

ISSN: 15148782

**CADERNOS DO CNLF, VOL. XVII, Nº 04**

**ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**



**XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*  
Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
**Rio de Janeiro, 26 a 30 de agosto de 2013**



**RIO DE JANEIRO, 2013**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
INSTITUTO DE LETRAS**

---

**REITOR**

*Ricardo Vieira Alves de Castro*

---

**VICE-REITOR**

*Paulo Roberto Volpato Dias*

---

**SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO**

*Lená Medeiros de Menezes*

---

**SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

*Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron*

---

**SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA**

*Regina Lúcia Monteiro Henriques*

---

**DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

*Glauber Almeida de Lemos*

---

**DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS**

*Maria Alice Gonçalves Antunes*

---

**VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS**

*Tânia Mara Gastão Saliés*

---

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ  
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

---

**DIRETOR-PRESIDENTE**

*José Pereira da Silva*

---

**VICE-DIRETORA**

*José Mário Botelho*

---

**PRIMEIRA SECRETÁRIA**

*Regina Celi Alves da Silva*

---

**SEGUNDA SECRETÁRIA**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

**DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Amós Coelho da Silva*

---

**VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Eduardo Tuffani Monteiro*

---

**DIRETORA CULTURAL**

*Marilene Meira da Costa*

---

**VICE-DIRETOR CULTURAL**

*Adriano de Sousa Dias*

---

**DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*Antônio Elias Lima Freitas*

---

**VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*Luiz Braga Benedito*

---

**DIRETORA FINANCEIRA**

*Ilma Nogueira Motta*

---

**VICE-DIRETORA FINANCEIRA**

*Maria Lúcia Mexias Simon*

---

# **XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA**

**de 26 a 30 de agosto de 2013**

---

## **COORDENAÇÃO GERAL**

*José Pereira da Silva  
José Mario Botelho  
Marilene Meira da Costa  
Adriano de Souza Dias*

---

## **COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA**

*Amós Coelho da Silva  
Regina Celi Alves da Silva  
Anne Caroline de Moraes Santos  
Antônio Elias Lima Freitas  
Eduardo Tuffani Monteiro  
Maria Lúcia Mexias Simon  
Antônio Elias Lima Freitas  
Luiz Braga Benedito*

---

## **COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO**

*Ilma Nogueira Motta  
Eliana da Cunha Lopes*

---

## **COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO**

*Marilene Meira da Costa  
José Mario Botelho  
Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)*

---

## **SECRETARIA GERAL**

*Sílvia Avelar Silva*

---

## SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva*..... 09
1. A contribuição das novas tendências da linguística aplicada no ensino de língua portuguesa – *Simony Ricci Coelho e Mônica Saad Madeira* ..... 11
2. A participação dos alunos na construção de recursos didáticos para as aulas espanhol no noroeste fluminense – *Maria Célia Cardoso de Lira*..... 24
3. As teorias de linguagem, as concepções de língua e a metodologia adotada de ensino de língua portuguesa – *Renata da Silva de Barcellos*..... 30
4. Da orientação sexual no ensino médio ao cancelamento do *kit* anti-homofobia – *Fábio Luiz Rodrigues* ..... 43
5. Ensino da gramática normativa: necessário, possível, eficiente – *Marcelo Moraes Caetano* ..... 57
6. Identidade, aprendizado e letramento: a sociedade líquida vista em uma escola baixadense – *Ramila Melo Botelho Granja e Idemburgo Pereira Frazão Félix* ..... 104
7. Interdisciplinaridade: uma mudança no agir e pensar – *Gabriela Girão de Albuquerque, Vinicius Pereira Gomes, Cleonice Puggian e José Geraldo Rocha*..... 115
8. Ler, escrever e reescrever no ensino médio por meio dos clássicos da literatura brasileira – *José Enildo Elias Bezerra*..... 122
9. Linguagens em diálogo no ensino da cultura e da história africanas – *Maria Geralda de Miranda e Rosenilda Roberto dos Santos* ..... 129

10. O novo paradigma educacional e a proposta de trabalho fundamentada em gêneros textuais: aspectos convergentes – *Gilmar Ramos da Silva e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* ..... 138
11. O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira – *Neliane Raquel Macedo Aquino* ..... 158
12. O professor na pós-modernidade: das múltiplas identidades as incertezas da profissão docente – *Natália Xavier Pereira, Idemburgo Pereira Frazão Félix e Cristina Novikoff* ..... 169
13. Princípios e fundamentos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – *Marcos Luiz Wiedemer* ..... 181
14. Uma breve trajetória do ensino de língua portuguesa – *Renata da Silva de Barcellos* ..... 189
15. A gramática normativa e seus entraves para o ensino de língua portuguesa: em busca de uma educação linguística para o trabalho docente – *Rafael Ferreira Figueira, Cammira da Silva Ferreira e Karina Pereira Detogne* ..... 201
16. A produção de material didático na problematização da sexualidade na aula de línguas – *Elio Marques de Souto Júnior* ..... 212
17. As contribuições da escola no processo de aquisição da libras por crianças surdas no município de Amargosa (BA) – *Graciete da Silva de Souza, Luciene Conceição dos Santos e Fernanda Maria Almeida* ... 226
18. Como jamais ler literatura na escola? – *Anderson Ribeiro* ..... 237
19. Contos e encantos: um estudo dos aspectos textuais e psicológicos na contação de histórias de Bia Bedran – *Luciene de Castro Reto e Idemburgo Pereira Frazão Félix* ..... 244
20. Das trincheiras do texto, os estrategistas da linguagem – *Anderson de Souto e Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca* ..... 254
21. Ensino de língua portuguesa como mecanismo de igualdade social: realidade de gente “com pé no chão” ou sonho de quem anda com “a

- cabeça nas nuvens”)? – *Elisângela Leal da S. Amaral e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* ..... 266
22. Formação continuada de professores de letras/línguas estrangeiras no CEFET/RJ: um relato de experiência – *Antonio Ferreira da Silva Júnior* ..... 283
23. Intervenções do PIBID na escola básica – *Dayane Veras dos Santos e Geisa Borges da Costa* ..... 305
24. Letramento literário: reflexões sobre o ensino – *Gilmar Ramos da Silva* ..... 311
25. Letramento literário: uma prática possível no ensino médio – *Isaquia dos Santos Barros Franco* ..... 327
26. O ensino do pronome na gramática de Julio Ribeiro – *Jéssica Tavares* ..... 334
27. O humor verbal no livro didático de língua portuguesa – *Claudia Moura da Rocha* ..... 354
28. O PIBID na escola: um estudo sobre a utilização dos gêneros digitais por alunos do ensino médio – *Dayane Veras dos Santos e Geisa Borges da Costa* ..... 365
29. O SMS como suporte didático para o ensino de português (L2) para surdos: possibilidades em contexto bilíngue – *Daniele Barboza Moura* ..... 370
30. O texto literário na escola: despertando o prazer da leitura – *Aline de Azevedo Gaignoux* ..... 382
31. Oficina de produção de recursos didáticos digitais para o ensino de espanhol língua estrangeira (ELE) – *Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas* ..... 394
32. Oficinas de metáforas para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos – *Priscila Costa Lemos Barbosa e Vanessa Gomes Teixeira* ..... 403

- 33.** Os PCN e a noção de português culto brasileiro – *Gláucia da Silva Lobo Menezes* ..... 411
- 34.** Trabalho docente no ensino de L2 – *Juliana Rettich e Décio Rocha* ..... 429
- 35.** Uso dos quadrinhos para o ensino de gramática: uma análise preliminar – *Elisângela Leal da Silva Amaral e Nataniel dos Santos Gomes* ..... 438



**APRESENTAÇÃO**

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 04 do volume XVII dos *Cadernos do CNLF*, com 455 páginas, sobre ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA, e trinta e cinco artigos resultantes dos trabalhos apresentados no XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, realizado do dia 26 a 30 de agosto deste ano de 2013, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, Aline de Azevedo Gaignoux, Anderson de Souto, Anderson Ribeiro, Antonio Ferreira da Silva Júnior, Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca, Cammira da Silva Ferreira, Claudia Moura da Rocha, Cleonice Puggian, Cristina do Sacramento Cardoso de Freitas, Cristina Novikoff, Daniele Barboza Moura, Dayane Veras dos Santos, Elio Marques de Souto Júnior, Elisângela Leal da Silva Amaral, Fábio Luiz Rodrigues, Fernanda Maria Almeida, Gabriela Girão de Albuquerque, Geisa Borges da Costa, Gilmar Ramos da Silva, Gláucia da Silva Lobo Menezes, Graciethe da Silva de Souza, Idemburgo Pereira Frazão Félix, Isaquia dos Santos Barros Franco, Jéssica Tavares, José Enildo Elias Bezerra, José Geraldo Rocha, Juliana Rettich e Décio Rocha, Karina Pereira Detogne, Luciene Conceição dos Santos, Luciene de Castro Reto, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Marcelo Moraes Caetano, Marcos Luiz Wiedemer, Maria Célia Cardoso de Lira, Maria Geralda de Miranda, Natália Xavier Pereira, Nataniel dos Santos Gomes, Neliane Raquel Macedo Aquino, Priscila Costa Lemos Barbosa, Rafael Ferreira Figueira, Ramila Melo Botelho Granja, Renata da Silva de Barcellos, Rosenilda Roberto dos Santos, Simony Ricci Coelho Mônica Saad Madeira, Vanessa Gomes Teixeira e Vinicius Pereira Gomes.

Sobre este mesmo tema ainda ficaram diversos outros trabalhos sem publicação do texto completo, cujos resumos estão disponíveis em [http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/resumos/LIVRO\\_RESUMOS.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/resumos/LIVRO_RESUMOS.pdf), porque os autores não conseguiram entregá-los de acordo com as regras e prazos estipulados.

Fica a nossa sugestão a esses autores, que reelaborem seus textos e os submetam à *Revista Philologus* ou os publiquem em outro lugar, porque serão importantes para o desenvolvimento das pesquisas em nossa especialidade.

Os textos publicados aqui serão integrados também à 2ª edição do *Almanaque CiFEFiL 2013* (em CD-ROM), que está sendo preparado e será enviado aos autores que não foram publicados na 1ª edição, que saiu na época do congresso.

Aproveitamos a oportunidade também para lembrar que todas as publicações do CiFEFiL são de livre acesso na Internet, e podem ser encontradas facilmente, através da página de busca interna da página virtual <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>, seja pelo título do trabalho, pelo nome do autor ou por palavras-chaves do tema de interesse do pesquisador. Trata-se de uma excelente ferramenta de pesquisa, que você deve aproveitar e indicar a seus colegas e amigos.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos aguarda sua crítica e sugestão para melhorar suas publicações, e fica extremamente grato por qualquer crítica que for apresentada porque é delas que extrairemos as lições para os próximos trabalhos, para o progresso dos estudos linguísticos e filológicos brasileiros.

Rio de Janeiro, dezembro de 2013.



(José Pereira da Silva)

## **A CONTRIBUIÇÃO DAS NOVAS TENDÊNCIAS DA LINGUÍSTICA APLICADA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Simony Ricci Coelho* (UNIG)  
[simonyricci@hotmail.com](mailto:simonyricci@hotmail.com)  
Mônica Saad Madeira  
[monica.saad@bol.com.br](mailto:monica.saad@bol.com.br)

### **1. Introdução**

O presente estudo tem como objetivo analisar se há um diálogo entre a linguística aplicada e o ensino da língua portuguesa nos cursos de licenciatura de letras em relação às aprendizagens concebidas pelos acadêmicos em processo de formação e também verificar se esta aprendizagem está de acordo com a realidade a ser encontrada no mercado de trabalho desses futuros docentes.

### **2. As novas tendências da linguística aplicada.**

A nova perspectiva da linguística aplicada se preocupa com estudos e pesquisas na área de ensino-aprendizado de línguas, da formação de professores, a competência comunicativa e outros. É evidente que para chegar nestas temáticas, a linguística aplicada perpassou por um processo de reestruturação, pois ela pensou com/contra a linguística.

Em 1916, a publicação do *Curso de Linguística Geral* de Saussure deu início à linguística moderna e a partir disso foi integrado nos estudos linguísticos na década de 30 a 60: a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, sendo vista como uma língua formal fora do cotidiano social dos falantes.

O linguista aplicado na década de 50 se desvinculou dos estudos à visão histórica, social, cultural da forma como era vista a aquisição de uma língua, pois não havia uma interação entre o indivíduo e a sociedade. Assim, a linguística aplicada deixou de ver a linguagem como um processo estático de significação. (DAMINANOVIC, 2005)

Nos anos 60 as pesquisas passaram a tratar de questões que focava mais a linguagem do que a língua, pois valorizavam mais aprendizagem

do que ensino, tendo em vista que antes a linguística aplicada só se preocupavam com o ensino da língua estrangeira e questões de traduções. E nesta época, ela passa ser vista num sentido macro, verificando que atendida diversas questões em várias áreas.

O foco central da linguística aplicada na década de 80 foi verificar os problemas de linguagem que aconteciam no mundo real. Assim, eles ampliaram seus estudos no intuito de verificar problemas de linguagem, questões de ensino/aprendizagem, leituras e redações.

Nisso, a linguística aplicada se desloca para outras áreas das ciências humanas, sendo uma pesquisa de natureza interdisciplinar e mediadora. Assim, Moita Lopes (1996) contribui alegando que às vezes uma única área científica não é o suficiente para resolver problemas de sua natureza e é nesse aspecto que a linguística aplicada se apresenta como mediadora em várias áreas de conhecimento seja na sociologia, na educação, na linguística etc. Ademais, dependendo do problema apresentado no uso da linguagem, ela irá dialogar com diversas áreas, formulando e reformulando os seus modelos teóricos.

No novo milênio, o linguista aplicado passou a observar as relações de poder na formação do sujeito na linguagem e por meio dela. É nesta linguagem que define a permanência ou a transformação das relações de poder da linguagem, “a partir das diferenças de gênero, raça, etnia, classe, idade, preferência sexual e outras distinções que conduziram às desigualdades opressoras”. (DAMINANOVIC, 2005, p. 188)

Nesse sentido, Generre (2009), comenta que a linguagem está relacionada ao poder exercendo a função somente de veicular informação, tendo em vista que esta poderia ocupar outras funções como o ato de comunicar, através do qual os interlocutores conseguissem entender e serem entendidos por meio de seus contextos representados.

Não obstante, o poder da língua é autoritária e constituída, conforme regras que demandam as variedades no intuito de ter a apropriação adequada quanto às relações sociais entre o falante e o ouvinte. Entretanto, nem todos os integrantes de uma sociedade, tiveram acesso a uma variedade “cultura” nomeada como a língua de prestígio, e com isso ficou difícil inseri-los em um sistema relacionado ao patrimônio cultural definido como valores fixados a tradição escrita. E assim, esses integrantes que não dominam sofrem preconceito e submissão em relação à mesma. Entretanto, “Escrever nunca foi e nunca será a mesma coisa que falar: é uma

operação que influi necessariamente nas formas escolhidas nos conteúdos referenciais.” (GENERRE, 2009, p. 8).

Assim, o linguista aplicado do novo milênio assume uma postura crítica e política da sociedade e utiliza como suporte a linguagem, pois esta é vista na linguística aplicada como um ato comunicativo de forma dinâmica e interacionista, pois “não é por conviver com a diversidade (...), que deixamos de ter uma especialidade (...), mas sim um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos” (LEFFA, 2001).

O compromisso da linguística aplicada com a sociedade se aplica aos problemas encontrados, relacionados à linguagem e a partir da sua ciência e da sua pesquisa que irá contribuir para atender essas necessidades, especificamente a desse estudo que investiga o ato comunicativo entre professor e aluno no ensino-aprendizado da língua portuguesa.

Acredita-se assim, que a linguística aplicada poderá intervir em problemas de comunicação, criando discursos e metodologias de ensino que possam romper a relação de poder entre os interlocutores, valorizando laços afetivos e a importância de conviver com a diversidade na sociedade, permitindo aos indivíduos acessos a questões políticas à sua vida.

### **3. *O ensino da língua portuguesa à luz da linguística aplicada***

Nos dias atuais, o ensino da língua portuguesa parece oscilar duas vertentes: a tradicional que prioriza o estudo da sua natureza quanto a sua aplicabilidade no ensino da norma culta e a dialógica norteada pelos sujeitos da interlocução, conforme sua sociedade.

A primeira modalidade de ensinar a língua portuguesa chamada de tradicional (norma culta), pode-se segundo as concepções de Moita Lopes dizer que trata da primeira fase da linguística aplicada chamada “de uma investigação teórico-especulativa baseada em informação teórica advinda principalmente da linguística” (MOITA LOPES, 1996, p. 83). Esta investigação ignora a relação direta do professor e aluno no ato de ensinar a língua, ela é organizada de forma idealizada, tem respostas prontas, conforme a língua portuguesa, é estática e poderosa.

Outro tipo de investigação de pesquisa no ensino-aprendizado de línguas que atende a forma tradicional na primeira fase também da linguística aplicada, Moita Lopes chama de investigação do produto da

aprendizagem de línguas, pois nesta investigação o aluno passa ser visto como um produto final a partir da relação de causa e efeito de forma experimental, “tratados estatisticamente”. (MOITA LOPES, 1996, p. 85).

Essas duas investigações sobre alusões de Moita Lopes (1996), se referem ao ensino tradicional, a norma culta, sendo uma língua de poder sem direito a intervenção. Nesse aspecto, Marcuschi (2008), contribui alegando que a língua de poder tange um objetivo na escola e outra fora dela. Acrescenta também, que devido algumas pessoas não terem o acesso à língua escrita são tratadas como algo inferior tornando fonte de preconceitos quanto aos que dominam a norma culta. Nessa questão, a fala é dada como erro e a escrita como o lugar da norma a ser seguida, por meio do bom uso da língua. Portanto, para esse autor tanto a língua oral como a língua escrita tem o seu ofício representado no ato da comunicação.

Em relação a segunda vertente de como ensinar a língua portuguesa se dá pela dialógica norteada pelos sujeitos da interlocução, conforme sua sociedade Essa vertente se situa na nova tendência da linguística aplicada no ensino-aprendizado de línguas que Moita Lopes chama de pesquisa de diagnóstico e pesquisa de intervenção.

A pesquisa de diagnóstico no Brasil, Moita Lopes (1996) cita vários exemplos de estudos sobre esta questão como: o processo da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1991), a interação entre aluno e professor (KLEIMAN, 1990) e outros. E a pesquisa de intervenção “é colocada na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula”. (MOITA LOPES, 1996, p. 86)

Apesar das pesquisas de diagnóstico e de intervenção na época terem focado mais área de língua estrangeira, pode-se dizer essas concepções se aplicam nas modalidades de ensino da língua portuguesa neste novo milênio, pois a relação proximal do aluno e do professor, o ato comunicativo interacionista é que irá promover vozes, permitindo intervenções na aplicação do ensino-aprendizado da língua materna.

A concepção de língua como lugar de interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, através de um discurso dialógico, ou conforme Bakhtin “polifônico”, em que todos os sujeitos interagem de forma ativa na constituição de suas representações na sociedade num posicionamento de um indivíduo engajado a sua cidadania. Nesse aspecto é relevante destacar Brandão (2001, p. 12), retomando as colocações de Bakhtin (1979):

... é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade. (BAKHTIN, *apud*, KOCH, 2002, p. 16)

Fora os teóricos que atendem a área de língua e linguagem é relevante mencionar como o ensino da língua materna se apresenta na proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, à qual atribui à importância da valorização da linguagem no ensino-aprendizado da língua materna, baseando-se que a plena participação social é efetivada pelo domínio da linguagem por meio de uma prática discursiva e cognitiva. Os sujeitos se comunicam, se relacionam, constroem visões de mundo e de cultura através da linguagem. Assim, passa existir o comprometimento com esses educandos, garantindo-lhes o acesso aos saberes linguísticos necessário ao exercício da cidadania numa democratização social e cultural.

O ensino-aprendizado em línguas segundo o PCN (1998) de língua portuguesa, tem o objetivo não só de fazer o aluno falar corretamente, mas dar autonomia nos atos individuais das falas referente circunstâncias sociais representadas, através da adequação às diferentes situações comunicativas. Saber utilizar a sua fala de forma consciente e adequada à circunstância de uso da linguagem.

Os parâmetros curriculares da língua portuguesa é uma proposta pedagógica que se adequou aos princípios norteadores da linguística aplicada no ato de ensinar a língua com “foco na linguagem como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos da sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (LOPES ROSSI, 2001, p. 6)

A atuação da linguística aplicada perpassa por várias modificações no ensino de línguas, pois desmitificou a crença que a língua portuguesa só poderia ser aprendida de forma estática num sistema regras em que o aluno repete conceito pré-estabelecidos pela sociedade, pois na concepção da linguística aplicada a nossa língua passa a ser estudada por meio da língua, sendo o aluno e o professor responsáveis pela construção desse conhecimento num discurso dialógico/polifônico.

Mediante a isso, verificou-se que apesar das sinalizações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa* e da visão da linguística aplicada neste novo milênio no ensino de línguas, ainda esses conhecimentos não são aplicados no ato de ensinar a língua portuguesa,

preferindo a tendência tradicional. Nesse sentido, é relevante um olhar nessa pesquisa quanto a formação desse professor na graduação da língua portuguesa, analisando se houve saberes necessários ao ponto de prepará-lo para a prática docente.

#### **4. Formação de professores**

É visto em vários cursos de graduação de licenciatura, o perfil do futuro professor que após ter passado pela formação teórica tanto nas disciplinas específicas como as pedagógicas se encontram fora da realidade escolar, pois durante o período de estudos na graduação as disciplinas ministradas não contribuíram para o enfrentamento da sala de aula, não sendo apresentados a esses alunos em processo de formação docente, quais seriam os sujeitos e a forma de como deveria trabalhar com eles, a partir do respeito à diversidade (HENGEMUHLE, 2004). Assim, se torna notório que não há uma interação quanto à teoria e prática, necessitando de uma reformulação em alguns cursos de licenciatura para aproximar o seu aluno acadêmico mais próximo do seu mercado de trabalho.

Paulo Freire em relação à formação de professores acrescenta:

A formação de professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 1996, p. 137)

Atualmente um dos maiores problemas existentes na área da educação é o distanciamento entre teoria e ação, pois essas categorias são trabalhadas de forma isolada, pois o que o indivíduo aprende na escola não consegue associar a sua realidade. A ação humana exercida coletivamente sobre a natureza possibilita ao ser humano compreender e descobrir o seu próprio modo de agir.

Pensar no professor diante das novas realidades e nas complexidades de saberes que envolvem a formação teórica mais aprofundada, propicia um repensar das exigências da profissão diante do lidar com a diversidade cultural e a diferença. (LIBÂNEO, 2009)

Conforme essas questões sinalizadas a respeito da formação de professores, é relevante destacar Kleiman (2008), tendo em vista que ela organizou um livro *A Formação do Professor Perspectiva da Linguística*



*Aplicada*, com várias pesquisas na área da linguística aplicada, em relação a formação de professores do curso de letras, no intuito de não oferecer “ a chave mágica que resolverá os muitos problemas da difícil tarefa de ensinar(...), mas pensar a teoria com base prática de professores e professoras que se constituíram em sujeitos participantes (...) em diversos contextos(...)” (KLEIMAN, 2008, p. 8). Neste livro, é mister destacar um artigo escrito por Edmilson Luiz Rafael que aborda os saberes linguísticos da formação na transposição didática.

Essa pesquisa (RAFAEL *apud* KLEIMAN, 2008), considera a sala de aula o lugar da construção de conhecimento a partir da “transposição didática”. Sendo que para existir esse dinamismo didático no ato de ensinar a língua portuguesa é necessário que este educador em sua formação na universidade tivesse saberes necessários para prepará-los, pois mesmo que esse aluno tenha aprendido conhecimentos em relação à linguística teórica, esse conhecimento deve ser “transformado ou (re)constituído, juntamente com outros saberes ou conteúdos, para atender às necessidades da situação de sala de aula” (RAFAEL, *apud* KLEIMAN, 2008, p. 158) A partir disso, surge a necessidade do diálogo entre teoria e prática, principalmente nos cursos de letras, pois o que adianta saber muito uma língua se não sabe criar metodologias de como ensiná-la.

Assim, os autores (RAFAEL, *apud* KLEIMAN, 2008) chamam de “estágio de ensino” o momento de contribuição à relação de interação entre a teoria e a prática, sendo este essencial para esse aluno-professor em processo de formação, pois irá vivenciar e experimentar nesta fase de forma prática, o que aprendeu na universidade.

Esse “estágio de ensino” é ministrado pela disciplina nomeada de prática pedagógica de língua portuguesa por um professor que tem saberes em sua formação sobre a linguística. Ele acompanha todas as fases do estágio desde a observação, até a aplicação das aulas. Todavia, na análise dessa pesquisa constatou-se que as concepções dos estagiários eram opostas do professor da escola à qual se realizavam o estágio, devido a questão que quando o professor se forma não tem mais o acompanhamento do professor orientador, não ficam presos somente a teoria, com isso o professor formado passa ter autonomia de criar subsídios para ensinar a língua, conforme a realidade escolar, questões relevantes que eles não tinham quando eram alunos-graduandos. Nisso, Rafael, *apud* Kleiman (2008, p. 158), acrescenta:

Não havendo mais acompanhamento teórico sistemático, como ocorre durante o estágio, as professoras parecem se sentir mais livres para realizar as

adaptações exigidas pelo sistema escolar. Pelo que observamos, o acompanhamento excessivamente teórico realizado durante o estágio pode não contribuir para que o estagiário faça adaptações dos conhecimentos sobre a língua, uma vez que ele precisa comprovar para o orientador que ele não só está dominando o conteúdo teórico, como aquele advindo da LT, por exemplo, como também está seguindo a metodologia de ensino proposta pelo orientador.

Nesse sentido, a voz, a experiência vivenciada no estágio de ensino do aluno- professor é recusada pelo sistema no curso de formação de professores na área de letras. Conforme Libâneo (2009, p. 93) “As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos”. Devido ao desinteresse quanto a definição política de um curso de licenciatura percebe-se a má formação desse acadêmico, com um nível de cultura abaixo do esperado para lecionar sua disciplina, sem condições de desenvolver suas competências e de se posicionar de forma crítica e ativa quanto às situações presentes em sua sociedade moderna.

A formação do professor de língua portuguesa é de responsabilidade dos cursos de letras, cuja proposta científica pedagógica deve levar o acadêmico a construir competências que o habilitem ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa. Dentro desta responsabilidade existe o parecer CES 492/2001 que constitui as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Licenciatura. Essa nova Lei levanta questões da atualidade em relação à eficiência e condições de exercício profissional, refletindo na atuação da realidade, “para atender as necessidades educativas e tecnológicas” (DCN, 2011), como promoção de intervir na sociedade.

No curso de letras a partir da concepção das DCN valoriza as relações dialógicas no processo educativo entre as demandas da sociedade moderna e os valores humanísticos, tendo como objetivo este curso desenvolver a intenção de capacitar o graduando do curso de letras a partir das suas habilidades trabalhadas, competências em relação à adequação da sua linguagem consciente da variedade linguística existente em seu âmbito escolar, conforme situação social e cultural do seu alunado.

Em relação às competências e as habilidades do graduando de letras quanto à licenciatura, “deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela”. (DCN, 2001) Nisso, esclarece a preocupação de uma formação sólida a esses graduandos desta área de conhecimento, pois será a partir das competências e habilidades inseridas na sua atuação profissional que poderá proporcionar proposta de trabalho para o enfrentamento dos desafios encontrados na realidade escolar.

A escolha docente tem sentido e significado crítico, consciente e explícito, ocorre alienação de seu trabalho quando ele ignora a realidade à sua volta, e reduz seu trabalho a uma rotina de sala de aula, cujo objetivo restringe-se à mera transmissão de informações, postura que não condiz com seu papel de educador. (GADOTTI, 2004)

A formação de professor precisa acompanhar as necessidades que irão qualificar e preparar os futuros profissionais ao exercício do seu ofício através do desenvolvimento da consciência reflexivo-crítica.

## 5. Conclusão

Nessa pesquisa pode-se observar alguns questionamentos levantados em relação à formação docente de língua portuguesa no século XXI. Formação esta que muitas vezes insiste em manter o “equilíbrio” social, permanecendo com ideologias pragmáticas. (GUEDES, 2006) Nesse aspecto, o próprio docente é visto nessa sociedade como um agente que irá praticar uma profissão de acordo com um pré-conhecimento. E por isso que muitos professores utilizam de uma prática totalmente fora da sua realidade escolar, já que quando ingressou numa universidade para aprender a ser professor foram-lhe apresentadas questões mais reflexivas do que práticas, fugindo de modo geral do contexto real do seu alunado.

Contudo é relevante a interação entre teoria e prática, sendo um dos aspectos que apresenta algumas inquietações nessa pesquisa. A primeira questão está no formador de formadores dessas disciplinas de prática pedagógica que muitas vezes não apresentam domínio sobre os conhecimentos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* e nem as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras*. Outra questão são alguns professores das disciplinas específicas que se preocupam em ensinar língua portuguesa de forma teórica, cansativa e estática, deixando a desejar o seu ensino que deveria ser de forma dialógica, didática e interacionista. Portanto, o que adianta o acadêmico se formar e saber muito da sua área específica se não tem nenhuma metodologia de ensino e nem sabe quais são as categorias necessárias para se dar uma aula. Diante disso, a preocupação da formação desse grupo de professores de língua portuguesa é de suma importância.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras* e os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* inserem em seus documentos a importância do discurso, da linguagem adequada aos seus alunos no

processo de ensino – aprendizado de uma língua, e é nesse sentido que pode-se dizer que a ciência responsável pela essa interação do ato comunicativo entre os interlocutores é a linguística aplicada, pois ela contribuiu para o ensino-aprendizado da língua portuguesa, pois é uma área específica da linguagem. Sendo uma ciência que se preocupa com o ensino de línguas, como também as metodologias a ser aplicadas aos sujeitos inseridos nesta sociedade de forma diversificada.

O currículo embasado no DCN nessa pesquisa aparece como um veículo de aprimoramento e crescimento profissional desse docente. É a partir desse instrumento que possibilitará uma melhor capacitação desses professores que estão em processo de formação.

É proeminente nesse sentido a mudança da prática docente do Ensino Superior, portanto já não é tão importante só trabalhar reflexões, problematização de textos teóricos com esses alunos quando os mesmos não são transportados ao contexto real da educação. E é esse distanciamento entre teoria e prática que gera a má formação, pois a formação de professor precisa acompanhar as necessidades que irão qualificar e preparar os futuros profissionais ao exercício do seu ofício através do desenvolvimento da consciência reflexiva-crítica.

A formação de professor precisa acompanhar as necessidades que irão qualificar e preparar os futuros profissionais ao exercício do seu ofício através do desenvolvimento da consciência reflexivo-crítica.

A concepção de docência supõe uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e educacional, juntamente a uma unidade entre teoria e prática, que resgata a prática educativa.

Para educar é preciso ir contra a educação dominante em relação a sua idealização quanto ao contexto político, social e econômico. É oportunizar ao indivíduo uma leitura crítica a qual poderá ser agente da transformação de sua cidadania.

Assim, investigar o contexto da formação profissional permeia nossos estudos considerando a importância da composição de um currículo integrador preocupado com vivências e relações.

Assim, se faz necessário avaliar as práticas de formação de professores relacionada às esses requisitos e contemplar diversos estudos, pautando os problemas da formação inicial e continuada.

Se a escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológica em relação a novas exigências de formação posta pelas realidades contemporâneas é primordial pensar num sistema de formação de professores supondo, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação.

Assim, se faz necessário avaliar as práticas de formação de professores relacionada às esses requisitos e contemplar diversos estudos, pautando os problemas da formação inicial e continuada.

Em relação à mediação do docente no trabalho com a linguagem, é relevante que o mesmo possa mostrar ao discente a importância do processo de interlocução, portanto o docente deve promover um ensino, o qual o aluno possa ter a sua palavra reconhecida como legítima em discurso com o outro, seja na relação de docente-discente ou aluno-aluno. Abrir um espaço quanto ao discurso que ofereça diferentes opiniões às quais não irão ser julgadas como melhor ou pior e sim diferentes, é que se compreenderá que as divergências constituem as diversidades culturais.

Considerando as expectativas dos futuros docentes quanto as suas práticas com o olhar na qualidade da educação, será investigado junto aos alunos concluintes do curso de licenciaturas de letras, a contribuição das disciplinas assistidas nesse curso com vista à profissão futura.

Para tanto, partir das dificuldades encontradas pelos alunos do curso de letras na prática de seu estágio e questionar a contribuição das disciplinas ministradas neste para o contexto de sua prática futura, evidenciada a necessidade de promover uma reavaliação de como essa formação está sendo dada aos nossos futuros docentes, priorizando a teoria sem passar pelas vivências de sua práxis.

As inquietações dos acadêmicos desse grupo do curso de letras apresentadas nesse primeiro momento, se dá por meio de conversas informais, às quais eles relatam a partir de suas vivências experienciais do seu estágio supervisionado que o ensinar da língua se distancia da realidade social, cultural do alunado, até porque a variedade linguística é utilizada em grupos de poder, devido ser dada como a norma culta, à qual é referida como a identidade nacional portadora de uma tradição e de uma cultura a ser seguida. Sendo assim, a relação da linguagem e do poder é estabelecida a partir do momento que as pessoas são discriminadas pela maneira que se fala; devendo permanecer a língua oficial e abolir os atos individuais que a fala constituem.

Esse estudo sinaliza uma possibilidade na proposta de ensino quanto às teorias de linguagem num exercício social e cultural, desvinculada do exercício de poder, à qual uma língua exige a outra por um posicionamento político e histórico, tendo em vista que as aprendizagens desses indivíduos devem estar situadas ao mundo o qual estão inseridos no intuito de estar praticando o seu exercício à cidadania.

O curso que forma professores não pode estar preocupado só em passar os conteúdos pré-estabelecidos, impostos na sociedade e sim ir além desses limites aplicando em nossos educandos a condição deles atuarem como políticos dentro e fora da escola.

Assim, a formação do professor de língua portuguesa é de responsabilidade dos cursos de letras, cuja proposta científico pedagógica deve levar o acadêmico a construir competências que o habilitem ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES 492, de 12 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. *O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político*, 2005. Disponível em: <[http://rleucpeltche.br/php/edições/v8n2/m\\_Cristina-damianovic.pdf](http://rleucpeltche.br/php/edições/v8n2/m_Cristina-damianovic.pdf)>.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. Prefácio de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação de professor de português: Que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

HENGEMUHLE, Adelar. *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2004.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, Vilson J. *A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade*. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 out. 2001. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalho/la-sociedade.pdf>>.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora! novas exigências educacionais e profissão docente*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Tendências atuais de pesquisa em linguística aplicada*, 2001. Disponível em: <[http://www.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoesorais/artigo-maria aparecida.pdf](http://www.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoesorais/artigo-maria%20aparecida.pdf)>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades e retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

**A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS  
NA CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS  
PARA AS AULAS ESPANHOL  
NO NOROESTE FLUMINENSE**

*Maria Célia Cardoso de Lira (IFF)*  
[profesoramariacelia@gmail.com](mailto:profesoramariacelia@gmail.com)

### **1. Introdução**

O Instituto Federal Fluminense – *Campus* Itaperuna oferece aula de espanhol nos cursos de guia de turismo (modalidade integrado e subseqüente) e de eletrotécnica (modalidade EJA). Por ser um *campus* novo, localizado no interior do estado do Rio de Janeiro, tem como um dos maiores desafios, em relação ao aprendizado de idiomas, superar a carência de material didático na região. Mas como resolver tal questão? Sabe-se da importância de ensinar uma língua estrangeira através das quatro habilidades – compreensão auditiva, compreensão leitora, produção escrita e oral. Entretanto, para desenvolver este trabalho o professor precisa de suporte, melhor dizendo, recursos para desempenhar sua função como mediador da aprendizagem. Desta forma a carência de material didático prejudicaria o bom resultado no fim deste processo, uma vez que é preciso criar um contato com a língua através de materiais condizentes com as necessidades dos alunos.

É preciso estimular, mas antes de tudo é preciso também oferecer. E foi pensando no “*que oferecer*”, que surgiu uma parceria com os alunos da instituição para pesquisar recursos audiovisuais em espanhol. Esta parceria tem desenvolvido a aprendizagem de E/LE de forma dinâmica, motivadora e contextualizada, além de ter criado um pequeno acervo de materiais didáticos audiovisuais voltados para o interesse dos alunos, promovendo a articulação das informações e expandindo a compreensão auditiva de maneira autônoma, objetiva e natural.

### **2. Breves considerações sobre o aprendizado de línguas estrangeiras**

O aprendizado de línguas estrangeiras tem sido o foco de interesse de muitos brasileiros. Esta motivação se dá não apenas pela necessidade no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas também pela rapidez na comunicação gerada pelo fenômeno da globalização, das novas



tecnologias e eventos esportivos. Paraquett (2008, p. 131) diz ainda que é necessário que

A aprendizagem de línguas estrangeiras ultrapasse o conhecimento da metalinguagem, assim como sai da esfera restrita da tecnologia e do mercado de trabalho, para se transformar em ferramenta de conhecimento, de autochecimento, de eliminação de fronteiras e, principalmente, de inclusão social.

Portanto, um programa completo de ensino de línguas deve alcançar um equilíbrio entre atividades controladas linguisticamente e atividades comunicativas, proporcionando ao aprendiz a oportunidade de “experimentar” a língua em diferentes contextos, facilitando sua assimilação. Este equilíbrio está diretamente relacionado aos variados recursos a serem utilizados e ao ambiente motivador que o professor pode criar para as aulas, o que resultaria em uma perspectiva comunicativa.

Se, desde uma perspectiva comunicativa, queremos que o aluno seja competente, quer dizer, que não tenha só conhecimento sobre, mas que esses conhecimentos lhe sirvam para atuar na sociedade ou com os indivíduos que fazem uso da língua-alvo, é necessário adotar a competência comunicativa na sala de aula. (MIQUEL & SANS, 1997, p. 16)

Aprender outro idioma é uma atividade complexa, que percorre um longo processo. Afinal saber como a linguagem funciona, entendê-la, escrevê-la e comunicar-se com precisão não é uma tarefa simples. Por isso para facilitar esta dinâmica, a transmissão do conteúdo e a visão do professor como autoridade máxima não devem ocupar um lugar central na sala de aula. Isto porque o objetivo das aulas agora deixa de ser a pura transmissão de conhecimento para concentrar-se nas dificuldades e habilidades do aluno em relação à língua estrangeira. Portanto, ensinar uma língua estrangeira é antes de tudo reconhecer a necessidade do grupo com o qual se trabalha e identificar seu interesse.

Nos últimos dois séculos novas tecnologias, principalmente as ligadas à área de comunicação como o rádio, a televisão, o jornal e a internet, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais e o interesse, por parte dos educadores, em utilizar esses recursos em sala de aula. Por isso é importante reconhecer que os textos se manifestam sempre em algum gênero textual e que isso interfere diretamente na produção e compreensão dos mesmos. Percebeu-se que quando se leva para sala de aula uma proposta de ensino, baseada na didática dos gêneros textuais, considerando as diversas esferas da atividade humana, o ensino não se desvincula das práticas sociais de uso da linguagem e prende a atenção do aluno, funcionando como elemento motivador nesse processo.

Acredita-se ainda que, em uma aula de língua estrangeira, seja interessante apresentar atividades que associem conhecimentos de cunho morfológico ou sintático, não desconsiderando a interpretação de sentidos, que permitem aos alunos conhecerem diferentes gêneros. Assim, a compreensão da língua em seus múltiplos contextos aconteceria mais naturalmente, pois trabalharia com situações reais de comunicação, através de materiais autênticos.

### **3. *Organizando a audioteca de espanhol em Itaperuna***

Itaperuna é uma cidade do noroeste fluminense que está aproximadamente a 400 km da capital do Rio de Janeiro e esta distância dificulta o acesso a materiais didáticos de língua estrangeira, principalmente de espanhol. Por isso iniciou-se a constituição de um *corpus* com materiais audiovisuais na tentativa de suprir tal carência. O objetivo foi oferecer o insumo necessário para uma aprendizagem que encontrasse sua eficácia em uma totalidade, não privilegiando, ou restringindo-se, a uma única destreza. Isto porque, acredita-se que ao facilitar o acesso à compreensão auditiva, consequentemente, estaria estimulando a produção oral e escrita.

Observando a realidade dos alunos e a carência de material para as aulas, percebeu-se a necessidade de organizar um *corpus* com recursos audiovisuais que serviriam de apoio às atividades de língua estrangeira. Este *corpus* seria constituído por materiais autênticos como gravações de músicas, clipes, trechos de novela, comerciais de TV, telejornais, filmes, documentários e vídeos com vocabulário específico dos cursos oferecidos pelo IFF – *Campus* Itaperuna, com o objetivo de que o aprendiz possa desenvolver sua compreensão auditiva e assim aprender de maneira eficaz a língua-alvo.

Este *corpus* atenderia tanto às necessidades dos alunos dos cursos concomitantes, integrados, PROEJA e subsequentes que tenham o espanhol em sua grade curricular, como aos servidores no projeto do centro de línguas e aos demais professores de espanhol da região. Entretanto, este material não se restringiria ao uso de sala de aula, pois a intenção é que seja armazenado na biblioteca do instituto, por isso o nome *audioteca*, e possa ser emprestado aos alunos e/ou professores da mesma forma como os demais livros da biblioteca.

Os materiais têm como principal critério de seleção a variedade, tanto no gênero textual como no conteúdo abordado. Desta forma, o *corpus* será constituído por músicas, clipes, trechos de novela, comerciais de TV, telejornais, filmes, documentários.

É fundamental a participação dos alunos na constituição deste *corpus*, pois o objetivo é organizar um material voltado para o interesse dos mesmos. Assim, os alunos se encarregam de coletar, editar e catalogar o material que formará parte da *audioteca*. Mas quem são esses alunos? Como estamos falando de um público basicamente formado por adolescentes, é claro que a participação neste trabalho não é unânime, entretanto, bastante significativa. No início, a colaboração veio por parte de todos os cursos (integrados, subsequentes, EJA), mas logo em seguida o interesse desacelerou. Foi então que surgiu a ideia de transformar a *audioteca* em um projeto de pesquisa e oferecer bolsas de iniciação científica aos alunos mais engajados neste desafio. Hoje o projeto conta com o trabalho de cinco bolsistas da CNPq na organização da *audioteca*. O interessante é ver a colaboração de outros alunos que não quiseram participar diretamente da bolsa, porque já estavam envolvidos em outros projetos, contribuindo na coleta de materiais para a *audioteca*.

Este projeto está em andamento desde maio de 2013, por isso a coleta do material tem sido a maior parte do trabalho desenvolvida até aqui. Somente uma pequena parte foi editada, para depois então ser catalogada e assim o acervo possa ser colocado à disposição dos alunos na biblioteca.

É importante ressaltar ainda que todo material coletado é para fim educativo, sem reprodução comercial, por isso, a escola foi preservada em relação aos direitos autorais, inclusive, porque o acervo tem sido formado por trechos de obras, o que não colocaria em risco a atividade lucrativa dos artistas.

#### **4. Considerações finais**

Ensinar uma língua estrangeira é antes de tudo reconhecer a necessidade do grupo com o qual se trabalha e identificar seu interesse. Por isso, este projeto sugere a organização de um *corpus* em que os gêneros textuais audiovisuais possam contribuir para a dinâmica nas aulas de E/LE. Percebeu-se que quando se leva para sala de aula uma proposta de ensino, baseada na didática dos gêneros textuais, considerando as diver-

nas esferas da atividade humana, o ensino não se desvincula das práticas sociais de uso da linguagem e prende a atenção do aluno, funcionando como elemento motivador nesse processo.

Acredita-se ainda que, em uma aula de língua estrangeira, é interessante apresentar atividades que associem conhecimentos de cunho morfológico ou sintático, não desconsiderando a interpretação de sentidos, que permitem aos alunos conhecerem diferentes gêneros. Assim, a compreensão da língua em seus múltiplos contextos aconteceria mais naturalmente, pois trabalharia com situações reais de comunicação, através destes materiais autênticos, que não são acessíveis na região do Noroeste Fluminense. O acesso a estes materiais desenvolveria a aprendizagem do E/LE de forma dinâmica, motivadora e contextualizada, promovendo assim, uma articulação das informações, levando os alunos a expandirem o nível de compreensão auditiva de maneira autônoma, objetiva e natural.

A constituição deste *corpus* serviria ainda como diferencial na biblioteca do IFF – *campus* Itaperuna e estaria acessível a todos os alunos interessados em aprimorar seu conhecimento na língua estrangeira, assim como aos professores de Espanhol da região.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GUASTI, Maria Teresa. *Language Acquisition. The growth of grammar*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 2002.

KOCH, Ingedore V. *Argumentação e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gênero textual e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MIQUEL, Lourdes; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, n. 9, abril de 1997.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Contingentia*, Vol. 1, novembro de 2006.

