

ISSN: 1519-8782

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Universidade Veiga de Almeida
Rio de Janeiro, 24 a 28 de agosto de 2015



CADERNOS DO CNLF, VOL. XIX, Nº 09
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS



RIO DE JANEIRO, 2015

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA
RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR

Arlindo Viana

DIRETOR ACADÊMICO

Eduardo Maluf

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Katia Cristina Montenegro Passos

**PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
PESQUISA E EXTENSÃO**

Maria Beatriz Balena Duarte

DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA

José Luiz Meletti de Oliveira

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS

Flávia Maria Farias da Cunha

COORDENADORA LOCAL DO XIX CNLF

Anne Caroline Morais Santos

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José Mario Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Céli Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Eliana da Cunha Lopes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Anne Caroline de Moraes Santos

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Naira de Almeida Velozo

DIRETORA CULTURAL

Adriano de Souza Dias

VICE-DIRETOR CULTURAL

Agatha Nascimento dos Santos Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

José Enildo Elias Bezerra

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

DIRETORA FINANCEIRA

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias-Simon

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

de 24 a 28 de agosto de 2015

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

José Mario Botelho

Adriano de Souza Dias

Agatha Nascimento dos Santos Dias

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Anne Caroline de Moraes Santos

Eliana da Cunha Lopes

Regina Céli Alves da Silva

Maria Lúcia Mexias-Simon

Marilene Meira da Costa

Naira de Almeida Velozo

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

Anne Caroline de Moraes Santos

Eliana da Cunha Lopes

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa

José Mario Botelho

COORDENAÇÃO LOCAL

Anne Caroline de Moraes Santos

SECRETARIA GERAL

Silvia Avelar Silva

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe a segunda edição do número 09 do volume XIX dos *Cadernos do CNLF*, com 14 (quatorze) trabalhos, em 177 (cento e setenta e sete) páginas, sobre os temas “Leitura e Interpretação de Textos”, que foram apresentados no XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia de 24 a 28 de agosto deste ano de 2015. Na primeira edição, foram publicados 10 (dez) trabalhos, em 140 (cento e quarenta) páginas.

Na primeira edição, foram publicados os trabalhos dos seguintes congressistas: Aldo Marcos Pereira Mesquita, Aline de Azevedo Gaignoux, Andréia Almeida Mendes, Bruno Gomes Pereira, Elane Kreile Manhães, Gerson Tavares do Carmo, Humberto Vinício Altino Filho, Juliene Kely Zanardi, Lídia Maria Nazaré Alves, Lidiane Hott de Fúcio, Luis Antonio Rodrigues Barbosa, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Marcelo Serrano Zanetti, Márcia Antônia Guedes Molina, Márcio Araújo de Melo, Mario Ribeiro Morais, Moisés Rocha dos Santos, Nathália Ferreira dos Santos, Núbia Régia de Almeida e Rozana Quintanilha Gomes Souza, correspondentes aos textos recebidos até o final da primeira semana de agosto.

Os demais trabalhos foram acrescentados nesta segunda edição, seguindo a ordem alfabética dos títulos, dos seguintes congressistas: Aira Suzana Ribeiro Martins, Daniela Balduino de Souza Vieira, Edda Maria Peixoto Barreto, Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi, Eliana Crispim França Luquetti, Ileana Celeste Fernández Franzoso, Joane Marieli Pereira Caetano, Milene Vargas da Silva Batista, Moacir dos Santos da Silva e Renata Monteiro do Espírito Santo.

Dando continuidade ao trabalho do ano passado, foram editados, simultaneamente, o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2015* (DVD) e em suporte impresso, nos três primeiros números do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*.

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas recebeu um exemplar impresso do livro de *Minicursos e Oficinas*, tendo sido possível também adquirir a versão digital, pagando pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2015*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O *Almanaque CiFEFiL 2015* já trouxe, na primeira edição, mais de 130 textos completos deste XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, junto com o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação*, para que os congressistas interessados pudessem levar consigo a edição de seu trabalho, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores, não precisando esperar até o final do ano para ter sua produção acadêmica publicada.

A programação foi publicada em caderno impresso separado, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento, assim como o *Livro de Resumos*, sendo que o livro de *Programação* foi distribuído a todos os congressistas, mas o livro de *Resumos* foi distribuído apenas aos congressistas inscritos com apresentação de trabalhos, visto que vários deles precisariam comprovar imediatamente, em suas instituições, que efetivamente participaram do congresso.

Aproveitamos a oportunidade para lhe pedir que nos envie, por e-mail, as críticas e sugestões para que possamos melhorar a qualidade de nossos eventos e de nossas publicações, principalmente naqueles pontos em que alguma coisa lhe parece ter viável melhoria.

Rio de Janeiro, dezembro de 2015.



SUMÁRIO

0. Apresentação –05
José Pereira da Silva
1. A importância da língua portuguesa na linguagem matemática: metodologias que podem ser usadas na sala de aula09
Nathália Ferreira dos Santos, Andréia Almeida Mendes e Lidiane Hott de Fúcio
2. A interpretação de textos como obstáculo no ensino aprendizagem de matemática20
Luis Antonio Rodrigues Barbosa, Humberto Vinício Altino Filho, Lidiane Hott de Fúcio e Andréia Almeida Mendes
3. Alunos do PROEJA, produção da leitura e códigos linguísticos: como se dá essa relação?27
Elane Kreile Manhães, Gerson Tavares do Carmo e Rozana Quintanilha Gomes Souza
4. Cantando com Chico Buarque – fartando-se de pão: a mão do homem em verso e prosa na terra que grita e geme, mas sobrevive com os impactos ambientais37
Moacir dos Santos da Silva, Ileana Celeste Fernández Franzoso, Milene Vargas da Silva Batista e Eliana Crispim Luquetti
5. Conexão e visualização: estratégias metacognitivas de leitura47
Mario Ribeiro Morais, Márcio Araújo de Melo e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
6. Crônicas do Rio de Janeiro na formação do jovem leitor60
Aira Suzana Ribeiro Martins e Renata Monteiro do Espírito Santo

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

7. Estratégias de leitura para o ensino-aprendizagem de língua materna 68
Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi, Daniela Balduino de Souza Vieira, Edda Maria Peixoto Barreto e Eliana Crispim França Luquetti
8. Gêneros textuais e ensino: uma reflexão sobre a leitura na escola 75
Aline de Azevedo Gaignoux
9. Letramento literário na sala de aula: uma proposta metodológica 92
Núbia Régia de Almeida, Aldo Marcos Pereira Mesquita e Bruno Gomes Pereira
10. Linguagem, comunicação e educação matemática: a importância da comunicação efetiva para o ensino-aprendizagem de matemática ...108
Humberto Vinício Altino Filho, Lídia Maria Nazaré Alves e Andréia Almeida Mendes
11. *Manuscrito Voynich*: uma abordagem interdisciplinar118
Moisés Rocha dos Santos, Márcia Antônia Guedes Molina e Marcelo Serrano Zanetti
12. Neuroplasticidade e matrizes da linguagem e pensamento: contribuições da leitura poética133
Mario Ribeiro Moraes, Márcio Araújo de Melo e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
13. O comentário de texto: uma proposta de atividade de leitura do texto literário em sala de aula154
Julienne Kely Zanardi
14. O conto maravilhoso na formação de pedagogos: uma experiência com formadores de formadores166
Milene Vargas da Silva Batista, Joane Marieli Pereira Caetano e Eliana Crispim França Luquetti

**A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA LINGUAGEM MATEMÁTICA:
METODOLOGIAS QUE PODEM SER USADAS
NA SALA DE AULA**

Nathália Ferreira dos Santos (FACIG)

nathalia.do.santos72@gmail.com

Andréia Almeida Mendes (FACIG)

andreialetas@yahoo.com.br

Lidiane Hott de Fúcio

RESUMO

Neste artigo, pretende-se abordar a respeito da importância de os professores de matemática inserirem em suas aulas a língua portuguesa; parte-se da hipótese segundo a qual a leitura e a linguagem podem influenciar, de forma benéfica, o ensino de matemática nas salas de aula. Objetiva-se, de um modo geral, apresentar a grande relação entre essas duas disciplinas – português e matemática – quebrando tabus sobre este assunto. Pretende-se analisar se os diversos métodos de preparar uma aula de matemática usam a interpretação de textos e a língua portuguesa como recursos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Tem-se por base as ideias de Lorensatti (2009), Malta (2004), Menezes (2000) e Pinto (2009).

Palavras-chave: Língua portuguesa. Linguagem matemática. Metodologias.

1. Introdução

Neste artigo pretendemos abordar, a respeito dos métodos que os professores de matemática devem usar para inserir, nas aulas de matemática, a importância do conhecimento da linguagem matemática e da língua portuguesa. Tendo como hipótese a ideia de que a leitura e a linguagem podem influenciar, de forma benéfica, o ensino da matemática nas salas de aula.

Este trabalho justifica-se pela intenção de colaborar com aqueles professores que recebem em suas turmas alunos que não conseguem interpretar problemas e nem entender as teorias matemáticas, de forma que tenham, tanto alunos quanto professores, aproveitamento, domínio e compreensão maior da disciplina; possui o intuito de ajudar os alunos nas interpretações e incentivar os professores a usar métodos diferenciados de ensino; além de ter a oportunidade de, através das pesquisas, aprender mais sobre essa relação entre as disciplinas de português e matemática.

Objetiva-se, de modo geral, apresentar a grande relação existente entre essas duas disciplinas (português e matemática), quebrando tabus sobre este assunto. De forma específica, levantar bibliografias sobre o assunto; realizar pesquisas sobre os diversos métodos de preparar aula analisando se são, ou não, usados a interpretação de textos matemáticos associando a língua portuguesa.

2. Características e definições da língua portuguesa e da linguagem matemática

A linguagem é um meio que usamos para nos comunicar; de acordo com Ferreira (1999), linguagem é “o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas [...]. O vocabulário específico numa ciência, numa arte, numa profissão etc”.. (FERREIRA, 1999, s.v.)

Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio* (PCNEM),

A linguagem é considerada [...] como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

A linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo. (BRASIL, 2000, p. 5)

Menezes (2000, p. 3-4), em um de seus artigos, associa linguagem com comunicação e diz que “comunicação humana é uma forma de interação social entre indivíduos”. Ele diz também que “A linguagem, em sentido lato, corresponde a um meio de comunicação utilizado por uma comunidade para transmitir mensagens”.

Essa linguagem definida acima está relacionada à língua que usamos em nosso dia a dia, ao modo que usamos para nos comunicar. Na sala de aula, e aqui me refiro às aulas de matemática, essa comunicação é de extrema importância, pois é através da comunicação que professores e alunos se relacionam.

Para que haja uma comunicação verbal, são necessários indivíduos que entendam e que usem o mesmo código ou a mesma linguagem.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Em sentido mais estrito, a linguagem é vista como um sistema de signos diretos ou naturais e pressupõe um sujeito falante e implica fenômenos ligados à transmissão da mensagem dentro de um contexto espaço-temporal e cultural chamado situação. (MENEZES, 2000, p. 4)

Isso significa que, para que exista comunicação entre alunos e professor, é necessário que ambos entendam a linguagem que será utilizada; nesse caso, deve-se conhecer a linguagem matemática, que, de acordo com Lorensatti (2009) é um sistema simbólico;

A linguagem matemática pode ser definida como um sistema simbólico, com símbolos próprios que se relacionam segundo determinadas regras. Esse conjunto de símbolos e regras deve ser entendido pela comunidade que o utiliza. A apropriação desse conhecimento é indissociável do processo de construção do conhecimento matemático. (LORENSATTI, 2009, p. 90)

É comum ouvirmos dizer que a linguagem matemática é muito complexa, de difícil compreensão, mas Menezes (2000) justifica que,

Sendo a matemática uma área do saber de enorme riqueza, é natural que seja pródiga em inúmeras facetas; uma delas é, precisamente, ser possuidora de uma linguagem própria, que em alguns casos e em certos momentos históricos se confundiu com a própria matemática. (2000, p. 4)

A linguagem matemática pode ser caracterizada como uma segunda língua, como uma tradução da nossa língua natural, ou linguagem materna para uma linguagem formalizada de acordo com as necessidades dessa disciplina, segundo Lorensatti (2009).

Menezes (2000) também afirma que a linguagem matemática utiliza a linguagem natural como suporte.

A aprendizagem da matemática apresenta, também, diferenças quando comparada com a aprendizagem de uma segunda língua natural – que habitualmente também ocorre numa escola – pois não encontramos, no dia a dia, um grupo de falantes que a utilize, em exclusividade, para comunicar. A linguagem da matemática carece pois do complemento de uma linguagem natural.

A linguagem da matemática é híbrida, pois resulta do cruzamento da linguagem da matemática com a linguagem natural, no nosso caso, o português. (MENEZES, 2000, p. 4-5)

Infelizmente, são poucos que compreendem essa definição e essa importância da linguagem matemática; muitos desconhecem, até mesmo, a existência dessa linguagem, dificultando, assim, o aprendizado, tornando a disciplina cada vez mais complexa.

3. *Relação existente entre a língua portuguesa e a linguagem matemática*

Esse pensamento de que a matemática e a língua portuguesa não se relacionam justifica-se, segundo Lorensatti (2009), pelo fato de que os professores e o planejamento pedagógico das escolas estão sempre confirmando essa tradição, quando deveriam, pelo contrário, aproximar essas duas disciplinas, visando o melhor aprendizado do aluno.

Em seu artigo, Malta (2004) relata que, pensava-se que o motivo pelo qual os alunos estarem chegando às universidades sem o preparo adequado, seria devido à má formação desses alunos no ensino médio, mas, concluiu-se que esse fato se deve pela falta de leitura e interpretação desses alunos, que poderia vir, sim, da má formação no Ensino Médio, mas que também poderia ser trabalhada e corrigida na universidade; essa tarefa deve ser cumprida tanto por professores quanto pelos próprios alunos.

Essa autora afirma que,

Dentre os indícios mais apontados, pelos professores, do despreparo dos alunos que ingressavam na universidade, estava a incapacidade de se expressar, a incapacidade de utilização da linguagem escrita, visível na dificuldade de construir frases completas e consistentes (e sem erro de ortografia) que os alunos demonstravam. No que me diz respeito, comecei a me perguntar se a obtenção de uma resposta correta de um problema matemático (que pode ser um número, um sim ou um não), sem a capacidade de expressar, de descrever de forma organizada (não estou falando de demonstração) como se obteve a resposta, pode, de fato, significar a compreensão do conteúdo matemático que se pretende aferir com o problema. (MALTA, 2004, p. 42-43)

Lorensatti (2009) afirma que, para entendermos a leitura de um livro com definições matemáticas ou para resolver algumas questões, é preciso saber interpretar; para saber interpretar, devemos conhecer a língua portuguesa e, para decifrar os códigos matemáticos, é preciso entender a linguagem matemática. De acordo com a autora, surgem as seguintes perguntas: “Em que medida o ensino da língua contribui para a interpretação de um problema de matemática? Em que medida o ensino de matemática contribui para a interpretação de um texto?” (LORENSATTI, 2009, p. 92) e a resposta a esses questionamentos é: “Há a necessidade da língua para ler e compreender o texto de matemática e, se esse for um problema, de dar significado à sua solução”. (*Idem, ibidem.*)

A autora complementa, dizendo:

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A língua portuguesa escrita ou oral tem seu papel na matemática como nas outras áreas do conhecimento. É, no mínimo, o veículo das informações, mas podem estar nela as dificuldades que os alunos encontram na resolução de problemas [...] é necessário ler e escrever em linguagem matemática, compreender os significados dos símbolos, dos sinais ou das notações próprias dessa linguagem. (LORENSATTI, 2009, p. 92-93)

Segundo Malta (2004), o conhecimento da língua portuguesa tem uma grande importância e influência na linguagem matemática, em seu artigo, ela diz que “[...] as deficiências no uso da linguagem escrita e o pouco desenvolvimento da capacidade de compreensão da matemática [...]” (MALTA, 2004, p. 44) se devem pelo fato de que “[...] sem o desenvolvimento do domínio da linguagem necessária à apreensão de conceitos abstratos [...] nos seus diversos níveis, não pode haver o desenvolvimento do pensamento matemático [...]”. (*Idem*, p. 44-45)

Durante as aulas de matemática, a utilização e o entendimento da linguagem é de extrema importância, pois será muito difícil pensarmos em uma aula de matemática sem que se entenda a sua linguagem. A linguagem na aula de matemática é influenciada pelo entendimento e conhecimento do professor, pela aprendizagem anterior dos alunos, pelo nível sociocultural e pela formação dos professores. A linguagem também tem suma importância nas tarefas e nas avaliações tanto escritas quanto orais, segundo Menezes (2000).

Essa relação existente entre as disciplinas aqui tratadas é utilizada na interpretação de problemas, o termo problema pode ter várias definições, de forma geral, é algo que não conseguimos resolver ou explicar no mesmo momento, algo que nos leva a pensar e colocar os dados em ordem. Recentemente, tem sido usado o termo situação-problema, de acordo com Lorensatti (2009), “uma situação é reconhecida como problema, na medida em que não há procedimentos automáticos de resolução imediata” (LORENSATTI, 2009, p. 94). Mas, a partir do momento que uma determinada situação não nos leva a pensar não nos trazendo desafios, a resolução dessas situações se torna simplesmente um exercício, que é “como um mecanismo utilizado para soluções rotineiras de uma situação, em que há repetições de procedimentos e estratégias”. (*Idem, ibidem*)

Para a resolução de um problema, o aluno deverá estar ciente do assunto tratado e o problema deverá ser bem estruturado

Os problemas bem-estruturados são aqueles que se apresentam como textos bem-estruturados, com coesão e coerência, ou seja, trazem, em seu enunciado, marcas linguísticas que ligam os elementos desse de forma a apresentar

uma organização sequencial e com possibilidade de ser interpretado. (LORENSATTI, 2009, p. 95)

Segundo a mesma autora, esse aluno deverá, também, entender a linguagem portuguesa e os códigos matemáticos; pois, após fazer a leitura do texto, este deverá organizar as informações e transformar os códigos em uma linguagem de fácil entendimento e, depois, reorganizar suas ideias e as informações do problema, só depois deverá ser feita a leitura e a interpretação deste problema.

A autora sustenta, de forma clara, a importância da interação da língua portuguesa e da linguagem matemática para a resolução de problemas. Em seu artigo, ela afirma que muitos alunos estão entrando nas universidades sem saber interpretar um problema: “quero apontar a necessidade de os alunos serem conduzidos a desenvolver suas capacidades de leitura em matemática e de expressão do próprio raciocínio que os levam à compreensão e utilização de resultados matemáticos”. (MALTA, 2004, p. 43)

Devido a essa importante relação entre língua portuguesa e linguagem matemática, deve-se utilizar meios que insiram essa ideia e essa associação das disciplinas na sala de aula e será sobre alguns desses meios que iremos tratar no próximo tópico.

4. Metodologias que podem ser usadas na sala de aula

Após refletirmos sobre a definição das linguagens e de entendermos a relação existente entre língua portuguesa e linguagem matemática, devemos analisar o que deve ser feito, como podemos agir, quais decisões e intervenções podemos realizar como métodos de ensino que influenciam, de forma benéfica, o aprendizado dos alunos.

Lorensatti (2009) faz algumas considerações finais, afirmando que a leitura nas aulas de matemática pode ser pensada como uma prática de ensino. Ela apoia a ideia de que os professores das disciplinas de português e matemática podem se unir para desenvolver um projeto de leitura e interpretação, utilizando-se de textos que tenham algumas informações numéricas, não tendo como objetivo principal somente a matemática, mas mostrar para os alunos que, para a compreensão de um texto, também utilizamos a linguagem matemática.

Entre os textos que são proporcionados aos alunos, os professores podem selecionar alguns em que estejam presentes informações numéricas fazendo

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

parte da estrutura argumentativa do texto, cuja leitura demanda pesquisa de vocabulário, ideias ou argumentações próprias do conhecimento matemático. Essas informações aparecem em várias atividades da vida social e envolvem decodificações próprias, cálculos ou hipóteses para uma melhor compreensão do texto. Um exemplo seria partir de uma notícia de jornal que apresentasse fatos com porcentagens, gráficos ou tabelas. Não seria objetivo primeiro desenvolver conceitos matemáticos, mas a recorrência aos conceitos matemáticos para melhor entender o texto. (LORENSATTI, 2009, p. 97)

Pinto (2009) defende, em seu artigo, que o professor deve ouvir seus alunos, pois quando o professor ouve seus alunos explicarem sobre o que entendem sobre determinado assunto é que esse professor saberá como responderá esse aluno; só assim que o professor saberá como o aluno vê e entende aquela matéria e, assim, poderá corrigir esses alunos quando necessário.

Esse autor ainda afirma que:

Ouvir os alunos torna-se, agora, condição imprescindível para que possamos falar em conhecimento (segundo este referencial), para que possamos partilhar campos comunicativos e melhor direcionar nossas falas (textos), pois os textos são legitimados por nossos interlocutores e a interação com os alunos pode aproximar nosso interlocutor (aluno cognitivo) do nosso aluno biológico. (PINTO, 2009, p. 100)

Em seu artigo, Menezes (2000) acredita que a linguagem utilizada pelo professor exerce um papel muito importante no aprendizado dos alunos. De acordo com o que o professor planeja transmitir para os alunos, ele pode usar diversos modos de fala, “ele pode expor, pode explicar, pode pedir, pode perguntar, pode sugerir, pode... recorrer a outros atos de fala” (MENEZES, 2000, p. 7). O autor também concorda que a participação dos alunos na aula tem uma grande importância,

Numa aula de resolução de problemas, por exemplo, será importante que o professor estimule os alunos a mostrarem, dizerem, explicarem e criticarem as várias resoluções, procurando que a sua contribuição seja limitada a comentários. (MENEZES, 2000, p. 7)

É sugerido que o professor envolva a turma em um discurso e que sejam propostas algumas questões para esses alunos,

Por forma a dinamizar este envolvimento da turma no discurso, desenvolvendo a comunicação matemática, é sugerido, [...], que o professor coloque questões e proponha atividades que desafiem o pensamento dos alunos. Acredita-se ainda que, a seguir a um comentário do aluno, o professor deve regularmente perguntar “por que?” ou pedir para que ele se explique. (MENEZES, 2000, p. 9-10)

A aplicação de tarefas bem elaboradas também colabora para o desenvolvimento da linguagem e favorece a comunicação,

A participação dos alunos, através de intervenções verbais – explicando as suas ideias, manifestando desacordo em relação aos colegas, argumentando, conjecturando – é facilitada em grupos mais pequenos. Esta maior contribuição dos alunos para o discurso da aula, quando trabalham em grupo, pode ser justificada por uma maior confiança, uma vez que o professor não está a ouvi-los (nos alunos está muito arreigada a ideia do professor como avaliador), mas também porque a disponibilidade é manifestamente maior – em vez de estar um aluno a falar, poderão estar seis ou sete, consoante o número de grupos. A possibilidade de os alunos discutirem entre si, tentando esclarecer ideias menos claras, permite maior riqueza na discussão geral. (MENEZES, 2000, p. 14)

Malta (2004) também concorda que o professor faz parte desse processo de aprendizagem e que o aluno deve ter acesso aos livros e materiais didáticos não somente para obter mais exercícios para serem resolvidos, mas para estudar através desses livros, não estudando somente com o que é passado oralmente pelo professor, mas usando, lendo e interpretando os livros didáticos por mais que esses pareçam ser de difícil entendimento e interpretação, ela defende “enfaticamente, a adoção e utilização efetiva de material didático que promova um acesso direto do aluno ao conteúdo a ser aprendido em qualquer disciplina de matemática, no nível básico da universidade”. (MALTA, 2004, p. 44)

Em seu artigo, Malta (2004) cita alguns métodos que ela começou a usar em suas aulas na universidade que trabalha. Um dos métodos utilizados para incentivar a leitura desses alunos é o professor pedir-lhes que façam a leitura de um determinado texto, esse texto deve ser indicado pelo próprio professor e os alunos deverão, ao realizar a leitura, fazer anotações a respeito de seus conceitos e de suas dúvidas sobre o texto, o objetivo é fazer com que o aluno seja o centro nesse sistema de aprendizado.

A autora aplicou esse método com a turma de arquitetura, na disciplina de cálculo diferencial e integral. O objetivo era “[...] preparar os alunos para a interação entre arquitetura e engenharia [...]” (MALTA, 2004, p. 58). Sua meta foi passar para esses alunos textos sobre a matemática, esses textos tinham relação com a compreensão de temas que ligavam a engenharia com a arquitetura.

Ela justifica a inclusão dessa experiência em seu artigo da seguinte forma:

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

[...] por um lado, aprender a utilizar os recursos do cálculo, mecanicamente, em muito pouco (ou mesmo em nada) pode ser útil para um aluno de arquitetura e, por outro lado, para ter acesso a qualquer conteúdo mais conceitual que envolva matemática é preciso saber “ler matemática”. Mais ainda, esse é um contexto em que melhor podemos testar a hipótese de que é possível promover o desenvolvimento das capacidades de leitura e expressão em Matemática e de que esse desenvolvimento abre caminho para a compreensão de conteúdos matemáticos, já que, *a priori*, os alunos de arquitetura não estão predispostos (nem conformados) a aprender “mais matemática?!”. (*Idem*, p. 59)

A autora relata que essa tarefa de ler e escrever sobre um texto matemático assustou os alunos; mas alguns tiveram um grande aprendizado, mudando até os seus conceitos em relação à disciplina de matemática. Eles também expressaram suas opiniões sobre o que pensavam sobre o método utilizado, tendo assim, os professores, a oportunidade de ouvi-los.

Alguns alunos do curso opinaram, anonimamente, sobre o método utilizado, respondendo a um questionário aplicado pela professora “apenas seis alunos se manifestaram, sendo que três consideraram a experiência muito positiva e três reclamaram da falta de uma aula expositiva antes de qualquer leitura [...]” (*Idem*, p. 60). Os trechos que serão citados na sequência se referem a algumas opiniões expressas por esses alunos no questionário aplicado por Malta.

Logo no primeiro dia de aula, confesso que me assustei quando percebi que antes das aulas eu teria que ler o livro, mesmo tendo a professora dito que é normal não entender tudo que lá está escrito. Nunca gostei de nem sequer estudar pelo livro [...]. Apenas usava livros didáticos de qualquer que fosse a matéria, para fazer exercícios. Em resumo o que aprendi de mais importante e mais revelador nas aulas de cálculo é que é bom usar o livro [...].

Para aqueles que ainda duvidam se ler o livro antes da aula era realmente um bom método de aprender acho que ficou a resposta: foi lendo o livro, ou o meu caderno que aprendi tudo que não sabia. No final, acho que tive uma experiência muito boa com cálculo, e uma das grandes razões foi ter feito esse portfólio, pois eu estava muito irritada e decepcionada com a matéria, depois desse portfólio afirmo que tive uma aprendizagem intelectual, o que, na minha opinião, vale muito mais do que a aprendizagem técnica que a engenharia me parece transmitir.

Às vezes tenho dificuldades com esse método pois quando estou estudando em casa e surge alguma dúvida, não consigo desenvolver o resto da matéria. E apesar de anotar as dúvidas, o tempo de aula é curto para tirar todas as minhas dúvidas, pois a sala inteira tem dificuldades. De qualquer forma, estou me acostumando com esse modo de aprendizado e acho muito interessante pois desenvolvemos a matéria sozinhos. (MALTA, 2004, p. 60-62)

Diante desses comentários, podemos inferir que essa metodologia pode, sim, ser usada, claro que com algumas adaptações e amadurecimento dessas ideias, para que se tenha um melhor aproveitamento e aprendizado nas aulas de matemática.

5. *Considerações finais*

Foi refletido, neste artigo, sobre a seguinte hipótese: a leitura e a linguagem podem influenciar, de forma benéfica, no ensino da matemática nas salas de aula.

Vimos que, para que se tenha o conhecimento da linguagem matemática, é necessário que se conheça a língua natural, nesse caso a língua portuguesa. A linguagem matemática é única e tem suas peculiaridades; para que a conheçamos, é preciso que se tenha foco no estudo da mesma, assim como qualquer outra linguagem.

Para que se quebre os tabus de que a matemática é uma disciplina muito complexa, impossível de se compreender e de que a matemática, a linguagem e a leitura não se relacionam, é preciso que o professor, em suas aulas, utilize métodos que convençam esses alunos e a sociedade de que a matemática pode ser muito bem compreendida como qualquer outra disciplina.

Para realizar tal feito, o professor deverá usar metodologias que interajam a matemática com a linguagem, que se incentive o uso dos livros e da leitura para uma melhor compreensão da matéria.

De acordo com alguns autores, como os citados neste artigo, existem sim, meios e métodos a serem usados para que se tenham benefícios no ensino da matemática nas salas de aula envolvendo a linguagem e a leitura, confirmando assim a hipótese citada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

LORENSATTI, Edi Jussara Candido. Linguagem matemática e língua portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. *Revista Conjectura*, vol. 14, n. 2, p. 89-99, maio/ago. 2009.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

MALTA, Iaci. Linguagem, leitura e matemática. In: CURY, Helena Noronha. *Disciplinas matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas*. Porto Alegre: Edpucrs, 2004.

MENEZES, Luís. Matemática, linguagem e comunicação. *Revista Millennium*, n. 20, p. 1-5, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.19/899>>. Acesso em: 22-04-2015.

PINTO, Thiago Pedro. *Linguagem e educação matemática: um mapeamento de usos na sala de aula*. 2009. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro.

A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS COMO OBSTÁCULO NO ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Luis Antonio Rodrigues Barbosa (FACIG)

matemática@facig.edu.br

Humberto Vinício Altino Filho (FACIG)

humbertovinicio@hotmail.com

Lidiane Hott de Fúcio (FACIG)

lidiane hott@yahoo.com.br

Andréia Almeida Mendes (FACIG)

andrealettras@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender uma dificuldade dos alunos na aprendizagem matemática, levando em conta o fato de que uma grande quantidade de alunos apresenta problemas para interpretação de enunciados matemáticos. Busca-se entender o que se passa nesse âmbito e ver que se precisa verificar e analisar como esse problema pode prejudicar e interferir na vida acadêmica dos alunos, uma vez que a interpretação é muito importante em qualquer enunciado ou texto. Sendo assim, depois de constatar que esse é um obstáculo no ensino-aprendizagem de matemática, pretende-se analisar meios e estratégias para amenizar essa barreira, a fim de trazer melhorias ao ensino aprendizagem de matemática.

Palavras-chave:

Linguagem matemática. Interpretação. Aluno. Ensino-aprendizagem.

1. Introdução

Podemos entender que dificuldades de interpretação podem levar a dificuldades de entendimento em outras disciplinas, como por exemplo, na matemática, que exige um raciocínio e uma boa interpretação para melhores desenvolvimentos; por isso, devemos compreender os motivos pelos quais um aluno não consegue compreender certos enunciados.

Os alunos, ao ter contato com os enunciados de situações-problema cada vez mais contextualizados, com textos para análise, encontram muita dificuldade, pois não estão acostumados com esse tipo de abordagem mais interpretativa na educação matemática e, também, porque a capacidade de interpretar não fora bem desenvolvida, essa defasagem torna-se, então, um obstáculo ao ensino-aprendizagem de matemática.

Diante do exposto, este artigo pretende colocar a linguagem matemática com a linguagem comum andando uma com a outra, preenchen-

do lacunas existentes entre a interpretação e conclusão dos exercícios propostos, em busca de melhores metodologias de aplicação dos conteúdos, formando na compreensão dos alunos autonomia para que atinjam melhores resultados em cada etapa de ensino que estes se encontrarem.

Esta pesquisa é de grande valia para os licenciandos e professores de matemática e também de outras disciplinas, para que possam compreender como é importante a interligação entre as áreas do conhecimento; e também para os pais e para a sociedade, pois mostra como a fragmentação dos conteúdos é prejudicial ao processo de ensino aprendizagem.

2. Das dificuldades e sugestões

Uma das maiores dificuldades do ensino, nos dias atuais, está no campo da interpretação, no qual os alunos, geralmente, apresentam dificuldade para compreender as questões propostas a eles, devido à complexidade da língua portuguesa e, sucessivamente, não conseguem elaborar uma solução dessas questões, pois não possuem o conhecimento linguístico necessário ou os enunciados apresentam-se demasiadamente complexos.

Neste contexto, esta situação tende a se agravar quando se trata da matemática, pois essa disciplina apresenta em si grandes dificuldades para a resolução de suas questões, muito mais, ao deparamos com enunciados destas, numa linguagem matemática, quase indecifrável; pois, por vezes, presenciamos os próprios professores com dificuldades de entendimento do que os autores pedem em determinados exercícios propostos no conteúdo didático, assim, fica inviável exigir do aluno essa compreensão.

A linguagem matemática pode ser definida como um sistema simbólico, com símbolos próprios que se relacionam segundo determinadas regras. Esse conjunto de símbolos e regras deve ser entendido pela comunidade que o utiliza. A apropriação desse conhecimento é indissociável do processo de construção do conhecimento matemático. (LORENSATTI, 2009, p. 89)

A questão é que, em se tratando da linguagem matemática, propriamente dita, esta possui em suas características infinitos termos e símbolos que precisam de domínio por parte dos alunos para que esses consigam desenvolver seus exercícios; no entanto, quando esses símbolos matemáticos e sua linguagem se apresentam de forma enigmática por detrás da língua portuguesa, é comum que o aluno domine o conteúdo matemático, mas não consiga compreender o enunciado para chegar às res-

postas solicitadas pelos autores, como destaca Lorensatti (2009): “Os alunos não sabem interpretar” ou “Os alunos não sabem o que o problema pede”, ou ainda, “Os alunos não sabem língua portuguesa, por isso, não conseguem resolver os problemas”.

Um fator que contribui para essa dificuldade é o costume com o uso inadequado das situações problemas, há professores que as usam simplesmente para a aplicação de um conhecimento pré-adquirido.

O problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada. (BRASIL, 1998, p. 41)

Sendo assim, os professores devem envidar esforços com o objetivo de desenvolver nos alunos uma proximidade com a linguagem matemática, como nos afirmam os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000).

Estes conteúdos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento de habilidades que dizem respeito à resolução de problemas, à apropriação da linguagem simbólica, à validação de argumentos, à descrição de modelos e à capacidade de utilizar a matemática na interpretação e intervenção no real. (BRASIL, 2000, p. 44)

3. Aplicações do ensino de acordo com determinações legais

Os métodos de ensino, de acordo com Rodriguez (2008), evoluíram significativamente ao longo dos tempos, antigamente, o ensino não possuía o valor que hoje é dado a este patrimônio que é a educação, pois se educava unicamente para vida em sociedade; prova de que este ensino não possuía destaque é o fato de que os primeiros pedagogos eram escravos ou prisioneiros de guerra, não possuíram remuneração nem reconhecimentos e, possivelmente, eram surrados, assim, educava-se unicamente para formar cidadãos.

Os escravos estrangeiros, prisioneiros de guerra, exerciam o ofício de pedagogo, e os mestres-escolas eram pessoas livres. Na Grécia, o ofício de mestre não era muito valorizado; existem, inclusive, testemunhas de professores surrados pelos discípulos (MANACORDA, 1989). Em geral, o mestre era uma pessoa pouco respeitada, com salários miseráveis [...]. (RODRIGUEZ, 2008, p. 46)

No entanto, são necessárias ainda, mudanças na forma como o ensino é apresentado aos educandos, pois, se nossos pais foram educados através de palmatórias e do rigor das salas de aula, atualmente, acontece

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

uma inversão dos papéis, em que os agredidos, muitas vezes, são os professores, o que decerto, desmotiva o profissional, causando prejuízos ao ensino.

Também existem metodologias de ensino atualizadas e que ainda se mostram deficientes, pois deixam margem para um ensino ineficaz, o que é comprovado pelos alunos, que apresentam tantas dificuldades na elaboração de respostas em conteúdos propostos, tanto nas instituições privadas, em que o ensino é identificado como de qualidade, quanto em nossas instituições públicas, nas quais o ensino é voltado para relações políticas e, independente do conteúdo, o índice de aprovação é o que na verdade se leva em conta.

Considerando as diretrizes para o ensino, faz-se necessário reclear “de cima para baixo”, pois, certas leis e decretos criados para melhorias na educação sofrem frustração prática, pois não são redigidas normas com intenções do melhor para sociedade que ditam as normas práticas, são os representantes que moldam e agem em margem do que é legal para o favorecimento próprio e alto nível de satisfação em pesquisas, pois, não há satisfação com baixo índice de aprovação, o melhor que educar é um alto nível de aprovação nas redes públicas e municipais.

Para Resende e Mesquita (2013) é necessário que a sociedade interaja com o ambiente de ensino, faz-se necessária uma elaboração de novas propostas políticas de acordo com interesse da comunidade e dos alunos que recebem à educação, com intenção de superar o modelo tradicional de ensino em busca de um modelo de qualidade, que visa à promoção e à construção de uma educação voltada para a sociedade, que promova cidadãos capazes de integrar a sociedade e desenvolver uma posição de destaque dentro dela.

Os objetivos [...] em cada área do conhecimento devem envolver, de forma combinada, o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo (BRASIL, 2000, p. 6).

Rodriguez (2008, p. 35) defende assim que: “o professor, para ensinar a ciência, deve ser capaz de chegar ao aluno e despertar sua atividade racional [...]. O professor apresenta sinais para que o aluno consiga fazer a sua própria educação do ato do conhecimento”. Sendo preciso assim, uma avaliação de qual o método é necessário de acordo com o tipo de conteúdo, pois, ao agir assim, o professor estará evitando falhas no processo evolutivo de seus alunos, pois, estará partindo de um processo

de ensino de acordo com etapas de assimilação destes e, possivelmente, conseguirá obter resultados positivos. Claro, não há como dizer que não existam dificuldades, porém, é necessário um pouco de empenho para superar.

Já umas das questões de dificuldades no ensino de matemática é a falta de entendimento dos enunciados que, em alguns momentos, não se comunicam de forma a compreensões e a assimilações claras pelos alunos, o que é apresentado como obstáculo no ensino-aprendizagem, torna-se necessário que se elabore uma interligação com a disciplina de língua portuguesa, para que tenhamos um melhor aproveitamento tendo em vista que alunos não entendem um enunciado ou em texto, é preciso utilizar uma metodologia que entrelace essas duas disciplinas, pois é necessária uma formação conjunta que faça com que os alunos se sobressaiam tanto em questões onde estão presentes a linguagem matemática quanto onde existam enunciados que se apresentam a língua portuguesa.

Porém, isso pode ser rompido se o professor se dispuser a traçar no seu planejamento algumas conexões entre os conteúdos matemáticos. Para tanto, ao construir o planejamento, é preciso estabelecer os objetivos que se deseja alcançar, selecionar os conteúdos a serem trabalhados, planejar as articulações entre os conteúdos, propor as situações-problema que irão desencadeá-los. É importante que as conexões traçadas estejam em consonância com os eixos temáticos das outras áreas do currículo e também com os temas transversais. (BRASIL, 1998, p. 138)

4. Das possibilidades

Uma boa oportunidade de interligação entre essas disciplinas é promover aulas mais interdisciplinares, utilizando, por exemplo, o recurso da história da matemática, trazendo textos que podem ser sobre métodos de desenvolver a interpretação e aprender também a matemática.

