia para a formação efetiva do educando. Um dos fatores que contribuem para esse distanciamento entre a escola e a sociedade atual é o acelerado desenvolvimento das tecnologias, que mudam tão velozmente, que torna-se muito difícil para a escola acompanhar tal processo. Segundo Fazenda (2005),

Os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno

apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada *sistematização* que a escola requer. (FAZENDA, 2005).

Assim, o processo ensino-aprendizagem acaba fugindo de sua missão, que é formar o cidadão crítico e o profissional apto a se inserir no mercado de trabalho. Porém, cabe à escola a busca de meios que promovam a prática da interdisciplinaridade, através de um ensino integrado, que valorize o contexto sociocultural do educando, estimulando a motivação, na busca de um ensino voltado à reflexão e ao pensamento crítico.

Surgem, diante desse contexto, muitas discussões a respeito do termo interdisciplinaridade. Uma das questões centrais diz respeito ao conceito do termo “interdisciplinaridade”. Muitas vezes há uma grande preocupação em definir o termo e sua prática efetiva fica em segundo plano. Segundo Japiassu (1976), “a interdisciplinaridade não é apenas um *conceito teórico*. Cada vez mais parece impor-se como uma *prática*”. O autor defende que o centro da interdisciplinaridade está na atitude assumida pelo indivíduo, pela vontade, pelo comprometimento em assumir seu papel de agente transformador, na busca de novos caminhos capazes de gerar sentido, de interferir na realidade social. Assim, a interdisciplinaridade “não pode ser aprendida, apenas *exercida*”.

Fazenda (2005) afirma que, muitas vezes, as diferentes nomenclaturas trazem em si a mesma ideologia. Para ela, não basta teorizar, é preciso ter uma postura interdisciplinar, uma atitude interdisciplinar, marcada pelo comprometimento não apenas institucional, mas também com o projeto a ser desenvolvido e nas relações interpessoais, pelo desejo de participar. De acordo com a autora,

No projeto interdisciplinar não *se ensina*, nem *se aprende*: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do *envolvimento* – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes (FAZENDA, 2005).

Lück (1995) também ressalta as múltiplas faces da interdisciplinaridade, pela complexidade que envolve seu conceito, constituindo-se um termo de difícil classificação, afirma:

O conhecimento é, ao mesmo tempo, um fenômeno multidimensional e inacabado, sendo impossível sua completude e abrangência total, uma vez que, a cada etapa da visão globalizadora, novas questões e novos desdobramentos surgem. Tal reconhecimento nos coloca, portanto, diante do fato de

que a interdisciplinaridade se constitui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreender-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vivê-la plenamente. (LÜCK, 1995).

Portanto, pela profundidade e complexidade inerentes à interdisciplinaridade, que envolve as relações pessoais e institucionais na busca de superar a visão limitadora, em prol de uma prática educacional que leve à reflexão crítica, à superação da dualidade entre teoria e prática, muitas dificuldades são encontradas no seu exercício cotidiano. Para isso é fundamental o envolvimento de todos, na busca de romper com as práticas tradicionais, em novos desafios. Segundo Fazenda (2005), “num projeto interdisciplinar, comumente, encontramos com múltiplas barreiras (...). Entretanto, tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além”.

Embora apresente muitas dificuldades em sua execução, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma prática plenamente cabível no cotidiano escolar, mostrando-se como um importante instrumento para dinamizar e modernizar o ensino, tornando-o mais próximo do educando, mais motivador, que leve à reflexão e contribua efetivamente na formação do cidadão. Assim, um ensino centrado no cotidiano do aluno, que tenha como fundamento a rede de relações entre os saberes, que dê significado aos conteúdos ministrados nas disciplinas, poderá interferir na formação do cidadão e ser instrumento na construção de uma sociedade mais justa.

Muitos estudiosos buscam desvendar as causas que levam às dificuldades de exercício real de um currículo escolar mais integrado e contextualizado, que dê mais significado e melhor cumpra seu papel da formação do educando. Severino (2007) aponta alguns fatores que, na sua opinião, mais interferem na prática interdisciplinar: fragmentação curricular; falta de sincronia entre as ações dos diversos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem; a má utilização dos recursos; a ruptura entre o discurso e a prática docente e a falta de relação entre as atividades desenvolvidas pela escola e a realidade da comunidade na qual ela está inserida. Segundo o autor, a fragmentação do currículo, através da justaposição de disciplinas que não dialogam entre si, é um dos principais fatores que contribuem para um ensino sem unidade, em que os conteúdos não se integram, mas mostram-se isolados uns dos outros e da realidade do aluno, afirma:

Sem dúvida, o que primeiro impressiona, tal sua visibilidade, é que os

conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como atividades didáticas, não se integram. As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e de fontes isoladas entre si. (SEVERINO, 2007).