PARQUETT, Marcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **AS TEORIAS DE LINGUAGEM, AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E A METODOLOGIA ADOTADA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Renata da Silva de Barcellos*  
(CEJLL/NAVE, UNICARIOCA e UFF)  
[osbarcellos@ig.com.br](mailto:osbarcellos@ig.com.br)

### **1. Fundamentos teóricos – metodológicos**

Para apresentar a linha teórica adotada na minha prática pedagógica, inicialmente, cabe apresentar as instituições tecnológicas onde leciono: Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE e a UNICARIOCA. No Rio de Janeiro, esta faculdade é pioneira no uso da tecnologia como recurso tecnológico. As salas de aulas são equipadas com computador, data show, caixas de som, quadro branco, internet para acessar o ambiente MOODLE – intitulado 28 horas – <http://www.unicarioca.com.br/> – cujo objetivo é postar material, propor fóruns, realizar a AV2 on-line, enviar mensagens, dentre outras questões. Já aquele, o CEJLL/NAVE, é uma parceria do público, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com o setor privado, a OI Futuro. A proposta da escola é um ensino integral (funciona das 7:00 às 17:00) e integrado (os alunos saem habilitados em um destes cursos técnicos: *Mídias, Programação de jogos e Roteiro digital*). A filosofia é de um ensino interdimensional – teoria do professor Antonio Carlos – cuja definição é

a proposta pedagógica que procura articular os fins e os meios da ação educativa, visando tornar real essa expectativa com base numa visão do homem, do mundo e do conhecimento consistente com as exigências dos novos tempos. [http://www.modusfaciendi.com.br/midia\\_entrevista.htm](http://www.modusfaciendi.com.br/midia_entrevista.htm).

A proposta desta instituição é ser um centro disseminador de novas práticas pedagógicas. Para isso, os educadores fazem parte de linhas de pesquisa, dentre elas: “Ensino médio integrado” e “Educador-orientador”.

Na área de língua portuguesa, desenvolvo um trabalho no 3º ano do ensino médio do CEJLL; e, na UNICARIOCA (ministro disciplinas como *Comunicação e Expressão, Didática da Língua Materna e Oficina*), cuja concepção de linguagem é a de uma forma de interação. Isso significa que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é entendida como um lugar de

interação humana (GERALDI, 1984). Como "uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história" (BRASIL, 1998, p. 20).

Atualmente, mais do que nunca, com os nossos educandos *nativos digitais* (a expressão foi criada por Prensky e adotada por Palfrey e Gasser no livro *Nascidos na Era Digital* (2011), dentre outros autores. Ela refere-se àqueles nascidos após 1980 e que tem habilidade para usar as tecnologias digitais), precisamos rever nossa metodologia. Devido a essa característica do educando do mundo contemporâneo, há exigências que demandam uma metodologia na qual o uso das diversas tecnologias colaborem para uma efetiva construção do conhecimento e, por consequência, conscientizem e estimulem a utilização de tecnologia inovadora. Aquela aula apenas expositiva com o único recurso tecnológico "mais inovador" – o livro didático – já não atrai mais nossos alunos, independente do nível: fundamental, médio e superior. A nós, urge pensarmos em como propor aulas. Para isso, cada vez mais, tornando nossa sala de aula um laboratório. Devemos testar várias possibilidades. Como diz a diretora do CEJLL/NAVE, "não devemos ter medo de ousar". Mas, antes de experimentarmos atividades diferenciadas, é necessário termos uma linha teórica a ser seguida. No caso do ensino da língua materna: a concepção de linguagem, a definição de língua, a construção de conhecimento e a função da escola.

Sendo assim, partimos do preceito de que uma língua é "um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias" (POSSENTI, 1998, p. 80); e de que a primeira tarefa da escola é "aumentar o domínio de recursos linguísticos por parte do aluno. Isso se faz expondo o aluno consistentemente a formas linguísticas que ele não conhece, mas deve conhecer para ser um usuário competente" (*Ibidem*, p. 88). A partir desse posicionamento teórico, apresentaremos nossa metodologia – algumas propostas de atividades realizadas e cujo resultado foi positivo.

## **2. As teorias de linguagem e as concepções de língua**

Inicialmente, vale ressaltar que o educador desta disciplina deve conhecer as diversas teorias de linguagem e de concepções da língua a fim de que adote a melhor metodologia. Sendo assim, vejamos as três concepções de linguagem:

Até a década de 70, a linguagem era considerada *expressão de pensamento*. Trata-se de uma visão da tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna. Só repensada no início do século XX, por Saussure (1969). Esta concepção preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. A linguagem é considerada a “tradução” do pensamento. As práticas linguísticas são vistas como decodificação. Norma culta norteia o ensino. A escola não explora as outras variantes linguísticas.

Na década de 1970, ocorreu uma inovação no ensino da língua materna. Como a linguagem deixou de ser entendida como a *expressão do pensamento* para ser considerada *instrumento de comunicação*, em que a modalidade oral é privilegiada. E também todos os gêneros e tipos textuais tornaram-se importantes instrumentos de transmissão de mensagens. O aluno deveria aprender as características de cada um deles para reproduzi-los na escrita e/ou fala e também para identificá-los nos textos lidos.

Neste período, o estruturalismo, a teoria da comunicação e o estudo das funções da linguagem, sobretudo, fundamentaram a produção de um modelo de ensino de língua portuguesa, enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil. A língua portuguesa, no ensino fundamental, passa a ser intitulada *Comunicação e Expressão*. Nessa ótica, a linguagem é entendida como código. E o estudo da língua, apesar de propostas de inovações, ainda tende ao ensino gramatical, embora a leitura e a produção textual já sejam trabalhadas na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação.

Conceber a linguagem como forma de *interação* significa entendê-la como "como uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história" (BRASIL, 1998, p. 20). Ela foi criada a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin (1895-1975). Ele apresentou uma nova concepção de linguagem, a enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação – concepção vigente até hoje. A relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem o produz passaram a ser elementos fundamentais para a realização de um ensino produtivo.



O aluno passou a ser visto como sujeito ativo (não mais um produtor de modelos) e atuante – em vez de ser passivo no momento de ler e escutar.

No que se refere ao ensino da leitura, na primeira concepção, a de *expressão de pensamento*, ler significa captar a ideia do autor. Trata-se de um processo passivo. A segunda, a de *instrumento de comunicação*, considera a leitura como o reconhecimento e reprodução de sentido de um texto. O leitor decodifica a mensagem – as características de cada modalidade e gênero textual. Já a interacional, a leitura é um processo interativo. Autor e leitor são sujeitos ativos.

De acordo com alguns pesquisadores, como Halliday, McIntosh e Strevens, o ensino da língua pode percorrer três vertentes classificadas a partir dos seguintes tipos: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

- *Prescritivo*: leva o aluno a substituir seus próprios padrões linguísticos por aqueles considerados corretos, socialmente aceitáveis. Estabelece regras de bom uso da norma culta. O ensino prescritivo tem por função levar o aluno a dominar a norma culta. É voltado para a língua escrita, para a tradição literária.

A gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade. A parte de descrição da norma culta e padrão não se transforma em regra de gramática normativa até que seja dito que a língua só é daquela forma, só pode aparecer e ser usada naquela forma. É preciso, pois, separar a descrição que se faz da norma culta da língua, que é apenas gramática descritiva de uma variedade da língua, com a transformação do resultado dessa descrição em leis para uso da língua. (TRAVAGLIA, 1997, p. 31)

- *Descritivo*: pretende observar como a língua funciona. Não objetiva interferir no comportamento do falante. Não ideia de correção. Todas as normas de uso da língua são adequadas a determinados contextos. Sendo assim, a gramática descritiva contempla qualquer variedade da língua.
- *Produtivo e/ ou reflexivo*: ensina novas habilidades linguísticas. Almeja-se que o aluno se aproprie da língua de forma adequada, valorize e respeite as variantes linguísticas. A gramática reflexiva é a representação das atividades de observação e reflexão sobre a língua que

buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, isto é, a gramática da língua (PEREIRA).

A seguir, apresentaremos práticas interativas de uso da língua com base nos quatro pilares desta disciplina: a produção de texto, a leitura, a gramática e a oralidade.

### **3. Prática pedagógica: uma proposta**

Conforme Marc Prensky, o mundo é dividido em nativos e os imigrantes digitais. Os nativos já nasceram cercados pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); os imigrantes são os oriundos de um período anterior ou no início do surgimento das novas tecnologias. A maioria está se alfabetizando – como é o meu caso – inserindo os novos recursos no cotidiano da vida profissional e pessoal.

O cérebro dos “nativos” se desenvolveu de forma diferente em relação às gerações pré-internet. Eles gostam de jogos, estão acostumados a absorver (e descartar) grande quantidade de informações, a fazer atividades em paralelo, precisam de motivação e recompensas frequentes, gostam de trabalhar em rede e de forma não linear (TORI, 2010, p. 218).

Como, hoje, os educandos utilizam as novas mídias: blogs, redes sociais, youtube, nós, professores, devemos enfrentar este desafio: nos tornarmos imigrantes digitais. Dessa forma, não só nos apropriarmos desses recursos, como também utilizá-los de forma significativa no processo da construção do conhecimento de um aspecto semântico-morfossintático, a fim de contemplar os diferentes conteúdos a serem trabalhados. Isso porque “começam a se fazer cada vez mais presentes nos ambientes acadêmicos e políticos, sobretudo quando está em pauta a discussão sobre a necessidade de renovação dos processos educacionais” (SOUZA & GOMES, 2009, p. 36).

Apresentaremos a seguir algumas propostas realizadas:

Para trabalhar o gênero textual autobiografia, em 2010, expliquei a estrutura, exemplifiquei e propus que os alunos elaborassem a sua no Twitter – com apenas os 140 caracteres. Inicialmente, eles reclamaram, alegaram que seria IMPOSSÍVEL, mas, depois, se surpreenderam com seu poder de síntese. Afinal, vale lembrar que são permitido até 140 caracteres. Depois, repeti a experiência em 2011, através do facebook, rede social mais utilizada desde a época, mantendo o número de caracteres. Eis alguns exemplos:

1. Sou uma receita. Uma pitada de sarcasmo, rancor e uma porção de arrependimento. Mexa bem e tire a tampa. “Voilà”, um prato de vida não-vida. Patrícia O.

2. Futebol, samba, amigos, música, conversa. Extrovertido sem querer aparecer. Tímido sem querer se isolar. Eu mesmo sem ser o mesmo. Raphael G.
3. Companhia me agrada, a música me leva. Afundo em pensamentos e voço no imaginário. Ciúme do que é meu. Muito ciúme. Sou apaixonada em período integral. Amo tudo que me faz feliz. Rebeca C.
4. Uma sonhadora sem limites, de imaginação fértil e mente aberta. Sou um poço de qualidades e defeitos. O obvio não me convém e o estranho me agrada. Marcelly L.

Ano passado, 2012, no 1º bimestre, um dos conteúdos era o gênero textual manifesto. Apresentei a sua estrutura e vários exemplos (Manifesto Marxista, Pau-Brasil etc.). Os alunos elaboraram um em grupo em forma de poema, música etc.; e, na prova de redação do bimestre, propus que elaborassem o seu cujo tema foi: *Manifesto, logo existo*. Foi um trabalho integrado, uma vez que os educadores de sociologia e filosofia também trabalharam a temática na sua respectiva disciplina. A correção foi realizada pelos três educadores. Cada um utilizou uma cor de caneta a fim de tecer os comentários pertinentes do seu conteúdo. Este ano, 2013, para trabalhar o mesmo gênero, ousei mais: pedi para que, além dessas atividades, criassem um no MOODLE institucional <http://nave-rio.vacavitoria.com> com os 140 caracteres do Twitter e, novamente, o resultado foi positivo:

1. A hora da libertação chegou! A ditadura irá se esvaír. O momento é nosso! Para a rua, já! A África de Mubarak, Qaddafi irá acabar! Thiago T.
2. É preciso força de vontade! Para vencermos, na vida não podemos ter moleza e preguiça. Preparemo-nos para o amanhã vitorioso! Lutemos pelo nosso futuro! Julien B.
3. Não acredite na ilusão de que devemos consumir para sermos felizes. Não seja manipulado! Não é o excesso de bens que mudará nossas vidas. Sorria mais e consuma menos! Catarina M.

Este ano, no início do 2º bimestre, a equipe de língua materna realizou a SEMANA DA LÍNGUA PORTUGUESA. A proposta é abordar questões relacionadas à leitura, à escrita e à produção textual de forma criativa, prazerosa e construtiva, a partir do uso das novas tecnologias disponíveis no Colégio José Leite Lopes/NAVE. O objetivo foi promover o conhecimento da língua portuguesa ao abordar temas diversos: leitura e escrita, a fim de despertar nos educando o interesse por esta área do saber. As atividades desenvolvidas foram: Assistir ao documentário: *Língua Vidas* (em português) – Duração: 1h45; oficinas:

- 1 *HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA* – Prof. Edson – A oficina tem por objetivo apresentar um breve percurso pela história da formação do nosso idioma.
- 2 *RODA DE LEITURA* – Profa. Priscila Daniello – A oficina objetiva estimular o hábito da leitura e incentivar o uso da Biblioteca.
- 3 *NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO* – Profa. Renata Barcellos – A oficina pretende apresentar um breve histórico acerca dos acordos anteriores e refletir sobre as novas regras propostas.
- 4 *A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MERCADO DE TRABALHO ATUALMENTE* – Profs. Lídia e Renata – No *Dia Profissional* (8 de maio), a oficina será proposta a fim de conscientizar os formandos da importância da adequação da linguagem verbal e não-verbal no processo seletivo.
- 5 *DIÁLOGOS PECULIARES ENTRE A ÁFRICA E O BRASIL* – Profa. Lídia Oliveira. A oficina tem por objetivo apresentar a influência das línguas africanas no processo de formação da língua portuguesa (oral e escrita) do Brasil.
- 6 *A INTERTEXTUALIDADE COMO ESTRATÉGIA CRIATIVA: UMA LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS* – Profs. Edson e Renata Barcellos – Objetivo: Refletir a respeito da intertextualidade como um dos recursos expressivos em textos midiáticos.

E atividades na biblioteca a fim de incentivar seu uso. Devido ao número de alunos, organizamos as seguintes atividades assim:

*Navegando pelo universo literário:* Objetivos: incentivar o uso deste ambiente; estimular a leitura de obras diversas; verificar o nível de conhecimento dos alunos. Descrição da atividade: – Nos intervalos e/ou tempos vagos, os alunos devem ir à biblioteca a fim de descobrir qual é a obra do fragmento selecionado. Os educandos mais participativos e com maior número de “descobertas” ganharão um prêmio (passeio cultural). Observação. Primeira série – terça-feira – 7 de maio; segunda série – quarta-feira – 8 de maio; terceira série – quinta-feira – 9 de maio

#### NAVESTAK

Objetivo: Verificar qual frase da obra lida – durante o bimestre – o educando destaca como sendo a mais importante para ele; justificar a escolha

de uma determinada frase; Descrição da atividade: disponível no site do evento: <http://semanalp.wix.com/nave#>. O aluno realizar a seguinte atividade: – escolher uma frase da obra lida em cada série:

1º série: *Romeu e Julieta* – Shakespeare

2º série: *Amor de perdição* – Camilo Castelo Branco

3º série: *Fome negra* – João do Rio

Critério: justificar sua escolha – no máximo com 140 caracteres. Vejamos os exemplos:

1. *Fome Negra* – João do Rio “[...] Quanto ao trabalho, estão convencidos que neste país não há melhor. Vieram para ganhar dinheiro, é preciso ou morrer ou fazer fortuna. [...]” Escolhi esse trecho, pois retrata a realidade dos trabalhadores do manganês que apesar da miséria sofrida ainda têm esperança de fazer fortuna. Dandara S.
2. É uma espécie de gente essa que serve às descargas do carvão e do minério e povoa as ilhas industriais da baía, seres embrutecidos, apanhados a dedo, incapazes de ter ideias *Fome Negra* – João do Rio. Uma frase forte e interessante, pois dá uma ideia de coisificação do homem, como se não houvesse chance dele se rebelar, um homem limitado. Mostra também um homem embrutecido que trabalha confinado como num campo de concentração. Tâmara C.
3. Amava, e tinha ciúmes de Teresa, não ciúmes que se refrigeram na expansão ou no despeito, mas infernos surdos, que não rompiam em lavareda os lábios, porque os olhos se abriam pronto em lágrimas para apagá-la. – Camilo Castelo Branco. Escolhi este trecho que se refere à Mariana, que amava Simão Botelho. A personagem expressa o sentimento de uma forma exagerada nas cartas que escrevia para Simão e isso era característico da segunda geração do Romantismo. Uma personagem marcante, amorosa e sensível. Pela ter essas características, me identifiquei com a mesma e escolhi um trecho referente a ela. Adalgiza S.
4. Se o amor é cego, não pode acertar o alvo. – Mercúcio A minha justificativa é que, quando uma pessoa está amando, não consegue olhar para os defeitos da amada e por causa disso pode ter consequências. Pedro S.

Ao propor esta atividade, segundo Moran, a internet “é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece” (2000, p.53). Pela participação e entusiasmo dos alunos de toda a escola, parece que atingimos nossos objetivos.

Este ano no CEJLL/NAVE, estamos experimentando o MOODLE <http://nave-rio.vacavitoria.com>. Nele, já realizamos no 1º bimestre um trabalho integrado com Química. A educanda abriu uma pasta intitulada

Questões de Química. A proposta era os alunos de criarem questões a partir do conteúdo trabalhado. Eu, enquanto professora de língua materna, analisava a organização das informações; enquanto a de química, a abordagem do conteúdo. Este segundo bimestre, o projeto é sobre drogas. Para isso, também com uso desta ferramenta, propomos que eles enviassem o roteiro do trabalho a ser elaborado sobre essa temática. Paralelo a isso, houve propostas de redação: a prova bimestral cujo tema foi: “Drogas & sexo. Na década de 80, o lema era *Drogas, sexo e rock and roll*; hoje, qual é o atual? Como a juventude lida com essas questões?”

Também estou propondo microapresentações para analisar e aprimorar a expressão oral. Esta porque, de acordo com Marcuschi, é imprescindível trabalhar a expressão oral também. Afinal, a fala é “uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas” (1997, p. 39). Como a instituição pretende formar cidadãos autônomos, além da habilitação em um dos três cursos técnicos, é nossa função criar situações em que os alunos possam desenvolver essa habilidade. Em projetos integrados com outras disciplinas também verificamos a expressão não só oral como também postural. Um dos realizados foi o NAVE +20, em que os alunos defendiam ou não a construção da usina de Belo Monte.

...cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações (PCN, 1998, p. 25).

Neste terceiro bimestre, no NAVE/CEJLL, estou implementando um outro critério de avaliação com base na matriz curricular de língua portuguesa do 3º ano (<http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/05/BoletimPedagogicoLP3AnoEMSAERJ2008.pdf>). Propus que os alunos levassem a cópia deste documento norteador das questões propostas pelo SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro) e a tabela elaborada por um aluno com os diversos descritores abordando os três pilares: uso da língua, leitura e produção textual.

| Turma | Leitura |    |    |    |    |    |    |    |     |     | Uso da Língua |     |     |     |    | Produção Textual |     |     |     |     |     |    |    |    |    |    |
|-------|---------|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|----|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|
|       | D1      | D3 | D4 | D5 | D6 | D7 | D8 | D9 | D10 | D11 | D12           | D14 | D20 | D21 | D2 | D13              | D15 | D16 | D17 | D18 | D19 | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| Aluno |         |    |    |    |    |    |    |    |     |     |               |     |     |     |    |                  |     |     |     |     |     |    |    |    |    |    |
| 1     |         |    |    |    |    |    |    |    |     |     |               |     |     |     |    |                  |     |     |     |     |     |    |    |    |    |    |
| 2     |         |    |    |    |    |    |    |    |     |     |               |     |     |     |    |                  |     |     |     |     |     |    |    |    |    |    |
| 3     |         |    |    |    |    |    |    |    |     |     |               |     |     |     |    |                  |     |     |     |     |     |    |    |    |    |    |
| 4     |         |    |    |    |    |    |    |    |     |     |               |     |     |     |    |                  |     |     |     |     |     |    |    |    |    |    |
| 5     |         |    |    |    |    |    |    |    |     |     |               |     |     |     |    |                  |     |     |     |     |     |    |    |    |    |    |
| 6     |         |    |    |    |    |    |    |    |     |     |               |     |     |     |    |                  |     |     |     |     |     |    |    |    |    |    |
| 7     |         |    |    |    |    |    |    |    |     |     |               |     |     |     |    |                  |     |     |     |     |     |    |    |    |    |    |
| 8     |         |    |    |    |    |    |    |    |     |     |               |     |     |     |    |                  |     |     |     |     |     |    |    |    |    |    |
| 9     |         |    |    |    |    |    |    |    |     |     |               |     |     |     |    |                  |     |     |     |     |     |    |    |    |    |    |
| 10    |         |    |    |    |    |    |    |    |     |     |               |     |     |     |    |                  |     |     |     |     |     |    |    |    |    |    |

O objetivo é que a tabela seja um controle para aprimorar as defasagens dos alunos nos quatro pilares desta disciplina: a produção de texto, a leitura, a gramática e a oralidade.

Todas as atividades propostas são acompanhadas do descritor trabalhado. Quando o aluno erra a questão, sinalizo na tabela o descritor. Por exemplo:

(FUVEST 2012) – **D 3** – O pronome "ela" da frase "Era ela, portanto, quem devia merecer do novo rei o melhor das suas atenções", refere-se a ... D 3

A– “desmedida ambição”. B– “Casa de Avis”. C– “esta burguesia”. D– “ameaça castelhana”. E– “Rainha Leonor Teles”.

Por fim cabe ressaltar que, nas duas instituições, o educador é orientado a utilizar os recursos tecnológicos. Principalmente, o institucional. Isso é positivo? Sim, aguça-nos a curiosidade de navegarmos em mares nunca dantes ou poucos navegados. Entretanto, há um ponto negativo, como tudo, a dificuldade com a conexão, o tempo dedicado à elaboração e à análise das propostas. Devido a isso, urge não só repensarmos nossa prática, como também a disponibilidade de tempo para que o educador atualize-se lendo novas teorias, analise questões de provas atuais e navegue nas redes sociais para corrigir atividades propostas. Assim, o uso de recursos midiáticos e da tecnologia permite-nos ampliar o conceito de aula e de sala de aula.

#### **4. Considerações finais**

A partir de uma breve reflexão sobre as concepções de linguagem e de língua, do ensino da língua materna e de minha experiência em 2008 com a tecnologia na prática pedagógica, tenho procurado utilizar as diversas linguagens e, com isso, me tornado uma imigrante digital e procurado desenvolver, cada vez mais, atividades utilizando as diversas ferramentas: blog, youtube, redes sociais, MOODLE etc. Tenho comprovado não só como o ensino deve ser desenvolvido dentro da concepção da interação – de ser produtivo – fazer sentido para o aluno os conteúdos a serem trabalhados; como também os apontamentos de Moran a respeito do uso dos recursos tecnológicos “alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo” (2000, p. 17-18). Por isso, o resultado nas avaliações externas tem ratificado isso. Quanto ao CEJLL/NAVE, nas provas como o SAERJ, UERJ e ENEM, a instituição tem se destacado com os melhores resultados da Rede Estadual de ensino. Em relação à UNICARIOCA, a avaliação AV2 é institucional e online pelo MOODLE. No final do período, a prova é aplicada contemplando a ementa do curso. Os educandos têm apresentado desempenho satisfatório. Aqueles que pleiteiam vaga em concurso público também apresentam um bom resultado.

Hoje, verifico como faz-se necessário enquanto educadores nos mantermos conectados ao mundo e, essencialmente, ao tecnológico. Precisamos navegar pelas redes sociais hoje na “moda”, a fim de percebermos aquilo que está despertando a atenção dos educandos. Esses precisam ser expostos a atividades em que “requer a condição de sujeito participativo, envolvido, motivado, na posição ativa de desconstrução e reconstrução de conhecimento e informação, jamais passiva, consumista, submissa.” (DEMO, 2008). Ao utilizarmos os diversos recursos tecnológicos na construção dos diversos conteúdos, desenvolvemos a criatividade e diversas habilidades.

Faz-se necessário dizer que não basta utilizar a tecnologia e a dinâmica da aula permanecer a mesma. A metodologia deve ser repensada para abordarmos os diversos conteúdos das disciplinas. “Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (MORAN, 2000, p. 63).

Por fim, os grandes desafios da contemporaneidade são: tornar-se imigrante digital e “apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensi-



no, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídias, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão, na regulação de situações de aprendizagem.” (PERRENOUD (2000, p. 139).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. Trad.: M. Lahud e Y.W. Pereira. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad.: M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96*. Brasília: MEC, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, Silvia Helena. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008.

<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoes-te, 1984.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel *et alii*. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. *O ensino de língua portuguesa: Perspectivas conceituais e históricas do campo*. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT4%20PDF/O%20ENSINO%20DE%20L%20CDNGUA%20PORTUGUESA.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/O%20ENSINO%20DE%20L%20CDNGUA%20PORTUGUESA.pdf)>.

PERRENOU, P. *Dez novas competências para ensinar* Porto Alegre: Artmed, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Trad.: A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GOMES, Maria Lúcia Moreira. *Educação e ciberespaço*. Brasília: Usina de Letras, 2009.

TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino de língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem*. São Paulo: SENAC-SP, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

## DA ORIENTAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO AO CANCELAMENTO DO KIT ANTI-HOMOFOBIA

Fábio Luiz Rodrigues (Faculdade CCAA)  
[fabiorodrigues@uol.com.br](mailto:fabiorodrigues@uol.com.br)

### 1. *Introdução*

O Brasil atravessa momento histórico de considerável relevância no tocante à conquista de direitos de grupos minoritários representados pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Devido às pequenas, mas significativas, conquistas que esses grupos têm feito ao longo dos anos, um mal-estar por parte de alguns setores religiosos e partidos políticos da chamada bancada evangélica parece ter vindo à tona. Pode-se dizer que, até o momento em que as práticas sexuais não aceitas na sociedade brasileira estavam reclusas a quatro paredes, “não havia grandes problemas”. No entanto, a partir do momento em que esses mesmos grupos passam a conquistar direitos por jurisprudência e por leis que os garantam, aquele mal-estar, tudo indica, se instala na sala de estar daqueles setores religiosos e partidos das bancadas evangélicas.

Como não lembrar aqui o intenso embate a que se assistiu recentemente na mídia brasileira, por conta da eleição do deputado federal e pastor Marco Feliciano para a presidência da Comissão de Direitos Humanos da Câmara do governo federal? Filiado ao Partido Social Cristão (PSC) de São Paulo, Feliciano foi eleito em março de 2013 e desde então vem causando polêmica, em função de suas declarações de cunho racista e homofóbico. De acordo com o jornal *O Estado de São Paulo*, o deputado afirmou em seu *twitter*, em 2011, que o amor entre pessoas do mesmo sexo leva ao ódio, ao crime e à rejeição, e que descendentes de africanos são amaldiçoados<sup>1</sup>. Como declarações iguais a essas são proferidas, justamente, por alguém que se candidata a representar, a lutar por direitos humanos? É mesmo notória, nos dias de hoje, a homofobia, a discriminação e a violência contra gays, uma vez que é amplamente veiculada na mídia impressa, televisiva e da *internet*.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,pastor-e-eleito-presidente-da-comissao-de-direitos-humanos-da-camara,1005618,0.htm>>.

Parece que dentro dessa mesma lógica do mal-estar está o cancelamento da distribuição do *kit* anti-homofobia, em 2011, por parte do governo federal. A elaboração do *kit*, que fazia parte do projeto “Escola sem Homofobia”, teve o apoio do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). A agência ECOS Comunicação em Sexualidade foi uma das entidades não governamentais que participaram do planejamento e execução do projeto. Em documento intitulado Carta Aberta<sup>2</sup>, hospedado no *site* da agência, encontra-se uma definição do teor desse material:

O *kit* escola sem homofobia é um conjunto de ferramentas pedagógicas destinado a educadoras/es do ensino médio, para auxiliar na erradicação do preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e para a promoção do convívio democrático com a diferença no ambiente escolar. (CARTA ABERTA, 2013, não paginado)

Com a distribuição do *kit* cancelada, a agência ECOS publicou uma “Nota Oficial sobre o Projeto Escola Sem Homofobia”<sup>3</sup>, a qual reiterava o objetivo do projeto: fornecer subsídios para os professores do ensino médio trabalharem temas como o preconceito dirigido à população LGBT. A nota divulgava a seguinte lista que compunha o *kit*: um caderno, seis boletins, três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz de divulgação e cartas de apresentação para o(a) gestor(a) das escolas da rede pública de ensino.

O governo justificou o cancelamento declarando que considerava o material inadequado para veiculação nas escolas públicas do país. Em uma entrevista a jornalistas, a presidente Dilma Rousseff afirmou que “não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais”<sup>4</sup>. Na Carta Aberta citada também se encontra a resposta dada ao governo federal:

O veto ao projeto Escola sem Homofobia foi um dos maiores retrocessos do atual governo no campo dos direitos humanos e das políticas públicas no combate à discriminação e violência nas escolas. Não foi um golpe apenas contra a comunidade LGBT, mas também contra o Estado laico e toda a sociedade democrática. Nós, da ECOS – Comunicação em Sexualidade, tornamos pública a nossa indignação diante da atitude do Governo brasileiro, que destituiu todo um debate realizado ao longo dos anos pela sociedade brasileira em

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/cartaAberta.htm>>.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>>.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.implicante.org/blog/kit-anti-homofobia-teoria-e-pratica-da-militancia-petista>>.

torno do reconhecimento à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. (CARTA ABERTA, 2013, não paginado)

Pode-se afirmar que o fato ocorrido em 2011 veio tornar nula uma iniciativa do MEC, cujo objetivo era atender ao que preconizavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>5</sup>. Os PCN são instrumentos que foram criados pelo governo federal para garantir que os currículos do ensino fundamental e médio tenham “uma base nacional comum”, conforme definido no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996<sup>6</sup>.

Visando ainda ao emparelhamento dos currículos, o MEC publicou o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Apresentação dos Temas Transversais”<sup>7</sup>. De acordo com Moaci Carneiro (2006), os temas transversais “não constituem áreas novas do currículo, senão que devem ser tratados de forma internalizada pelas diferentes áreas, permeando seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (CARNEIRO, 2006, p. 113). De acordo com esse autor, pode-se entender que questões que permeiam as diferentes práticas sexuais devem ser tratadas, por exemplo, em disciplinas como história, sociologia, filosofia ou em qualquer uma em que o tema seja trazido à discussão. A apresentação de temas transversais tem por objetivo posicionar-se “contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (MEC, 1997). Um desses temas é “Orientação Sexual”, interesse central deste projeto.

Diferentes são os posicionamentos, portanto, que se entrecruzam no embate sobre o cancelamento do *kit* anti-homofobia. Com base no exposto anteriormente, destacamos três textos em que é possível visualizar este embate: 1) os PCN com o tema transversal orientação sexual; 2) o *kit* anti-homofobia, especialmente o que foi veiculado nos DVD; 3) a justificativa do governo federal para o cancelamento do *kit*.

Partimos do pressuposto de que estes três textos mantêm uma relação dialógica, segundo a abordagem de Mikhail Bakhtin (1992). A produção desse autor em relação à questão dialógica das produções de linguagem é condição *sine qua non* para o entendimento dos funciona-

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>.

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>.

mentos discursivos. O dialogismo trata da relação que cada discurso estabelece com outros discursos.

Assim, a determinação dos temas transversais já pode ser entendida como uma resposta a um dispositivo da LDB/1996; o projeto “Escola sem homofobia” parece estreitamente veiculado ao tema transversal “Orientação sexual”. Uma indagação é com que texto a justificativa dada pelo governo dialogaria: com o próprio teor do *kit* ou, por exemplo, com as críticas da bancada evangélica? A análise que pretendemos fazer se relaciona em suma com o entrecruzamento desses textos.

Ainda com base em Bakhtin, o conceito de atitude responsiva ativa também pode auxiliar na fundamentação teórica da futura pesquisa. A noção de atitude responsiva, para o autor, difere de uma concepção teórica tradicional para a comunicação entre os indivíduos. Tal concepção colocava considerável acento na ideia de um emissor a desempenhar papel ativo na comunicação de sua mensagem e de um receptor a receber esta mesma mensagem de forma passiva. Bakhtin (1992), de forma diferente, aponta que

O ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte esta em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1992, p. 290)

A abordagem desse conceito de maior amplitude é o primeiro ponto a ser trabalhado frente ao *corpus* da pesquisa. Vale lembrar, ainda, que na base da noção de atitude responsiva ativa está a ideia de dialogismo, como exposta anteriormente. Bezerra (2005), autoridade na obra de Mikhail Bakhtin no Brasil, aponta que o dialogismo se estabelece no momento em que um emissor se projeta no receptor da sua mensagem, assim como o receptor irá mirar-se no emissor da mensagem recebida. Dessa maneira, constrói-se a interação na comunicação, em que emissor e receptor se reconhecem um no outro.

Segue, na próxima seção, o estabelecimento do problema. A partir dele, se desenhará a aplicação de conceito mais específico para uma leitura crítica das atitudes responsivas envolvidas nos textos.

## 2. *Problema*

A partir do tema “Orientação sexual no ensino médio”, chegou-se ao problema a ser investigado nesta pesquisa, a saber, o cancelamento do *kit* anti-homofobia – por parte do governo federal – que fazia parte do projeto “Escola sem homofobia”. Ao que tudo indica, o cancelamento do material em si pode ser consequência de um desacordo entre os textos da LDB/1996, dos audiovisuais e do governo federal.

No ano de 2004, com o programa “Brasil sem homofobia”, o MEC inicia o financiamento de projetos relacionados à instrumentalização de cursos para docentes, que trabalhariam o tema transversal “Orientação Sexual”. Foi no contexto desse programa e de toda a política vigente para a educação no Brasil que o *kit* anti-homofobia foi cancelado pelo mesmo governo federal que criou o programa “Brasil sem homofobia”. Vale ressaltar que instituições como o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) e as Nações Unidas e a resposta à AIDS no Brasil (UNIAIDS) foram os órgãos que avaliaram o projeto e deram parecer favorável a sua veiculação.

Diante desse cancelamento, dois aspectos tangenciam o cenário deste projeto de pesquisa. O primeiro deles diz respeito à oposição feita ao *kit* anti-homofobia, por parte da chamada bancada evangélica e do deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ). Tal questão é relevante, uma vez que o Brasil é um país laico, não estando – ao menos não deveria estar – sujeito a preceitos religiosos quando da constituição de leis e tomadas de decisões que envolvam a sociedade brasileira. Diante da laicidade do estado brasileiro, o cancelamento da distribuição do *kit* não deveria ter ocorrido, se pensado que os opositores do projeto, os quais fizeram pressão para o seu cancelamento, integram uma bancada que leva o adjetivo de evangélica.

Um segundo aspecto que deve ser levado em consideração são os acordos que se estabelecem no governo brasileiro. Acordos políticos são feitos sem o menor escrúpulo, lançando a mensagem subliminar de que uma determinada minoria da sociedade brasileira pagará o preço de causas de maior interesse dessa pequena parcela dominante que mantém um poder perverso em suas mãos.

Em matéria de 27 de maio de 2011, a revista Carta Capital<sup>8</sup>, no artigo “Movimento gay reage a suspensão de *kit* anti-homofobia”, traz a declaração da ABGLT, que afirma que “os direitos humanos de um determinado segmento da sociedade não podem, jamais, virar moeda de troca nas negociações políticas”. A mesma matéria então salienta que

[A] declaração se refere a um acordo feito entre o governo e a banca-religiosa para que ela não apoiasse a convocação do ministro Antonio Palocci (Casa Civil) para dar explicações ao Congresso sobre as contas de sua empresa de consultoria. A atividade à frente da empresa multiplicou o patrimônio do ministro e levou a oposição a pedir informações sobre as atividades do petista como consultor. (ROMAN, 2011, não paginado)

Acordos políticos aliados a preceitos religiosos são questões que, tudo indica, tangenciaram de forma contundente o propósito do *kit* anti-homofobia a ponto de suspender a sua veiculação. Esse dado é relevante, pois por si só justifica o cancelamento do material contido no *kit*.

Pode-se perceber que questões de ordem político-religiosa, em um país laico como o Brasil, parecem ter papel fundamental no refreamento das políticas públicas que contemplem a diversidade no âmbito da sexualidade humana. Teria tal refreamento função de não perturbar a ordem do dia daqueles que pregam o amor ao próximo em meio a acordos políticos? Tudo indica que sim, a menos que o próximo não destoe dos padrões de práticas sexuais aceitas em nossa sociedade.

Assim, o meu interesse pela questão da orientação sexual na escola, por meio de uma análise dos documentos mencionados na introdução, traz em seu bojo duas questões. A primeira delas diz respeito à minha formação como psicólogo. No atendimento a pacientes em meu consultório, pude perceber o sofrimento humano relativo às suas tentativas frustradas de se encaixar dentro do dito padrão socialmente aceito para a sexualidade. Se uma pessoa sofre com esse tipo de questão nos dias de hoje, é interessante que ela busque apoio psicológico, se assim achar que o deve fazer.

No entanto – e aqui entro na segunda questão –, também acredito que é na escola que os discentes adolescentes têm excelente oportunidade para debater a sexualidade. Isso porque entendo que é no convívio em sociedade – na “prática” – que uma discussão dessa monta deve se realizar, ao invés de se tecerem “teorias” infundadas sobre o tema, as quais nun-

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/movimento-gay-reage-a-suspensao-de-kit-anti-homofobia>>. Acesso em: 27 fev. 2013.



ca sairão do papel e não promoverão nenhuma transformação real em nossa sociedade.

Em seu livro *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*, Moita Lopes (2002) lembra que a sala de aula é

um espaço caracteristicamente emoldurado como contexto de construção de conhecimento, regulado pela assimetria interacional gerenciada pelo professor – par mais competente –, é de se esperar que a sala de aula exerça influência na definição de como aprendemos a nos representar e a representar os outros no mundo social. (MOITA LOPES, 2002, p. 192)

Sim, que a sala de aula seja ela mesma esse lugar de aprendizado de representações. No entanto, deve-se salientar aqui que essas representações, muitas vezes, ainda se encontram sob a égide de concepções ultrapassadas quanto à educação. Louro (2012), ao falar da escola fruto das sociedades ocidentais modernas, sintetiza:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos [...] ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos. (LOURO, 2012, p. 61)

Nesse sentido, é interessante apontar que diferenças entre as pessoas existem sim. No entanto, tais diferenças não devem, ou ao menos não deveriam, significar diferença quanto aos direitos e deveres de cada uma delas dentro da sala de aula e fora dela.

O não respeito às diferenças, tudo indica, só gera ódio e violência. A gravidade deste fato parece estar na tentativa de se negar ao diferente o seu mínimo direito de ir e vir sem sofrer privações no campo social. Logo, o cancelamento do *kit* anti-homofobia ou mesmo as tentativas de se revogarem direitos já adquiridos pela comunidade LGBT por parte do governo federal devem ser combatidos. Nesse combate, quanto ao cancelamento do *kit* anti-homofobia, seguem abaixo os objetivos para a pesquisa.

Desse modo, definiu-se como objetivo da presente pesquisa investigar, por meio de marcas linguísticas, a produção de efeitos de sentidos – coincidentes ou não – entre três ordens de textos: o texto do tema transversal “Orientação sexual” nos PCN, o texto dos três audiovisuais que fazem parte do *kit* anti-homofobia e o texto das declarações do go-

verno federal. Esses três conjuntos textuais serão doravante denominados respectivamente texto 1, texto 2 e texto 3.

### **3. Justificativa e delimitação do estudo**

Projetos educacionais relativos à orientação sexual já fazem parte da educação brasileira, uma vez que são contemplados como um dos temas transversais nos PCN. Propor-se a esclarecer a pluralidade da sexualidade humana a fim de se maximizar a tolerância ao diferente diante de um padrão estabelecido como “normal” é urgente, se lembrarmos os direitos do cidadão como expostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>9</sup>, em seu artigo 1º. Assim, acredita-se que a pesquisa poderá servir como fonte de investigação para profissionais da educação tais como docentes, supervisores pedagógicos e, também, psicólogos escolares.

O campo de análise será limitado aos audiovisuais, (Torpedo, Encontrando Bianca e Probabilidade) que compunham o *kit* anti-homofobia, ao tema transversal “orientação sexual” e às declarações do governo em virtude do cancelamento do *kit*. Apesar de esses textos comporem vasto campo de estudo, neles serão trabalhados apenas recortes que venham ao encontro dos objetivos da pesquisa.

Em especial, será privilegiada a seleção de enunciados que sejam suficientemente produtivos para fim de análise de pressupostos. O *Dicionário de Análise do Discurso* de Charaudeau e Maingueneau (2004) aponta que a pressuposição é – à luz do linguista Oswald Ducrot – “o ato de pressupor, e os pressupostos são tipos particulares de conteúdos inscritos nos enunciados” (CHARAUDEAU, 2004, p. 404). Em outras palavras, a pressuposição seria um fenômeno de polifonia, no qual se assume a responsabilidade por um certo conteúdo, marcado linguisticamente, mas não a responsabilidade da asserção desse conteúdo, ou seja, o elemento pressuposto é visto como um pano de fundo, como uma espécie de “opinião comum” previamente compartilhada por locutor e interlocutor (DUCROT, 1987, p. 216-217).

Assim, acredita-se que a noção de pressuposição será de grande valia na verificação dos pressupostos contidos na atitude responsiva dos

---

<sup>9</sup> Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 17 dez. 2012.

textos da LDB/1996, dos audiovisuais que fazem parte do *kit* anti-homofobia e do governo federal.

#### **4. Os pressupostos que se apreendem na voz do governo federal**

Uma pesquisa como a que ora se anuncia prevê, sem dúvida uma etapa de levantamento dos pressupostos presentes em cada um dos conjuntos textuais para, a seguir, passar a comparações entre os resultados obtidos. Contudo, ao se iniciar o referido levantamento, bastante eloquente já se revelou o levantamento dos pressupostos presentes na voz do governo federal (texto 3). Neste trabalho, centraremos nossa atenção na explicitação e análise desse primeiro grupo de pressupostos. Passemos, desse modo, à reprodução do texto 3, no qual se assiste a depoimentos prestados por Dilma Rousseff (DR) em entrevista de um minuto e trinta segundos concedida a um jornalista (J) no dia 26/05/2011 sobre o cancelamento do *kit* anti-homofobia<sup>10</sup>.

(DR) O governo defende, defende a educação e também a luta contra práticas homofóbicas. No entanto, o governo não vai, não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais. Nem de nenhuma forma, nós não podemos interferir na vida privada das pessoas. Agora, o governo pode, sim, fazer uma educação de que é necessário respeitar a diferença e que você não pode exercer práticas violentas contra aqueles que são diferentes de vocês. Isso...

(J) O que a senhora achou do *kit*?

(DR) Eu não concordo com o *kit*. Não.

(J) Por quê? [fala do jornalista]

(DR) Porque eu não acho que se faça defesas de práticas não homofóbicas.

(J) A senhora vai assistir aos vídeos?

(DR) Eu não assisti aos vídeos todos. A um pedaço que eu vi na televisão passado por vocês, eu não concordo com ele. Agora, esta é uma questão que o governo vai revisar. Não haverá autorização para esse tipo de política, de defesa de A, B, C ou D. Agora, nós lutamos contra a homofobia.

(J) A senhora pretende prorrogar já que o congresso não vai... [fala do jornalista]

(DR) Minha querida, minha querida, o futuro a Deus pertence.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.implicante.org/blog/kit-anti-homofobia-teoria-e-pratica-da-militancia-petista>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

Uma leitura cuidadosa do depoimento prestado pela voz governamental já nos permite apreender minimamente os seguintes pressupostos:

- (i) Há práticas homofóbicas
- (ii) Luta-se contra práticas homofóbicas
- (iii) Essa luta pode significar propaganda de opções sexuais
- (iv) As pessoas têm uma vida privada
- (v) Tudo isso poderia significar interferir na vida privada das pessoas
- (vi) Há diferenças entre as pessoas
- (vii) Há práticas violentas contra aqueles que são diferentes de vocês
- (viii) Há também pessoas iguais a vocês
- (ix) O *kit* faz outra coisa que não a defesa de práticas anti-homofóbicas
- (x) A presidente assistiu a parte dos vídeos
- (xi) Há parte dos vídeos sobre os quais a presidente não se pronuncia
- (xii) Jornalistas passaram o vídeo na televisão
- (xiii) O governo revisa determinadas questões
- (xiv) Não se admitirá uma política de defesa de A, B, C ou D
- (xv) O fato de não admitirmos uma política assim não implica que não lutemos contra a homofobia
- (xvi) Não nos cabe decidir sobre o futuro

Percebe-se já o interesse da explicitação de pressupostos na fala da representante do governo federal. Com efeito, serão elencadas abaixo, para efeito de análise, possíveis deduções desses pressupostos. São elas:

- os pressupostos (ii) e (xiv), a saber, “Luta-se contra práticas homofóbicas” e “Não se admitirá uma política de defesa de A, B, C ou D”, parecem revelar uma contradição que os tornariam excluídos entre si. A partir do pressuposto (ii), pode-se afirmar que o governo reconhece a existência de práticas homofóbicas e que se faz necessário combatê-las. Já no pressuposto (xiv), ao não admitir uma política de defesa, tudo indica, tem-se aí a afirmação, ou

melhor, a contradição, de que as práticas homofóbicas não serão combatidas.