Em muitas situações, o recurso à história da matemática pode esclarecer ideias matemáticas que estão sendo construídas pelo aluno, especialmente para dar respostas a alguns 'porquês' e, desse modo, contribuir para a constituição de um olhar mais crítico sobre os objetos de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 43)

Resende e Mesquita (2013), em sua pesquisa sobre as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, ao indagar alunos através de elaboração de um questionário e ao aplicá-lo, constatou um alto percentual de dificuldades atribuídas à questão de interpretação do enunciado de exercícios, obtendo um percentual de 28,48% para os alunos da escola públi-

ca e 25,79% para os da rede particular. “Destaca-se a questão dos alunos se sentirem na obrigação de decorar fórmulas e teoremas. Segue-se a estes percentuais a capacidade de relacionar teorias com práticas”. (RESENDE; MESQUITA, 2013, p. 208)

Trazer uma realidade mais contextualizada ao ensino de matemática também pode ser um meio de facilitar a interpretação, uma vez que as situações do cotidiano serão mais fáceis de compreender os significados da linguagem matemática.

Em relação a todos esses significados convém destacar que é desejável que os problemas a serem trabalhados em sala de aula não sejam tratados separadamente. O que se recomenda é que os professores garantam que todos eles sejam explorados em situações mais ricas, contextualizadas, que possibilitem o desenvolvimento da interpretação, da análise, da descoberta, da verificação e da argumentação. (BRASIL, 1998, p. 112)

5. *Considerações finais*

O ensino aprendido de matemática também fica comprometido por questões externas ao âmbito dessa disciplina. Como vimos, a interpretação pode tornar-se um obstáculo, já que a matemática se vale de diversas situações-problemas e outras variações que precisam dessa capacidade de interpretar.

Verificando essa carência dos alunos, é preciso que o professor desenvolva o contato com a linguagem, enquanto língua materna e matemática, para que o desenvolvimento da interpretação seja facilitado, uma vez que, se o discente não tem contato com a linguagem matemática em si, torna-se difícil trazer uma abordagem voltada para o que se pede nas diretrizes de ensino.

Sendo assim, é necessário que procuremos meios para favorecer a habilidade interpretativa na vida acadêmica dos alunos, elaborando aulas estratégicas, que busquem alavancar essa capacidade, tomando a interdisciplinaridade, a contextualização, as situações-problemas, os enunciados bem formulados, a história da matemática como formas de estimular o raciocínio e a interpretação e, além disso, de trazer os conceitos e estudos matemáticos para uma realidade mais próxima dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 15-06-2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): Parte III ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 15-06-2015.

LORENSATTI, Edi Jussara Candido. Linguagem matemática e língua portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. *Conjectura*, vol. 14, n. 2, maio/ago.2009.

RESENDE, Giovani; MESQUITA, Maria da Glória B. F. Principais dificuldades percebidas no processo ensino-aprendizagem de matemática em escolas do município de Divinópolis, MG (1). *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, vol. 15, n. 1, p. 199-222, 2013.

ALUNOS DO PROEJA,
PRODUÇÃO DA LEITURA E CÓDIGOS LINGUÍSTICOS:
COMO SE DÁ ESSA RELAÇÃO?

Elane Kreile Manhães (IFF)

ekreilem@gmail.com

Gerson Tavares do Carmo (UENF)

gtavares33@yahoo.com.br

Rozana Quintanilha Gomes Souza (IFF/UENF)

rozanaquintanilha@globocom

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo entender questões concernentes ao relacionamento dos alunos do curso PROEJA com a leitura a partir dos códigos linguísticos pelos quais esses alunos são orientados. Como ponto de partida, adotamos a hipótese de que os diferentes códigos linguísticos aos quais os alunos têm acesso em sua forma de socialização os levam a enfrentar, na escola, situações conflituosas com relação ao ato da leitura. Como desdobramento dessa hipótese, pensamos que as situações e posicionamentos conflituosos enfrentados pelo aluno de classes economicamente desfavorecidas são, de maneira tácita, tornadas opacas pelos agentes que incorporam uma construção do poder dominante como único modo possível de ser, ou seja, agentes com a intenção de colonizar o *saber* e de criar sujeitos subordinados por natureza. Os dados da pesquisa foram obtidos através da coleta de narrativas orais produzidas por 30 alunos de um curso PROEJA, do Instituto Federal Fluminense – *campus* Itaperuna. Como metodologia de investigação, foi realizada uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa e com objetivos de cunho exploratório e investigativo. As narrativas foram analisadas com o suporte do *software* Atlas TI, à luz da teoria dos códigos linguísticos, do sociólogo inglês Basil Bernstein (2011; 1997; 1996; 1987). Como resultado, observou-se que a maior parte dos depoentes se orienta pelo código restrito, código considerado de não prestígio pela escola, o que faz com que se perpetue a segmentação entre os autorizados e os excluídos pelo universo escolar, uma vez que, ao se depararem com uma série de dificuldades na escola, emergem, entre os alunos do PROEJA, discursos carregados de explicações fatalistas, propagando a ideia de que, no que concerne ao ato de ler, haverá sempre um grupo no qual eles não se inserem que consegue ler bem e que tem acesso a oportunidades que não fazem parte de seu mundo.

Palavras-chave: PROEJA. Leitura. Códigos linguísticos.

1. Introdução

Pelo hábito da leitura, o sujeito constrói uma habilidade maior para colocar em prática os conhecimentos adquiridos culturalmente e, por sua vez, escala mais facilmente os novos graus de ensino. Segundo os PCN (2000), 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 sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. Dessa forma, é imperativo que a escola perceba o quão importante é a interação leitor-texto e que propicie condições para que os alunos de classes sociais não privilegiadas não fiquem à margem da construção de significados quando expostos a estruturas linguísticas com as quais não convivem em seu construto social.

Em uma cultura grafocêntrica como a nossa, aquele que tem acesso ao aprendizado regular da leitura tem maiores chances de compreender os códigos linguísticos apreçados nessa cultura. Atribuem-se a essa capacidade benefícios indiscutíveis e valores absolutamente positivos. Na escola, ela desempenha um papel imprescindível para o êxito dos alunos em exames internos e externos, além de possibilitar-lhes o pleno exercício da cidadania. A partir dessas acepções, objetivou-se observar como os alunos do curso PROEJA, dominantes de códigos linguísticos diferenciados, direcionam suas concepções a respeito da leitura, além de compreender questões concernentes ao relacionamento dos alunos do curso PROEJA com a leitura a partir dos códigos linguísticos pelos quais esses alunos são orientados.

Assim, como ouvir a palavra dos alunos tem sido uma atitude relegada a segundo plano na escola; uma vez que essa instituição, por um lado, atribui um valor positivo absoluto à leitura, ressaltando os benefícios óbvios e indiscutíveis que ela traz para o indivíduo e para a sociedade e, por outro, percebemos a propagação de uma visão unilateral de que o aluno não se interessa pela leitura; pareceu-nos bastante pertinente fazer uma incursão nesse campo e observar como o aluno do PROEJA produz sua leitura a partir dos diferentes códigos linguísticos aos quais são submetidos em seu convívio social.

Como referencial teórico, pareceu-nos apropriado buscar apoio nos campos educacionais e linguísticos a fim de imprimirmos um aspecto interdisciplinar ao nosso estudo; enriquecendo-o e, ao mesmo tempo, trilhando o caminho em direção às respostas para nossas indagações. Dessa forma, erigimos, como referencial teórico de nosso trabalho, a leitura sob uma perspectiva sociointeracionista e a teoria dos códigos linguísticos à luz do sociólogo inglês Basil Bernstein.

2. *Códigos linguísticos*

O sociólogo inglês Basil Bernstein (1981, p. 129), em seu artigo “Estrutura social, linguagem e aprendizagem”, relata que um programa de ensino jamais é planejado sem se levar em conta a idade dos alunos e seu nível de maturidade intelectual e emocional.

No entanto, a relação entre as experiências anteriores do aluno e as medidas educacionais que lhe permitiriam aprender com sucesso não tem sido levada em consideração. Muitas vezes, o ensino se volta para uma tentativa de emparelhamento psicológico ou sociológico, como se o indivíduo que entra na escola com uma organização do pensamento diferente daquela apreçoada por ela fosse portador de uma patologia que precisasse ser imediatamente curada por essa instituição. Consequentemente, o aluno advindo de classes mais populares, ao tentar enfrentar o ensino tal como ele se processa, sente um padrão de dificuldades bem maior do que aquele cuja forma de socialização é simplesmente aprofundada pela escola.

Bernstein relata que as palavras e os significados constituem e são constitutivos da base histórica e cultural do indivíduo. A partir de então, o sociólogo inglês se indaga sobre a forma pela qual o exterior se torna interior e como o interior se revela a si próprio e molda o exterior. Com esse questionamento, ele analisa o ambiente escolar e nota que existe uma discrepância entre as formas de comunicação exigidas pela escola e as práticas comunicativas para a qual alguns alunos se inclinam. Ele percebe que essa oposição requer uma descrição dos princípios geradores dessas formas opostas e da base social em que estão inseridas. Consequentemente, ele argumenta que as relações sociais regulam os princípios e focos de comunicação e que esses criam regras de interpretação, relação e identidade para seus falantes e introduz o conceito de códigos, que, para o sociólogo, “são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados”. (BERNSTEIN, 1996, p. 28)

Os códigos são formas linguísticas que não só iniciam, mas também mantêm o processo de socialização, pois, ao mesmo tempo em que são regulados pela socialização, regulam esse processo. As relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e,

no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados¹.

Nessa perspectiva, distinguem-se usos da linguagem *ligados ao contexto* (significados particularistas que levam ao uso do código restrito) e outros usos *menos ligados ao contexto* (significados universalistas que levam ao uso do código elaborado). A produção linguística de ordem universalista de significação é bem diferente daquela de ordem de significação particularista, o mesmo acontecendo com as formas de relação social que lhe deram origem.

Dessa forma, observa-se que o conceito de código integra um ponto crucial na obra de Bernstein e que, através dele, o autor busca nos informar sobre o modo como as relações em termos de classe social regulam as orientações relativas aos significados e a seus modos de transmissão.

3. *Cenário da pesquisa*

Nossa pesquisa teve como *locus* de investigação o curso técnico em Eletrotécnica integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) – *campus* Itaperuna, que foi implantado pelo Governo Federal, em parceria com o Governo Municipal de Itaperuna, dando continuidade ao Programa de Expansão da Rede de Educação Profissional do Ministério da Educação (MEC).

Nossa pesquisa contou com a participação de 30 alunos. Dentro desse universo de 30 alunos, havia 5 alunos do PROEJA I, 3 alunos do PROEJA II, 10 alunos do PROEJA III, 5 alunos do PROEJA V e 7 alunos do PROEJA VI.

Quanto aos objetivos, nosso trabalho foi delineado por uma pesquisa exploratória e investigativa, visto que o fato de conhecer manifestações sociais e linguísticas que circundam a produção da leitura ainda é pouco explorado e que pretendemos, através das contribuições de nosso estudo, proporcionar uma maior familiaridade com esse problema.

Quanto à natureza, nossa pesquisa se configura num trabalho científico original cujos procedimentos se caracterizaram por uma pesquisa

¹ O termo *posicionamento* é usado aqui para designar o estabelecimento de uma relação com outros sujeitos e a criação de relações específicas no interior do sujeito.

de campo com levantamento de dados, uma vez que nossas fontes de informação se constituíram da coleta de narrativas orais a partir de figuras sem texto que demonstravam o acontecimento de um acidente de trabalho.

4. *Códigos linguísticos: significados particularistas e universalistas*

Intencionamos analisar, nesta seção, à luz da teoria dos códigos linguísticos, as narrativas orais dos alunos que se propuseram a nos fornecer material para o nosso objeto de estudo. Pretendemos reconhecer, nesse material, as características que subjazem à orientação dos diferentes usos da linguagem. No entanto, é importante destacar que, assim como revela Bernstein (1981, p. 139), “essas características devem ser consideradas como algo que imprime uma *direção* à organização do pensamento e dos sentimentos, e não como algo que *determina* estilos complexos de relações”.

Com o auxílio do *software* Atlas TI, a partir das narrativas orais dos alunos, faremos a análise e a exposição das características que permeiam os códigos.

De acordo com Bernstein, dentre as variadas diferenças entre os códigos, destacam-se os significados universalistas e os significados particularistas.

Bernstein (1987; 1981), ao atentar para as condições e contextos da aprendizagem escolar, dedicou seus interesses à maneira de fazer funcionar a língua. Assim, ele argumenta que se podem distinguir usos de linguagem “ligados ao contexto” e outros usos “menos ligados ao contexto”. Em um nível psicológico, o código restrito e o elaborado diferem em termos da extensão em que cada um inibe ou facilita, respectivamente, a orientação no sentido de simbolizar a intenção através de uma forma verbalmente explícita.

Observemos duas narrativas representativas de cada código e, conseqüentemente, de cada modo como o aluno inibe ou facilita verbalmente as significações que ele intenciona expressar:

o José acordou cedo... pegou um ônibus lotado... foi pro trabalho... fez todas as suas tarefas correndo como fazia todos os dias... éh:... um dia... sofreu um acidente por conta de um descuido e:... foi parar num hospital... porém... aprendeu a lição... depois numa cadeira de roda... foi contar... a história dele pra outros... como forma de palestra e assim... ele foi ensinando pras pessoas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

que:... é muito bom se prevenir e tomar cuidado no nosso dia a dia para que nós não soframos acidentes (Elielson²)

olha... o que eu entendi ali foi um... agrupamento... um ônibus lotado de crianças... de pessoas... depois uma:... ele trabalhando... numa obra... (ele foi) tentando finalizar... o que ele tinha que fazer no:... – como é que fala? – colocando tijolos... depois foi:...?... depois foi em cima numa escada... querendo cair... um acidente... que não tava preparado o cinto... depois ele dando... caindo no chão () no chão na maca do hospital... na cadeira de roda e depois ele:... festejando com os amigos dele (Renato)

Na primeira narrativa, o ouvinte não precisa ter as figuras que foram utilizadas como base; enquanto, na segunda, as figuras seriam necessárias para que a história fizesse sentido.

A primeira narrativa independe de seu contexto de origem, ao passo que a segunda é estreitamente ligada a ele. Consequentemente, a produção da leitura da segunda narrativa é orientada por significações implícitas (código restrito), e a produção da leitura da primeira narrativa é orientada por significações explícitas (código elaborado).

Isso não quer dizer que o aluno orientado pelo código restrito não possua, em seu vocabulário passivo, o vocabulário utilizado pelo aluno que se orienta pelo código elaborado. Tampouco é o caso de os alunos diferirem, em sua compreensão, do sistema de regras linguísticas. O que se apresentam, nessas narrativas, são diferenças no emprego da linguagem que provêm de um contexto específico. O primeiro aluno explicita verbalmente as significações que está adquirindo para a pessoa com quem fala; já o segundo aluno não o faz na mesma medida. Dessa forma, para o primeiro aluno, a tarefa pedida foi encarada como um contexto no qual ele deveria explicitar suas próprias significações. O segundo aluno, por sua vez, não encara a mesma tarefa como algo que pedisse tal explicitação de significação.

O que nos interessa aqui são as diferenças entre os alunos em sua maneira de compreender, no emprego da linguagem, o que aparentemente é o mesmo contexto.

Em outras palavras, o primeiro aluno produziu significações universalistas na medida em que as significações estão liberadas do contexto e, por isso, possíveis de serem compreendidas por qualquer interlocutor. Já o segundo aluno produziu significações particularistas na medida em

² Os nomes utilizados são fictícios e não correspondem, em nada, aos nomes verdadeiros dos alunos participantes.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

que as significações estão estreitamente vinculadas ao contexto e, por isso, só seriam plenamente compreendidas pelos outros se estes tivessem acesso ao contexto que lhes deu origem.

De acordo com Bernstein (1996; 1987; 1981), na escola, é altamente provável que o aluno orientado pelo código restrito enfrente dificuldades. Isto porque esta instituição se preocupa necessariamente com a transmissão e desenvolvimento das ordens de significação universalistas. Pela sua socialização, o sujeito orientado pelo código elaborado já é sensível a estas ordens simbólicas da escola; enquanto o sujeito orientado pelo código restrito é orientado para ordens de significação particularista que estão ligadas ao contexto e para uma forma de uso da linguagem pela qual se realizam essas significações.

A escola tenta desenvolver naqueles que se orientam pelo código restrito ordens de adaptação e de relações que, em princípio, não são aquelas pelas quais eles espontaneamente se orientam. Um dado importante a se considerar quanto às dificuldades enfrentadas por aqueles que se orientam pelo código restrito é, conforme Bernstein (1987, p. 52), “o confronto entre, de um lado, as ordens de significação universalista da escola e as relações sociais que as engendram e, de outro, as ordens de significação particularista que o sujeito leva consigo para a escola e as relações sociais que as produzem”.

É importante observar que:

Isto não significa dizer que um aluno orientado pelo código restrito não seja capaz de aprender. Ele é capaz, mas essa aprendizagem tende a ser mecânica e, assim que os estímulos deixam de ser regularmente reforçados, há uma alta probabilidade de que o aluno se esqueça deles. Num certo sentido, é como se a aprendizagem jamais fosse internalizada de modo a se integrar aos esquemas preexistentes. (BERNSTEIN, 1981, p. 145)

E o autor ainda afirma que “aqueles que se tornarão ‘maus alunos’ desenvolverão uma atitude de autodesvalorização” (BERNSTEIN, 1987, p. 63). Mais especificamente sobre a leitura, o acesso ao mundo da escrita vai significar, para aqueles que não dominam o código de prestígio da escola, “apenas a aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação/codificação (ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne *leitor*) ou o acesso a universos fechados arbitrariamente impostos”. (SOARES, 1995, p. 25)

5. Considerações finais

A escola tem grande parte da (quando não toda a) responsabilidade pelo ensino e desenvolvimento da leitura formal. É nela, com um professor, que a maior integração do sujeito com o mundo da escrita acontece. Dessa forma, pensar os paradigmas que envolvem a leitura na escola assume grande importância no processo de aperfeiçoamento dessa capacidade, pois, caso essa instituição escorregue ou caia no meio desse percurso, será bastante provável que mais um sujeito fique, para sempre, distante das fronteiras desse mundo.

Quanto aos códigos linguísticos, a base deste trabalho constituiu-se majoritariamente nos princípios do sociólogo inglês Basil Bernstein, que destaca que tanto os construtores dos significados, quanto os significados que são construídos em uma dada interação linguística carregam em si as diversas fontes e os variados recursos culturais do indivíduo. Portanto, em uma situação de ensino-aprendizagem, sugere-se que se leve em consideração que o contexto de comunicação, sociológico e culturalmente modelado, implica a existência de uma regulação e uma distribuição social irregular do significado a ser adquirido ou transmitido.

Analisando, portanto, a produção da leitura dos alunos à luz das características dos códigos linguísticos, delineamos perfis característicos daqueles que produziram sua leitura orientados pelo código restrito e daqueles que a produziram orientados pelo código elaborado. É importante ressaltar novamente aqui que não atribuímos nenhum aspecto valorativo a um ou a outro código e que nossa intenção foi apenas a de mostrar que as condições de aprendizagem, a explicitação verbal e as dimensões de relevância iniciadas e mantidas são completamente diferentes entre discursos orientados pelo código restrito e discursos orientados pelo código elaborado.

Assim, concluiu-se que a escola não pode excluir dos processos de leitura e dos ganhos desse processo seus alunos porque não há um respeito a todo um repertório linguístico, às formas de expressão baseadas em ambiências familiares e comunitárias e às visões de mundo que chegam com esses alunos.

O professor que deseje profundamente ensinar a ler e a escrever, consagrando a isso o tempo que for preciso, respeitará o ritmo dos seus alunos: se encontrar dificuldades, deve investigar a sua natureza e buscar as suas causas e “não se desembaraçar dos alunos “difíceis”, pois toda rejeição é uma condenação” (BERNSTEIN, 1987, p. 75). É, portanto, fun-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

damental associar o ato de ler à descoberta do conteúdo e ao sentido do que está escrito. É a discussão coletiva que permite a educação do juízo crítico, pois, quando levados a analisar a realidade, os alunos podem também ser levados a refletir sobre a incredulidade em sua competência leitora e a ter confiança em si próprios.

Nessa perspectiva, será igualmente a oportunidade de o professor superar esta forma de subjetivismo que é a desvalorização dos indivíduos. Os bons sentimentos, por si só, não o ajudarão a mudar de atitude. Saber a quem servir e saber também como servir aqueles que mais necessitam dele constituem os primeiros passos. Tentar defender uma pedagogia de todos em oposição a uma pedagogia elitista é outro grande passo nesse caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, London, vol. 66, n. 6, p. 55-69, fev. 2011. Disponível em:

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030/pdf. Acesso em: 26-12-2014.

_____. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, Maria Helena Souza et al (Orgs.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 145-169.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Uma crítica ao conceito de "educação compensatória". In: BRANDÃO, Zaia. (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987, p. 43-57.

_____. Comunicação verbal, código e socialização. In: COHN, Gabriel. (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977, p. 83-104.

_____. *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul, 1971, vol. 1.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 31-03-2015.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRASIL. *PROEJA*: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento base. Brasília, agosto, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 15-04-2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 18-29.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.

**CANTANDO COM CHICO BUARQUE
– FARTANDO-SE DE PÃO:
A MÃO DO HOMEM EM VERSO E PROSA
NA TERRA QUE GRITA E GEME,
MAS SOBREVIVE COM OS IMPACTOS AMBIENTAIS**

Moacir dos Santos da Silva (UENF)

moacircap@gmail.com

Ileana Celeste Fernández Franzoso (UENF)

ileana.celeste@gmail.com

Milene Vargas da Silva Batista (UENF)

milenevargas@hotmail.com

Eliana Crispim Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

A análise interpretativa dos seguintes textos: "Passaredo", "Sobradinho", "O cio da terra" e "Impactos ambientais negativos na sociedade contemporânea" desencadearam muitas discussões acerca da interação produtiva do homem com o meio ambiente. As letras musicalizadas dos três primeiros textos foram trazidas para debate e análise coletiva; além de uma leitura minuciosa e reflexiva sobre o artigo em questão com inferências de opiniões por parte dos alunos. Houve ainda uma parceria com o professor da disciplina de geografia, em que nuances sobre o conceito foram avaliadas e, como produto final, o aluno é convidado a elaborar um vídeo, associando música e imagens, em que possa expressar, em prosa ou em verso, o seu sentir em relação ao assunto.

Palavras-chave: Produção de textos. Interpretação de textos. Letras de música.

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa é permeado por diversas ações conflitantes e extremamente necessárias à produção de textos bem escritos com as devidas qualidades: clareza, precisão, situacionalidade, forma e intencionalidade, dentre outros muitos aspectos.

Para esse fim, muitos meios e procedimentos são utilizados. No entanto, alguns deles não são devidamente entendidos pelos alunos: Por que é necessário escrever com correção? Para que aprender períodos simples e compostos? E figuras e funções da linguagem? Saber que as palavras têm classe e função pode contribuir?

Esses questionamentos podem ajudar na medida em que o processo de ensino/aprendizagem apresente clareza nas ações por parte do professor. É necessário que os alunos entendam que o texto é o fim e que todas as outras questões imbricadas não estão dissociadas, mas não representam a essencialidade, embora a precisão nas aplicabilidades interfira no todo.

É por isso que se faz necessário o estudo da coesão e coerência para a compreensão de nuances relativa à escrita de um texto. Há alunos que primam pela correção ortográfica e não conseguem avançar em ideias e situações reflexivas, o seu texto fica preso a uma forma e, por pressões oriundas à tipologia e gênero, que delimitam linhas e/ou versos, parágrafos e estilos, acabam sendo redundantes e ambíguos. Há, no entanto, outros que viajam em ideias e criatividade, que desbravam territórios concernentes à acentuação e à pontuação, sem limites e sem regras: escrevem muito, emocionam e nem sempre dão o recado devido.

A esses obedientes e limitados, transgressores e ousados juntam-se àqueles que não conseguem avançar e os que têm traumas de folhas em branco. E a todos eles uma situação pode ser comum e contribuinte: depois da constatação da falta de repertório e ingrediente, é de fundamental importância um fio condutor que permita que assuntos e pensamentos sejam discutidos e mobilizados a partir de um norte.

E isso é o que se propõe: a produção de um texto literário a partir de reflexões que envolvem o cidadão, questões sociais e o meio ambiente. A delimitação do assunto fez-se pela amplitude que o envolve. Para o momento, a proposta é que se embebeda nas águas de Chico Buarque de Holanda, Sá e Guarabira, Raquel de Antoni e Luciana Fofonka, com a finalidade de interações a partir de proximidades, visando a uma maior ressonância nas produções dos alunos.

2. *Impactos ambientais e sustentabilidade*

O meio ambiente é de todos e deve ser cuidado e preservado. Essa frase é recorrente e antiga. Ela vem ultrapassando gerações, mas infelizmente existem poucos sujeitos capazes de efetivar a ação. O pertencimento a todos é fato. Entretanto, deve ser cuidado e preservado por quem?

Outra verdade absoluta é que não existe ação sem reação. E isso é válido em todos os atos de interação que envolve as relações humanas.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Na família, por exemplo, quando não existem diálogo e demarcação de algumas “regras” de convivência entre pais, filhos e irmãos geram um espaço em que todo mundo grita e ninguém manda, sem harmonia e nenhuma organização. Na política, quando não há clareza na questão hierárquica, competência e exemplo, por parte dos comandantes, os subordinados fazem o que querem e as metas e rumos não são atingidos.

E essa configuração também é bastante perceptível na relação do indivíduo com o meio ambiente. Simples ações acometidas em massa podem incorrer em resultados catastróficos e em gastos desnecessários que implicam na qualidade de vida de muitos, principalmente de um grupo menos favorecido. Isso ocorre, por exemplo, quando se jogam lixos nas ruas, derramam-se dejetos nos rios ou poluem-se o ambiente com fumaças e gases provenientes de meios de transporte mal regulados e empresas situadas em espaços inadequados.

O curioso é que o autor dessas peripécias é o próprio ser humano, o principal beneficiado pela natureza, que silenciosamente o oferece sua cor, sua água, seu ar, seu alimento, sua fertilidade para que cada cidadão possa usufruir e, diga-se de passagem, com qualidade e abundância de todos os seus préstimos.

Para ilustrar o exposto, cito Padilha (2005):

Quando se fala em preservação ambiental é preciso levar em consideração não só as empresas, mas sim as atitudes da população como um todo e também as ações que o governo pode realizar para um resultado final satisfatório sendo que as pessoas serão as maiores beneficiadas. Nesse contexto, a questão ambiental está ligada à dificuldade de encontrar o equilíbrio entre o desenvolvimento e o uso racional dos recursos e minimização dos impactos, havendo assim um equilíbrio de produção. (PADILHA et al., 2005)

Essa citação faz parte do artigo escrito por Raquel de Antoni e Luciana Fofonka, ele é recheado dessas especificidades que levam o indivíduo a se mexer e sair do senso comum, nem que seja mentalmente. Endossa-se aqui com uma imagem bastante significativa em que um pescador conduz um barco num rio, recoberto com peixes mortos submergindo, vítimas, ao certo, de produtos químicos depositados no mesmo.

E quem é o responsável por tais atrocidades? Há alguém que, de fato, pague pelos prejuízos? O preço pago é compatível com os danos?

Valle (1995) auxilia e convida à reflexão quando define impacto ambiental como:

Qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que direta ou indiretamente afetem a segurança, saúde, bem-estar, atividades socioeconômicas, condições estéticas, sanitárias e qualidade dos recursos ambientais. (VALLE, 1995)

A citação ratifica o protagonismo do ser humano, enquanto membro efetivo do meio ambiente, capaz de atuar positivamente e, infelizmente, causar danos irreversíveis com o seu imediatismo e individualismo, que limitam e interferem diretamente na qualidade do espaço que se pretende deixar para uma geração vindoura.

Em relação à sustentabilidade, os índios foram verdadeiros professores dos homens brancos. A harmonização da natureza com os seus cotidianos, o respeito aos seus componentes e a sobrevivência pela subsistência, estarreceram aos recém-chegados portugueses de 1500 e hoje é foco da admiração de muitos.

A relação com a natureza de forma comedida, coerente e ajustada é sinal de inteligência. Não se pode usufruir de toda uma areia de um rio, de forma desordenada e intensa, sabendo-se que, além disso, existem os peixes, a qualidade do ar e que determinados recursos são finitos. Assim como fazer das valas que cercam nossas cidades de grandes lixeiras, dentre outros tantos exemplos. A rotina que nos envolve trará consequências. E nós estamos preparados para enfrentá-las?

Um grande parceiro para nortear ações e transformar uma sociedade é o conhecimento. Em relação ao sistematizado que a escola oferece, Koch (2002), explicita o seguinte:

Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para “ler o mundo”: a princípio, o seu mundo, mas, daí em diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis. (KOCH, 2002, p. 159)

É essa capacidade de compreensão que se precisa adquirir para interagir melhor com tudo o que cerca o indivíduo na natureza: poucas coisas estão dispostas nesta ou naquela parte ao acaso. Pensando-se bem, tudo tem um propósito e procurar conhecer determinados limites, funcionalidade, fragilidade e a conexão e contribuição com um corpus maior é sinal de inteligência e visão coletiva.

3. *Poesia e meio ambiente*

A poesia poderia retratar o caos? Em meio a tribulações e desigualdades sociais, consegue-se enxergar o belo? Talvez, o grupo “Secos e Molhados”, com a música “A Rosa de Hiroshima”, ou Caetano Veloso com as produções “Alegria, Alegria” e “Debaixo dos Caracóis”, ou ainda o próprio Chico Buarque com o seu “Vai Passar” nos provem que sim. No entanto, isso só cabe a poucos?

Trazer à tona os aspectos negativos, inicialmente, não foi por acaso, é relativamente fácil agrupar letras e palavras e produzir rimas a partir de fontes de inspiração exóticas. Casimiro de Abreu provou isso com reservas em “Canção do exílio” e “Meus oito anos”, assim como Roberto Carlos em “Meu pequeno Cachoeiro”.

O fato é que nuances relativas a esse palco tão rico, inusitado e ímpar representam, historicamente, um ambiente sortido de especificidades digno dos mais sofisticados e criativos versos.

Em “Passaredo”, Chico Buarque faz um apelo aos pássaros: “Bico calado, toma cuidado, que o homem vem aí”. E toda a construção textual em torno dos nomes das aves, não foi por acaso: todas deviam ser retratadas e prevenidas, pois o “bicho” desbravador supracitado chegaria.

Assim como teria tempo e oportunidade para desregular o sertão, tornando-o susceptível a tempestades, trovões e alagamentos. Na voz de Sá e Guarabira, metaforicamente, o espaço hostil chegaria a virar mar, causando comoção aos homens.

E o que Chico Buarque e Milton Nascimento fazem em Cio da terra? Uma personificação que dá gosto de ler e cantar. Uma terra que, recebendo ou não a semente, com boa ou má vontade humana, acolhe, protege e transforma. Deixa-se fecundar sem nenhuma preocupação e nos propicia milagres vitais, comparáveis a procriação humana; no entanto, sem reservas, sem cobranças; para todos, indistintamente, para que se fartem de pão, se lambuzem de mel, como nos exemplifica a própria letra.

4. *A consolidação do trabalho*

A apresentação dos textos musicalizados foi muito produtiva. Verificar a dificuldade com a linguagem figurada possibilitou preencher lacunas com mais esse repertório.

Embora os alunos tenham achado as melodias e as letras complexas, ultrapassadas e estranhas, foi enriquecedora a discussão. Houve comparações com as recentes enchentes a partir da letra de “Sobradinho”; com as caças desenfreadas e mal fiscalizadas pelo IBAMA, quando se trabalhou “Passaredo” e com os benefícios e produtividade da terra, se respeitada, bem cultivada, bem preparada pelo homem, a partir de “Cio da terra”.

O artigo intitulado “Impactos ambientais negativos na sociedade contemporânea” propiciou grandes momentos de debate. Houve um ponto em que os alunos apresentaram dúvidas em relação à tsunami ser ou não oriunda de impacto ambiental; foi neste momento que se observou a necessidade de pesquisa e de um apoio por parte de um profissional de determinada área específica, no caso um professor de geografia para esclarecer a situação.

Essa foi a oportunidade de interdiscursividade e interdisciplinaridade. Os alunos aproveitaram muito e o professor da escola, Thiago, escolhido para a elucidação, desprende horas preciosas para as dúvidas e questionamentos dos alunos.

Desde à reflexão de que tudo começa com as pequenas ações até a análise das imagens no artigo, especialmente a que envolvia peixes mortos por produtos químicos jogados nos rios, tudo foi motivo de polêmica a cada leitura de parágrafo, o que tornou a atividade dinâmica, discursiva e impactante.

A etapa de produção textual também foi conflitante, determinados alunos não queriam produzir texto literário de jeito algum. Então se propôs apenas que se elaborasse um texto, fosse com qualquer formato, envolvendo a questão dos impactos ambientais. Assim ficou mais tranquilo e iniciaram a escrita individual.

A proposta seguinte é que os alunos se agrupassem e escolhessem um dos textos para fazer o trabalho. A surpresa dessa vez foi que os textos escolhidos pelos grupos, para inserção de músicas e imagens, foram do gênero poema.

A opção por desenvolver os aspectos negativos, como forma de alerta, foi uma estratégia utilizada na maioria dos textos pelos alunos, ainda que conhecessem (e também os foram apresentadas) as interferências positivas. Pode-se observar isso em algumas situações, como no exemplo a seguir:

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Nestes dias atuais,
Com as indústrias e as grandes cidades,
O planeta reage ao que você faz
E a poluição é um problema grave

Para curar a terra nessa situação
Band-Aid não adianta, não.
É preciso, da gente, consciência
E uma boa dose de paciência...

(ALUNO 1)

Além da arrumação dos termos e da visão coletiva, o que chama a atenção na “construção” é a explicitação dos remendos que se fazem nas ações e atos equivocados, sem consistência: uma verdadeira falta de consciência e inteligência.

A possibilidade de pesquisar músicas e imagens coerentes com o texto produzido foi muito significativa, principalmente pela forma que os alunos se empenharam para a ação: houve leituras de textos variados, visita à sala de informática da escola e utilização de diversas mídias digitais, envolvimento dos pais e uma grande integração entre os alunos, que se encontraram, inclusive, em outros horários e em outros espaços para dinamizarem a “tarefa”, sem reclamações e com um certo contentamento.

Outra curiosidade que chamou a atenção foram os estilos textuais, existiram produções mais denunciadoras, outras mais sutis, com enfoques na coletividade, preventivas... No entanto, todas apresentaram, em seu cerne, um quê de insatisfação e até indignação; é o que se observa em uma intitulada “Tempos difíceis”. Segue um fragmento:

Nosso mundo está acabando,
Mas ninguém está se importando,
Temos que agir,
Para uma sociedade melhor conseguir.

Queimadas, enchentes, desabamentos.
Isso tudo cai no esquecimento.
Quando só pensamos na economia,
E não nos importamos com a cidadania.

(ALUNO 2)

A opção pela utilização da primeira pessoa do plural no texto mostra que eles não querem ficar à margem e ao mesmo tempo expõe procedimentos individuais e políticas equivocadas em que a natureza, o cidadão e a qualidade de vida estão em segundo plano, ou nem são levados em conta, em detrimento de um crescimento econômico.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Outro fator a ser destacado foram as músicas. Os alunos preferiram as internacionais. Contudo, preocuparam-se com as letras das mesmas, para manter a coerência com as imagens e com o poema e fizeram pesquisas, inclusive com o professor de inglês da escola.

O terceiro exemplo de texto citado, construído pelos alunos, também discute alguns valores e conceitos. Observe:

Junto à natureza que se desfaz
É preciso repensar
Nossa responsabilidade nisso tudo
Devemos deixar, devemos não nos importar?
Ou de nosso futuro devemos cuidar?

Montanhas de lixo no chão
Aumenta-se a poluição
A falta de água no lago,
a seca tem gosto amargo.

Então, meu povo, atenção!
A terra nos dá um aviso:
O céu se torna cinza
E o rio perde o seu vivo.

Para o sol brilhar,
E a terra prosperar,
A nossa parte devemos fazer
E por nossa casa devemos zelar.

(ALUNO 3)

Aqui o cidadão está sendo chamado à responsabilidade. “Para o sol brilhar” a natureza tem de ser amada, cuidada, preservada. E isso é fato, na medida em que pequenas ações como jogar lixos e resíduos nas ruas e nos rios, desmatar-se as florestas e colaborar com a produção de fumos, inclusive as tóxicas, são efetivadas e repetidas continuamente.

Os trabalhos depois de corrigidos e editados foram apresentados e explicados para toda a classe, desde o início, passando pela ideia motivadora, pela divisão das equipes em grupo e todas as outras escolhas para as dinâmicas. Ficou acordado entre alunos e professores ainda, que iriam apresentar os vídeos em uma mostra específica da escola e que qualquer um componente da turma poderia expressar o seu procedimento na feitura do assunto.

5. *Considerações finais*

A interdiscursividade e a interdisciplinaridade do trabalho foram observadas em vários momentos: quando se envolveu outros professores, trouxe à baila textos focando as temáticas e, quando se utilizou as falas de especialistas como Padilha, Valle e Koch ocorreu um referencial significativo com muitos ecos discursivos. Os envolvimento de muitas mãos deram um tom de pertencimento coletivo que é o verdadeiro sentimento que cada um precisa ter acerca do mundo, que é de todos e para todos.

O próprio ato de construção do vídeo em que uns deveriam priorizar as imagens, outros a música e outros a elaboração do texto já estabelecia uma ordem que deveria envolver parte e todo, numa consonância obrigatoriamente interativa em que o sucesso ou o insucesso das partes ecoariam no produto final de forma decisiva.

A diversidade de ideias e os próprios títulos: “Tempos difíceis” “Somos a cura da Terra”, “Apenas um sopro”, “Deveres do homem”, e “Suicídio”, merecem um parágrafo à parte; contudo o enfoque nos grandes centros e uma temática negativa, preventiva e apelativa também foram observados em quase todos os textos.

O fato é que houve uma produtividade a partir de uma construção textual que envolveu uma diversidade de recursos e um grupo de profissionais que desenvolveu cada ação com uma atitude de integrar e tornar efetivo o conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Trad.: Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. *Cenas da enunciação*. Organização: Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

PADILHA, A. C. M.; LEAVY, S.; SAMPAIO, A.; JERÔNIMO, F. B. Gestão ambiental de resíduos da produção na Perdígão Agroindustrial S/A – Unidade Industrial de Serafina Corrêa – RS. In: XLIII CON-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

GRESSO DA SOBER, 2005, Ribeirão Preto. *Anais...* Disponível em:
<<http://www.sober.org.br/palestra/2/1033.pdf>>. Acesso em: 20-06-2010.

VALLE, Cyro do. *Qualidade ambiental: O desafio de ser competitivo protegendo o meio ambiente*. São Paulo: Pioneira, 1995.

**CONEXÃO E VISUALIZAÇÃO:
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA**

Mario Ribeiro Morais (UFT)

moraismarioribeiro@gmail.com

Márcio Araújo de Melo (UFT)

marciodemelo@mail.uft.edu.br

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@mail.uft.edu.br

RESUMO

Esperamos com este trabalho trazer uma contribuição para a reflexão sobre os pressupostos do ato da leitura, visando discutir sua concepção, ensino e aprendizagem, tendo com pano de fundo o estudo da conexão e da visualização, tomadas como estratégias metacognitivas de leitura. Verificamos que o ensino e aprendizagem de estratégias de leitura, por meio de ações (conscientes e/ou inconscientes) mediadoras na leitura/compreensão do texto, contribuem decisivamente para a formação do leitor proficiente. Muitos pesquisadores expandiram o conceito de leitura, discutindo seu ensino e aprendizagem, como Fischer (2006), Chartier (1998), Martins (1994), El Far (2006), Leffa (1996), Rojo & Moura (2012) e Santaella (2012). Trabalham com estratégias de leitura os autores Kleiman (2013), Kato (1985) e Souza et al. (2010).