A falta de sincronia entre as ações dos diversos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem é também apontada como um dos motivos da não contextualização do ensino. Professores, gestores e funcionários do setor administrativo agem desarticuladamente, sem um planejamento conjunto, que direcione as ações de forma ordenada, articulada. Merece destaque aqui a distribuição do poder, em que a autoridade administrativa se sobrepõe ao pedagógico, impedindo o bom desempenho da educação. Muitas vezes atos administrativos dificultam a execução de projetos pedagógicos, limitados por exigências burocráticas que, por vezes, preocupam-se com dados estatísticos, pouco se importando com o desempenho das atividades de uma educação sólida, comprometida com uma pedagogia que valorize a reflexão, a criticidade. Severino (2007) diz que as ações técnicas e administrativas não convergem para o mesmo fim, como se fossem autônomos e com objetivos diferentes, pior, o autor lamenta a hipertrofia do setor administrativo, que se sobrepõe ao pedagógico de forma até autoritária.

Outro fator que dificulta a construção de um ensino pautado pela unidade e contextualização é a má utilização dos recursos, desde os financeiros até os didáticos, na conquista dos objetivos propostos. Esses recursos costumam ser escassos e, ainda, mal aproveitados, em função da burocracia administrativa. De acordo com Severino, existe uma dificuldade reconhecidamente presente na utilização de tais recursos que, quando disponíveis, deveriam ser utilizados para fins essenciais, entretanto não são explorados de maneira adequada. O autor aponta, ainda, a ruptura entre o discurso e a prática docente como fator limitador a uma prática docente comprometida com um ensino sólido, dinâmico, motivador, que contextualize seus componentes curriculares à realidade do educando, despertando nele o interesse pelo aprendizado. O educador muitas vezes apresenta um discurso comprometido com um ensino contextualizador, gerador de significado, mas apresenta uma prática conservadora, que valoriza a aquisição de conhecimentos isolados, que não levam à reflexão. Segundo Severino (2007), o distanciamento entre o discurso e a prática:

...compromete profundamente a atuação do agente, tornando-a total-

mente estéril, uma vez que ele não consegue se dar conta do mecanismo de sua prática e das exigências de sua contínua reavaliação. Ao mesmo tempo em que vai pronunciando um discurso teórico esclarecido e crítico, transformador, vai realizando outro discurso prático rotineiro, dogmático e conservador. (SEVERINO, 2007).

Finalmente, é apontada por Severino (2007), como fator interferente na prática da interdisciplinaridade, a falta de relação entre as atividades desenvolvidas pela escola e a realidade da comunidade na qual ela está inserida. A escola precisa dialogar com a sociedade da qual faz parte, interagindo e buscando conhecer suas necessidades e ansiedades. Porém, essa relação, muitas vezes, dá-se de modo formal, mecânico, mantendo um distanciamento entre escola e comunidade.

Observa-se, portanto, que muitos são os fatores que interferem na construção de uma educação contextualizada, crítica, comprometida com a formação do cidadão e as transformações sociais. Porém, o grande desafio é como superar essas barreiras, em busca dos objetivos almejados. Severino (2007), afirma que “a superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um *projeto educacional (...)*”. Logo, o projeto deverá ser o responsável por planejar, organizar, relacionar as atividades, a fim de que mantenham entre si uma unidade, em que as disciplinas e os projetos diversos dialoguem entre si, não tornando-se atividades isoladas, justapostas, fragmentadas. O projeto educacional deveria, assim, atuar como norteador das práticas de ensino, promovendo a articulação e convergência das ações autônomas e diferenciadas postas em prática pelo ajuste do prática educacional.

É, pois, através do projeto que se definirão os papéis dos atores envolvidos no processo ensino aprendizagem. Logo, o envolvimento, o interesse e o querer são fundamentais para que cada um possa inserir-se em um projeto que, a partir do individual, possa alcançar o coletivo, na busca de alcançar os objetivos traçados, centrados na unidade do saber, na relação escola-comunidade e no contexto social, visando à formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. De acordo com Severino (2007), a fragmentação só cederá lugar à interdisciplinaridade a partir do projeto educacional, que deverá promover a integração curricular com foco nos objetivos a serem alcançados pelo educando.