- o par de pressupostos (i) e (xv), a saber, “Há práticas homofóbicas” e “O fato de não admitirmos uma política assim não implica que não lutemos contra a homofobia” parece reforçar um *nonsense* diante da questão. Em outras palavras, uma vez que existem práticas homofóbicas, seria interessante que se desenhasssem políticas afirmativas para o *kit* anti-homofobia, ao invés de tão somente dizer que não se admite a política elaborada para aquele material.
- o pressuposto (xvi), “Não nos cabe decidir sobre o futuro”, parece negar toda a política elaborada até o momento para a questão da diversidade sexual. Não seria justamente o governo quem deve, juntamente com os órgãos competentes, aprovar políticas como as desenhadas pelo *kit* anti-homofobia? Se o futuro a Deus pertence – provérbio que representa um lugar comum na nossa cultura – estaria ele, precisamente, nas mãos da bancada evangélica?
- no par de pressupostos (iii) e (ix), a saber, “Essa luta pode significar propaganda de opções sexuais” e “O *kit* faz outra coisa que não a defesa de práticas anti-homofóbicas” é interessante perguntar se o *kit*, para a voz do governo federal, ao não fazer defesa das práticas anti-homofóbicas, estaria tão somente propagandeando opções sexuais.
- no par (iv) e (v), a saber, “As pessoas têm uma vida privada” e “Tudo isso poderia significar interferir na vida privada das pessoas” suscitam a pergunta: sobre que pessoas a voz governamental estaria falando? Ou ainda, para que pessoas ela estaria falando? Ao que tudo indica, aqueles que sofrem com a homofobia clamam por interferência em suas vidas, ou seja, não aguentam mais sofrer com a violência advinda da homofobia.
- nos pressupostos (vi), (vii) e (viii), a saber, “Há diferenças entre as pessoas”, “Há práticas violentas contra aqueles que são diferentes de vocês” e “Há também pessoas iguais a vocês”, talvez fosse possível deduzir que a voz governamental entenda que não há gays ou lésbicas entre aqueles com quem ela dialoga no momento. Outro ponto: pode-se exercer violência contra aqueles que são iguais? De que diferença se fala? Como não lembrar aqui o livro “A revolução dos bichos”, do escritor inglês George Orwell? Na porta do celeiro da fazenda na qual se passa a história, está escrito

o mandamento “todos os animais são iguais, mas uns são mais iguais do que os outros”.

- por fim, nos pressupostos (x), (xi) e (xii), a saber, “A presidente assistiu a parte dos vídeos”, “Há parte dos vídeos sobre os quais a presidente não se pronuncia” e “Jornalistas passaram o vídeo na televisão”, mais uma vez é relevante perguntar com quem a voz governamental dialoga nesse momento de sua fala. Como se decide um cancelamento de veiculação dos vídeos sem tê-los assistido? Quem então decidiu ou impôs o cancelamento dos vídeos?

### 5. *(In)conclusões*

A análise dos pressupostos presentes na fala da voz oficial do governo permitiu-nos apreender uma fluidez das justificativas elaboradas pelo governo federal para sustentar o cancelamento da veiculação do *kit* anti-homofobia.

Para além das etapas previstas visando à consecução desta pesquisa, algumas outras pistas já se apresentam como relevantes para o debate da educação sexual, a exemplo do papel exercido pelos enunciados negativos. Com efeito, não é eventual a presença da negação na fala da presidente, como bem se percebe nos enunciados a seguir:

- No entanto, o governo não vai, não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais.
- Nem de nenhuma forma, nós não podemos interferir na vida privada das pessoas.
- Eu não concordo com o *kit*. Não.
- Porque eu não acho que se faça defesas de práticas não homofóbicas.
- Eu não assisti aos vídeos todos.
- A um pedaço que eu vi na televisão passado por vocês, eu não concordo com ele.
- Não haverá autorização para esse tipo de política, de defesa de A, B, C ou D.

A insistência em enunciados negativos sugere-nos a pertinência de uma nova etapa de investigação que explore a natureza dessas negações. Mais uma vez o recurso a Ducrot (1987) poderá ser produtivo, se considerarmos a pertinência do tratamento que o autor confere à distância que separa três tipos de negação: a negação descritiva, a metalinguística e a polêmica. Muito provavelmente essa última categoria de negação nos permitirá apreender outros tantos traços do corpus que investigamos, trazendo uma nova luz para o debate da educação sexual prevista nos PCN.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil*. Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2006.

CARRANCHO, Angela. *Metodologia da pesquisa aplicada à educação*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima, 2006.

CARTA aberta. *Ecos comunicação em sexualidade*. Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/cartaAberta.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

GRAVATAÍ, Merengue. Kit Anti-Homofobia: teoria e prática da militância petista, 2012. Implicante/Blog. <<http://www.implicante.org/blog/kit-anti-homofobia-teoria-e-pratica-da-militancia-petista>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2013.

LOPES, Eugenia. Pastor é eleito presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara, 2013. *O Estadão*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,pastor-e-eleito-presidente->

[da-comissao-de-direitos-humanos-da-camara,1005618,0.htm](#)>. Acesso em: 26 maio 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

MINISTÉRIO da Justiça. Declaração Universal dos Direitos Humanos – Assembleia Geral da Nações Unidas, 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 17 dez. 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PROJETO Escola sem Homofobia. *Ecos comunicação em sexualidade*. Disponível em: <http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>. Acesso em: 03 de jun. 2013.

ROMAN, Clara. Movimento gay reage a suspensão de kit anti-homofobia, 2011. *Revista Carta Capital*, 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/movimento-gay-reage-a-suspensao-de-kit-anti-homofobia>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

TERRA. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/um-ano-apos-veto-abglt-quer-resposta-sobre-kit-anti-homofobia,f64a42ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 31 maio 2013.



**ENSINO DA GRAMÁTICA NORMATIVA:  
NECESSÁRIO, POSSÍVEL, EFICIENTE**

*Marcelo Moraes Caetano* (UERJ)  
[marcelomcaetano@gmail.com](mailto:marcelomcaetano@gmail.com)

**1. Introdução**

Como sugere a primeira das três indagações que subintitulam este texto, ele procurará observar, antes de tudo, quais os pontos em que os que defendem ser desnecessário o ensino da gramática procuram basear suas teses. Após essa breve concessão às vozes dialéticas às deste artigo, ele procurará, ainda na primeira parte, apresentar razões que demonstrem que o ensino da disciplina gramatical constitui e continuará constituindo um dos alicerces indispensáveis à consecução da educação formal de qualidade, necessitando-se, pois, que se defina, com clareza, a que qualidade se faz menção quando se fala no processo educativo, o que também se discutirá.

Embora ainda de modo muito seminal, evoco o que diz Maria José Ferraz em artigo intitulado “A língua materna ensina-se?” (FERRAZ, 2007, p. 20)

O que resulta do ensino da língua é um aumento da competência linguística, confinada primeiro à competência de comunicação oral e alargada depois, através dos vários níveis de ensino, às outras competências que, no seu conjunto, a integram.

A língua materna ensina-se porque a sua aprendizagem:

- desencadeia processos cognitivos;
- facilita a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- propicia o autoconhecimento;
- alarga o conhecimento do mundo;
- facilita o relacionamento com os outros;
- permite o acesso à informação, à cultura;
- possibilita o sucesso social e no trabalho;

Esses pontos todos serão desdobrados em partes específicas deste artigo, mas já respondem, sucintamente, à tese por que propugno nele.

Em seguida, irei ao ponto em que, antes do mais, será necessário defender a posição de que a língua que se ensina no Brasil é a língua portuguesa, razão por que, no título do artigo, falo em “gramática da língua portuguesa”, e não numa suposta gramática da língua brasileira. Isso significa, em outras palavras, que uma das dificuldades que podem desorientar o ensino da gramática diz respeito à confusão que se faz, frequentemente, entre o campo do ensino da língua (por assim dizer de cunho mais marcadamente formalista) e o ensino da linguística (mais marcadamente funcionalista).

É um direito do aluno o acesso aos meios de expressão construídos historicamente pelos falantes, produtores e escritores de expressão portuguesa, para compreender efetivamente qualquer texto (oral ou escrito) nessa língua. O letrado do ônibus, os nomes das ruas para se locomover e chegar ao seu destino. O jornal que vai possibilitar saber o que acontece na sua cidade, no seu país e no mundo. As leis que regem a sua cidadania, para se proteger, atentando para os seus direitos e deveres. Os poemas que vão desenvolver sua sensibilidade. As conversas com os amigos que vão exercitar sua espontaneidade, aproximando-os. As informações que vão suprir a sede de conhecimentos e a capacidade de transferi-los (como, por exemplo, as leis da física, numa linguagem compreensível para serem utilizadas). As propagandas – cada vez mais sutis – que lhe exigem inteligência e intuição apuradas para entendê-las e apreciá-las. (PEREIRA, 2002, p. 257)

Desse modo, considero, de fato, que haja a necessidade do constante diálogo entre o ensino formal (até mesmo lógico) da gramática normativa, centrípeta, e o ensino funcional (ou retórico, *grosso modo*), amparado nas teorias do discurso e das interações, centrífugas por natureza. No entanto, em minhas pesquisas, percebo que se deva partir da força de unidade normativa (língua portuguesa e sua gramática) em direção às forças de pluralidade discursiva (dialetologia linguística, incluindo as variantes, variedades, mudanças e variabilidades do português brasileiro), em vez de travar-se o caminho oposto, pois que esse caminho oposto se configura antididático, uma vez que não se deve, pedagogicamente, partir da complexidade em direção à simplicidade, e sim vice-versa.

Com isso, aquele mesmo método (ir-se da diversidade à unidade) comprovou-se inviável (e, até certo ponto, responde como e por que o ensino da gramática não se mostra, muitas vezes, e de modo prejudicial, possível) para a finalidade de se obterem alunos capazes de transitar, efetivamente, entre os diversos registros da língua: o aluno acabaria nem atingindo o domínio sobre a norma padrão, nem, tampouco, sobre as noções de variação e variabilidade linguística comunicativa e expressiva. “[...] A língua portuguesa – a sua consciência e a sua prática efetiva – ex-

trapolam a sala de aula e se transferem para a vida com todas as suas necessidades (censuras) e seus prazeres (liberdades)” (PEREIRA, *idem*, p. 259).

Além dessas definições prévias, fundamentais à construção deste texto, haverá discussão sobre as competências a que o professor deve procurar chegar no que diz respeito ao desenvolvimento de aspectos cognitivos e comunicativo-interacionais de que seus alunos ainda não dispõem ao ingressar em sala de aula. Outra dificuldade, teórica e prática, que se depara ao professor de língua portuguesa reside na questão de que o aluno, em sua vida particular (a que muitos teóricos chamam de “escola paralela”), dispõe de sua língua materna já satisfatoriamente dominada nos âmbitos a cujo desenvolvimento se pretende chegar.

Portanto, há que saber que, no caso do ensino de língua portuguesa como língua materna (e não como língua estrangeira), lidaremos com um grupo de educandos que, muito mais do que nas outras disciplinas escolares, já entra em sala de aula com domínio expressivo bastante elevado da disciplina, o que, entre outras razões, torna as expectativas sobre o professor de língua portuguesa maiores, podemos dizer, do que aquela que há sobre os professores de outras matérias.

## **2. O ensino da língua materna: sem traumas e sem estigmas**

Poetas e compositores, com sua verve, há muito já nos segredaram que a distância entre a *língua escrita* e a *falada*, ao contrário do que alguns puristas supõem, não deve ser vista como uma barreira intransponível pelos usuários do português brasileiro. Para despertar a consciência de todos que se imaginam cantando “em português errado”, trocando as pessoas e os pronomes, como tão bem glosou uma banda de *rock* nacional<sup>11</sup>, julgo proverbial aquela indagação que Mário Quintana interpôs a uma estudante que a ele se queixava da dificuldade do vernáculo: – *Mas como pode ser difícil uma língua em que você está falando comigo há dez minutos com toda a facilidade?* (LEITÃO, 2011, p. 214-215)

Por fim, farei uma articulação entre o ensino da gramática e a peremptoriedade, por parte da escola, de ampliar (ou mesmo criar), no educando, a vontade de fruição do texto, alicerçada em bases de entendimen-

---

<sup>11</sup> O autor explica que alude à canção “Meninos e meninas”, da Legião Urbana, composta por Dado Villa-Lobos, Marcelo Bonfá e Renato Russo, que aparece no *disco As quatro estações* (1989). Eis os versos parafraseados: *‘Eu canto em português errado / Acho que o imperfeito não participa do passado / Troco as pessoas / Troco os pronomes’*. (LEITÃO, *Ibidem*, p. 215)

to, interpretação e possibilidade de criação/recriação, por parte do aluno, desse mesmo universo textual.

Ainda na terceira parte, corroborarei e subscreverei métodos que me parecem os mais eficazes na difícil tarefa de permitir que o aluno saia da escola com a proficiência interpretativa e produtiva, em relação aos conceitos gramaticais em consonância com o texto propriamente dito<sup>12</sup>. Isso se constrói para que o educando venha a alcançar, por meio dessas reflexões, de que ele deverá sempre ser convidado a ser coparticipante, a melhora na qualidade de vida pessoal e interpessoal, a ampliação nas suas perspectivas sociais e de cidadania e, enfim, a criação e o gerenciamento de um senso crítico agudizado, que lhe dará ferramentas para a obtenção da melhora e da ampliação acima aludidas.

Com efeito, há que desenvolver um conjunto de técnicas sistematizadas para que as aulas atinjam os objetivos aludidos. Ademais, como em qualquer metodologia científica, o professor disporá do esquema de tentativa e erro, sob controle, para redirecionar as estratégias que empreendeu:

A análise de situações de sala de aula é talvez a estratégia que mais dados favorece para a reflexão. Ajuda o professor a identificar problemas, a pensar nas possibilidades de sua resolução, a investigar. Cria questões que dão sentido ao estudo de bibliografia; faz com que ele veja a situação sob outras perspectivas: problematize, levante hipóteses, identifique e nomeie dificuldades para buscar alternativas de ação; elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação. (CUTER, LERNER & TORRES, 2007, p. 103)

Como se vê, o ensino da gramática da língua portuguesa é, pois, necessário, possível e eficiente. No entanto, há de vencer obstáculos iniciais, que esbarram em conceitos que não podem permanecer numa área de penumbra, mas que, antes, devem ser muito bem delineados. Ademais, o professor de gramática – como, em tempo, qualquer outro professor – deve levar em conta que ensinar não é um ato natural, como aqui se salienta: trata-se, na verdade, de um conjunto de ações contínuas, meditadas, refletidas e predeterminadas, com um cunho de *arte e artificialismo*, sem o qual o ensino não será satisfatório, nem eficaz (cf. PARINI, 2011).

---

<sup>12</sup> A base da metodologia do ensino de Gramática que esposarei, embora não exclusivamente, é a dos pesquisadores Genouvrier e Peytard, como será mostrado.

### 3. Da necessidade do ensino da gramática da língua portuguesa

Como foi dito na introdução deste artigo, estou plenamente convicto de que o ensino planejado e organizado da gramática apresenta-se como justificado

pela obtenção de resultados mais amplos em menos tempo, na verdade, no pouco tempo de que o professor dispõe para trabalhar as competências de diversas naturezas (comunicativa, cultural, descritivo-analítica, de trato social) que o aluno precisa desenvolver para sua ação com a *língua*, para sua atividade de *linguística* [...]” (TRAVAGLIA, 2011, p. 153. Grifamos.)

Assim, o que nos parece emergir da reflexão acima proposta, curta conquanto elucidativa, reside no fato de que a sistematização do ensino da gramática, por parte do professor, tem como *causa* primeira, exatamente, o fato de que ele dispõe de muito pouco tempo para aquele ensino. Além disso, há, como *finalidades* presentes na aludida reflexão sobre a importância do ensino da disciplina gramatical, trazidas à luz por Travaglia (*Op. cit.*), a circunstância de que, à escola, caberá desenvolver no aluno competências nos âmbitos 1) da língua propriamente dita (a língua portuguesa) e 2) da comunicação e expressão (a linguagem), ou o âmbito linguístico.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados. [...] O enunciado reflete as condições específicas e a finalidade de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Essas duas necessidades – causa e finalidades da racionalização do ensino da gramática – bastariam, por si sós, como premissas maiores para que continuemos propugnando por esse ensino regular nas escolas e mesmo universidades.

Poderiam caber questionamentos vários neste ponto, que tentaremos responder abaixo: qual gramática, exatamente, deve-se ensinar? Como ensinar? Até onde ir nas metalinguagens e nomenclaturas gramaticais? O que o aluno ganhará, em termos de desenvolvimento de uma competência que ele já possui ao entrar para a escola ou universidade, ao aprender gramática? Por que gramática normativa? Para que gramática normativa?

Alguns desses questionamentos, com propostas de solução, como se disse, por dizerem respeito à metodologia do ensino, estarão em partes

subsequentes deste artigo, não devendo, pois, ser profundamente respondidos por ora.

Assim como foi esboçado na *Introdução*, um primeiro ponto, que aqui se retoma, consiste na circunstância de que a gramática que se deverá ensinar ao aluno, o que tentaremos demonstrar, é a gramática normativa da língua portuguesa. Torna-se natural que se pergunte (e muitos o fazem): por que não língua brasileira?

Por essa razão, parece-nos fundamental que se abram parênteses para uma breve discussão acerca da defesa de que a língua que se fala no Brasil é portuguesa, e não brasileira. Em seguida, nesta primeira parte ainda, procurarei, exiguamente, apontar quais serão os ganhos no desenvolvimento da competência linguística prévia do aluno por meio do ensino sistemático da gramática normativa: assim, procurarei responder aos questionamentos há pouco formulados: por quê / para quê a gramática no currículo escolar formal do educando. Em outras partes deste artigo, responderei aos questionamentos sobre o limite das metalinguagens e nomenclaturas e outros há pouco levantados.

### **3.1. Língua portuguesa e não “língua brasileira”**

Para falarmos sobre a língua portuguesa, e não uma suposta língua brasileira, torna-se indispensável que se tenham algumas análises de cunho político e geopolítico, uma vez que a língua caracteriza um dos pilares antropológicos e etnológicos da cultura de uma nação.

Poder-se-ia questionar, pois, já que nos arremetamos em torno da nação brasileira, e não portuguesa, por que, então, não se falar em língua brasileira, em vez de portuguesa? Embora essa discussão pareça ultrapassada, para muitos não o é. Dialectólogos do jaez de um Antenor Nascentes, com sua obra “O idioma Nacional”, parecem ter tentado resolver o caso ao chamarem de “idioma” a parte da “língua” que subjaz à cultura “nacional” a que pertence. Celso Cunha, em “língua portuguesa e realidade brasileira”, traz-nos, também contribuição indiscutível a esse respeito. Assim, países como Angola e Portugal, por exemplo, apresentam, em comum, a língua portuguesa oficial (fazem parte da chamada lusofonia), mas, de modos diferentes, seus idiomas nacionais próprios.

Caberá perguntarmos o quê (ou a partir de quê) uma língua deixa de ser aquela língua originária e torna-se outra língua, pergunta que procurarei responder abaixo, pois que diretamente relacionada à primeira

justificativa da minha propugnação pelo ensino da gramática da língua portuguesa. Em outras palavras, a partir de que ponto, e seguindo-se que critérios, uma língua não possui mais apenas variantes e variedades de idiomas nacionais ou de cunho diastrático, diafásico, diatópico e todas as variabilidades perquiridas pelas sociolinguísticas. Há um ponto, um *continuum* no tempo, a partir do qual uma língua não possui mais idiomas ou dialetos, mas, em vez disso, torna-se, efetivamente, outra língua. Isso ocorreu com as línguas românicas, que herdaram, do latim, uma ascendência em comum. Trata-se de uma constatação *diacrônica*, que considero fundamental (embora muitos estudiosos de línguas repudiem à diacronia) ao entendimento de pressupostos que quero discutir.

Há línguas, mesmo do ponto de vista *sincrônico*, que, em que pese à óbvia relação genética com outras línguas, não se podem mais considerar aquela mesma língua originária. É o caso de pidgins e idiomas crioulos, que, provenientes de uma língua de cultura ou de civilização, perdem, dessa língua, sua estrutura profunda (que mostraremos ser o que torna a nossa língua a língua portuguesa, e não a *brasileira*), e, quando isso ocorre, perpetua-se o divórcio entre a língua mais antiga e aquelas que foram dali oriundas.

Vamos ao caso do Brasil, migrando pelos aspectos geopolíticos que devem, de alguma forma, ser evocados quando se discute o assunto de língua, idioma, cultura, nação. Nosso país faz parte, oficialmente, da CPLP, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Além dele, estão aí incluídos Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde (países membros dos PALOP, ou Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), além de Guiné Equatorial, Portugal, Timor-Leste e partes de outros países, como Goa (na Índia) e Macau (na China).

O português aparece, no mundo, como língua, oficial, cooficial ou língua estrangeira: há muitos países da América do Sul que contam com o ensino obrigatório de português nas escolas, como Argentina, Venezuela, Uruguai, além de outros países que passaram a fazê-lo também, como é o caso da África do Sul, do Congo e do Senegal. Em cada um desses locais onde o português foi adotado, há evidentes variações regionais, socioculturais, estilísticas. Essas variações não devem – nem poderiam – ser desconsideradas, mas tampouco são suficientes para que se estabeleça a existência de uma língua autônoma em face de outras, como procurarei demonstrar.

Não falarei no caso do ensino da língua portuguesa como língua cooficial ou estrangeira, uma vez que minha ocupação, neste artigo, centra-se no ensino de língua portuguesa como língua oficial ou, ainda mais exatamente, como língua materna<sup>13</sup>.

A própria adoção em tão larga escala da língua portuguesa requer que ela seja enfatizada, antes de tudo, em sua *unidade padrão*, em torno da qual ocorrem, inevitavelmente, as variações há pouco aludidas.

No entanto, esse argumento poderia deixar aberta a possibilidade de que se esteja, supostamente, confundindo causa com consequência. Em outras palavras, pode-se alegar que o fato de se adotar o português como idioma em tantas partes do globo não justificaria a sua nomeação como “língua”, em vez de “línguas”, não sendo, portanto, a *causa* de sua escolha, mas uma *consequência* desta, que procuraria justificá-la como entidade miticamente unificada. Para quem defendesse esse ponto de vista, o que ocorreria seria um movimento oposto: o português seria escolhido como língua, a despeito de ser, na realidade, um conjunto de línguas; e, para justificar-se esse pleito, dar-se-ia àquele conjunto um mítico e ilusório estatuto de língua única. Evoca-se, aqui, o suposto uso de falácia básica, um sofisma para patentear a língua portuguesa como entidade guindada ao estatuto de uma única língua, falácia que pretendo demonstrar não existir.

Levando-se em consideração que esse argumento parece verossímil, num primeiro nível de análise, creio que deva ser sobre ele que uma análise da existência de uma única língua portuguesa, cercada de variações consideráveis, tenha de ocorrer.

Em primeiro lugar, sem que seja necessário esforço demasiadamente vasto no campo da filologia e da caminhada histórico-comparativa das línguas, seria necessário, de forma sucinta, estabelecer alguns critérios básicos que tornam uma língua a língua X, e não Y ou Z.

Por exemplo, por que o português – para lançarmo-nos agora ao ramo das línguas românicas de parentesco bem próximo – não é a língua

---

<sup>13</sup> Pode haver diferenças entre uma língua oficial e uma língua materna. Assim, por exemplo, a história nos mostra que os países hoje componentes dos PALOP herdaram a língua portuguesa, em primeiro lugar, como língua oficial e, somente com o passar do tempo, esse estatuto deslizou para o de língua materna. Em um breve ponto, outrossim, à frente, terei de tratar do aspecto da língua portuguesa, e do ensino de sua gramática, como indispensáveis à aprendizagem de línguas estrangeiras.



italiana, ou a língua espanhola, ou a língua galega, irmã tão próxima de nosso idioma?

Em recente entrevista que Daniel Everett me concedeu<sup>14</sup>, perguntei a ele justamente qual seria o “ponto de mutação” de uma língua para outra. Usei propositadamente a expressão “ponto de mutação” para ser remissivo ao livro homônimo do físico austríaco Fritjof Capra, em que este coteja o reducionismo cartesiano (em cuja essência se admite que só é possível ao homem conhecer a parte) à física quântica contemporânea (em que se admite que o conhecimento da totalidade é tão coberto de dúvidas quando o presumível conhecimento das partes, embora a busca pelo conhecimento da unidade e da totalidade seja capaz de oferecer respostas mais concretas e mais sistemáticas do que o método da tessitura do *cogito* de Descartes).

A tese do renomado linguista sobre a aquisição das línguas se dá, diferentemente da tese central de Chomsky (cf. CHOMSKY, 1984), no âmbito da inserção cultural de um indivíduo, no âmbito do que certas culturas precisam dizer e comunicar e, aqui convergindo com Chomsky, no âmbito genético.

Everett me respondeu que o “turning point” de uma língua ocorre quando uma cultura precisa comunicar realidades que antes não precisava, e isso, aos poucos, vai sendo passado a seus falantes.

Apesar de elucidativa, a resposta dele não foi ao encontro da minha pergunta inicial: QUAL é o ponto de mutação? Ele respondeu POR QUE o ponto de mutação ocorre. Trata-se de uma contribuição importante, embora eu quisesse saber dele, no fundo, qual a sua opinião sobre a estrutura e forma de uma língua, e onde essa estrutura e essa forma se tornam outra estrutura e outra forma, a ponto de mudar (o ponto de mutação) e transformar-se em outra língua.

Talvez minha pergunta tenha sido inadequada a um pesquisador eminentemente funcionalista, a um etnólogo e antropólogo, que está muito mais preocupado com as causas culturais das transformações do que com suas características formais. Aliás, é neste ponto, precisamente, que ele tão diametralmente veio a separar-se de seu ex-professor, Noam Chomsky.

---

<sup>14</sup> Publicada na edição de agosto de 2012 da Revista da Cultura, impressa e eletrônica.

Eu, no entanto, vejo a necessidade imperiosa de unir-se funcionalismo (teorias do discurso) a formalismo (teorias estruturais e descritivas), além de olhar-se para essas duas perspectivas linguísticas sob uma epistemologia que contemple, igualmente unidas, a sincronia e a diacronia, no que se chama um prisma pancrônico.

Indo por essa via, percebo, então, que a língua portuguesa que está presente pelo mundo afora pode ser justificada como uma língua única, antes de tudo, por razões históricas. É claro que essas mesmas razões – que passam necessariamente pela difusão do idioma por meio do conquistador, Portugal, no século XV e, posteriormente, nos séculos XIX e XX – são as que se querem evocar para que se apregoe que a língua transmitida por um colonizador da Europa e há tanto tempo (numa distância geográfica e temporal incontestes) não seria mais satisfatória às “necessidades culturais” das ex-colônias hoje, convergindo, em parte, com a tese de Daniel Everett.

Entretanto, a razão histórica foi por mim trazida à luz por uma questão de descrição estrutural da língua, e não por uma questão discursiva, de interação social. Quero dizer que a história da língua portuguesa deixou traços próprios em todos os lugares onde ela é usada, seja como língua oficial, cooficial ou estrangeira (L2). Trata-se, pois, de uma língua portuguesa, ou a língua portuguesa, oficial, cooficial ou estrangeira (L2), por motivos que somente a elucidação da estrutura profunda da sua gramática normativa (de que falarei) poderá dar conta.

Além das razões históricas e geopolíticas, brevemente observadas acima, há muitos aspectos na estrutura de uma língua que permitem identificá-la como a língua X, e não Y ou Z, como eu dizia acima: isso se configura precisamente na sua gramática normativa ou Padrão, que dispõe de mecanismos muito específicos e delineados passíveis de promover a descrição clara de uma língua (a gramaticalização, *lato sensu*, como será mostrado).

Primeiro, analisemos o que *não* diferencia uma língua de outra.

O léxico não é absolutamente suficiente para determinar que uma língua deixa de sê-lo, passando a constituir outra qualquer. Se assim fosse, não teríamos sequer uma língua brasileira, pois as variações lexicais no Brasil são amplas, e criar-se um atlas ou um vocabulário ou um glosário (ou mesmo um dicionário) de regionalismos brasileiros seria tarefa hercúlea e meritória, conquanto não provasse, de forma alguma, a existência suposta de várias “línguas brasileiras”. Dentro de uma mesma ci-

dade, como sabemos, há usos tão específicos de vocabulários, que, se o léxico fosse, de fato, questão decisiva para determinar-se que uma língua se transformou em outra, teríamos várias línguas faladas, por exemplo, dentro do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Maceió, de Palmas e assim por diante.

A ortografia tampouco poderia ser evocada para distinguir uma língua de outra, ainda menos que o léxico. Prova disso é que, a despeito de algumas recusas e mesmo repulsas à tentativa de unificação ortográfica das palavras em língua portuguesa, essa unificação, em tese ou em verdade, seria bastante simples, e se reduziria a um número muito pequeno de regras, facilmente armazenadas mnemonicamente.

A fonética, por sua vez, é suscetível de variações tão contrastantes, que poderia parecer estranho classificar como a mesma língua aquela que se fala em Lisboa e aquela que se fala em Porto Alegre. A propósito, alguns consideram primordialmente por uma razão fonética o fato de os pronomes oblíquos átonos, no português do Brasil, ocorrem no início das frases, uma vez que, do ponto de vista prático e fonético, os pronomes aqui proferidos são, na verdade, tônicos. Ademais, sabe-se que o sotaque da maior parte do Nordeste brasileiro se deve à colonização da Espanha naquela área, que o influxo do castelhano é fundamental para a forma de falar do Sul, que o carioca possui fonemas guturais e chiantes por causa da presença da corte europeia aqui em idos do século XIX etc.

Não são esses, portanto, pontos que diferenciam uma língua de outra, pois, se assim o fossem, como ficou dito, não seria coerente, sequer, falar-se numa “língua brasileira”, mas em línguas para cada localidade onde esses traços de identidade se estabelecem.

Há pontos, contudo, que, estes sim, diferenciam e distinguem uma língua: a morfologia, a sintaxe, os instrumentos gramaticais: aqueles itens que a gramaticalização, como teoria geral, e não meramente atomística e observadora de fenômenos esparsos, procura pesquisar, a fim, de, justamente, encontrar os mecanismos de descrição profunda de uma língua.

Assim, a despeito das muitas, inumeráveis – e riquíssimas – variantes na língua portuguesa por todo o mundo, os prefixos e sufixos, por exemplo, serão os mesmos; as conjugações verbais se darão da mesma forma, com as mesmas desinências; os adjetivos gozarão das mesmas flexibilidades morfosintáticas; a gramaticalidade ou a agramaticalidade serão sentidas pelas competências pragmáticas dos falantes nos quatro

pontos cardiais; as preposições, conjunções e elementos transpositores (itens gramaticalizados ou em gramaticalização) serão os mesmos, ou praticamente os mesmos.

Para que se crie um advérbio em *-mente*, por exemplo, a partir de um adjetivo (caso de gramaticalização, pois o adjetivo é item mais lexical e o advérbio é item menos lexical ou mais gramatical), precisar-se-á flexionar-se, antes, o adjetivo para o gênero feminino. Portanto, mesmo que haja um neologismo para um advérbio terminado em *-mente*, se ele flexionar o adjetivo (ou até, mais raramente, um substantivo) para o gênero feminino, o utente da língua portuguesa não estranhará o vocábulo nascituro. Isso ocorre porque o mecanismo de gramaticalização acima descrito é um elemento internalizado nos falantes da língua portuguesa de quaisquer variantes e idiomas. É desse modo que um adjetivo como “passarinhamente”<sup>15</sup> será não apenas compreendido, porque seguiu o mecanismo de gramaticalização que lhe cabia, como interpretado pelo usuário da língua portuguesa.

Para que isso ocorra, de alguma forma, portanto, o aluno precisará ter aprendido aquele mecanismo gramatical (a necessidade da flexão de gênero antes do aporte do sufixo *-mente*). Se essa questão, notadamente normativa, não for ensinada ao aluno, ele não terá desenvolvido a sua competência comunicativa, e poderá não saber, sequer, o significado de um neologismo como “passarinhamente”, que, ao contrário, fica-lhe tão claro caso lhe tenham sido ensinados, ainda que sem ser nomeados, uma regra, um princípio e um parâmetro de gramaticalização da língua portuguesa.

Em suma, o que torna uma língua “um sistema de sistemas” (nas palavras de Saussure) autônomo é a sua estrutura interna ou gramatical, a sua gramática profunda, os seus itens lexicais, o seu inventário fechado (como diriam Bourciez, Coseriu e outros). Não se pega o artigo “il” do italiano, nem o pronome reto “io”, embora haja, nesta língua, palavras do inventário aberto (e algumas pouquíssimas do fechado, é claro) em comum com o português, como “piano”, “maestro”, “ópera”, “súbito”, “longo”, “belo” (a despeito de alguns acidentes ortográficos) etc.

---

<sup>15</sup> Passarinhamente ela meneou a cabecinha. "Aqui, como em algumas capitais, o partido vai ceder a cabeça de chapa, numa conveniência nacional". (**Banzeiros**: onde se comenta o que foi e o que não foi notícia. Disponível em: <<http://banzeiros.blogspot.com.br/2012/06/pipira-news.html>>. Acesso em: 20-07-2012.

Eu não seria aceito como gramatical por um falante de português se falasse: “Me gosta muito esta frutilha” ou “Vós sabedes se el non ficou aqui?” – se algum falante aceita essas estruturas como naturais à sua língua, temos, então, bases para afirmar que, ali, não ocorre mais a língua portuguesa, mas uma outra língua, que tanto pode estar em transição (como os citados crioulos e pidgins – do ponto de vista sincrônico), como já ter-se, definitivamente, estabelecido como outra língua: galega, italiana, espanhola (que provieram do latim – do ponto de vista diacrônico).

Para fechar esta unidade, esboço o que virei a desdobrar logo abaixo: a hipótese de que, do ponto de vista sociocultural, antropológico, o ensino de gramática normativa tolheria a comunicação e expressão dos falantes de uma língua.

Para os defensores dessa hipótese, a dicotomia exclusiva que a gramática é capaz de estabelecer se restringe a certo *versus* errado, ou, ainda pior, absoluto *versus* relativo.

Com isso, há teóricos que repudiam ao ensino da gramática alegando suposto embasamento na epistemologia da cultura, segundo a qual, para eles, não pode haver nenhum tipo de coerção social quando se está lidando com cultura, algo de que a língua é um dos principais representantes num povo. Assim sendo, a gramática normativa representaria um elemento de coibição social, hierarquizada de cima para baixo, tolhendo, como se disse, a expressão da apropriação que fazem da língua os falantes de estratos socioeconomicamente menos favorecidos. Para eles, em suma, a cultura só pode ver os grupos de dentro para fora (perspectiva êmica), e nunca de fora para dentro (perspectiva ética), pois esta segunda forma de visão acabaria sendo excludente porquanto etnocêntrica.

Para não me delongar na questão, de cujo cerne discordo com explicitações que apresentarei na unidade abaixo desta, recorto 5 trechos da obra *O que é cultura*, de José Luiz dos Santos (SANTOS, 2006).

Se insistirmos em relativizar as culturas e só vê-las de dentro para fora<sup>16</sup>, teremos de nos recusar a admitir os aspectos objetivos que o desenvolvimento histórico e da relação entre povos e nações impõe. Não há superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto, não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura a façam superior a

---

<sup>16</sup> O autor dialoga com a possível univocidade da perspectiva êmica, etnocêntrica, ou de *ethos* ôntico (cf. Husserl, Hegel e Heidegger), sem nenhuma contemplação do contraste permitido pela perspectiva ética ou de *ethos* ontológico (cf. Husserl, Hegel e Heidegger).

outras. Existem no entanto processos históricos que as relacionam e estabelecem marcas verdadeiras e concretas entre elas<sup>17</sup>. (SANTOS, 2006, p. 16-17)

Enfatizar a relatividade de critérios culturais é uma questão estéril quando se depara com a história concreta, que faz com que essas realidades culturais se relacionem e se hierarquizem. (SANTOS, *idem, Ibidem*)

Assim, tanto no estudo de culturas de sociedades diferentes quanto das formas culturais no interior de uma sociedade, mostrar que a diversidade existente não implica concluir que tudo é relativo, apenas entender as realidades culturais no contexto da história de cada sociedade, das relações sociais dentro de cada qual e das relações entre elas. Nem tudo o que é diverso o é da mesma forma. Não há razão para querer imortalizar as facetas culturais que resultam da miséria e da opressão. Afinal, as culturas movem-se não apenas pelo que existe, mas também pelas possibilidades e projetos do que pode vir a existir<sup>18</sup>. (SANTOS, *idem, p. 20*)

Cultura pode por um lado referir-se à ‘alta cultura’, à cultura dominante, e, por outro, a qualquer cultura. [...] Considera-se como cultura todas as maneiras de existência humana. (SANTOS, *idem p. 35*)

Com o passar do tempo, cultura e civilização ficaram quase sinônimas, se bem que usualmente se reserve civilização para fazer referência a sociedades poderosas, de longa tradição histórica e grande âmbito de influência<sup>19</sup>. (SANTOS, *idem p. 40*)

#### **4. Da possibilidade do ensino de gramática**

Como salientei na *Introdução* deste artigo, o caso do ensino da língua materna gera uma espécie de apreensão e cobrança em relação ao professor. Isso porque, como sabemos, um aluno entra na escola com domínio expressivo (competência) sobre a sua própria língua, o que faz com que ele e a comunidade acadêmica, quase sempre, cobrem do professor de língua portuguesa resultados pelos quais ele nem sempre, na verdade, é o responsável.

---

<sup>17</sup> Observa-se, aqui, a adoção da metodologia Estruturalista, iniciada no ocidente com Aristóteles (em suas categorias da *Ética*), desdobrada pela Escolástica de Santo Agostinho e de São Tomás de Aquino, posteriormente por Hegel, Humboldt, Saussure (o responsável pela sistematização mais rigorosa do Estruturalismo) e por todos os pós-Estruturalistas e/ou desconstrucionistas, como Lacan, Derrida, Foucault, Lévi-Strauss, Barthes, Russel, Wittgenstein.

<sup>18</sup> Observa-se, aqui, a contribuição da sociologia de Marx e Engels, sobretudo no ponto em que trata da inversão da infraestrutura para a superestrutura por meio da práxis econômico-política.

<sup>19</sup> Observa-se, aqui, a alusão explícita à Sociologia positivista de Comte e de Durkheim, com sua noção de coerção/coação social como justificativa para a manutenção de determinado *status quo*.

Escolho três fragmentos de Génouvrier & Peytard para, em seguida, continuar o debate:

O ensino gramatical padece ao mesmo tempo das insuficiências de informação e do rigor de um dogmatismo perempto<sup>20</sup> (GÉNOUVRIER & PEYTARD, 1974, p. 222)

Tudo se passa, para quem encara o ensino do português, como se o pedagogo tivesse que escolher entre uma atitude militar e uma atitude liberal; desejaríamos que ele fosse apenas consciente das condições de toda a situação linguística<sup>21</sup>. Pois a linguagem não é limitação ou liberdade, mas as duas coisas ao mesmo tempo: limitação, porque baseada numa língua comunitária; liberdade pois permite a cada um dizer-se e dizer o mundo. Quem não enxerga que a liberdade do falante é tanto maior quanto melhor domina o código indispensável? (GÉNOUVRIER & PEYTARD, 1974, p. 222-223)

Não cabe escolher entre cerceamento e liberdade, mas viver essa contradição<sup>22</sup>. (GÉNOUVRIER & PEYTARD, 1974, p. 223)

O primeiro ponto que se tratou aqui, na primeira parte deste artigo, de certa forma já responde a essa cobrança da comunidade sobre o professor de língua materna. Isto é, se aquele professor se eximir de ensinar a gramática normativa a seu aluno, em algum momento, e provavelmente já durante os anos do ensino escolar fundamental e médio, este aluno apresentará lacunas de compreensão e interpretação que o afetarão, de fato, demais matérias.

Como procurei explicitar, o ensino da gramática normativa deve ser o guia pelo qual o professor conduz sua atividade linguística no ensino da língua materna, e, partindo da unidade normativa ou padrão do idioma, ele conduz seu aluno à reflexão de pontos de variação e mudança desse padrão, observando, por fim, contrastes e semelhanças entre a realização concreta de realidades linguísticas, como a língua falada por aquela comunidade, a língua apresentada nas mídias diversas, a língua

---

<sup>20</sup> Percebe-se, aqui, a alusão à dicotomia que Kant estabelece, em *A crítica da Razão pura* [Kritik der reinen Vernunft], entre o senso crítico (aportado em seu imperativo categórico) e o "sono dogmático", que impede a chegada àquele estado intelectual de desenvolvimento. Note-se que Piaget se baseou, em parte, nessa dicotomia, ao estabelecer a fase pré-operatória como a da coação (sono dogmático) e a de maturação social (pós-operatória) como a da interação ou cooperação intelectual (senso crítico).

<sup>21</sup> Aqui, retorna-se às questões antropológicas, etnocêntricas e sociológicas abordadas, como as teorias de Comte, Durkheim, Saussure.

<sup>22</sup> Aqui, retorna-se à questão de Hegel. São importantes, nesse sentido, as teses de Helênio Fonseca e André Conforte, ambos Professores da UERJ.

observada em textos de diferentes gêneros, como o literário, o jornalístico, o publicitário.

Percebe-se que a possibilidade e a eficiência, no que diz respeito à prática do ensino gramatical, andam juntas, uma vez que, basicamente, só será possível, realmente, ensinar-se gramática se esse ensino alcançar um nível de eficiência adequado, que, por sua vez, está ligado à consciência bastante clara do professor de língua portuguesa em relação a seu papel, isto é, o que ele deverá desenvolver em seus orientandos. Embora falemos mais sobre essa eficiência na terceira parte deste artigo, com a metodologia que me parece a mais justa explicitada, torna-se importante falar em eficiência neste momento, pois, como eu quis mostrar, é por esse conceito que se consegue chegar à reflexão sobre as possibilidades do aludido ensino.

Cumpra que fique claro, mais uma vez, que haverá cobrança, ao aluno, sobretudo sociocultural, do conhecimento de normatividade. Ele não poderá sair da escola sem ter adquirido e desenvolvido domínio sobre a habilidade de ler e interpretar, por exemplo, textos científicos. Desse modo, para que se fale nisso pela última vez, professores de disciplinas como química, física, matemática e biologia sentirão grande impacto na eficiência de suas próprias aulas caso seus alunos não saibam interpretar os enunciados dessas ciências e não consigam expressar-se com coesão, coerência e correção gramatical nelas. A cobrança recairá, portanto, sobre o professor de língua portuguesa.

[...] não se percebe que o aluno pode empacar num problema de matemática simplesmente porque não compreende o enunciado, ou que ele permanece insensível, digamos, a um Antero de Quental ou a um Bilac tão somente porque não domina o bastante a língua desses autores.

Urge advogar um ensino verdadeiro da língua portuguesa, ou seja, do vocabulário e da gramática, em todos os níveis da vida escolar.” (GÉNOU-VRIER E PEYARD, 1974, p. 220)

Muitas vezes, entretanto, essa cobrança não se justifica, pois a inaptidão do aluno pode ocorrer por razões que transcendem as possibilidades didáticas e pedagógicas do professor. O aluno poderá, por exemplo, sofrer de algum tipo de distúrbio psicológico, psicomotor, alguma desordem cognitiva, como dislalias ou afasias, que impossibilitem parcial ou totalmente o aprendizado. Em outros casos, no entanto, se o professor não se dispõe a aumentar a competência comunicativa do aluno, provendo-o do instrumental necessário à interpretação e construção de textos de



caráter crítico-reflexivo, a responsabilidade pelo não desenvolvimento dessa competência será, de fato, do professor de língua portuguesa.

Isso significa que há uma linha a partir da qual a responsabilidade do professor é justa ou injustamente imputada. Se a escola se esquivava do gradativo crescimento do educando nas searas científicas do pensamento, inclusive por meio do ensino da interpretação e da redação de fatos científicos refinados, em algum momento da vida escolar desse aluno (e, como foi dito, muito provavelmente ao longo de toda essa vida escolar), a carência dessa ferramenta fará o aluno sofrer fortes impactos no andamento de seu aprendizado. Ele não conseguirá compreender ou expressar conceitos abstratos, filosóficos, científicos, críticos, de maneira adequada, o que lhe ocasionará impasse sobre diversos campos do saber humano.