Palavras-chave: Conexão. Visualização. Metacognição. Estratégias de leitura.

1. Considerações iniciais

Vários investigadores sugerem que a leitura é uma competência básica na sociedade atual para uma formação letrada (Cf. CRUZ 2007, KLEIMAN 1995, SMITH 1989, ROJO & MOURA 2012, MORAIS 1997). O domínio da atividade leitora é imprescindível para a aprendizagem das ciências, da matemática, da história, da política, das artes, da literatura ou de outras culturas e sociedade. A competência leitora tem sido uma temática amplamente discutida nos espaços educacionais, nas políticas públicas e na sociedade. A leitura constitui, assim, a base de todas as aprendizagens escolares.

O fracasso escolar ou iletrismo no âmbito da leitura tem consequências inimagináveis ao nível da formação cidadã (autoestima, motivação, profissionalização), do desenvolvimento social e das oportunidades para ascensão individual e coletiva. O déficit em leitura pode comprometer o crescimento educacional, profissional, tecnológico, científico.

Portanto, como defende Morais (1997), a leitura é uma questão pública e um ato social.

2. A concepção de leitura

Todos – jovens e velhos, no passado e no presente – admitiram sua primazia. Para um oficial egípcio antigo, era um “barco sobre a água”. Para um aluno nigeriano, quatro mil anos mais tarde, “um raio de luz incidindo em um poço escuro e profundo”. Para a maioria de nós, será sempre a voz da própria civilização... Estamos falando da leitura. (Fischer)

A leitura, desde tempos remotos, tem encontrado primazia na mente humana. As metáforas empregadas na epígrafe revelam a dimensão da leitura. Como um barco sobre as águas, tem levado muitos leitores a mares nunca dantes navegados. Como um raio de luz, tem iluminado muitos leitores no poço escuro e profundo da vida. Como uma voz, a leitura tem caracterizado as particularidades de cada civilização, trazendo à baila suas tradições, culturas, histórias, memórias.

Maravilha formidável é a leitura. “A leitura é para a mente o que a música é para o espírito” (FISCHER, 2006, p. 7). A leitura desafia, pois os mares podem ser bravios; a leitura encanta, pois um raio de luz brilha com mais fulgor na escuridão; ainda a leitura capacita, pois abre a nossa mente a novas ideias, memórias ou conhecimentos. Empregamos as metáforas para falarmos de sua importância, mas afinal o que é leitura?

A noção de leitura, por muito tempo, esteve associada à decodificação de palavras, à decifração de símbolos do alfabeto. Essa ideia casuística restringia a concepção de leitura. Entretanto, muitos pesquisadores expandiram o seu conceito, dentre eles podemos citar Fischer (2006), Chartier (1998), Kleiman (2013), Martins (1994), El Far (2006), Leffa (1996), Rojo & Moura (2012) e Santaella (2012).

Martins (1994, p. 30) considera a leitura como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. A autora sintetiza em duas caracterizações as concepções de leitura. A primeira, como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir de condições externas, denominada de estímulo-resposta, ancorada na perspectiva behaviorista-skinneriana. A segunda caracterização, como processo de

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais e sociais, seguindo a corrente cognitivo-sociológica, de vertente vygostikiana.

Com base na segunda caracterização da conceptualização leitora, Martins (1994) propõe três níveis básicos de leitura, visualizados como níveis sensorial, emocional e racional. A autora destaca que esses níveis são inter-relacionados e simultâneos. A leitura sensorial envolve os sentidos, a saber: a visão, o tato, a audição, o olfato e a gustação. O jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos podem ser evocados durante a leitura. Quando a leitura faz o leitor ficar alegre ou deprimido, despertando-lhe a curiosidade, a fantasia, a descoberta, a lembrança, outro nível é contemplado, o emocional. Já a leitura racional, caracterizada pelo intelectualismo, acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer um elo entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe atribuir sentido(s) ao lido, numa ação questionadora do mundo e do eu-leitor.

Para definir a leitura, Fischer (2006)³, traça um paralelo entre a escrita e a leitura. Segundo este autor, apesar de haver uma relação entre ambas, a leitura é a antítese da escrita, além de cada uma ativar regiões diferentes do cérebro. Ao traçar o paralelo opositivo, Fischer afirma que a escrita é uma habilidade, a leitura uma aptidão; a escrita foi elaborada, a leitura desenvolveu-se com a compreensão profunda pela humanidade dos recursos da palavra escrita; a escrita é pública, a leitura privada; a escrita é limitada, a leitura infinita; e a escrita congela o momento, a leitura é para sempre.

Ainda conforme Fischer (2006), a leitura, ao longo do tempo, vem sofrendo variações na sua definição. Em sua concepção moderna mais ampla, trata-se da capacidade de extrair sentido de símbolos⁴ escritos ou impressos. No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na

³Para uma revisão histórica e descritiva sobre o ato de ler, seus praticantes e os ambientes sociais em que estão inseridos, além das diversas manifestações da leitura em pedras, ossos, cascas de árvore, muros, monumentos, tabuletas, rolos de papiro, códices, livros, telas e papel eletrônico, veja Fischer (2006). Para uma abordagem histórica da leitura e do livro no Brasil confira El Far (2006).

⁴O leitor emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, cria, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor" (MITCHELL, *apud* FISCHER, 2006, p. 11).

compreensão de seu significado. Depois, passou a significar a compreensão de um texto com sinais escritos sobre a superfície gravada. Recentemente, inclui a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica.

Reiterando Fischer (2006), podemos afirmar que os autores El Far (2006), Santaella (2012), Chartier (1998) e Rojo & Moura (2012) têm realizado estudos inovadores sobre a permanente mudança nos hábitos de ler, pois, com a chegada da internet, na tela do computador, a disposição da diversidade textual e a relação com a palavra, a imagem e o som oferecem uma nova dinâmica de leitura, cabendo à escola, no processo de ensino e aprendizagem da leitura, considerar a diversidade textual e leitora.

Nesse sentido, a concepção de leitura se amplia nos espaços multimidiáticos. “O ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando [...] as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, [...] entre o texto e a diagramação” (SANTAELLA, 2012, p. 11). “A leitura na biblioteca eletrônica refugia-se com frequência em camarotes, gabinetes isolados ou silenciosos em que está presa a sua tela”. (CHARTIER, 1998, p. 142)

Pasquotte-Vieira et al. (2012) apresentam diferentes perspectivas sobre o processo de leitura com base no dialogismo de Bakhtin e Medvedev. Na primeira perspectiva, as autoras evidenciam a leitura como decodificação que se refere a um processo associativo de decodificação de grafemas em fonemas, para se acessar o significado da linguagem. Outra é a leitura como compreensão que enfoca um ato cognitivo de compreensão, de conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos além dos fonemas. A leitura como interação que envolve a relação entre o leitor e o autor é a terceira perspectiva apresentada. Por fim, a última perspectiva da leitura como réplica ativa em decorrência das teorias bakhtinianas sobre o discurso. Nesta concepção, a leitura é entendida como um ato de “relacionar um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (BAKHTIN, *apud* PASQUOTTE-VIEIRA et al., 2012, p. 194). Desse modo, podemos afirmar que a leitura se apresenta como um processo que envolve além da decodificação, compreensão e interação, a constituição de um novo discurso/texto.

Corroboram com essas perspectivas, as definições de leitura postuladas por Leffa (1996). O autor apresenta uma definição geral, duas

restritas e uma conciliatória. Na geral, a leitura é um processo de representação.

A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura, o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10)

Nas duas restritas, a leitura é (a) uma extração de significado do texto; e (b) uma atribuição de significado ao texto. Na primeira, a direção é do texto para o leitor. Na segunda, é do autor para o texto. Já na definição conciliadora, o autor propõe a interação entre o leitor e o texto, uma vez que a consideração apenas do papel do leitor ou do papel do texto é problemática e limitadora.

Para finalizar esta subseção, citemos Kleiman (2013), que vem trabalhando com a concepção de leitura relacionada às práticas escolares. Segundo a autora, práticas desmotivadoras, que se contrapõem à leitura prazerosa, têm trazido uma concepção errada da natureza da leitura. A primeira prática empobrecedora é a leitura como decodificação baseada em atividades automáticas de identificação e pareamento de palavras no texto. Outra é a leitura como avaliação, caracterizada pela prática de aferição da capacidade de ler, geralmente em voz alta. Por fim, a leitura como uma concepção autoritária, que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada. Como tangente, Kleiman propõe uma concepção alternativa de leitura, na qual o mediador (o professor) fornece modelos para atividade global, estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas e comentários.

3. Estratégias metacognitivas de leitura

Kleiman (2013) toma o termo estratégias de leitura como sendo operações regulares para abordar o texto. Para a autora, essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, com base no comportamento ou conhecimento verbal e não verbal do leitor. Para compreender o texto, o leitor proficiente utiliza vários procedimentos ou estratégias.

As estratégias de leitura são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. Estas são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente, podendo, assim, dizer e explicar sua ação. As cognitivas são as operações inconscientes do leitor, são ações que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente, ocorrendo de modo automático. Essas operações são realizadas de forma estratégica e não através de regras. (KLEIMAN, 2013)

Estratégias cognitivas em leitura designam, assim, os princípios que comandam o comportamento inconsciente e automático do leitor, já as metacognitivas designam “os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”. (KATO, 1985, p. 102)

Kato (1985) cita as atividades em leitura postuladas por Brow, às quais ela confere natureza metacognitiva, sendo: (a) explicitação dos objetivos da leitura; (b) identificação de aspectos da mensagem que são importantes; (c) alocamento de atenção em áreas que são importantes; (d) monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão; (e) engajamento em revisão e autoindagação para ver se o objetivo está sendo atingido; (f) tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão; e (g) recobrimento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

Ao formular as estratégias em forma de máximas, Kato apresenta o seguinte contraste: estratégias cognitivas pressupõem que o texto apresenta ordem canônica e que ele seja coerente; estratégias metacognitivas monitoram a compreensão do leitor que tem objetivos em mente e explicitam claramente os objetivos para a leitura, como tema do texto, consistência interna, comparação entre o que o texto diz e o que o leitor sabe sobre o assunto, observando se suas informações são coerentes.

Considerando que a leitura envolve procedimentos e estratégias, Solé (1998) compartilha a ideia de que as estratégias se situam no polo extremo de um contínuo, cujo polo oposto conteria os procedimentos mais específicos, aqueles cuja realização é automática e não exige o controle nem o planejamento prévio que caracteriza as estratégias, procedimentos entendidos no contexto desta discussão como processos cognitivos de nível inferior (módulos perceptivo e léxico) e de nível superior (módulos sintático e semântico).

Nisbet e Shucksmith, citados por Solé (1998), escrevem que

se exprimem de forma similar, quando se referem às microestratégias (para nós, habilidades, técnicas, destrezas...) como processos executivos, ligados a tarefas muito concretas, e concebem às macroestratégias (nossas estratégias) o caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular a atuação inteligente. (SOLÉ, 1998, p. 69)

Para Solé (1998), é necessário ensinar estratégias de compreensão leitora para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução.

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (SOLÉ, 1998, p. 72)

A escola pode desenvolver condições para o aluno desenvolver as estratégias cognitivas e metacognitivas durante a leitura, estimulando a compreensão, motivando o aprendiz para a leitura de textos atrativos, em diversos gêneros e tipos, estabelecendo objetivos específicos, pois, como acredita Kato (1985), a criança que faz leitura sem um objetivo em mente pode ter falhas em sua compreensão. São várias as estratégias de leitura. No entanto, para este trabalho, abordaremos duas: a conexão ou preditibilidade e a visualização.

4. *Conexão: estratégia metacognitiva de leitura*

A leitura não é um processo linear, mas paralelo, dinâmico, acíclico, ou seja, envolvendo vários processos concomitantemente que apresentam alteração conforme o objetivo da leitura, como conhecimento prévio do leitor, o tipo de texto, a inferência, a preditibilidade ou conexão etc.

O conhecimento prévio (bagagem cultural, de mundo, as experiências pessoais) que o leitor traz para a leitura, sustenta os aspectos da aprendizagem e entendimento do texto. Durante a leitura, essas experiências sobre um tópico textual podem ser evocadas pelo leitor, possibilitando a compreensão do material lido. Para essas evocações, Giroto & Souza (2010) dão o nome de conexões, e Pereira (2002) trabalha com o termo preditibilidade.

Para Giroto & Souza (2010), há três tipos de conexões possíveis: as de *texto para texto*, em que o leitor, durante a leitura do texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros e tipos diferentes; as de *texto para o leitor*, em que, na leitura, ele estabelece ligações com episódios de sua vida e, por sua vez, as de *texto-mundo*, em que o leitor estabelece conexões entre o texto lido e algum acontecimento mais global.

Segundo Pereira (2002, p. 47), a preditibilidade ou conexão “estimula a associação da leitura a um jogo de risco automonitorado em que o leitor faz as suas apostas, controla-as e, assim, chega ao êxito”.

A preditibilidade é vista como uma metáfora de um jogo. Assim, para fazer suas apostas acerca do conteúdo do texto, o leitor utiliza seu conhecimento prévio a respeito do assunto tratado e também as pistas que o escritor colocou no texto. Nessa perspectiva, ler é visto como um processo metacognitivo, que se altera de acordo com o objetivo da leitura, o conhecimento prévio do conteúdo, as condições de produção do texto (contexto sociointeracional), o tipo de texto e o estilo cognitivo do leitor. (PEREIRA, 2002)

Segundo Pereira,

(...) a preditibilidade pode ser caracterizada como um jogo linguístico que ocorre durante o processo de leitura. Esse jogo situa-se no âmbito da interação do leitor com o texto, realizando-se através de jogadas que implicam apostas com diferentes graus de risco. O jogo assim estabelecido é um instrumento que o leitor utiliza para antecipação do conteúdo do texto. Faz o seu lance, isto é, prediz o que seus olhos ainda não leram, tentando adivinhar o jogo do próprio texto. Nesse momento, corre riscos cuja intensidade está associada à possibilidade de confirmação da predição realizada. Por sua vez, a dimensão da possibilidade de êxito depende de uma correlação entre as condições do leitor (universo de conhecimentos e crenças) e as pistas oferecidas pelo texto. (PEREIRA, 2002, p. 51)

No processo de leitura, como num jogo onde regras devem ser seguidas, autor e leitor cooperam mutuamente a partir do momento em que o escritor leva em consideração o conhecimento prévio do leitor, colocando as pistas necessárias para que o leitor reconstrua o caminho para chegar à compreensão, à intencionalidade do texto, e o leitor, por sua vez, observa essas pistas e relaciona-as de modo a decifrar a mensagem. É nesse momento que a preditibilidade surge como uma estratégia de leitura, quando o leitor, a partir das pistas encontradas, elabora suas hipóteses, que são confirmadas ou não. Caso suas hipóteses se confirmem, ele

segue seu caminho, se não, ele volta e refaz o percurso, metacognitivamente, na busca do sentido perdido.

A predição pode realizar-se nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. De acordo com Pereira (2002), o leitor faz antecipações no nível fonológico baseado nas expectativas fônicas (rima, ritmo, manejo de letras e sílabas etc.). Já no nível morfológico, o leitor baseia-se nos aspectos lexicais e gramaticais da língua para fazer suas antecipações (radicais, sufixos, prefixos). Quanto ao nível sintático, o leitor faz predições a partir das relações entre as palavras, entre as frases, entre os parágrafos. No nível semântico, o leitor levanta suas hipóteses a partir de expectativas de sentido. E no nível pragmático, o leitor utiliza as conexões entre o texto e a situação de uso (quem enuncia, para quem enuncia, com que objetivo, em que momento e local) para elaborar hipóteses.

Segundo essa autora, atividades que priorizam a predição como estratégia de leitura fazem com que o leitor pare, conforme a dificuldade encontrada, e recorra ao que antecede e ao que segue, ativando seu conhecimento prévio, de forma que possa, com base nele, fazer suas predições, suas apostas.

Noutras palavras, numa abordagem metacognitiva, a preditibilidade evoca a memória fonológica, a morfológica, a sintática, a semântica e a pragmática. No processo de antecipações ou de predições, o leitor faz uso, no ato da leitura, da memória fonológica (ritmo, articulação de letras e sílabas etc.); da memória morfológica (aspectos lexicais e gramaticais da língua); da memória sintática (relações entre as palavras, entre as frases, entre os parágrafos); da memória semântica (expectativas de sentido, conhecimento de mundo etc.); e da memória pragmática (conexões entre o texto e a situação de uso (quem enuncia, para quem enuncia, com que objetivo, em que momento e local).

Assim, o processamento da leitura acontece em paralelo através do manejo dos vários níveis de constituintes da língua e que o desenvolvimento de estratégias de leitura metacognitivas como a preditibilidade tem muito a contribuir no desenvolvimento cognitivo do leitor.

5. *Visualização: estratégia metacognitiva de leitura*

Para ler é necessário perceber as imagens ou estímulos visuais presentes nos textos. A leitura é um ato visual que envolve o reconheci-

mento de signos/ícones que são construídos socialmente. Neurobiólogos, auxiliados por avanços em tecnologia de digitalização neural, acreditam que a percepção na leitura é concebida por estímulos na visão. A Percepção parece começar em células receptoras que são sensíveis a estímulos externos. No caso da visão, os estímulos externos passam pela retina. Fótons são então traduzidos na retina do olho, que é parte do sistema nervoso central, em energia elétrica, pela atividade de fotorreceptores na parte traseira do olho. Existem dois tipos de fotorreceptores: cones e hastes. Os primeiros são responsáveis para a visão do dia e o último para visão noturna. (BURKE, 2008)

O processo de visão humana pode resumir-se em três fases, segundo Cruz (2007): a primeira é a fase físico-química, na qual a luz, sobre a forma de energia luminosa, penetra no olho e projeta-se na retina, dando lugar a imagem; a segunda fase é a nervosa, nesta a energia luminosa, captada pela retina, transforma-se em energia nervosa, que, por meio do nevo óptico, se propaga até à zona da visão no cérebro; por fim, a fase psíquica – no cérebro a visão torna-se consciente e é então quando se vê o objeto.

“A leitura parte de um conjunto de estímulos visuais, ou símbolos gráficos, que devem ser percebidos e identificados, para posteriormente serem decifrados” (VEGA, *apud* CRUZ, 2007, p. 61). Esta tarefa envolve várias operações consecutivas, a primeira das quais é a de orientar os olhos para os diferentes pontos do texto que se quer processar, isto é, os movimentos oculares. Estes movimentos são, então, seguidos por uma análise visual, a qual envolve processos de extração de informação, que têm a ver com a memória icônica e com a memória de trabalho e onde se efetuam tarefas de reconhecimento e análise linguística.

Na memória icônica não se realiza nenhum tipo de interpretação cognitiva, o que esta faz é, durante um espaço de tempo muito curto de aproximadamente 250 ms, manter grandes quantidades de informação em estado puro, para que esta possa ser processada. A memória de curto prazo ou de trabalho é capaz de reter a informação durante mais tempo, entre 15 e 20 segundos, permitindo assim que esta possa ser analisada. (CRUZ, 2007)

A percepção é um *input* sensorial chave para a leitura. A leitura é, portanto, percepção, visão, como também, fundamentalmente, uma questão de habilidades motoras, como Zull explica:

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

Para ler, devemos usar os músculos em nossos olhos para focar e seguir as palavras na página ou na tela. Cada olho contém uma pequena lente que é continuamente ajustado por pequenos músculos no globo ocular, permitindo-nos concentrar no que vemos. E, cada globo ocular é virado para cima, para baixo ou para os lados, por outros pequenos músculos, permitindo-nos seguir as palavras ao longo da página. O cristalino muda de forma, e o globo ocular se move quando lemos. A leitura é uma intensa utilização, com foco do cérebro motor. A leitura é uma ação. (ZULL, *apud* BURKE, 2008, p. 40, tradução nossa)

Considerando os movimentos sacádicos oculares, quando os olhos avançam em pequenos saltos, que se alteram com períodos de fixação orientados para a fóvea, a percepção, na ação da leitura, tem a ver com a memória icônica e com a memória de trabalho. Pela percepção dos sentidos, pela leitura de texto verbal e de signos não verbais, como nos lembra Martins (1994), é que criamos ou visualizamos imagens, sensações e sentimentos.

Destarte, visualizar é inferir, como postulam Girotto e Souza (2010, p. 85), “quando leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida”. Ainda conforme esses autores, considerando que a visualização ocorre antes, durante e depois da leitura e que leitores proficientes usam seu conhecimento prévio e detalhes importantes do texto para visualizar, se o texto é menos minucioso e faltam figuras, o leitor precisa criar suas próprias imagens, pois, quando eles visualizam, transformam as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos; fazem conexões entre ideias do texto e do mundo com suas próprias experiências; transportam a si mesmos para dentro do texto e se envolvem com o escrito; melhoram a capacidade de compreensão do que leem; apreciam a leitura e se lembram do que foi lido.

Em síntese, o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, como o da conexão e visualização, aumenta o motivo de compreensão e interesse pela leitura, construindo um leitor autônomo e proficiente, conseqüentemente, ativando, adquirindo e ampliando sua cosmovisão, por meio do que está lendo. Cabe à escola, portanto, formar leitores ativos, motivados, interessados e que compreendam o que leem. Ao professor, como mediador do ensino-aprendizagem em sala de aula, cabe a valorização ou consideração das ideias e pensamentos dos alunos no processo interdiscursivo, pois a aprendizagem é resultado da interação de sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURKE, M. *The Oceanic Mind: A Study of Emotion in Literary Reading*. 2008. Thesis (thesis Faculty of Humanities). – University of Amsterdam, Holanda.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad.: Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; UNESP, 1998.
- CRUZ, V. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa/Porto: Lidel, 2007.
- EL FAR, A. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- FISCHER, S. R. *História da leitura*. Trad.: Cláudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de et al. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 45-114.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. B (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra; D C Luzzatto, 1996.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MORAIS, J. *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos, 1997.
- PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; SILVA, F. D. S.; ALENCAR, M. C. M. A canção roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012; p. 181-198.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

PEREIRA, V. W. Arrisque-se ...faça seu jogo. *Letras de Hoje*, vol. 37, n. 2, p. 47-63, 2002.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad.: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R, J, de. et al. (Orgs.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

**CRÔNICAS DO RIO DE JANEIRO
NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR**

Aira Suzana Ribeiro Martins (CPII)

airasuzana.ribeiromartins@gmail.com

Renata Monteiro do Espírito Santo (CPII)

renata_monteiro0@hotmail.com

RESUMO

Crônicas são rápidos flashes sobre o cotidiano. Acreditamos que, a partir desse gênero, o aluno desenvolverá a capacidade de entender a verossimilhança em textos ficcionais e ainda adquirirá o gosto pela leitura. O livro escolhido para este estudo é *do rio de janeiro e seus personagens*, de Clarice Lispector (2011). A partir de narrativas previamente selecionadas, pretendemos fazer um relato de projeto de leitura desenvolvido com alunos do nono ano, cujo foco está em aspectos sociais, culturais e econômicos que configuram a sociedade brasileira e ainda fazem parte da realidade do aluno. Além disso, será desenvolvido um novo processo de interlocução. Ao invés do binômio autor/leitor, a mediação será leitor/texto/autor/professor. Desenvolveremos a apresentação de uma proposta de prática de leitura aplicada a alunos do curso de formação geral com faixa etária entre 13 e 16 anos, do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro em Duque de Caxias.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Formação de leitores.

Prática de leitura. Letramento literário

1. Introdução

O projeto de leitura tem como um de seus objetivos letrar – inserir o sujeito “no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas” (PAULINO, 2001, p. 117), e conseqüentemente, socializá-lo de forma que as chances de ser socioeconomicamente excluído diminuam.

O ato de ler consiste no contato do leitor com estímulos visuais que levarão à tentativa de decodificar aquilo que está escrito. Isso significa que a leitura pode ser entendida como o processo de olhar palavras e realizar imageticamente o que se vê. Nesse decurso, “o significado vai do texto ao leitor através dos olhos” (LEFFA, 1996, p. 13), ou seja, é ascendente e, por isso, se desenvolve apenas no âmbito linguístico, em que – palavras se organizam formando frases e, por sua vez, parágrafos.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

O leitor ascendente terá a compreensão prejudicada, especialmente em textos literários. Isso ocorre, pois, reconhecer o significado de um signo linguístico não é suficiente para depreender os sentidos da linguagem conotativa.

Inicialmente, a escola é o espaço em que a leitura é a ferramenta para os aprendizes construírem representações sociais. Os textos literários são propícios a reflexões acerca de preconceitos, crenças, arquétipos e estereótipos, uma vez que são “capazes de inquietar”, conforme observa Sônia Kramer: "Defendo a leitura da literatura e de textos que têm dimensão artística, não por erudição, mas porque são textos capazes de inquietar"⁵ levando, então, o leitor a questionamentos devido à representação do real por verossimilhança.

O sujeito inserido no ambiente escolar vivencia o estranhamento à linguagem literária junto a outras experiências novas. Essa experiência de leitura leva a questionamentos como: “O que o autor quis dizer com isso?” “Por que ele não falou logo desse jeito?”

E por que surgem essas indagações? Um dos motivos seria a linguagem figurada ser (quase) imperceptível para esse leitor ainda em formação, já que realiza “uma leitura linear, com pouca predição”, de acordo com Kato (1999, p. 67).

Poderíamos afirmar que escrever é análogo a enunciar mensagens. Desse modo, seguindo esse raciocínio, o autor fala e o texto é suporte desse dizer. O texto, entretanto, só é de fato ouvido quando o leitor decodifica seu sentido. Quando o processo “fala-escuta” acontece, se inicia o vínculo “leitor – texto”.

O pré-requisito para ver além do texto, ou seja, além das palavras, das frases, dos períodos e dos parágrafos é o conhecimento de mundo. Um dos reflexos do conhecimento de mundo seria reflexos o levantamento de hipóteses que vão surgindo ao longo da leitura

Entretanto, dependendo do leitor e do texto, ouvir o que o texto tem a dizer se torna uma tarefa ainda mais difícil ou praticamente impossível, pois não surgirão suposições.

Pensando no texto literário, o leitor ascendente provavelmente apresentará mais dificuldades em interpretar as entrelinhas, pois está

⁵ Veja em http://www.catedra.puc-rio.br/portal/formacao/publicacoes/revista_digital.

mais condicionado à aspectos textuais (organização do texto, por exemplo) que o leitor descendente, mais propenso a fazer adivinhações.

2. Escolhendo um gênero para a sala de aula: a crônica

A leitura e compreensão de um texto estão atreladas a fatores como o tipo e o gênero. Com o objetivo de tornar o sujeito um cidadão crítico e reflexivo, optou-se por um gênero literário devido à sua subjetividade e sua capacidade de trazer perturbações no processo de leitura, pela presença de fatos da realidade do jovem leitor.

A escolha da crônica se justifica pela sua presença no dia a dia de cada um de nós. Ela permeia nossos pensamentos, pois constantemente refletimos sobre algo que nos acontece ou do qual tomamos conhecimento.

Esse gênero, crônica, “soma de jornalismo e literatura”, de acordo com as palavras de Sá (2008, p. 7), é bastante lido no ambiente escolar devido à sua linguagem acessível e à sua extensão, quase sempre ideal para ser trabalhada nos curtos tempos de aula.

Além de ser um texto curto, com uma linguagem bastante acessível ao leitor inexperiente, a crônica se tornou o gênero ideal para ser trabalhado com alunos do nono ano, uma vez que a presença do humor agrada muito aos jovens.

Entretanto, que *corpora* escolher? E que critérios usar para definir a escolha?

Primeiramente, pensamos em escolher crônicas jornalísticas. Entretanto, devido à sua efemeridade, vimos que esse subgênero nasce “no começo de uma leitura e morre antes mesmo que se acabe o dia” (SÁ, 2008, p. 10), pelo fato de ser atrelada às notícias.

Como são menos efêmeras, optou-se por crônicas publicadas em livro, por apresentarem características menos circunstanciais que as publicadas em jornais ou revistas. As crônicas não jornalísticas mostram, desse modo, traços mais atemporais.

Entretanto, eis que surge outra dúvida: que autor escolher? Optou-se por Clarice Lispector, por ter sido uma das responsáveis por conferir ao gênero maior prestígio, “inscrevendo-o definitivamente na história li-

terária brasileira” (PAULINO et al., 2001, p. 115). Além disso, a escolha dessa autora se justifica por ser uma representante do cânone.

3. *A crônica na sala de aula*

Frequentemente, o texto nas aulas de língua portuguesa ou de literatura é um pretexto para produção escrita ou para elaboração de respostas a perguntas elaboradas pelo professor regente. Não há nada de errado nisso. A questão é: como será desenvolvida a atividade de leitura, seu objetivo e o papel do aluno nesse processo.

Em geral, o professor é o agente, já que determina o que ler e para que ler (geralmente autores que o professor já conhece, cujos textos oferecem possibilidades de serem aproveitados em avaliações).

É comum que essa conduta desestime o aluno, que se torna um mero receptor, pois a obrigação dificilmente tornará a leitura uma atividade a ser incorporada à sua vida.

Segundo Kato (1995, p. 74), a forma como lemos está relacionada a fatores, como grau de maturidade do sujeito como leitor, o gênero do texto, sua complexidade e estilo. Administrar tantas nuances em sala de aula é uma tarefa bastante complexa. Para isso, pensamos em adotar a leitura como “uma atividade de produção dos sentidos que considera as experiências e conhecimentos que o leitor traz em sua bagagem cultural, superando apenas o conhecimento do código linguístico”. (GONÇALO, 2013, p. 42)

Para a escolha do autor e das crônicas a serem lidas, criamos um critério: relevância. A autora, como informamos anteriormente é Clarice Lispector. Apesar de a crônica não ser o gênero em destaque em sua obra, a escolha da versátil autora e justifica por dois aspectos: pertence ao cânone, por isso, é importante que o leitor conheça algum gênero de sua obra e as crônicas selecionadas apresentam elementos da identidade cultural brasileira, um facilitador da compreensão leitora.

A partir do momento em que se optou por Clarice Lispector, pensou-se também no professor como mediador da leitura. A proposta de fazer o docente um agenciador tem o propósito fazer com que o discente não se desestime com o texto, uma vez que as características literárias (fluxo de consciência, linguagem intimista e representação do pensamen-

to de forma não linear) podem ser um empecilho maior que a linguagem figurada.

Por fim, há um fator que é bastante relevante: contextualização temática. Como 2015 é o ano em que a cidade do Rio de Janeiro completa 450 anos de fundação, a leitura pode ser ampliada, pois a crônica e os temas serão discutidos a partir da mediação do professor, conforme metodologia que será apresentada.

4. Metodologia

Para o professor que pretende iniciar a mediação *leitor/autor/texto/professor*, optou-se pela crônica devido à linguagem coloquial e apresentação reflexiva de aspectos sociais, culturais e econômicos presentes na sociedade em que o leitor está inserido.

Para trabalharmos uma proposta de leitura diferenciada, primeiramente, definimos e caracterizamos a crônica. Observaram-se aspectos presentes na crônica, tais como a pouca extensão do texto, o número limitado de personagens, predomínio do discurso indireto, linguagem coloquial, abordagem de fatos do cotidiano, entre outros.

Após essa etapa, dividimos a classe em grupos. Cada um seria responsável pela leitura e análise de uma crônica.

Juntamente com a entrega do texto, cada grupo se tornou responsável por buscar palavras-chave. Essas palavras são pistas para a construção do significado do texto. Segundo Cosson, as palavras-chave representam um recurso para ajudar a ler melhor. (COSSON, p. 30)

Após um período para leitura do texto e busca pela definição do sentido das palavras-chave, os alunos foram orientados a buscar relações entre os significados das palavras selecionadas e o sentido do texto.

Em seguida, definimos uma data para que os alunos pudessem apresentar as observações acerca da crônica trabalhada em formato de seminário.

Optou-se pela exposição das ideias através do seminário pois é possível aprofundar e compartilhar a leitura, tornando o ato de ler mais solidário e menos solitário. Isso significa que o leitor vai negociar o sentido do texto pelo seguinte esquema: “leitor-texto”, depois “leitor-autor” e por fim “leitor-leitor”.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O aluno, ao expor sua interpretação do texto, se torna o locutor. O professor, em segundo plano, mas não menos importante, passa a ser o interlocutor. Ao colocar o aluno como protagonista, essa posição o reconhece como “sujeito detentor de saber”; mudando a relação com o professor, que passa a ser horizontal e não mais vertical. Desse modo, o discente se vê como alguém capaz de depreender o sentido de textos literários. Ao se reconhecer assim, ampliam-se as chances de ele se tornar um leitor assíduo de textos ficcionais. Além disso, ao valorizar os registros de leitura dos alunos (desde que devidamente argumentados), a aula de leitura deixa de ser um momento enfadonho, pois não se torna pretexto para responder a perguntas de interpretação.

Como resultados da metodologia aplicada, observamos que os alunos apresentaram bastante dificuldade em compreender como as palavras-chaves estavam relacionadas à crônica. Entretanto, à medida que foram pesquisando essas palavras, começaram a perceber por que estas dialogavam com o texto, funcionando como pistas de leitura.

5. *Considerações finais*

A leitura pode ser solitária. A leitura pode ser solidária. Esse ato pode ser também simultaneamente solitário e solidário. Ou seja: sozinho, o sujeito lê o texto e constrói o significado. Mas quando há vários sujeitos lendo o mesmo texto e compartilhando significados, a leitura se torna ao mesmo tempo solitária e solidária.

O aluno de ensino fundamental, um jovem leitor em formação, quase sempre usa exclusivamente estratégias descendentes, ou exclusivamente estratégias ascendentes. Isso significa que, via de regra, não é um leitor interativo, ou seja: incapaz de aliar compreensão leitora ao conhecimento de mundo para a decodificação dos elementos linguísticos.

O trabalho de leitura em grupo dá oportunidade de os componentes trocarem ideias a respeito do texto. As discussões sobre a narrativa lida também permitem que equívocos relacionados à sua compreensão sejam desfeitos.

Além disso, essa postura considera o aluno um sujeito capaz de construir o significado daquilo que lê, na medida em que a apresentação de seu ponto de vista não implica em considerar sua leitura correta ou incorreta. Mais importante do que a noção de certo ou errado é perceber a coerência da reflexão acerca daquilo que foi lido.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A leitura deve ser para o aluno uma “significação daquilo que está escrito” (GONÇALO, 2013, p. 45). Um texto que não transmita qualquer sentido para o aluno não contribuirá para o letramento literário e tampouco para a formação de leitores integradores, tornando-se, portanto, mais uma leitura escolhida para cumprimento do currículo escolar.

No desejo também de desenvolver o gosto pela leitura nos estudantes, escolhemos a crônica pelo fato de considerarmos esse gênero ideal para o público-alvo. O contato com esse gênero textual permite ao aluno se reconhecer ou reconhecer o outro, facilitando a apreensão de significados coerentes e plausíveis.

Criar situações em que o aluno tenha necessidade de verbalizar aquilo que compreendeu não é utilizar o texto com um único pretexto: a avaliação. Os PCN mostram a necessidade de a escola contribuir para que o aluno se expresse “apropriadamente em situações de interação oral, diferentes daquelas próprias de seu universo imediato”. Fazer com que as constatações de uma leitura literária sejam expostas oralmente, permite que esse requisito seja cumprido. Além disso, o aluno é o personagem principal no enredo das aulas de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÁTEDRA PUC-Rio. Disponível em:

<<http://www.catedra.pucrio.br/portal/sitiodaleitura/praler/praler>>. Acesso em: 28-07-2015.

CLARICE Lispector. Disponível em:

<<http://educacao.globo.com/literatura/assunto/autores/clarice-lispector.html>> Acesso em: 28-07-2015.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GONÇALO, Fabiana da Costa. *Referenciação em atividades de leitura com crônicas: uma análise dos livros didáticos de português*. 2013. Dis-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

sertação (Mestrado em Letras Vernáculas). – Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *No mundo da escrita*. Uma perspectiva sociolinguística. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KOCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual crônica uma sequência didática voltada ao ensino da leitura e da escrita. *Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, Nilópolis, vol. 4, n. 3, p. 256-271, 2013.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/D. C. Luzzatto, 1996.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. *Revista da FACED*, Bahia (UFBA), n. 5, p. 117-125, 2001.

_____ et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. 2. ed. São Paulo: Formato, 2001.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1985.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. São Paulo: Penso, 2014.

SOUZA, Thais Torres de. *As crônicas de Clarice Lispector*. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/c00012.m> Acesso em: 17-06-2015.

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA**

Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi (IFF/UENF)
ebalbi23@hotmail.com

Daniela Balduino de Souza Vieira (IFF)
dbalduino@iff.edu.br

Edda Maria Peixoto Barreto (UENF)
eddampb13@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

É fala corrente, nas salas de professores das escolas estaduais e particulares, que o não aprendizado da língua materna, interfere no processo ensino-aprendizagem de todas as outras disciplinas, em um discurso que responsabiliza o professor de língua portuguesa pelo fracasso dos alunos. Além disso, nas aulas de língua, o aluno expressa a dificuldade que sente de aprender a língua que utiliza em suas interações sociais, deixando evidente a distância entre a escola e a vida. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* orientam para um ensino de língua portuguesa pautado no desenvolvimento da capacidade comunicativa com vistas a viabilizar a construção da cidadania do aluno preparando-o para a vida em sociedade, seja no âmbito social seja no profissional. Para isso, é necessário que o professor de língua portuguesa desenvolva o seu trabalho a partir de textos diversificados quanto à tipologia, ao gênero, à linguagem (verbal, não verbal), ao nível de linguagem (formal, informal) de modo a levar o aluno a perceber que não se trata de certo ou errado, mas de adequado ou inadequado, orientando-o para os diferentes usos que deve fazer da linguagem. O objetivo deste trabalho, portanto é apresentar algumas estratégias pedagógicas que possibilitem uma maior vivência da língua/linguagem ao educando, levando-o a adequar a sua linguagem às inúmeras situações interacionais com que se defronte em seu cotidiano, ao suporte que veiculará o seu texto, transformando-o em poliglota de sua própria língua.

Palavras-chave: Leitura. Ensino de língua. Linguística.

1. Introdução

Ensinar a língua portuguesa a nativos tem sido uma tarefa da qual os professores tem reclamado bastante, alegando sempre que ensinam, ensinam, ensinam e os alunos não aprendem, costumam dizer “Esses alunos não querem nada!”, “Não estudam nada!”, “Entregam a prova em branco!”, discurso que atribui sempre a responsabilidade do fracasso ao estudante. Antes de apontar culpados, cabe tentar detectar o problema de modo a caminhar para uma solução. Estudos recentes sobre o fracasso

escolar indicam que a escola contribui pouco para a vida dos alunos, que o discurso da escola está muito distante da prática linguística da vida cotidiana. Pode-se considerar, portanto, estar nessa distância a justificativa para o desinteresse dos alunos pelos ensinamentos que a escola oferece. Tal distanciamento contraria as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que encaminham a proposta de um ensino de língua voltado para a vida em sociedade. Levar o aluno a ver a língua em funcionamento e reconhecer as diversas possibilidades de usá-la associando a escolha à situação comunicativa em que o uso linguístico se configura.