Embora a coletividade seja a marca fundamental na realização de um trabalho interdisciplinar, torna-se fundamental a competência individual. A formação do educador deve ser sólida, capaz de permitir-lhe refletir sobre sua prática e sua missão. Japiassu (1976) afirma que “é preci-

so que os especialistas estejam bastante seguros, não do estado de aca-
bamento de suas disciplinas, mas dos *métodos* que empregam, para que
possam confrontar seus *resultados* com os de outras especialidades”.

Também Fazenda (2002), aponta a competência individual como
fundamental na prática interdisciplinar: O educador deve ter uma boa
formação profissional para que possa desempenhar com desenvoltura su-
as atividades, planejar, refletir criticamente sobre sua prática docente e, a
partir daí, propor o coletivo, com vistas a uma educação integradora, ge-
radora de significados. Além da competência individual, a autora aborda
as competências intuitiva, intelectual, prática e emocional, todas indis-
pensáveis na formação e atuação do profissional. A competência intuitiva
também é apontada pela autora como fundamental para a atividade do
professor empenhado em desenvolver uma prática docente integradora. O
professor dotado dessa competência é criativo, dinâmico, foge às ativida-
des tradicionais e, por vezes, é até criticado por suas inovações. Embora
inovador, deve ser comprometido com o projeto educacional ao qual está
envolvido e buscar o equilíbrio como forma de valorizar uma educação
de qualidade. Já a competência intelectual está centrada na sólida forma-
ção acadêmica do professor, que busca sempre aprimorar seus conheci-
mentos visando à criticidade. Com isso, é admirado e estimula seus alu-
nos a investirem na sua formação intelectual.

Outra competência apontada é a prática, em que o profissional
destaca-se pelo planejamento minucioso e a variedade de estratégias uti-
lizadas em suas atividades. Embora a criatividade não seja sua caracterís-
tica principal, é objetivo e prático, o que o leva a alcançar bons resulta-
dos no seu trabalho. Fazenda (2002) cita, ainda, a competência emocio-
nal, em que o educador trabalha o afetivo, aproxima-se do educando em
busca de melhor compreender suas angústias e ansiedades, seus desejos.
Assim, constroem uma solidez nas relações interpessoais, capaz de tornar
o ensino-aprendizagem mais contextualizado e integrado.

Observa-se que muitas são as nuances que interferem no exercício
efetivo da interdisciplinaridade. Porém, não há formas fixas ou receitas
que delimitem essa prática. O que a marca realmente é a diversidade, as
competências que se destacam em cada indivíduo, que se somam for-
mando o coletivo. Isso, em vez de fragmentar a prática educacional, deve
unir e enriquecer o fazer pedagógico, em busca de uma educação crítica e
geradora de significado. Logo, a interdisciplinaridade tem de ser entendi-
da e exercida como um ato de cooperação entre os indivíduos, na cons-
trução de um todo. Portanto, na prática da interdisciplinaridade, é neces-

sária uma competência individual, que possibilite ao educador interagir com seus pares, debatendo, construindo um plano de trabalho coletivo, e uma atitude individual, marcada pelo comprometimento, pela dedicação, pelo envolvimento e pela prática em detrimento do discurso vazio.

Observa-se, pois, o relevante papel da interdisciplinaridade como mediadora de uma educação crítica, transformadora, assumindo seu papel na transformação social. Para isso, cada ator envolvido no processo ensino-aprendizagem tem de exercitar sua competência individual, assumir sua responsabilidade e exercer seu papel como protagonista nas relações sociais e de poder. Severino (2007), afirma que

O saber, ao mesmo tempo em que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real, tornando-se então instrumento do fazer, propõe-se também com o desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento do poder. Por isso mesmo, o saber não pode se exercer perdendo de vista essa sua complexidade: só pode mesmo se exercer interdisciplinarmente. (SEVERINO, 2007).

Assim, por estar intimamente ligado à condição humana, o saber não pode ser desvinculado do contexto sócio-político-cultural do indivíduo. Ao contrário, deve responder às necessidades de uma sociedade complexa que, por sua própria natureza, é marcada pela interdisciplinaridade. Severino (2007) afirma que

A prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber, como expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente. (Severino, 2007).

Dessa forma, a interdisciplinaridade mostra-se como importante instrumento de mediação, de diálogo com a sociedade, na construção de uma educação transformadora, que possa contribuir na formação da cidadania e nas relações de trabalho, em busca de uma sociedade mais justa.