Mais grave se torna o caso se o aluno quiser ingressar numa universidade. Nesse ponto de sua escalada acadêmica, a proficiência interpretativa e produtiva sobre conceitos abstratos do conhecimento científico é considerada pré-requisito. Quero dizer que, ao ingressar numa faculdade, espera-se que o aluno possua uma competência lógico-discursiva superior àquela encontrada no momento em que esse mesmo aluno entrou na escola. Não se espera que um professor universitário tenha de fornecer ao seu aluno determinados instrumentos de compreensão e expressão científicas.

Em outros termos, se a escola se omite do papel de fornecer o instrumental que a sociedade, na consubstanciação da vida acadêmica plena do aluno, cobrará desse aluno, a escola estará, na verdade, furtando-se a um de seus principais papéis: formar o cidadão que esteja pronto para, com suas competências e habilidades desenvolvidas, contribuir para o bem-estar, o desenvolvimento e o progresso da sociedade como um todo.

A escola, portanto, se for omissa em relação ao ensino da gramática, gerará um aluno que, de alguma forma, não poderá desempenhar plenamente sua cidadania, isto é, sua relação de indivíduo frente ao Estado e aos outros indivíduos. Assim, o ensino gramatical se configura num modo de permitir o exercício da cidadania plena, uma vez que permite a adesão do indivíduo em seu lugar de cidadão que se relaciona com as instâncias de poder de seu Estado e dos indivíduos que o cercam como os representantes dessas instâncias.

Cabem aqui, pois, dois pontos de reflexão a serem desdobrados, que se articulam, como se perceberá, com a primeira parte deste artigo,

pois que tocam, mais uma vez, na questão da necessidade do ensino da gramática: a gramática como elemento capaz *de desenvolver o senso crítico* e a gramática como fomentadora do *acesso político do indivíduo a instâncias da cidadania* às quais ele não teria acesso caso não dispusesse do domínio normativo padrão.

Quer-me parecer que é em cima desses dois pontos básicos que o ensino de língua materna não apenas se justifica, como, sobretudo, faz-se possível. Assim, *a causa pela qual* a gramática se torna indispensável ao currículo escolar se conjuga *ao modo como* a gramática deverá ser apresentada no processo de aprendizagem. O motivo e o modo se imbricam de tal forma, que, ao falar-se sobre a necessidade do ensino de gramática normativa, acaba-se redundando na peremptoriedade de falar-se sobre o modo como esse ensino é, por fim, *possível*; e isso, como estará demonstrado na terceira parte deste artigo de modo mais claro, ainda se desdobrará numa discussão acerca de métodos específicos que tornam a aquisição do construto gramatical *eficiente*. E esse conjunto de questionamentos e busca de soluções assume, sem dúvida, parte substancial das discussões que envolvam, de algum modo, o ensino da língua portuguesa na escola.

Então, quero concentrar meus esforços, neste momento, sobre os dois pilares sobre os quais me detive: 1) sublinhar que a gramática é um caminho que, se for sistematizado, constitui excelente oportunidade metodológica para agudizar o senso crítico do aluno, gerando-lhe aparatos de pensamento lógico e mesmo retórico com que ele precisará lidar; 2) demonstrar que a negação do ensino da gramática normativa, forma pela qual o gênero de discurso científico-acadêmico-profissional se constrói, permite o acesso político, no sentido pleno, à cidadania e à democracia.

Esses dois pontos sobre os quais, mais de uma vez, tive de determinar poderiam arcar a seguinte questão: não seriam mais úteis para justificar a discussão acerca da necessidade, e não da possibilidade, do ensino da gramática? Isto é: não deveria estar contido na parte I deste artigo?

Minha resposta, conquanto afirmativa num primeiro momento, desdobra-se ao fato de que, como deixei exposto um pouco acima, esses dois pontos vêm, sim, como justificativa, antes do mais, para a necessidade da gramática normativa em sala de aula. No entanto, eles articulam-se muito intimamente com pontos que versam sobre a possibilidade do ensino escolar e metódico da língua padrão, a partir do momento em que

acabam, de certa forma, impondo as maneiras pelas quais o ensino se faz possível. E, como esbocei, essas maneiras passarão pelo ensino reflexivo, porém também metalinguístico e até, posteriormente (como mostrarei na parte 3 deste artigo), epilinguístico. Com isso, chega-se à internalização (ou ao desenvolvimento de uma internalização já existente no aluno) dos mecanismos de estrutura profunda da língua: a sua gramaticalização.

Desse modo, ensinar-se gramática só é possível quando se conhecem as necessidades desse ensino (as demandas cognitivas e sociointerativas sobre o aluno) e, articuladas a isso, por fim, as suas finalidades e metas. Somente com esse trinômio bem ajustado – necessidades > possibilidades > finalidades – podem-se traçar estratégias de sistematização pedagógica visando à eficiência.

Ensinar gramática é *possível* desde que o professor conheça o seu papel docente nesse ofício. Conhecer o seu papel significa que ele conhece as justificativas da necessidade da gramática e aonde o desenvolvimento das habilidades e competências daí advindas deverão levar o aluno. Em suma, a possibilidade do ensino passa pelo conhecimento da causa e da finalidade. A falta desse conhecimento gera impossibilidade – e ineficiência – no ensino da disciplina gramatical, porquanto torna o professor inábil em relação a que aspectos deve encarecer em suas aulas, quais devem ser imprescindíveis, quais ele deverá apenas tangenciar, quais devem ser tão somente guardados para ele mesmo, como seu suporte pedagógico interno, sem ser passados para o aluno de forma explícita, como esses aspectos devem ser articulados uns com os outros e, por fim, quando, em que etapas da vida estudantil, isso deve ocorrer.

Pois, uma vez que justifico a necessidade da discussão do aumento do senso crítico-reflexivo (aspecto lógico-retórico e cognitivo da língua) e da inserção sociocultural que a gramática normativa propicia, volto a eles, trazendo-lhes, ora, subsídios argumentativos.

Gostaria, aqui, à guisa de reflexão filosófica, de evocar brevemente duas perspectivas sobre língua que correntes da pragmática discursiva propõe de modo dialético uma com a outra. A primeira, em que se baseiam Sapir-Whorf, apregoa que os limites do pensamento de uma pessoa se contêm nos limites da língua que essa pessoa domine. A segunda, par dialético opositivo dessa primeira, espécie de antítese, reporta-se àquela corrente segundo a qual ao pensamento humano, por ser demasiado vasto, sempre se apresentará insuficiência de meios expressivos no que se refere à língua: é a visão preponderante, por exemplo, de um Wittgens-

tein. Ambas as visões sobre língua (que acabam abarcando a própria questão da linguagem, da cognição e da interação) foram utilizadas pela psicanálise e pela análise do discurso, e, que se tenda para uma perspectiva, quer se tenda para a outra, ambos acaba justificando, numa verdadeira síntese hegeliana, a necessidade e a possibilidade do ensino da gramática de uma língua materna.

Em seu lendário livro *Linguagem: Uma Introdução ao Estudo da Fala*, publicado em 1920 (disponível na internet em [www.bartleby.com/186/](http://www.bartleby.com/186/)), Sapir argumentou que, mesmo em momentos de silêncio, sem serem pronunciadas, as palavras são usadas durante o processo de pensamento. Segundo ele, as pessoas, ao pensar, “deslizam para um fluxo silencioso de palavras”, que servem como “cápsulas de pensamento que contêm milhares de experiências distintas”. Essas ideias foram desenvolvidas e radicalizadas mais tarde por Whorf e são hoje conhecidas como a ‘hipótese de Sapir-Whorf’. Em sua forma mais dura, essa hipótese diz que sem as palavras e sem os conceitos que elas trazem, sequer seria possível pensar. (SZCZESNIAK, 2005, p. 63)

Se é verdade que as coisas, as representações e as percepções devem à língua sua existência, e se é verdade que não podemos atingir o que está em nós ou fora de nós senão pelo revestimento da língua, então ela é [...] por um lado a condição indispensável de todo conhecimento; mas por outro, impedem-nos de ir além da língua e impõe-nos entraves de que não podemos livrar-nos. (CASSIRER, 2009, p. 101)

A questão do desenvolvimento do senso crítico que a gramática fomenta e propicia acarreta, como eu disse mais de uma vez, minha defesa pela continuidade do ensino de metalinguagens que, para alguns professores, caracteriza um método obsoleto e monótono de alcançar a aprendizagem. Desdobrarei este ponto logo abaixo, mas esclareço que coaduno da opinião daqueles que veem em algumas listagens rigorosas de nomenclaturas um processo que em nada ajudará o aluno a elevar o senso crítico. Sobre a monotonia que esse processo inevitavelmente acarretaria, parece-me claro que haja, de fato, a premência do bom senso de um professor para não sobrecarregar de listagens extensas (e não justificadas) seus alunos, e que exatamente está na sobrecarga perpetrada por alguns professores a supracitada monotonia no ensino da gramática, como aliás em qualquer outro ensino.

No entanto, como ficou explicitado na primeira parte, o professor de língua materna, ou professor de língua portuguesa, é, antes de tudo, um professor de língua, e não de linguística. Essa foi a razão por que eu quis falar acerca da língua portuguesa, em defesa da existência desta, e não de uma suposta língua brasileira, para deixar claro qual o primeiro papel que um professor de língua materna deve ter em mente que deverá

cumprir: ensinar a língua normativa padrão portuguesa, centrípeta, como se disse, unidade dentro da diversidade.

Na terceira parte deste artigo, mostrarei como considero que ensinamentos de linguística também caminham nas aulas de língua materna, mas, antes de tudo, de forma gradativa, isto é, obedecendo à maturidade cognitiva do aluno e, além disso, de forma reflexiva, sempre tendo em vista que, à escola, compete a ampliação da competência discursiva normativa, aquela capaz de permitir tal acesso pleno de cidadania de que falei há pouco. As reflexões do campo da linguística, portanto, devem ser ancilares às reflexões do campo da língua, e não vice-versa: a linguística só deve compor a discussão em aulas na medida em que se justifica por aumentar ainda mais o senso crítico do aluno sobre a sua língua materna, e não para gerar desorganização, caos em seu modo de lidar com sua língua.

#### **4.1. A gramática sistematizada como ferramenta de desenvolvimento de senso crítico**

A gramática normativa é uma disciplina fundamental, mas a médio e longo prazo. O que o senso comum não consegue enxergar (faço aqui a clássica dicotomia entre senso comum/senso crítico, proposta por Aristóteles e posteriormente por Kant), porque o senso comum é subjetivista, instintual, imediatista e só aceita soluções radicais do tipo “tudo ou nada”, é o fato simples de que os resultados do ensino da gramática não vêm como suposta ferramenta imediata para a comunicação. A gramática não é um manual de sobrevivência comunicativo.

Deveria ser claro: a gramática *não* é um instrumento de comunicação. Pessoas podem e conseguem se comunicar *sem* conhecimento teórico de gramática. Essa competência e esse desempenho comunicativos, com efeito, o aluno traz perfeitamente embutido de sua escola paralela. Em outras palavras, o aluno continuará comunicando-se mesmo que nunca venha a saber, por exemplo, a emblemática diferença entre um complemento nominal e um adjunto adnominal. Isso, num primeiro nível de raciocínio, poderia gerar a impressão de que é redundante, desnecessário ensinarem-se distinções que tais: apregoar-se-ia que discernimentos assim não “servem” para nada.

Pergunto-me, antes do mais, se um professor de matemática, por exemplo, se indaga se aquela matéria que ele ensina “serve” a todos os

seus alunos. E mais: se serve “agora”, isto é, numa visão imediatista, se conseguirão suprir lacunas de, assim digamos, “sobrevivência” imediata desse aluno. Ora, imediatamente poderiam levantar-se as vozes daqueles alunos que, por exemplo, pretendam seguir carreiras das ciências sociais, para quem uma matemática ou uma química não seriam, *a priori*, “necessárias”.

Porém, sei que a matemática que se aprende, assim como a química e as outras disciplinas, molda áreas do cérebro que não teriam sido igualmente fecundadas exclusivamente com matérias e disciplinas que requeressem apenas a subjetividade ou que se fincassem mais fortemente na interpretação e na retórica de fatos e versões, como a história e a geografia, por exemplo. A matemática contribuiu para ensinar a lógica das relações categoriais da vida, e essa mesma lógica está nas entranhas da gramática. Talvez o aluno tivesse aprendido a lógica da vida sem as disciplinas como matemática, química e física, mas certamente com elas foi muito mais fácil e muito mais estável o aprendizado.

Ademais, o aluno no ensino básico teria, de fato, maturidade para já ter decidido por que veredas do pensamento vai penetrar na sua vida profissional? Ou seja, não será precipitado delegar-se a um jovem ou a uma criança a decisão sobre sua vida futura, deixando a seu encargo selecionar se ela deverá privilegiar, em sua formação, disciplinas chamadas “exatas”, “humanas” ou “biomédicas”? Parece-me que o ensino Básico (comportando o fundamental e o médio) deva, além de desenvolver raciocínios complementares (como o lógico e o interpretativo), também fornecer subsídios de formação básicas para que o aluno, numa fase de maturidade mais agudizada, possa escolher sua área de vocação e, enfim, dispor de meios intelectuais com que dará guarida à área escolhida.

Na Grécia Antiga, e nas Universidades da Idade Média, dava-se, nos anos básicos da educação, o chamado *Trivium* (do latim, “três vias, caminhos”), conjunto de três matérias: lógica, retórica e – gramática. Concebia-se que qualquer pessoa que quisesse desenvolver o senso crítico, e sair do senso comum (volto à dicotomia aristotélico-kantiana), tinha *necessidade* de conhecer esse tripé ancilar, e que, portanto, só havia *possibilidade* de desenvolver-se aquele senso caso se lecionassem as três disciplinas aludidas. Excelente obra sobre o assunto, entre outras, foi escrita pela Irmã Miriam Joseph (2002). Depois, desenvolvido por Capella, era ensinado aos discentes o *Quadrivium* (ou “quatro vias”), composto pela música, aritmética, geometria e astronomia. No total, eram as chamadas sete artes liberais.

Eram – e são – disciplinas que desenvolvem o senso crítico. Um professor de língua portuguesa que não veja nos arcabouços da gramática (digo nas suas metalinguagens e descrições) a filosofia, que se reflete no e do “mundo dos objetos” (como diria Cassirer), com seus meandros sutis perderá excelente oportunidade de desenvolver senso crítico em seu aluno. Isso porque não teve paciência, não agiu como um cientista, pois quer medidas apenas a curtíssimo prazo, quer que seus alunos apenas se comuniquem, não indo à formação mais profunda do raciocínio desse aluno, que, no futuro, poderá, muito provavelmente, constituir massa de manobra, por ter sido alijado da formação de seu senso crítico por causa de professores que confundem ensino de gramática com ensino de Comunicação.

Em recente entrevista que Evanildo Bechara me concedeu para a *Revista da Cultura* (edição de novembro de 2011, impressa e eletrônica), o grande gramático compartilhava comigo a indignação por ver que muitos dos atuais inquisidores da gramática são os próprios professores de língua portuguesa. É claro que a gramática deve ser reflexiva e crítica, e quanto mais o for, tanto melhor. É claro que há que comparar os registros normativos com a coloquialidade e a variação e a mudança (a cuja união eu chamo de teoria da variabilidade, pertencente à teoria geral da gramaticalização, que não considero, em minhas pesquisas, como um simples tratado, mas como uma episteme de fato, porquanto autônoma).

No entanto, se um “professor” de língua portuguesa se restringir a professar o discurso das variações ou das conversas face a face, ele será, na verdade, professor de sociolinguística variacionista ou de sociolinguística interacional. Se, por sua vez, ele se restringir a (e se satisfizer com) ramificações da comunicação e da linguagem, ele será um professor de linguística ou de estilística ou de pragmática ou de análise do discurso. Não de língua.

Não se podem ensinar as matérias acima citadas (sociolinguísticas, linguística, estilística, pragmática, análise do discurso) pulando-se a argamassa gramatical. Seria como querer começar a construir um edifício pela sua cobertura.

Língua é gramática. Na verdade, linguagem também, apenas decodificada pelas disciplinas há pouco aludidas, e não apenas (mas também) pela gramática normativa.

Na quarta-capa de minha *Gramática Reflexiva da Língua Portuguesa* (Rio de Janeiro, Editora Ferreira, 2009), o Professor Claudio Cezar

Henriques, diz: “[Este livro] confirma, pois, o princípio de que estudar reflexivamente a gramática de uma língua é a melhor maneira para se compreender a gramática do mundo” (CAETANO, 2010).

A gramática normativa não é a única, mas é a melhor maneira de ensinar categorias do mundo, que, como nos ensinou o Professor Claudio Cezar, têm a sua gramática, e que só será revelada (ou será mais bem revelada) aos olhos treinados.

Um professor que extirpe de um aluno do ensino fundamental e médio o seu contato íntimo com as sutilezas críticas, racionais, lógicas e filosóficas da gramática está contribuindo para a criação de pessoas que apresentarão deficiência em seu aparato lógico-cognitivo. Pessoas que desconhecem a gramática do mundo (pelo menos no que diz respeito à “contribuição” dada por seu professor de língua). Pessoas que, se vierem a desmembrar o tecido das relações humanas com todos os campos do saber, terão feito isso com esforço dobrado, triplicado, quadruplicado, e que poderiam ter tido um atalho conduzido pelas mãos hábeis e sábias de seu verdadeiro professor de língua.

Acaso não é para isso que serve – “servir” é mesmo o verbo adequado – um professor? Ele não é aquela pessoa que cria facilidades para o conhecimento amplo e que vá além do senso comum de seus alunos, pois que, se fosse para permanecer exclusivamente no senso comum, a escola formal não teria serventia alguma?

O professor não pode se recusar ao desempenho dessa função. Parece-me demagogia, busca de popularidade junto a crianças ou adolescentes, com senso crítico menor, ainda, por razões psicobiossociais (e ser popular junto a quem não tem senso crítico é fácil), enfim, constitui demagogia regozijar-se na popularidade em detrimento de sua função social verdadeira – facilitar o conhecimento futuro que será, na verdade, criado pelo seu próprio então aluno, quando já estiver (se for ajudado) numa fase madura e de construção de sua própria filosofia e lógica, inter-relacionada ao mundo. Essa demagogia de que falo, atualmente, estende-se, até, às Faculdades de Letras, o que se consubstancia em circunstância mais grave, pois, como mostrarei na parte 3 deste artigo, há conhecimentos de base epilinguística fundamentais à competência intelectual do professor de língua portuguesa, e tais conhecimentos, ainda que não devam ser passados de modo explícito ao aluno, precisam estar subjacentes à formação de um futuro professor de língua.



Imagine-se um médico que se recusasse a respeitar o tempo devido de uma pesquisa científica para ver os resultados, a médio e longo prazo – eis o senso crítico novamente em cima do mero senso comum, que não aceita senão o curto prazo –, de um experimento, e já tirasse conclusões na primeira impressão, subjetivamente. Assim age, analogamente, o professor de língua portuguesa que só queira extrair de seu aluno seu desempenho comunicativo, e nada mais.

É comprovado, ademais, que pessoas que desconhecem as gramáticas normativas de suas primeiras línguas (L1, as línguas maternas, conhecidas há pouco tempo como “línguas nativas”) terão enormes lacunas e dificuldades para aprender idiomas estrangeiros, e, se o conseguirem, o farão de forma sempre deficitária, sem que se deem conta do real motivo de suas dificuldades.

Propugno, repito, pela distinção básica que um docente de língua portuguesa, sobretudo um docente dos ensinamentos fundamental e médio (muito embora eu tenha realçado a gravidade da omissão nas faculdades de letras), deva promover entre gramática e linguagem, entre língua e comunicação.

De fato, não constituem a mesma realidade. Pode-se dizer, muito *latu sensu*, que uma realidade propende para o campo teórico, enquanto a outra encaminha-se ao campo da prática; mas ambos se complementam. O professor precisa ter essa distinção e essa complementação à vista.

Um aluno não precisaria de professor algum que lhe ensinasse comunicação ou linguagem. Isso ele aprende diariamente, em contato com os seus, na “Língua certa do povo / Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil”, citando o Manuel Bandeira em sua “Evocação do Recife” (BANDEIRA, 2003, p. 111).

Aliás, o professor de gramática que ainda lida com a arcaica e obsoleta forma (essa sim ultrapassada e obsoleta) de lidar com uma dicotomia rígida torneada em “certo” (exclusividade da gramática e da língua escrita) *versus* “errado” (exclusividade da língua falada) não percebe que, mesmo na língua falada, momentos haverá em que o indivíduo, para exercer sua cidadania, precisará estar no registro gramatical normativo, e, por outro lado, há muitos gêneros textuais escritos em que a Norma Culta não é exigida (como a crônica e o cordel).

As distinções entre língua, linguagem, comunicação, variação, unidade, norma devem ser mostradas ao aluno, sim. Mas não lhe deve ser

negada uma importante porta de acesso ao raciocínio lógico e retórico, de que está imbricada a urdidura profunda das regras gramaticais. Só para dar um exemplo, a distinção entre subordinação e coordenação está na estrutura da argumentação (retórica) que se proponha mostrar nexos de causalidade (subordinação temporal: algo precisou acontecer para que outro fator ocorresse) e mera concomitância ou correlação de fatos/situações (coordenação temporal: dois ou mais fatores se sobrepõem ou se superpõem sem nexos na sequência do tempo).

José Carlos Azeredo (*Op. cit.*, p. 34) acrescenta cinco competências tributárias do ensino de língua:

1. cognitiva – relativa à aptidão humana para a elaboração e comunicação do conhecimento por meio de símbolos organizados em sistemas (língua-gem);
2. histórico-cultural – referente à função da língua como meio de integração de seus usuários na comunidade em que compartilham conhecimentos, crenças, valores;
3. léxico-gramatical – referente ao domínio dos signos, ou seja, à capacidade de reconhecer e utilizar, graças à associação com/sentido, unidades de extensão variada, como morfemas, palavras, sintagmas, frases;
4. interacional – relativa ao reconhecimento e manejo da língua como forma de convívio e interações sociais; e
5. textual – relativa ao domínio dos modos de organização, gêneros e procedimentos de construção do texto.

Não é possível deixar a gramática decair nas mãos de quem acha que ensinar “vós sois”, por exemplo, é inútil porque ninguém fala assim (não mesmo?) e porque “não vai cair nesta prova”. Mas e os livros que foram escritos assim no passado? Como serão lidos/interpretados?

Ser popular pode parecer atrativo, mas, se isso comprometer uma real função social (comprometer a função do médico ou do professor, por exemplo), além de atrativo, é grave, gravíssimo.

Há professores, felizmente, que, se são populares, são-no porque seus alunos sentem nele um refúgio de conhecimento e uma sábia ponte de atalho para o saber que, no fundo, é um laço verdadeiro de ternura entre o aluno e seu mestre. Esses professores são os verdadeiros amigos de seus alunos, porque aquele que facilita a construção do saber futuro é o verdadeiro amigo. Aquele que estagna ou atravanca o conhecimento, atropelando ou invertendo etapas, ou, ainda, extirpando-as, é um inimigo

de seu aluno. Com desfaçatez, conduz seu aluno à treva da ignorância, ou o mantém ancorado na areia movediça do senso comum.

Os professores que levam o aluno à futura autonomia intelectual são amigos de seu aluno.

Esses professores certamente poderão transmitir o conhecimento da gramática escolar, mas, para isso, precisarão ter alçado essa formação durante seu percurso na faculdade. Trata-se de um conhecimento a que se galga com paciência, como o cientista que não quer atropelar as fases de uma experiência para obter seu resultado “aqui e agora”. Viver exclusivamente de “aqui e agora” é para os animais irracionais, que não ganem, ladram ou uivam para expressar um anseio sobre o futuro, um argumento sobre fato histórico.

Há Professores que sabem disso, que, com metodologia científica previamente elaborada, labutaram cuidadosamente no laboratório da gramática, no seu tempo devido, para ensiná-la, no seu devido tempo, a seu aluno. Tiveram intimidade com a gramática, em sua formação pessoal, e, exatamente por isso, puderam desenvolver e colher satisfatoriamente o senso crítico, que sabe esperar o tempo certo de um experimento, cientificamente, para tirar conclusões, sem o sofisma da precipitação e do instinto de sobrevivência imiscuído, cabotinamente, na pesquisa acadêmica e na formação de pessoas com discernimento, reflexão e crítica.

#### **4.2. Ensino de norma culta e acesso pleno à cidadania**

Abro este subitem com nova citação de José Carlos Azeredo:

Toda a sociedade sabe, e os políticos gostam de repetir nas promessas de campanha. Que um país só cresce de fato quando melhora a qualidade da educação de seu povo. É por meio dela que os indivíduos se tornam cidadãos, pessoas aptas a avaliar situações, buscar informações, fazer escolhas, desfrutar dos bens culturais. (AZEREDO, 2008, p. 31)

Cidadania é conceito que pode ser definido como a relação recíproca entre o Estado e o indivíduo. Bakhtin enfatizou as políticas de ensino como ferramentas indispensáveis à sua consecução. Neste artigo, procuro demonstrar que uma das necessidades do desenvolvimento das competências intelectivas e emotivas da gramática de uma língua reside precisamente no fato de que esse desenvolvimento é *sine qua non* ao acesso à cidadania plena. Assim, o ensino da gramática deverá ser levado a termo e tornado possível por meios que levem o aluno, efetivamente, a

pensar o mundo com o auxílio inevitável da linguagem, concretizada, esta última, na língua.

Há pouco, quando tratei das duas hipóteses (ou tese e antítese) que articulam pensamento, linguagem, língua e interações (discursos) – a tese de Sapir-Whorf em oposição à tese de Wittgenstein –, quis eu demonstrar que, como quer que seja, tendendo-se para um ou outro tipo de formulação teórica, acabamos convergindo nisto: tudo o que se processa no pensamento humano (cognição) e alcança o nível de interação (discursos) se faz por meio da linguagem, e esta só se concretiza em línguas específicas. Daí que, como eu disse e repito, ensinar-se tão somente linguagens (discursividades), não se atendo às línguas específicas, a língua portuguesa, no caso de que aqui trato, redundará em danos à formação intelectual e expressiva do aluno, levando-o, num momento qualquer, a não dispor do acesso democrático de que, em tese, ele deveria gozar na sociedade.

De quando em vez se acende um debate sobre a suposta "opressão" que o ensino da gramática geraria nos falantes de uma determinada língua. Evanildo Bechara elaborou obra bastante conhecida a esse respeito: "*Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?*" (BECHARA, 1990).

Como eu disse acima, os conceitos de "certo" e "errado" só são usados, atualmente, pelos próprios supostos defensores da "democracia linguística irrestrita" (cf. CAETANO, 2012), eufemismo que uso para "demagogos", que acabam deflagrando o verdadeiro preconceito que, consciente ou inconscientemente, eles próprios criam, em vez de combater. Isso ocorre porque um professor de língua portuguesa com consciência completa de seu papel não dirá a seu aluno: "Você está certo ou errado". Esse professor esclarecerá: "Isso está em desacordo com a gramática".

A gramática não passa de uma das formas de expressão dentro de uma língua, mas está longe de ser a única ou, em muitos casos, mesmo a melhor. No entanto, como foi dito, é antidemocrático e demagógico levar as pessoas que não tiveram acesso à gramática a continuar nesse estado, enquanto a classe dos que puderam acedê-la se diferenciariam exatamente por esse acesso.

Os atuais estudos sobre linguagem e língua, alicerçados em fontes científicas da antropologia, da linguística, da sociologia, da etnologia, das sociolinguísticas, levam em consideração a perspectiva êmica, e não apenas ética. Isto é, trabalha-se com a visão a partir do povo estudado, e

não levando como referencial único a ética dos estratos mais favorecidos socioeconomicamente. No entanto, numa cidade (e, portanto, torno a falar em cidadania), não se considerar a gramática ou desejar que moradores da mesma cidade grande não tenham acesso a ela constitui “algo como ‘deixem a língua culta com as elites; deem aos plebeus a sua língua que só sabe expressar-se de uma forma, onde quer que estejam’”. (CAETANO, 2012)

Aliás, devo dizer que o Brasil é o único país do mundo que vocifera com tanta ferocidade (e falta de fundamentos) contra a gramática normativa de sua língua. Nenhum outro país considera a sua gramática um conglomerado de arbitrariedades e algemas, porque sabem que todas as gramáticas são escritas mediante pesquisa de séculos de literatura naquela língua em questão. Ademais, a gramática, sendo filosófica e reflexiva, como é, alarga o pensamento daqueles que a procuram conhecer e estudar, pois “a linguagem é a casa do ser”, como disse Heidegger, e Pessoa dizia que “vemos o mundo com os olhos da nossa língua”, e, dessa forma, uma pessoa que possua poucos ou parcimoniosos recursos expressivos e comunicativos dentro de sua língua há de ter um pensamento igualmente parcimonioso.

Tudo no mundo tem suas gramáticas: a linguagem computacional tem sintaxe, morfologia, léxico, semântica; as relações interpessoais *idem*. A gramática normativa, se não é o fator exclusivo de ensino de leitura da gramática do mundo (e realmente não o é), ao menos é um elemento extremamente útil para esse fim. Creio que seja por essa razão que os demais países do mundo – à exceção do Brasil – RESPEITEM as suas gramáticas, em vez de apedrejá-las, e, pior ainda, com argumentos falsos e conceitos para lá de ultrapassados, praticamente jurássicos... e deturpados, mal lidos, simplificados a um sem-número de abjetas formas de preconceito disfarçadas sob a “pele de cordeiro” da falaciosa “democracia”. Demagogia e segregação seriam palavras mais exatas. (CAETANO, 2012, I-VI)

Digo eu constantemente, como exemplo que me parece suficiente, que uma criança já em tenra idade é capaz de discernir noções de uso adequado e inadequado de sua língua. Ela não dirá um palavrão em certos locais, a menos que queira chocar com seu uso, caso em que, também, estará dando conscientemente guarida ao uso do que lhe parece adequado, e não inadequado, fazer naquele momento: chocar.

Assim, a discussão – mas no momento adequado à maturidade do aluno, como demonstrarei na parte 3 deste artigo – a respeito dos limites entre normatividade e coloquialidade é salutar e necessária. Mas isso não implica que se deva retirar o ensino da normatividade, substituindo-o pela exclusiva manutenção da competência linguística coloquial de que o aluno já dispõe, e de que continuará dispondo, com efeito.

Peço licença para citar-me mais uma vez, em obra que acabo de publicar sobre esses limites franqueáveis aqui trazidos à discussão:

Discernir os usos linguísticos é o que importa, realmente, numa língua. Língua, como elemento de cultura que é, não pode se restringir a instinto. Língua é fenômeno social e tem milhares de matizes para ser posta em funcionamento ADEQUADAMENTE. Temos de ser políglotas dentro do nosso próprio idioma – parafraseio mais uma vez meu antigo orientador, Evanildo Bechara. A gramática não tem o papel de ditar dogmatismos, mas apenas tem o papel de colher o que os grandes ESCRITORES (língua ESCRITA) têm feito ao longo do tempo, e, com esse compêndio, tentar formular cientificamente uma língua padrão, que, aí sim, se desenrola tanto na ESCRITA quanto na própria FALA.

[...]

Porque a gramática é uma força tenaz que norteia, não cerceia, e aceita, com muita flexibilidade, as mudanças no tempo e mesmo no espaço. Só não sabe isso quem não conhece, realmente, o que é gramática e qual o seu papel real. E sair por aí dizendo falsas premissas sobre algo que se conhece pouco é, no mínimo, indefensável. Não fosse a gramática com sua tenacidade, teríamos incontáveis línguas formadas a partir do português, que, no entanto, não mais seria o português, mas línguas derivadas, como foi dito. E o que temos são falares e expressões locais ricas e saborosíssimas, que em nada "ameaçam" a unidade do idioma, porque a gramática estará sempre lá, com seus séculos de compilação da evolução do idioma. Um homem que não sabe história certamente repetirá erros já cometidos. Um homem que não sabe o que é gramática dirá muitas bobagens a partir de conceitos que já foram usados mas que não são mais fidedignos.

A gramática unifica, sem retirar os traços locais da língua – o que, aliás, seria sumariamente impossível. (CAETANO, *idem* p. 20)

Desse modo, vejo que é possível ensinar a gramática, desde que o professor conheça a sua necessidade e a sua utilidade (mas não necessariamente a curto prazo) em promover no aluno a iniciação e o desenvolvimento do senso crítico e o acesso pleno à cidadania: “[...] desenvolver a leitura e a escrita, habilidades sem as quais a educação escolar em geral é impossível” (AZEREDO, 2008, p. 31, grifei). Possuindo esses parâmetros com clareza, o professor perceberá onde as possibilidades do ensino se instauram, e conseguirá não enfatizar nem pontos demasiado abstratos ou teóricos para determinados níveis de maturidade discente, nem obscurecer ou relegar outros que, no futuro (breve ou longínquo), ou mesmo no presente, serão de importância capital à vida de seu aluno.

### **5. Da eficiência do ensino da gramática normativa da língua portuguesa**

Nas duas partes acima, procurei articular a necessidade da gramática sistematizada à possibilidade de ensino, vinculada àquela necessidade e resultado, simultaneamente, ainda desta. Também tentei demonstrar que a eficiência do ensino aludido precisará levar em conta essa dicotomia necessidade/possibilidade, que, com efeito, torna-se uma tricotomia quando encontra o fator da finalidade.

Considero, para as análises desta terceira parte, sobre a eficiência, que haja três pontos sobre os quais o ensino de gramática se consolidará de modo eficiente, pontos que desdobrarei abaixo, quais sejam: 1) a alteridade, 2) a textualidade, 3) as etapas do ensino.

Ora, apesar de as gramáticas filosóficas privilegiarem a língua como instrumento de raciocínio e pensamento, mais preponderantemente do que como instrumento de comunicação de ideias e conceitos, percebo que ambos os, por assim dizer, potenciais do ensino da gramática devam ser levados à sala de aula, porém que a questão da comunicação deva ser, sempre, enfatizada. Na parte 2 deste artigo, eu procurei demonstrar que a gramática, mesmo em sua metalinguagem e num arrazoado lúcido de exposição e explicitação de nomenclaturas, possui o com dão de desenvolver no aluno o pensamento abstrato, filosófico, científico, acadêmico. Com isso, é claro que propugnei mesmo pelo ensino que seria mais detidamente formalista, ou da tradição das gramáticas filosóficas, como a de Port-Royal (Arnauld e Lancelot), Jerônimo Soares Barbosa, e, até, a mais recente delas, que é a teoria da geratividade (CHOMSKY, 1984).

Essa tradição gramatical, que vê a língua como um sistema de engrenagens *lógicas* (*formais*), fornece subsídios, sim, como eu quis demonstrar, à gradativa ampliação do pensamento crítico. Juntamente com essa tradição gramatical, houve o desenvolvimento de outra, mais que enxerga a língua como um sistema de sistemas mais notadamente *retóricos* (*funcionais*), robustecida pelos estudos linguísticos posteriores, sobretudo os alcançados a partir do *Curso de Linguística Geral* (Saussure, ), houve importantes pensadores que vieram a estabelecer outros alicerces para a língua e sua gramática, provenientes do estabelecimento científico da estilística (cf. BALLY, 1940), da semântica (cf. BRÉAL, 1987), da subjetividade da linguagem (cf. BENVENISTE, 1989, 1991), da teoria da comunicação (cf. JAKOBSON, 1963), do dialogismo (cf. BAKHTIN, 2000). Ambas as tradições permitem as possibilidades e, ao mesmo

tempo, a eficiência do ensino da gramática, e não podem ser desconsideradas pelo professor, que, portanto, deve estar capacitado e competente para ensiná-las.

Nesta parte, procurarei desdobrar os aspectos relativos à eficiência da gramática como instrumento de comunicação, isto é, como fator que leva em conta a ampliação da competência de alteridade ou, como alguns autores chamam, outridade. Isso porque, no que diz respeito à questão da gramática como instrumento de desenvolvimento do raciocínio e do senso crítico, creio já ter tocado no ponto na parte 2 deste artigo. Além disso, para uma discussão que, como agora, privilegia a eficiência, percebo que esta se concretizará e logrará êxito se for baseada, antes do mais, na discursividade, ou, repita-se, na questão da comunicação ou alteridade.

Assim, trago à luz dois enunciados propostos por Émile Benveniste. O primeiro, enfatiza o sujeito; o segundo, o interlocutor:

[...] a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem. É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamentada na realidade, na sua realidade, que é a do ser, o conceito de ego, se alcança a comunicação, ainda que interna. (BENVENISTE, 1991, p. 288)

[...] o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo. (BENVENISTE, 1989, p. 87)

Percebe-se, pela análise dos fragmentos acima, que o ensino da língua materna deva, antes, fomentar, como deixei explicitado em partes deste trabalho, o desenvolvimento do que Benveniste chamaria de subjetividade, ou, indo a Freud, o que ele evoca como “o conceito de ego”. No entanto, o mesmo Benveniste procurará, em seguida, articular esse desenvolvimento, indispensável, como vimos, à presença do “parceiro”, querendo dizer, com isso, que a linguagem, concretizada na língua e registrada na sua gramática, servirá, no fundo, como instrumento de comunicação, com interlocutor “real ou imaginário, individual ou coletivo”.

Como “o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro” (BAKHTIN, *apud* BRANDÃO, 1998), a alteridade deve ser estimulada nos estudos gramaticais em sala de aula, a fim de que todos os seus conceitos, mesmo os mais abstratos e filosóficos, sejam percebidos pelo aluno como uma ferramenta efetiva de que ele poderá lançar mão em sua vida.



Dessa forma, o que Fiorin procura distinguir como interdiscursividade (FIORIN, 2006), calcado nos estudos da análise do discurso (cf. CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008), baseia-se, justamente, na competência que o sujeito possui (ou desenvolve) em observar, no seu discurso e na relação desse discurso com o discurso do outro, um teor de significações subjacente, que não seria claro a quem não tivesse essa competência interdiscursiva desenvolvida. Para isso, é preciso levar em consideração que o ethos discursivo (concebido aqui como “a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário”<sup>23</sup>) varia de tal modo, que as relações entre dois ou mais *ethi* precisa ser sempre evocada à discussão nos ensinamentos de gramática. “O ethos de um discurso resulta de uma interação de diversos fatores: ethos pré-discursivo, ethos discursivo (ethos *mostrado*), mas também de fragmentos do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (ethos *dito*) [...]”. (MAINGUENEAU, 2006)

Cabe, aqui, breve ingresso na noção discursiva de ethos, a fim de que esta sirva como parâmetro para as noções sobre as quais a alteridade se calcará.

O termo é utilizado em Aristóteles com o sentido de

[...] ethos percebido por um público, e não do ethos característico de um indivíduo ou grupo [...] A persuasão só é obtida se o auditório pode ver, no orador, que ele tem o mesmo ethos que vê em si mesmo: persuadir consistirá em fazer passar em seu discurso o ethos característico do auditório, para dar-lhe a impressão de que é um dos seus que se dirige a ele (ARISTÓTELES, *Apud* CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p. 271)

À noção de interdiscursividade, acima explicitada por diversos autores, ocorre a noção de intertextualidade, que Fiorin (2006) designa como a concretização da relação entre dois ou mais textos. Torna-se complexo – e não é o objetivo deste trabalho – estabelecer uma conceituação exata para a noção de texto ou textualidade. No entanto, um pouco abaixo, a partir de conceitos sobre gêneros discursivos, levantados por Bakhtin e pensados por outros autores, tentarei demonstrar em que, ao que me parece, o ensino da gramática deve filiar-se para ocorrer de forma sistemática e eficiente.

Por ora, quero continuar nas questões alusivas à alteridade, indo, pois, à alteridade presente mesmo entre textos. Como já falei o que considero suficiente, neste artigo, sobre interdiscursividade, é fundamental

---

<sup>23</sup> Charaudeau e Mainguenuau, 2008, p. 220

que se complemente esta ideia com a de que, pelo que demonstrou Fiorin (*Op. cit.*), a interdiscursividade se concretiza na intertextualidade.

O termo “intertextualidade” foi proposto, inicialmente, por Julia Kristeva (1977). Entretanto, é em Fiorin, mais uma vez, que buscarei a sua elucidação: “[...] as relações entre textos ocorrem quando duas vezes se acham no interior de um mesmo texto [...] Há no texto que se relaciona com ele o encontro de dois textos [...] (FIORIN, 2006, p. 181). Desenvolver no aluno a capacidade de interpretar, não apenas entender, um texto significa desenvolver a capacidade de ver a relação subjacente desse texto (clara ou não, implícita ou explícita, metafórica ou metonímica) com outro texto. No mundo de hoje, em que grassam as relações de intertextualidade nos diversos gêneros textuais, a incapacidade de observar implícitos e subjacências constituiria uma grave lacuna na formação intelectual e social do aluno.

A importância de desenvolver no aluno a competência de percepção de enunciações, e não apenas de enunciados, vem explícita num trecho como o seguinte, de Oswald Ducrot: “[...] o ethos se mostra no ato de enunciação, ele não é dito no enunciado. Ele permanece, por natureza, no segundo plano da enunciação: ele deve ser *percebido*, mas não deve ser objeto do discurso”. (DUCROT, 1980. Grifei.)

Como vimos, a impossibilidade de o ser humano viver alheio a uma comunidade, e a impossibilidade, ainda, de que a interação se dê sem a presença da linguagem/língua, tudo isso torna imprescindível o ensino contextualizado (com + texto) da gramática daquela língua que, sempre, estará como ferramenta de vida e convívio do aluno.

A heterogeneidade das relações sociais, complexas por natureza, gera um entrecruzamento de vozes que, na linguagem (consubstanciada na língua, contextualizada em situações e contextos específicos de condições de produção) gera o que se conhece como “polifonia”, que se imiscui, por fim, na concretização do “dialogismo”: “[...] A polifonia não se estabelece nos enunciados ou pontos de vista, mas na existência de vários locutores – reais ou representados”. (CHARAUDEAU & MAINGUE-NEAU, 2008, p. 388).

[...] o dialogismo não é apenas a orientação da palavra ao outro, mas o confronto, no enunciado, das vozes ideológicas de um grupo social, num momento e lugar historicamente determinados. A descentralização do sujeito ocorre, então, num processo de tensão entre o eu e o tu, e o dialogismo bakhtiniano é entendido como interação entre locutor e destinatário (BRAIT, 1999, p. 87)

Dessa maneira, é capital desenvolver no aluno a aptidão de fruição do texto, para que ele a desenvolva, ao longo de toda a sua vida, em interpretações que contemplem a crescente complexidade das relações sociais. “[...] O texto deve ser visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado por meio de uma análise de elementos linguísticos [...] Sintaxe, discurso e retórica devem ser integrados à abordagem”. (HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 110)

Como foi dito, fugiria ao escopo deste artigo definir “texto”, até porque “a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...] em relação às suas esferas sociais” (BAKHTIN, 2003, p. 262). “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo isso que denominamos gêneros discursivos.” (BAKHTIN, 1992, p. 280)

No entanto, por ser bastante lacônica, a definição do conceito de texto proposta por José Carlos Azeredo (2008, p. 44) cabe vir aqui:

[...] o texto é um produto da atividade discursiva, seja oral, seja escrita. Em um texto circulam, interagem e se integram informações várias, explícitas ou implícitas, ostensivas ou apenas insinuadas. Por isso, um texto tende a ser fruto de uma construção de sentido em que cooperam quem o enuncia e quem o recebe.

Assim, parece-nos que a discussão, aqui, giraria em torno de uma entidade que, de certa forma, é maior até que a da própria noção de texto de per se, pois que, ao analisarmos “gêneros textuais, falamos em estratégias de desenvolvimento de interpretação de relações situacionais e contextuais, calcadas em complexas relações de subjetividade/alteridade, isto é, de relações sociais propriamente ditas. “Os gêneros não são apenas textos, nem comunidades discursivas, mas grupos de indivíduos que compartilham atitudes, crenças e expectativas” (SWALES, 1990, traduzi).

Portanto, ao falarmos em gêneros discursivos, concretizados no texto, ou, ainda melhor, na intertextualidade e na polifonia, conclui-se que os gêneros

[...] são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Os gêneros não são instrumentos estanques e enriquecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais, altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem espelhados às necessidades e

atividades socioculturais, bem como na relação com renovações tecnológicas [...] (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

Assim, fica claro que as constantes mudanças, mesmo tecnológicas e ideológicas, levam o professor a uma realidade dinâmica, que deve fornecer ao aluno não apenas a competência de ler e interpretar entidades estanques, mas, em vez disso, de sempre ser capaz de articulá-las às mudanças que o circundam.