2. *Língua abstrata versus língua concreta nas aulas de língua portuguesa*

Como professores de quaisquer outras disciplinas, o professor de língua portuguesa está envolvido com o seu conteúdo e não considera, ao escolher, por exemplo, um texto para motivar e desenvolver sua aula, a possibilidade de que o seu aluno não demonstre interesse pelo tema proposto. Nem sempre as nossas escolhas se enquadram na área de interesse do estudante que está naquela sala de aula. A dicotomia entre escola e realidade passa pelos universos diferentes em que estão professores e alunos, cabendo ao professor construir a ponte que vai aproximar esses mundos. Braga e Silvestre (2009) apontam uma das dificuldades do trabalho com texto.

O que ocorre com frequência na sala de aula é o texto ser tratado como um discurso desvinculado de seu autor, de sua fonte, enfim, de seu contexto. Não estamos afirmando que o professor não cita a fonte, o autor, a edição etc. O que se quer dizer é que não se dá a essas informações a importância que têm para a construção do sentido do texto. (BRAGA & SILVESTRE, 2009, p. 20)

Não só o trabalho com texto é desvinculado do seu contexto, mas também se faz assim o ensino de língua, comumente voltado para a apresentação de regras gramaticais que estruturam frases soltas, descontextualizadas. Antunes (2014, p. 16) diz que “Nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos”, sugerindo que, se a metodologia usada para apresentar as questões de língua aos alunos é desconectada da realidade linguística deles, demonstra ser o docente capaz de

Acreditar numa língua abstrata, numa língua potencial, numa língua hipotética, que talvez possa acontecer, não se sabe em qual contexto, dita não se sabe com que intenção, não se sabe a quem, não se sabe se oralmente ou se por escrito, se formal ou informalmente, só pode resultar, na prática da sala de aula, em opções de: fazer listas de palavras; identificar sua classe morfológica;

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

formar e analisar frases soltas; identificar a função sintática de termos e orações; ...; ... fazer aquelas coisinhas “sem graça e sem proveito” que todos nós, mais velhos, nos cansamos de fazer! (ANTUNES, 2014, p. 16)

Aproximar a prática pedagógica da realidade dos alunos significa fazer um estudo da linguagem como instrumento de interação social cujos interactantes são marcados por uma história social e carregam em si mesmos uma ideologia que expõem ao construir ou entrar em contato com textos. Logo, os sentidos que atribuem aos textos surgem de suas histórias de vida em sociedade, de suas crenças e valores.

Por isso, no universo da linguagem verbal ou não verbal, ao trabalhar um determinado texto, literário ou não, deve-se levar em conta as possíveis dificuldades apresentadas em sala de aula pelos alunos e situá-los em relação ao texto que estão lendo, apresentando-lhes os elementos extratextuais que contribuem para a compreensão dos sentidos do texto e também desvelando junto com os alunos os possíveis significados das palavras desconhecidas, sempre de forma contextualizada, orientando-os, assim, para as inferências que os ajudarão sempre na compreensão dos textos.

No momento da leitura, é preciso levar em conta que o texto ou o livro envolve: autoria, data de publicação, editora, edição, ilustração, ilustrador, prefácio, epígrafes, dedicatória, capa, contracapa, capítulos, número de páginas, origem ou fonte, público-alvo, distribuição, impressão, custo etc.

A observação e a análise desses índices precisam ser incorporadas à leitura para que o aluno-leitor “enxergue” que a produção escrita é uma atividade comunicativa, com uma função social, realizada em uma determinada situação, que abrange tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido. (BRAGA & SILVESTRE 2009, p. 20)

Sobre os caminhos da leitura nas escolas, Braga e Silvestre (2009, p. 19) colocam que “Quanto mais o aluno lê, com orientação e mediação do professor, mais adquire autonomia para processar outros textos e perceber a importância da produção escrita, como registro da herança cultural”. Essas autoras destacam, nessa passagem, a relevância do papel do professor como mediador, intermediando as informações do texto e o conhecimento enciclopédico dos seus alunos, ampliando não só os conhecimentos linguísticos do estudante, mas também a sua capacidade de leitura do mundo que o cerca.

3. *A leitura alicerçando o conhecimento*

Independente da profissão que exerça, um leitor seleciona o tipo de texto que deseja ler. Para a escolha, são levados em conta alguns critérios: significância, relevância e necessidade, os quais variam de acordo com o momento pessoal que se está vivendo. Sabe-se também que no processo de leitura “Tanto para um leitor iniciante como para um leitor efetivo, ler é mobilizar tudo quanto se conhece” (FOUCAMBERT, *apud* BRAGA & SILVESTRE, 2009, p. 18). Por isso, no trabalho com textos, o objetivo deve ser contribuir para a construção do leitor, mediando o compartilhamento dos conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que a bagagem cultural é um bem individual e a leitura em aula uma atividade coletiva que deve ser aproveitada pelo docente para a redução da distância entre os saberes individuais dos alunos.

Ao trabalhar um texto, há muito a evidenciar para os alunos, as várias vozes presentes nele é uma delas. Um texto, normalmente, é construído com o diálogo de vários textos, uma vez que, nós mesmos, somos textos constituídos pelos inúmeros textos com os quais interagimos em nossa vida cotidiana. Docentes e discentes precisam ter uma mesma visão da sua prática na escola, para isso o espaço da sala de aula deve ser centrado nos interesses e orientações da instituição de ensino, mas não pode se afastar dos desejos do educando. Esse posicionamento é reforçado por Galvão (2014) que aponta para uma aproximação dos interesses ao dizer que

Tendo como horizonte que a aula é um exemplo de interação com finalidade direcionada ao ensino e à aprendizagem, centramos a atenção no discurso que revela os interesses da instituição, é oriundo de propostas, diretrizes, objetivos de ensino, mas também é constituído pelas necessidades do grupo que interage no local. (GALVÃO, 2014, p. 161)

O estudo de gramática dissociado do texto costuma cair no espaço da decoreba, não tendo nenhuma eficácia no processo de aprendizagem das questões linguísticas, mas as questões linguísticas podem contribuir para a compreensão do sentido do texto e para a fixação desses conceitos, marcando a relevância de um trabalho a partir de textos para a ampliação do conhecimento de língua e do uso da linguagem.

O estudo de pronomes, por exemplo, para simples reconhecimento de categoria gramatical e função sintática, conforme orientação da gramática tradicional, não tem sentido para o aluno. Sua relevância consiste na contribuição que oferece para a referenciação – fundamental para a unidade textual – o uso deles, seja anafórica ou cataforicamente, entre-

laça informações do texto. Além disso, os pronomes indefinidos (i), o pronome de tratamento você(s), quando usado com sentido genérico (ii) e o uso da expressão a gente com valor pronominal (iii), numa visão funcionalista, contribuem para a impessoalização do agente da ação verbal⁶.

- (i) Alguém sempre acha que a razão é sua e nunca do outro.
- (ii) Você acha que sabe tudo e descobre ter muito ainda a aprender.
- (iii) A gente vive em meio a dores e amores.

O estudo das vozes verbais representa outro mecanismo de impessoalização do agente da ação verbal, fato que deve ser destacado para os alunos por ocasião da apresentação do conteúdo.

Conceitos sintáticos, morfológicos, semânticos e fonológicos devem ser analisados a partir de sua contribuição na construção do discurso, uma vez que “as dimensões pragmáticas da significação se inscrevem de raiz tanto no funcionamento dos discursos quanto na própria estrutura interna da língua”. (GUIMARÃES, 2012, p. 55)

O processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa pauta-se numa concepção pragmática contrapõe às ideias de língua como transmissora de informação e como atividade interacional, privilegiando esta sobre aquela, recompondo assim o conjunto da situação de enunciação.

O nível pragmático funde-se, fixa-se imbricado nos níveis gramatical e léxico-semântico – as variadas interações que se dão no discurso. Referindo-se ao funcionamento do texto enquanto atuação informacional e comunicativa, a pragmática salienta o uso que o sujeito faz da língua. Portanto, o que se enquadra na dimensão pragmática é o que se relaciona com a exploração das atitudes do produtor e do receptor do texto, nas situações de comunicação. Ligam-se, por conseguinte, nesse quadro, os traços textuais da *intencionalidade* referentes à atitude do produtor; os da *aceitabilidade* ligados a reações do receptor; os da *situcionalidade* relacionados com a situação comunicativa. (GUIMARÃES, 2012, p. 55-56)

Na construção do texto, o autor deixa marcas significativas de sua posição diante do que expõe, sua intencionalidade fica evidente nas escolhas lexicais e estruturais que faz. Do outro lado da composição do texto está o leitor, que deve perceber a estratégia usada pelo autor para direcionar a sua leitura.

⁶ Ainda que os exemplos dados estejam descontextualizados, são passíveis de uso em situações cotidianas.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Pode-se perceber essa intencionalidade do produtor do texto em situações de uso do cotidiano. Neste exemplo é possível observar que há uma carga significativa negativa, quando se diz: *O jovem invadiu a festa*, não presente em: *O jovem entrou na festa sem ter sido convidado*. Percebe-se um tom discriminatório maior em relação à atitude do jovem no primeiro exemplo e apenas a constatação da irregularidade no segundo.

4. Considerações finais

Mesmo a escola estando com suas atividades atreladas ao conteúdo, às determinações de dirigentes e gestores da educação, é possível desenvolver habilidades e competências linguísticas dos seus alunos, pois a prática depende da forma como o conteúdo é abordado. O espaço da sala de aula deve ser o da congruência dos interesses de professores e alunos. Um dos caminhos para a obtenção dessa congruência é pautar o ensino de língua portuguesa nos ensinamentos da linguística em suas diferentes vertentes: aplicada, funcional, textual, sociolinguística e na análise do discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Global, 2009.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Parte II: linguagens códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2012.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado da Letras, 1999.

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO:
UMA REFLEXÃO SOBRE A LEITURA NA ESCOLA

Aline de Azevedo Gaignoux (UERJ)
alinegaignoux@yahoo.com.br

RESUMO

A classificação de textos é de total importância, não só nas pesquisas ligadas à linguagem, mas também no ensino de língua. Aprende-se uma língua para ler e produzir textos, e estes não existem fora de um gênero textual. Trabalhar com textos é, portanto, uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua. Ao ensinar alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos, ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos. A comunicação em uma sociedade se realiza a partir de formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, isto é, gêneros. Nessa perspectiva, os gêneros são instrumentos para agir discursivamente, devem, pois, ser o ponto de partida para as aulas de língua portuguesa; são tidos, por conseguinte, como as unidades concretas nas quais se deve dar o ensino. Dessa forma, o primeiro passo ao se pensar nos gêneros textuais como o caminho para o ensino de língua materna é delimitar quais devem estar presentes na sala de aula. Será que existe algum gênero ideal para o trabalho na escola? Será que existem gêneros que são mais importantes que outros? Com base nessas questões, o presente artigo pretende apresentar reflexões acerca do trabalho com os gêneros textuais na escola, focalizando a leitura na sala de aula. Pretende-se ainda apresentar as principais orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* sobre o tema e uma breve distinção entre gênero textual e modos de organização do discurso.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Leitura. Ensino

1. Introdução

É fato que a classificação de textos é de total importância, não só nas pesquisas ligadas à linguagem, mas também no ensino – seja do idioma nacional ou de línguas estrangeiras – já que o objetivo primeiro é capacitar o aluno a produzir e interpretar textos com diferentes finalidades sociais. Aprende-se, pois, uma língua para ler e produzir textos, e estes não existem fora de um gênero textual. Trabalhar com textos é, portanto, uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 90), “quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos”: ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística.

Segundo o autor, a comunicação em uma sociedade se realiza a partir de formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, isto é, gêneros. Nessa perspectiva, os gêneros são instrumentos que “fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)”, são “instrumentos para agir discursivamente” (MARCUSCHI, 2008, p. 212), conseqüentemente devem ser o ponto de partida para as aulas de língua portuguesa.

Essa concepção de ensino privilegia a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social, conforme ressalta Antunes (2009, p. 213), “somos agentes e testemunhas”. Os gêneros são tidos, por conseguinte, como as unidades concretas nas quais se deve dar o ensino.

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para compreensão. Em certo sentido, é esta a ideia básica que se acha no centro dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos... (MARCUSCHI, 2007, p. 34-35)

Esse tipo de proposta demonstra uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e enxerga os gêneros nessa mesma linha. A produção textual, nessa perspectiva, constitui uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana. Os gêneros são tratados como “formas históricas com uma relativa estabilidade e que circulam na sociedade para consumo dos falantes e leitores em geral”. (MARCUSCHI, 2009, p. 217)

Para Bronckart (*apud* MARCUSCHI, 2009, p. 221), “os textos são um objeto legítimo de estudo”. O autor ressalta que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos. Dessa forma, o trabalho com os gêneros é de extrema relevância na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa.

Antunes (2009, p. 38) acredita que o estudo do gênero possibilitaria identificar a intenção global subjacente a cada texto e os objetivos particulares de cada parágrafo; prever o(s) destinatário(s) e suas condições de participação no curso do evento comunicativo; estabelecer os critérios de ordenação e sequência dos vários segmentos do texto, em respeito à sua estrutura esquemática; seguir as normas de paragrafação e as convenções de apresentação de cada gênero; analisar e sistematizar as

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

noções e normas gramaticais e lexicais próprias de cada gênero e das condições de circulação desse gênero.

Oliveira (2007, p. 80) destaca ainda outra utilidade dos gêneros textuais:

O ensino de interpretação de textos também se beneficia da classificação de gêneros. Temos de ler uma obra ficcional, por exemplo, sem esperar dela veracidade. Lendo uma notícia, ao contrário, “cobramos” do jornal que a veicula um compromisso com a verdade dos fatos, e é natural que o façamos. Quem lesse um desses gêneros como se fosse outro não conseguiria interpretar adequadamente o texto.

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, é possível tratar dos gêneros na perspectiva explicitada e levar os alunos a produzirem e/ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos (ou seja, textos), tanto escritos como orais, e identificarem as características de cada um dos gêneros estudados. Esse tipo de trabalho é um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual.

É inegável, portanto, que os gêneros textuais podem apoiar um trabalho de estudo da língua bem mais significativo e consistente. Antunes (2009, p. 49) salienta que “usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e essas coisas só acontecem em textos”.. À vista disso, os gêneros são formas de atuação social e prática de interação dialógica.

O primeiro passo ao se pensar nos gêneros textuais como o caminho para o ensino de língua materna é delimitar quais gêneros devem estar presentes na sala de aula. Será que existe algum gênero ideal para o trabalho em sala de aula? Será que existem gêneros que são mais importantes que outros?

Para Marcuschi (2009, p. 206),

há gêneros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir os textos. Assim, um bilhete, uma carta pessoal e uma lista-gem são importantes para todos os cidadãos, mas uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, há gêneros mais adequados para a leitura, outros que são mais proveitosos para a produção escrita e ainda aqueles produtivos nas duas modalidades.

Vale insistir na ideia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, conforme será apresentado no item a seguir.

2. *Parâmetros curriculares nacionais*

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998) defendem que o uso da língua, em textos orais e escritos, deve ser o eixo do ensino. Dessa forma, os gêneros textuais são o ponto de partida para o ensino de língua portuguesa. Entre os objetivos desse ensino, foram incluídas metas como ampliação da competência comunicativa dos alunos, e outras congêneres.

O principal objetivo desse documento é voltar-se para as discussões curriculares da área em curso há vários anos em muitos estados e municípios e apresentar propostas didáticas que auxiliem os professores em sala de aula.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) acreditam que o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Desse modo, evidencia um projeto educativo que se pretende comprometido com a democratização social e cultural e atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Resalta que

essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (PCN, 1998, p. 18)

É importante explicar que, na visão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 18), letramento é entendido como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia”. São, portanto, práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Para que as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* sejam compreendidas integralmente, é necessário evidenciar as concepções de linguagem, discurso e texto adotadas nesse documento.

A abordagem apresentada entende que interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (PCN, 1998, p. 20-21). Dessa forma, as escolhas feitas ao produzir um discurso são decorrentes das condições em que o discurso é realizado, isto é, durante a interação verbal, o discurso é organizado a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que ele acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade entre locutor e interlocutor, da posição social e hierárquica que ocupam.

As condições de produção do discurso determinam as escolhas do gênero no qual ele se realizará, os procedimentos de estruturação e a seleção de recursos linguísticos. É claro que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Normalmente, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

Nessa perspectiva, o discurso, quando produzido, “manifesta-se linguisticamente por meio de textos” (PCN, 1998, p. 21). O texto é, por conseguinte, o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo qualquer, é “uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência”. (PCN, 1998, p. 21)

Nessa concepção interacionista, todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são estabelecidos historicamente e constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático, o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional, estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo, configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor.

A partir das concepções descritas acima, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) apresentam as propostas para o ensino de língua

portuguesa. A visão apresentada chama atenção para o fato de que uma educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o estudante desenvolva sua competência discursiva. Um dos aspectos dessa competência 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). Para que esse objetivo seja alcançado, a unidade básica de ensino deve ser o texto:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, 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. (PCN, 1998, p. 23)

Em nota de rodapé, são expostos os conceitos de competência discursiva, competência linguística e competência estilística. A primeira refere-se a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. A segunda está ligada aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. E a última corresponde à capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte.

Nessa concepção, a compreensão e a produção de textos (nas modalidades oral e escrita) pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino.

É fato, portanto, que o texto deve ser o eixo do ensino de língua materna, a partir dos gêneros textuais. Estes, contudo, representam um número quase ilimitado de textos que circulam na sociedade. Quais devem ser selecionados para a sala de aula? Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 24),

os gêneros variam em função da época (epopeia, *cartoon*), das culturas (*haikai*, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que,

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada.

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. 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 abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Por usos públicos da linguagem,

entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional. (1998, p. 24)

A partir dos critérios estabelecidos no referido documento, a escola deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.

É conveniente ressaltar, entretanto, que “a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema” (PCN, 1998, p. 26). Nesse sentido, a diversidade não pode abranger apenas a seleção textual; precisa contemplar também a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

A proposta didática deve orientar-se de forma heterogênea: a leitura de um artigo de divulgação científica não pode ser realizada da mesma forma que a de um conto. Para esta, a realização de anotações à margem, a elaboração de esquemas e de sínteses não são necessárias, para aquela, em função de sua finalidade, essas atividades tornam-se importantes. A respeito da especificidade do texto literário, é válido lembrar que

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 na-

da 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. Como representação um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgredir para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretar o mundo atual e dos mundos possíveis. (PCN, 1998, p. 26)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) lembram ainda que o texto literário também se distingue do ponto de vista linguístico: ainda que, em muitos casos, os aspectos formais do texto se relacionem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: “esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras”. (PCN, 1998, p. 27)

Com base no que foi exposto, é possível afirmar que, a partir das orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998, p. 27), as atividades curriculares dessa disciplina devem estar voltadas para “uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva”. Nessa concepção, a linguagem deve ser entendida como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) apresentam uma tabela que organiza os gêneros privilegiados para o estudo na escola. Para o trabalho com o texto literário os gêneros privilegiados foram:

3. *Prática de escuta e leitura de textos*

LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático

Para a prática de produção de textos orais e escritos, a orientação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) acerca dos textos literários segue o seguinte quadro:

LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • conto • poema • crônica

Conforme ressaltam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), formar leitores é um processo que postula condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, especialmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. Algumas dessas condições são as seguintes:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. (PCN, 1998, p. 71)

O documento ressalta que “ler por si só já é um trabalho” (PCN, 1998, p. 72), logo não é necessário que a cada texto lido se apresente um conjunto de tarefas a serem realizadas.

É necessário destacar que, mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Por conseguinte, todo professor, não apenas o de língua portuguesa, é também professor de leitura.

Ao falar em gêneros textuais é necessário ainda explicitar uma questão de crucial importância, principalmente para as práticas de leitura e produção textual: a diferença entre modo de organização do discurso (também chamado de sequência textual e tipo textual) e gênero textual.

4. Gêneros textuais e modos de organização do discurso

Ficou claro, com base nas exposições anteriores, que o ensino de língua portuguesa deve ter como eixo os gêneros textuais, uma vez que nos comunicamos por meio de textos, e estes sempre se encaixam em um determinado gênero. A importância desse eixo é, pois, indiscutível. Nessa perspectiva, a reflexão sobre o que define um gênero textual se faz imprescindível.

De acordo com Marcuschi (2007, p. 19),

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Segundo o autor, “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (2007, p. 20). Suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais caracterizam-nos mais do que suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Marcuschi (2007, p. 22) ressalta que

embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente...

O autor salienta 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”. (2007, p. 20), ou seja, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Ainda de acordo com o referido autor, essa posição é adotada pela maioria dos estudiosos que

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais, privilegiando a natureza funcional e interativa, não apenas o aspecto formal e estrutural da língua. Nessa visão, a língua é entendida como atividade social, histórica e cognitiva.

Nesse contexto, os gêneros textuais “se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. (MARCUSCHI, 2007, p. 20)

Bakhtin (1993, p. 262) utiliza a nomenclatura “gêneros do discurso” e define-os como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. De acordo com o estudioso, para se definir o gênero devem ser levados em conta os seguintes aspectos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Assim, todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos, 2) a estrutura, 3) a linguagem (sequências textuais e tipos discursivos).

Marcuschi (2011, in BAZERMAN, 2011, p. 13) lembra que “um gênero é condicionado por outro e não se dá solto na realidade sócio-histórica”, o que significa que a própria vida social e a atuação são encaidadas por uma série de textos que funcionam como seus enquadres e, ainda que os gêneros sejam bastante tipificados, “eles permitem mudanças, conjugações, misturas, inter-relações”. Portanto, “dominar gêneros é agir politicamente”. (*Idem, ibidem*)

Bazerman (2011, p. 51) traz uma explicação sócio-histórica de gênero como “uma série de categorias culturalmente salientes e sempre em mudança, que moldam os espaços da atividade literária em qualquer época e lugar”. Para o autor, os gêneros são o que as pessoas reconhecem como tal em qualquer momento do tempo.

Antunes (2009) ressalta que a tipicidade dos gêneros se origina de outra tipicidade anterior: a das situações em que os textos se efetivam, situações que são também culturalmente construídas, mas ressalta que, embora típicos e de estáveis, são também flexíveis, isto é, variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem. Variam ainda porque assumem novas formas, novas representações e valores; porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem com características novas, isto é, surgem gêneros novos (o e-mail, o blog, a teleconferência, por exemplo).

A autora explica que tais variações acentuam, por um lado, o aspecto heterogêneo das atividades verbais e, por outro, o caráter inter-relacional das propriedades da textualidade, pois “cada variação de um texto significa, na verdade, uma resposta pessoal do sujeito às condições concretas de produção e circulação de seus discursos”. (ANTUNES, 2009, p. 55)

De acordo com Oliveira (2007, p. 81-82), “um gênero textual é um item de determinada cultura: um conto ou um memorando é um produto cultural, tanto quanto uma bicicleta ou um creme de barbear”.

Marcuschi (2008) acredita que a determinação do gênero se dá basicamente pela função e não pela forma, uma vez que cada gênero tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação: “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares”. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

De acordo com essa visão, “a apropriação de dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103, *apud* MARCUSCHI, 2008). Os gêneros são, portanto, formas culturais e cognitivas de ação social.

Marcuschi (2008) apresenta também a noção de “domínio discursivo”, que designa uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. São domínios discursivos o jornalístico, o literário, o publicitário, o legislativo, o burocrático, o científico. Gêneros textuais, como notícia, editorial ou crônica esportiva pertencem ao domínio discursivo jornalístico; ao literário, o conto, o romance, a epopeia; do burocrático, fazem parte o memorando, o ofício, o requerimento e assim por diante. Constituem, pois, práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Após a reflexão sobre o conceito de gênero textual, é importante analisar a relação entre os gêneros e os modos de organização do discurso (também chamados de tipos textuais e sequências textuais).

A expressão “modo de organização do discurso” (CHARAUDEAU, 2008) é utilizada para denominar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos le-

xicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) bem como pela função que desempenha no conjunto, que é o texto. Geralmente, abrange categorias conhecidas como narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. Já a expressão “gênero textual”, conforme foi evidenciado anteriormente, refere-se aos textos encontrados na vida diária que apresentam características sociocomunicativas definidas pelo contexto de produção, conteúdo, propriedades funcionais, estruturação do texto.

Há autores que utilizam a expressão “tipo textual” ao falar dos modos citados acima. Marcuschi (2008, p. 154-155), por exemplo, adota essa nomenclatura e define os tipos textuais como

uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências teóricas) 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. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

Para o autor, em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas, ou seja, são praticamente ilimitados.

Oliveira (2007, p. 81) adota a expressão “modo de organização do discurso”, terminologia escolhida também pela presente pesquisa. Para o autor, os modos de organização pertenceriam ao plano intratextual, uma vez que enfocam a estrutura interna do texto; já os gêneros, ao plano extratextual, visto que estão relacionados às finalidades dos textos e às situações comunicativas em que são produzidos.

Os diferentes modos de organização do discurso nem sempre aparecem isoladamente, havendo, normalmente uma imbricação entre eles. Em romances e contos, por exemplo, a narração do enredo conjuga-se com a descrição do espaço e das personagens. Por outro lado, em textos científicos, pode-se encontrar a combinação de exposição, descrição e injunção. A abordagem de assuntos polêmicos pode conjugar, por exemplo, a argumentação na defesa de pontos de vista com passagens narrativas e descritivas.

Dessa forma, cada gênero textual pode construir-se a partir da combinação de seqüências de base descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa e injuntiva, com características e objetivos definidos. Há, por conseguinte, correlação entre os gêneros textuais e os modos de organização do discurso, conforme explica Oliveira (2007, p. 82):

O fato de os gêneros – e os domínios em que se enquadram – dependerem de aspectos culturais (portanto extratextuais) não significa que não haja correlação entre certos domínios e gêneros, por um lado, e determinados modo de organização, por outro e, embora o que os modos tenham de essencial típicos sejam traços de natureza intratextual, existe uma correlação entre eles e determinadas *situações comunicativas* propensas a fazê-los aparecer, isto é, modos, gêneros e domínios se inter-relacionam, como não podia deixar de ser.

Oliveira (2007) destaca outro ponto importante em relação aos modos e aos gêneros: os modos, não sendo típicos de determinadas culturas, são universais, isto é, tendem a existir em todas elas. Manifestam-se de diferentes formas em diferentes culturas, todavia tal fato não nega sua universalidade.

A existência mesma desses modos de organizar o texto. Os pós-modernos não narram do mesmo modo que os românticos, nem estes o fazem como os naturalistas; não se argumenta hoje como no século XVIII, nem os nativos de uma tribo australiana descrevem paisagens do mesmo modo que nós... (OLIVEIRA, 2007, p. 83)

Outra diferença entre modos e gêneros é que um texto, do início ao fim, pertence ao mesmo gênero. “Não é possível um conto, a partir de determinado parágrafo, transformar-se numa receita culinária ou num memorando, no entanto tendem a coocorrer num mesmo texto seqüências pertencentes a diferentes modos de organização textual” (OLIVEIRA, 2007, p. 83). Os modos “só aparecem em estado 'puro' no nível microestrutural” (*idem, ibidem*). É possível identificar o modo de organização de um parágrafo, de uma frase, de um fragmento de frase etc., mas não do texto como um todo. Neste, haverá a predominância de determinado modo sobre os demais.

O que pode ocorrer, por exemplo, é a inserção de um gênero em outro (por exemplo: uma carta contida num romance, um poema numa piada, um e-mail numa ata de reunião), fenômeno textual completamente diferente da coexistência de dois ou mais modos num mesmo texto. Conforme ressalta Oliveira (2007), nessas inserções, a relação entre o texto inserido e aquele no qual se insere é de continente e de conteúdo.

Oliveira (2007, p. 83), relaciona o conceito de Bakhtin com o de contrato de comunicação, ressaltando que

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Na verdade, cada gênero textual está associado a um *contrato de comunicação*, ou seja, a um conjunto de “direitos” e “deveres” de quem produz o texto e de quem o interpreta. Cada gênero, de acordo com o contrato de comunicação que a ele subjaz, aceita determinada temática, determinada macroestrutura textual, certas estruturas sintáticas, certo vocabulário etc. e rejeita outros.

Contrato de comunicação é um conceito estabelecido por Charau-deau (2008, p. 60) e constitui-se pelo conjunto das restrições que codificam as práticas sociolinguageiras, as quais resultam das condições de produção e interpretação do ato de linguagem. De acordo com Oliveira (2007, p. 83), “a própria relação de quem fala ou escreve com a veracidade do conteúdo da mensagem é objeto do contrato de comunicação de cada gênero”.

Correlacionando este conceito com Bakhtin, Oliveira (2007, p. 84) faz a seguinte consideração:

O *conteúdo temático* típico de um gênero é o conjunto dos possíveis temas abordáveis nos textos a ele pertencentes, de acordo com o contrato de comunicação que o rege. Esse conteúdo está ligado ao universo em que se inserem as possíveis situações comunicativas em que tal gênero é produzido. Há temas adequados e inadequados para uma piada, para uma conferência, para um sermão etc. O *estilo* – da maneira como Bakhtin emprega o termo – corresponde a determinadas escolhas, feitas dentre as opções oferecidas pelo sistema da língua e aceitáveis dentro do contrato de cada gênero. É a “estilística da língua” de Bally que Bakhtin se refere quando fala em estilo. E a *construção composicional* exigida pelo contrato de comunicação é um conjunto das macroestruturas textuais permitidas por esse contrato. É, pois, a superestrutura do texto.

Em outras palavras, o que é permitido ou interdito num ato de linguagem, dentro de um tipo mais ou menos padronizado de situação comunicativa, constitui as convenções de um gênero textual, que são contrato de comunicação desse gênero.

Dessa forma, segundo o autor, não há texto que não se enquadre em um gênero, não existe gênero que não obedeça a um contrato de comunicação, e não há contrato de comunicação que não se refira a uma situação comunicativa.

5. Considerações finais

É inegável a importância do trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, estes devem ser o ponto de partida para o ensino de língua materna, na medida em que nos comunicamos por meio de textos, os quais sempre se inserem em um gênero textual.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em síntese, é válido tomar os gêneros, e conseqüentemente os modos, como referência para o estudo da língua e para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente.

O trabalho de leitura/produção textual na escola precisa, portanto, propiciar ao aluno a identificação e a incorporação de estratégias de organização do discurso que garantam sua unidade e eficiência, visto que um enunciado oral ou escrito é considerado um texto quando forma um todo coeso e coerente, constituindo um espaço de produção e circulação de significados, resultado da interação que se estabelece entre os interlocutores.

Conclui-se, com base nas reflexões apresentadas, que o ensino de língua que privilegia o trabalho com os gêneros textuais mostra-se excelente oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos, uma vez que nada do que for feito linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, M. M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. MEC/SEB. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1998.

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 05-11-2013.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

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

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A., MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

OLIVEIRA, H. F. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação. *Cadernos do CNFL*. Rio de Janeiro, ano 7, n. 10, p. 84-94, ago.2003.

_____. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, A. (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007.

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

Núbia Régia de Almeida (UFT)

nubiaregia20@gmail.com

Aldo Marcos Pereira Mesquita (SEDUC/TO)

aldo.socram@gmail.com

Bruno Gomes Pereira (UFT)

brunogomespereira_30@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma proposta metodológica sobre leitura literária, baseada na concepção de sequência básica de Cosson (2006; 2009). Estamos inseridos nos estudos do letramento literário, pois acreditamos que a leitura literária pode desencadear o desenvolvimento das habilidades de interpretação e escrita dos alunos de maneira crítico-reflexiva. No campo metodológico, dizemos que esta pesquisa é um estudo de caso. O *corpus* foi gerado em algumas turmas de terceira série do ensino médio, ofertadas por uma escola pública localizada no município de Araguaína – TO. Os dados revelam uma melhora significativa dos alunos no que se refere às práticas de leitura e interpretação de textos literários. Esperamos que este artigo possa incentivar a produção de outras investigações capazes de render ganhos às instituições de ensino básico do país.

Palavras-chave: Leitura literária. Letramento literário. Sequência básica.

1. Introdução

Desenvolver um trabalho pedagógico relacionado à leitura literária e ao letramento literário⁷ com alunos de qualquer período escolar não é uma tarefa fácil. Vários estudos foram e estão sendo desenvolvidos na perspectiva de compreender a crise pela qual a literatura vem passando nas últimas décadas.

Nesta pesquisa, que tem características de um estudo de caso, objetivamos discutir, suscintamente, questões que, na visão de alguns teóricos, contribuem para a desvalorização da literatura enquanto disciplina. Para tanto, apresentamos um trabalho realizado com alunos de turmas de terceira série do ensino médio de uma escola pública estadual localizada

⁷ A concepção de letramento literário que assumimos nesta abordagem está relacionada à capacidade crítico-reflexiva de (re)dimensionamento das habilidades de leitura e escrita a partir da intervenção pedagógica de textos literários em sala de aula. (Cf. COSSON, 2011)

no município de Araguaína – TO. Trata-se de uma sequência básica, ancorada nos estudos de Cosson (2006; 2009), que visa desenvolver habilidades de leitura literária e aproximar os alunos de obras clássicas da literatura brasileira.

Além da *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*, este artigo é constituído pelas seguintes principais seções: *Algumas Problemáticas sobre o Ensino de Literatura*; *Estratégias Pedagógicas conforme a Proposta de Sequência Básica de Cosson* e *Procedimentos da Sequência Básica Aplicados na Escola Campo*.

2. Algumas problemáticas sobre o ensino de literatura

Acompanhamos, nos últimos anos, uma preocupação de teóricos como Todorov (2009) Compagnon (2009) e Martins (2006) sobre a crise que ronda o campo da literatura. Essa crise tem se instalado nas escolas desde as séries iniciais ao ensino superior devido à forma como a literatura tem sido ensinada. Não se ensina literatura, mas ensina-se sobre literatura. Portanto, os estudos de literatura estão centrados na historiografia, na crítica literária, em teorias e no ensino de regras gramaticais a partir de excertos de obras literárias. Enquanto o objeto principal dos estudos em literatura é a leitura do texto literário, o contato direto com a obra tem sido deixado em segundo plano. Essa estranha inversão no ensino, na qual o texto é o elemento periférico, contribuiu para a sua desvalorização enquanto ciência. (Cf. TODOROV, 2009)

Advogamos que as mudanças socioculturais e políticas que ocorreram nas bases sociais nas últimas décadas também são questões motivadoras para a desvalorização da literatura. Dentre essas mudanças, apontamos o surgimento das novas tecnologias e recursos midiáticos que acabam tomando o tempo das pessoas, tempo este que poderia ser destinado à leitura de obras literárias na íntegra. Também acrescentamos a essas transformações, principalmente provocadas pelo sistema capitalista, o desejo dos jovens e adultos em ter uma profissão que lhes proporcione uma estabilidade financeira e *status* sociais. Nesse sentido, a literatura não é uma ciência que oferecerá a esse profissional a satisfação de suas ambições.

Outro fator apontado por Melo e Silva (2011) é a perda de espaço no currículo escolar. A disciplina de literatura, conforme as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), de-

ve ser trabalhada de forma interdisciplinar, contextualizada como conteúdo transversal (cf. BRASIL, 2000). Nesse sentido, a literatura sofre o processo de desdisciplinarização (cf. MELO & SILVA, 2011), deixando de ser uma disciplina que compõe a estrutura curricular do ensino médio para que seu ensino aconteça conjugado às aulas de língua portuguesa e redação. Essa desdisciplinarização é um fator grave, pois, se considerarmos que nem todo o professor de língua portuguesa possui um bom conhecimento dos pressupostos teóricos e metodológicos concernentes ao ensino de literatura, este poderá ser deixado à margem em relação aos estudos linguísticos.

Em face aos problemas elencados, teóricos como Compagnon (2009) e Todorov (2009) levantaram os seguintes questionamentos: o que vem a ser literatura? Qual o sentido em estudá-la? Por que e como estudá-la? Não obstante, um grande número de pesquisadores tentou encontrar respostas para essas perguntas, propondo meios de se trabalhar com a escolarização da literatura de maneira que o texto seja o ponto de partida para as aulas. Isso não significa que a historiografia, o contexto de produção, a análise estruturalista e a crítica literária não devam ser trabalhadas, mas, ao fazê-las, o professor deve trazê-las como suportes que possam auxiliar os alunos na compreensão da obra literária.

3. Estratégias pedagógicas conforme a proposta de sequência básica de Cosson

Conforme discutimos na seção anterior, o ensino de literatura encontra-se em uma fase de desvalorização curricular em comparação às demais disciplinas. Tal problemática afeta diretamente questões ligadas à leitura literária na escola, bem como a formação de um leitor crítico a partir das singularidades do texto literário. (Cf. MEDEIROS, 2014)

Nesse sentido, Cosson (2006; 2009) propõe um conjunto de metodologias que pode redimensionar o trabalho com a literatura em sala de aula, com vistas a promover um ensino mais voltado às construções de sentido a partir do jogo de palavras, característico do texto literário. Trata-se do que o autor chama de sequência básica e sequência expandida.

Nesta abordagem, nos interessamos mais de perto pela sequência básica, pois acreditamos que seja uma medida introdutória capaz de auxiliar o professor da escola básica em casos mais problemáticos de rejeição

à leitura literária. Logo, trata-se de uma possibilidade metodológica mais próxima do contexto de sala de aula que tratamos neste artigo.

A sequência básica, portanto, tem a intenção de incentivar o gosto pela leitura do texto literário a partir do resgate de certas habilidades psicolinguísticas dos alunos, tais como a imaginação, o maravilhoso e a capacidade de inter-relação entre o que a obra apresenta e o contexto de vida concreto do aluno. Nesse sentido, conjecturamos que a escolha de textos é algo imprescindível para que os procedimentos de uma sequência básica sejam exitosos. Estamos nos referindo, dessa maneira, a fatores externos à escola básica, característicos de uma política pública de leitura, que ajude o acesso a uma prática de leitura no sentido mais plurissignificativo do termo. Entretanto, esclarecemos que, embora reconheçamos essa relação de interdependência, não é nosso interesse, nesta abordagem, apresentarmos uma revisão teórica exaustiva a respeito das políticas públicas de leitura. Para maiores informações, consultar os trabalhos de Almeida, Melo e Pinho (2014) e Almeida (2014).

Ao convergir com as orientações metodológicas orientadas por Cosson, Martins (2006) endossa que o trabalho com a leitura literária e o letramento literário é efetivado por meio de atividades, como roteiros de interpretação, fichas de leituras, exercícios propostos pelos livros didáticos e a leitura já instituída pelo professor.

É fundamental que o letramento literário acompanhe, por um lado, as etapas do processo de leitura e, por outro lado, o saber literário. Assim, para redimensionar e conduzir, de modo satisfatório, o processo de letramento literário, propomos a sistematização das atividades nas aulas de literatura em forma de procedimentos didático-pedagógicos denominados de *sequências*. (Cf. COSSON, 2006; COSSON, 2009)

A **Fig. 1** abaixo procura representar as fases de uma sequência básica a partir dos estudos de Cosson. Observemos a imagem:



Fig. 1: Fases de uma sequência básica.