3. Análise de livros didáticos de química

O livro didático é um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados pelo professor em sala de aula. Nessa perspectiva resolveu-se analisar alguns livros de química utilizados no ensino médio, a fim de verificar se os mesmos são apresentados de forma interdisciplinar e contextualizada. Os livros selecionados, até o início dessa pesquisa, eram utilizados em escolas da rede pública (estadual e federal), são eles: *Química na*

Abordagem do Cotidiano, de Francisco Miragaia Peruzzo e Eduardo Leite do Canto; *Química*, de Ricardo Feltre; *Química: Ser Protagonista*, de Julio Cezar Foschini Lisboa e *Química*, de Eduardo Fleury Mortimer e Andréa Horta Machado.

Quando se faz uma comparação entre os livros didáticos, pode-se afirmar que o mais interdisciplinar foi *Ser Protagonista: Química*, escrito por Julio Cezar Foschini Lisboa. Esse autor conseguiu, ao longo do texto, fazer uma interessante ligação entre ciências exatas e ciências humanas, rompendo as barreiras que, na maioria das vezes, existem entre elas. Isso é perceptível quando Lisboa traz, mais de uma vez, textos ligando diretamente química e história. Nessa literatura, observam-se também conexões da química com biologia, física, matemática e língua portuguesa. Por outro lado, o livro em análise deixou a desejar na contextualização, uma vez que não aproxima o conteúdo do dia a dia do aluno.

Já os autores Francisco Miragaia Peruzzo e Eduardo Leite do Canto foram os que mais se prenderam à questão da contextualização. Durante todo o capítulo que contempla o tema “Ácidos e Bases Inorgânicas”, ficou nítida a aproximação do conteúdo estudado com a realidade do educando. Entretanto, a interdisciplinaridade é pouco explorada.

Em um nível intermediário, encontramos o livro do autor Ricardo Feltre que, por sua vez, lança mão de aspectos interdisciplinares e de situações contextualizadas, porém, de forma muito discreta.

Olhando por um outro ângulo, foi possível destacar o livro mais incompleto, que é o dos autores Eduardo Fleury Mortimer e Andréa Horta Machado. Essa literatura não foi interdisciplinar, tampouco contextualizada. A organização do mesmo mostra-se de forma confusa, dificultando, assim, o entendimento por parte dos estudantes.

Quanto aos exercícios propostos, fazendo-se uma análise geral das obras, percebe-se que as atividades propostas não são de cunho interdisciplinar nem contextualizadas. Ao contrário, apresentam questões que valorizam a memorização e não o aprendizado sólido, que leve à reflexão, à consciência crítica do educando. Observamos ainda, que as questões mais relacionadas à contextualização e à interdisciplinaridade são aquelas extraídas de exames de vestibulares ou do Enem. Tal fato deixa nítida a fragilidade na elaboração, no planejamento dos livros didáticos, e a necessidade de um debate mais amplo e profundo a respeito desse valioso instrumento de apoio à educação.

4. Conclusão

Para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivo, assumindo seu caráter transformador, é necessário que ele se mostre de maneira integrada, contextualizada com o mundo do educando. Nesse sentido a interdisciplinaridade assume papel fundamental no processo de relação entre as diferentes disciplinas do currículo escolar, a fim de formar cidadãos capazes de enxergar o mundo como um todo, livre de fragmentação, desenvolvendo assim seu senso crítico e raciocínio lógico.

Entretanto, na maioria das vezes, essa integração entre as disciplinas é precária e uma das evidências que reforça essa ideia diz respeito aos livros didáticos, recurso muito utilizado pelo professor, mas que deixa lacunas no que se refere à interdisciplinaridade. O fato de ser o recurso pedagógico mais acessível, faz com que o livro didático seja usado de forma maçante durante as aulas e isso acaba gerando uma certa preocupação, pois tanto professores quanto alunos passam a enxergá-lo como verdade absoluta, incontestável. Entretanto sabe-se que nenhum livro é perfeito e fica a cargo do educador estimular seus alunos a levantar questionamentos sobre o que está nele exposto, questionando-o sempre que necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAZENDA, Ivani. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

FELTRE, R. *Fundamentos de química*, vol. 1. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FREITAG, Bárbara et al. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDC, 1987.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LISBOA, J. C. F. *Ser protagonista: química*, vol. 1. São Paulo: SM, 2010.

LÜCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, A. H.; MORTIMER, E. F. *Química*, vol. 1, São Paulo: Scipione. 2012.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PERUZZO. F.M.; CANTO. E.L. *Química na abordagem do cotidiano*, vol. 1, 4. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007.