Antes de prosseguirmos na questão da textualidade, parece-me de vital importância as palavras de Maria Teresa Gonçalves Pereira, como importantíssima voz dialética à ciência do léxico (que será tratada um pouco abaixo, no cotejo entre dicionário e gramática, em considerações enriquecidas, com efeito, pela mesma autora, ilustrando com citações de Monteiro Lobato):

Permito-me discordar dos que afirmam peremptoriamente que não há palavra isolada fora do contexto. Na língua, (quase) tudo se permite, desde que não sejam exemplos para fins didáticos. A palavra é portadora de vida própria. O “estado de dicionário”, segundo Drummond (1973), em A procura da poesia, pressupõe a palavra passiva, à espera da escolha para viver à luz do sol, na boca ou no pensamento das pessoas, como souberem, quiserem ou puderem utilizá-las. (PEREIRA, 2011, p. 171-172)

Dessa forma, percebemos que o ensino da gramática e da comunicação também pode se dar com inserções nas palavras “isoladas”, isto é, expectantes de ganharem vida e contexto. Jogos, artifícios lúdicos e interações entre os alunos e entre eles e o professor certamente ajudarão nessa prática. Muitos trabalhos de criação textual podem partir de neologismos, por exemplo.

Uma interessante proposta sobre a articulação do ensino da gramática à realidade do texto se encontra na obra *Aula de Português: ensino e interação*, de Irandé Antunes (2003).

Nesse livro, a autora trata de questões pedagógicas implicadas no trato docente com a oralidade, a escrita e a leitura de diversos gêneros textuais. Sua tese central é a de que a gramática descontextualizada, isto é, que não demonstre a função, e se restrinja à definição das categorias gramaticais, seria de todo inócua para o aprendizado do aluno.

Como demonstrei acima, embora considere as articulações de Antunes imprescindíveis à formação do professor, como exporei brevemente abaixo, considero, também, que o ensino da gramática como instrumento de lógica e raciocínio, indispensável, até, ao entendimento das demais disciplinas, também deve ocorrer. Na verdade, Antunes parece ir

ao encontro dessa mesma ideia (sobre a necessidade da gramática como instrumento de desenvolvimento cognitivo), apenas integrando-a, mais uma vez, à tese da indissolubilidade do ensino da gramática com o do desenvolvimento das habilidades citadas, quando assim se expressa:

Atividades que envolvem operações globais correspondem ao que pesquisas em psicolinguística comprovaram como sendo as mais relevantes, uma vez que a percepção, em qualquer nível, não se realiza por pedaço, mas aos blocos, em unidades integradas (ANTUNES, *idem, Ibidem*, p. 122).

Assim, Antunes, no capítulo 3, “Repensando o objeto de ensino de uma aula de português”, sintetiza que

Em termos muito gerais, as aulas de português seriam aulas de:

- falar,
- ouvir,
- ler,
- escrever textos em língua portuguesa,

Dentro de uma distribuição e complexidade gradativas, atentando o professor para o desenvolvimento já conseguido pelos alunos no domínio de cada atividade. Mais uma vez, explícito o princípio de que toda atividade linguística é necessariamente textual. Ou seja, a fala, a escuta, a escrita e a leitura de que falo aqui são necessariamente de textos; se não, não é linguagem. (ANTUNES, 2003, p. 111)

Em seguida, Antunes sugere intervenções possíveis que o professor deveria fazer a fim de desenvolver as habilidades aludidas: falar e ouvir; além das competências de escrever e ler. Ela dirá, à frente, com demonstrações de possibilidades de atividades integradoras entre a gramática e a textualidade como acima foi estabelecida (e de que ainda tratarei abaixo, indo na esteira de Antunes), pois “não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua” (ANTUNES, *idem Ibidem*, p 119), o que reforça a seção 1 deste artigo: “Da necessidade do ensino da gramática da língua portuguesa”.

Algumas das sugestões práticas e pedagógicas propostas por Antunes são:

3.1.1 Para o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir, os alunos, com a intervenção do professor, poderiam:

- contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as;
- [...]
- argumentar (concordando e refutando);

- emitir opiniões;
  - justificar ou defender opções tomadas;
  - criticar pontos de vista de outros;
- Colher e dar informações;

[...]

3.1.2 Para o desenvolvimento da competência de escrever, o professor poderia providenciar oportunidades para os alunos produzirem:

- listas (de materiais, de livros, de assuntos, estudados, de eventos realizados etc.);

[...]

- anotações de ideias básicas de textos informativos (a este propósito, vale lembrar a vinculação que o professor deve estabelecer entre o português e outras disciplinas);

- pequenas narrativas (criadas ou recriadas a partir de outras, lidas ou ouvidas);

[...]

- projetos de pesquisa;

[...]

- poemas;

[...]

3.1.3 A leitura poderia abranger todos esses textos produzidos pelos alunos, além de:

- histórias, com ou sem gravuras e em quadrinhos;
- fábulas;
- contos;
- crônicas;
- editoriais;
- comentários ou artigos de opinião;
- notícias de jornal;
- poemas;
- avisos;

- folhetos;
- cartazes;
- adivinhas;
- anedotas;
- provérbios populares;
- charadas;
- mapas, tabelas e gráficos;
- anúncios e mensagens publicitárias (ricos no uso de metáforas, metonímias, homonímias, polissemias etc., pelo que se prestam a análises muito interessantes);
- [...]
- resumos;
- lições de outras disciplinas etc. (ANTUNES, *idem*, *Ibidem*, p. 111-118)

No fim deste mesmo capítulo, Antunes dá uma série de sugestões de *usos* (sempre de *usos*) que podem ser empreendidos pelo professor a fim de captar as funções das classes e das categorias gramaticais. Assim, ela aborda o uso dos substantivos como instrumentos referenciais de clareza; o uso de adjetivos ou de locuções adjetivas como elementos que delimitam a referência nominal; o uso dos verbos como elementos sintático-semânticos que selecionam elementos constitutivos dos enunciados, segundo categorias semânticas como as que ela exemplifica com verbos da comunicação verbal (como falar, dizer, comunicar), verbos da atividade psicológica (como pensar, descobrir, refletir, inferir), verbos da percepção (como ver, olhar, escutar, ouvir, perceber), verbos que exprimem movimento (como andar, partir, ir, vir, sair), verbos que exprimem localização (como morar, residir, ficar, viver), verbos que indicam mudança de estado (como tornar-se); o uso de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como elementos de função referenciadora, de retomadas e antecipações coesivas; o uso dos artigos definidos e indefinidos, como distribuí-los no texto e como isso implica referências ao que já se disse ou a uma informação nova; o uso da concordância verbal e nominal com finalidades expressivas e estilísticas; o uso dos sinais de pontuação como algo relativo ao sentido, à coerência, à compreensão, e que o mal uso de alguns sinais comprometem o sentido do texto, ao passo que a escolha de outros é de caráter expressivo, enfático.

Pode-se articular esse arrolamento feito por Antunes à obra *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves. (Neves,

2000). Nessa obra, ao longo de mais de 1000 páginas, a autora trata todos os itens gramaticais, organizados a partir das tradicionais classes morfológicas ou gramaticais, como seu título indica, pelo viés do uso. Assim, na apresentação, Neves orienta que

Para isso, ela [a obra em questão] parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando o seu uso em textos reais, vai compondo a “gramática” desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. A meta final, no exame, é buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto. (NEVES, 2000, p. 13)

Escolhi, para ilustrar a anamnese judiciosa empreendida por Moura Neves, três classes gramaticais que vêm, necessariamente, acompanhadas de núcleos de um sintagma nominal, e contribuirei com conclusões possíveis após a leitura de usos que a autora faz sobre essas classes: o artigo, o pronome e o adjetivo.

Artigos e pronomes cumprem funções fóricas, isto é, fazem referência, sem nomear. Como são ora situacionais, ora intra, inter ou extratextuais, são classes que se distribuem em análises passíveis de se dividirem em discursividade e textualidade, isto é, em semântica e morfologia, respectivamente. Por serem concretizados no sintagma nominal, estão, também, na ordem sintática.

O adjetivo, por sua vez, cumpre *função* de elemento delimitador da referência nominal (o substantivo a que se relaciona), o que é, igualmente, uma constatação semântica, discursiva, pragmática. Pela mesma razão dos artigos e pronomes, como se concretiza no sintagma nominal, é, outrossim, sintático.

Então, eu diria que essas três classes acima, artigos, pronomes e adjetivos, guardam relações morfológicas, obviamente, por se tratar de classes morfológicas, além de semântico-discursivas e semântico-textuais (aqui, defino a diferença de texto e discurso estabelecida por Fiorin, 2006, como a de texto enquanto unidade concreta e discurso enquanto unidade de ideias subjacente à concretude do texto), e sintáticas (pela concretização necessária e obrigatória de artigos, alguns pronomes e adjetivos *sempre* como satélites do núcleo do sintagma nominal).



Como sabemos, a gramática e o dicionário constituem os pilares da norma de uma língua. É o que se pode chamar “gramatização” (cf. 2009).

Como vimos até aqui, há, portanto, várias gramáticas e vários dicionários possíveis para cada língua, no espaço e no tempo, de acordo com variações cronológicas e socioculturais muito diferentes.

O dicionário expõe o léxico, o conjunto total de palavras, segundo as classes gramaticais, de uma língua. Mas as regras de combinação dessas palavras (no sintagma e na sintaxe) cabem, sempre, à gramática. Em resumo, gramática é o compêndio em que se dão as regras de combinação, e, se essas regras dizem respeito à Norma Culta, diz-se que a gramática é normativa, expositiva, escolar, metódica e outras nomenclaturas similares. Mas, como foi dito, há outras gramáticas possíveis, que não a normativa, as quais também devem ser consideradas no ensino de língua materna, a dois porque constituem o conhecimento da escola paralela do aluno, que sempre deve ser levada em conta, e porque são ricas fontes de manejo expressivo e estilístico de qualquer idioma.

O que dizemos aqui, entretanto, é que, sem o ensino da gramática normativa, muito pouco (ou mesmo nada) de novo será ensinado ao aluno, que, portanto, não expandirá sua competência leitora e produtora de textos, nem orais, nem escritos.

É muito proveitoso, aqui, a leitura de Maria Teresa Gonçalves Pereira sobre o imortal Monteiro Lobato. Assim, manifesta-se a Professora:

Em determinada fase da vida, resolveu fazer a leitura do dicionário *Caldas Aulete*, a fim de familiarizar-se com as palavras, tornando-se mais íntimo delas. Definia, assim, a preocupação em usá-las adequadamente, mesmo com um repertório escasso. Machado de Assis era seu modelo. (PEREIRA, 2008, p. 206)

E, aqui, Maria Teresa cita Monteiro Lobato:

A grande coisa não é possuir montes de palavras, se assim fosse, um dicionarista batia Machado de Assis. É saber combinar bem as palavras, como o pintor combina as tintas e o músico o faz às notas. Beethoven só dispunha de sete notas – e com elas abalou o mundo. Corot só jogava com as sete cores do arco-íris, que aliás são três. (Lobato, 1955, tomo I, p. 273, *Apud* Pereira, 2008, *idem Ibidem*) (LOBATO, 1955)

Em seguida, Maria Teresa Gonçalves Pereira retoma a discussão:

Na verdade, Lobato foi um grande estilista em língua portuguesa. O grande mestre foi Camilo, mas outros modelos o influenciaram, cada um à sua

maneira: Machado de Assis, Euclides da Cunha, Rui Barbosa e Fialho de Almeida, o “truculento Fialho”, conforme o chamava.

Apesar da velha implicância com a gramática, “a gramática faz letrados, não escritores” (Lobato, 1955, tomo 2, p. 49), aparentemente por causa de uma reprovação no ginásio, cultivava o apuro formal. (PEREIRA, *idem Ibidem*)

A Professora cita Lobato mais uma vez, para ilustrar o que disseira: “Sabes o que é belo, Rangel? É o que alcança uma harmonia de formas absolutamente de acordo com o nosso desejo.” (LOBATO, 1955, tomo 1, p. 80, *apud* PEREIRA, 2008, p. 206)

Assim, duas questões voltam a emergir a fim de arrematar-se: 1) o conhecimento da gramática abre ensejo a instâncias de cidadania e estilo, mas não deve ser considerado o único veículo àquelas instâncias; 2) há que respeitar o nível de maturidade psicossocial do aluno para que o ensino de gramática normativa e textualidade não se lhe interponha como um verdadeiro embaraço e empecilho.

Valiosa nos parece esta breve reflexão sobre as fases do ensino gramatical (de que falaremos um pouco mais extensamente abaixo), dicitomizadas entre o “produtivo” e o “prescritivo”:

O emprego de cada instância depende do nível de aprendizagem e do próprio fim específico do estudo, recomendavam já em 1964 os linguistas ingleses Halliday, McIntosh e Strevens. Para quem ingressa na rede escolar, prevalece, desde a primeira aula, o *produtivo*: a criança vai aprender novas habilidades – *ler e escrever* – e a preocupação prescritiva não tem razão de ser. Conforme nos advertia o linguista Mário Perini em 1989, “do ponto de vista científico, afirmar que não se deve dizer<sup>24</sup> *eu encontrei ele é tão inconcebível quanto para um astrônomo dizer que a Terra não deve girar em torno do Sol*”. O reconhecimento de que o *prescritivo* não deve ser proscritivo é um ensinamento deveras valioso dos estudos linguísticos, aliviando a consciência do estudante e estimulando-o a refletir sobre o emprego de sua própria língua. (LEITÃO, 2011, p. 215)

Por fim, para concluir este artigo, considero que o ensino da gramática deva se dar de forma bastante próxima ao que Genouvrier e Peytard (1974) traçaram como etapas, ou o que eles chama de “as três gramáticas”:

---

<sup>24</sup> Observe-se que Perini usa o verbo “dizer”. Isto é, ele não quer obstar à expressão oral cotidiana, distensa, familiar, coloquial, mas Perini nada fala, aqui, sobre o uso adequado que se deva empreender num texto oral ou escrito em que a normatividade não aceitaria aquele pronome reto, “ele”, como objeto direto de um verbo.

### 5.1. Aquém da gramática

“Nesse caso, é ao mestre que cabe conhecer gramática, não ao aluno.” (p. 224)

**Gramática não consciente:** enriquecimento da competência linguística automatizada no aluno, sem que este conheça a arquitetura do que lhe está sendo passado. Para esta etapa, portanto, caberá à formação do professor conter, em si, o aparato técnico-pedagógico que orientará e guiará o seu aluno a futuros campos de reflexão mais conscientes.

### 5.2. A gramática

**Gramática consciente:** as metalinguagens e as nomenclaturas, com o fito, sempre, de prover ao aluno o que ficou acima dito – desenvolvimento do senso crítico e das aptidões interativas com objetivo de alcance da cidadania plena:

A gramática tem um considerável papel na escola: papel merecido, pois não viverá senão na medida de sua utilidade. A primeira tarefa que se deve impor-lhe é permitir à criança aprender a falar melhor, o que continua sendo, em última análise, a melhor maneira de ensiná-la a escrever melhor. (p. 221)

### 5.3. Além da gramática

Por fim, numa fase de amadurecimento avançado do aluno, partir-se-á à iniciação à linguística, “as relações da linguística com a sociologia, a psicologia... O que exigiria uma colaboração muito estreita do ‘professor de letras’, do ‘filósofo’ e do ‘matemático’.

Tratar-se-ia, num nível modesto, de permitir ao futuro universitário tomar contato com uma das ciências-encruzilhadas de nosso tempo e – caso ele se destine a seguir estudos superiores literários – evitar-lhe a penosa experiência por que atualmente passa ao entrar para o primeiro ano da faculdade: descobrir que ignora tudo da gramática de sua própria língua, e, ainda por cima, dos fundamentos de uma língua em geral. (p. 226-227)

## 6. Considerações finais

Este artigo não possuiu a pretensão de esgotar o assunto sobre o ensino da gramática normativa da língua portuguesa.

No entanto, quis demonstrar alguns impasses, que são de cunho ideológico, epistemológico, teórico, político, didático, pedagógico, e, para além deles, lançar parcimoniosas luzes sobre possíveis soluções a esses entraves.

O que parece emergir de toda a discussão aqui trazida à baila é o fato de que a gramática da língua portuguesa é uma disciplina fundamental à formação escolar do aluno, e que, para isso ocorrer, é preciso que haja professores capacitados e conscientes de seu papel social.

O ensino de gramática, sendo, portanto, necessário, possível e eficiente, deve contar com profissionais de ensino que não desvirtuem sua função, quer subestimando-a à de meros tutores de comunicação e expressão, quer superestimando-a como o fazem, em geral, professores de outras disciplinas, que, muitas vezes de modo infundado, imputam ao professor de língua portuguesa a responsabilidade por todo tipo de falha interpretativa do aluno em outras matérias.

Reconhecemos que o ensino da gramática terá sido eficiente na escola, se tiver ampliado as competências com que o aluno ali ingressou: “digamos que adquirimos a fala, nas suas manifestações espontâneas, na ‘escola da vida’, mas a escrita, em qualquer de suas manifestações, na ‘vida da escola’” (AZEREDO, 2008, p. 66).

O professor de língua que conheça claramente o seu papel, com todas as dificuldades que se lhe apresentarem, será capaz de conhecer, com precisão, os limites reais da sua responsabilidade sobre a formação do seu aluno.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. Repensando o objeto de ensino de uma aula de português. In: \_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: UNICAMP, 2009

AZEREDO, José Carlos. *Ensino de português: fundamentos e objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Unicamp, 2003.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALLY, Charles. *L'arbitraire du signe*. Valeur et signification. Paris, Albin Michel, 1940.

BANDEIRA, Manuel. *Os melhores poemas de Manuel Bandeira*. São Paulo: Global, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* Rio de Janeiro: Ática, 1990.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: UNICAMP, 1998.

BRAIT, Beth. Análise do discurso e argumentação: o exemplo da ironia. In MARI, H et alii. (Orgs.). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte, Carol Borges-Núcleo de Análise do Discurso. FALE-UFMEG, 1999.

BRÉAL, Michel. *Essai de sémantique*. Science des significations. Paris, 1897.

CAETANO, Marcelo Moraes. *Desafios da redação*. Rio de Janeiro: Ferreira, 2012.

\_\_\_\_\_. *Gramática reflexiva da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ferreira, 2010.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. 4. ed. Trad. J. Guinsburg, Mirian Schaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

CHOMSKY, Noam. *Estruturas sintáticas*. Lisboa: Edições 70, 1984.

CUTER, Maria Elena, LERNER, Delia; TORRES, Mirta. A tematização da prática na sala de aula. In: LERNER, Delia, NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza. *Ensinar: Tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2007.

DUCROT, Oswald. *Le Dire et le Dit*. Paris: Minuit, 1980.

FERRAZ, Maria José. *Ensino de língua materna. O essencial sobre língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2007.

FIORIN, José Luiz. Intertextualidade e interdiscursividade. In BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1974.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. “A proposta sociorretórica de John Swales para o estudo de gêneros textuais”. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 108-129.

HENRIQUES, Cláudio César; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade*. Contexto: São Paulo, 2002.

JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*. Paris: De Minuit, 1963.

JOSEPH, Miriam. *The Trivium: The Liberal Arts of Logic, Grammar, and Rhetoric*. Paul Dry Books, 2002.

KRISTEVA, Julia. *Polylogue*. Paris, Seuil, 1977:

LEITÃO, Luiz Ricardo. Nomenclatura gramatical brasileira – 50 anos: um desafio das letras em uma experiência periférica de (pós-)modernidade. In: PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves; VALENTE, André Crim. *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. 2 tomos. Brasiliense: São Paulo, 1955.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar, 2006.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PARINI, Jay. *A arte de ensinar*. Trad.: Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A apropriação da realidade sob a ótica da língua portuguesa. In: \_\_\_\_; HENRIQUES, Claudio Cezar (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. A propriedade de expressão em Monteiro Lobato: vida e palavra. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Orgs.). *Língua portuguesa, educação & mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

PERINI, Mário. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1989.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SZCZESNIAK, Konrad. Linguística: novos estudos reacendem polêmica entre pensamento e linguagem. O retorno da hipótese de Sapir-Worf. *Ciência hoje*. Edição de abril de 2005. Disponível em:

<<http://ultra.cto.us.edu.pl/~kport/sapir-ch.pdf>>. Acesso em: 27-07-2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática*. Ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**IDENTIDADE, APRENDIZADO E LETRAMENTO  
A SOCIEDADE LÍQUIDA  
VISTA EM UMA ESCOLA BAIXADENSE**

*Ramila Melo Botelho Granja* (UNIGRANRIO)

[ramilagranja@yahoo.com.br](mailto:ramilagranja@yahoo.com.br)

*Idemburgo Pereira Frazão Félix* (UNIGRANRIO)

[idfrazao@uol.com.br](mailto:idfrazao@uol.com.br)

### **1. Introdução**

O presente artigo tem como principal objetivo apresentar como os letramentos marginais<sup>25</sup> podem influenciar positivamente tanto fora da escola quanto dentro da escola. A partir desta perspectiva, vê-se a necessidade de analisar esses contextos que são normalmente trabalhados extramuro da escola, mas que podem facilmente ser inseridos dentro da mesma, tornando assim o aprendizado das letras mais agradável e quem sabe mais produtivo.

Há algum tempo autores renomados já vem pesquisando e buscando formas de inserir a formação identitária do aluno para dentro do ambiente escolar, verificando as formas de letramento existentes a partir de uma cultura menos privilegiada, mas que faz parte da experiência desse alunado e não deve e não pode ser deixada de lado no momento da formação escolar.

Desta forma, a presente pesquisa apresenta-se como instrumento de análise de como a cultura e a identidade de um indivíduo e/ou do grupo a que pertence pode acrescentar na construção do saber da língua portuguesa, e ainda, em sua formação como cidadão. Além de explorar situações inovadoras que podem auxiliar no aprendizado e na prática da língua.

Ao mesmo tempo que se pretende analisar a cultura, tem-se a preocupação de investigar a identidade desses alunos quanto sujeitos pertencentes a uma sociedade, suas preferências seculares e a “liquidez” de seus relacionamentos, sejam escolares ou pessoais, tem-se também a “ousadia” de verificar de modo simples e superficial o quanto o ensino

---

<sup>25</sup> Entende-se por marginais, letramentos que são formados a partir da identidade do indivíduo, sua classe social e, fundamentalmente são produzidos fora do ambiente escolar.



tem se tornando ao longo do tempo, um produto “fast food”<sup>26</sup>, rápido e sem muito conhecimento, apenas o suficiente para ler e escrever. Para tanto, vê-se a necessidade de citar Bauman em suas pesquisas sobre a fluidez das relações e Hall, numa perspectiva mais voltada para a identidade e alteridade. E Melucci para questões importantes no estudo dos jovens enquanto protagonistas de conflitos.

Assim, considerando-se a confluência das questões sobre movimentos sociais e letramento é possível ampliar ao mesmo tempo as discussões sobre o ensino de língua materna em situações específicas, ou seja, grupos envolvidos em práticas particulares de letramento que os constituem nos diversos aspectos da vida e a relação desses indivíduos com sua comunidade, e sua participação quanto sujeito que produz e transforma a partir de seus movimentos sociais.

Neste trabalho, toda essa verificação e discussão se dará a partir de uma pesquisa qualitativa e interpretativa feita em uma escola estadual da Baixada Fluminense, onde os sujeitos pesquisados serão jovens do ensino fundamental regular noturno. Levar-se-á em consideração a história e a memória da Escola Estadual Monsenhor João Musch, sua localização e público discente nos dias de hoje, e a importância do movimento *hip hop* como forma de letramento extraescolar constituinte da identidade desse público, contribuindo assim para um aperfeiçoamento do ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

## **2. Memória e historicidade da Escola Estadual Monsenhor João Musch**

Localizada no centro urbano do município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, a escola possui infraestrutura adequada ao recebimento dos alunos e professores, tem todos os recursos possíveis para um bom aproveitamento tanto por parte de discentes quanto docentes. É considerada uma escola de pequeno porte, e para tanto é vista como aconchegante e agradável.

Iniciou seu funcionamento na década de 1950. Embora a data de criação da escola seja 7 de março de 1966, a escola já funcionava em outro endereço, num casarão antigo oferecendo o ensino de CA a 5ª série.

---

<sup>26</sup> Ensino fast food é aquele onde não há uma preocupação efetiva com a transmissão do mesmo. O conteúdo é passado de forma breve e sem profundidade em relação aos pormenores das matérias.

O primeiro nome adotado foi Escola Dois da Cidade, pois foi a segunda escola a ser criada na cidade. Alguns anos mais tarde, passou a chamar-se Escola Estadual Monsenhor João Musch.

O público discente neste período eram os filhos de comerciantes locais e que possuíam certa influência nas decisões da cidade. Portanto, um alunado com certo poder aquisitivo, e que na escola formalizava e concretizava a leitura e escrita advindas de uma classe mais refinada, portanto, nesta época, o ensino da língua portuguesa era voltado mais para uma linguagem mais culta, mais elitizada, com uma maior preocupação quanto às regras e suas aplicações.

Hoje, ao contrário do que era quando a escola foi inaugurada, tem-se um público com problemas de aprendizagem e comportamento e, ainda, mais carente, seja na área financeira ou afetiva, e que já traz de seu ambiente familiar uma linguagem mais coloquial, mais despreocupada com a gramática da língua portuguesa, portanto, uma linguagem mais frágil quanto ao aprofundamento de regras e, por conseguinte, leitura e escrita, na maioria das vezes, prejudicadas por não ter o básico da língua.

A escola como todas as outras do estado do Rio de Janeiro tem como base, o currículo mínimo fornecido pelo órgão de Educação, mas que muitas das vezes o aluno não se interessa em estudar por se tratar de conteúdos mais elitizados e voltados para uma realidade que muitos desses alunos não conhecem. Daí a importância de inserir nas aulas estratégias que possam ser facilitadoras da aprendizagem como, por exemplo, o letramento de reexistência (SOUSA, 2011) e a inclusão da cultura e da identidade desses alunos para que as aulas de língua portuguesa sejam atrativas e mais “sólidas” (BAUMAN, 2001).

### **3. *Letramento de reexistência, rap e identidade***

Letramento de reexistência traz, além do termo “reexistência” – qualificado por Roxane Rojo para referir-se aos agentes de letramento que criam condições alternativas e que também formam pessoas para tal, uma perspectiva a mais de um termo que muito tem se falado nos dias de hoje. O letramento de reexistência foi apontado por Souza (2011, p. 33) como resultante da reinvenção de práticas e papéis sociais “que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, que comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não”. (SOUZA, 2011, p. 33)

Este tipo de letramento é percebido pelos adolescentes, analisando seus impactos dentro da sala de aula, através da utilização de raps como um dos instrumentos de aprendizado dos conteúdos propostos pelo currículo mínimo da rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

O letramento pressupõe inserção e participação na cultura escrita. É a convivência com as diferentes manifestações da escrita na sociedade, ligadas às diversas práticas sociais às quais o indivíduo está sujeito ao longo de sua vida. A construção da identidade social de uma pessoa, um grupo ou uma classe se dá de forma tensa e contraditória, numa eterna disputa por lugares socialmente legitimados.

Antes de iniciar a pesquisa nas questões do letramento e identidade, há a necessidade de uma breve apresentação do que é o *rap* e como surgiu e quando chegou ao Brasil.

O *RAP* pode ser definido como um estilo musical que combina elementos da modernidade tecnológica com a oralidade, forma tradicional de linguagem. O conteúdo das letras parte do cotidiano de uma imensidão de pessoas, frequentemente marginalizadas, excluídas de seus direitos sociais mais elementares, para descrever com poesia aquilo que seria aparentemente desprovido dela. Observa-se, então, a poesia oral como uma forma de interagir com a sociedade, valendo-se da linguagem em sua função social de informar, denunciar e conscientizar.

No Brasil, o movimento hip hop teve início na década de 80. Não obstante, sua trajetória ainda não se encontra definida e registrada de forma sistematizada. Magro (2002, p. 68) explicita que:

No Brasil do final dos anos 80, o movimento *Hip Hop*, especialmente musical *RAP*. Tornou-se para os jovens das periferias urbanas um meio fecundo para mobilização e conscientização. Muitos grupos de *RAPPERS* foram criados, ocupando o espaço de articulação e atuação no campo social, para reivindicar o direito de ser cidadão, participar do mercado de trabalho e para lutar contra a violência e a discriminação.

Nesta direção, especificamente no que se refere aos sujeitos produtores de *RAP*, verifica-se que o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os sujeitos buscam demarcar uma identidade, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.

É preciso atentar também para a crise de identidade que se instala na modernidade, e cujas repercussões determinam também a produção das manifestações poéticas, orais e escritas.

Nesta linha de pensamento, Sposito (1994, p. 53) confirma a característica do RAP como um “produto da sociabilidade juvenil (...) capaz de mobilizar jovens excluídos em torno de uma identidade comum.” Sob este entendimento, verifica-se, no caso da análise que vem sendo apresentada, que o estilo é utilizado não somente como forma de comunicação e de expressão, mas também como um posicionamento diante de seus pares e dos outros atores sociais que integram a sociedade.

Neste ponto, cabe acrescentar, uma citação de Dayrell (2005, p. 61), que:

O estilo RAP estimula o jovem a refletir sobre si mesmo, sobre seu lugar social, contribuindo para a resignificação das identidades do jovem como pobre e negro. Ao mesmo tempo, ele cria uma forma própria de o jovem intervir na sociedade, por meio das suas práticas culturais.

A este respeito, busca-se respaldo em Hall (2000, p. 7), quando se afirma que o processo de mudança social acaba por deslocar “estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.”

Visto isso, a identidade precisa criar mecanismos que a definam, mesmo que temporariamente. Bauman (2005, p. 22) coloca a questão como “um objetivo” a ser perseguido, uma noção a ser estabelecida provisoriamente ou ainda uma escolha que pressupõe uma permanente vigília pela defesa das suas características.

Para Hall (2000, p. 105) esses mecanismos somente podem ser alcançados por meio da linguagem e tendem a “rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas”, neste ponto é que recaem as questões da identidade, como um processo linguístico contínuo de criação/construção no qual são estabelecidos certos expedientes como “recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la” (HALL, 2000) além da presença do “outro” como baliza dessas construções.

A atividade linguística, de onde emergem as representações é, portanto, considerada constituinte das identidades sociais “por meio de ações enunciativas inseridas num dado discurso”. O lugar ocupado pelo sujeito ao fazer uso da linguagem o identifica “materializando (e atualizando) relações de nomeação e de poder inscritas na língua” (MATÊNCIO, 1995, p. 241).

É nessa perspectiva, portanto, que o letramento é considerado como prática social e se relaciona com a cultura, ligada à identidade e ideo-

logia. As práticas de letramento construídas “por outros agentes em outras instituições ou agências de letramento, podem ser até mais bem-sucedidas no processo de introdução da cultura letrada” (KLEIMAN, 2005, p. 10).

#### **4. Cultura, juventude e escola**

A cultura, diz Santos (1986, p. 50) “[...] é uma dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso”. A cultura “[...] faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental” (SANTOS, 1986, p. 47). Diversas são as formas de linguagens verificadas na vida social dos grupos humanos. Razão por que toda essa diversidade de usos e sua variabilidade no ambiente social em que ocorrem, precisa ser conhecida para se poder buscar, construir teoricamente uma re(a)presentação de linguagem condizente com a realidade re(a)presentada.

Na construção cultural de um povo ou de um grupo, também não há passividade. Trata-se de um processo de constantes enfrentamentos e negociações, numa relação assimétrica de poder em que as referências se tocam, se chocam e se mesclam. Essas referências podem ser constantemente vistas na escola, o aluno – jovem – procura levar ao ambiente escolar seus gostos e tudo que está inserido em sua comunidade, repassando aos outros o seu comportamento e se tornando também um formador de opinião. Caso a escola venha limitar esse jovem em sua transferência de conhecimentos extramuros, o próprio alunado e também por que não dizer a escola, perdem na questão da aproximação dessa linguagem tão particularmente retratadas por esses jovens e que muito pode somar no aprendizado dos mesmos. É necessário reconhecer nos dias de hoje, que a cultura, mesmo que não elitizada tem muito a contribuir na vida escolar do indivíduo, (chega a ser uma questão de alteridade) e até mesmo tornar um cidadão mais cumpridor de seus deveres e conhecedor de seus direitos. Pois, o que se tem visto em algumas escolas, e na escola estadual Monsenhor João Musch, não é diferente, que apesar de toda dificuldade enfrentada pelos alunos nas questões financeira, familiar e escolar, é uma juventude engajada nas causas sociais, que busca ajudar o próximo e se insere em ONGs em suas comunidades para tentar conseguir meios de diminuir as carências vividas por estes. A sensibilidade juvenil em ajudar o outro parte daqueles que se encontram no próprio limiar da exclusão, por conta de vários fatores e para tentar denunciar ou buscar soluções pa-

ra seus problemas, estes jovens acabam por fim, escrevendo letras de rap para mostrar a todos seus problemas e pensamentos. Sendo assim, uma forma legítima de chamar atenção da sociedade para suas causas. E é nesse ponto que o letramento de reexistência (SOUZA, 2011) é inserido em sala de aula. Utiliza-se como recurso de aproximação desses alunos e mostra a eles que suas experiências extraclasse também são reconhecidas como conteúdos que podem auxiliar no desenvolvimento do ensino.

Ainda na questão do rap, a ideia que se tem é que a escola deixe de ser segregadora e cumpra sua função prioritariamente, que é a formação escolar do indivíduo dando a ele condições favoráveis de crescimento intelectual e o ajudando a ser um futuro cidadão cumpridor de suas responsabilidades. “Que pode transformar o sentido da escola no projeto de vida, ao dar um novo significado para o conhecimento, para a informação e para a cultura”. (SPOSITO, 1994b)

Trata-se de pensar a escola como mais um dentre os espaços propícios à constituição de sujeitos que tentam compreender sua presença no mundo e buscam construir projetos em condições desafiadoras e adversas impostas pela sociedade atual. (SPOSITO, 1994)

Melucci alerta para questões importantes no estudo dos jovens enquanto protagonistas de conflitos. Para tanto, transcrevo suas observações:

A interrogação implícita nas diversas pesquisas sobre a condição juvenil é se os jovens são sujeitos potenciais de ação coletiva antagonista. A pretensão ou a esperança é de encontrar resposta para esta interrogação a partir de uma compreensão aprofundada da condição e da cultura juvenil na sociedade contemporânea. Uma similar esperança é, porém, desiludir-se porque se encontra com um problema insolúvel como se passa da condição para a ação, como se forma um movimento que tem por atores jovens? Não se sai do impasse senão invertendo os termos do problema. A ação não se deduz pela condição social. Ocorre, ao contrário, muda completamente o procedimento. É necessário identificar em nível sistêmico os problemas que estão no centro dos conflitos sociais, os campos sobre os quais se joga o confronto para o controle de recursos decisivos. Só a partir daqui é possível perguntar-se quais elementos da condição juvenil são suscetíveis de ativar, em certas condições conjunturais, uma ação coletiva, transformando este grupo em ator de conflitos. (MELUCCI, 1991, p. 84, tradução livre)

Ao pensar nas formas de ação coletiva protagonizadas por jovens e de suas possíveis relações com o campo de estudo dos movimentos sociais, parece mais apropriado tratá-las como “redes conflituosas” que seriam “formas da produção cultural” ou seja, ativação de condutas em tor-

no de conflitos, mesmo que em práticas ainda emergentes (MELUCCI, 1997, p. 6).

## 5. *A escola líquida*

Após toda essa reflexão sobre letramento, cultura, juventude e rap; somente falta traçar o perfil do público discente pertencente à escola em questão, e como a educação tem se tornado frágil quando se fala em conteúdos.

A metáfora da liquidez usada por Bauman explicita de forma bem objetiva a dinâmica com a qual, não só as relações humanas, mas o campo econômico e político se apresentam no que ele próprio chama de “Modernidade Líquida”.

Essa “fluidez” associada à sociedade contemporânea tem suas consequências não só nas relações afetivas, mas em tudo que pode se tornar rápido e fragmentado. E sem a profundidade necessária e a preocupação em algo consistente e valoroso, a escola acaba se tornando um dos pontos de maior fragilidade nos dias de hoje. A questão está no “ensino *fast food*”, aquele que os professores ministram, muitas das vezes, um conteúdo básico que serve somente para atender expectativas superficiais. Há hoje uma preocupação com a agilidade em passar conhecimentos, mas por conta dessa rapidez exagerada, determinados conteúdos que deveriam ser aplicados com mais tempo, são vistos em poucos tempos de aula. E é nessa questão, que percebe-se a fluidez citada por Bauman em muitos de seus livros, e chega-se a pensar numa relação também de fluidez/liquidez dentro do ambiente escolar.

Neste ponto, acabe acrescentar uma citação de Bauman sobre a fluidez:

Estamos agora passando da fase sólida da modernidade para a fase fluida. E os fluidos são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. (BAUMAN, 2011, p. 57)

## 6. *Considerações finais*

Após esta breve reflexão, pôde-se entender como as identidades sociais dos indivíduos são legitimadas ou negadas dentro do ambiente

escolar por meio das práticas de letramento. Identidade, cultura e letramento são práticas sociais e como tais relacionam-se com as atividades dos falantes na sua vida social.

Como já foi citado, a cultura, enquanto uma dimensão social, constitui-se em um processo, algo dinâmico, e na dimensão mais ampla do social. O conceito de identidade tem a ver com processo de reconhecimento ou conhecimento pelo outro.

Unindo as formas de expressão ao letramento, tornando intrínseca a utilização de linguagens extraescolares como forma de comunicação, interação e até de escolarização.

Considerando esse contexto observa-se os fatores sociais presentes no Rap que pode ser considerado uma forma privilegiada de o jovem expressar sua posição em uma sociedade que nem sempre contempla as diferenças, tornando-se sujeito e agente de letramento com grande força expressiva.

Fica bastante claro, a mudança dos tempos de solidez para uma modernidade líquida e fluida, segundo Bauman. A liquidez é uma característica da contemporaneidade que marca de forma significativa os relacionamentos humanos. Desta forma o ensino líquido tal como é vivenciado nas escolas, mostra a importância de se ter um ensino mais substancial que faz com que o aluno possa ter um aprendizado mais completo dentro do ambiente escolar.

Partindo do conceito de liquidez, tornou-se também importante dizer que o público discente da Escola Estadual Monsenhor João Musch, sofreu uma mudança bastante significativa em relação ao início de seu funcionamento. Foi necessário ressaltar que no período de abertura, o público discente era de uma classe mais elitizada e que se tinha uma maior preocupação com o ensino de uma forma geral; e que hoje, contrariamente, o público é carente tanto nas áreas financeira quanto afetiva e que não possui muito conhecimento dos conteúdos abarcados pelos professores. O que nos traz a comprovação da fluidez de Bauman dentro do ambiente escolar. Um ensino rápido e sem muita profundidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.



DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o funk e o rap na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

\_\_\_\_\_.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios cotidiano, educação e o hip hop. *Caderno Cedes*, vol. 22, n. 57, agosto 2002.

MELUCCI, Alberto. *L'invenzione del presente*. Bologna: Il Mulino, 1991.

\_\_\_\_\_. *Il gioco dell'io*. Milão: Saggi/Feltrinelli, 1992.

\_\_\_\_\_. *Passagio d'epoca*. Milão: Feltrinelli, 1994.

\_\_\_\_\_. *Challenging codes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, nº 5 e 6, 1997.

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

SANTOS, José Luiz. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos)

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: Poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, vol. 5, nº 1 e 2, 1994a.

\_\_\_\_\_. Violencia colectiva, jóvenes y educación. *Revista Mexicana de Sociologia*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, nº 3, 1994b.

TOURAINE, Alain. *La production de la société*. Paris: Seuil, 1975.

\_\_\_\_\_. *El regreso del actor*. Buenos Aires: Universitaria, 1987.

\_\_\_\_\_. Os novos conflitos sociais: para evitar mal entendidos. *Revista Lua Nova*. São Paulo: CEDEC, nº 17, 1989.

\_\_\_\_\_. La formation du sujet. In: DUBET, F.; WIEVIORKA, M. *Penser le sujet: autour d'Alain Touraine*. Paris: Arthème Fayard, 1995, p. 21-45.

## **INTERDISCIPLINARIDADE: UMA MUDANÇA NO AGIR E PENSAR**

*Gabriela Girão de Albuquerque* (UNICAMP)

[gabriela.albuquerque@unigranrio.br](mailto:gabriela.albuquerque@unigranrio.br)

*Vinicius Pereira Gomes* (UNIGRANRIO)

[pg.vinicius@yahoo.com.br](mailto:pg.vinicius@yahoo.com.br)

*Cleonice Puggian* (UNIGRANRIO)

[cleo.puggian@gmail.com](mailto:cleo.puggian@gmail.com)

*José Geraldo Rocha* (UNIGRANRIO)

[rochageraldo@hotmail.com](mailto:rochageraldo@hotmail.com)

### **1. Introdução**

O paradigma positivista que norteia o ensino e a aprendizagem na escola proporciona uma especialização, ou seja, estimula um estudo mais minucioso de apenas uma parte da realidade, o que fornece uma maior segurança na atuação do professor, diminuindo a chance de erro, tanto conceitual, quanto de linguagem e métodos de atuação na sala de aula.

Historicamente nota-se que os conhecimentos escolares vêm sendo trabalhados de forma fragmentada dentro de disciplinas de conteúdos específicos. A separação do conhecimento na disciplina escolar pode ocasionar uma redução do conhecimento e proporcionalmente na maneira de pensar, tornando o objeto de aprendizado sem contexto e com pouca significação para os alunos.

Diversos estudos têm mostrado a importância da integração de conteúdos no ambiente escolar. Um exemplo bem estudado é o caso da biologia e matemática, onde a unificação dos conteúdos promove o aumento de interesse dos alunos além de levar a uma melhor interpretação do assunto estudado, melhorando a aprendizagem (BIALEK *et alii*, 2004; MADLUNG *et alii*, 2011; ROBEVA *et alii*, 2009).

A interdisciplinaridade surge nesse contexto como alternativa a fragmentação do conhecimento. Dessa forma, o presente artigo se propõe a fazer uma breve análise a respeito do tema interdisciplinaridade, explorando o potencial de práticas interdisciplinares como instância pedagógica que permite aos alunos uma compreensão mais completa de situações problema, ultrapassando a fragmentação do conhecimento das várias disciplinas. Serão discutidas também algumas estratégias para romper os obstáculos trazidos pela crescente especialização do conhecimento.

## 2. *Considerações a respeito do termo interdisciplinaridade*

Thiesen (2008) defende que o termo interdisciplinaridade ganhou força principalmente nos campos das ciências humanas e de educação, com intuito de superar a fragmentação do conhecimento e o caráter de especialização com raízes na tendência positivista e mecanicista.

A literatura especializada apresenta inúmeras concepções para o termo interdisciplinaridade, cada qual com algumas particularidades. Fazenda (2007), defende que não existe um consenso na definição da terminologia, porém geralmente se restringe a quatro conceitos básicos que configuram um nível quanto ao grau de integração: multi ou pluri, inter e transdisciplinar.

A partir da análise de algumas contribuições ao conceito de interdisciplinaridade do ensino feitas por alguns peritos no assunto, como Boisot, Guy Michaud, Jantsch e Heckausen, concluí que existe atualmente uma preocupação em definir a terminologia adotada, embora ela se baseie em diferentes pressupostos. Posto que a terminologia adotada é bastante vasta, a tendência mais acentuada é restringir-se a quatro conceitos básicos: pluri, multi, inter e transdisciplinaridade; em geral, existe uma gradação desses conceitos, que se estabelece na esfera de coordenação entre as disciplinas (FAZENDA, 2007, p. 31).

Seguindo esse raciocínio, a autora trabalha com a ideia de que a multi ou pluridisciplinaridade está apenas na justaposição de conteúdos de duas ou mais disciplinas com um envolvimento que não ultrapassa os limites disciplinares, como por exemplo, a linguagem, ou seja, a multi ou pluridisciplinaridade seriam estágios para atingir a interdisciplinaridade. Já a interdisciplinaridade estaria relacionada a uma reciprocidade, em um regime de interação e copropriedade, a uma atitude de substituição de uma fragmentação por um sentido de unidade do ser humano. Em último nível de integração, essa autora apresenta a transdisciplinaridade como uma utopia.

Pombo (2005) também defende que não existe uma explicação clara e exata para o que seja a interdisciplinaridade, no entanto, em um de seus textos, a autora faz o uso de uma série de palavras e expressões que se remetem à interdisciplinaridade de forma bastante interessante. Dentre elas estão: sensibilidade à complexidade, capacidade de procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável, curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum.

Thiesen (2008) acredita que quando se trata de disciplina estamos impondo limites a um objeto de estudo ou conhecimento, seja através da linguagem, do campo de ação, na forma de pensamento. Como a interdisciplinaridade se propõe a uma expansão desses limites disciplinares, conceituar interdisciplinaridade requer impor limites, definir onde ela começa e onde pode chegar, assim estaríamos limitando a interdisciplinaridade a uma disciplina.

O consenso presente na literatura parece indicar que a interdisciplinaridade é uma alternativa ao saber fragmentado, uma superação dos limites impostos pelo positivismo presente nas ciências seja através do que Fazenda (2007) denomina como atitude ou no modo de pensar, de Morin (2010).