Fonte: Adaptado dos estudos de Cosson (2006; 2009)

O esquema acima prevê 4 fases para a execução de uma sequência básica. São elas: 1) *motivação*; 2) *introdução*; 3) *leitura* e 4) *interpretação*.

ção. Não é nossa intenção desenvolvermos uma revisão teórica exaustiva sobre as fases de uma sequência básica. Para maiores informações, consultar Cosson (2006; 2009).

Cada etapa sugerida por Cosson mantém com a etapa subsequente uma relação intrínseca, ou seja, uma relação de dependência. Por isso, acreditamos que não seja possível captarmos o momento exato de transição de uma fase para outra. A transição que nos referimos ganha dimensões relativas quando compreendemos que o incentivo à leitura literária deve ser visto como uma habilidade gradualmente construída, de modo que proporcione ao aluno da escola básica a capacidade crítico-cognitiva de estabelecer um fluxo contínuo entre o literário e o social. (Cf. PINHEIRO, 2011; FERNANDES, 2011)

Tentamos desenvolver as sugestões metodológicas de uma sequência básica nas terceiras séries vespertinas do ensino médio, ofertadas por uma escola pública, no município de Araguaína – TO⁸. Lembramos que, no decorrer da execução da sequência, procuramos adaptá-la às singularidades do espaço escolar no qual operávamos, pois partimos da premissa de que a escola é um organismo vivo. Logo, acreditamos que as teorias que, de alguma maneira, envolvem o ensino devem tentar acompanhar esses movimentos simétricos e assimétricos que se formam face à fluidez entre escola e sociedade. (Cf. BAUMAN, 2004; LATOUR, 2000)

4. Procedimentos da sequência básica aplicados na escola campo

Nesta seção, apresentamos o desenvolvimento e a execução dos procedimentos da sequência básica na escola campo em que atuamos. Estamos utilizando a expressão *escola campo* para designar a escola de educação básica onde desenvolvemos as atividades ora comentadas.

4.1. Motivação

A fase de motivação é de extrema importância para o andamento da sequência básica, pois, além de servir como incentivo para o despertar pelo interesse literário, funciona também como uma espécie de mapeamento para as etapas posteriores. Nesse sentido, dizemos que é uma fase preliminar e de suma importância, pois acreditamos que toda tarefa de

⁸O segundo autor deste artigo é o professor titular das turmas que investigamos nesta abordagem.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

leitura deva ser iniciada a partir dos problemas mais significativos de uma determinada comunidade linguística, de modo a incentivar os alunos envolvidos no processo. (Cf. SOLÉ, 1998)

Os procedimentos de preparação dos discentes, bem como o momento em que se estabelece o(s) objetivo(s) da leitura, requerem uma restrição de tempo. Por isso, concordamos com Cosson (2006) ao afirmar que o cuidado que devemos tomar em relação às atividades integradas de leitura como motivação não tende a se prolongar. Por isso, há um limite para realização desse momento. Tentamos desenvolver essa etapa da sequência básica em 1 aula.

A motivação de nossa proposta de trabalho consistiu na apresentação de algumas obras literárias que escolhemos para a execução da sequência básica. A escolha por tais obras tenta contemplar a disposição da Proposta Curricular Estadual do Tocantins. Organizamos, em slides, as seguintes obras literárias:

- a. *Os Sertões*, de Euclides da Cunha;
- b. *Canaã*, de Graça Aranha;
- c. *Urupês*, de Monteiro Lobato;
- d. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto.

Inicialmente, apresentamos os objetivos da aula que se consistia em escolher a obra clássica para o primeiro bimestre e discutir a construção do primeiro intervalo de leitura do livro selecionado. Os discentes puderam analisar as capas dos clássicos e conhecer um pouco do enredo por meio de uma pequena sinopse que cada slide apresentava, conforme mostramos na imagem abaixo. A **Fig. 2** é uma representação dos slides que utilizamos para a apresentação das obras sugeridas.

A **Fig. 2** é constituída por dois momentos: a exposição visual da capa da obra e a exposição verbal da sinopse da mesma. Em nossa fala, tentamos estabelecer, junto com o aluno, uma relação de sentido entre linguagens visuais e verbais na intenção de despertar algum tipo de interesse na classe discente.

Essa postura pedagógica parece-nos pertinente para o desenvolvimento das habilidades crítico-reflexivas do aluno da escola básica, ao passo que propõe uma progressão significativa das capacidades de letramento literário. Nesse viés, fomos motivados por duas questões: 1) a motivação pela leitura por intermédio da relação entre obra e as manifesta-

ções artísticas imagéticas e 2) a questão estética enquanto recurso estilístico que contribui para formar um público leitor.

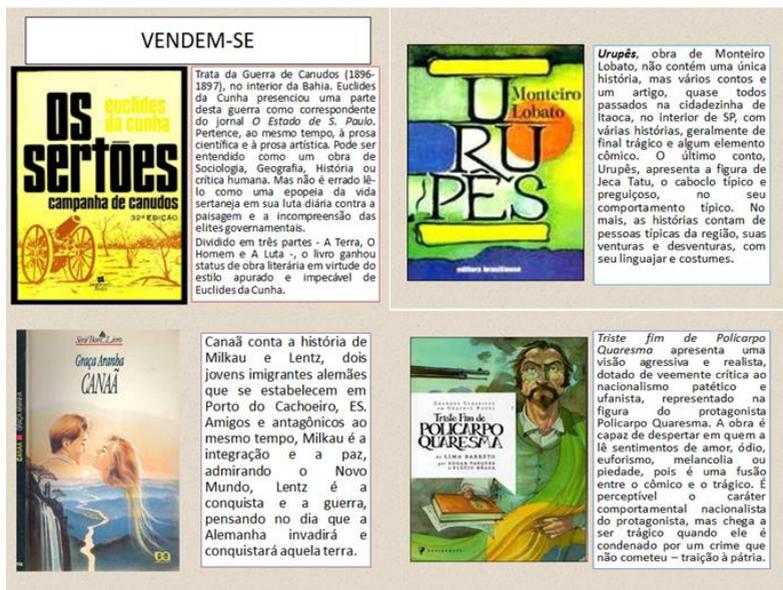


Fig. 2: Relação de capas das obras sugeridas

A primeira questão nos direciona para os meandros investigativos entre literatura e outras linguagens. Muitas são as pesquisas que tentam dar conta desse fenômeno semântico, bem como este pode ajudar o professor a despertar nos alunos a vontade de ler textos literários.

Compreendemos que as relações estabelecidas entre a capa e a sinopse da obra podem servir como proposta relevante ao desenvolvimento das propriedades de leitura literária. Acreditamos que os signos linguísticos do texto imagético demandam do professor um trabalho mais interdisciplinar, incitando o aluno da escola básica a (re)construir significações autônomas, mais livres de interpretações pré-concebidas sobre o livro. (Cf. FRANCO, 2014; FRANCO, 2015a; FRANCO, 2015b; LIMA & MELO, 2015)

Já a segunda questão está diretamente relacionada à possibilidade do gosto estético despertar o prazer pela leitura literária. A beleza da linguagem não verbal serve como um convite para reacender o imaginário do aluno, pois, a partir dela, o discente tende a desenvolver suas habili-

dades de interpretação por meio de relações imagético-sinestésicas. Em outras palavras, a dimensão estética representa ao leitor o (re)fazer das ações humanas e o (re)criar das experiências cotidianas, servindo como subsídio para uma leitura mais próxima do contexto de vida do aluno. (Cf. SILVA & MAGALHÃES, 2011)

Na exposição dos slides, tentamos nos orientar pelos pressupostos que discutimos acima. Primeiramente, analisamos, com os alunos, as imagens de cada capa dos livros, levantamos questionamentos que pudessem auxiliar nas relações lógico-dedutivas sobre a capa e o livro. Os alunos demonstraram muito interesse nessa fase da sequência básica, pois levantaram hipóteses de leitura a partir de questões históricas e semânticas. Posteriormente, fizemos uma eleição para a escolha do livro que seria lido pela turma. A obra selecionada pelos alunos foi *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto.

4.2. Introdução

O segundo passo da sequência básica é a *introdução*, ou seja, a simples e breve apresentação da obra e do autor. Na realização da motivação também se concretizou uma pré-introdução do livro para os alunos.

Nesta etapa, levamos os discentes para visitar o acervo da biblioteca, pois acreditamos que o contato não apenas com o livro em si, mas também com todo o ambiente que o circunda, seja de grande valia para induzi-lo ao universo da leitura. A intenção era que os alunos pudessem ler sobre o livro e sobre o autor da obra de maneira mais livre, sem muito rigor de tempo e limitação na escolha dos livros.

Mas, escolhido o livro, surge a primeira dificuldade: não havia livros suficientes na biblioteca da escola. As turmas, nas quais trabalhamos, possuíam o quantitativo de 51 alunos e no acervo da biblioteca havia somente 18 livros. Assim, combinamos com a turma que cada um traria na próxima aula a xérox da obra literária que iríamos trabalhar.

A realidade que vivenciamos parece ser condizente com a realidade da maioria das escolas públicas⁹ do Brasil. Várias pesquisas dão conta

⁹ Silva e Melo (2014) desenvolveram pesquisas comparativas entre práticas de ensino de leitura e escrita em escolas públicas e particulares, localizadas no mesmo município em que executamos esta proposta de sequência básica. Percebemos que, em ambas as esferas de ensino, o ato de preparar o aluno para processos seletivos, como vestibulares e concursos públicos, talvez receba

que as instituições públicas de ensino básico no país passam por grandes problemas quando nos referimos ao acesso aos livros por parte dos alunos. Lima (2014) acrescenta que a biblioteca escolar é um forte aliado na propagação do gosto pela leitura, desde que tenha, de fato, seu espaço aproveitado pela comunidade escolar. A dificuldade de acesso à biblioteca também pode dificultar o acesso a livros eficazes no processo de leitura e escrita em sala de aula.

A execução dessa etapa ocorreu na aula seguinte, na qual apresentamos algumas curiosidades sobre a obra, sobre o autor e sobre o contexto histórico. No entanto, esclarecemos que, nos apontamentos que fizemos, não priorizamos a biografia do autor por ela mesma, nem da historiografia isolada do texto. A intenção era propor uma aula na qual pudéssemos levar o aluno a imaginar a riqueza da obra por meio de intertextualidades com questões de tempo e espaço atuais, para ajudá-lo a compreender esses mesmos pontos no livro de Lima Barreto.

4.3. Leitura

Na proposta da etapa da sequência básica intitulada *leitura*, é essencial o acompanhamento da leitura escolar, pois esta precisa ter uma direção, um objetivo a cumprir. Entretanto, esse procedimento não deve ser visto como um momento de fiscalização da leitura, mas como um período de acompanhamento do processo de leitura com a finalidade de auxiliar os discentes nas suas dificuldades.

A definição de leitura que adotamos neste artigo converge com os pressupostos de Soares (2000), uma vez que tratamos a leitura como ferramenta (res) significadora das práticas de letramento mediadas em domínios sociais diversos. Neste caso, fazemos referência mais direta aos domínios sociais de alcance escolar que encontram na leitura literária o principal incentivo.

Para a realização desta etapa, os discentes precisam de um tempo maior para ler a obra, que denominamos de *intervalo*. É durante esse momento que os alunos são convidados a apresentar os resultados de sua leitura, bem como as dificuldades encontradas ao ler. (Cf. COSSON, 2006)

maior atenção por parte do corpo docente, em detrimento de uma postura mais interdisciplinar e livre para escolher outros textos literários que julgarem também pertinentes.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Por isso, determinamos o tempo de uma semana para a realização da leitura dos capítulos I, II, III, IV e V do livro. Fizemos as seguintes orientações para os alunos:

- a. Ler os capítulos I, II, III, IV e V;
- b. Observar a linguagem utilizada;
- c. Observar os personagens presentes nestes capítulos;
- d. Fazer comentários dos acontecimentos mais interessantes;
- e. Registrar as dificuldades durante a leitura dos capítulos.

Ao final do tempo que estipulamos, propusemos uma socialização das leituras efetuadas. A intenção era construir o processo de (re)significação da obra em conjunto entre aluno e professor. Nesse momento, por meio de uma metodologia dialogada, tentamos construir sentidos a partir das observações dos alunos, ao mesmo tempo em que tentamos transformar as dificuldades encontradas pelos discentes em pontos motivadores para uma nova leitura do texto. (Cf. RANKE & MAGALHÃES, 2014)

Nesse sentido, acreditamos que as lacunas deixadas na mente dos alunos, no momento da leitura, podem ser utilizadas pelo professor como instrumentos de motivação para uma nova leitura, desta vez mais madura e com ferramentas suficientes para um entendimento mais profundo.

No segundo intervalo, foi solicitada a leitura dos capítulos da segunda parte do livro. Os alunos teriam que ler e fazer alguma ilustração que representasse os fatos mais marcantes dos capítulos. O tempo determinado para a realização da leitura dos capítulos e a elaboração das ilustrações dos acontecimentos foi de uma semana.

A estratégia apresentada acima parece ter influenciado o andamento das atividades. Alguns alunos fizeram ilustrações que, segundo eles, correspondiam às partes da obra nas quais tiveram mais dificuldades de compreensão. Consideramos essa iniciativa como algo positivo, partindo do princípio de que o aluno passou a ver a dificuldade como motivação para continuar tentando entender as nuances do livro, e não como algo capaz de desencorajá-lo, como geralmente acontece.

Prova disso foi que os alunos conseguiram fazer, por meio de suas ilustrações, comentários e apontamentos a respeito de lugares e personagens presentes no livro, ao passo que atribuíram sentido a alguns aconte-

cimentos, como a luta de Policarpo em cultivar o sítio, o não interesse de Olga em se casar e a luta de Major Quaresma contra as formigas.

O terceiro intervalo consiste em ler a terceira parte do livro, que também é constituída de cinco capítulos. Propomos ao aluno a leitura de cada capítulo, a produção do resumo de cada um e a tentativa de relacionar um gênero textual qualquer com algum acontecimento presente em cada capítulo da terceira parte. Estabelecemos um período de quinze dias para a realização dessa atividade.

Na culminância do trabalho, os alunos apresentaram os gêneros textuais selecionados e comentaram sobre a relação entre o gênero escolhido e o acontecimento presente nos capítulos da terceira parte do livro em questão.

Os procedimentos que adotamos nessa etapa foram de grande valia para o desenvolvimento da habilidade de leitura do aluno, pois procuramos propor a ideia do “gostar de ler” como influenciadora direta do “saber ler”, nos termos de Magalhães e Barbosa (2011). Concordamos com as autoras quando dizem que o “saber ler” é consequência de uma conquista maior, construída com o auxílio de elementos que estão fora do texto literário, e sim no contexto em que circula. Nosso objetivo era, então, levar os alunos a gostarem de ler para, a partir disso, ajudá-los a construir plurissignificações sobre os escritos literários.

4.4. Interpretação

Com a atividade relatada na subseção anterior, objetivávamos preparar os discentes para a última etapa da sequência básica, a *interpretação*. Assim, organizamos a sala para assistirmos ao filme. Após o filme, fizemos alguns apontamentos e pedimos que os alunos fizessem uma análise oral comparativa entre o livro e o filme, atribuindo sentido às duas obras. Observemos alguns recortes da análise que os alunos fizeram ao final da aula:

COMENTÁRIO 1

Ao que dar a entender, o livro e o filme não têm propostas iguais, ambos seus objetivos são diferentes. No livro representa o caráter de Quaresma, um homem respeitador com outros princípios e como característica do pré-modernismo faz críticas à realidade brasileira.

(...)

O filme também teve muitas distorções e presença de cenas inexistentes no livro. O trabalho de leitura do livro foi bastante interessante e necessário para a compreensão do mesmo, onde fizemos várias atividades que colaboraram para a maior compreensão e desenvolvimento da leitura de cada aluno.

O *comentário 1* nos parece bastante pertinente quando temos como ponto de partida a capacidade de inferir convergências e discrepâncias entre as duas modalidades de obras literárias. Em outras palavras, o aluno demonstra uma postura crítica sobre o filme, com relação ao livro, pois atribui ao audiovisual características próprias do gênero *filme*. Entretanto, essas associações, que ocorrem no nível cognitivo do aluno, só foram possíveis devido ao fato do livro já ter sido lido e discutido entre os alunos das turmas trabalhadas.

O aluno (re)cria significações que, por meio do gosto da leitura, são acopladas ao livro em questão. Esse pressuposto torna-se visível ao final do comentário, onde o aluno apresenta um julgamento de valor sobre o livro que, embora sutil, sintetiza uma avaliação positiva sobre a obra de Lima Barreto.

COMENTÁRIO 2

Apesar do filme [apresentar] muitas cenas diferentes do livro, o filme foi muito legal, na medida em que vamos assistindo, fomos associando ao livro, foi uma forma divertida de aprendermos e compreendermos ainda mais a história que o livro relata.

O livro foi muito legal para interpretar, uma linguagem simples, que nos fez com o passar das paginas nos fazer ter um interesse bem maior pela leitura, e também porque fez despertar a curiosidades sobre o que iria acontecer e qual seria o tão terrível fim de Policarpo Quaresma.

O *comentário 2* reforça a questão da literatura como incentivadora do desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que este admite ser capaz de estabelecer relações intertextuais entre filme e livro, na medida em que constrói significações.

O princípio da intertextualidade nos parece uma ferramenta de forte contribuição ao letramento, tendo em vista que possibilita o aluno a estabelecer relações diversas, advindas das possibilidades de sentido do texto literário. Neste caso, revistamos os estudos mais contemporâneos do letramento literário, os quais nos levam a pensar a literatura enquanto uma espécie de um labirinto (cf. COSSON, 2006). Logo, a capacidade de

estabelecer relações intertextuais funciona, na verdade, como opção em seguir uma determinada direção no labirinto de sentidos de um texto literário.

5. *Considerações finais*

Neste artigo, utilizamos uma sequência básica como proposta para o desenvolvimento do letramento literário, em algumas turmas de terceiro ano do ensino médio. Tal sequência básica proporcionou aos alunos envolvidos um contato maior com a vivência e a exploração da linguagem literária, pois puderam dar forma aos sentimentos, construir uma visão de mundo de acordo com as atitudes, sofrimentos e sonhos dos personagens do livro lido.

Os dados revelam a eficácia dos procedimentos metodológicos adotados na execução da sequência básica, pois é possível notar um aluno mais consciente, crítico e capaz de estabelecer intertextualidades entre o texto literário e outras manifestações linguísticas e literárias. Acreditamos que isso seja algo positivo, pois tais conexões podem conduzir o aluno a interpretações cada vez mais profundas, levando-o a perceber os múltiplos sentidos do texto literário.

Esperamos que esta breve pesquisa possa convidar os professores da educação básica a repensarem sua prática pedagógica em suas aulas de literatura, levando-o a entender as especificidades didáticas e semânticas do texto literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Núbia Régia de. *Prova Brasil: instrumento (re)orientador da prática de leitura em uma escola da rede estadual de ensino de Araguaína – TO*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

_____; MELO, Márcio Araújo de; PINHO, Maria José de. Avaliação da Prova Brasil: Paradigma tradicional ou emergente? In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique (Orgs.). *Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção*. Goiânia: América, 2014, p. 129-142.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 25-06-2015.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura pra quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 281-298.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006. [2. ed. 2009].

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 321-348.

FRANCO, Isaquia dos Santos Barros. Literatura e ensino: contribuições da articulação verbo-visual em contos de Machado de Assis. In: PEREIRA, Bruno Gomes; LIMA, Bonfim Queiroz; FRANCO, Isaquia dos Santos Barros (Orgs.). *Língua e literatura: interfaces com o ensino*. Pará de Minas: Virtual Books, 2015a, p. 61-74.

_____. *Letramento literário no ensino médio: sobre a relação entre literatura e artes visuais em contos de Machado de Assis*. 2015b. Dissertação. (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

_____. Literatura e pintura: atuação interdisciplinar no ensino médio. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique (Orgs.). *Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção*. Goiânia: América, 2014, p. 375-390.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

LIMA, Bonfim Queiroz. *A escolarização da literatura no ensino médio em Xinguara – Pará: mediações docentes e dos recursos didáticos*. 2014. Dissertação. (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

_____; MELO, Márcio Araújo de. A literatura e o livro didático: relações com outras linguagens. In: PEREIRA, Bruno Gomes; LIMA, Bonfim Queiroz; FRANCO, Isaquias dos Santos Barros (Orgs.). *Língua e literatura: interfaces com o ensino*. Pará de Minas: Virtual Books, 2015, p. 42-60.

MAGALHÃES, Hilda Dutra; BARBOSA, Eliziane de Paula. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Lívia Chaves de (Orgs.). *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 151-170.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MEDEIROS, Valéria da Silva. Um olho no ensino de literatura, outro na formação do leitor: o papel da Universidade na reorientação dos estudos literários para a cidadania. In: CAMARGO, Flávio Pereira; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso; FONSECA, Vilma Nunes da Silva (Orgs.). *Olhares críticos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Fonte, 2014.

MELO, Márcio Araújo; SILVA, Antônio Adailton. Ensino da literatura: diversidade e fronteira. *Polifonia*. Cuiabá, vol. 18, n. 24, p. 97-108, jul./dez., 2011.

PINHEIRO, Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 299-320.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Motivação para ler literatura: a leitura expressiva como geradora de condições favoráveis à fruição literária no ensino médio. In: SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: pesquisas na pós-graduação*. Palmas: Eduft, 2014, p. 21-36.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

SILVA, Antônio Adailton; MELO, Márcio Araújo de. A literatura no ensino médio em escola pública e particular. In: SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furado de. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: pesquisas na pós-graduação*. Palmas: Eduft, 2014, p. 37-58.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MAGALHÃES, Hilda Dutra. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos; PINHO, Maria José de (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-92.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000, p. 18-29.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

**LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO
E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO EFETIVA
PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA**

Humberto Vinício Altino Filho (FACIG)

andreialettras@yahoo.com.br

Lídia Maria Nazaré Alves (UEMG)

lidianazare@hotmail.com

Andréia Almeida Mendes (UFMG)

andreialettras@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo pretende discutir o problema da comunicação no processo ensino-aprendizagem, a fim de verificar qual a influência do processo comunicativo na educação matemática. Através deste estudo, pode-se compreender como funciona a teoria da comunicação e como seus elementos se relacionam. Observam-se também situações em que a comunicação apresenta ruídos na aprendizagem de matemática e os motivos pelos quais essas falhas, geralmente, ocorrem. Outro aspecto trazido por esta pesquisa é a importância do desenvolvimento da capacidade de comunicação com o código matemático e da aproximação dos alunos com essa linguagem. Tem-se como metodologia a revisão bibliográfica, tendo por base as teorias de Blikstein (2001), Souza (2006) e Serra (2007).

Palavras-chave: Comunicação. Matemática. Linguagem. Educação.

1. Introdução

Considerando-se a atualidade globalizada, percebe-se que a comunicação e a informação são palavras-chave em todo processo de interação. “Tornou-se corrente, hoje em dia, afirmar-se que vivemos numa *sociedade da comunicação*” (SERRA, 2007, p. 73); diante disso, a escola e o saber se tornam participantes desse processo comunicativo e também são passíveis de falhas que podem ocorrer nesse âmbito.

Na sala de aula, um dos meios mais utilizados para a orientação e transmissão dos saberes é a comunicação, seja ela, falada, gestual ou escrita. Sendo assim, pode-se deparar com algumas dificuldades, quando essa comunicação não é feita de forma clara. Mas notamos também que quando a comunicação é eficaz, o rendimento do aprendizado pode ser melhor.

Com este artigo, objetiva-se viabilizar uma discussão sobre a necessidade de uma comunicação eficaz para a obtenção de resultados satisfatórios na aprendizagem de matemática; discutir a ideia de comunicação clara e efetiva, pois é essencial compreender como funciona o processo comunicativo para perceber possíveis falhas; demonstrar que essas falhas na comunicação prejudicam o ensino aprendizagem da disciplina em questão; apresentar meios de verificar se a comunicação está sendo clara e eficaz.

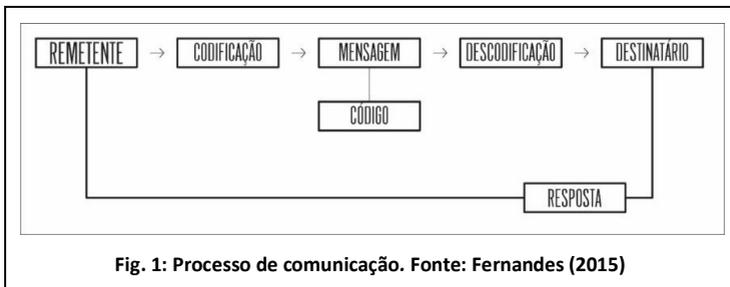
A pesquisa justifica-se por ser essencial compreender que ruídos na comunicação prejudicam o desempenho dos alunos na aprendizagem de matemática, sendo de grande valia para os educadores e licenciandos, não só de matemática, mas também das demais disciplinas; por preocupar-se com desempenho dos alunos em matemática, na tentativa de modificar o quadro de baixa produtividade e também pelo fato de o articulista interessar-se em contribuir com as pesquisas ligadas à relação ensino-aprendizagem de matemática, para a que nela seja aplicada a reforma do pensamento, como diz Morin (2000).

2. *Comunicação clara e efetiva*

Para tratar-se da questão da comunicação na sala de aula, precisa-se, antes disso, saber o que é comunicação, quais são seus componentes e características e para isso debruçar-se-á na teoria da comunicação enunciada por Izidoro Blikstein (2001), Souza (2006) e Serra (2007).

Segundo Blikstein (2001, p. 92), a comunicação pode ser entendida como uma “operação de transferência por meio da qual um indivíduo torna as suas ideias e necessidades comuns a outros indivíduos a fim de obter uma resposta”, definição ratificada por Serra, quando diz que a comunicação é “interação social através de mensagens” (SERRA, 2007, p. 9), ou seja, a comunicação está ligada à interação e à transmissão de uma mensagem.

A teoria da comunicação nos apresenta um processo constituído de alguns elementos básicos. No que se diz desses elementos, Blikstein (2001) elenca: o remetente, o destinatário, a mensagem e o código. A interação entre tais elementos pode gerar uma comunicação eficaz ou não, isso irá depender dos processos de codificação e decodificação, observe-se a imagem abaixo:



A partir da imagem, pode-se observar e compreender o processo de comunicação: o remetente codifica a mensagem e a envia ao destinatário; este, por sua vez, deve descodificá-la para entendê-la, e caso isso ocorra, envia uma resposta ao remetente, que corresponderá a mensagem enviada.

Alguns fatores podem prejudicar a eficácia da comunicação nesse processo, um deles é a falha na descodificação: “se o destinatário não descodificar corretamente os signos – isto é, se não captar o significante e entender o significado –, não terá possibilidades de produzir a resposta esperada ou desejada”. (BLIKSTEIN, 2001, p. 37).

Outro fator é a percepção, pois ela, quando “associada à experiência anterior, permite a um receptor interpretar o que efetivamente um emissor quer dizer” (SOUZA, 2006, p. 29); quando o emissor (remetente) e o receptor (destinatário) têm percepções diferentes, a transmissão da mensagem fica comprometida.

Ao citar a associação à experiência anterior, Souza (2006) confirma a ideia que Blikstein (2001) chama de repertório:

[...] referências e conhecimentos diferentes levam, é claro, a repertórios diferentes e, conseqüentemente, a um modo diferente de percebermos o mundo, as pessoas e os acontecimentos. Repertórios diferentes levam a diferentes percepções e visões de mundo. Ora, a partir dessas diferenças de percepção, muita “areia” e muito ruído começam a infiltrar-se na comunicação, emperrando o seu mecanismo. As mesmas palavras passam a ser descodificadas de modo diferente por diferentes repertórios. (BLIKSTEIN, 2001, p. 49)

Esse autor traz, ainda, a questão do veículo pelo qual a mensagem é enviada, sendo definido como “elemento físico utilizado pelo remetente para conduzir a mensagem ao destinatário”. (BLIKSTEIN, 2001, p. 95)

Lançando mão desses conceitos pode-se buscar compreender o processo de comunicação no ambiente escolar, mais especificamente li-

gado à relação ensino-aprendizagem de matemática, observar acertos e deslizes e sugerir alguns meios de correção e verificação do processo comunicativo.

3. *Desenvolvimento da Comunicação e Aprendizagem Matemática*

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM) ressaltam que “é preciso que o aluno perceba a matemática como um sistema de códigos e regras que a tornam uma linguagem de comunicação de ideias e permite modelar a realidade e interpretá-la” (BRASIL, 2000, p. 40); além disso, é necessário que o aluno e o professor estabeleçam campos de percepção e repertório em comum, para que haja mais efetividade da comunicação.

Observando-se o fato de a matemática possuir uma linguagem própria, é preciso que o professor se preocupe também em desenvolver esse tipo de comunicação, essa espécie de código no dia a dia do aluno, pois

A aprendizagem não se dá com o indivíduo isolado, sem possibilidade de interagir com seus colegas e com o professor, mas em uma vivência coletiva de modo a explicitar para si e para os outros o que pensa e as dificuldades que enfrenta. Alunos que não falam sobre matemática e não têm a oportunidade de produzir seus próprios textos nessa linguagem dificilmente serão autônomos para se comunicarem nessa área. (BRASIL, 2002, p. 120)

O aluno que não tem contato com a código matemático tem dificuldades na comunicação e na descodificação de mensagens com este código, pois apresenta um repertório diferente do professor, por exemplo:

utiliza-se, com frequência, nas aulas sobre frações, a frase *reduzir ao mesmo denominador*. Reduzir, para a maioria das pessoas, no seu dia a dia, tem o significado de *tornar menor*. Se não for explicado o sentido dessas palavras em contexto de uso, dificilmente um aluno tomará *reduzir* como sendo *converter* ou *trocar*. (LORENSSATI, 2009, p. 91-92)

A partir dessa colocação, observa-se a questão do repertório no processo de comunicação, vejamos agora um outro caso que trata do uso do termo *emprestar* na resolução algorítmica de subtrações:

O termo *emprestar* é considerado bastante inadequado, pois pede-se emprestado, mas não se paga o empréstimo feito. Além disso, o aluno que não compreende bem o processo de agrupamentos e trocas e só faz contas com lápis e papel, sem agir sobre materiais de contagem, não entende porque pede um emprestado e recebe dez. (TOLEDO, 1997 *apud* SKORA; SANTOS JÚNIOR; STADLER, 2011, p. 5)

Nesse caso, o repertório é semelhante, porém, há diferença na percepção do empréstimo feito, uma vez que os alunos precisam abstrair que uma dezena passa a ser dez unidades, por exemplo. Em tal situação, o professor poderia usar outro termo ou trabalhar com uma percepção mais concreta.

No, entanto, se usarmos o termo trocar, fica claro a necessidade de mudarmos de unidade sem perder o valor numérico, principalmente se essa troca for associada ao dinheiro onde, por exemplo, podemos trocar uma nota de dez reais por dez notas de um real. (SKORA; SANTOS JÚNIOR; STADLER, 2011, p. 5).

Além da fala, é preciso ter atenção também à comunicação escrita. Na redação de uma situação-problema e/ou de um simples enunciado, uma construção com palavras fora do repertório dos alunos pode gerar ruído na comunicação e prejudicar o ensino-aprendizagem. Com a imagem abaixo, podemos ilustrar uma situação envolvendo a comunicação escrita:

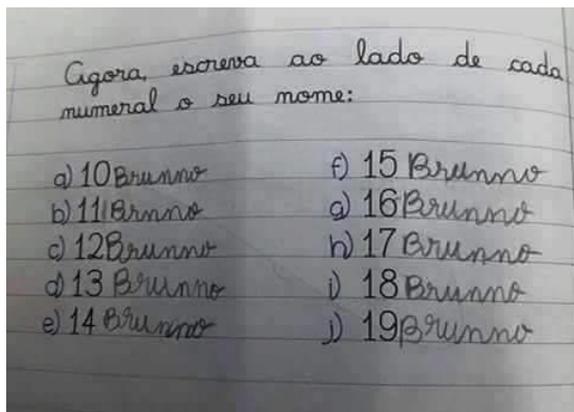


Fig. 2: Comunicação Escrita¹⁰

O exemplo é caricato, mas mostra que um enunciado ambíguo pode comprometer a descodificação da mensagem e, como já vimos anteriormente, não irá gerar uma resposta adequada ao questionamento.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (2000), uma das competências da aprendizagem da matemática é desenvolver as habilidades de comunicação, dentro do código de linguagem

¹⁰ Disponível em: <http://www.bombounowa.com/imagem/agora-escreva-ao-lado-de-cada-numeral-o-seu-nome>. Acesso em: 18 jun. 2015.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

matemática, o que é reafirmado posteriormente pelas Orientações Complementares aos *Orientações complementares aos parâmetros curriculares nacionais* (2002), que acrescentam que os alunos também devem ser capazes de

Traduzir uma situação dada em determinada linguagem para outra; por exemplo, transformar situações dadas em linguagem discursiva em esquemas, tabelas, gráficos, desenhos, fórmulas ou equações matemáticas e vice-versa, assim como transformar as linguagens mais específicas umas nas outras, como tabelas em gráficos ou equações. (BRASIL, 2002, p. 114)

Através desse desenvolvimento, os alunos começam a ter mais familiaridade com o código matemático, o que auxiliará nas respostas matemáticas no que se diz da interpretação de textos, dados e outros tipos de comunicação matemática. Possibilitando o trabalho com o complexo e o global, uma vez que

Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. Em consequência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. (MORIN, 2000, p. 38-39)

O professor que cria essa proximidade entre o aluno e a comunicação matemática, pode verificar essa aprendizagem através de atividades que vislumbrem a comunicação oral e escrita, como recomendado pelos *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2002, p. 110)

Outra forma de se constatar o desenvolvimento da competência de comunicação é trabalhar a formulação das questões,

os enunciados e os problemas devem incluir a capacidade de observar e interpretar situações dadas, de realizar comparações, de estabelecer relações, de proceder registros ou de criar novas soluções com a utilização das mais diversas linguagens. (BRASIL, 2002, p. 137)

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental* (1998), os professores têm utilizado as situações-problema de forma pouco produtiva: apenas como uma forma de aplicação dos algoritmos matemáticos, sem desenvolver as habilidades de raciocínio e comunicação.

Outro aspecto a se notar, é o uso de veículos diferenciados para cada tipo de linguagem, ao retomar Blikstein (2001, p. 55) entende-se que, para cada tipo de mensagem, um veículo é mais adequado e, mesmo que tenhamos mais de uma opção de veículo, um deles será mais eficaz.

Os professores precisam analisar e reconhecer qual o melhor veículo no momento de planejamento das aulas e atividades.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (2000) e os *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2002) aconselham que sejam inseridos nas aulas novos veículos de comunicação, como os recursos audiovisuais que podem ser empregados como forma de contextualização do saber; e também o uso de computadores.

O uso do computador no ensino é particularmente importante nos dias de hoje. A busca e a articulação de informações são facilitadas pelos dados disponíveis na rede mundial de computadores. É claro que a confiabilidade das fontes de informações deve ser objeto de atenção do professor. (BRASIL, 2002, p. 109)

Existem, hoje, diversos *sites* e *softwares* que podem veicular os conteúdos de ensino-aprendizagem matemática e aproximar os alunos do código matemática, através de uma realidade mais familiar para eles.

Para otimizar o contato com a linguagem matemática, os professores podem utilizar recursos textuais nas aulas de matemática, correlacionando a interpretação e comunicação com outras demandas da aprendizagem matemática, como a história da matemática, que pode auxiliar na definição de conceitos próprios do repertório matemático.

Assim, a própria história dos conceitos pode sugerir caminhos de abordagem deles, bem como os objetivos que se pretendem alcançar com eles. Por exemplo, isso fica evidente quando se percebe que a ampliação dos campos numéricos historicamente está associada à resolução de situações-problema que envolvem medidas. (BRASIL, 1998, p. 43)

A interdisciplinaridade e a contextualização são alternativas que, similarmente, são oportunas na facilitação da familiaridade com o código matemático, pois trazem consigo situações de interligação entre as disciplinas e relações mais concretas, trazidas para circunstâncias do cotidiano do aluno.

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. (MORIN, 2000, p. 36)

Além desses pontos ligados a aprendizagem matemática, Blikstein (2001, p. 89-91) lembra que é preciso planejar e seguir alguns passos no processo comunicativo que ele chama de “receita para eficácia da comu-

nicação escrita”, mas que podemos, decerto, aplicar em todas as modalidades de comunicação.

Esse mesmo autor ressalta que se deve tomar algumas precauções quando se vai transmitir uma mensagem a um destinatário, sendo algumas delas elas: ter “sempre em mente o repertório do destinatário e o contexto da comunicação”; evitar “sobrecarga de informações”, “incoerência”, “mistura de assuntos”, “falta de ganchos”; e também recomenda que o remetente possa sempre “verificar se o destinatário descodificou corretamente a mensagem e sabe qual a resposta a ser produzida”. (BLIKSTEIN, 2001, p. 91)

4. Considerações finais

Considerando-se os aspectos apresentados acima, pode-se perceber como se configura o processo comunicativo e como se relacionam seus elementos, para que, compreendendo as funcionalidades e as vulnerabilidades da comunicação, possa-se notar e verificar se as mensagens emitidas no processo de ensino-aprendizagem são transmitidas de forma efetiva.

Observam-se algumas exemplificações e constata-se que existem situações na comunicação da sala de aula que podem ser prejudicadas por uma diferença de repertório ou de percepção; pelo uso de construções frasais ambíguas ou ininteligíveis e pelo uso de um veículo inadequado a mensagem que se quer transmitir.

Atenta-se para a grande demanda da educação matemática que é o desenvolvimento da comunicação usando-se o código matemático, visando-se uma realidade na qual os alunos possam compreender, escrever e comunicar-se utilizando a linguagem matemática em suas variações.

Diante disso, os professores devem preocupar-se com tais questões para que seus alunos estejam inseridos num campo de interação com a linguagem matemática, possibilitando, posteriormente, o desenvolvimento do contexto global e da inteligência geral (MORIN, 2000, p. 37-39) e a participação efetiva na atual sociedade da comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLIKSTEIN, Izidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. São Paulo: Ática, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 10-06-2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): Parte III – Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 10-06-2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Orientações complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+): ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 10-06-2015.

FERNANDES, Dejour Roberto. Estratégia de comunicação: foco no atributo. *Unopar Científica Ciências Jurídicas e Empresariais*. Londrina, vol. 1, n. 1, p. 143-150, mar. 2000. Disponível em: <http://www.unopar.br/portugues/revista_cientificaj/artigosderevisao/estrategia/estrategia.html>. Acesso em: 09-06-2015.

LORENSATTI, Edi Jussara Cândido. Linguagem matemática e língua portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*, vol. 14, n. 2, p. 89-99, mai/ago, 2009.

MORIN, Edgar. Os princípios do conhecimento pertinente. In: MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://www.juliotorres.ws/textos/textosdiversos/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf>>. Acesso em: 11-06-2015.

SERRA, J. Paulo. *Manual de teoria da comunicação*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2007.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

SKORA, Angelita; SANTOS JÚNIOR, Guataçara dos; STADLER, Rita de Cássia da Luz. A importância da linguagem para o sucesso na aprendizagem em matemática. In: Conferência Interamericana de Educação Matemática, 13ª, 2011, Recife. *Anais eletrônicos...* Recife: Comitê Interamericano de Educação Matemática, 2011. Disponível em: <<http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIICIAEM/artigos/749.pdf>>. Acesso em: 15-06-2015.