### **3. *Enfrentamentos e estratégias em direção às práticas interdisciplinares***

O processo de hiperespecialização dificulta o entendimento de assuntos complexos, como por exemplo, a condição humana que fica dividida em muitas áreas do saber, como as ciências biológicas, humanas, literatura e artes, ou seja, a especialização não responde a problemas globais (MORIN, 2001).

Na educação básica temas como meio ambiente são abordados em diferentes níveis de ensino, por diferentes disciplinas, porém ficando mais centralizado na biologia e na geografia. Assim, os alunos não possuem acesso a um debate mais totalitário sobre esse tema que é muito atual e urgente na sociedade. Segundo Floriani (2004), a noção de meio ambiente tende a ser multicêntrica, complexa e objeto de diferentes escalas de abordagem, devendo constituir um dos eixos centrais nos processos de desenvolvimento das sociedades.

Além dos estudos sobre o meio ambiente existem outros exemplos que denotam a importância da integração dos conteúdos durante o processo de aprendizagem. Temos como exemplo a ecologia que se sustenta como um tema geralmente abordado na biologia, que permite a abertura da disciplina para o conhecimento de outras disciplinas. A aproximação entre a biologia e a matemática na escola já se encontra presente em algumas disciplinas em que essa separação não é possível para o entendimento do tema. Como exemplo, podemos destacar a genética mendeliana onde os conceitos e leis de Mendel dependem intrinsecamente dos con-

ceitos básicos de probabilidade presentes na matemática. O avanço dos estudos da genética mendeliana só é possível com o avanço nos estudos de probabilidade. Porém no ensino básico dificilmente encontramos um planejamento organizado entre professores de biologia e matemática para o ensino desse tema. Pombo (2005) defende que temas como a juventude urbana, o envelhecimento, a violência, o clima, a manipulação genética só podem ser debatidos e passíveis de respostas através de um enfoque interdisciplinar.

Com isso, a necessidade do emprego de práticas interdisciplinares na escola passa a tomar caráter de urgência. No entanto, os enfrentamentos em busca à interdisciplinaridade são numerosos e muitas vezes os obstáculos parecem intransponíveis.

Na literatura diversos autores defendem que os professores da educação básica se sentem inseguros quanto a realização e as perspectivas futuras dos projetos interdisciplinares (LUCK, 2001; FAZENDA, 2011). Outros autores relatam que professores se queixam de tempo para estudar e realizar estratégias interdisciplinares (AUGUSTO *et alii*, 2008; SANTOS *et alii*, 2008).

O processo de construção de disciplina pedagógica evidencia limites de atuação dos professores, a fim de que sejam realizados estudos mais profundos em fragmentos menores da realidade, assim gerando uma restrita área de atuação da disciplina em relação à realidade como um todo. Esse processo apresenta como consequência uma zona de conforto no professor de cada disciplina, em limites pré-determinados, e ainda uma insegurança quanto a transposição desses limites.

Iniciar esse estágio depende primeiramente que os professores envolvidos estejam pré-dispostos a superar a zona de conforto oferecida pela disciplina e modificar a maneira de pensar as práticas pedagógicas.

Nas primeiras tentativas de busca por planejamentos interdisciplinares, a insegurança entre os professores é um fator marcante no processo, assim o planejamento visando a interdisciplinaridade é resumido a uma disciplina complementando planejamentos antes realizados separadamente por outra disciplina.

Segundo Pombo (2005), a vivência entre os professores é indispensável na construção de planejamentos visando a interdisciplinaridade, pois colabora na integração entre os conhecimentos fragmentados em diferentes disciplinas.

A vivência entre os professores e a experiência em projetos interdisciplinares auxiliam em diminuir as barreiras no limites entre as disciplinas, como por exemplo, as diferenças de linguagem e metodologia de ensino.

O início dos projetos interdisciplinares é cercado pela insegurança dos professores na transposição dos limites impostos pelas disciplinas, porém superando a os estágios de insegurança os projetos colaborativos parecem ser um bom caminho na busca da interdisciplinaridade pedagógica promovendo uma aprendizagem significativa para os alunos.

Segundo Auler (2007, p. 7), a interdisciplinaridade “requer a análise sob vários olhares disciplinares articulados em torno de um tema constituído, de um problema aberto, sendo os problemas ambientais representantes típicos”. Ou seja, não apenas um professor precisa ser detentor de todo conhecimento escolar, mas um grupo de professores atuando em conjunto pode resolver a questão da integração dos conteúdos. “Supera-se, assim, uma compreensão de interdisciplinaridade, bastante problemática, que se limita a buscar interfaces entre as disciplinas constituintes dos currículos tradicionais das escolas” (AULER, 2007, p. 7).

Para Klein (2001), a integração na interdisciplinaridade depende de um equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento. A profundidade assegura o requisito disciplinar de conhecimento mais detalhado da tarefa a ser realizada. E a síntese requer o processo de integração, onde não se espera que os alunos consigam integrar o que os professores não possam fazer.

No cotidiano escolar, vídeos, músicas e textos podem auxiliar a trazer a realidade para a sala de aula em um debate mais amplo e totalitário.

Lessard e Tardiff (2009) defendem que a escola conseguiu manter em sua periferia as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), porém com o seu crescimento nos últimos anos elas parecem inevitáveis na comunidade escolar, cabendo ao professor saber utilizá-las com fins pedagógicos.

Nesse sentido, o uso de filmes, desenhos animados, músicas e vídeos presentes na mídia podem ser bastante úteis no planejamento de práticas na busca pela interdisciplinaridade, uma vez que podem fornecer um excelente ponto de religação com a realidade.

#### 4. Consideração final

Apesar de todos os obstáculos na busca pela interdisciplinaridade, aos professores cabe a tarefa de compreenderem o quão relevante pode ser essa integração de saberes e iniciarem uma atitude ou modo de pensar interdisciplinar que se associe ao empenho de mudanças na prática, tornando o trabalho educacional mais significativo e mais produtivo para os professores e, especialmente para os alunos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. A interdisciplinaridade na educação em ciências: professores de ensino médio em formação e em exercício. In: ARAUJO, E. S. N. N.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A. M. A. (Orgs.). *Práticas integradas para o ensino de biologia*. São Paulo: Escrituras, 2008, p. 189-203.

AULER, D. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. *Ciência & Ensino*. v. 1, p. 1-20, 2007.

BIALEK, W.; BOTSTEIN, D. Introductory science and mathematics education for 21st-century biologists. *Science*. v. 303, p.788-790, 2004.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-18.

FLORIANI, D. Disciplinaridade e construção interdisciplinar do saber ambiental. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 10, p. 33-37, 2004.

KLEIN, J.T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 109-132.

LESSARD, C.; TARDIF, M. *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LUCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1999.



MADLUNG, A.; BREMER, M.; HIMELBLAU, E.; TULLIS, A. A Study Assessing the Potential of Negative Effects in Interdisciplinary Math–Biology Instruction, *CBE-Life Sciences Education*, v. 10, p. 43-54, 2011.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração de saberes. *Liinc em revista*. v. 1, n. 1, p. 3-15, 2005.

ROBEVA, R.; LAUBENBACHER, R. Mathematical biology education: beyond calculus. *Science*, v. 325, p. 542-543, 2009.

SANTOS, M. L.; CALDEIRA, A. M. A. Interdisciplinaridade no ensino médio: a construção de um projeto coletivo por professores. In: ARAUJO, E. S. N. N.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A. M. A. (Orgs.). *Práticas integradas para o ensino de biologia*. São Paulo: Escrituras, 2008, p. 189-203.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação* (online), v. 13. n. 39, 2008.

## **LER, ESCREVER E REESCREVER NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DOS CLÁSSICOS DA LITERATURA BRASILEIRA**

*José Enildo Elias Bezerra (IFAP)*  
[enildoelias@yahoo.com.br](mailto:enildoelias@yahoo.com.br)

### **1. Introdução**

A discussão deste artigo está voltada para as práticas de leitura e produção textual com alunos dos cursos técnicos ofertados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – campus Laranjal do Jari, na região sul do estado.

Existem desafios até hoje enfrentados pelos professores do ensino médio como criar o hábito de leitura em alunos que se encontram nas últimas séries do ensino básico além de problemas de diversas ordens, que vão desde a interpretação até a produção de pequenos textos sem coesão e coerência.

Normalmente, tais alunos vêm de escolas que não tem infraestrutura como salas de leitura, bibliotecas e também deficiência na formação de professores e, conseqüentemente, dificuldades de um desenvolvimento de atividades voltadas para os conhecimentos básicos de produção textual e leitura, além da falta de materiais como livros didáticos, paradidáticos, fotocópias de textos entre outros que também impedem que sejam concretizadas atividades que poderiam ajudar ao indivíduo a ler e escrever melhor.

A construção deste artigo está baseada na elaboração de um projeto de pesquisa intitulado “O significado da reescrita no ensino médio: desafios nas aulas de produção textual”, projeto iniciado no ano de 2011 com previsão para seu término em 2014 nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – campus Laranjal do Jari.

A coleta de dados foi realizada em diferentes etapas do percurso das atividades iniciadas em 2011 por professores de língua portuguesa, sendo a primeira etapa por meio de análises de textos dos alunos participantes das oficinas de leitura e produção textual e durante os últimos dois anos questionários realizados através de perguntas escritas e nas observações das aulas de produção textual nas turmas do 3º ano do ensino médio do próprio IFAP – campus Laranjal do Jari.

Para desenvolver atividades de leitura e produção textual foram utilizados clássicos da literatura brasileira, buscando, desta forma, construir um cronograma de aula e oficina com as obras indicadas para o ensino médio pelo Ministério de Educação – MEC.

## **2. Desenvolvimento**

A atividade inicial nas salas de aula e nas oficinas de leitura e produção textual se deu no aproveitamento do ensino da modalidade de literatura nos três primeiros anos do ensino médio, que, em geral, têm como objetivo a obrigatoriedade da leitura dos clássicos da literatura brasileira e universal, porém, o propósito aqui explícita no aproveitamento da leitura de obras da literatura clássica, especialmente para que desta forma se pudesse iniciar uma etapa de aprendizagem que levasse ao aluno não só a construir um hábito da leitura, mas de aprender a ler obras a partir de um trabalho sistemático da leitura.

O que se observou durante os trabalhos de leitura e produção textual com alunos das últimas séries do ensino básico era que além da falta de incentivo à leitura no ensino fundamental, existia um distanciamento entre a linguagem escrita nas obras clássicas da literatura brasileira, que em geral encontra-se fora da realidade dos estudantes, os quais não falam ou escrevem a língua em que está escrita os livros, conseqüentemente, não podem dominar a língua culta em que supostamente deveriam escrever.

Percebeu-se durante os últimos dois anos de atividades desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa e nas oficinas de leitura e produção textual, que quando os textos se voltam para a realidade dos alunos os questionamentos fluem de forma mais espontânea, levando aos alunos a discutir os fatos de forma mais profunda. Uma produção seja oral ou escrita baseada em suas realidades surge de forma mais espontânea porque a vida social e cultural em que vivem tais indivíduos os leva a discutir acontecimentos e textos que relatam o cotidiano com mais naturalidade.

Criar o hábito de leitura em grupos de discentes que não estão acostumados com a leitura de textos mais longos, como é o caso da literatura clássica, é sempre um desafio, isto porque muitos já se consideram bons leitores por entrarem em constante contato com as redes sociais.

Demonstrar a este público que uma obra clássica ajuda em novas percepções de interpretação e que em cada momento da literatura existi-

ram e existem novas tendências de percepção de vida, é um desafio para os professores.

Sabemos que a leitura dos diversos clássicos pode estabelecer uma atividade de transformação de opinião, criar novos debates quando se relaciona o acontecido como a realidade atual e ainda pode demonstrar que em muitas situações as semelhanças dos fatos de hoje é uma retrospectiva do que já foi dito, visto e até vivido por autores.

É importante destacar que as discussões geradas a partir da leitura de uma obra literária ajudam na compreensão de textos mais complexos não só nas aulas de literatura e língua portuguesa, mas em várias disciplinas como matemática, ciências, entre outras.

Embora os alunos do ensino médio-técnico não tenham o hábito de ler obras completas vale ressaltar que incentivar a leitura de livros que tratam de assuntos mais específicos da comunidade nem sempre estão disponíveis ou existem obras que tratem da realidade da comunidade, e como há uma necessidade de se criar o hábito de ler obras diversas e de demonstrar que é importante absorver novas percepções com relação à interpretação, os obstáculos tornam-se maiores quando se estabelece parâmetros de leitura voltados para livros de autores conhecidos na literatura brasileira.

Guedes (1991, p. 82) destaca que

Só o leitor pode ser chamado a ler melhor o que leu e a escrever melhor o que escreveu, pois a noção de melhor, de qualidade, só pode ser construída por quem dispõe de termos de comparação. Leitor, por isso, é necessariamente leitor de muitos e muitos textos em quantidade e de alguns textos especiais em quantidade.

Para Guedes a escola não tem se ocupado da leitura de base, que precisa formar individualmente o leitor, que é em geral solitário, pois ele vai construindo sua relação pessoal com o texto e descobrindo aos poucos o interesse pela leitura, buscando assim, desenvolver a vontade de ler textos cada vez maiores.

E é nesta perspectiva de construir novos leitores que o projeto de leitura, produção textual e reescrita baseia-se, embora os docentes tenham que iniciar os seus trabalhos recorrendo à leitura e produção textual de pequenos textos e a obras clássicas da literatura em forma condensadas, ou seja, com histórias reduzidas e com uma linguagem mais acessível ao público-alvo.

Refletindo sobre o trabalho com alunos do ensino médio-técnico é importante destacar que o público pesquisado, em sua maioria, não tem acesso às informações básicas, como internet e bibliotecas públicas, tais dificuldades em muitos casos levam a acreditar que para estes indivíduos o livro impresso com muitas páginas é um verdadeiro tormento.

No momento em que foi discutida entre professores questões ligadas à leitura passou-se a ter uma única saída para os professores, aceitar de imediato as condições precárias de leitura e escrita dos alunos buscando que os mesmos refletissem sobre a importância de ler textos e que pudessem melhorar não só o vocabulário, mas criar novas perspectivas de interpretação textual, acreditando que a partir de uma simples atitude de leitura os sujeitos se tornariam mais perceptíveis à condição da vida deles e dos outros.

No início das oficinas de leitura e produção textual aceitavam-se os textos escritos de forma mais espontânea, pois o que estava em jogo eram apenas dois aspectos básicos da compreensão: a coerência e a coesão textual.

O importante, naquele momento, era que o professor de língua portuguesa aceitasse a mudança de produzir textos em que tivessem como objetivo a coerência textual, mesmo sabendo que a escola não tolera qualquer forma de escrita e que o professor não deixasse de corrigir os textos, mas criasse possibilidades para que estes alunos pudessem ver que um texto não é apenas um amontado de palavras, e sim, algo que nos ajuda a comunicar uns com os outros.

Um dos papéis da escola é permitir que todos os alunos tenham acesso a um conjunto básico de bens culturais, sendo assim, a escola deve possibilitar condições para que os alunos aprendam a escrever na língua formal.

Ler vários estilos literários, buscando assim analisar textos escritos nos mais diversos estilos, chamar a atenção para diversas construções, levar aos alunos a escreverem e reescreverem até chegarem a dominar uma linguagem mais próxima da linguagem exigida não só pela escola, mas pela própria sociedade que tem a língua formal como a padrão são alguns dos desafios encontrados pelos professores de língua portuguesa durante as aulas e oficinas de leitura, produção textual e reescrita do IFAP – campus Laranjal do Jari.

As formas apresentada pelos professores de língua portuguesa durante as aulas no Instituto estabelecem critérios para uma leitura prazerosa da literatura clássica brasileira sem que o estudante tenha que ler os textos apenas para cumprir um programa escolar ou visando ser aprovado no ENEM ou em vestibulares, tentando assim desmistificar que a literatura é coisa de artistas, de gente diferente, que tem licença poética para escrever de uma forma criativa, que não é acessível às pessoas comuns e que nada tem a ver com a língua que todos deveriam falar.

Nos primeiros contatos com obras que fazem parte da literatura clássica brasileira houve certa resistência em ler e escrever sobre determinadas obras, contudo, ao escrever pequenos comentários do que haviam lido, os alunos iniciaram certos debates que os levaram a reconhecer que muitas situações descritas nos livros estavam relacionadas com as atitudes em que até hoje presenciavam na sociedade, desta forma, os assuntos expostos em cada obra traziam novas expectativas para se produzir textos que tivessem um sentido para eles e pudessem assim ser discutidos em sala de aula.

Os questionamentos realizados pelos alunos por meio da leitura das obras clássicas e, conseqüentemente, dos primeiros resumos e comentários escritos pelos alunos, deram aos professores a ideia de desenvolver atividades de reescrita, baseando-se na construção de pequenos textos que eram produzidos em sala, que após serem recolhidos e lidos pelo corpo docente e devolvidos após alguns dias aos alunos, iniciavam uma nova leitura do próprio texto, tentando, com isso, demonstrar a importância de melhorar as ideias após a reescrita.

A primeira etapa estabelecida para as oficinas de textos foram as escrituras de pequenos textos que tinham como referência os clássicos da literatura brasileira lidos durante cada bimestre. Os debates sobre as obras eram realizados em sala de aula e concluída a leitura pelos próprios aprendizes, desta forma, ajudava-se a constituir o que pode se chamar de fase de preparação para uma produção textual mais consciente, ou seja, conscientizar que um texto escrito tem como objetivo também registrar opiniões e fatos.

O trabalho com as produções textuais dos alunos utilizando os clássicos da literatura ajudou os professores a encontrar meios para conhecer mais profundamente as capacidades e as deficiências do aprendiz a fim de guiar seu ensino de uma forma melhor.

O aluno também se encontra aí implicado. Porque em muitas ocasiões os estudantes são incentivados a apreciar seu próprio texto ou o de um colega. Os diferentes pontos de vistas que surgem entre o alunado com a troca de textos entre eles, por exemplo, podem ser objeto de um debate coletivo e as questões do professor podem ser orientadas para os componentes do texto que apresentam problemas, como coerência e coesão, que a princípio tinham como objetivo principal dentro do projeto de leitura, produção textual e reescrita.

A volta à leitura dos textos pelos aprendizes visa delimitar os conhecimentos adquiridos, observar as dificuldades que eles mesmos percebem com o passar do tempo em cada texto que voltam a ler e ainda demonstra que um texto não se produz de uma vez só.

Com a releitura e a reescrita dos textos por cada aluno, cada um aprende a revisar seu próprio texto e identificar erros básicos de coerência e coesão, entretanto, as interferências do professor só é dada a partir da segunda reescrita, isto porque o aprendiz inicia um processo de reconhecer aspectos básicos de um texto que tem como finalidade informar de forma clara e objetiva.

Esse tipo de trabalho que envolve uma leitura prévia, escrita baseada em um referencial e reescrita do próprio texto, é um tipo de trabalho que não exige instrumentos sofisticados, é fundamental para o professor tomar decisões referentes à diferenciação entre, de um lado, verificar as possibilidades de os aprendizes tratarem os componentes que lhes trazem problema, a fim de estabelecer as necessidades do grupo, e, por outro lado, o professor poder identificar as necessidades particulares de cada aluno em dificuldade.

A técnica de reescrita consiste no domínio da técnica de escrita pela observação e pela realização de gestos elementares como a leitura de pequenos textos, livros que possam reproduzir a realidade vivida pela comunidade onde vivem os leitores.

As adaptações de obras clássicas dentro do projeto contribuam para que pouco a pouco as regularidades da escrita baseadas nos textos literários fossem reconhecidas pela comunidade escolar como essencial para a aprendizagem da leitura e da produção textual totalmente voltada para a realidade vivida pelos alunos do instituto.

É importante observar que em um trabalho deste porte que trata da leitura e da produção textual os professores podem informar que a rees-

crita de textos não se aplica apenas a estudantes, mas a todos que escrevem e necessitam ser compreendidos pelos interlocutores.

Para Ferraz (2007, p. 116)

O professor faria bem se conseguisse criar, já nos primeiros anos da vida escolar, o hábito de o aluno planejar seu texto, fazer esboço, fazer a primeira versão e, depois, revisar o que escreveu, naturalmente, sem culpa, sem achar que ficou tudo errado, aceitando a reformulação como algo perfeitamente normal e previsível.

### 3. *Reflexões conclusivas*

A escola não pode limitar o aluno à capacidade de leitura e produção textual, pois ao saber ler e escrever textos literários pode assim proporcionar momentos agradáveis, desenvolvendo o espírito crítico e a criatividade, que ajuda na formação do sujeito, abrir portas para o mundo, despertar a sensibilidade para sua sonoridade e significações, objetos que podem ser trabalhados desde a mais tenra idade. Quando os alunos iniciaram no projeto de leitura e produção textual na instituição admitia-se a língua falada pelos adolescentes oriundos de grupos sociais menos prestigiados economicamente, não foram levados em conta as incorreções gramaticais ou os usos da linguagem que faziam tais indivíduos. Sabemos que o processo de aquisição da língua formal se dá pelo contato com a escola, com a leitura de obras que levam a refletir sobre a existência de outra forma de escrita e até mesmo de falares diferenciados do que já é de conhecimento da comunidade. Trabalhar com a produção textual utilizando como referência os clássicos da literatura nacional ajudou ao corpo discente participante das oficinas de leitura e produção textual a demonstrar que, embora a língua esteja sempre em construção, é possível analisar o que está escrito e compreender de forma cada vez mais objetiva.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUEDES, Paulo Coimbra. *A língua portuguesa*. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/29352/18042>>. Acesso em: 25-06-2013.

FERRAZ, Maria José. *Ensino de língua materna*. Lisboa: Caminho, 2007.



## LINGUAGENS EM DIÁLOGO NO ENSINO DA CULTURA E DA HISTÓRIA AFRICANAS

*Maria Geralda de Miranda* (UNISUAM)

mariamiranda@globo.com

*Rosenilda Roberto dos Santos* (UNISUAM)

### **1. Introdução**

Estudos da área de antropologia mostram que os instrumentos de percussão são os mais antigos entre os humanos. Em vários sítios arqueológicos foram encontradas representações de pessoas dançando em volta do tambor. Muitos objetos musicais também foram encontrados como toras de árvore fossilizadas, possivelmente usadas como tambores primitivos. (*PERCUSSIONISTA*, 2013). O som dos instrumentos de percussão é obtido através do impacto, raspagem ou agitação, com ou sem o auxílio de baquetas. Como grande parte deles não é afinada com precisão, eles são utilizados primordialmente com função rítmica, como é o caso da maior parte dos tambores, triângulos e pratos.

Percussão significa ato ou efeito de percutir, bater, choque ou embate entre dois corpos para produzir som. Sabe-se que de troncos e de sementes de árvores, de ossos e peles de animais, de metal e de plástico, de ar e da vibração dos corpos, o gênio humano vem transformando matéria em instrumentos de percussão ao longo de sua história, (*PERCUSSIONISTA*, 2013). Não só na África, mas também na China e na Índia, a presença do tambor, instrumento de percussão por excelência, é marcante em muitas ocasiões, principalmente em festividades e em cerimônias religiosas.

Na África, consoante Chevalier e Gheerbrant (1990), o tambor, entre outras funções, invocam a proteção das divindades. É mesmo considerado o eco sonoro da existência. Há também os tambores de guerra normalmente associados ao raio e ao trovão, mas nas “mais diversas culturas, o tambor aparece entre representações mágicas, ritualísticas, de guerra ou mesmo de festejos”. (*CHEVALIER & GHEERBRANT*, 1990, p. 861).

O tambor, “ngona”, da cultura Bantu / Kongo / Ngola e “ilú”, atabaque

da cultura Nagô Yorubá / Ketú, Djedje (Jeje), Efon, Jingoma (plural de ngo-ma), em trio são provenientes do povo Bantu Tchokwe, mas outras nações da

cultura Bantu como Nkongo, Ngola, Kioko, Shona, Moçambique (Yangana), Zulu, Bemba (Zâmbia), Ajaua (Zimbábue), Lingala (Zaire) e outros faziam uso de quatro ou cinco Jingoma (tambores). Já na cultura Yorubá, se tem registro de até sete tambores /atabaques em uso nas cerimônias para suas divindades. (KIRETAUÁ, 2013)

## 2. *O tambor em África*

Inicialmente, este trabalho buscará mostrar o modo pelo qual o tambor é representado em duas narrativas curtas africanas contemporâneas como resistência à cultura ocidental cristã, levada para África pelos colonizadores. O aspecto descrito por Chevalier e Gheerbrant (1990 p. 861): "o tambor é o símbolo da arma psicológica que desfaz internamente toda resistência do inimigo", servirá de ponto para pensar sobre os dois textos.

Como assinala Albert Memmi (1985), os processos de colonização são tão violentos em relação à cultura do outro que o colonizado, impotente, em um primeiro momento, acaba assimilando a cultura do colonizador. O colonizado deseja ser o dominador, vive o processo de assimilação, de forma a se projetar no outro. "Convencido da superioridade do colonizador e por ele fascinado, o colonizado, além de se submeter, faz do colonizador seu modelo, procura imitá-lo, coincidir, identificar-se com ele, deixar-se por ele assimilar". (MEMMI, 1985, p. 8).

No segundo momento, ele, o colonizado, quer se afirmar como autóctone resultado de si por si mesmo, nativo e ponto final, sem assimilações, sem imposições e, sim, com vivências e costumes do lugar. De posse dessa consciência, se organiza, luta, faz revolução e se torna independente. Neste processo, no caso das culturas africanas, o tambor passa a ecoar como resistência à opressão, à escravidão e ao trabalho forçado, constituindo-se em símbolo de resistência e porque não dizer de unificação dos africanos em diáspora.

Por meio do ecoar do tambor, que é conforme Chevalier e Gheerbrant, (1990, p. 8610), "a imitação das batidas do coração dos homens e representa o pulsar da própria terra, seu ritmo, seu grito, sua resistência, a voz do homem como ritmo vital de sua alma", a África foi sendo levada para várias partes do planeta por seus filhos, que de lá saíram na condição de escravos. Com estes, o ritmo do tambor, "impresso na alma", foi sendo transmitido e ressignificado em tantos lugares e em tantas ocasiões. O tambor parece comunicar para os africanos e, mesmo para afro-

descendentes, uma espécie de origem, que se iguala à relação com a palavra.

Como ensina Hampâté BA (2003, p. 3), na África tudo fala, tudo simboliza e é simbolizado. Nada é por acaso: “Escuta, diz a África milenar: Tudo fala. Tudo é palavra. Tudo busca transmitir um estado de ser misteriosamente enriquecedor”. Na África tradicional e ágrafa, a palavra, considerada divina faz tudo vibrar (vivificação das forças vitais).

A palavra, primeiro é pensamento, depois é som. O desejo, primeiro é desejo, depois é convertido em som. Logo, a resignação e a busca de afirmação da cultura autóctone passaram também a ser representada por sons. O emblema do tambor, como representação de uma África oprimida que grita por liberdade está presente no sonho da narradora de “A indústria de tambores”, de Dina Salústio, como um elemento primordial de comunicação para os habitantes da cidade, espaço narrativo de realização da história: “e o tambor retomaria o seu tan tan, para trazer e levar mensagens”. (SALÚSTIO, 1994, p. 73).

Vale dizer que na vontade da narradora, que escreve em um tempo pós-colonial, o tambor assumiria várias funções na vida da cidade ficcional (localizada em Cabo Verde), principalmente na resolução de problemas jurídicos: Sonhei que o tambor voltaria a ser um complemento “do poder judiciário e (Meu Deus, como sonhei) que cada indivíduo que ofendesse a moral, a sublime nobreza do parceiro, conhecido ou desconhecido, viria para rua atrelado a seu tambor e desdiria nas praças, nas ruas, nos largos, nos becos e avenidas que o houvera dito. “Aí, a horas certas, Ilustre Senhor Diretor, eu sonhei um movimento de gente, tanta gente! Tantanteando o seu tambor: desdigue o que tenho digue, desdigue o que tenho digue sobre fulano ou beltrano.” (SALÚSTIO, 1994, p. 73)

Sonhei um Cabo Verde despertado cada manhazinha pelo som repicado do tambor. Substituindo a horrenda música do programa radiofônico Bom dia Cabo Verde, abafando para sempre a inestética publicidade, rivalizando harmoniosamente com o cantar dos galos, o riso das galinhas, os motores, cachupa na frigideira, trapiches e computadores. (SALÚSTIO, 1994, p. 73)

Sonhei que a tradição seria reposta e o jornal e a rádio não seriam os veículos monopolizadores das gostosas e mal dizeres e o tambor retomaria o seu tan tan para trazer e levar mensagens, mantinhas, recados, avisos, boas novas e também as más, porque infelizmente a vida é assim, senhor diretor. (SALÚSTIO, 1994, p. 73)

Pode-se observar, a partir da leitura destes fragmentos, que o sonho da narradora em resgatar a cultura do tambor revela o seu “anseio

autóctone” de valorizar os costumes de um tempo passado em que o tambor funcionava como meio de comunicação e era componente simbólico primordial na administração da justiça. Como a narrativa vai sendo organizada a partir de um sonho relatado (em que tem lugar o parecer da autoridade pública, que recebeu o requerimento sobre a importância do fabrico de tambores para a economia de Cabo Verde) é importante citar o fragmento que traz o parecer do funcionário:

Baseando-me em pesquisas antropológicas, sociais, históricas, políticas, repito, políticas, informo que ‘desdigue o que tenho digue’ foi costume, num passado não longínquo na Ilha do requerente, usado para punir os mentirosos, os faltosos da verdade, os intriguistas, os vendedores, melhor os rabadantes [fofoqueiras] da vida alheia, com resultados espantosos na resolução dos conflitos comunitários, ou melhor, falando de riolas [intrigas, mexericos]. (SALÚSTIO, 1994, p.73)

Vê-se que a linguagem do tambor não é apenas destinada aos ouvidos. É uma língua sem grafia, dotada de ritmo que solicita respostas, e que está presente nas cenas importantes da vida: na morte e na vida, na batalha e nas cerimônias religiosas, mas que Dina Salústio buscou colocar em palavras por meio da narrativa. Conforme Bourdier,

O poder simbólico é um poder de fazer coisas com palavras. E somente na medida em que é verdadeira, isto é, adequada às coisas, que a descrição faz as coisas. Nesse sentido, o poder simbólico é um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou de revelar coisas que já existem. (BOURDIER, 1999, p. 215).

No conto "Chigubo", de José Craveirinha, verifica-se outros aspectos culturais importantes referentes ao som do tambor, com destaque para a alegria da dança, que por meio do ritmo do chigubo une as pessoas em África.

África dança e vive ao som do chigubo. África dança e o mundo está suspenso nos olhos dos homens palpitantes nas promessas latentes. (...) Promessas de machos. (...) e o chigubo soa como voz de gente. Mas voz de gente forte e zangada. (CRAVEIRINHA, 1997, p. 76).

A dança, atrelada ao movimento que o som do tambor alimenta, está presente neste fragmento como ritual coletivo, grupal, mágico e, sobretudo, aglutinador. É como se quisesse suspender e/ou esquecer as injustiças vividas na África pelos africanos num diálogo criador, buscado na tradição milenar de deixar-se embalar pelo som do tambor, que tem tantos significados, como bem mostrou Dina Salústio. O “chigugo” em Craveirinha dá o ritmo da dança e faz com que os homens e mulheres e crianças se misturam com a terra: “Os negros dançam, mulheres mexem

os quadris, os olhos dos homens estão cheios de promessas de coisas que ninguém pode falar, é para saber quando é tempo, quando é dia de falar”. (CRAVEIRINHA, 1997, p. 76).

A tarde estava inteiramente fundida em sons. Sons fortes implorando, chamando. Sons da vida. (...) O sol e a pele esticada dos tambores. Chigubo! Chigubo! (...) O som escorria na tarde morna (...) o som e o suor das caras dos homens no meio do batuque. (...) Caravanas de marfim passavam na voz de negro Armando, os seus braços eram mambas espantadas de dor e inquietação. (CRAVEIRINHA, 1997, p. 76).

Há a humanização (personificação) do tambor que sangra ao produzir som e a aglutinação da terra com o corpo dos homens e mulheres que dançam. “O chigubo soa. São dois e as suas vozes casam-se na atmosfera, transformada pelos sons.” (CRAVEIRINHA, 1997, p. 76). Os pés batem na terra, saem dela, entram, afundam-se aos tornozelos adornados de sisal. “A terra treme, a areia salta, o suor escorre, as peles brilham e a voz do chigubo soa. São dois e o sangue à volta é do chigubo. Os pés batem e o ritmo é banguê, o sangue esquece e só a dança fica.” (CRAVEIRINHA, 1997, p. 76).

### **3. O tambor no Brasil**

O tambor africano também atravessou o Atlântico e chegou ao Brasil, e se constitui como uma das diversas heranças oriundas da diáspora negra: os escravos africanos trouxeram para o Brasil, ainda no século XVI, as suas danças, aqui englobadas na designação geral de batuque, que vários estudiosos da cultura brasileira preferiam chamar de "samba".

Foram mais de 300 anos de tráfico negreiro, de modo que o tambor está presente em várias dimensões de nossa cultura brasileira (heterogênea e alegre), sobretudo na dança, na música e nas religiões de origem africana. Von Simson (2008) observa que o nome samba, de início, designava cada uma das danças populares derivadas do batuque africano. Foi o batuque que, na verdade, resistiu à tentativa de homogeneização da cultura nacional nos moldes do colonizador português, e acabou se misturando com outros ritmos, que juntos formaram a nossa música popular, aí obviamente incluído o samba.

Mas o tambor, instrumento emblemático que motivou a escrita do presente trabalho, foi homenageado pela escola de samba Salgueiro, no ano de 2009, cuja letra sintetiza a importância do “batuque, da magia e

do axé”, no carnaval carioca, uma significativa e expressiva manifestação cultural brasileira.

O som do meu tambor ecoa... Ecoa pelo ar!  
 E faz o meu coração com emoção... Pulsar!  
 Invade a alma... Alucina  
 É vida, força e vibração! Vai meu Salgueiro... Salgueiro  
 Esquenta o couro da paixão!  
 Ressoou da natureza... Primitiva comunicação!  
 Da África... Dos nossos ancestrais  
 Dos deuses... Nos toques rituais  
 Nas civilizações... Cultura  
 Arte, mito, crença e cura!  
 Tem batuque... Tem magia... Tem axé!  
 O poder que contagia... Quem tem fé!

(SANTIAGO *et alii*, 2009)

Como se observa, o samba enredo da escola de samba Salgueiro busca a representação do tambor na tradição africana e o resgata como símbolo de

Primitiva comunicação!  
 Da África... Dos nossos ancestrais  
 Dos deuses... Nos toques rituais  
 Nas civilizações... Cultura  
 Arte, mito, crença e cura!

E como os outros dois textos o “Tambor” do Salgueiro remete à cultura africana que resiste reinventada por todos os países da diáspora, sendo o Brasil um destes lugares de reinvenção.

É consenso entre estudiosos que a origem plausível da palavra samba esteja no desdobramento ou na evolução do vocábulo "semba", que significa umbigo em quimbundo<sup>27</sup>. Estes estudiosos também acreditam que a dança teria antecedido a música, pois do centro de um círculo e ao som de objetos de percussão e palmas e coro o dançarino em requiebro e volteios, dava uma umbigada num outro companheiro a fim de convidá-lo a dançar, sendo substituído então por esse participante.

No conto “A indústria de tambores”, o mencionado instrumento é também símbolo de desenvolvimento da nacionalidade cabo verdiana, já que o narrador deseja implantar o FAT (Fabrico Acelerado de Tambores) com a finalidade tirar o país da pobreza. Com a sua indústria de tambores, a narradora, além de desenvolver o país, deseja preservar a tradição,

<sup>27</sup> Uma das línguas de Angola.

enaltecendo, por meio do tambor, os costumes ancestrais. O tambor em sua proposta servirá para resgatar a tradição que vem sendo abafada pela cultura trazida do ocidente, que também substitui o som repicado dos tambores, pela horrenda música do programa radiofônico.

Na narrativa do autor moçambicano José Craveirinha, o tambor, o batuque, a dança e a terra se complementam e faz o povo dançar, cantar e amar ao som que ele produz. Trata-se de um ritual em que as palavras, os gestos e os corpos ficam entregues à magia do som:

Os corpos delas agitavam-se em modelos de movimento. Voluptuosamente. (...) Da cintura para baixo a vida revolta-se e freme na carne e transforma-se em ritmo. (...) A terra treme, a areia salta, o suor escorre, as peles brilham e a voz do chigubo soa. (CRAVEIRINHA, 1997, p. 76).

O que está em Craveirinha lembra o que está no samba enredo do Salgueiro:

Na ginga do corpo... Emana alegria  
Desperta toda energia!  
No folclore a herança  
No canto, na dança... É festa... É popular!  
Seu ritmo encanta, envolve, levanta...  
E o povo quer dançar!

(SANTIAGO *et alii*, 2009)

O samba, ao homenagear o tambor, traz também para o contexto político da atualidade não apenas a discussão sobre a herança cultural re- vigorada nas escolas de samba pelos diversos tipos de tambores, mas permite também refletir que os africanos que aqui chegaram pelo mar de “kalunga”, em indignos navios negreiros, por muitos e muitos anos foram presos e perseguidos por não desistirem do batuque e não renegarem as suas origens.

É de lata, é da comunidade,  
Batidas que fascinam  
Esperança... Social, transforma... Ensina!  
Ao mundo seu um toque especial  
É show... É samba... É carnaval!  
Vem no tambor da Academia  
Que a furiosa bateria... Vai te arrepiar!  
Repique, tamborim, surdo, caixa e pandeiro,  
Salve os mestres do Salgueiro!

(SANTIAGO *et alii*, 2009)

O espetáculo das escolas de samba no Rio de Janeiro deve ao batuque africano que também em diáspora e não tendo espaço na cidade (no lócus

urbanizado) para se manifestar, subiu o morro e lá permanece. Mas não resta dúvida de que do morro, ele contagiou e continua contagiando o asfalto, porque de sua “matriz africana” continua surgindo outros ritmos e compassos. Estamos falando do samba, mas sabemos que há tantas outras formas de continuidade do batuque como o jongo e o próprio funk.

#### 4. Conclusão

Não há dúvidas de que o tambor, instrumento de percussão emblemático, passeia por entre histórias dos três textos aqui discutidos, e que mesmo cada um deles abordando um aspecto diferente da cultura proporcionado pelo tambor, as histórias<sup>28</sup> tem muitos pontos em diálogo e em complementaridade. Dina Salústio, vê o instrumento como metáfora da justiça e da comunicação autóctone, porque deseja um Cabo Verde livre de alguns bens simbólicos levados pelo colonizador.

Com José Craveirinha, podem-se verificar aspectos centrais da cultura africana entrelaçados pelo instrumento: o batuque (a dança), a música e a terra, o que mostra a harmonia das coisas, mesmo quando “o chigubo soa como voz de gente. Mas voz de gente forte e zangada”. (CRAVEIRINHA, 1997, p. 76). Há mesmo uma simbiose do tambor com as pessoas. O “chigubo” sangra: “são dois e o sangue à volta é do chigubo” (*Idem, Ibidem*) e “soa como voz de gente”. (*Idem, Ibidem*). Disto se pode inferir que ele é mais que uma representação, está na natureza, na pele e alma dos africanos.

O samba enredo do Salgueiro, “Tambor”, também comunica a força e a representação ancestral do tambor. Como o “chigubo” de Craveirinha “desperta a ginga do corpo” e a explosão na avenida em forma de espetáculo. Espetáculo regido pela sua batida, no formato de caixas, atabaques ou tamborins. Pode ser também “de lata, da comunidade/ Bati-das que fascinam / Esperança... Social, transforma... Ensina!” (SANTIAGO *et alii*, 2009). E a cada ano, como a narradora de Dina Salústio, o povo da comunidade, ao som do tambor, sonha por dias melhores.

---

<sup>28</sup> Mesmo sabendo que um dos textos objetos do trabalho é uma letra do samba enredo, entendemos que ela conta uma história, mesmo sem ser tipologicamente um texto narrativo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei Federal 10.639/2003*, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 29-08-2010.

CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1990.

CRAVEIRINHA, José. Chigubo. In: SECCO, Carmem Lúcia Tindó Ribeiro. *Apostila de prosa das cinco literaturas de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

HAMPÂTÉ BA, Amadou. Palavra africana. In: *O Correio da UNESCO*. Paris; Rio de Janeiro, vol. 11, n. 16-20, ano 21, nov. 1993, p. 3.

KIRETAUÃ, Tata. *Cultura e tradição kongo-ngola-bantu*. Disponível em: <<http://tatakiretaua.blogspot.com.br/2009/02/jingoma-tambores.html>>. Acesso em: 24-07-2013.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

*PERCUSSIONISTA*. Disponível em:

<<http://www.percussionista.com.br/percussao.html>>. Acesso em: 24-07-2013.

SALÚSTIO, Dina. A indústria de tambores. In: SECCO, Carmem Lúcia Tindó Ribeiro. *Apostila de prosa das cinco literaturas de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

SANTIAGO, Moisés *et alii*. Tambor. *Samba-enredo do salgueiro 2009*. Rio de Janeiro: Salgueiro, 2009. Disponível em: <<http://letras.mus.br/salgueiro-rj/1355957>>.

VON SIMSON, Olga R. de Moraes. *O samba paulista e suas histórias*. Campinas: Centro de Memória/UNICAMP, 2008.

**O NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL  
E A PROPOSTA DE TRABALHO  
FUNDAMENTADA EM GÊNEROS TEXTUAIS:  
ASPECTOS CONVERGENTES**

*Gilmar Ramos da Silva* (UFT)

[gilmarsilva6@hotmail.com](mailto:gilmarsilva6@hotmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* (UFT)

[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

### **1. Introdução**

Há pouco mais de uma década e meia era feito o lançamento do livro *O paradigma educacional emergente*, da educadora Maria Cândida Moraes. Um livro que certamente trouxe uma visão renovada à educação pela incorporação das descobertas advindas do campo científico – notadamente da física – para o espaço educativo. A compreensão de um universo não mais fragmentado, mas relacional permitiu à autora a postulação de uma educação pautada na inter-relação e interdependência, assim como se descobriu que havia entre os fenômenos do universo. Embora o livro de Maria Cândida tenha sido lançado, em primeira edição, no ano de 1997, sabemos que há uma distância significativa entre os avanços das pesquisas na área educacional e sua efetivação nas redes de ensino de nosso imenso país. Este fato nos permite dizer que o paradigma educacional continua emergente na prática dos educadores. Educadores que, em boa parte, somente agora estão tomando conhecimento das ideias desta brilhante autora e, em um processo de avanços, recuos e reavanços estão aos poucos compreendendo a importância da aplicação deste conhecimento na prática de sala de aula. Neste sentido, concordamos com Moraes (2011, p. 32) que nos diz: “(...) as mudanças paradigmáticas convivem, simultaneamente, com outras experiências, teorias, outros conceitos ou fenômenos recalcitrantes que não se ajustam ao novo paradigma vigente”. Disto se conclui que mesmo havendo avanços significativos na educação, sempre haverá a convivência de práticas advindas de paradigmas distintos. O que há, hoje, portanto, na atuação dos professores é uma prática em que se mesclam (alguns poucos) aspectos renovados e (em maior escala, a nosso ver), aspectos do paradigma tradicional.

Moraes (2011) identifica em sua obra uma gama de autores da educação cujo pensamento e proposições se alinham dentro do novo paradigma educacional e cita Jean Piaget, Paulo Freire, Seymour Paper e

Howard Gardner como aqueles que apresentaram contribuições distintas, mas não díspares; todas se encaixando com perfeição no novo modo de conceber e realizar o processo de ensino-aprendizagem. Considerando a atualidade da temática, o presente artigo se propõe a discutir o paradigma educacional emergente proposto por Moraes e dentro deste paradigma, trazer a contribuição do interacionismo sociodiscursivo. A intenção é discutir o tema paradigma educacional emergente e apontar, com base na proposta de didatização de gêneros um possível caminho para a efetivação de uma prática educativa de ensino de língua materna.

## **2. Paradigma educacional tradicional: características e consequências**

A história da formação do paradigma tradicional confunde-se com o declínio do pensamento e modos de vida da idade média (caracterizado fundamentalmente por seu aspecto religioso e mítico) e com o surgimento e fortalecimento do pensamento renascentista, que tem por base o conhecimento racional e empírico. De uma visão orgânica que entendia o homem como um ser relacional cuja razão maior de existência era o proceder de acordo com a harmonia do universo estabelecida por um Ser superior e arquiteto de todas as coisas – visão presente até o século XV – as sociedades passaram, paulatinamente, a modificar sua forma de compreender a realidade e foram aos poucos fortalecendo uma nova lógica de pensar: uma compreensão da realidade cuja posição central é ocupada pelo homem, entendido, agora, como um ser em destaque em relação ao universo do qual faz parte, o que configura não mais uma relação de contemplação e harmonia às leis naturais, mas sim uma relação de compreensão com vistas ao domínio da realidade circundante. Embora esta nova concepção tenha ganhado corpo e predomínio apenas no século XVI, ela é resultante de um processo que se inicia bem antes, como declara Sommermann (2006, p. 9):

No século XII começou a ocorrer uma grande ruptura na visão cosmológica, antropológica e epistemológica da elite intelectual europeia. Ela foi migrando, nos séculos seguintes, de uma perspectiva multidimensional (que chamarei de tradicional) do cosmo e do ser humano, apoiada no mito judaico-cristão e na filosofia platônica, para uma perspectiva e uma teoria do conhecimento cada vez mais racionalista e empirista, o que levou a estrutura circular das disciplinas – que se realimentavam mutuamente para permitir a compreensão do todo – a uma redução e fragmentação cada vez maior do saber.