SOUZA, José Pedro. *Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media*. 2. ed. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2006.

**MANUSCRITO VOYNICH:
UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**

Moisés Rocha dos Santos (UFMA)

moises0rocha@gmail.com

Márcia Antônia Guedes Molina (UFMA)

maguemol@yahoo.com.br

Marcelo Serrano Zanetti (UFMA)

ms.zanetti@ufma.br

RESUMO

O *Manuscrito Voynich* é um texto medieval escrito em um alfabeto desconhecido, e seu conteúdo incompreensível continua atraindo a atenção de pesquisadores de diversas áreas na tentativa de decodificá-lo e determinar sua origem. O objetivo deste artigo é fazer uma revisão bibliográfica de alguns estudos que se debruçaram sobre o referido documento, para propor linhas de pesquisa com potencial para contribuir para novas descobertas. Os trabalhos selecionados foram os seguintes: “*Probing the Statistical Properties of Unknown Texts: Application to the Voynich Manuscript*” (AMANCIO et al., 2013); “*Keywords and Co-Occurrence Patterns in the Voynich Manuscript: An Information-Theoretic Analysis*” (MONTEMURRO & ZANETTE, 2013); “*Analysis of Letter Frequency Distribution in the Voynich Manuscript*” (JASKIEWICZ, 2011); “*How the Voynich Manuscript was created*” (TIMM, 2014); “*A preliminary analysis of the botany, zoology, and mineralogy of the Voynich Manuscript*” (TUCKER & TALBERT, 2013); “*A proposed partial decoding of the Voynich script*” (BAX, 2014). Esses foram organizados em dois grupos: artigos que analisam o texto do *Manuscrito Voynich* e os que estudam as ilustrações e outros elementos além do texto. Foram seguidos os pressupostos de Bardin (1977). Como conclusão, foi depreendido que o *Manuscrito Voynich* possui uma estrutura próxima a de linguagens naturais; possui uma estrutura de relações entre as palavras. Logo, tendo uma organização, diminui-se a possibilidade de a hipótese de embuste ser verdadeira; pode ter sido criado em alguma linguagem derivada ou codificada do leste da Ásia; o manuscrito aparenta não ter sentido, e alguns pensam até que ele possa ser um embuste. Em contrassenso aos resultados gerais, Tucker & Talbert (2013) apontam para uma suposta origem do *Manuscrito Voynich* na América Central, o que ainda deve ser investigado. Bax (2014), no entanto, defende a análise de peculiaridades como ideal para o *Manuscrito Voynich* e propõe uma suposta decodificação parcial de alguns termos, ainda não validada.

Palavras-chave:

Manuscrito Voynich. Linguística computacional. Teoria da informação.

1. Introdução

O *Manuscrito Voynich* é um manuscrito ilustrado, de 240 fôlios produzidos em uma linguagem indecifrada e cuja autoria é desconhecida.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Este manuscrito é dividido em seções, deduzidas naturalmente pelos pesquisadores da área devido ao intuitivo arranjo das ilustrações. Acredita-se que estas seções tratem de diferentes temas como astrologia, farmacologia, cosmologia, receitas e estudo de ervas. A **Fig. 1** apresenta três páginas representativas do *Manuscrito Voynich*.



Fig. 1 – O *Manuscrito Voynich* contém páginas com texto e ilustrações (YALE, 1969)

Segundo Reddy & Knight (2011), na datação por isótopo de carbono feito pela Universidade do Arizona, descobriu-se que o pergaminho foi criado no século XV, e de acordo com o Instituto de Pesquisa McCrone, o pergaminho e as ilustrações são contemporâneos.

A história do *Manuscrito Voynich* permanece cheia de lacunas. Aqui apresenta-se apenas uma breve descrição da mesma, baseada no trabalho de Zandbergen (2015), um dos mais renomados estudiosos deste manuscrito. Acredita-se que o proprietário mais antigo do *Manuscrito Voynich* foi Jacobus Horcicky de Tepenec, um farmacêutico da corte do rei da Boemia Rudolf II. Quando Horcicky morreu, seus bens foram passados para os jesuítas de Praga e Melnik por testamento, porém o *Manuscrito Voynich* não estava mais entre eles. Depois de ter pertencido a Horcicky, outro dono identificado é Johannes Marcus Marci, um médico e professor da Universidade Carolina de Praga. Marci teria enviado o *Manuscrito Voynich* a Athanasius Kircher, um erudito que ele acreditava ter a capacidade de decodificar o *Manuscrito Voynich*. Desde a morte de Kircher o manuscrito circulou por toda Itália até que em 1912 fora adquirido por Willfrid Voynich, um livreiro inglês que colecionava obras raras. Voynich passou o resto de sua vida tentando decifrar o *Manuscrito Voynich*. Atualmente o *Manuscrito Voynich* está na Biblioteca Beinecke de Livros e Manuscritos Raros da Universidade de Yale.

Segundo Reddy & Knight (2011), na datação por isótopo de carbono feito pela Universidade do Arizona, descobriu-se que o pergaminho foi criado no século XV, e de acordo com o Instituto de Pesquisa McCrone, o pergaminho e as ilustrações são contemporâneos.

A história do *Manuscrito Voynich* permanece cheia de lacunas. Aqui, apresenta-se apenas uma breve descrição da mesma, baseada no trabalho de Zandbergen (2015), um dos mais renomados estudiosos deste manuscrito. Acredita-se que o proprietário mais antigo do *Manuscrito Voynich* foi Jacobus Horcicky de Tepenec, um farmacêutico da corte do rei da Boemia Rudolf II. Quando Horcicky morreu, seus bens foram passados para os jesuítas de Praga e Melnik por testamento, porém o *Manuscrito Voynich* não estava mais entre eles. Depois de ter pertencido a Horcicky, outro dono identificado é Johannes Marcus Marci, um médico e professor da Universidade Carolina de Praga. Marci teria enviado o *Manuscrito Voynich* a Athanasius Kircher, um erudito que ele acreditava ter a capacidade de decodificar o *Manuscrito Voynich*. Desde a morte de Kircher o manuscrito circulou por toda Itália até que em 1912 fora adquirido por Willfrid Voynich, um livreiro inglês que colecionava obras ra-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ras. Voynich passou o resto de sua vida tentando decifrar o *Manuscrito Voynich*. Atualmente o *Manuscrito Voynich* encontra-se na Biblioteca Beinecke de Livros e Manuscritos Raros da Universidade de Yale.

A pesquisa apresentada neste texto baseia-se em artigos que mencionam o termo “Voynich Manuscript”, sendo os mesmos indexados pelas bases de dados “Google Scholar” e “Web of Science”. Destes, seis artigos serão discutidos neste trabalho para fins de contextualização exploratória primária. Os artigos selecionados para leitura e revisão foram:

“Probing the Statistical Properties of Unknown Texts: Application to the Voynich Manuscript”, (AMANCIO et al., 2013).

“Keywords and Co-Occurrence Patterns in the Voynich Manuscript: An Information-Theoretic Analysis”, (MONTEMURRO; ZANETTE, 2013).

“Analysis of Letter Frequency Distribution in the Voynich Manuscript”, (JASKIEWICZ, 2011).

“How the Voynich Manuscript was created”, (TIMM, 2014).

“A preliminary analysis of the botany, zoology, and mineralogy of the Voynich Manuscript” (TUCKER; TALBERT, 2013).

A proposed partial decoding of the Voynich script (BAX, 2014).

A técnica de pesquisa aplicada aqui é a revisão bibliográfica narrativa. Cronin, Ryan & Coughlan (2008) ressaltam que este tipo de revisão tem o objetivo de resumir uma literatura e tirar conclusões sobre o tema em questão. Considera ainda que esta é tipicamente seletiva no material que usa, embora os critérios para seleção de fontes específicas de avaliação nem sempre sejam aparentes. Esta técnica é útil para coletar um volume de literatura em uma área específica, resumir e sintetizá-la. Para análise de cada artigo, utilizou-se o procedimento de “análise de conteúdo” (BARDIN; RETO & PINHEIRO, 1979), de acordo com as seguintes fases:

- a) *Fase da análise de conteúdo*, momento em que foi lido o material para determinar de uma forma geral e sucinta os componentes básicos de cada um dos artigos;
- b) *Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes*, momento em que foi selecionado do material dado o que se julgou relevante sobre o tema delimitado;
- c) *Processo de categorização e subcategorização*, momento em que

foram listados os itens relevantes encontrados.

Cada um destes artigos será discutido na seção 2, de acordo com a seguinte organização: artigos que analisam o texto do *Manuscrito Voynich* e artigos que estudam as ilustrações e outros elementos além do texto. Como conclusão, considerações finais serão apresentadas na seção 3.

2. Revisão bibliográfica

2.1. Análise dos trabalhos que focam no texto do *Manuscrito Voynich*

Para analisar o texto, que fora escrito em um alfabeto desconhecido, assim como ilustrado na Figura 2, é necessário um dicionário de símbolos. Este é utilizado para converter os símbolos do *Manuscrito Voynich* em caracteres com os quais os pesquisadores estejam familiarizados, preferencialmente, compatíveis com a plataforma computacional utilizada no seu processamento. Dos dicionários de símbolos propostos para o *Manuscrito Voynich*, o EVA (Alfabeto Europeu do Voynich), segundo Landini (2001) e Landini & Zandbergen (2014), é um dos mais difundidos.

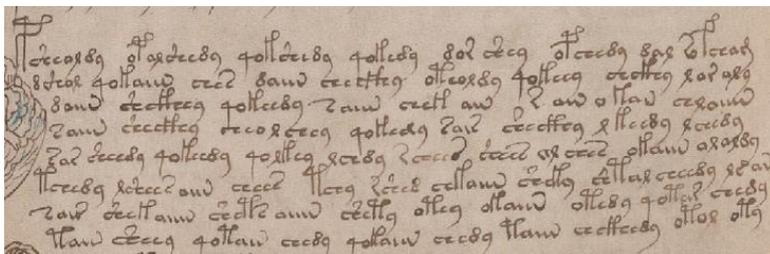


Fig. 2 – Amostra do alfabeto utilizado no texto do *Manuscrito Voynich* (YALE, 1969)

Dos artigos encontrados que versavam sobre análise de texto aplicada ao *Manuscrito Voynich*, foram selecionados e revisados os trabalhos que em seu escopo tentavam entender e explicar relações de linguísticas e estatísticas, presentes no texto do *Manuscrito Voynich*.

O primeiro trabalho a ser discutido aqui é o de Amancio et al. (2013), que tem como objetivo combinar medições estatísticas para determinar a importância dessas medidas nas investigações de textos desconhecidos, independentemente do alfabeto em que o texto é codificado. Os resultados indicam que o manuscrito possui uma estrutura compatível

com a estrutura das linguagens naturais, como por exemplo português, inglês, alemão etc. Apesar de não apresentar uma metodologia para a tradução do manuscrito, os autores sugerem que termos de frequência similar são compatíveis entre diferentes linguagens, e poderiam ser utilizados em futuras tentativas de tradução do *Manuscrito Voynich*.

Amancio et al. (2013) analisaram o *Manuscrito Voynich* de duas formas: a primeira com o texto original e a segunda com o texto embaralhado. Para fins de comparação, estas análises foram feitas tanto com o *Manuscrito Voynich* quanto com versões do *Novo Testamento* em 15 idiomas, a fim de gerar uma métrica que servirá como parâmetro de organização de um texto em linguagem natural.

As supostas palavras do *Manuscrito Voynich* foram embaralhadas de forma que a sua distribuição ficasse aleatória. Com isso, verificou-se através de testes estatísticos que, estruturalmente, o texto original não é compatível com o texto embaralhado. Pode-se dizer que um texto em linguagem natural possui uma estrutura de relações entre as palavras e ao manipular a organização do texto, alteram-se também estas relações. Caso a estrutura do *Manuscrito Voynich* fosse similar à da versão embaralhada, não haveria estrutura linguística atrelada a ele. Logo, seria uma combinação aleatória de palavras. Sendo um documento aleatório, aumentaria possibilidade de a hipótese de embuste ser verdadeira. Para Schinner (2007), a palavra “embuste” deve ser associada a uma vasta gama de possibilidades, que vão desde a falsificação intencional para ganho monetário, até a geração de um manuscrito para promover crenças ou ideologias. Além de possuir uma estrutura linguística, esta análise mostra que a estrutura linguística do *Manuscrito Voynich* se aproxima das linguagens naturais.

As análises realizadas por Amancio et al. (2013) se utilizam da estatística de palavras isoladas e também do texto como um todo, fazendo uso de abordagens complementares: métricas obtidas a partir das estatísticas de primeira ordem, ou seja, médias, frequências e desvios padrão de palavras no texto; métricas de redes, que estudam a estrutura de relações entre as palavras mesmo sem conhecer seus significados; as propriedades de intermitência de palavras, que mostra quais palavras se concentram em poucos trechos e quais se distribuem proporcionalmente, o que permite identificar termos chave em um texto.

Em resumo, Amancio et al. (2013) analisaram a diferença entre estruturas de relações de um texto original para o mesmo embaralhado aleatoriamente, e com isso propôs métricas para análise de textos.

Como extensão do mesmo, tais métricas poderiam ser utilizadas para medir a distância entre a estrutura do *Manuscrito Voynich* e de outras linguagens naturais, para determinar de qual o *Manuscrito Voynich* mais se aproxima.

A seguir, discute-se o trabalho de Montemurro & Zanette (2013), que objetiva analisar o *Manuscrito Voynich* por meio da distribuição de palavras ao longo de todo o texto.

Primeiro, os autores aplicam métodos de teoria da informação para identificar palavras com conteúdo supostamente importante para a compreensão do enredo do *Manuscrito Voynich*, sem o conhecimento prévio da língua subjacente no texto. O texto foi dividido de acordo com as supostas seções temáticas presentes no *Manuscrito Voynich*. A análise foi feita através do cálculo da quantidade de informação que a distribuição de palavras carrega com relação às seções em que aparecem no texto.

Para tanto, fora utilizada a frequência relativa das palavras informativas por total de palavras no texto, cujo somatório os autores denominaram “informação máxima”. Ainda segundo esta métrica, palavras que aparecem uniformemente no texto todo contribuem com pouca ou nenhuma informação para o referido somatório, já que a sua distribuição não caracteriza uma seção específica. O trabalho aplica essa métrica para comparar o texto do *Manuscrito Voynich* com textos escritos em linguagem natural, escritos em inglês, latim e chinês, e também considerando textos gerados a partir de código fonte de programas de computador escritos em Fortran e também textos gerados a partir da sequência de DNA da levedura *Saccharomyces Cerevisiae*. Utilizando a informação máxima como critério de comparação, os referidos textos podem ser organizados em ordem crescente, da seguinte forma: levedura, latim, inglês, *Manuscrito Voynich*, chinês e Fortran. Os autores sugerem que as estatísticas globais de distribuição de palavras no *Manuscrito Voynich* são comparáveis com as de linguagens naturais, devido a maior proximidade entre os respectivos resultados.

As supostas relações semânticas entre as palavras mais frequentes e mais informativas também foram consideradas, ao analisar os padrões de coocorrência ao longo do texto. Um procedimento parecido é usado para determinar ligações entre as seções temáticas do texto. A partir desta

análise concluíram que as palavras mais informativas possuem semelhanças morfológicas, ora sufixos iguais, ora prefixos. Esta conclusão fortifica a ideia de uma estrutura linguística atrelada ao *Manuscrito Voynich*.

Dentre os resultados de Montemurro & Zanette (2013), pode-se destacar a apresentação de uma evidente estrutura estatística não trivial no uso de longo alcance das palavras no *Manuscrito Voynich*, ou seja, as palavras possuem o mesmo significado no decorrer do texto por estarem ligadas especificamente às suas respectivas seções. A presença desta estrutura diminui muito a possibilidade de embuste e favorece a presença de uma estrutura linguística autêntica. De acordo com os autores, é necessária uma tentativa de explicação além da reprodução de características locais do texto. Uma abordagem a ser explorada seria um estudo linguístico computacional sobre a formação de palavras e regras para agrupamento destas.

O próximo trabalho a ser discutido é o de Jaskiewicz (2011), o qual faz uma análise estatística da distribuição de frequência individual de letras para encontrar idiomas semelhantes ao que foi utilizado no *Manuscrito Voynich*. Uma simples caracterização da linguagem foi usada para comparar vários idiomas. Esta caracterização consiste em quantificar a frequência de letras de uma dada linguagem e comparar com outras, tendo como parâmetro que cada linguagem possui um número discreto de letras, logo um texto poderia ser codificado como um conjunto de sequências de números reais.

Jaskiewicz (2011) constatou que, pela análise de frequência de letras, alguns idiomas aproximaram-se do *Manuscrito Voynich*. Percebe-se que alguns resultados designam a região do Cáucaso e outros a região da Ásia Ocidental. A hipótese asiática corrobora o resultado dos trabalhos de Guy (1991) e de Stolfi (2002) que também evidenciaram esta origem. De fato, as análises estatísticas desses três trabalhos dão grande suporte a esta hipótese. Resta uma análise linguística computacional que busque explicar a ocorrência desta correspondência entre estas linguagens naturais asiáticas e o texto do *Manuscrito Voynich*.

A segunda conclusão importante é que, quando a distribuição de frequência das letras do manuscrito é comparada com as distribuições de outras línguas, ele se comporta de forma semelhante às línguas pobres em vogais. Este mesmo resultado foi encontrado por Guy (1991) através do algoritmo Sukhotin. Segundo Guy (1991), com base em um texto es-

crita em uma suposta língua desconhecida em algum sistema alfabético, o algoritmo Sukhotin identifica que símbolos de um alfabeto possam denotar prováveis consoantes e vogais. O algoritmo produz resultados precisos, quando aplicados em textos escritos em línguas fonéticas ou aproximadamente fonéticas. Quanto mais próximo de um sistema fonético (ou fonêmico) a linguagem é, mais confiáveis são os resultados obtidos pelo algoritmo.

Ao fazer estas análises Jaskiewicz (2011) considerou apenas o estado atual das línguas. Estas provavelmente sofreram mudanças ocasionadas pela evolução histórica, o que afetou diretamente a precisão dos resultados obtidos em seu trabalho.

Finalmente, o trabalho de Timm (2014) obtêm um suposto método de geração de texto do *Manuscrito Voynich* através da análise de frequências de coocorrência de grupo de símbolos, palavras e frases no *Manuscrito Voynich*. A hipótese defendida em seu trabalho é que o texto do *Manuscrito Voynich* não tem sentido e ele pretende evidenciar isto através do estudo do respectivo método de geração do texto. Um método de geração de texto consiste em um conjunto de regras que servem como base para determinar o agrupamento de símbolos para formar palavras, e destas últimas para formar frases. Para Timm (2014), as regras de geração são:

1. Copiar um grupo de símbolos já escrito e substituir um ou mais símbolos por outros em forma semelhante;
2. Copiar um grupo de símbolos e adicionar um ou mais símbolos;
3. Copiar um grupo de símbolos e excluir um ou mais símbolos;
4. Criar um novo grupo de símbolos pela combinação de dois grupos;
5. Criar duas palavras dividindo um grupo de símbolos criados na regra 4;
6. Ocasionalmente copiar um grupo de símbolos sem mudar nada;
7. Usar símbolos específicos para início da primeira palavra de parágrafo;
8. Usar uma combinação das regras 1, 5 e 7.

O autor sugere que o texto foi gerado através da cópia e modificação de um texto já escrito, o que explicaria o fato de grupos de símbolos semelhantes serem normalmente muito parecidos uns com os outros. O autor enfatiza que, para um texto com 37.000 palavras, o *Manuscrito Voynich* apresenta muito pouca coocorrência de termos semelhantes. Sobre isto ele conclui que palavras iguais possam ter significados diferen-

tes. Pois, se o *Manuscrito Voynich* for uma linguagem natural ou transcrito a partir de uma, deve ocorrer em um texto, usando relações gramaticais de linguagens naturais, palavras coocorrendo juntas várias vezes. Timm (2014) também corrobora um dos resultados do trabalho de Montemurro & Zanette (2013) quando constatou que palavras diferentes com um mesmo núcleo coocorriam em uma mesma página. Um exemplo de palavras com o mesmo núcleo encontra-se no fôlio 42r: “c̄thol chol shol”, cujo núcleo é o grupo de símbolos “hol”. Finalmente o autor conclui que a hipótese mais plausível é que o método de geração de texto descrito em seu trabalho foi utilizado para gerar um texto que aparentasse não ter sentido, ou seja, Timm (2014) coloca mais uma vez em evidência a possibilidade de o *Manuscrito Voynich* ser um embuste. A hipótese de embuste foi defendida recentemente por Schinner (2007) entre outros autores não citados nesta revisão.

Timm (2014) deixa as seguintes questões em aberto: Por que razão o escriba inventaria um mecanismo de geração de texto para escrever o *Manuscrito Voynich*? Foi o manuscrito algum tipo de criação artística? Foi o *Manuscrito Voynich* um teste para provar que é possível encher um manuscrito inteiro com este método? O manuscrito tem a finalidade de criar um segredo para impressionar alguém? Ou era o propósito de vendê-lo para obter fins lucrativos? Percebe-se através destas questões que seu trabalho procurou investigar apenas o método de criação da escrita do *Manuscrito Voynich* e propor linhas de pesquisas que orientem os futuros pesquisadores do manuscrito.

2.2. Análise dos trabalhos que estudam as ilustrações e outros elementos além do texto do *Manuscrito Voynich*

Dando continuidade à pesquisa, dentre os artigos que versavam sobre o *Manuscrito Voynich* selecionaram-se aqueles que se baseavam em elementos como mineralogia das tintas utilizadas na criação do *Manuscrito Voynich*, caligrafia, ilustrações, entre outros para extrair informações sobre uma possível origem do manuscrito.

O primeiro trabalho a ser discutido nessa seção é o de Tucker & Talbert (2013), que tem como objetivo analisar a zoologia e botânica através das ilustrações do *Manuscrito Voynich*. Atualiza também a mineralogia das tintas utilizadas na criação do *Manuscrito Voynich* através de análise química de amostras de diferentes colorações usadas para a pintura das ilustrações.

Os autores supracitados trabalham com base na hipótese de que o manuscrito possa não ser europeu e encontram evidências de que possa ter sido escrito no continente americano em alguma língua extinta do centro do México, sendo esta uma hipótese polêmica, pois grande parte das pesquisas aponta para uma suposta origem no continente europeu ou asiático. Como ainda não está definida a origem exata do *Manuscrito Voynich*, o centro do México é mais uma hipótese a ser considerada. Dentre todas possibilidades, esta talvez seja a que mais apresenta dificuldades para realização de uma análise criteriosa, pois muito da cultura dos povos nativos dessa região foi provavelmente extinta, inclusive seus dialetos. Restam apenas alguns códices astecas já decodificados que podem servir como suporte para validação, fortificação ou exclusão desta suposta origem.

Algumas identificações de plantas do trabalho de Tucker & Talbert (2013) conflitam com as de Bax (2014), que será discutido logo abaixo. As plantas que os primeiros identificam como nativas do centro do México, o último afirma serem nativas da Europa ou Oriente Médio. Este conflito faz com que se levante a hipótese de que essas plantas podem ser comumente encontradas em qualquer uma das duas regiões, e seriam então fraco indício a ser considerado na determinação da origem do *Manuscrito Voynich*.

Finalmente, o último trabalho a ser discutido é o de Bax (2014), que trata das possíveis razões para o fracasso das tentativas de decodificação do *Manuscrito Voynich*. Segundo ele, têm sido utilizadas técnicas computacionais de agregação de dados. Estas consistem em analisar as propriedades e características estatísticas do manuscrito na sua totalidade, desprezando possíveis peculiaridades. Enquanto, em sua opinião, deveriam ser utilizadas análises das peculiaridades do manuscrito. Estas outras sugerem que se analisem os textos dividindo-os em pequenas partes. O autor supracitado mencionou também que a análise de peculiaridades foi usada para decodificar os hieróglifos egípcios e escritos árabes. Ele critica fortemente a utilização restrita de métodos computacionais no tratamento do manuscrito e propõe comparar as ilustrações do *Manuscrito Voynich* com outras provenientes de manuscritos europeus e do Oriente Médio, cuja língua é conhecida, na tentativa de encontrar nomes próprios de plantas, animais, entre outros que apareçam nas ilustrações.

Bax (2014) conseguiu, segundo seus métodos ainda não validados, uma decodificação parcial do *Manuscrito Voynich*. As principais palavras decodificadas foram: Touro (referente à constelação de Touro),

“Centaury”, “Kaur”, “Hellebore” (plantas que aparecem ilustradas no *Manuscrito Voynich*), e “Chiron” (um centauro da mitologia grega). Sua metodologia também resultou na determinação do possível uso fonético de alguns símbolos do *Manuscrito Voynich*. Contudo, o próprio autor deixa expresso que seu trabalho ainda é parcial e carece de validação. Pode-se observar também que mesmo com vários resultados de análises como as de Jaskiewicz (2011), Guy (1991) e de Stolfi (2002), terem apontado uma suposta origem no leste da Ásia, essa possibilidade não foi investigada com afinco por Bax (2014).

Além dessa tentativa de decodificação parcial do *Manuscrito Voynich*, Bax (2014) formulou, mediante sua análise linguística, algumas conclusões sobre o manuscrito. A principal é a de que o manuscrito não é um embuste, pelo contrário, é um texto significativo codificado em uma linguagem desconhecida. Através dessa conclusão, pode-se perceber que o autor é avesso à hipótese de embuste defendida por Schinner (2007) e Timm (2014), entre outros que não foram citados nesta revisão.

3. Considerações finais

O objetivo do trabalho foi revisar a literatura referente ao *Manuscrito Voynich* e para isso foram lidos e revisados seis artigos organizados em 2 grupos. Através da leitura e revisão das metodologias e resultados apresentados pelos mesmos, concluiu-se que:

- Segundo os trabalhos de Amancio et al. (2013), Montemurro & Zanette (2013) e Jaskiewicz (2011) o *Manuscrito Voynich* possui uma estrutura próxima à de linguagens naturais;
- Para Amancio et al. (2013) e Montemurro & Zanette (2013) o *Manuscrito Voynich* é dissociável do seu texto embaralhado, o que sinaliza que este possui uma estrutura de relações entre as palavras. Logo, tendo uma organização, diminui-se a possibilidade de a hipótese de embuste ser verdadeira;
- Jaskiewicz (2011) junto com Guy (1991) e de Stolfi (2002) defendem a hipótese de que o *Manuscrito Voynich* possa ter sido criado em alguma linguagem derivada ou codificada do leste da Ásia;
- O trabalho de Timm (2014) traz uma proposta de método de criação de texto do *Manuscrito Voynich*, da qual conclui que o ma-

nuscrito aparenta não ter sentido. Timm (2014) passa a compor o grupo de estudiosos que defendem a hipótese de que o *Manuscrito Voynich* possa ser um embuste;

- Em contrassenso aos resultados gerais, Tucker & Talbert (2013) apontam para uma suposta origem do *Manuscrito Voynich* na América Central, o que ainda deve ser investigado;
- Bax (2014) defende a análise de peculiaridades como ideal para o *Manuscrito Voynich* e propõe uma suposta decodificação parcial de alguns termos, ainda não validada.

Em seu escopo limitado, este trabalho apresenta estudos que buscaram decodificar e explicar as características do *Manuscrito Voynich*, que mesmo após a aplicação de diversos métodos computacionais e linguísticos, continua um mistério. Na tentativa de contribuir para novas descobertas, foram identificadas as seguintes linhas de pesquisa que podem ser abordadas em futuros trabalhos:

- Utilização das métricas de Amancio et al. (2013) para medir a distância entre a estrutura do *Manuscrito Voynich* e de outras linguagens naturais, para determinar de qual o *Manuscrito Voynich* mais se aproxima;
- Realização de uma análise linguística computacional que busque explicar a ocorrência da correspondência entre algumas linguagens naturais asiáticas e o texto do *Manuscrito Voynich* observada por Guy (1991), Stolfi (2002) e Jaskiewicz (2011);
- Análise da proximidade entre o *Manuscrito Voynich* e alguns códices astecas já decodificados que podem servir como suporte para validação, fortificação ou exclusão da suposta origem americana do *Manuscrito Voynich*, proposta por Tucker & Talbert, (2013);
- Validar a análise linguística de Bax (2014) e estendê-la à comparação do *Manuscrito Voynich* com manuscritos asiáticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMANCIO, D. R. et al. Probing the statistical properties of unknown texts: application to the voynich manuscript. *PloS one. Public Library of Science*, vol. 8, n. 7, p. e67310, 2013.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

BARDIN, L.; RETO, L. A.; PINHEIRO, A. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAX, S. *A proposed partial decoding of the Voynich script*. 2014. <<http://stephenbax.net/wp-content/uploads/2014/01/Voynich-a-provisional-partial-decoding-BAX.pdf>>. Acesso em: 01-03-2015.

CRONIN, P.; RYAN, F.; COUGHLAN, M. Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British journal of nursing* (Mark Allen Publishing), n. 17, p. 38-43, 2008.

GUY, J. B. Statistical properties of two folios of the voynich manuscript. *Cryptologia*, Taylor & Francis, vol. 15, n. 3, p. 207-218, 1991.

JASKIEWICZ, G. Analysis of letter frequency distribution in the Voynich manuscript. In: *Proceedings of the International Workshop (CS&P'11)*. [s.l.: s.n.], 2011, p. 250-261.

LANDINI, G. Evidence of linguistic structure in the voynich manuscript using spectral analysis. *Cryptologia*, Taylor & Francis, vol. 25, n. 4, p. 275-295, 2001.

LANDINI, G.; ZANDBERGEN, R. *EVA alphabet*. 2014. Disponível em: <<http://www.voynich.nu/extra/eva.html>>. Acesso em: 01-03-2015.

MONTEMURRO, M. A.; ZANETTE, D. H. Keywords and co-occurrence patterns in the voynich manuscript: an information-theoretic analysis. *PloS one*, 2013. *Public Library of Science*, vol. 8, n. 6, p. e66344, 2013.

REDDY, S.; KNIGHT, K. What we know about the voynich manuscript. In: Association for Computational Linguistics. *Proceedings of the 5th ACL-HLT workshop on language technology for cultural heritage, social sciences, and humanities*. [s.l.], 2011, p. 78-86.

SCHINNER, A. The voynich manuscript: evidence of the hoax hypothesis. *Cryptologia*, Taylor & Francis, vol. 31, n. 2, p. 95-107, 2007.

STOLFI, J. *Chinese theory Redux: Comparing the VMS and East Asian word length distributions*. 2002. Disponível em: <<http://www.ic.unicamp.br/~stolfi/voynich/02-01-18-chinese-redux>>. Acesso em: 01-03-2015.

TIMM, T. How the voynich manuscript was created. *arXiv preprint arXiv: 1407.6639*, 2014.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TUCKER, A. O.; TALBERT, R. H. A preliminary analysis of the botany, zoology, and mineralogy of the voynich manuscript. *Herbal Gram. American Botanical Council*, n. 100, p. 70-75, 2013.

YALE, U. *Voynich Manuscript*, General Collection, Beinecke Rare Book and Manuscript Library. 1969. Disponível em: <<http://beinecke.library.yale.edu/collections/highlights/voynich-manuscript>>. Acesso em: 01-03-2015.

ZANDBERGEN, R. *History of the Manuscript*. 2015. Disponível em: <<http://www.voynich.nu/history.html>>. Acesso em: 01-03-2015.

**NEUROPLASTICIDADE
E MATRIZES DA LINGUAGEM E PENSAMENTO:
CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA POÉTICA¹¹**

Mario Ribeiro Morais (UFT)

moraismarioribeiro@gmail.com

Márcio Araújo de Melo (UFT)

marciodemelo@mail.uft.edu.br

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@mail.uft.edu.br

RESUMO

Este artigo discute a postulação de que a leitura de modalidades da linguagem e pensamento, dentre elas, a descritiva qualitativa poética, contribui para a modificação do sistema nervoso central, chamada neuroplasticidade. O sistema nervoso central da espécie humana é plástico e a aprendizagem, a leitura, a formação de novas memórias, as experiências adquiridas ao longo da vida modificam as redes corticais do cérebro, especialmente, os lobos occipito-parietais envolvidos no processo de descodificação leitora. Tratam da neuroplasticidade os pesquisadores Squire e Kandel (2003), Cosenza e Guerra (2011), Izquierdo (2011), Dehaene (2012; 2013), Piletti et al. (2014), entre outros. Já a hipótese das matrizes da linguagem e pensamento é abordada por Santaella (2005), tendo como base as categorias fenomenológicas de Peirce.

Palavras-chave:

Neuroplasticidade. Matrizes da linguagem e pensamento. Leitura de poesia.

1. Introdução

Muitos estudos científicos têm contribuído para a compreensão da plasticidade neuronal ou da dinamicidade do sistema nervoso. Squire e Kandel (2003), Cosenza e Guerra (2011), Izquierdo (2011), Dehaene (2012; 2013) e Piletti et al. (2014) postulam que o sistema nervoso da espécie humana é plástico e que a aprendizagem, a leitura, a formação de novas memórias, as experiências adquiridas ao longo da vida modificam as redes corticais do cérebro, especialmente, os lobos envolvidos no processo de desenvolvimento da leitura/memória. Nesse sentido, a leitura tem uma relação direta com a plasticidade neuronal.

Para Izquierdo (2011, p. 59), a plasticidade neuronal ou sináptica denomina o “conjunto de processos fisiológicos, em nível celular e mole-

¹¹ Este artigo é um recorte do segundo capítulo da minha dissertação de mestrado intitulada “Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético – formação de memórias”.

cular, que explica a capacidade das células nervosas de mudar suas respostas a determinados estímulos como função da experiência”. Para este pesquisador, a manifestação da plasticidade se dá através da aprendizagem ou formação de memórias. Ainda seus estudos apontam que, nas memórias mais complexas (a memória semântica de toda a medicina, ou a de uma longa partitura musical, por exemplo), as alterações morfológicas das sinapses envolvidas mudam muito mais.

As alterações morfológicas das sinapses encontram respaldo ainda nos estudos de Ramón y Cajal (*apud* SQUIRE & KANDEL, 2003). Cajal propõe que a intensidade das conexões sinápticas não é fixa, porém modificável, plástica. As postulações desse cientista mostraram que a atividade neural e a aprendizagem modificam a intensidade das conexões dos neurônios, servindo de base para o mecanismo da memória. Nesse sentido, podemos afirmar que a aprendizagem e/ou a formação de memórias, sobretudo pelo viés da leitura, modificam a estrutura das conexões sinápticas do sistema nervoso central, pois “à medida que adquirimos novas informações e as armazenamos como memórias, acredita-se que novas alterações anatômicas se estabeleçam no encéfalo”. (SQUIRE & KANDEL, 2003, p. 212)

Piletti et al. (2014) defende a ideia de que os neurônios, em qualquer fase da vida, são capazes de se auto-organizar, sendo flexíveis e adaptáveis a novas situações em que o meio interno cerebral e o meio externo sociointeracional proporcionam. Portanto, a leitura, no âmbito escolar, contribui para essa plasticidade. A escola, como nicho cognitivo de aprendizagem, é um espaço que confirma e/ou induz a formação de novas conexões nervosas, formando ou consolidando memórias pela leitura enriquecedora, uma vez que “a aprendizagem da leitura modifica permanentemente o cérebro”. (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 101)

A plasticidade neuronal ocorre por toda a vida. No entanto, nos primeiros anos de vida, o sistema nervoso é extremamente plástico. “A capacidade de formação de novas sinapses é muito grande, o que é explicável pelo longo período de maturação do cérebro, que se estende até os anos da adolescência” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 35). Ainda que diminuída, após da fase de maturação cerebral, a plasticidade neuronal permanece pela vida inteira, sendo mantida, portanto, a capacidade de aprendizagem, sobretudo pela proficiência em leitura.

Rotta (2007) propõe uma tipologia da plasticidade cerebral. A autora distingue a plasticidade encontrada no desenvolvimento do cérebro

normal; a plasticidade que ocorre como resposta à experiência; e a plasticidade reacional a uma lesão, na tentativa de reorganizar o sistema nervoso central e o sistema nervoso periférico.

O desenvolvimento normal do sistema nervoso central compreende várias etapas, que são interdependentes, entre elas, Rotta (2007) distingue a plasticidade neuronal, que inclui a divisão neuronal, a migração celular, a formação de circuitos neuronais; a plasticidade dos prolongamentos celulares, que inclui o aparecimento de dendritos, o alongamento e a arborização axonal; a plasticidade sináptica; e as modificações neuroquímicas e funcionais.

A leitura aumenta as conexões, dando plasticidade ao sistema nervoso central. Os experimentos comprovam que a aprendizagem da leitura, mesmo quando por adultos ex-analfabetos, tem um efeito reversivo sobre as áreas onde se realiza o processamento da língua oral, tanto no que diz respeito ao tratamento da representação fonológica, quanto ao dos gestos motores fonoarticulatórios e ao dos significados (DEHAENE, 2013). Para este pesquisador, a região occípito-temporal esquerda, responsável pelo reconhecimento das palavras, tendo em vista que ela emite sinais luminosos no ato da leitura em imagem por ressonância magnética, entre os analfabetos, ela responde maciçamente aos rostos (e também aos artefatos e aos tabuleiros de xadrez). No entanto, conforme este autor, essa área apresenta decréscimo a resposta aos rostos, com a aprendizagem da competência leitora. Sendo plástico, o sistema nervoso central desloca o reconhecimento aos rostos para o hemisfério direito.

Um grupo de pesquisadores da Universidade Yale, nos Estados Unidos, testou a plasticidade neuronal de centenas de crianças. Seus resultados mostram uma evolução clara: “à medida que melhora a leitura, a ativação da região occípito-temporal esquerda aumenta, precisamente nas coordenadas observadas no adulto. Esse aumento depende mais do nível de leitura alcançado pela criança do que de sua idade” (DEHAENE, 2012, p. 224).

Quanto mais melhora a leitura, mais a ativação das regiões cerebrais, especialmente a occípito-temporal esquerda, aumenta. A leitura modifica as regiões ativadas, a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios, o esquerdo e o direito (DEHAENE, 2012). Nesse sentido, afirmamos que a aprendizagem e a proficiência em leitura contribuem para a formação de novas memórias, dando plasticidade ao cérebro.

Como ficou evidente, o conceito de plasticidade neuronal ou neuroplasticidade abrange a dinamicidade do sistema nervoso central. E a leitura é uma das chaves modificadoras das redes corticais do cérebro. Quando lemos, memórias são formadas, consolidadas e evocadas. Nesse processo, os neurônios envolvidos na leitura estabelecem inúmeras sinapses, revelando maiores alterações morfológicas quando se trata de aprendizagens mais complexas, sobretudo.

Os neurônios são capazes de se auto-organizarem, sendo flexíveis e adaptáveis a novas situações em que o meio interno cerebral e o meio externo sociointeracional proporcionam. A leitura significativa e prazerosa, no contexto escolar, contribui para a plasticidade neuronal. Assim, a sala de aula, como nicho cognitivo de aprendizagem, pela atividade leitora, é um espaço propício para a formação de novas conexões nervosas, novas memórias, pois, como defende Cosenza e Guerra (2011, p. 101) “a aprendizagem da leitura modifica permanentemente o cérebro”.

A leitura modifica as regiões ativadas, a região occipital-temporal esquerda, a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios, o esquerdo e o direito (DEHAENE, 2012). Assim, postulamos a ideia de que a leitura poética, considerando que a poesia é uma das matrizes ou criações da linguagem e pensamento formulada por Santaella (2005), contribui para a neuroplasticidade com a formação de novas memórias.

Santaella (2005) postula que os três tipos de linguagem – verbal, visual e sonora – constituem-se nas três matrizes¹² da linguagem e pensamento, a partir das quais se originam todos os tipos de linguagens e processos sógnicos que os seres humanos foram capazes de produzir no percurso de toda a sua história. “A grande variedade e a multiplicidade crescente de todas as formas de linguagens (literatura, música, teatro, desenho, pintura, escultura, arquitetura, etc.) estão alicerçadas em não mais do que três matrizes” (SANTAELLA, 2005, p. 20). A hipótese santaelliana tem como fundamento a Semiótica e as categorias fenomenológicas universais de Peirce (2005), sendo, portanto, uma expansão da sua teoria e classificação dos signos.

A semiótica é uma das disciplinas que fazem parte da ampla arquitetura filosófica de Peirce, sendo alicerçada na fenomenologia, “uma

¹²Para Santaella (2005, p. 56), “o termo matriz é tomado no sentido de lugar onde algo se gera ou cria”.

quase-ciência que investiga os modos como aprendemos qualquer coisa que aparece à nossa mente”. (SANTAELLA, 2005a, p. 2)

Está pressuposta na hipótese das três matrizes a relação inseparável das linguagens e pensamento. A semiótica e a fenomenologia peircianas são as bases para essa pressuposição. Ao binômio linguagem-pensamento deve ser acrescida a percepção, uma vez que, em Peirce, pensamento, signos e percepção são inseparáveis. Peirce (2005) defendeu a ideia de que todo pensamento se dá em signos, não havendo, portanto, pensamento sem signos. Na teoria peirciana, a palavra pensamento é entendida de maneira ampla, como extensiva a signo. Qualquer coisa que esteja presente à mente deve ser considerada como pensamento, seja ela de natureza verbal, imagética, ou diagramática de relações ou de sentimentos (SANTAELLA, 2005). A postulação da ponte de ligação entre pensamento e linguagem é reiterada quando a autora afirma que os signos podem ser internos ou externos, podendo se manifestar sob a forma de pensamentos interiores ou se materializar em suportes ou meios externos.

Ressaltamos que a autora, com o mapa das matrizes da linguagem e pensamento, não pretende fornecer elementos teóricos para a leitura da especificidade da linguagem poética, fílmica, musical, televisiva, entre outras, até porque essas linguagens já possuem seus aportes teóricos, como a teoria literária para a poética, as teorias do filme para a fílmica, a musicologia para a música, enfim. O objetivo, então, segundo Santaella (2005, p. 30) é “apenas de evidenciar os substratos lógicos e semióticos gerais que estão subjacentes a toda e a cada linguagem regulando suas combinações e misturas”. Nesse sentido, considerando o caráter híbrido das linguagens, sobretudo a hipermediática, o mapa das matrizes acaba por orientar a leitura das raízes, da criação, do pensamento, da percepção dessas linguagens híbridas.

2. *Categorias fenomenológicas de Peirce*

Santaella (1995, 2003, 2005, 2005a), Nöth (1995) e Pignatari (1979), empreendendo um estudo sobre Peirce, postularam que a fenomenologia tem por função apresentar as categorias formais e universais das maneiras como os fenômenos aparecem à percepção e à mente. Para Peirce (2005), a fenomenologia seria a descrição e análise das experiências que estão em aberto para todo homem. Em Santaella (2003, p. 32), o fenômeno é entendido como sendo qualquer coisa que esteja presente à

mente, seja ela externa (um raio de luz, um cheiro de jasmim), seja ela interna (uma lembrança, um desejo), “quer pertença a um sonho, ou uma ideia geral e abstrata da ciência”, sendo, portanto, real ou não, físico ou psíquico. Em outras palavras, o fenômeno

não se restringia a algo que podemos sentir, perceber, inferir, lembrar, ou a algo que podemos localizar na ordem espaço-temporal que o senso comum nos faz identificar como sendo o “mundo real”. Fenômeno é qualquer coisa que aparece à mente, seja ela meramente sonhada, imaginada, concebida, vislumbrada, alucinada... Um devaneio, um cheiro, uma ideia geral e abstrata da ciência... Enfim, qualquer coisa. (SANTAELLA, 1995, p. 16)

Dada a função da fenomenologia, passemos às categorias universais peircianas. Os estudos empreendidos por Peirce o levaram a apresentar três elementos formais e universais em todos os fenômenos que se apresentam à percepção e a mente. Esses elementos foram denominados inicialmente de (a) qualidade, (b) relação e (c) representação. Posteriormente, para fins científicos, a terminologia fixada para as categorias foi (a) primeiridade, (b) secundidade e (c) terceiridade. A categoria primeiridade aparece em tudo que estiver relacionado com qualidade, acaso, possibilidade, sentimento, originalidade, liberdade. A categoria secundidade está ligada às ideias de dependência, dualidade, determinação, ação e reação. E a categoria terceiridade refere-se à generalidade, continuidade, crescimento, inteligência (SANTAELLA, 1995, 2003, 2005, 2005a). A terceiridade, na sua forma mais simples, na visão de Peirce (2005), manifesta-se no signo. Segundo Santaella (2005a), “o signo é um primeiro (algo que se apresenta à mente), ligando um segundo (aquilo que o signo indica, se refere ou representa - a um terceiro – o efeito que o signo irá provocar em um possível intérprete)”.

Para Nöth (1995), a primeira categoria refere-se ao sentimento imediato e presente das coisas, sem nenhuma relação com outros fenômenos do mundo; a segunda começa quando um dado fenômeno é relacionado a outro fenômeno; e a terceira relaciona um fenômeno segundo a um terceiro, pela mediação do hábito, da memória, da continuidade, da representação, da comunicação, da semiose e dos signos.

Para elucidar a visão classificatória das categorias universais de Peirce, citemos a ilustração, em Pignatari (1979), da história de Newton e a maçã: (a) Newton repousando e/ou pensando sob/sobre a macieira, aberto a todas as possibilidades (primeiridade); (b) a maçã cai, e tira-o imediatamente da primeira situação (secundidade); e (c) Newton põe-se a pensar sobre a queda da maçã e generaliza suas ideias, criando a lei da gravidade (terceiridade). Santaella (2003) apresenta como exemplo o

azul, simples e positivo azul, como sendo um primeiro; o céu, como lugar e tempo onde se encarna o azul, como um segundo; o azul no céu ou o azul do céu, como síntese intelectual, elaboração cognitiva, sendo um terceiro.

Toda a obra de Peirce está fundamentada nessas três categorias. Sua doutrina dos signos ou semiótica está baseada nas categorias fenomenológicas. Para se compreender as definições de signo e suas classificações torna-se indispensável o conhecimento básico de sua Fenomenologia. Assim, procuramos apresentar, de forma mínima, essas categorias que ancoram os estudos dos signos peirciano. Na visão de Santaella (2003, p. 54), as bases para a semiótica estão enraizadas na fenomenologia, “pois é justo na terceira categoria fenomenológica que encontramos a noção de signo genuíno ou triádico, assim como é na segunda e primeira categorias que emergem as formas de signos não genuínos”. De modo não divergente, mas indo além, as matrizes da linguagem e pensamento, ancoram-se nos estudos de Peirce.

3. *Classificações das matrizes*

Na hipótese bastante ousada de Santaella (2005), os três tipos de linguagens – verbal, visual e sonora – constituem-se nas três matrizes lógicas da linguagem e pensamento e, a partir das quais se originam todos os tipos de linguagens e processos sígnicos produzidos pelos seres humanos. A matriz sonora será apresentada antes da visual, e esta, por sua vez, antes da verbal. Essa sequência se deve à relação fenomenológica das categorias de primeiridade (sonora), secundidade (visual) e terceiridade (verbal) que estão na base das classificações.

A matriz sonora (primeiridade) é uma questão do ícone, a matriz visual (secundidade) é uma questão do índice, e a matriz verbal (terceiridade) é uma questão do símbolo. Desse modo, para compor o diagrama das matrizes, exposto na sequência, Santaella (2005) fixou três eixos classificatórios, de modo que o eixo da sintaxe está para a matriz sonora, o eixo da forma está para a matriz visual e o eixo do discurso está para a matriz verbal. Não obstante, a matriz sonora esteja para a primeiridade, isso não a impede de se expandir para os domínios da secundidade e da terceiridade, pois essas são reintrojadas no interior dessa matriz. Igualmente, a matriz visual que expande para o domínio icônico e simbólico as investigações das formas visuais. Do mesmo modo, a matriz verbal apresenta no seu interior correspondências com os caracteres icônicos e

indiciais (SANTAELLA, 2005). Foi com base nessas ponderações que Santaella elaborou um diagrama que compreende vinte e sete (27) modalidades dentro de cada matriz.

4. Matriz sonora

A matriz sonora compreende todo e qualquer tipo de som. O universo sonoro em expansão, de caráter multifacetado e pluridimensional, levou Santaella (2005) a expandir a classificação da linguagem musical que era pautada no ritmo, melodia e harmonia. A autora buscou uma classificação capaz de absorver o universo aberto e exponencial da música contemporânea, como a eletroacústica. Em razão disso, a classificação da autora passou a se referir às modalidades da sintaxe sonora e não estritamente à sintaxe musical, por se tratar de uma classificação na qual os sistemas musicais históricos, normativos e convencionais não tivessem exclusividade e o sistema tonal ocupasse apenas o lugar de uma das modalidades da música entre outras possíveis. Como diz a autora (2005, p. 96), “uma classificação capaz de abrigar não só a música das notas, mas também aquela dos grânulos, massas, nuvens e poeiras de sons”.

A sintaxe como eixo da matriz sonora refere-se ao modo pelo qual elementos se combinam para formar unidades sógnicas mais complexas. A palavra sintaxe significa arranjo e pressupõe a existência de objetos a serem combinados, como sons, alturas, durações, entre outros. Estes elementos não se restringem somente à música, mas a todos os sons presentes na natureza. Evidente que a música sempre teve na sintaxe sua chave-mestra e contribuiu para a classificação da sintaxe sonora. O advento de estúdio modernizado de música eletroacústica veio tornar a onipresença da sintaxe sonora ainda mais presente. (SANTAELLA, 2005)

Afirmamos alhures que as matrizes da linguagem e pensamento estão sustentadas na lógica das três categorias de Peirce, que são aporte para a postulação da existência de três grandes classes de signos: (a) o qualissigno icônico, remático; (b) o sinsigno indicial, discente; e (c) o le-gissigno simbólico, argumental. Para Santaella (2005, p. 105), a matriz sonora apresenta dominância do qualissigno icônico remático, de primeiridade. O qualissigno funciona como signo por meio de qualidades que se evidenciam “como meras possibilidades abstraídas de qualquer relação empírica, espaço-temporal da qualidade com qualquer outra coisa que não sejam qualidades idênticas”. A matriz sonora é icônica porque o signo é uma simples qualidade, acaso, indeterminação, indefinição, vague-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

za, espontaneidade, sentimento, incerteza, conjectura, fugacidade, hipótese, caracteres de primeiridade. O som apresenta baixa referencialidade ao objeto, sendo qualidade pura, imediata, evocadora, fugaz.

As modalidades da sintaxe sonora indicam quais as possibilidades mais gerais de engendramento e organização, por isso o nome sintaxe, que o som apresenta. São nove as modalidades sonoras:

- 1 As sintaxes do acaso
 - 1.1 O puro jogo do acaso
 - 1.2 O acaso como busca
 - 1.3 As modelizações do acaso
- 2 As sintaxes dos corpos sonoros
 - 2.1 A heurística das qualidades sonoras
 - 2.2 A dinâmica das gestualidades sonoras
 - 2.3 O som sob a tutela das abstrações
- 3 As sintaxes das convenções musicais
 - 3.1 O ritmo e a primeiridade
 - 3.2 A melodia e a secundidade
 - 3.3 A harmonia e a terceiridade

Como explica a autora, a numeração acima é indicadora da lógica que rege as categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade. O número 1 indica primeiridade, portanto, indefinição, qualidade, possibilidade, *representamen*; o 2 secundidade, universo dos fatos e presenças aqui e agora, singularidades, objeto; e o 3 terceiridade, soberania da lei, sistemas, invariância. Assim, o item (1.1), por exemplo, indica que esses tipos de sintaxe estão sob o domínio do primeiro do primeiro; (1.2) o segundo do segundo; e (1.3) do terceiro do terceiro. As misturas, como em (1.2.3), indicam hibridações possíveis entre as categorias peirciana.

Nas sintaxes sonoras do acaso, no domínio (1.1), encontra-se o universo de puras possibilidades qualitativas, altamente indeterminadas, libertas de regras ou leis regendo suas ocorrências, acontecendo, portanto, no acaso. No momento em que a linguagem musical e sonora rompe os paradigmas pré-estabelecidos de leis compositoras, essa linguagem fica mais exposta às irrupções do acaso. Conforme Santaella (2005), nas

sintaxes dos corpos sonoros, no domínio (1.2), encontra-se o componente morfológico do som – do som e de suas partículas subatômicas, na sua forma materialidade, apresentadas à percepção. Na perspectiva de Wishart, (*apud* SANTAELLA, 2005, p. 137), o som “não é um exemplo de uma classe de altura ou de um tipo de instrumento. É um objeto único com suas propriedades particulares que podem ser reveladas, estendidas e transformadas pelo processo de composição sonora”. Como os corpos sonoros, nesta sintaxe, evidenciam sua forma, podendo ser fixados e trabalhados plasticamente, compreendem então a secundidade na primeiridade.

Já as sintaxes das convenções musicais, no domínio (1.3), se expressam nos diversos sistemas musicais criados pelo homem, sendo seus componentes fundamentais o ritmo, a melodia e a harmonia.

5. *Matriz visual*

A matriz visual, segunda da linguagem e pensamento, diz respeito às formas visuais representadas, estruturadas como linguagens e produzidas pelo ser humano. Segundo Santaella (2005, p. 186), essa matriz “trata-se de signos que se propõem representar algo do mundo visível ou, em caso limite, apresentarem-se a si mesmos como signos”.

Considerando o modelo triádico de signo, tratado alhures, o signo de imagem se constitui de um significante visual (*representamen* para Peirce) de primeiridade, que remete a um objeto de referência ausente, de secundidade, e evoca no observador um significado (interpretante), de terceiridade. (SANTAELLA & NÖTH, 1997)

Para elucidar a questão da representação visual e imagética, Santaella e Nöth (1997), postulam que o mundo das imagens apresenta dois domínios. O primeiro, o das imagens como representações visuais, como desenhos, pinturas, gravuras, infográficos, fotografias, imagens cinematográficas e televisivas. Assim, as imagens são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo, do aspecto imaterial das imagens na mente, como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos, ou como representações mentais. Vale frisar que ambos os domínios não existem separados, pois estão ligados na sua gênese. Assim, “não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no

mundo concreto dos objetos visuais” (SANTAELLA & NÖTH, 1997, p. 15). Ao tratar sobre os territórios da imagem, Santaella (2012) apresenta um terceiro domínio, o das imagens diretamente perceptivas, sendo apreendidas do mundo visível, vistas diretamente da realidade em que o ser humano vive e se move.

Santaella (2012) apresenta sugestões para a leitura de imagens e, a partir de reflexões sobre as distinções entre imagem e o texto escrito ou impresso, a autora defende a ideia de que a leitura de imagem no contexto escolar é fundamental para a formação de memórias, uma vez que elas são mais rapidamente percebidas.

As imagens e a língua são também diferentes quanto à sua elaboração cognitiva. Nosso cérebro tem dois lobos, o direito e o esquerdo. Na elaboração de informações imagéticas, domina o lobo cerebral direito, que é a instância responsável pela elaboração das emoções. Já a compreensão da língua é dominada pelo hemisfério cerebral esquerdo, geralmente mais responsável por comandar os processos do pensamento analítico e racional.

Do mesmo modo, a capacidade de memórias varia no contexto de informações imagéticas ou linguísticas. As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. Somos mais capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens do que a partir de palavras. Além disso, memorizamos com mais facilidade palavras que designam conceitos objetos do que palavras que designam conceitos abstratos. (SANTAELLA, 2012, p. 108-109)

Em síntese, quanto à definição de imagem, podemos postular que ela abrange as formas visuais fixas, ou seja, as representações ou formas que não possuem tempo, mas espaço, pois o tempo se inscreve na matriz sonora.

A matriz visual, ligada à categoria peirciana de secundidade, apresenta dominância do *sin-signo* indicial dicente. Subjacente à dominância está a ideia de inclusão, onipresença, sincronia e simultaneidade presentes de todas as categorias peircianas, ou seja, a proposta de Santaella (2005) – de que a linguagem sonora está na matriz da primeiridade, a visual na matriz da secundidade e a verbal escrita na terceiridade – considera a relação indissolúvel das categorias fenomenológicas. Desse modo, o fenômeno se apresenta no seu caráter de *signo* de forma conectada nos três níveis semióticos, quais sejam: iconicidade, indexicalidade e simbolicidade.

Santaella (2005) explica que a linguagem visual, como forma de representação, sempre se corporifica em uma materialidade singular,

forma particular, que encontra na matriz do sinsigno indicial dicente o foco de dominância para sua compreensão. Todas as imagens figurativas estão regidas pela dominância do índice, com exceção das imagens que não representam qualquer forma visível fora delas. O índice tem uma ligação de fato com o seu objeto, havendo, assim, traço de indexicalidade. Essa conexão é que dá capacidade para o índice agir como signo. Nesse sentido,

se o poder do índice para funcionar como signo vem da sua conexão com o objeto que o afeta ou determina, a função característica do índice é a de chamar a atenção do interprete para o objeto, exercendo sobre o receptor uma influência compulsiva. (SANTAELLA, 2005, p. 197)

Na citação acima, fica evidente a relação existencial do objeto do dicente com o seu interpretante. Nessa direção, no nível de secundidade, o sinsigno dicente veicula alguma informação sobre um existente, sendo, portanto, referencial, pois reporta a algo fora dele.

Sumarizando, a matriz visual representa toda e qualquer forma fixa, como desenho, pintura, mapas, gravura, gráficos, siglas, emblemas, notação musical, ideogramas, fotografias, holografia, assim como os signos tridimensionais, a escultura, máscaras, cerâmica, entre outros.

As nove modalidades da matriz visual se engendram em três grandes modalidades. Em correspondência com o ícone, no primeiro nível, estão as formas não-representativas. Em correspondência com o índice, no segundo nível, as formas figurativas. No terceiro nível, em correspondência com o símbolo, as formas representativas. Apresentaremos essas modalidades a seguir:

- 1 Formas não-representativas
 - 1.1 A qualidade reduzida a si mesma: a talidade
 - 1.2 A qualidade como acontecimento singular: a marca do gesto
 - 1.3 A qualidade como lei: a invariância
- 2 Formas figurativas
 - 2.1 A figura como qualidade: o *sui generis*
 - 2.2 A figura como registro: a conexão dinâmica
 - 2.3 A figura como convenção: a codificação

3 Formas representativas

3.1 Representação por analogia: a semelhança

3.2 Representação por figuração: a cifra

3.3 Representação por convenção: o sistema

As formas não-representativas, no domínio (2.1), como postula Santaella (2005, p. 210) “dizem respeito à redução da declaração visual a elementos puros: tons, cores, manchas, brilhos, contornos, formas, movimentos, ritmos, concentrações de energia, texturas, massas, proporções, dimensão, volume etc.". Ainda para a autora, as propriedades desses elementos se estruturam numa unidade qualitativa independente, sendo formas que carecem, material, estrutural e iconograficamente, de qualquer referência ao exterior.

As formas figurativas, no domínio (2.2), dizem respeito às imagens que funcionam como duplos. Essas imagens transpõem para o plano bidimensional ou criam no espaço tridimensional simulacros de objetos preexistentes, grosso modo, visíveis no mundo externo. Essas formas figurativas se organizam em três modalidades, com dominância na relação signo-objeto.

As formas representativas, no domínio (2.3), também chamadas de simbólicas, são aquelas que, na visão de Santaella (2005, p. 246), “mesmo quando reproduzem a aparência das coisas visíveis, essa aparência é utilizada apenas como meio para representar algo que não está visivelmente acessível e que, via de regra, tem um caráter abstrato e geral”. Essas formas, de terceiridade, estão organizadas em três modalidades, com dominância na relação signo-interpretante.

6. *Matriz verbal*

A terceira e última matriz, no âmbito da terceiridade, corresponde à linguagem verbal escrita, uma vez que a oral se insere na matriz sonora. Nas palavras de Santaella (2005, p. 261), “o traço mais característico do signo linguístico está na sua arbitrariedade e convencionalidade”. Na matriz visual, o signo em si mesmo é uma qualidade, qualissigno, em relação ao objeto que ele se assemelha. Na matriz sonora, o signo em si mesmo é um existente, sinsigno, em relação ao objeto que ele indica. Já na matriz verbal, o signo em si mesmo é um legissigno, em relação ao objeto que ele representa. Assim, essa matriz, tendo como eixo funda-

mental o discurso escrito, apresenta dominância do legissigno simbólico argumental, seguindo a classificação peirciana. (SANTAELLA, 2005)

A linguagem verbal é o exemplo mais evidente de legissigno, pois, na visão da autora, as palavras, pertencentes ao sistema de uma língua, são interpretadas como representando aquilo que se referem por força das leis arbitrárias e convencionais desse sistema. O símbolo, na sua natureza de legissigno, é um tipo abstrato, geral. A sua conexão ao objeto se dá por meio de convenção, sendo esta utilizada na/pela mente de um interpretante nas instâncias comunicativas, uma vez que o signo é social, como postula Santaella (2005). Na linguagem verbal, em nível de discurso, esse interpretante tende a representar o signo como um argumento. Considerando o aspecto dominante do legissigno simbólico na linguagem verbal, “o argumento ou inferência é um signo que é interpretado como um signo de lei, regra reguladora ou princípio guia”. (*Idem*, 2005, p. 271)

Para Santaella (2005), as modalidades do discurso verbal firmam suas âncoras na representação do discurso. Este se constitui da relação de interlocução, tendo em vista a natureza dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1997). O caráter representativo do discurso, que se reporta a algo, ocorre na interação discursiva do falante e ouvinte. Assim, discurso verbal tem caráter representativo, simbólico, sógnico, encontrando respaldo na teoria peirciana.

Santaella (2005) postulou a descrição, a narração e a dissertação como os princípios organizadores do discurso, da matriz verbal. As modalidades do discurso verbal não se detiveram nessa tríade, pelo contrário, expandiram-se em nove submodalidades, de acordo com os três níveis de signos peircianos, o nível do qualissigno icônico (primeiridade), do sinsigno indicial (secundidade) e do legissigno simbólico (terceiridade), como veremos a seguir, de forma diagramática:

- 1 Descrição
 - 1.1 Descrição qualitativa
 - 1.2 Descrição indicial
 - 1.3 Descrição conceitual
- 2 Narração
 - 2.1 Narração espacial
 - 2.2 Narração consecutiva

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

2.3 Narração causal

3 Dissertação

3.1 Dissertação conjectural

3.2 Dissertação relacional

3.3 Dissertação argumentativa

A descrição, no domínio (3.1), que corresponde à primeira subdivisão da matriz verbal, apresenta as qualidades das coisas, ambientes, situações e pessoas, por meio dos sentidos. Santaella (2005) inclui a imaginação, como uma espécie de sentido interior, aos cinco sentidos tradicionais, visão, audição, tato, paladar e olfato. Assim, a descrição – via percepção, atenção e observação – traduz as apreensões para a linguagem verbal.

A narração, no domínio (3.2), se caracteriza como o registro linguístico de ações, eventos e conflitos entre duas coisas (normalmente personagens protagonista e antagonista) que se desenrolam no enredo da narrativa. Assim, a narração organiza a linguagem, que registra os fatos, a dualidade agente-paciente, o esforço-resistência por meio de legissimos.

Por sua vez, a dissertação, no domínio (3.3), na perspectiva de Santaella (2005), se refere a conceituações, à apresentação de argumentos com finalidade conclusiva, ao estabelecimento de leis gerais e formulações abstratas, sendo operadas no intelecto, de forma habitual. Como todo discurso dissertativo nasce do raciocínio, os três tipos de inferência (abdução, indução e dedução), postulados por Peirce (2005), acham-se na raiz do discurso dissertativo.

Ressaltamos que as modalidades do discurso aqui apresentadas não pretendem meramente, como argumenta Santaella (2005), rotular textos, deixando a impressão de que tais textos ocorrem de modo puro, ao contrário, na maioria das vezes, as modalidades se imbricam gerando múltiplas possibilidades de textos híbridos.

7. *Neuroplasticidade e leitura poética*

Tomando as matrizes da linguagem e pensamento como campo de criação/nascimento ou de manifestação de todas as formas sígnicas elaboradas pelo homem, a literatura nos seus variados gêneros, dentre eles a

poesia, se constitui como um lugar de criação das matrizes sonora, visual e verbal.

Moisés (2000, p. 27), refutando o termo suprarrealidade, conceitua literatura como arte criadora duma para-realidade, uma vez que o mundo da ficção não se apresenta acima, mas ao lado, portanto, “paralelo da realidade ambiente, com ela realizando um permanente intercâmbio e nela se integrando inextricavelmente”. Desse modo, a literatura de inscreve como arte recriadora da realidade, valendo-se de linguagens polivalentes e palavras de sentido múltívoco, como defende o autor.

Ainda com base em Moisés (2000), a literatura, como arte ficcional ‘deformadora’ do mundo real, via faculdade mental, imaginação, produz imagens que representam as percepções sensíveis ao nível da consciência e/ou memória. Assim, o autor afirma que a arte criadora consiste na expressão dos conteúdos da imaginação que são representados de forma dupla: (a) as imagens como representação mental da realidade sensível; e (b) as palavras como representação objetiva das imagens.

A literatura, com base nas ilações de Hegel, abordadas por Melo e Oliveira (2013), expressa a ideia ou a manifestação do espírito absoluto, que se apresenta por meio de uma relação, grosso modo, ambivalente.

É que, embora conectada ao espírito absoluto, a uma idealidade *totalizadora*, a literatura associa-se à dimensão finita do espírito enquanto representação da particularidade das coisas. O espírito finito, obrigado por sua condição a negar a dimensão infinita, ao fazê-lo, ao assumir essa negatividade, ascende por ela mesma à totalidade. É uma forma dialética de reconhecimento pelo oposto ou pela negação – um apelo ao finito e ao mesmo tempo uma superação dele. É ainda que não passível de representar-se em sua forma, é para a totalidade que a literatura se abre. (MELO & OLIVEIRA, 2013, p. 45)

Assim, a literatura não expressa a universalidade abstrata, mas traz à tona a presença do absoluto, da totalidade das coisas, da universalidade para a particularidade e concreção. A literatura projeta o absoluto sobre o concreto e o sensível, por meio de imagens pela intuição e imaginação. Nesse sentido, a arte literária é entendida como particularização, imitação, transmutação das coisas da realidade, que não pode representar o absoluto em sua própria forma, sendo apenas espelho, reflexo, irradiação imaginária de sua existência. (MELO & OLIVEIRA, 2013)

A representação do absoluto através de imagens é compreendida pela semiótica como representações cognitivas sgnicas mentais, uma vez que todo pensamento se dá em signos, como defende Peirce (2005). Foi no campo da literatura, como postula Santaella (2005), que o conceito de

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

imagem, sobretudo a verbal, se expandiu. Até o século XVII, a visão da poesia mais particularmente como produção figurada era dominante em função da teoria das figuras, postulada pela retórica. Aos poucos a noção de imagem foi substituindo as figuras de linguagens, até que no Modernismo, a imagem alcançou sua culminação quando o poema passou a ser considerado como imagem ou ícone verbal.

A imagem verbal encontra respaldo nos estudos de Pound (2006), que apresentam uma tríade dos modos característicos da poesia: a melopeia, fanopeia e logopeia. A melopeia se refere às propriedades musicais do som e ritmo orientando o sentido; a fanopeia diz respeito à projeção de uma imagem na retina mental; por sua vez, a logopeia se reporta à dança do intelecto entre as palavras. Podemos postular que essa tríade estabelece uma relação com as matrizes da linguagem e pensamento de Santaella (2005). De forma predominante, a matriz sonora compreende, em nível de primeiridade (qualissigno), a melopeia; a visual compreende, em nível de secundidade (sinsigno), a fanopeia; e a verbal, no reino da terceiridade (legissigno), a logopeia.

Em síntese, a poesia, como imagem representativa do absoluto, como arte literária recriadora e transmutadora da realidade, apresentada nos seus aspectos sonoro, visual e verbal, correspondendo com as categorias fenomenológicas de Peirce, se encerra numa modalidade das criações da linguagem e pensamento, e sua leitura modifica consubstancialmente as regiões do cérebro pelos jogos mentais.

A descrição qualitativa é a primeira modalidade da matriz verbal, sendo classificada dentro da descrição, em nível de primeiridade. Conforme Santaella (2005, p. 296), é na poesia que se encontra os exemplos mais categóricos dessa modalidade, sobretudo “nos poemas que, no ato de descrever verbalmente, transformam o costumeiro caráter linear da sintaxe verbal”, rompendo com a estrutura em ordem direta e cronológica do sujeito-predicado-objeto para criar imagens inusitadas, por meio de recursos estilísticos, como a metáfora.

Essas imagens acabam por recuperar analogicamente, em termos concretos, qualidades sensíveis e físicas do objeto da descrição, por isso, são classificadas de qualissigno indicial. Sendo o ícone um tipo de signo capaz de evocar na mente do interpretante sensações análogas às que o objeto excita, segundo Santaella (2005, p. 296), “não é difícil perceber por que o discurso descritivo qualitativo manifesta a linguagem verbal em seu modo de primeiridade – a descrição – em nível primeiro – ícone

de qualidade – portanto, primeiro do primeiro”. Como exemplo citado pela autora, transcrevamos a poesia ‘Relógio’ de Oswald de Andrade:

Relógio
As coisas são
As coisas vêm
As coisas vão
As coisas
Vão e vêm
Não em vão
As horas
Vão e vêm
Não em vão.

(OSWALD, *apud* SANTAELLA, 2005, p. 296)

Como explica Santaella (2005), o movimento de ida e vinda das palavras, dos sons, acaba sendo analógico ao movimento e som dos ponteiros de um relógio na sua dinâmica pendular. Nesse sentido, pela recriação do mecanismo de ida e vinda do relógio pelas palavras, a linguagem torna-se descritiva qualitativa, porque não disseca os componentes do relógio, no entanto, flagra o movimento cíclico do relógio.

É na poesia que a descrição qualitativa encontra sua forma mais importante de manifestação, pois ela cria fluxos, antecipações, equações, regressões de sentido, diagramas internos pela força das analogias entre imagens e objeto, por meio do jogo de palavras, com suas aliterações e assonâncias sonoras, paronomásias, rimas e anagramas. (SANTAELLA, 2005)

A descrição qualitativa, tendo a poesia como sua forma mais privilegiada de manifestação, apresenta três submodalidades: a qualidade imagética (primeiridade), a qualidade diagramática (secundidade) e a qualidade metafórica (terceiridade).

A poesia como qualidade imagética, em nível de primeiridade, apresenta relação de proximidade com o que de melhor se fez em música, em pintura e escultura. Nesse sentido, a linguagem verbal, transmutada em poesia, pode nascer na música ou na pura visualidade. Como forma não-representativa, a pura visualidade apresenta com ponto de interseção a imagem visual e a sonoridade. Conforme Santaella (2005, p. 298), “é justamente nesse ponto de encontro que se situa, na linguagem verbal, a descrição qualitativa imagética, no lusco-fusco da imaginação impregnada de som e imagem”.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Como qualidade diagramática, a poesia, em nível de secundidade, apresenta o aspecto proeminente da relação, da analogia, mimetizando, pela linguagem, as correspondências internas entre o ato poético da descrição e o objeto descrito. Essas correspondências, de acordo com Santaella (2005), na poesia, se organizam pelas leis das semelhanças, ou seja, as palavras, os sons, as sílabas se atraem por força das analogias, equivalências e paralelismos, não sendo, portanto, por força das leis gramaticais.

Na sua terceira submodalidade, a descrição qualitativa se refere às propriedades da metáfora ou da qualidade metafórica. Para Peirce (2005), a metáfora é o terceiro tipo de hipoícone ou signo icônico. Com base nisso, Santaella (2005) postula que os hipoícones representam, no primeiro nível, o da imagem, seus objetos por similaridade na aparência, por meio de qualidades; no segundo nível, o do diagrama, representam seus objetos em razão de uma similaridade estrutural entre as relações dos seus elementos e do objeto; e no terceiro nível, a da metáfora, representam o caráter representativo do signo, ou seja, seu significado, algo diverso dele, um *representamen*.

Finalizamos este trabalho defendendo a ideia de que a leitura de diversas modalidades da linguagem e pensamento modifica o cérebro, deixando-o neuroplástico. Das matrizes, procuramos enfatizar a verbal, particularmente a modalidade descritiva qualitativa poética. Como lugar de criação, de linguagem e pensamento, a poesia, como signo icônico (qualissigno), indicial (sinsigno) e simbólico (legissigno), é um gênero literário fundamental para a formação de memórias no ambiente escolar e fora dele. No contexto de sala de aula, o ensino e/ou leitura literária significativa, transformadora, formadora de conhecimento/memórias modificam cabalmente o cérebro do aprendiz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Emsantina Galvão Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad.: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 48, n. 1, p. 148-152, 2013.

IZQUIERDO, I. *Memória*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MELO, M. A. de; OLIVEIRA, E. C. de. A poesia, o absoluto e o labor artesanal. *Manuscrita*, n. 25, p. 45-59, 2013. Disponível em: <www.revistas.fflch.usp.br/manuscrita/article/viewFile/2058/1893>. Acesso em: 10-09-2014.

MOISÉS, M. *A criação literária: poesia*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

NÖTH, W. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Anablume, 1995.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Trad.: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIGNATARI, D. *Semiótica & literatura: icônico e verbal, oriente e ocidente*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M.; ROSSATO, G. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Contexto, 2014.

POUND, E. *ABC da literatura*. Trad.: Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

ROTTA, N. T. Plasticidade cerebral e aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. (Orgs.). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTAELLA, L. *A teoria geral dos signos: semiose e autogeração*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal – aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras; Fapesp, 2005.

_____. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

SANTAELLA, L; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SQUIRE, L. R.; KANDEL, E. R. *Memória: da mente às moléculas*. Trad.: Carla Dalma e Jorge A. Quillfeldt. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**O COMENTÁRIO DE TEXTO:
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA
DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA**

Julienne Kely Zanardi (UERJ)
julienezanardi@gmail.com

RESUMO

Embora os *Parâmetros Curriculares Nacionais* assinalem a importância do trabalho interdisciplinar de forma a superar a distribuição dos saberes em disciplinas estanques e a contemplar a integração e a articulação dos conhecimentos, como o próprio documento denuncia, ainda vigora nas escolas uma divisão dicotômica entre o ensino de língua portuguesa e o de literatura. No primeiro caso, prioriza-se o estudo da gramática, muitas vezes de forma descontextualizada; ao passo que, no segundo, a história da literatura se torna o foco para a compreensão do texto. O objetivo do presente trabalho é apresentar uma proposta de atividade de leitura do texto literário que contemple as escolhas linguísticas nele empreendidas tendo em vista seus propósitos comunicativos. Para tal, usaremos como metodologia o comentário de texto proposto por Francisco Marcos Marín. A fim de evidenciar as vantagens de tal aparato teórico, demonstraremos a sua aplicabilidade por meio da análise de um poema do escritor brasileiro Paulo Leminski.

Palavras-chave:

Ensino de língua e literatura. Práticas de leitura. Comentário de texto.

1. Introdução

O objetivo do presente trabalho é apresentar uma proposta de atividade com o texto literário em sala de aula capaz de evidenciar o trabalho com a linguagem nele desenvolvido. Para isso, elegemos o método de comentário de texto proposto por Francisco Marcos Marín (2005).

Tendo em vista tal objetivo, o artigo está dividido em três partes. Na primeira delas, empreenderemos uma breve discussão acerca do ensino de língua e literatura, evidenciando a necessidade de um trabalho integrado entre estas, muito embora ainda vigore em muitas instituições de ensino uma divisão dicotômica, que as trata como disciplinas estanques.

A segunda parte é dedicada à apresentação do método de análise proposto por Marín. Trata-se de uma metodologia de comentário de texto dividida em sete etapas, as quais serão detalhadas em tal seção.

Por fim, na terceira parte, para ilustrar a utilidade do método para o trabalho com o texto literário em sala de aula, apresentaremos uma aná-

lise de um poema de Paulo Leminski, a partir das sete etapas propostas por Marín. Cremos que, por meio de tal análise, ficarão mais patentes os procedimentos envolvidos em cada uma das etapas, bem como as vantagens do método, uma vez que sua aplicação evidenciará os aspectos lingüísticos de maior relevância para a construção do texto.

2. *Ensino de língua e literatura: algumas considerações*

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam, principalmente nos cadernos destinados ao ensino médio, para a necessidade de um ensino que contemple a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. O que se propõe é o planejamento e o desenvolvimento de um currículo escolar que se organize de forma orgânica, superando “a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e a articulação dos conhecimentos”, em um processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. (BRASIL, 2000a, p. 17)

No entanto, como o próprio documento denuncia, isso ainda não é uma realidade na educação brasileira, que tenta se desvincular de práticas tradicionalmente instituídas. No que tange ao ensino de língua materna, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam para a permanência de uma dicotomia entre língua e literatura (com ênfase na literatura brasileira), a partir da qual muitas escolas mantêm até hoje professores especialistas em cada tema assim como aulas específicas de cada disciplina, como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de textos não tivessem relação entre si.

Nessa perspectiva, o ensino de língua volta-se para o estudo da gramática, centrado no entendimento da nomenclatura gramatical. Como apontam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nesse modelo de ensino, descrição e norma se confundem na análise da frase, que é estudada de forma descontextualizada, ignorando o uso e a função dos recursos lingüísticos no interior de textos.

Quanto ao ensino de literatura, o documento destaca que, no ensino médio, a história da literatura – voltada para o estudo dos estilos de época e seus respectivos autores – torna-se o foco de compreensão do texto, embora os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* sinalizem que nem sempre exista uma correspondência entre essa história e o texto que lhe serve de exemplo (BRASIL, 2000b, p. 16). Por sua vez, como nota Leite (2011), no ensino fundamental, a literatura nem faz, oficial-

mente, parte do currículo, aparecendo esporadicamente em uma ou outra atividade ou na leitura dos chamados livros paradidáticos.

Nesse contexto, quando inserido na aula de língua portuguesa, o texto literário acaba servindo, muitas vezes, como pretexto para atividades tradicionais de análise linguística, voltadas para a mera classificação gramatical. Além disso, como aponta Fonseca (2000), seguindo a perspectiva prescritiva do ensino tradicional, o texto literário acaba se tornando um “objeto de veneração” na aula de língua materna como modelo indiscutível de bom uso da linguagem.

Como os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* preconizam há que se desfazer essa barreira entre língua e literatura. A divisão leitura/literatura, redação e gramática deve dar lugar a uma nova visão de ensino, em que os conteúdos tradicionais passem a ser

incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (BRASIL, 2001b, p. 23)

Conforme observa Leite (2001, p. 18), estudos tanto da área de linguística quanto de teoria literária têm apontado para uma relação direta entre língua e literatura, uma vez que o material de que esta fundamentalmente se serve é a palavra. Assim, estudar literatura necessariamente significa estudar também a língua e vice-versa. A escrita literária é, em verdade, um entre os vários usos possíveis da linguagem. A partir disso, a autora propõe um redimensionamento da noção de literatura sobre a qual se tem pautado o ensino.