Santos (2009) também apresenta sua crítica a este modo de conceber o cosmos, o homem e o conhecimento. A autora, com base principalmente nas ideias de Edgar Morin, também indica as origens da adoção de uma visão simplista e reducionista da realidade. Vejamos o que nos diz Santos:

(...) enfatizando nossa dificuldade em entabular diálogo com o “complexo”, percebemo-nos profundamente influenciados pelo modelo de racionalidade moderno cartesiano, newtoniano, e, portanto, disciplinar. É precisamente na disciplinarização que foi lançada a grande aposta da modernidade, em seu afã de reduzir para simplificar o real. O pensamento moderno, a partir de Descartes e Newton, em lugar de satisfazer a utopia de que as ciências e as artes marcariam o definitivo reinado da razão sobre o mito e a religião, acabou sendo um percurso de exclusão da vida enquanto fenômeno complexo. (SANTOS, 2009, p. 15).

Interessante é notar que os principais autores que já se detiveram sobre este tema reconhecem que o paradigma de especialização da ciência foi que permitiu a constituição da sociedade tal qual hoje se apresenta, com seus aspectos evolutivos e involutivos. Um fato incontestável é que o desenvolvimento tecnológico que se vê nos nossos dias é resultante justamente deste paradigma científico, um aspecto que também pode ser visto de acordo com a posição e a ótica do observador. Sommerman (2006, p. 16) nos fala da relatividade atribuída à questão:

Os grandes modelos estruturantes do pensamento (ou paradigmas) podem ser vistos tanto como uma evolução, quanto como uma involução do pensamento. Depende da perspectiva segundo a qual se olha a questão. Vemos aqui que Comte considera que houve evolução. Outros autores, que se apoiam em outros modelos e epistemologias, e outras culturas, consideram ter havido involução em muitos aspectos.

Mas o mesmo Sommerman (2006, p. 19) evidencia de que lado da questão ele se posiciona. Um posicionamento que embora reconheça, numa atitude transdisciplinar, os dois lados da moeda, sugere que embora não possam ser negados os avanços, o saldo que ficou com a adoção do paradigma tradicional foi negativo:

Se as posições reducionistas contribuíram muito para o grande desenvolvimento tecnológico, cooperaram também para a fragmentação crescente da realidade e das disciplinas e para a redução do sentido da vida humana. Se todos os outros níveis da realidade foram descartados, sob o pretexto de que não podiam ser apreendidos pela razão e pelos sentidos – que passaram a ser consideradas as únicas faculdades cognitivas capazes de permitir o acesso a um conhecimento verdadeiro –, toda ou quase toda a atenção da pesquisa humana passou a ser dirigida para um único nível de realidade, o nível sensível, que, evidentemente, foi imensamente enriquecido. Empregando apenas a sua faculdade discursiva, analítica, o homem fragmentou cada vez mais esse nível do

real, pensando com isso poder compreender o todo a partir da decomposição das partes. Além disso, criou ferramentas que podiam prolongar cada vez mais os cinco sentidos (telescópios, microscópios, aceleradores de partículas, etc.). E se o desenvolvimento tecnológico trouxe benefícios para uma parte da população mundial, trouxe muitos efeitos nocivos mesmo para essa parte que dela se beneficiou: a poluição (do ar, da água, da terra, sonora, visual), a destruição da camada de ozônio, a destruição do meio ambiente, as doenças decorrentes da alimentação artificial, decorrentes da aceleração do tempo, decorrentes do empobrecimento do sentido da vida etc.

As consequências da adoção do paradigma tradicional influenciaram de forma bastante acentuada a educação. Hoffmann (1998, p. 17), ao tratar da avaliação por meio de uma perspectiva mediadora identifica a influência do paradigma sobre o ato de avaliar, que passa a ser visto, de forma equivocada, como uma ação movida pela “busca incansável por padrões de mensuração e objetivos uniformes”. Fazenda (2003, p. 9) também expõe o caráter excessivamente objetivo do processo de pesquisa realizado por ela nos anos 70, sob a égide deste paradigma:

Naquela época, vivíamos a educação sob um olhar formatado numa única direção. Ao pensarmos em pesquisar alguma coisa obrigávamo-nos a estabelecer de início todas as hipóteses, elencar todas as variáveis. Verificá-las tornava-se uma obrigação. A compreensão era possível apenas numericamente e a análise era totalmente, a priori, dirigida.

Santos (2009), fundamentada em Edgar Morin, aponta as consequências da adoção deste modelo no ensino; consequências desastrosas para as nossas capacidades cognitiva, afetiva e de ação social:

E assim, separando o inseparável, decompondo o composto e eliminando as contradições e desordens, a escola não permite o exercício das habilidades e competências básicas da contemporaneidade: pensamento dialético, aceitação da contradição e da ambiguidade; tolerância com o diferente; cultura de paz. (SANTOS, 2009, p. 16).

Verifica-se, portanto, que a influência do paradigma tradicional sobre a educação é um aspecto que merece especial atenção tendo em vista a importância da educação como elemento central para a formação das gerações futuras. A partir da educação a influência de um paradigma tradicionalista alcança todos os âmbitos de atuação humana, pois veiculada pela educação a ótica do paradigma tradicional se incorpora ao pensar e agir humanos.

Ao tratarmos especificamente do ensino-aprendizagem de língua materna também percebemos a influência do paradigma tradicional. Antunes (2003, p. 19) nos auxilia a compreender em que termos esta influência se faz presente:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

### **3. O paradigma educacional (que continua) emergente: algumas considerações**

No tópico anterior foram explicitados, ainda que de forma breve, a origem do paradigma tradicional e alguns consequências advindas de sua adoção. Interessante é notar que a exacerbação das características defendidas pelo paradigma tradicional se constituiu na razão do enfraquecimento deste mesmo paradigma, como nos declara Sommerman (2006, p. 35) ao dizer que “durante o século XX a tendência para a hiperespecialização crescente gerou seu polo antagônico e complementar de busca da unificação do saber (...)” Pensamento com o qual também concorda Japiassu (2006, p. 27), ao declarar que “a especialização reduz eficazmente o campo dos conhecimentos e fecha o dos interesses e da compreensão” e que, em virtude disto “os diferentes domínios do saber começam a fazer apelo a uma integração maior a fim de dar uma resposta às urgentes demandas sociais.”

Em outras palavras, foi o desenvolvimento científico que instaurou o paradigma tradicional a partir da associação de correntes de pensamento da cultura ocidental (Revolução Científica, Iluminismo, Revolução Industrial) e também foi este mesmo desenvolvimento científico que séculos mais tarde, a partir de novos fatos e descobertas científicas, instaurou uma ruptura no paradigma tradicional. As descobertas protagonizadas por Planck, Einstein, Heisenberg, Niels Bohr e Ilya Prigogine, dentre outros, contribuíram para uma verdadeira revolução no modo como o homem vê o mundo e a si mesmo. De uma realidade que segundo se entendia somente poderia ser descoberta mediante o conhecimento baseado na objetividade (que determinava a busca da verdade a partir da experimentação e observação controlada) passava-se a perceber uma nova ordem (MORAES, 2011) marcada pela totalidade indivisa (todos os objetos do mundo estão interconectados), pelo pensamento sistêmico (as propriedades das partes somente podem ser entendidas com base na dinâmica do todo), pela multidimensionalidade do mundo (mundo em holomo-

vimento), pelo pensamento em processo (a forma e conteúdo de tudo está em contínua mudança), pelo conhecimento em rede (uma teia de inter-relações interliga todas as coisas), pela unidade do conhecimento (interdependência entre observador, processo de observação e objeto observado), pela transitoriedade do conhecimento científico, pela auto-organização recursiva (a ordem é originada de auto-organização, que exige a ocorrência de perturbação e participação do meio ambiente), pela integração do qualitativo ao quantificável (reconhecimento da subjetividade e do método investigativo-interpretativo como válido do ponto de vista científico).

Apesar de todas estas descobertas, infelizmente, a prática da ação humana ainda se apresenta fortemente alicerçada sobre o paradigma tradicional. Moraes (2011, p. 83) fala sobre “dificuldades na transposição para a área social, dos princípios decorrentes do novo paradigma científico”. Em virtude disto persistem os problemas educacionais já relatados no tópico precedente.

Moraes (2011) aponta como uma das importantes raízes destes problemas a falta de reflexão sobre a ação. O educador que age movido pelo paradigma tradicional está muito cheio de certezas, de verdades, de forma que não concede espaço para questionar os indicativos que se apresentam a todo o instante em sua atividade docente: a resposta de um aluno a determinada questão que lhe é apresentada; o equívoco na resolução de uma atividade; o questionamento de um aluno sobre o comando de um trabalho proposto e até mesmo o silêncio da turma diante de algumas propostas de ensino-aprendizagem. Todos estes aspectos são fontes importantes de reflexão sobre a ação. O professor do paradigma emergente precisa, portanto, ser um pensador de sua própria prática, amalgamando o seu conhecimento à sua prática, pois o paradigma emergente evidencia que não há divisão entre estas duas faces da ação pedagógica. Vejamos o que nos diz Moraes (2011, p. 152):

A prática traz em si o significado real das coisas locais, das condições contextuais que permeiam a ação educacional, o que significa que ela é construída no local pelos indivíduos que dela participam. Isso significa que as reflexões do professor sobre sua prática não podem ser geradas por teorias geradas em outros ambientes, mas, sim, naquilo que está acontecendo, nas condições reais do processo de aprendizagem. De acordo com Almeida (1996, p. 51), “a teoria estrutura a prática, superando-a, apontando os seus limites, a sua evolução e a sua potencialidade de crescimento. A teoria explicita o movimento de transformação do sujeito que se desenvolve”.

Na verdade a ação do professor deverá integrar teoria e prática, mudar a ênfase na qual a teoria precede a prática ou a tentativa de criar uma lacuna en-

tre elas. O que o novo paradigma recomenda é basear a teoria na prática, desenvolvê-la com base na prática. A integração teoria e prática implica alunos e professor envolvidos num processo de reflexão recursiva entre teoria e prática, examinando cada ação ocorrida como parte integrante de ações futuras.

A reflexão sobre a situação atual do ensino-aprendizagem em geral e, mais especificamente, do ensino aprendizagem de língua portuguesa exige em resposta uma proposta concreta de atividade pedagógica que capaz de, integrando teoria e prática numa nova ótica paradigmática, seja capaz de apontar caminhos profícuos para o ensino. Este artigo apresenta, em resposta a esta exigência, se não pudermos chamar de solução definitiva ou totalitária (o novo paradigma nos indica que isto não existe), pelo menos uma real possibilidade de trabalho com a língua(gem) de forma promissora: a proposta com base na noção de gêneros discursivos na vertente proposta pela Escola de Genebra, fundamentada no interacionismo sociodiscursivo.

#### **4. A adoção da categoria gêneros discursivos como fundamento do trabalho em sala de aula: quais as implicações pedagógicas?**

Todas as vezes que nos comunicamos, seja de forma oral ou escrita, organizamos nossos dizeres de acordo com certos parâmetros de ordem sociocultural, cognitiva e comunicativa. Estes parâmetros que estão relacionados à situação enunciativa é que fazem com que escrevamos um mesmo gênero com algumas características que são recorrentes e que permitem que identifiquemos estes gêneros como sendo uma *carta, discurso político, resenha, piada, palestra, etc.* A categoria dos gêneros, pelo que representa enquanto fenômeno linguístico e histórico-social posiciona-se de forma inequívoca como pertencente ao novo paradigma educacional. Sua plasticidade e dinâmica forma de apresentação, assentada por um lado em características linguísticas e estruturais e por outro lado em suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais (estas últimas mais definidoras em relação àquelas) conferem ao gênero o status de uma categoria fenomenológica, em constante vir a ser. A organização do homem em sociedade e as novas formas de comunicação que a cada dia se reorganizam em função da atividade humana propiciam o surgimento de novos gêneros e a transmutação dos gêneros já existentes, de acordo com as transformações pelas quais passa a esfera de comunicação em que os gêneros circulam. De acordo com Marcuschi (2008, p. 149):

(...) a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de



natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E se adotarmos a posição de Carolyn Miller (1984) podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social”. Eles são um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa da nossa sociedade.

De acordo com Antunes (2009) um ensino tendo como perspectiva metodológica a categoria gênero textual apresenta as seguintes vantagens, do ponto de vista pedagógico:

- a) Os textos orais e escritos passam a ser objetos de estudos das aulas de língua e não a gramática;
- b) O ensino de produção textual apresenta um caráter mais inteligível ao aluno, na medida em que os textos são requeridos dentro de gêneros específicos (que, por sua vez, apontam para propósitos comunicativos singulares);
- c) O estudo das estruturas composicionais ganha “sentido”, na medida em que se percebem as sequências prototípicas caracterizadoras (até certo ponto) de determinados gêneros;
- d) Os tópicos gramaticais são retomados em função de seu uso em determinado gênero, caracterizando-se, desta forma, uma abordagem epilinguística;
- e) O estudo dos textos, além de contemplar a compreensão do conteúdo, avança para o entendimento dos propósitos comunicativos de construção de cada texto;
- f) É oportunizado ao aluno perceber que a compreensão de um texto depende de fatores intra e extralinguísticos;
- g) A avaliação do texto deixa o caráter circunscrito à verificação de adequação às normas gramaticais e dá um passo importante em busca da compreensão sobre o gênero e seu propósito comunicativo de acordo com o evento enunciativo;
- h) O estudo dos gêneros evidencia a língua em sua riqueza e multiplicidade (variantes linguísticas, registros distintos);
- i) O estudo dos gêneros possibilita ao aluno o domínio progressivo das regularidades típicas de cada gênero e o instrumentaliza a compreender e construir novos gêneros com mais proficiência;
- j) Cada gênero, na medida em que representa um conjunto de textos com semelhanças formais muito próximas, quando apreendi-

do, permite ao aluno compreender o funcionamento da língua como parte de muitas e diferentes relações histórico-sociais.

Por se constituir em categoria de grande fecundidade interdisciplinar, os gêneros são objeto de estudos de vários campos do conhecimento (etnografia, sociologia, antropologia, retórica e linguística). Mas, ao delimitarmos uma caracterização destes estudos à área linguística evidenciam-se três grandes escolas/perspectivas de estudos sobre gêneros:

- a) Escola de Sidney: perspectiva sistêmico-funcional;
- b) Escola norte-americana: perspectiva socioretórica e cultural;
- c) Escola de Genebra: interacionismo sociodiscursivo.

Para não ultrapassarmos os limites do escopo deste artigo, neste trabalho será apresentada apenas a proposta da Escola de Genebra que, dentre as linhas acima é a de caráter mais aplicado ao ensino de língua materna. Entre os mais influentes teóricos da Escola de Genebra podemos citar Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier e Sylvie Haller. Schneuwly e Dolz (2004), com base no pensamento de Bakhtin definem o gênero como:

(...) um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1953/1979, p. 302 *apud* SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 27).

Fazendo uma analogia simplista, assim como para cumprir determinado propósito como cortar uma árvore o homem se utiliza de um instrumento (machado, motosserra etc.), para falar e escrever o homem precisa utilizar os gêneros, que são seus instrumentos para a realização da atividade linguageira.

Bunzen (2004, p. 9) delimita de forma bastante clara a diferença entre uma proposta fundamentada no paradigma tradicional e uma proposta assentada com base nos gêneros, que representa uma perspectiva de transformação pedagógica:

A perspectiva de mudança baseia-se numa concepção do ensino de língua materna que defende uma “didática da diversificação” (BRONCKART, 1991; SCHNEUWLY, 1991), ou seja, um movimento contrário às abordagens e aos métodos tradicionais que *ênfatizam* principalmente uma abordagem puramente gramatical, “destinada a dotar os alunos de uma consciência explícita das

principais categorias e estruturas do sistema da língua, pensando-se que, com essa base, os alunos desenvolveriam, posteriormente, uma maestria textual, tanto em relação aos aspectos de produção quanto aos de compreensão- interpretação” (BRONCKART, 1999, p. 84). Em suma, uma abordagem centrada na unicidade da língua. O que a “Escola de Genebra” vai propor é justamente uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais. Não podemos perder de vista que, aqui (...) as unidades de análise são os *textos* numa acepção sociointeracionista, ou seja, vistos como “a ‘realização semiótica’ de uma ação de linguagem situada, que se efetua tomando um dos modelos de gêneros disponíveis no intertexto de uma determinada língua natural” (BRONCKART, 2000, p. 5).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) propõem que o trabalho com gêneros sejam desenvolvidos por meio de sequências didáticas, caracterizada, pelos autores, como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” O trabalho com sequências didáticas, para Schneuwly e Dolz (2004, p. 96) é potencialmente capaz de, simultaneamente, cumprir com as exigências a seguir expostas:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe.

Além de apresentar as vantagens didático-pedagógicas de um trabalho com base na sequência didática, os autores da Escola de Genebra expõem de modo claro as etapas prototípicas de uma sequência, conforme podemos verificar no excerto a seguir:

Após uma apresentação da situação inicial na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe

os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 98)

Com base na proposta dos autores do grupo genebrino, o presente artigo apresenta em linhas gerais uma proposta de didatização de um gênero textual específico, o resumo acadêmico. O objetivo, aqui não é apresentar uma “receita” de uma sequência didática, tendo em vista que cada sequência deve obedecer às especificidades da situação de ensino-aprendizagem. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004) o trabalho com gêneros por meio de uma sequência didática deve ser constituído com base em um tripé formado pelos seguintes elementos: a) o conjunto de conhecimentos a respeito do gênero com o qual se pretenda trabalhar; b) os objetivos do ensino; c) as capacidades observadas dos aprendizes. Em consonância com esta observação o presente trabalho será desenvolvido com base nas seguintes etapas:

1. Apresentação e definição de características pertencentes ao gênero enfocado (resumo acadêmico);
2. Delimitação dos objetivos tidos em mente quando da construção da sequência didática aqui exposta;
3. Especificação do grupo de alunos (e de suas características gerais) pensados para a aplicação da sequência didática.
4. Apresentação da sequência didática.

#### **4.1. Resumo Acadêmico: caracterização do gênero e do seu contexto de realização**

É importante ressaltar que, em atendimento à compreensão do resumo dentro da noção bakhtiniana de gênero faz-se mister explicitar claramente o contexto de produção/circulação do gênero resumo acadêmico, aqui enfocado, pois isto trará um esclarecimento adicional sobre o gênero em questão e o distinguirá de outros subtipos de gêneros que circulam na sociedade sob o mesmo rótulo de resumo. Dentro desta grande classe intitulada, com base na definição de dicionário e/ou em alguns contextos e meios de circulação temos uma variação textual significativa enquadrada como resumo. De acordo com Machado (2010) há os seguintes tipos:

contracapas de livros; resumos de artigos ou obras científicas (gêneros produzidos por alguém que não o autor da obra resumida); resumos de teses ou artigos científicos (também denominados de *abstract*, este tipo resultado da produção do próprio autor do texto fonte); resumos contidos em boxes com relação direta com a matéria a qual se relacionam, como, por exemplo, um artigo de opinião; resumos integrantes de resenhas críticas. Através de uma análise acurada a autora deixa claro que “[...] a identificação dos gêneros apenas pelos nomes que lhes são socialmente atribuídos é problemática, não é transparente, não está aí pronta ou dada de forma indubitável [...]” (MACHADO, 2010, p. 151).

Com base nesta assertiva a autora entende que embora haja vários textos de gêneros diversos que contenham partes resultantes de operações de sumarização, estas partes não podem ser enquadradas como resumos, mas sim como a parte constitutiva de outro gênero, caso em que se dá, por exemplo, com o gênero resenha. Além disto, cada uma das categorias socialmente consideradas como do gênero resumo acima expostas (e que, como vimos, nem sempre são, de fato) podem ser estudadas em suas características pragmáticas e linguístico-discursivas e constituir matéria para relevante atividade de ensino com vistas a instrumentalizar os alunos a produzir o gênero resumo ou os demais gêneros dos quais fazem parte estes fragmentos de textos elaborados por meio de atividades de sumarização, na qual é requerida atividade de leitura compreensiva e organização do texto original em outra estrutura.

Desta forma, retomando a questão da importância de definirmos um gênero com base em suas instâncias de enunciação e considerando que o gênero resumo acadêmico é o escolhido para este trabalho apresentaremos a seguir algumas características do contexto de produção deste gênero. Ora, o contexto acadêmico, como sabemos, constitui-se como um lugar autônomo de práticas discursivas. Este lugar é caracterizado pela circulação de textos que apresentam um enunciador que se pauta no discurso científico e com isto consegue “autorização” para seu reconhecimento e prestígio entre os integrantes deste meio. Os textos que circulam no espaço acadêmico, portanto, devem apresentar as “marcas” relativas a este espaço de circulação e devem se enquadrar às suas regras de construção institucionalizadas em cada nação. Como é dito em um importante manual para trabalhos acadêmicos (UNIVATES, 2010, p. 5), no discurso científico “o ‘como se diz’ é tão importante como ‘o que se diz’”, portanto, é necessário “conhecer e respeitar determinadas regras” do contexto acadêmico. No Brasil, estas regras são estabelecidas pela Associação

Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A NBR 6028/2003, da ABNT, destaca três tipos de resumos, a seguir apresentados:

- a) resumo informativo: tipo indicado para artigos científicos e artigos acadêmicos; expõe finalidades, metodologias, resultados e conclusões do trabalho acadêmico; dispensa a consulta ao original;
- b) resumo indicativo: contém apenas os elementos principais do texto fonte, não apresentando dados quantitativos, qualitativos ou outros; não dispensa a consulta ao texto original;
- c) resumo crítico: também conhecido como resenha crítica ou resensão, apresenta comentários e juízos de valor do resumidor, em maior ou menor grau.

Fica latente pela apresentação dos tipos de resumos acima que até mesmo as normas técnicas concebem o resumo como construções textuais que se subdividem em tipos distintos. Esta variedade de apresentação dos gêneros resumos e sua não especificação clara em contextos de ensino é razão para sérios prejuízos aos discentes, que muitas vezes não são esclarecidos com a devida clareza a respeito do gênero e subgênero de texto que lhes é solicitado, pois cada um destes possui características linguístico-discursivas próprias. E aqui entra uma nova questão a ser apontada em relação ao contexto de produção/circulação: o papel dos interlocutores. Sabemos que no contexto acadêmico a elaboração e entrega do resumo significa para o discente que ele está cumprindo as exigências acadêmicas e, concomitantemente, se apropriando do saber-fazer legitimado por esta esfera social; enquanto que a ação de receber o texto, para o professor, significa a oportunidade de verificar o grau de aprendizagem do aluno para replanejamento de ações educativas e/ou simplesmente para registro da aptidão/inaptidão demonstradas pelo aluno, de acordo com a concepção de avaliação adotada.

A ação de resumir é uma competência linguístico-textual de suma importância em várias esferas sociais e/ou atividades profissionais que exigem o domínio deste saber-fazer relacionado à situação de produção e circulação do resumo requerido pela esfera social de circulação específica (um jornalista precisa resumir o fato ocorrido; um engenheiro precisa resumir as características de dado projeto; etc.). No contexto acadêmico o resumo é um texto capaz de inserir o aluno nas práticas acadêmicas, pela mobilização de diversas competências postas em ação durante a atividade de sumarização.

Os estudos de Matêncio sobre o gênero resumo acadêmico também indicam a variabilidade de configuração textual, variação esta atribuída à especificidade das atividades de retextualização. Para Matêncio (2002) as várias formas em que se configuram este gênero indicariam “um *continuum* entre os diferentes tipos de resumo, que iriam daqueles que mais se aproximam do texto-base [...] até aqueles que guardam do texto-base apenas referências [...]”. Esta autora indica entre os vários tipos de configuração deste gênero o resumo específico que é tomado por base neste trabalho. Veja as características dele, de acordo com Matêncio (2002, p. 116):

Devem ser mencionados, ainda, os resumos que regularmente são produzidos na escola, cuja função primordial é indicar a compreensão do texto-base. Nesse caso, parece ser desejável a produtores e receptores que o resumo mantenha um alto grau de fidelidade com relação à configuração – macroestrutural – do texto-base.

De acordo com Silva (2010), Machado, em seu livro intitulado *Resumo* aponta como características do resumo acadêmico os seguintes aspectos estruturais: (1) referência ao autor do texto original; (2) menção às ações do autor do texto alvo; (3) apresentação das ideias centrais do texto; (4) correlação entre as ideias selecionadas; (5) ausência de detalhes; (6) ausência de marcas de opinião e (7) ausência de cópias do original. Fica claro, portanto, que o resumo de que trata este trabalho é o definido por Medeiros (2009, p. 128 *apud* SILVA, 2010, p. 56) como: “uma apresentação sintética e seletiva das ideias de um texto, ressaltando a progressão e a articulação delas”.

#### **4.2. Delimitação dos objetivos da sequência didática**

Os objetivos pensados para esta sequência didática são amplos, na medida em que a sequência didática foi pensada para um grupo de alunos que apresentem grau elevado de dificuldades de aprendizagem em relação ao gênero em questão e, conseqüentemente, em relação às características linguístico-discursivas relativas ao domínio do gênero resumo acadêmico. Tentou-se, na medida do possível, abarcar a maior variabilidade de necessidades de alunos do ensino superior em relação ao tema. A ideia é constituir uma sequência geral e ampla, da qual sejam utilizados, em trabalho prático de sala de aula, apenas alguns módulos ou todos eles, de acordo com o grau de necessidade de aprendizagem dos alunos. Portanto, objetiva-se instrumentalizar os alunos em relação aos três tipos de atividades de linguagem: as de ação (representações sobre a situação e mobi-

lização dos conteúdos), as discursivas (atividades relacionadas com a organização geral do texto – tipos de discurso e de sequência) e as linguístico-discursivas (relacionadas com os aspectos linguísticos – vozes, modalização, coesão, conexão).

#### **4.3. Especificação do grupo de alunos (e de suas características gerais) pensados para a aplicação da sequência didática**

O trabalho com algumas turmas de Licenciatura do Programa de Formação PARFOR do governo federal permitiu a compreensão de que boa parte dos alunos que compõem este grupo de estudantes é formado por professores que, a despeito de sua ampla experiência prática vivenciada em anos de trabalho educativo, ainda apresentam sérias defasagens em relação a práticas de escrita de gêneros do espaço acadêmico, certamente uma questão provocada pelo distanciamento de práticas de escrita destes gêneros, pois uma parcela significativa destes docentes estão entrando no espaço acadêmico pela primeira vez ou voltando ao contexto acadêmico depois de um longo período afastado do espaço acadêmico e de suas práticas. A compreensão sobre esta questão não nos autoriza a pré-julgarmos as capacidades destes profissionais da educação como incompetentes para o domínio linguístico; mas sim em compreendermos que a maestria em gêneros textuais e nos demais aspectos da língua(gem) estão relacionados a oportunização de práticas e de estudos em relação a estes conhecimentos e que, portanto, cabe ao professor, nestas situações, apostar na capacidade de seus alunos em aprender e aproveitar ao máximo o tempo para, mediante planejamento das situações de ensino, propiciar a maior amplitude de oportunidades possível a estes alunos-professores. A sequência didática a seguir exposta foi elaborada pensando-se neste grupo de alunos, dos quais não tenho dados embasados em pesquisas, mas sim dados advindos de minha prática enquanto professor.

#### **4.4. Sequência didática**

Situação Inicial: Apresentação da situação e primeira produção: Neste momento inicial, o professor faz uma breve introdução sobre o projeto de trabalho com o gênero resumo e sobre a importância deste gênero no contexto acadêmico, destacando os elementos de enunciação que marcam o gênero nas esferas de criação e circulação. Em seguida, apre-



senta um artigo de opinião e solicita que cada aluno faça a leitura do artigo e produza um resumo sobre o mesmo.

### *Módulo 1*

Retomada da discussão do primeiro momento: Nesta oficina o professor irá relatar de forma mais pormenorizada o contexto de criação/circulação do gênero resumo acadêmico e a importância da apropriação do gênero como requisito para a aceitação de sua produção interlocutiva pelo contexto acadêmico. Este é um momento importante porque será a primeira etapa de trabalho didático planejado pelo professor com base nas leituras das produções iniciais dos alunos. É momento propício para o professor apresentar aos alunos diferentes gêneros textuais, com destaque para aqueles que apresentam em sua estrutura algum subtipo do gênero resumo (artigo científico, parte relativa à fundamentação teórica do gênero monografia, resenha crítica) e um exemplo do gênero resumo acadêmico; com a finalidade de demonstrar aos alunos que a atividade de sumarização é requisito indispensável à construção de gêneros que abrangem um leque de situações de comunicação na sociedade. O professor deverá auxiliar para que o aluno esteja atento para as diferenças entre os gêneros apresentados e, especificamente, entre as especificidades dos trechos resultantes de processos de sumarização, de acordo com sua aproximação ou distanciamento em relação ao texto fonte.

### *Módulo 2*

Nesta oficina o professor irá trabalhar com a leitura de textos e identificação de tópicos frasais, distinguindo-se, assim as ideias principais de um texto das ideias secundárias. Esta é uma atividade primordial para o empoderamento dos discentes em relação ao gênero, tendo em vista que para fazer um bom resumo acadêmico é indispensável saber identificar as ideias centrais do texto fonte, distinguindo-as dos trechos periféricos ou secundários.

### *Módulo 3*

Nesta oficina deve-se continuar o enfoque sobre a leitura, mas agora com a finalidade de interpretar com propriedade as diferentes operações desenvolvidas pelo autor durante o processo de produção do texto.

Esta atividade é importante na medida em que proporciona ao discente a competência necessária para que ele utilize os verbos de dizer para inserir as vozes do autor do texto fonte nos resumos, de forma apropriada, considerando-se a ampla variedade destes verbos (fala, apresenta, observa, destaca, reconhece, aconselha, inicia, corrige, discorre, analisa, finaliza etc.).

#### *Módulo 4*

Esta oficina é um bom momento para a apresentação aos alunos de algumas técnicas de resumo e ainda para a proposição de atividades relativas às técnicas de sumarização, como apagamento (de elementos redundantes e supérfluos do texto), generalização (registro de informações de ordem geral, desprezando-se as informações particulares) e seleção das ideias principais por meio da combinação de tópicos frasais do texto fonte, conforme apontam Platão e Fiorin (1991). Também é o momento propício para o trabalho com a paráfrase, principalmente através do discurso indireto, uma das formas de apresentar as ideias do autor do texto a partir do qual se origina o resumo acadêmico.

#### *Módulo 5*

Coesão – continuidade e progressão. Nesta oficina deve ser desenvolvido um trabalho com base na análise de textos bem construídos e também de textos com falhas de construção para se verificar os elementos que garantem a continuidade (com especial destaque para as várias formas de retomada do autor do texto fonte, recurso bastante empregado nos resumos acadêmicos, nos quais se deve fazer referência ao autor do texto fonte). Este também é um bom momento para a chamada de atenção para a função dos operadores argumentativos dentro dos textos analisados, com destaque para as diferentes funções que cada operador pode desempenhar dentro dos textos.

#### *Módulo 6*

Análise sobre resenhas críticas (ou resumos críticos) para identificação dos trechos de textos em que se apresentam as marcas de opinião do autor da resenha sobre as ideias do autor do texto resenhado. O objetivo específico, nesta oficina, é auxiliar os alunos a perceberem as marcas

de opinião deixadas pelo resenhador ao longo do texto, e, depois de identificadas, retirá-las do texto, transformando a resenha crítica em resenha descritiva. Este é um bom exercício para que o aluno conscientize-se do movimento intencional que deve empreender durante a criação de um resumo acadêmico, gênero no qual não devem estar presentes marcas de subjetividade do autor do resumo. É importante também deixar claro que a resenha acadêmica, além dos trechos de opinião do resenhador, apresenta ainda outras partes que a distinguem do resumo acadêmico (por exemplo, os dados bibliográficos, a síntese do texto resenhado no primeiro parágrafo da resenha etc.). Outra ação que também pode render bons resultados é a análise de produções de resumos acadêmicos nos quais os alunos não conseguiram conter a subjetividade, e a confrontação destes textos com resumos acadêmicos em que há apenas a citação das ideias do autor do texto fonte. O trabalho com a resenha e com o resumo exige que os alunos tenham lido o texto fonte que serviu de base para as produções dos gêneros resumo e resenha, de forma que possam comprovar as marcas de objetividade e subjetividade nas resenhas e resumos produzidos.

#### *Módulo 7*

Produção final com base no conhecimento estruturado em todas as etapas precedentes.

#### *Módulo 8*

Avaliação final do texto, comparando-se a produção inicial com a produção final. Esta avaliação deve ser feita pelo professor, mas também pode ser feita, de forma concomitante, pelo discente, através da ferramenta lista de constatações (tabela com as características linguístico-discursivas do gênero, para que o aluno faça auto-avaliação de sua produção textual). Como trabalho final, o professor poderá fazer uma análise coletiva de uma resenha da produção final e uma da produção inicial para destaque dos avanços alcançados com a sequência na produção escrita dos alunos.

### **5. Considerações finais**

A ação educativa, como sabemos, sempre está referenciada em uma determinada concepção de ensino-aprendizagem, e, no caso especí-

fico do professor de língua materna, além da concepção já referida, o seu trabalho também é determinado pela visão de língua(gem) adotado. Isto é uma questão incontornável, tal como é incontornável se comunicar se não for por meio de gêneros do discurso. Ao professor, portanto, urge a necessidade de um constante repensar sobre sua prática e a adoção de uma postura investigativa no sentido de a cada dia buscar embasamento teórico que alicerce sua prática educativa. Neste artigo foi apresentada uma linha de ação prática, com base na sequência didática de gêneros textuais, uma categoria de análise e de trabalho educativo que se apresenta com grande potencial educativo, na medida em que atende aos requisitos do novo paradigma educacional, que determina que o ensino precisa partir de atividades que levem em conta as reais necessidades do educando, em um trabalho com a língua(gem) contextualizada.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português*. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BUNZEN, Clecio. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino- aprendizagem de língua materna. In: COVRE *et alii*. *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004.
- CHEMIN, Beatriz Francisca. *Manual da Univates para trabalhos acadêmicos*. Lajeado: Univates, 2010.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido*. São Paulo: Paulus, 2003.
- HOFFMAN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- JAPIASSU, Hilton. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumo. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

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

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 2011.

SANTOS, Jocycléia Santana dos. *Competências interdisciplinares*. São Paulo: Xamã, 2009.

SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

## **O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*Neliane Raquel Macedo Aquino (UFT)*  
nr.macedo@hotmail.com.

### **1. Introdução**

O processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira tem características particulares dessa modalidade de ensino. Tendo em vista essas peculiaridades, aborda-se neste trabalho, como alguns aspectos devem ser levados em consideração pelo professor de língua haja vista que podem influenciar diretamente o seu processo de trabalho. De forma rápida, procurou-se abordar um pouco sobre esse processo, as abordagens de ensinar e de aprender e como o papel do professor pode ser influenciado por essas duas primeiras na promoção da interação em sala de aula. Primeiramente, algumas considerações sobre a aula de língua devem ser feitas.

### **2. Considerações iniciais sobre aprendizagem de língua estrangeira**

A aprendizagem de língua estrangeira sofreu várias mudanças ao longo do seu percurso histórico de existência. De acordo com Leffa (1999, p. 18), encontramos-nos num momento de “revitalização do ensino de línguas”. Isso significa dizer que por um tempo o ensino de língua estrangeira era considerado pouco relevante ao processo de aprendizagem formal. Hoje, porém, reafirma-se, por muitas pesquisas, a contribuição da modalidade para a formação cidadã e profissional, argumentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dito isso, é interessante pensar acerca do conceito de língua estrangeira. Para Almeida Filho (2005, p. 11) a língua estrangeira pode ser encarada como um conceito complexo que o professor necessita contemplar, refletir acerca dele, no exercício de sua profissão. Ela pode ainda significar a língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou mesmo língua exótica.

A noção de estrangeirismo, estranho pela qual passa a língua é momentânea: nesse ponto é que Almeida Filho aborda a ideia de desestrangeirização, ou o processo em que aluno e professor constroem um

caminho em que reconhecem a língua, anteriormente dada como estrangeira, como parte de sua vivência.

Aprender uma língua estrangeira, portanto, passará pelo objetivo a que o aluno se propõe no contexto. No caso do ensino formal, há aqueles que aprendem pela obtenção de nota, aprovação; há outros, no entanto, que percebem na língua estrangeira uma forma de aprender mais sobre sua própria língua, sobre a cultura de outros, ou até mesmo falar de sua própria cultura para outros na língua-alvo. O objetivo, portanto, passa pela compreensão do que motiva essa aprendizagem. Então, não seria relevante, para nós professores, perguntarmo-nos sobre qual o objetivo do aluno em aprender uma língua estrangeira em contextos formais? Se tomarmos como base essa reflexão, acredito que o trabalho do professor estaria sendo mais bem administrado.

É preciso levar em conta, ainda, que a aprendizagem de língua estrangeira é assunto debatido e conceituado segundo várias visões, dentre elas:

### **2.1. O modelo behaviorista**

Esta teve como principal influenciadora as análises de Skinner (2003). Sua teoria comportamentalista dá-se num padrão caracterizado como estímulo – resposta – reforço, segundo o qual pode ser aprendida qualquer habilidade. A linguagem é uma habilidade adquirida como qualquer outra.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, não sendo diferente de outras habilidades, é estabelecida com foco no professor seguindo esse padrão, segundo um processo de aquisição de novos “hábitos linguísticos”.

Nele, o ESTÍMULO deve ser dado pelo professor, seguido da RESPOSTA do aluno e culmina com o REFORÇO, ou seja, o *feedback* dado pelo professor em relação à resposta dada. Se a resposta estiver correta, recebe feedback positivo, se estiver errada, recebe feedback negativo para que o comportamento não seja repetido.

## **2.2. O modelo cognitivista**

Esse modelo foi pensado a partir de contribuições de teóricos como Piaget. Nesse modelo, é importante a demonstração das fases de aprendizagem da criança para que se possa perceber o momento correto do desenvolvimento de cada conhecimento, inclusive da habilidade por meio da competência para a linguagem. “Para Piaget, a linguagem é constituída a partir do encontro de um funcionamento endógeno (orgânico) do ser humano com a vida social; aliás, de forma análoga ao *conhecimento*” (QUADROS, FINGER, 2007, p. 50). O foco, portanto, em diferente do behaviorismo, é o estudo dos processos cognitivos. Esses processos permitem a aprendizagem na experiência com o mundo externo, com o ambiente. Aqui o centro da aprendizagem é, então, o aluno.

## **2.3. O modelo sociointeracional**

Na visão sociointeracional, a interação entre aluno e professor e aluno e aluno é o centro de atenção. Sendo ela, a interação, o maior fator responsável pela aprendizagem de línguas. Aqui o foco está, pois, em estabelecer a linguagem como fator de comunicação, e aprendizagem de língua deve considerar a competência comunicativa. Dessa maneira, Vygotsky (1991, p. 23) argumenta que é necessário um “processo de solução do problema em conjunto com outra pessoa (o qual) não é diferenciado pela criança no que se refere aos papéis desempenhados por ela e por quem a ajuda; constitui um todo geral e sincrético.” Seus estudos são tomados como base pelos sociointeracionistas na perspectiva em que o autor demonstra a necessidade do outro, do interlocutor na aprendizagem da criança.

Por meio dessas teorizações, pode-se perceber o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Temos aqui um “papel” que terá suas características percebidas por meio da abordagem do professor e, portanto, por meio daquilo que se apresenta no evento da sala de aula de línguas. Consideremos, então, a questão da abordagem.

## **3. Abordagens de ensinar e aprender**

No contexto de sala de aula de língua estrangeira há vários fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Dentre estes,



certamente, não se pode deixar de citar a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender do aluno.

De acordo com Almeida Filho (2005, p. 13), a abordagem de ensinar é composta de um conjunto de disposições das quais o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global que é o ensino de uma língua estrangeira. Ressalta que uma abordagem equivale a um conjunto formado por conhecimentos, valores, crenças, pressupostos, princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e até mesmo aprender e ensinar uma língua-alvo, e várias outras reflexões que vai fazendo durante a jornada de trabalho.

É preciso notar que a abordagem não é uma questão superficial. Ela compreende um grande conjunto de características que irão definir o processo de ensino e aprendizagem. Elementos como planejamento do curso e das unidades, a produção e seleção de material, a escolha das maneiras pelas quais a língua-alvo será experienciada e as formas de avaliar o estudante são componentes da abordagem de ensino. Vale lembrar que não se deve confundir abordagem com método ou metodologia, a abordagem está pois num campo mais abstrato e engloba e o método, enquanto este é uma espécie de “caminho” a abordagem é, segundo Almeida Filho (2005, p. 93):

A abordagem é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método mas também às outras três dimensões de materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações.

Almeida Filho (2005, p. 13) ressalta ainda que: “Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas), e inovações (sustentadas) (...) são cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e de ensinar dos professores”.

Ao longo da história do ensino de línguas, observamos várias abordagens que por vezes tomam corpo para tentarem modificar a situação do ensino de línguas quer seja no Brasil, quer seja no mundo. Dentre estas abordagens, duas são muito estudadas nas universidades e são também motivo de pesquisas constantes. Assim, para demonstração do papel do professor, definem-se aqui duas abordagens:

Na abordagem formalista, aprender língua estrangeira é um processo consciente e regulado segundo regras gramaticais com auxílio de

procedimentos, tais quais memorização e tradução. O professor está, portanto, no centro.

Na abordagem comunicativa, o aluno aprende de forma subconsciente, de acordo com situações simuladas, de interação real, e é essa interação determinante no resultado da aprendizagem do estudante. O processo comunicativo por meio da interação está, portanto, no centro.

São as abordagens de aprender do aluno e a de ensinar do professor inter-relacionadas capazes de definir o processo de ensino e aprendizagem. “Sem reflexão sobre as alterações produzidas e sem aprofundamento da base teórica que explica a prática não há também garantia de que a essência da abordagem mude de fato” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 19).

#### **4. *O papel do professor no ensino e aprendizagem de língua estrangeira***

O ambiente de sala de aula de língua estrangeira não difere acerca dos outros no que diz respeito ao processo de interação que está presente nela e, portanto determina um fato social, ou seja, acontece de forma contínua com os atores da sala de aula, professor e aluno.

Porém, como estes atores são parte de uma cultura maior, e absorvem regras que lhes são exteriores, ao poucos, como postulado por Souza (2004, p. 72), eles vão tomando as características fundamentais desse contexto e, assim, assumindo o lugar de professor e aluno ao qual correspondem de acordo com as regras que regem esse evento social e seus comportamentos vão sendo moldados por estas regras sociais.

Neste contexto muitas vezes tradicional, professor e aluno vão apresentando-se segundo seu papel em sala de aula. A palavra papel, então, assume novo significado e necessita de algumas conceituações segundo alguns postulados teóricos:

Souza (2004, p. 72) corrobora com a linguística aplicada, ao afirmar que

A representação dos papéis sociais, os quais podem ser de uma forma ou de outra diferente depende, nesta visão, do entendimento acerca de abordagem ou ainda da visão de ensino que é moldada no e pelo professor de acordo com suas experiências e que pode estar somada ao seu histórico de vida com a referente língua-alvo.

Assim, podemos citar os teóricos:

- Widdowson (*apud* SOUZA, 2004, p. 72), o qual conceitua papel como “... uma parte que as pessoas desempenham na vida social.”
- Lindgreen (*apud* SOUZA, 2004, p. 73), que diz ser papel “porções sequenciais de comportamento padronizado que transformamos em rotina familiar.”

Apesar de existirem várias definições acerca de papel social, sabe-se que em todas elas encontraremos o mesmo princípio básico, as pessoas estabelecem relações sociais e estas relações são calcadas em valores passados de geração para geração os quais definem nosso comportamento. Em uma dessas relações vivenciamos a relação ensinar-aprender. E como definiu Brown (1994, *apud* SOUZA, 2004, p. 74), a aprendizagem acontece com a prática da aquisição de conhecimento, sendo que neste ambiente nós temos como protagonista o aluno e temos também o professor.

Ribeiro e Bregunci (1986, p. 40), em seu livro *Interação em sala de aula*, ressaltam ainda que a relação de poder que ocorre com o professor e a sua base de sustentação para manutenção dessa relação deve ser analisada quando da verificação do papel do professor em sala de aula.