De acordo com Leite, o ensino tradicional de literatura conjuga três papéis distintos: a literatura como instituição nacional, a literatura como disciplina que se confunde com a história literária e a literatura como cada texto consagrado pela crítica como tal. A autora sugere, então, uma quarta dimensão em que a literatura seja tomada como “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal” (LEITE, 2011, p. 21). Em outras palavras, o que a autora propõe a partir disso é um estudo da literatura em sala de aula como trabalho criativo com a linguagem.

Como sugere Osakabe (2011, p. 29), a perspectiva proposta por Leite aponta para o reconhecimento de que o “fazer literário incorpora necessariamente o próprio fazer linguístico cotidiano do aluno, incessan-

temente em trabalho com sua própria linguagem”. Assim, o ensino de literatura deixaria de ter um papel meramente informativo na vida do aprendiz para adquirir um papel efetivamente formador.

Por sua vez, Fonseca (2000) propõe uma espécie de desmistificação do texto literário em sala de aula. Consoante essa perspectiva, a literatura deixaria de ser encarada como objeto de veneração, substituindo-se a exemplaridade pela funcionalidade. Assim, fugindo de uma perspectiva normativa que o aponta como um exemplo a ser seguido, o texto literário passa a ser visto como um modelo de exploração e experimentação criativa das possibilidades da língua.

Considerando como Coseriu (1993, p. 30) que a obra literária é “obra de linguagem, obra que não utiliza simplesmente a linguagem, mas que constrói linguagem, desenvolve, realiza virtualidades já contidas na linguagem”; Fonseca aponta o texto literário como um espaço de plenitude funcional da língua. Dessa forma, o estudo do texto literário revela-se “um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura”. (FONSECA, 2000, p. 40)

Entendendo, pois, a literatura como um espaço privilegiado de trabalho com a linguagem, o que propomos no presente artigo é uma atividade de leitura do texto literário em sala de aula que contemple os diferentes recursos linguísticos empregados em sua construção. Para isso, baseamo-nos no método proposto por Francisco Marcos Marín, que será exposto na próxima seção.

3. *Comentário de textos: fundamentos teóricos*

A proposta de atividade de trabalho com o texto literário em sala de aula apresentada neste artigo baseia-se na metodologia de comentário de textos proposta por Francisco Marcos Marín, no livro *El Comentario Lingüístico: Metodología y Práctica* (2005). De acordo com o autor, trata-se de um modelo de comentário de texto dividido em sete etapas, que vão do plano da expressão ao plano do conteúdo. Nessas etapas, diferentes aspectos da língua devem ser analisados individualmente tendo em vista uma integração final entre eles. Assim, as conclusões parciais obtidas em cada uma das etapas apresentadas não têm valor por si mesmas:

ao contrário, devem-se apoiar nos diferentes planos analisados. Vejamos, pois, as sete etapas propostas por Marín.

A primeira etapa, a do *plano fonológico*, subdivide-se em duas partes: a “fonemática” e a “prosodemática”. Na primeira, avaliam-se as variantes geográficas e sociais a fim de definir o(s) dialeto(s) do texto. Na segunda, são analisados o acento e a entonação. Segundo Marín, a grafia das palavras também é um aspecto que interessa a esse plano. Em suma, essa etapa engloba aspectos relacionados à sonoridade do texto.

Na etapa seguinte, o *plano morfológico*, são analisados os fenômenos morfológicos mais notáveis nos sintagmas nominais e verbais do texto. Como sinaliza o autor, não se trata de um estudo exaustivo das classes gramaticais presentes, como ocorre, por exemplo, no ensino tradicional em que o texto se torna pretexto para a análise morfológica. O que se propõe é assinalar aspectos morfológicos relevantes do texto, que tenham conexões com os fenômenos observados nos demais planos.

O *plano sintático*, terceira etapa de análise proposta por Marín, envolve a descrição das diferentes unidades sintáticas que estruturam o texto: períodos, orações, sintagmas. De acordo com o autor, deve-se atentar para aspectos que se relacionem com as descrições parciais já obtidas a fim de obter uma descrição sintática coerente.

A quarta etapa, denominada *plano conectivo sintático-semântico*, envolve as conexões sintático-semânticas entre as partes do texto. De acordo com o autor, um ponto fundamental dessa etapa é a relação entre a construção dos períodos, baseada em conexões de diversas ordens, e a significação destas como expressão da intenção do falante.

A próxima etapa, chamada de *plano léxico*, envolve a análise e a classificação dos campos lexicais presentes no texto em relação aos planos já analisados. Essa etapa constitui, de acordo com o autor, a primeira aproximação com o plano do conteúdo do texto.

O *plano semântico*, sexta etapa do método, inclui uma gama de possibilidades que vai desde à definição do assunto ou foco do texto ao estudo de variações significativas como a metáfora e a ironia. Mais uma vez, Marín assinala a importância da conexão entre todos os planos, destacando sua relevância principalmente nessa etapa que, de acordo com o autor, está mais aberta à subjetividade do analista:

Nótese que, al llegar a este punto, las distintas conclusiones parciales han tenido que orientarnos de modo que seamos dirigidos (ao menos parcial-

mente) hacia los centros semánticos del texto, en torno a los cuales habremos de ordenar los restantes elementos. Aunque quisiéramos, no podríamos, si procederemos con honradez, dejar de decir que es aquí donde lo intuitivo puede pesar más a el comentarista, con el peligro de interpretar lo que el texto le disse a uno, y no lo que el texto disse. Precisamente por eso es muy importante que vayamos apoyando unos en los otros los resultados de cada plano y de todos ellos en conjunto. (MARÍN, 2005, p. 46)

Por fim, a última etapa do método é o *plano da integração* que visa deprender o denominador comum observado em todos os planos previamente analisados. De acordo com Marín, é possível evidenciar também aspectos que, embora não presentes de forma predominante em todos os planos, destaquem-se de forma a serem considerados ao final da análise.

Cabe dizer que, de acordo com Marín, ao contrário de outros modelos de comentário de texto propostos por autores como Lázaro e Correa (1972), por exemplo, sua metodologia não visa à valoração estética do texto literário. Na verdade, de acordo com o autor, seu método tem como diferencial pôr em primeiro plano os recursos linguísticos empregados na construção do texto. Assim, o comentário de texto proposto por Marín não se aplica apenas ao âmbito literário, podendo ser utilizado também em textos de outros domínios discursivos.

Dessa forma, consoante o autor, qualquer texto pode ser submetido às sete etapas de análise por ele propostas, embora isso não signifique que, em todas elas, os aspectos relevantes se apresentem em número proporcional. Ou seja, é possível que, ao longo da análise, alguns planos se mostrem mais produtivos do que outros.

4. Comentário de textos: exemplo de análise

4.1. Seleção do corpus

Para demonstrar a aplicabilidade da metodologia proposta por Marín, nesta seção, promoveremos a análise de um poema sem título de Paulo Leminski, que se encontra na compilação *Toda Poesia* (2013). A escolha deste texto deve-se não só à sua riqueza quanto a aspectos relacionados a todas as etapas do método proposto por Marín, mas também à relevância do escritor para a literatura brasileira, o que justifica a inserção do seu texto na sala de aula.

Abaixo, transcrevemos, pois, o poema mencionado, o qual será analisado na próxima subseção deste artigo:

a máquina
engole página
cospe poema
engole página
cospe propaganda

MAIÚSCULAS
minúsculas

a máquina
engole carbono
cospe cópia
cospe cópia
engole poeta
cospe prosa

MINÚSCULAS
maiúsculas

4.2. Análise do corpus

4.2.1. Plano fonológico

Em relação ao plano fonológico do poema, não são perceptíveis marcas sonoras que indiquem variações geográficas ou sociais. Trata-se, portanto, de um texto escrito em português sem traços dialetais. Essa ausência de marcas de variação linguística pode ser associada ao plano semântico do poema, que remete a um contexto de uso da língua escrita: um eu lírico que digita textos na máquina de escrever.

Além disso, nota-se, ao longo do poema, a repetição dos fonemas consonantais oclusivos sonoros [p] e [k], tanto em posição átona quanto em posição tônica. Essa repetição parece ter um efeito expressivo no texto. A obstrução do ar que ocorre na emissão desse tipo de consoante gera uma sonoridade que, no texto, remete ao barulho das teclas da máquina de escrever batendo no papel.

4.2.2. Plano morfológico

No plano morfológico, predominam no poema elementos nucleares sintagmáticos: substantivos e verbos. Nos sintagmas nominais, os substantivos aparecem sem determinantes, a exceção de “a máquina”, em que o artigo “a” determina o substantivo “máquina”, vocábulo que ocupa posição central no poema.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Os nomes “maiúsculas” e “minúsculas” parecem referir a um substantivo implícito no poema: letras (saídas das teclas da máquina de escrever). No entanto, uma vez que ocupam uma posição nuclear nos sintagmas em que aparecem, caberia, nesse contexto, classificá-los como substantivos.

No que tange aos sintagmas verbais, nota-se a ausência de advérbios que acrescentem circunstâncias aos verbos. Além disso, todos os verbos do texto carregam a mesma marca número-pessoal e modo-temporal. Trata-se, portanto, de um texto conciso, em que figuram quase que exclusivamente as classes gramaticais que funcionam como núcleos sintagmáticos.

4.2.3. Plano sintático

Nesse plano, é possível perceber a repetição de uma mesma estrutura sintática, que confere um paralelismo ao poema. O sujeito “a máquina” aparece no primeiro verso das estrofes maiores, seguido de sintagmas verbais coordenados entre si, que funcionam como seu predicado. Tais sintagmas seguem a mesma estrutura: a presença de um verbo transitivo direto seguido de seu complemento, sem a presença de adjuntos adnominais e adverbiais.

As demais estrofes são compostas de dois versos, cada um deles composto apenas por um único vocábulo de natureza nominal.

4.2.4. Plano conectivo sintático-semântico

Observa-se um paralelismo estrutural ao longo do poema, em que orações ou sintagmas nominais são organizados por meio de coordenação assindética. Assim, não há, no texto, conectivos que explicitem as relações semânticas entre os termos coordenados.

Interessante notar também a repetição do verso “cospe cópia”, um recurso sintático utilizado para simbolizar a ideia de que, com o uso do carbono, o texto digitado na máquina é materializado no papel duas vezes.

4.2.5. Plano léxico

Nota-se que a escolha dos substantivos remete ao contexto físico em que se encontra o eu lírico: “máquina”, “página”, “poema”, “propaganda”, “carbono”, “prosa”, “maiúscula”, “minúscula”. Por meio da associação semântica entre esses substantivos, é possível subentender um contexto em que o eu lírico usa a máquina de escrever para produzir textos com diferentes propósitos.

Ao contrário dos substantivos, que fazem referência denotativamente a elementos do ambiente em que se insere o eu lírico, os verbos “engole” e “cospe” foram empregados conotativamente. A repetição desses dois vocábulos, que, no texto, fazem referência à entrada de papel em branco e à saída de páginas digitadas na máquina, sugere uma reprodução mecânica das ações por eles expressas.

4.2.6. Plano semântico

Observa-se, no poema, por meio da seleção dos verbos, uma personificação da máquina, que cospe e engole o papel e acaba por engolir o próprio poeta ao final do texto. A partir disso, percebem-se, pois, dois planos no poema: 1) o mundo exterior do eu lírico, expresso, principalmente, pelo uso dos substantivos, que fazem referência ao ambiente concreto em que este se insere; 2) o mundo interior do eu lírico, em que fica evidente seu sentimento de insatisfação em relação à realidade que o rodeia. Esse sentimento é expresso no poema não só pelo uso figurado do verbo em “(a máquina) engole poeta”, mas também pelo emprego de recursos gráficos nos versos finais, em que as palavras “maiúsculas” e “minúsculas” aparecem grafadas, respectivamente, em letras minúsculas e em letras maiúsculas, revelando uma incoerência que parece refletir a incoerência da própria realidade do eu lírico. Essa incongruência também é perceptível por uma incompatibilidade semântica entre os vocábulos “poeta” e “prosa” nos versos

engole poeta
cospe prosa.

4.2.7. Plano de integração

Considerando a história de vida do poeta Paulo Leminski, pode-se dizer que este poema é um escrito autobiográfico. Além de se dedicar à

poesia, atividade que o tornou um artista conhecido, Leminski era também romancista, tradutor, ensaísta e publicitário. A máquina, figura central do poema, é o denominador-comum entre todas essas atividades que permearam a vida do poeta. A posição central desse objeto no poema fica evidente por meio de diferentes recursos: 1) “máquina” é o único substantivo que aparece determinado por um artigo no texto; 2) o sintagma “a máquina” ocupa a posição de sujeito das orações presentes no texto; 3) o verso “a máquina” abre a primeira e a terceira estrofe do poema.

Percebe-se, por meio da concatenação entre todos os planos do texto, que a atividade de poeta parece ser atropelada pelas outras ocupações, o que deixa o eu lírico transtornado. A linguagem concisa, em que figuram apenas classes de palavras centrais nos sintagmas, mostra um eu lírico tão tomado pela atividade de escrever que não há espaço para detalhes. Só há a máquina e o que entra e sai por ela. A presença desse objeto é tão forte que toma até a sonoridade do poema, que reproduz o barulho de suas teclas tocando o papel.

Em um primeiro momento, representado pelas duas primeiras estrofes do poema, o poeta parece conseguir conciliar seu fazer poético com as outras atividades. Sua máquina “engole página” e “cospe poema”, remetendo ao Leminski poeta, e também “cospe propaganda”, revelando o Leminski publicitário. O recurso gráfico utilizado nos versos

MAIÚSCULAS
minúsculas

passa a impressão de que as coisas estão em seu devido lugar.

Em um segundo momento, entretanto, esse equilíbrio parece ruir. A máquina do eu lírico “engole carbono” e “cospe cópia”, o que pode ser entendido como uma espécie de bloqueio, de impedimento da criatividade, tão preciosa ao fazer poético. Esse entrave é reforçado pela repetição do verso “cospe cópia”, que parece não só simbolizar literalmente a duplicação de um texto no papel, como também, no plano metafórico, a incapacidade do eu lírico de produzir algo novo. A vida burocrática mina a imaginação do poeta. Isso se reflete na própria linguagem do poema: uma linguagem seca, sintética, calculada, simétrica, que não combina com a liberdade da poesia.

O bloqueio provocado no eu lírico é tão forte que a máquina, personificando seus afazeres burocráticos, “engole” o poeta e, em vez de produzir poesia, “cospe prosa”. O poeta acaba sufocado pelas outras demandas da vida e isso produz no eu lírico um sentimento de que algo está

fora do lugar, de que as coisas não são como deveriam ser. Isso se reflete nos últimos versos

MINÚSCULAS
maiúsculas,

em que forma e conteúdo não combinam, simbolizando a desordem em que se encontra o poeta.

5. *Considerações finais*

Tendo em vista as restrições espaciais de um artigo, no presente trabalho nos limitamos a apresentar o modelo de análise proposto por Marín, considerando a possibilidade de sua aplicação no ensino de língua e literatura. A partir da exposição das etapas que compõem o método e da exemplificação de sua aplicabilidade por meio da análise de um poema de Paulo Leminski, sugerimos sua utilização em sala de aula como uma ferramenta capaz de viabilizar um ensino mais integrado de língua e literatura.

Seguindo a visão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, poderia propor atividades como roteiros de leitura ou perguntas feitas oralmente com o objetivo de auxiliar os alunos a identificarem e analisarem os diferentes planos do texto apresentados por Marín. Considerando os variados aspectos linguísticos explorados na proposta do autor, recomendamos a aplicação de seu método no ensino médio. No entanto, nada impede que, com a devida mediação do professor, o comentário de texto seja utilizado também nos anos finais do ensino fundamental.

Creemos que, por meio desse tipo de atividade, tornar-se-ão evidentes para o aprendiz os diferentes recursos linguísticos empregados na construção do texto, assim como a integração entre estes tendo em vista um propósito comunicativo. Dessa forma, considerando, como Fonseca, que a literatura é um espaço privilegiado de exploração e experimentação das potencialidades da língua, acreditamos que o método proposto por Marín possa ser usado em sala de aula como uma ferramenta para evidenciar o trabalho de linguagem envolvido na construção do texto literário, ajudando, assim, a desfazer as barreiras tradicionalmente instituídas no ensino de língua e literatura.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília: MEC/SEF, 2000a.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000b.

COSERIU, E. Do sentido do ensino da língua literária. *Revista Confluência*, n. 5. Rio de Janeiro: Lucerna, 1993.

FONSECA, Fernanda Irene. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: REIS, Carlos et al (Orgs.). *Didáctica da língua e da literatura*. Coimbra: Almedina/ILLP Faculdade de Letras, 2000, vol. I, p. 37-45.

LEITE, Lígia C. de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática: 2011.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

MARÍN, Francisco Marcos. El comentario de textos. In: _____. *El comentario lingüístico: metodología y práctica*. Madrid: Cátedra, 2005.

OSAKABE, Hakira. Ensino de gramática e ensino de literatura: a propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática: 2011.

O CONTO MARAVILHOSO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UMA EXPERIÊNCIA COM FORMADORES DE FORMADORES

Milene Vargas da Silva Batista (UENF)
milenevargas@hotmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano (UENF)
joaneiff@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinaff@gmail.com

RESUMO

No processo de formação dos formadores leitores, o professor é um grande influenciador, e igualmente, formador de gostos pela leitura, pois, se ele consegue dirigir o aluno, com certeza estará formando este aluno ao mesmo tempo, fora da sala de aula. Objetivou o estudo formar leitores críticos e competentes usuário da língua materna, bem como, subsidiar o trabalho dos discentes, futuros pedagogos, para um trabalho com leitura literária. Especificamente, consistiu em trabalhar, junto às alunas do curso de pedagogia do consórcio CEDERJ, conceitos de pedagogos, para um trabalho com leitura literária. Fundamentou-se teoricamente em autores como Miguez (2000), como ainda, Souza e Santos (2004) e Kleiman (2008, 2011). Este foi desenvolvido com um grupo de 20 alunas do curso de pedagogia do consórcio CEDERJ, no polo de Bom Jesus do Itabapoana, que no primeiro momento fizeram a leitura das três versões propostas do conto “Chapeuzinho Vermelho” e depois realizaram o cotejo entre as versões e, como produto final, foi realizada reescrita do mesmo, tentando abordar o ponto de vista de outra personagem. Concluiu-se que, é importante oferecer aos educandos dos cursos de formação de educadores, no caso os pedagogos, uma formação adequada para que as práticas pedagógicas adotadas ao longo do exercício da profissão junto à escolas, seja voltado para a formação de leitores críticos.

Palavras chave: Conto de fadas. Formação de pedagogos.
Chapeuzinho Vermelho. Formação de leitores.

1. Introdução

O trabalho tem como objetivo geral formar leitores críticos e competentes usuário da língua materna, bem como, subsidiar o trabalho dos discentes, futuros pedagogos, para um trabalho com leitura literária. Já os objetivos específicos consistem em trabalhar, junto às alunas do curso de pedagogia do consórcio CEDERJ, conceitos de conto maravilhoso ou de conto de fadas, e os elementos da narrativa (tempo, espaço, estrutura do enredo, funções do conto popular ou maravilhoso...).

Esta pesquisa fundamenta-se teoricamente em autores como Miguez (2000), com sua concepção de que a literatura é um elemento im-

portante, tanto na aquisição da leitura quanto na construção do leitor, como ainda em Souza e Santos (2004) que defendem a concepção estética da leitura literária, em oposição à concepção pragmática e Kleiman (2008, 2011) que diz que os conhecimentos prévios tanto linguísticos, textual quanto de mundo são essenciais para a formação do leitor.

O presente trabalho foi desenvolvido com um grupo de 20 alunas do curso de pedagogia do consórcio CEDERJ, no polo de Bom Jesus do Itabapoana, que no primeiro momento faziam a leitura das três versões propostas do conto “Chapeuzinho Vermelho” e depois realizava o cotejo entre as versões e, como produto final, foi realizado reescrita, do mesmo, tentando abordar o ponto de vista de outra personagem.

2. *Sobre o conto maravilhoso ou os contos de fadas*

Para alguns autores, o conto maravilhoso é aquele que apresenta o encantamento, isto é, elemento mágico utilizado, ou melhor, doado ao protagonista para que ele se salve das peripécias do mal. Assim, sob denominação “contos populares”, estariam aqueles em que não há elemento mágico, e a própria sagacidade do personagem que o salva das garras ou armadilhas do mal. Considera-se, nesse trabalho, a teoria de D’Onófrío, que denomina de “conto popular ou maravilhoso”, pois “reflete as inclinações do ser humano para o maravilhoso, visto como natural”.

Cada vez que se fala ao se eleger um signo, automaticamente, faz-se uma série de seleções, com eleição de significados diferentes e assim, novos caminhos são criados, caminhos estes, que impõem novas formas de ler o mundo e por ele ser lido.

Deste modo, o imaginário, que se constitui no ver do homem, pode ser estudado *in medias res*, partindo da escrita de Charles Perrault, pois, acredita-se que, por meio da estória proposta para estudo, no caso, o conto de “Chapeuzinho Vermelho”, é possível entender como ocorre o processo evolutivo da linguagem, como pode ser interpretado e como se pode ganhar significado.

Sabe-se que, nos contos de fadas, há a possibilidade de se ter contato com a linguagem, produzida pelo ser humano de maneira bem elaborada. A pesquisa o caráter pedagógico do conto de fadas, este determina comportamentos socioculturais. Percebe-se que em “Chapeuzinho Vermelho”, o modo com que os signos são colocados pode levar o leitor à

incorporação de lições de moral recomendadas pelo texto desigualmente lido em diversas épocas.

Ao engendrar uma narrativa com dupla natureza, a natural e a extraordinária, em convívio, a ficção adéqua também seus elementos singularizantes a essa dupla demanda. Normalmente, um conto de fadas começa, pelo “Era uma vez [...]”, que quer dizer que os elementos tempo e espaço se tornaram indeterminados: um castelo distante, uma floresta, uma história que se passa há muitos e muitos anos. Do mesmo modo, são afetados os nomes dos personagens e sua natureza: há burros que falam, espigas de milho que são mestres em sabedoria, sapos que viram príncipes. Nada é muito preciso nem exato ou localizável dentro do padrão de conhecimento do real cotidiano.

Pelo maravilhoso, convivem de tal maneira os seres humanos com os seres de outra natureza, também participantes da história, que se tornam, eles também, naturais, ainda que conservem suas qualidades excepcionais. A condição para que esses fenômenos se integrem na narrativa é a de que obedeam ao princípio da não contradição: nada impede que tais fenômenos excepcionais convivam em harmonia com os fenômenos naturais.

Assevera Freire (2007, *apud* ALMEIDA, 2009):

[...] ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar suas palavras sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não é só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro de uma perspectiva, é também libertar-se. Ler é um processo dinâmico no qual o leitor e autor interagem mediados pelo texto. Quando alguém lê, tem a possibilidade de inferir dados e situações, refletindo após o ato de ler. (FREIRE, 2007, *apud* ALMEIDA, 2009, p. 29)

Em 1697, Charles Perrault traz a público, histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades, que é uma coletânea de contos populares que chegaram a seu conhecimento através da oralidade, pelos seus servos que na época se integraram à vida doméstica. Vincula-se a ele o início da literatura infantil com os “Contos de Mão Gansa”. Ganham, então, forma editorial as seguintes histórias: “A Bela Adormecida no Bosque”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Gato de Botas”, “As Fadas”, “A Gata Borralheira”, “Henrique do Topete” e “O Pequeno Polegar”.

As histórias escritas pelos irmãos Grimm defendem valores como a bondade, o trabalho e a verdade. Em seus contos, as pessoas bondosas

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

são premiadas e as maldosas são castigadas. Nem sempre isso ocorre na vida real, mas, na literatura destes autores, quem merece sempre ganha um final feliz. Já nesta versão de Charles Perrault, o desfecho da história é um pouco diferente. Chapeuzinho não tem um final feliz, pois, acaba devorada pelo lobo, assim como sua avó.

No quadro 1, observa-se que para diferentes autores, o conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” é apresentado sob uma visão diferenciada, com diferentes linguagens e versões.

CHARLES PERRAULT	IRMÃOS GRIMM	PEDRO BANDEIRA
A história começou com "Uma linda menina".	A história começou "Era uma vez uma linda menininha".	A história começou com "Há muito tempo, havia uma menina "Chapeuzinho Vermelho".
O lobo sabe o nome de Chapeuzinho Vermelho.	O lobo conhece a menina (sabe seu nome).	O lobo pergunta o nome da menina.
Ninguém salva Chapeuzinho e sua avó. Não há salvador.	Um personagem salva a avó e a menina. Presença do caçador.	Um personagem salva a avó e a menina. Presença do lenhador
Chapeuzinho tem uma capa vermelha com capuz.	A menina usa um capuz vermelho de veludo.	Chapeuzinho veste uma capinha vermelha.
O título da história é "Chapeuzinho Vermelho".	O título da história é "Chapeuzinho Vermelho"	O título da história é "Chapeuzinho Vermelho e o Lobo-Mau".
Não há conversa do narrador com o leitor.	O narrador não conversa com o leitor.	Na história, o narrador conversa com o leitor.
O lobo apareceu para a menina.	O lobo não se disfarça para conversar com a menina.	O lobo disfarça-se de vento.
O narrador não dá detalhe do lobo disfarçado em avó.	O narrador somente diz que o lobo se disfarça de vovó.	O narrador relata detalhadamente o disfarce do lobo em vovozinha.
A mãe de Chapeuzinho manda pão francês e um pote de manteiga.	A menina leva pedaço de bolo e vinho.	Chapeuzinho leva brioches entre outros doces.

Quadro 1 – Quadro comparativo do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”, sob a visão de diferentes autores

A literatura é um importante elemento tanto para o processo de aquisição da leitura como para a construção do leitor. Estudos têm demonstrado a importância da leitura literária na escola e com base em análises metalinguísticas de alguns textos literários voltados ao público infantil que ressaltar que “o texto literário criativo/criador, acena para a liberação do imaginário do leitor, estimulando a participação dele na história, no exercício lúdico de ler o mundo”. (MIGUEZ, 2000, p. 32)

Por conseguinte, é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários:

[...] as diferentes sensibilidades, os valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos e suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apoiar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106)

Também Souza e Santos (2004) discutem a questão da literatura nas séries iniciais ao defender a concepção estética da leitura literária em seu artigo “A leitura da literatura infantil na escola”, em contraposição à concepção pragmática que ainda existe nas escolas. Segundo as autoras supracitadas, percebe-se essa visão escolar quando circulam nas salas de aula uma seleção de textos que, cujas obras comumente são consideradas pedagogizantes, totalmente desprovidas do caráter estético com a linguagem. E que, por conseguinte, sugerem a mudança de posicionamento do professor, que se sinta “desafiado diante dos “objetos de leitura”, o que constitui uma alternativa para se mudar o ensino da leitura na escola, introduzindo, deste modo, o texto literário, de forma a proporcionar uma relação dialógica entre texto e leitor.

3. O formador de formadores leitores

Ultimamente, o termo pedagogo é empregado para identificar o profissional cuja formação é a pedagogia, graduação que no Brasil e que, por parte do Ministério da Educação (MEC) é um curso que cuida dos assuntos referentes à educação, deste modo, se trata de uma licenciatura, cujo currículo e horário-curricular atual estipulada pelo MEC afere ao pedagogo, de uma única vez, as habilitações em educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, coordenação educacional, gestão escolar, orientação pedagógica, pedagogia social e supervisão educacional. Portanto, “a ideia seria a de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão etc”. (LIBÂNEO, 2000, p. 39)

Quanto ao seu objeto de estudo o pedagogo, não possui um conteúdo intrinsecamente próprio, o enfoque que lhe é dado é o processo de ensino e aprendizagem. E ao estudar a educação como prática humana e social este profissional estuda o processo de transmissão do conteúdo da mediação cultural, que é o ensino, e que se torna o patrimônio da huma-

nidade, e o processo pelo qual a apropriação desse conteúdo acontece que é a aprendizagem.

Conforme Leite (2008, p. 17) é necessário que os cursos de formação de professores se “organizem de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional”. Isto é, o perfil almejado para o pedagogo é o de que seja um profissional com uma concepção histórico-social cultural, que possibilite formular uma práxis que articule conhecimentos abstratos à uma prática concreta do cotidiano.

No processo de formação dos formadores leitores, o professor é um grande influenciador, e igualmente, formador de gostos pela leitura, pois, se ele consegue dirigir o aluno, com certeza estará formando este aluno ao mesmo tempo, fora da sala de aula. Conforme as *Orientações Curriculares Nacionais* (OCNEM, 2006): "cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização". (OCNEM, 2006, p. 35)

Assegura Miguez (2000) que em um processo de leitura e de formação de leitores, ao se abordar o tema da leitura, ou melhor, da descoberta da leitura pelos pequenos leitores, a escola deve ser um agente promovedor da vivência leitora, pois, muitas vezes o único espaço em que o aluno tem contato com os livros e com a leitura é o da escola, de modo a, abordar a questão de como o ambiente escolar pode promover o “encontro prazeroso do livro com o leitor”. Consequentemente, esse encontro só pode ser propiciado, se for considerada a leitura como um ato individual, e não como dever escolar.

Assim sendo, nesse processo de formação de formadores leitores, o desafio apresentado aos professores como proposta metodológica é fazer com que a criança, não apenas aprenda a ler, mas, que esse leitor, não fique exclusivamente nesta esfera, todavia, que de fato, saia desta condição, e torne-se um leitor comprometido e apaixonado pela leitura; cujo propósito é o de evitar o triste quadro de leitores capacitados, que ignoram a leitura e sua eficácia. E para se combater esse processo de rejeição à literatura, é imprescindível conduzir as crianças para a prática da leitura, por conseguinte, só será possível ter este gosto pela leitura, a partir do momento em que a instituição escolar e a família andem juntas, na mesma direção e com o mesmo objetivo.

Afirma Maricato (2005, p. 18) que “quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida da criança, maiores as chances de ela gostar de ler”. Deste modo, o incentivo à leitura tem início na infância, quando ainda seus hábitos estão começando a se formar. É mediante o contato com livros que a criança tem a chance de despertar e perceber o prazer que a leitura pode produzir.

Para uma maior possibilidade da criança se tornar leitora, tem os pais um papel de fundamental importância, pois, são eles que devem iniciar o processo do relacionamento da criança com os livros. Indubitavelmente, é dever da família e do educador excitar no educando o interesse pela leitura, uma vez que, tanto a escola quanto a família tem papel importante na formação de alunos leitores. Certamente, quando a criança que tem contato com a leitura em casa, as chances de se tornarem leitoras ampliam.

O prazer pela leitura deve se iniciar de forma espontânea começando pelo despertar no ambiente familiar através do exemplo dos pais, pois,

[...] a leitura não é tarefa apenas da escola. E por isso também que a formação dos professores deve incluir contato com os pais, com biblioteca de bairros e de empresas com associações, de maneira a estabelecer intercâmbio entre as ações de informações e formação. (FOUCAMBERT, 1994, p. 11)

Incentivar o hábito pela leitura é responsabilidade de todos os que estão ligados absolutamente com a educação, ao contrário do que muitos pensam; não compete apenas à escola, mas, principalmente à família. Através de projetos de leitura, a escola, pode envolver a todos, e em uma união dos pais, da comunidade e das empresas que tenham interesse em investir na educação, seduzir o leitor. Portanto, só será possível a partir do momento em que instituição escolar e família andem juntas na mesma direção e com o mesmo objetivo.

Sabe-se da importância de uma mudança radical, no modo de se trabalhar a leitura, dentro e fora da escola, contudo, para que isso possa ocorrer, seria apropriado se a gestão escolar e os professores buscassem despertar para o efeito que ela pode produzir no desenvolvimento intelectual, emocional e social dos seus alunos. Os professores, no processo de formação devem se conscientizar de que ensinar apenas o ensino sistemático, isto é, o método formal, provocará nos alunos um desinteresse pela leitura e sem nenhuma disponibilidade para a investigação de novos conhecimentos. E logo, a escola estará formando alunos voltados somente

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

para a realização de avaliações, almejando meramente alcançar bons resultados.

Como desafio aos professores deve-se fazer com que a criança não somente aprenda a ler, que esse leitor, não fique apenas nesta esfera, mas que de fato saia desta condição, e torne um leitor comprometido e apaixonado pela leitura; evitando o triste quadro de leitores capacitados, que ignoram a leitura e sua eficácia. E para se combater a literatura é necessário conduzir as crianças para a prática da leitura.

Ressaltando ainda, a importância da literatura infanto-juvenil na sala de aula, e também da metodologia de ensino de leitura é relevante tanto para o processo ensino e aprendizagem quanto para o despertar do prazer em ler, que se utilize técnicas e recursos atrativos e incentivados, que levem a um processo reflexivo crítico e de amadurecimento intelectual.

Segundo Dohme (2003):

[...] sem dúvida, pensando no cidadão de amanhã, uma das maiores preocupações dos professores e até mesmo dos pais é de formar um homem e uma mulher que sejam críticos, que tenham capacidade de analisar o que está à sua volta, de avaliar o que está de acordo com seus princípios e o que não está e de tomar decisões de acordo com as suas próprias convicções. (DOHME, 2003, p. 21)

Assim sendo, as histórias fornecem um contexto com o qual se pode trabalhar de diversos modos, fazendo com que as crianças sejam convidadas a criarem. As crianças adoram ouvir histórias e querem sempre ouvir mais e mais, isso se dá pelo prazer que elas têm de ouvir histórias e também, pela situação de aconchego que estas representam. Estas são excelentes veículos para a transmissão de valores, porque dão contexto a fatos abstratos, difíceis de serem transmitidos isoladamente.

Nos contos de fadas, não tem nada melhor para que a questão do incentivo, da reflexão e da imaginação possa ser desenvolvida. A criança necessita de um estímulo para facilitar a sua aprendizagem. Assim, poderá se comunicar, exteriorizando sua vida e impulsionando seus pensamentos. Nesse período, pode transformar o mundo real em função de seus desejos e fantasias e posteriormente, utilizar essas fantasias como referencial para aplicação em sua realidade, em sua própria atividade, ao seu eu e às suas leis morais.

É na literatura infantil que se pode encontrar um gênero importante no trabalho com a leitura, que é o narrativo, e seu enredo é bem sim-

ples, rápido e preciso. Com características próprias: “Era uma vez [...]”, “Num reino encantado [...]” “Num lugar não muito distante [...]” Essa forma narrativa significa um início, um meio e um fim e faz com que a criança compreenda a existência de um tempo, um tempo que não é o seu, um tempo imaginário.

Abramovich (2006) ressalta que:

[...] os contos também conseguem deixar fluir o imaginário, levando a criança a ter curiosidade, que logo é respondida no decorrer dos contos. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessam, de um jeito ou de outro, mediante, os problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história. É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH 2006, p. 19)

Portanto, os contos desempenham a função de expor pela criança as suas fantasias, já que elas provocam medo, desejos e perigos. Com estes, as fantasias são expostas pela boca dos personagens. Entretanto, somente como fantasia do outro e não como minha.

Por fim, os estudos de Kleiman (2008, 2011), apresentam que é fundamental que a leitura seja precedida da ativação dos conhecimentos prévios – linguístico, textual e de mundo, considerando que, no ato de ler, o leitor movimentava os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida que interatuam entre si e com o texto, para a construção de sentido. Destarte, sem a intensificação desses conhecimentos prévios, não existe compreensão.

Outro fator necessário que o formador de leitores deve atentar diz respeito ao estabelecimento de objetivos à leitura que não só fará com que o leitor compreenda o que está lendo e atribua um sentido ao texto; como ainda, contribuirá na formulação de hipóteses, que serão processadas no decorrer da atividade de leitura.

4. Considerações finais

O estudo objetivou enfatizar a importância de se oferecer aos educandos dos cursos de Formação de educadores, no caso os pedagogos uma formação adequada para que as práticas pedagógicas adotadas ao

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

longo do exercício da profissão junto a escolas, no processo ensino e aprendizagem, seja voltado para a formação de leitores críticos.

É importante destacar que grande parte da população mundial não adquiriu o hábito de ler por prazer e muitos só leem por obrigação ou por alguma forma de recompensa oferecida por alguém. Assim, o primeiro contato de uma criança com os livros ocorre no ambiente escolar, sendo de grande responsabilidade do professor enquanto formador de futuros leitores: influenciar seus alunos, tornando-se um exemplo para eles, isto é, um professor que realmente ame os livros e a leitura.

É também dever do professor proporcionar aos alunos um ambiente adequado para a leitura, além, obviamente, de livros adequados para a faixa etária da turma, e em grande quantidade, utilizando-se até mesmo, de uma estratégia válida, que é a de reservar um tempo para que os alunos explorem esses materiais, proporcionando também a eles, a liberdade de escolha.

Conclui-se que a literatura infantil, desde seu surgimento provocou grande impacto diante do público infantil. De início, como função, o conto de fadas era a de moralizar as crianças, transmitindo-lhes valores. Até hoje em dia, alguns professores empregam os contos de fadas como método de moralização, erroneamente. Essa atitude pode desmotivar o pequeno leitor a procurar outras obras, ou seja, pode desmotivá-lo a ler por prazer.

Ainda pode-se apresentar como considerações finais a importância da metodologia de abordagem da leitura, à qual deve apresentar propostas criativas e contextualizadas, pois, caso contrário perde o significado para o aluno e passa a ser cansativa. Ressaltando que, não se têm fórmulas prontas que garantam o sucesso do professor em sala de aula quando o trabalho é voltado para a aquisição de leitura. Na verdade, a sala de aula tende a se transformar em um amplo laboratório no qual as experiências serão praticadas e rejeitadas, conforme não apresentem os resultados almejados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosura e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ALMEIDA, Fernando José de. *Folha explica Paulo Freire*. São Paulo: Publifolha, 2009.

BANDEIRA, Pedro. *Chapeuzinho e o lobo mau*. São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias, vol. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

COELHO, Nelly Novais. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

DOHME, Vania D'Angelo. *Técnicas de contar histórias: pais: um guia para os pais contarem histórias para seus filhos*. São Paulo: Informal, 2003.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Os contos de Grimm*. Trad.: Tatiana Belinky. 10. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

_____; _____. *Contos e lendas dos irmãos Grimm*, vol. V. Trad.: Ísido M. Bonini. São Paulo: Edigraf, 1961.

_____; _____. *Chapeuzinho Vermelho e outras histórias*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de leitura*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. Campinas: Pontes, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. 13. impr. São Paulo: Ática, 2008.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Irene A. *Literatura e redação*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. *Revista criança do professor de educação infantil*, Brasília, n. 40, p. 18-26, set. 2005. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/revcrian40.pdf>>. Acesso em: 05-09-2015.

MIGUEZ, Fátima. Reflexões sobre a prática literária no ensino básico. In: *Nas artes-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000, p.17-32.

OLIVEIRA, Rui. *Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem*. 1. ed. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2002.

PERRAULT, Charles. *Chapeuzinho Vermelho*. 1. ed. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2002.

PROPP, Vladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso*. 2. ed. Trad.: Jasna P. Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de; SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 80-90.