É próprio da instituição colocar regras implícitas de comportamento. O professor principiante, ao entrar na sala de aula, sente-se pressionado a adotar determinadas formas de relacionamento com os alunos. A este conjunto chamamos de “papel” do professor, referindo-nos a modos de comportamento típicos dos professores, quaisquer que sejam eles.

Verifica-se que esta situação ocorre a todo o momento em que o novo é apresentado dentro do ambiente de convívio do professor. Quando, por exemplo, um pesquisador invade o espaço de trabalho de sua sala de aula, ele tende a se sentir ameaçado ou constrangido e “entra” em modo de defesa até que volte a se acostumar com o ambiente. Isso se dá porque temos comportamentos estabelecidos, comportamentos que podem muitas vezes ser comuns entre pessoas que praticam a mesma profissão, como é o caso do professor.

No estudo do comportamento do professor não se pode esquecer que temos a verbalização marcada por características fisionômicas e posturas corporais que reiteram a fala, ou mesmo apenas um deles expressam um comportamento significativo em certas ocasiões.

Na influência do professor sobre o aluno, deve-se considerar ainda que o tempo seja necessário para que tal legitimação de poder seja estabelecida. Segundo French & Raven (*apud* RIBEIRO; BREGUNCI, 1986, p. 41):

A relação é caracterizada por diversas variáveis qualitativamente diferentes e que são as bases do poder. Destas, cinco são consideradas comuns e relevantes: o poder institucional (legítimo), o coercitivo, o de recompensa, o referente e o de especialização.

Cada um por si é autoexplicável: o poder institucional corresponde à situação da aceitação dos alunos à obediência daquilo que determina o professor; o coercitivo baseia-se na punição ao aluno pelo professor; o de recompensa ressalta a percepção do aluno a alguma recompensa que o professor pode lhe proporcionar; o referente demonstra a conformidade na aceitação da autoridade do professor e na sua identificação com este último; e o de especialização é o entendimento de que o professor tem determinado conhecimento especializado.

Dessa maneira, afirma Souza (2004, p. 72), que, “segundo uma visão tradicionalista, costuma-se atribuir ao professor o papel de autoridade e de participante mais importante do evento”. Esta visão tradicional de traços culturais é reafirmada vários ambientes de sala de aula o qual presenciamos atualmente e está diretamente relacionada à forma como esses tipos de poderes são utilizados pelo professor, principalmente o poder institucional.

Ressalta-se que, juntamente com esses diferentes tipos de poderes que podem ser estabelecidos dentro de uma sala de aula há, ainda, os diferentes tipos de papéis e atitudes que podem ser expressos pelo professor. Esses tipos de papéis irão variar, pois, como já citado anteriormente, dependem da abordagem do professor, das influências recebidas durante a formação etc.

Assim, pode-se relacionar o método adotado pelo professor com o tipo de papel que ele exercerá em sala e que, por sua vez, baseia-se numa determinada abordagem adotada por ele resultante de uma visão acerca do que é ensinar e aprender. Dentro desta relação é necessário destacar os métodos mais comuns presentes nas escolas atuais, que são:

Método gramática-tradução, associado à abordagem formalista, tem como resultado o papel do professor como alguém controlador, tradutor, repetidor, centralizador e memorizador; a abordagem comunicativa por sua vez considera o papel do professor de facilitador da comuni-

cação participante, analista, conselheiro, ilustrador, cultural, fonte de recurso, supervisor, negociador.

Quando o professor exerce seu poder institucional, controlador e age de forma a manipular, recompensar e punir, por exemplo, ele está, mesmo de forma inconsciente, determinando que sua abordagem segue os preceitos da teoria behaviorista e, assim, ele terá como foco a abordagem tradicionalista.

Quando o professor exerce um poder institucional de agente mediador, acreditando ser um facilitador que direciona seus alunos a fim de que haja uma boa aprendizagem, levando em consideração tanto seu próprio conhecimento como o de seus alunos, ele está, em suma, reafirmando sua postura em sala de acordo com a teoria humanista ou a teoria sociointeracionista e, assim, determinando seu papel segundo a abordagem comunicativa. Essa abordagem vem sendo largamente defendida a partir de meados da década de oitenta e traz como foco o aluno e as situações comunicativas nas quais o professor pode basear-se para obter maior sucesso na aprendizagem.

Dentro da abordagem comunicativa, Souza (2004, p. 78) exemplifica, por meio da seguinte tabela, os papéis assumidos pelo professor de LE e suas respectivas atitudes, os quais, como o próprio afirma, foram “levantados por Almeida Filho (1986, *apud* SOUZA, 2004) com o auxílio de professores que lidam com o ensino de línguas durante um curso destinado a formação de professores”:

Papéis do Professor (P) e Atitudes do Professor (A)

|                         |   |                                     |   |
|-------------------------|---|-------------------------------------|---|
| Mediador/Moderador      | P | (Co)participante                    | A |
| Informador              | P | Questionador                        | P |
| Orientador              | P | Testador/Verificador                | P |
| Observador              | P | Selecionador                        | P |
| Sistematizador básico   | P | Formador                            | P |
| Renovador               | A | Propiciador                         | P |
| Negociador              | P | Analista crítico da própria prática | P |
| Grande autoridade       | P | Usufruidor crítico de pesquisas     | P |
| Garantidor de segurança | P | Estimulador/animador/instigador     | P |
| Integrador de grupos    | P | Avaliador                           | P |
| Pressionador            | P | Crítico da própria prática          | A |
| Ilustrador Cultural     | P | Cúmplice                            | A |
| Direcionador            | P | Compreendedor/Compreensível         | A |
| Corresponsável          | A | Relembrador de gramática            | P |
| Treinador linguístico   | P | Psicólogo                           | A |
| Facilitador             | P |                                     |   |

Tais papéis podem ser relacionados a vários comportamentos em sala de aula onde o foco seja incentivar a aprendizagem de língua estrangeira segundo situações comunicativas que são demonstradas pelo professor, mediadas pelo mesmo com participação intensa dos alunos.

Ainda, Wright (*apud* SOUZA, 2004, p. 80) determina que os professores exercem os papéis de gerenciador e instrutor. O primeiro se refere ao professor como aquele que organiza as aulas, cria condições para que a aprendizagem aconteça, “determina e faz a aula acontecer”. O segundo expressa o professor como aquele que explica, guia e que orienta seus alunos durante as atividades em sala. É necessário expor, porém, que tais papéis não se apresentam desligados, como afirmado pelo próprio autor, os dois se constroem e se completam durante o processo.

Tendo em vista tantas formas diferentes de conceituar papel e de analisar como e por que o professor tem determinado comportamento e, por isso, exerce determinado papel, é importante ressaltar que esses papéis não acontecem de forma única em uma sala e que não há como determinar a mais certa ou dizer que um professor exerce somente um tipo de papel. Como postulado por Prahbu (1992, p. 80), é necessário ter um senso que busca um “padrão plausível”, senso este que media a ação do professor a ocorrer de acordo com o que sua aula necessita, portanto, não o unicamente certo, mas há como adequar cada papel a cada experiência que será mais favorecida por aquele.

Portanto, falar do papel do professor em sala de aula e ainda, perceber a interação presente na mesma é, sem dúvida, tarefa cuidadosa e longa, na qual não se podem desconsiderar os teóricos citados.

### **5. Algumas considerações**

Os papéis do professor e do aluno representam comportamentos, atitudes, tomadas de decisões que não podem ser entendidos separadamente, sem considerar toda a complexidade inerente ao ambiente de sala de aula. A relação estabelecida entre professor e alunos é reflexo do tipo de visão que cada um possui acerca de seu papel e de sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a interação reflete a abordagem de ensinar do professor e a de aprender do aluno, e assim, o seu papel será moldado de acordo com essas características que os mesmos possuem.

A compreensão dos diversos papéis os quais podem ser demonstrados pelo professor auxilia na compreensão da dinâmica de sala de aula e contribui para uma melhor percepção acerca do “fazer” do professor em sala de aula.

Ensinar uma língua estrangeira requer estes conhecimentos, pois eles contribuem de maneira enriquecedora ao desenvolvimento da aula, sendo a mesma vista como um evento social único, onde todos aprendem juntos e que somente a partir da interação e dos diferentes tipos de papéis a aprendizagem dos alunos se dará de forma satisfatória.

Acredita-se, portanto, que a teoria é relevante para a prática, por isso, a pesquisa torna-se facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. Em vista disso, a FAPEMA foi importante agente auxiliador da pesquisa durante a minha graduação na UEMA, sob orientação da professora Ilza Leia. De acordo com o que pôde ser exposto, continuo estudando as questões interacionais com foco nas atividades de língua inglesa na sala de aula para investigação das práticas metodológicas do professor de língua durante o curso de Mestrado. As análises aqui apresentadas já incluem algumas percepções do levantamento bibliográfico que promovo para a dissertação, a qual ainda se encontra em fase inicial de estudos. O objetivo, portanto, é refletir como a prática de atividades específicas baseadas em fonética e fonologia da língua inglesa podem promover um ambiente mais favorável de aprendizagem de língua em contextos formais.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora? In: \_\_\_\_\_. *Linguística aplicada: ensino de línguas para comunicação*. Campinas: Pontes/Arte e Língua, 2005, p. 89-110.

CAJAL, Irene Balerone. A interação em sala de aula: Como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 125-159.

CHIMENTÃO, L. K. Interação em sala de aula e ensino de língua inglesa: a influência dos papéis de professor e aluno nessa interação. *Revista*

*Desempenho*. Brasília: Universidade de Brasília/Instituto de Letras, Ano 5, n. 6, p. 59-77, 2006.

LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil. *Contexturas: APLIESP*, n. 4, p. 13-22, 1999.

QUADROS, R. M. de; FINGER, I. (Orgs.). *Teorias de aquisição de linguagem*. Florianópolis: UFSC, 2008.

PRAHBU, N. S. *The dynamics of the language lesson*. Trad.: ALMEIDA FILHO. *Tesol Quartely*, vol. 26, n. 2, p. 79-96, 1992.

RIBEIRO, Laura Caçado; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Interação em sala de aula*. Questões conceituais e metodológicas. PROED. Belo Horizonte, 1986.

SOUZA, Francisco Edilson de. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. *Revista Horizonte*. Universidade de Brasília: Instituto de Letras, Ano 3, n. 2. Brasília, p. 71-83, 2004.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Trad.: TODOROV, J. C.; AZZI, R. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKY, L. V. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



**O PROFESSOR NA PÓS-MODERNIDADE:  
DAS MÚLTIPLAS IDENTIDADES  
AS INCERTEZAS DA PROFISSÃO DOCENTE**

*Natália Xavier Pereira* (UNIGRANRIO)

[nxpereira@hotmail.com](mailto:nxpereira@hotmail.com)

*Idemburgo Pereira Frazão Félix* (UNIGRANRIO)

[idfrazao@uol.com.br](mailto:idfrazao@uol.com.br)

*Cristina Novikoff* (UNIGRANRIO)

[c\\_novikoff@yahoo.com.br](mailto:c_novikoff@yahoo.com.br)

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados.

(Paulo Freire)

## **1. Introdução**

Quem é você? Esta pergunta é inquietante, pois nos remete a uma série de fatores e controvérsias que dificultam uma resposta clara e objetiva. Tem sido uma dúvida que aflige constantemente o homem moderno, no seu dia-a-dia de representações de diferentes papéis que a sociedade impõe.

Quem é o professor? A identidade docente também é algo difícil de precisar. O professor inicialmente era visto como detentor do saber, maior autoridade dentro da escola. Ao longo da história, seu papel foi sendo modificado de acordo com as necessidades políticas e econômicas: responsável por auxiliar o aluno em seu desenvolvimento; apenas um transmissor do conteúdo a ser decorado; coadjuvante em sala de aula, sendo os alunos os atores principais; até mais recentemente ser visto apenas como um mediador de curiosidades e interesses discentes.

A questão da identidade é muito complexa, pois é resultante das relações estabelecidas entre o mundo interior e exterior do sujeito. Qualquer rótulo minimizaria a imensidão de experiências e identificações que

os seres humanos pertencentes a um mundo globalizado possam ter, na tentativa de reduzi-los a uma única identidade.

O artigo em questão tem como objetivo promover uma discussão sobre o sentido da palavra identidade na atualidade, analisando as implicações referentes a este conceito na profissão docente. Apresenta-se então um panorama sobre o trabalho docente ao longo da história da educação no Brasil e um estudo sobre a relação entre neoliberalismo e educação para em seguida ser estabelecida uma relação entre identidade e mundo pós-moderno. Ao final deste artigo são feitas algumas análises das identidades docentes a partir de imagens divulgadas na *internet*, relacionadas com o trabalho do professor. Relacionando globalização, educação e identidade foram tecidas algumas considerações que se pode abstrair neste momento, mas certa de que há muito a ser discutido.

## **2. *Quem foi, quem é e o que se espera do professor?***

Ao estudarmos a história de educação e da pedagogia no Brasil encontramos o professor desempenhando diferentes papéis, frente às necessidades da sociedade da época. A epistemologia da palavra já diz muito de sua função: a palavra professor vem de “professar”, declarar publicamente, ensinar. Para quem? Para os alunos, palavra que significa “aquele que está crescendo” ou “sendo nutrido”.

Para compreendermos as modificações na função e no pensamento social da figura do professor através dos tempos, abaixo são apresentadas as principais tendências pedagógicas e como o professor foi visto em cada uma delas, de acordo com Luckesi (2005):

- Tradicional: O professor é o centro do processo enquanto o aluno é um receptor passivo.
- Renovadora progressiva: O professor auxilia no desenvolvimento do aluno. As intervenções inibem a aprendizagem.
- Renovadora não diretiva (Escola Nova): Professor “facilitador”, apenas ajuda os alunos a se organizarem.
- Tecnicista: O professor é um especialista na aplicação de manuais, sua prática é controlada.
- Libertadora: O professor coordena as atividades, participando junto aos alunos.

- Libertária: O professor é visto como um conselheiro que está sempre à disposição do aluno.
- Crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica: O professor é o mediador entre conteúdos e alunos.

A tendência crítico-social dos conteúdos traz alguns termos comumente utilizados por muitos professores para definirem ou caracterizarem suas práticas pedagógicas: professor reflexivo; metodologia construtivista; práticas inovadoras. Este discurso vem ganhando destaque na área da educação nos últimos anos, virando moda entre os docentes.

O objetivo principal da teoria construtivista seria a centralidade no educando, sendo este último capaz de construir seu conhecimento a partir dos próprios interesses, não estando o professor em posição de transmitir conhecimento algum, servindo apenas para facilitar o processo.

Entretanto o que se vê hoje, mesmo sendo o construtivismo a tendência pedagógica do momento é a desvalorização da escola enquanto esfera social. De acordo com Duarte (2001) isto se deve ao fato desta teoria ser um instrumento ideológico da classe dominante. A busca pelo “aprender a aprender”, lema construtivista, esvazia a escola de sentido e desqualifica o papel do professor.

### **3. O árduo caminho da docência**

O novo cenário criado com a abertura comercial, econômica e financeira fortaleceu a estrutura de classes em qual nossa sociedade encontra-se dividida. O neoliberalismo, com seu discurso de competência e progresso tecnológico, instalou-se nas mais diversas esferas da sociedade. A educação tem papel de destaque, uma vez que é capaz de disseminar o pensamento neoliberal e formar indivíduos competitivos e capazes de atender as demandas do livre-mercado.

A improdutividade da escola é apontada como causadora da crise que assola a educação, conforme afirma Gentili (1994) fazendo uma análise de como os neoliberais entendem esta situação:

Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determi-

nados contextos, certos mecanismos de "iniquidade" escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc. (GENTILI, 2004, s/p)

Desta forma, o gradativo processo de universalização do ensino, que vem possibilitando o acesso e a permanência de grande parte da população a educação, atrelados a falta de eficiência e eficácia de professores, equipe gestora e as políticas públicas educacionais são indicados como responsáveis pelo atual cenário educacional.

Marilda Facci, em sua pesquisa de doutorado analisou a profissão docente preocupada em entender o porquê da desmotivação e do sentimento de desvalorização dos professores, que na atualidade não é mais visto como um profissional que está na escola para ensinar. Segundo a autora, as teorias do professor reflexivo e do construtivismo contribuem para este processo:

[...] embora num primeiro momento demonstrem a busca de uma perspectiva crítica, acaba por tratar a profissão professor de uma forma desvinculada do desenvolvimento histórico da sociedade. Considero que as teorias abordadas tentam responder à necessidade de mudança histórica da nossa época, entretanto, elas acabam indo ao encontro dos ideários liberais que colocam apenas nos indivíduo a responsabilidade pelos insucessos e sucessos [...] (FACCI, 2004, p. 76)

Renegando fatores históricos e sociais, prevendo melhorias na qualidade da educação a partir do aumento de indicadores preestabelecidos, o sistema neoliberal incentiva a “lógica da meritocracia e culpabilização”, com prêmios, punições, competições, desigualdades e pressões, impossibilitando a gestão democrática.

O caminho que vem sendo traçado para a educação no Brasil nos últimos anos preocupa muitos pesquisadores e estudiosos. No ano de 2011, o Seminário de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP reuniu vários profissionais da educação que por meio de uma carta divulgaram suas preocupações no tocante às políticas públicas de privatização do ensino.

#### ***4. Das incertezas de ser, pertencer e estar***

A partir do pensamento do autor Zygmunt Bauman buscou-se compreender epistemologicamente o sentido da palavra identidade na atualidade, analisando as implicações referentes a este conceito na profissão docente. Para tal, começaremos a análise a partir do mundo líquido-moderno, principal conceito trabalhado por este teórico (2007, p. 7):

“Líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A rapidez da vida e da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente.

De acordo com o dicionário Michaelis, a palavra “líquido” significa: “que flui ou corre, tendendo sempre a nivelar-se e a tomar a forma do vaso que o contém”. Esta é a essência da sociedade líquido-moderna: acelerada e altamente adaptável. Embora em constante modificação, não significa necessariamente que haverá uma profunda transformação, apenas tomam determinada forma durante o tempo necessário, superficialmente, tornando a se modificar novamente.

Sem o interesse e obrigação de consolidar-se, atribuindo ao tempo a culpa pela correria que tomou conta do cotidiano, a sociedade líquida é composta por sentimentos e instituições líquidas: o amor é líquido, a vida é líquida, o tempo é líquido, a modernidade é líquida e a educação não poderia fugir a regra, também é líquida<sup>29</sup>.

A partir da necessidade do sistema capitalista em interligar países a fim de difundir mercados, a relação entre economia, sociedade, cultura e política aproximou as nações, dando origem ao processo da globalização. A globalização foi além de propagar o comércio desenfreado, ela é vista como principal responsável pela liquidez que tomou conta, de maneira assustadoramente rápida, das relações humanas.

Para compor uma sociedade líquido-moderna, a identidade de seus membros não poderia seguir outro caminho, senão o da rapidez e fluidez. A modernidade exige uma série de recomeços e reestruturações. Não há apenas uma identidade a ser assumida, mas sim um leque de possibilidades fragmentadas que não se consolidem, de modo que se evite a todo custo ser descartado, excluído ou ignorado.

É nesta perspectiva que o docente encontra-se, ilhado em um mar de incertezas. A figura sólida do professor passou por um longo processo de fusão, que mais recentemente tem se acelerado, deixando a carreira docente cada vez mais líquida. Os baixos salários e as más condições de trabalho (infraestrutura das escolas, salas lotadas) têm afetado a saúde física e mental destes profissionais, que não se sentem seguros frente os desafios que a sociedade líquida impõe.

---

<sup>29</sup> “Amor Líquido”, “Vida Líquida”, “Tempo Líquido”, “Educação Líquida” e “Modernidade Líquida” são obras de Zygmunt Bauman.

### 5. Como o professor se vê?

Durante a produção deste artigo (março/junho de 2013), foi realizada uma pesquisa de imagens divulgadas na *internet* e compartilhadas por membros de grupos da rede social *Facebook*, que retratassem o fazer docente, com o intuito de verificar como os professores se veem na pós-modernidade. Dentre as inúmeras mensagens expostas, escolheram-se cinco, levando-se em consideração a forte ligação com o tema deste artigo. Os grupos utilizados nesta pesquisa foram: Professores da Prefeitura do Rio de Janeiro, Professores, Professores do Município do Rio de Janeiro e Professores PCRJ.

Abaixo são apresentadas as imagens selecionadas e uma breve leitura das mesmas:



Figura 1: O professor, visto... Fonte: [blog.thiagorodrigo](http://blog.thiagorodrigo.com.br)<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://blog.thiagorodrigo.com.br/index.php/como-o-professor-visto-familia-pais-alunos-governo-sociedade?blog=3>>. Acesso em: 05-2013.

A figura 1 traz um exemplo de “Meme de *Internet*”, termo usado para descrever uma moda que se espalha via *Internet*. Foram diferentes profissões descritas a partir da visão de diferentes atores. Percebe-se, por meio da leitura da imagem, como são variadas as percepções sobre uma mesma profissão.

*Quem é o professor para a própria família?* Alguém necessitado, sem dinheiro, que pede ajuda desesperadamente, passível de pena. *Quem é o professor para os pais dos alunos?* Um profissional de ganha dinheiro, bastante por sinal, trabalhando com seus filhos. *Quem é o professor para o governo?* Cumpridor de ordens. Independente dos objetivos do governo e de quem está no comando, o professor seguirá as normas e mudará sua prática para atender as especificações do governo. *Quem é o professor para a sociedade?* Um louco! Mediante a tantas necessidades e dificuldades apresentadas na carreira docente, somente sendo um louco para permanecer nesta função. *Quem é o professor para os alunos?* Um ditador, ultrapassado e medonho. *Quem é o professor pela própria classe?* Um super-herói, que enfrenta os vilões e permanece na luta.



Figura 2: Profissionais que passam a ter salários iguais. Fonte: ei8thh.blog<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://ei8thh.blogspot.com.br/2013/03/empregadas-domesticas-conquistam.html>>. Acessado em: 05-2013.

A figura 2 se faz atual frente à discussão das novas leis trabalhistas para os empregados domésticos. Com os ganhos conquistados junto ao Ministério do Trabalho, o piso salarial destes profissionais passou a ser maior do que o de muitos professores. A imagem mostra o diálogo entre uma professora e uma empregada, no qual a professora pergunta se a empregada não gostaria de trocar de profissão e recebe um sonoro não, levando em consideração os problemas encontrados nas escolas. Também chama atenção os traços do desenho da professora: cansada, triste e sofrida.



Figura 3: Que notas são essas? Fonte: Fepesp<sup>32</sup>

A figura 3 mostra uma mesma situação em épocas diferentes. Na década de sessenta os pais cobravam do aluno os resultados obtidos nos estudos. A professora mantinha uma postura de autoridade enquanto o aluno se sentia culpado pela nota que tirou. Nos anos dois mil, os pais cobram respostas da professora pelo mau desempenho do aluno. A professora se mostra coagida e o aluno triunfante, também querendo justificativas pela nota que recebeu.

<sup>32</sup> Disponível em: <[http://www.fepesp.org.br/galeria\\_corpo.asp?id=2344&moda=&contexto=&area=>](http://www.fepesp.org.br/galeria_corpo.asp?id=2344&moda=&contexto=&area=>). Acesso em: 05-2013.





Figura 4: O professor na segunda-feira. O professor na sexta-feira.  
Fonte: Frases no Facebook<sup>33</sup>

A figura 4 também traz um exemplo de “Meme de Internet”. Muitas são as personalidades descritas no início e no final da semana. No caso do professor, representado pela coruja símbolo do magistério, apresenta-se arrumado, atento e tranquilo. No entanto, na sexta-feira, no final de uma semana de trabalho, o professor encontra-se acabado, com os olhos vidrados e na companhia de um copo de café para aguentar a rotina.



Figura 5: Problema nas escolas. Fonte: Padua Campos<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.frasesnofacebook.com.br/frases-de-sexta-feira/o-professor-na-1694/>>. Acessado em: 05/2013.

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://paduacampos.com.br/2012/2012/04/16/charge-professor-ainda-sera-valorizado/>>. Acesso em: 05/2013.

A figura 5 retrata uma professora queixando-se a um policial sobre seu salário, chamando de *bullying*, uma atividade grosseira, violenta, a baixa remuneração.

As figuras selecionadas retratam múltiplas identidades que um professor pode assumir, dentre muitas outras não retratadas. É unanimidade a imagem do professor como alguém sofrido, cansado. Com relação ao trabalho desenvolvido a ideia de dificuldade e desgaste também se faz presente. Os baixos salários são destacados na maioria das imagens, mostrando o descontentamento da classe com tal fato.

A análise das imagens nos dá a ideia da atual situação do profissional da educação em nossa sociedade. Os professores da sociedade pós-moderna apresentam-se desorientados e muitas vezes acompanhados apenas por um vazio por não saber justamente qual será o próximo passo, qual o papel que deverão assumir na próxima fase do jogo da vida (BAUMAN, 2004).

A sociedade-do-consumo não retrata mais o fato de que o homem consome compulsivamente. A realidade é que consumimos e somos consumidos, com todas as etapas que esta ação pode desenvolver: podemos ser comprados por ideias, dinheiro, favores; podemos ser usados de acordo com as necessidades alheias e ao final de tudo isso seremos descartados. Um conceito bastante trabalhado por Bauman (2004, 2005, 2007) simboliza o produto final do processo de globalização: o “refúgio humano”. A aldeia global exclui e elimina todo e qualquer ser, vivo ou não-vivo, no mundo líquido-moderno. O refúgio-humano também está presente nas imagens selecionadas.

Entretanto, pode-se perceber também que nem tudo está perdido. Conforme afirma Bauman:

A “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais (2005, p. 21).

A identidade assumida pelo próprio professor exposta na figura 1, o super-herói, apresenta uma forma de resistência, destaca a tentativa de se firmar enquanto profissional, corroborando o pensamento do autor.

## 6. Considerações finais

O que se pretende neste artigo não é reafirmar o processo de desmotivação e do sentimento de desvalorização dos professores. A questão central está no papel crítico que governo, sociedade e os docentes devem assumir em relação a esta realidade.

Se já não se sabe, pode ou consegue definir uma identidade, arrisquemos então o caminho inverso: o de se definir alguém a partir do outro, a partir das relações sociais, ou usando um termo mais contemporâneo, das conexões estabelecidas. O caminho da alteridade apresenta-se como a melhor perspectiva na procura pelo sentido da própria existência. *Qual é a importância do professor para minha sociedade?*

A figura do professor é imprescindível para o êxito nos resultados educativos, pois é ele quem vai propor estratégias que permitam ao educando inserir-se neste novo contexto, mediando ações que direcionem o educando a pensar criticamente e levantar problemáticas, em um ambiente propício a uma aprendizagem dialógica e interativa, a favor da cidadania e da autonomia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vida líquida*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001. Disponível em:

<<http://proletariosmarxistas.com/docs/publicacoes%20diversas/vigotski%20e%20o%20aprender%20a%20aprender.pdf>>. Acesso em: 28-11-2012.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: \_\_\_; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1994.

Disponível em:

<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html> Acesso

em: 13-06-2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

## PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Marcos Luiz Wiedemer (UERJ/UNESP)  
[mlwiedemer@gmail.com](mailto:mlwiedemer@gmail.com)

### 1. Introdução

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), do ensino fundamental (BRASIL, 1997, 1998)<sup>35</sup>, constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

O termo “parâmetro”, que é a combinação do prefixo grego *par(a)* que indica proximidade + *metr(o)* do latim, que mede, medição ou medida. Considerando o contexto dos PCN, o termo aponta para o significado de medida e este remete aos termos “padrão” ou “limite”. Como é visível, a ideia de padrão está implícita no termo.

Até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, porém com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/96), consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental, e o considera como parte integrante da educação básica, que deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, no seu Artigo 22 (BRASIL, 1996). Além disso, a LDB no art. 9º, inciso IV, reforça a necessidade de se “estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a

---

<sup>35</sup> O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997a) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998), depois de ter divulgado versão preliminar do documento no ano de 1995 (BRASIL, 1995).

assegurar formação básica comum”, e incube a União por tal responsabilidade.

Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB dispõe, no art. 26º, a organização curricular e confere certa flexibilidade aos componentes curriculares, conforme:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Com isso, a LDB reforça o texto da Constituição Federal de 1988, art. 210 do capítulo III, que dispõe “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, bem como reforça a necessidade de uma base nacional comum dos componentes curriculares, a ser contemplada pelos PCN. Dando sequência a história, a elaboração dos PCN teve seu início a partir de discussões de propostas curriculares dos Estados e Municípios brasileiros.

## **2. Princípios e fundamentos dos PCN**

Os PCN apresentam uma estrutura organizacional a partir de objetivos gerais para o ensino fundamental, que tem como referência principal a definição das áreas e temas. Esses objetivos destacam capacidades que se relacionam às diferentes dimensões da formação humana integral, e envolvem aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos e estéticos, tendo em vista a atuação e inserção, de forma expressa formação básica necessária para o exercício da cidadania e nortear a seleção de conteúdos (BRASIL, 1997).

Com isso, o princípio norteador, nos PCN, é coadunado com o exercício da cidadania, que procura garantir o acesso a todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação na vida social. Para tanto, são apontados o domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, entre outros domínios necessários a participação democrática do ser humano. Assim, cabe à escola proporcionar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes práticas de inserção sociopolítica e cultural.

Quanto a sua natureza, os PCN são divididos em quatro níveis de concretização: (a) concretização escolar; (b) propostas curriculares dos Estados e Municípios; (c) elaboração da proposta curricular; (d) realização da programação de atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Dessa forma, a orientação proposta nos PCN reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdo específico que favoreça o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Porém, os parâmetros consideram a diversidade regional, cultural e política existente no país, e buscam priorizar referências nacionais para as práticas educativas, deixando a responsabilidades aos Estados e Municípios pelas reflexões referentes aos currículos estaduais e municipais. Rojo (2008, p. 28), concordando com esse pensamento, refere:

A construção dos currículos para o ensino fundamental, adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por estes referenciais, pautados essencialmente no processo de construção de cidadania.

Essa inovação dos PCN, no que se refere à transferência de responsabilidade, implica um grande esforço de reflexão para a transposição didática dos princípios e parâmetros norteadores às práticas educativas em sala de aula, ou seja, a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, bem como a implementação de materiais didáticos que atendam as exigências de tal proposta.

### **3. Estrutura e organização dos PCN**

A organização se dá através de sistemas de ciclos e áreas, que são direcionadas aos temas transversais como fonte de trabalho, e reconhece o papel de intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdo específico que favoreça o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo, bem como reconhece a participação construtiva do aluno.

A operacionalização dos conteúdos perpassa pelas ações pedagógicas e da necessidade de intervenções conscientes e planejadas, sendo divididos em *conceituais, procedimentais e atitudinais*.

O *conteúdos conceituais* referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Os *conteúdos procedimentais* expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os *conteúdos procedimentais* sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula. Já os *conteúdos atitudinais* permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como *conteúdos escolares* faz com que estes sejam comunicados, sobretudo de forma inadvertida, e acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas.

As formas de avaliação são divididas em: (a) inicial (diagnóstica/investigativa); (b) contínua (processual); (c) final. As diferentes formas de avaliar sustentam três visões: o professor, o aluno e a escola. Em relação ao professor, subsidia uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Ao aluno, é vista como um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e a análise de quais investimentos são necessários na tarefa de aprender determinados assuntos. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Os objetivos gerais do ensino fundamental são: (a) compreender a cidadania; (b) posicionar-se de maneira crítica; (c) conhecer e valorar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro; (d) perceber-se integrante e agente transformador do ambiente; (e) desenvolver o conhecimento; (f) utilizar de diferentes linguagens; (g) saber utilizar fontes e recursos tecnológicos; (h) questionar a realidade. Os objetivos propostos são dependentes, automaticamente, de uma prática educativa que tenha como eixo a formação do cidadão autônomo e participativo.



O material divide-se em dois grandes conjuntos: (a) séries iniciais (1ª a 4ª); (b) séries finais (5ª a 8ª), e cada conjunto de livro constitui-se de um volume introdutório, referentes às áreas específicas e volumes referentes aos temas transversais. Os objetivos e conteúdos propostos pelos temas transversais devem ser incorporados às áreas já existentes e ao trabalho educativo da escola, numa perspectiva de transversalidade.

O documento introdutório trata da organização dos tempos escolares por ciclos e não em séries, e para o ensino fundamental, a organização se dá em quatro ciclos, compondo cada um de duas séries (1º Ciclo: 1ª e 2ª série; 2º Ciclo: 3ª e 4ª série; 3º Ciclo: 5ª e 6ª série; 4º Ciclo: 7ª e 8ª série). Além disso, um conjunto de 10 volumes que compõem o material das séries iniciais do ensino fundamental (introdução, língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia, arte, educação física, apresentação dos temas transversais, meio ambiente e saúde, pluralidade cultural e orientação sexual). Já o conjunto que compõe os PCN de 5ª a 8ª série constitui-se de dez volumes (introdução, língua portuguesa, matemática, ciência, geografia, história, língua estrangeira, artes, educação física, temas transversais).

O quadro apresentado até aqui, deixa claro a necessidade de determinadas condições essenciais para o desenvolvimento da didática pelo professor em sala aula, tais como autonomia, diversidade, interação e cooperação, disponibilidade para aprendizagem, organização do tempo e do espaço, seleção adequada de material de ensino, entre outras.

#### **4. Os PCN em língua portuguesa do ensino fundamental**

Nos PCN do ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 3), encontra-se descrito que, em língua portuguesa, os alunos devem ser capazes de:

- (a) Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- (b) Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-la às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- (c) Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- (d) Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;

- (e) Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- (f) Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos; identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas etc.;
- (g) Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- (h) Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- (i) Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Quanto à ordem de apresentação dos conteúdos e da abordagem didática nos PCN, verificam-se: atividades de leitura, de produção textual e atividades de análise linguística.

Segundo o documento, PCN, ao longo dos oito anos de Ensino Fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1997, p. 33). Assim, cabe à escola promover que o aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, e produzir textos eficazes nas mais variadas situações, conforme (p. 27):

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc.

Mais explicitamente as práticas do eixo do uso da linguagem estão relacionadas à concepção enunciativa da linguagem e envolve aspectos como “historicidade da linguagem e da língua e aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e implicações do contexto de produção no processo de significação” (BECKER; MÉA, 2008, p. 126).

Quanto à prática da análise linguística, lê-se na página 18:

A atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos.

Ainda sobre o assunto, na página 20, “deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional”.

Em relação à ortografia, os PCN propõem que a intervenção do professor se dê em dois níveis: produtivo e reprodutivo. No nível produtivo, o conhecimento é ensinado de forma explícita, por exemplo, regras ortográficas. Já no nível reprodutivo, o aluno é submetido a atividades de memorização de grafias.

## 5. *Considerações finais*

Neste texto, procuramos apresentar uma síntese dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, do ensino fundamental, na área de língua portuguesa, de modo a fornecer um texto didático ao leitor, bem como participante da oficina.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, L. P.; MÉA, C. H. P. D. A língua portuguesa nos parâmetros curriculares nacionais – um caso de inclusão ou exclusão da linguagem coloquial? *Disc. Scientia*. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 9. n. 1, 2008, p. 115-133. Disponível em:

<<http://sites.unifra.br/Portals/36/ALC/2008/a%20lingua.pdf>>.

BRASIL. *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais – Documento Introdutório*. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro, 1995.

\_\_\_\_\_. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, no 248, 23/12/1996, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais* (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais* (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

## UMA BREVE TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Renata da Silva de Barcellos*  
(CEJLL/NAVE, UNICARIOCA, UFF)  
[osbarcellos@ig.com.br](mailto:osbarcellos@ig.com.br)

### 1. *Fundamentos teóricos – metodológicos*

Para apresentar a linha teórica adotada na minha prática pedagógica, inicialmente, cabe apresentar as instituições tecnológicas onde leciono: Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE<sup>36</sup> e a UNICARIOCA. No Rio de Janeiro, esta faculdade é pioneira no uso da tecnologia como recurso tecnológico. As salas de aulas são equipadas com computador, data show, caixas de som, quadro branco, internet para acessar o ambiente MOODLE<sup>37</sup> – intitulado 28 horas – <http://www.unicarioca.com.br> – cujo objetivo é postar material, propor fóruns, realizar a AV2 on-line, enviar mensagens, dentre outras questões. Já aquele, o CEJLL/NAVE, é uma parceria do setor público, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com o setor privado, a OI Futuro. A proposta da escola é um ensino integral (funciona das 7:00 às 17:00) e integrado (os alunos saem habilitados em um destes cursos técnicos: “Mídias”, “Programação de jogos” e “Roteiro digital”). A filosofia é de um ensino interdimensional – teoria do professor Antonio Carlos – cuja definição é

a proposta pedagógica que procura articular os fins e os meios da ação educativa, visando tornar real essa expectativa com base numa visão do homem, do mundo e do conhecimento consistente com as exigências dos novos tempos. [http://www.modusfaciendi.com.br/midia\\_entrevista.htm](http://www.modusfaciendi.com.br/midia_entrevista.htm).

A proposta desta instituição é ser um centro disseminador de novas práticas pedagógicas. Para isso, os educadores fazem parte de linhas de pesquisa, dentre elas: “Ensino médio integrado e educador-orientador”.

Na área de língua portuguesa, desenvolvo um trabalho no 3º ano do ensino médio do CEJLL e, na UNICARIOCA, ministro disciplinas como *Comunicação e Expressão, Didática da Língua Materna e Oficina*,

---

<sup>36</sup> Sigla de “Núcleo Avançado em Educação” – NAVE.

<sup>37</sup> Sigla de “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*” – MOODLE, que pode ser traduzido como “Ambiente de aprendizagem dinâmica orientada a objeto modular”.

cuja concepção de linguagem é a de uma forma de interação. Isso significa que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é entendida como um lugar de interação humana (GERALDI, 1984). Como "uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história" (BRASIL, 1998, p. 20).

Atualmente, mais do que nunca, com os nossos educandos *nativos digitais* (a expressão foi criada por Prensky e adotada por Palfrey e Gasser no livro *Nascidos na Era Digital*, dentre outros autores. Ela se refere àqueles nascidos após 1980 e que têm habilidade para usar as tecnologias digitais), precisamos rever nossa metodologia. Devido a essa característica do educando do mundo contemporâneo, há exigências que demandam uma metodologia na qual o uso das diversas tecnologias colaborem para uma efetiva construção do conhecimento e, por consequência, conscientizem e estimulem a utilização de tecnologia inovadora. Aquela aula apenas expositiva com o único recurso tecnológico "mais inovador" – o livro didático – já não atrai mais nossos alunos, independente do nível: fundamental, médio e superior. A nós, urge pensarmos em como propor aulas. Para isso, cada vez mais, tornando nossa sala de aula um laboratório. Devemos testar várias possibilidades. Como diz a diretora do CEJLL/NAVE, "não devemos ter medo de ousar". Mas, antes de experimentarmos atividades diferenciadas, é necessário termos uma linha teórica a ser seguida. No caso do ensino da língua materna: a concepção de linguagem, a definição de língua, a construção de conhecimento e a função da escola.

Sendo assim, partimos do preceito de que uma língua é "um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias" (POSSENTI, 1998, p. 80); e de que a primeira tarefa da escola é "aumentar o domínio de recursos linguísticos por parte do aluno. Isso se faz expondo o aluno consistentemente a formas linguísticas que ele não conhece, mas deve conhecer para ser um usuário competente" (*Ibidem*, p. 88). A partir desse posicionamento teórico, apresentaremos nossa metodologia – algumas propostas de atividades realizadas e cujo resultado foi positivo.

## **2. Breve trajetória do ensino de língua portuguesa no Brasil**

Segundo Soares (2002, p. 157), no Brasil colonial, a língua portuguesa não era um dos componentes curricular. A língua geral era o tupi.

Durante as missões jesuíticas, em 1595, José de Anchieta escreveu *Arte da Gramática*. Nesse cenário, os jesuítas catequizavam o índio em língua portuguesa.

1757: no decreto intitulado *Diretório dos Índios*, o marques de Pombal iniciou um processo de expulsão dos jesuítas do Brasil. O ensino da língua portuguesa era ministrado a partir de compêndios gramaticais normativos. O objetivo era o uso do idioma: ler, escrever e conhecer sua gramática.

1930: ensino de algumas disciplinas

1938: *Gramática Histórica* de Ismael Coutinho

1939: ensino da língua materna na universidade

Até década de 40, progressiva perda do valor do ensino do latim. A gramática e o texto eram duas matérias independentes.

A partir da década de 50, fusão da gramática e do texto.

1952: ideias de Matoso Câmara

Por volta da década de 1950, a língua portuguesa ainda era estudada nos próprios manuais de gramática. Mas começaram a surgir transformações. Segundo Bezerra, “por pressão das classes populares, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais, com práticas de letramento diferentes (ou nulas) daquelas conhecidas e reforçadas por essa instituição” (2003, p. 42). Já como afirma Geraldí, “o ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção” (2008, p. 28).

1959: surgimento da NGB

1963: implantação da linguística nos cursos de letras

Até os anos 1970, havia dois momentos: o primeiro, até a alfabetização, ao aprender o sistema de escrita. O segundo, a partir do domínio básico dessa habilidade, são produzidos textos, de acordo com as normas gramaticais, e ler clássicos. Nesse período, as antologias dão lugar ao livro didático. Cabe ressaltar também que a redação é incluída nos concursos e vestibulares a fim de sanar a crise na educação.

Na década de 70, a linguagem deixou de ser considerada *expressão do pensamento* para ser *instrumento de comunicação*. Houve a valorização da modalidade oral, cujo objetivo era promover a capacidade de

comunicação. Todos os gêneros e modalidades textuais tornaram-se importantes instrumentos de transmissão de mensagens. Para isso, o aluno deveria aprender as características de cada um deles para reproduzi-los na escrita e/ou oralidade e também para identificá-los nos textos lidos.

Na década de 80, segundo Silveira (1991), o ensino de língua materna foi repensado por ideias provenientes principalmente das instituições universitárias (de acordo com Possenti, Geraldi, Travaglia, Ilari etc.) e veiculadas em alguns livros básicos e formação continuada de professores. Nessa década, surgem a sociolinguística e a gramática.

Já, na década de 90, houve uma evolução. Surgiram os PCN, o ENEM, o PROVÃO, com a finalidade de avaliar o aproveitamento dos alunos.

Na atualidade, o que se almeja é o aluno desenvolver a capacidade de ler e escrever textos diversos. Hoje, pretende-se um ensino produtivo. De acordo com os PCN, a proposta é a valorização da participação crítica do aluno. O ensino deve contemplar três etapas: leitura, uso da língua e produção textual.

Já, no que diz respeito aos pressupostos teóricos, o ensino pode ser realizado sob três óticas: prescritivo, descritivo e produtivo.

- **Prescritivo:** leva o aluno a substituir seus próprios padrões linguísticos por aqueles considerados corretos, socialmente aceitáveis; Estabelece regras de bom uso da norma culta. Voltado para a língua escrita, para a tradição literária.
- **Descritivo:** pretende observar como a língua funciona. Não objetiva interferir no comportamento do falante. Não ideia de correção. Todas as normas de uso da língua são adequadas a determinados contextos.
- **Produtivo:** ensina novas habilidades linguísticas. Almeja-se que o aluno se aproprie da língua de forma adequada, valorize e respeite as variantes linguísticas.

A seguir, apresentaremos práticas interativas de uso da língua.

### **3. Prática pedagógica: uma sugestão**

Conforme Marc Prensky, o mundo é dividido em nativos e os imigrantes digitais. Os nativos já nasceram cercados pelo uso das novas tec-



nologias de informação e comunicação (TIC); os imigrantes são os oriundos de um período anterior ou no início do surgimento das novas tecnologias. A maioria está se alfabetizando – como é o meu caso – inserindo os novos recursos no cotidiano da vida profissional e pessoal.

O cérebro dos “nativos” se desenvolveu de forma diferente em relação às gerações pré-internet. Eles gostam de jogos, estão acostumados a absorver (e descartar) grande quantidade de informações, a fazer atividades em paralelo, precisam de motivação e recompensas frequentes, gostam de trabalhar em rede e de forma não linear (TORI, 2010, p. 218).

Como, hoje, os educandos utilizam as novas mídias: blogs, redes sociais, youtube, nós, professores, devemos enfrentar este desafio: nos tornarmos imigrantes digitais. Dessa forma, não só nos apropriarmos desses recursos, como também utilizá-los de forma significativa no processo da construção do conhecimento de um aspecto semântico-morfossintático, a fim de contemplar os diferentes conteúdos a serem trabalhados. Isso porque “começam a se fazer cada vez mais presentes nos ambientes acadêmicos e políticos, sobretudo quando está em pauta a discussão sobre a necessidade de renovação dos processos educacionais” (SOUZA & GOMES, 2009, p. 36).

Apresentaremos a seguir algumas propostas realizadas:

Para trabalhar o gênero textual autobiografia, em 2010, expliquei a estrutura, exemplifiquei e propus que os alunos elaborassem a sua no Twitter – com apenas os 140 caracteres. Inicialmente, eles reclamaram, alegaram que seria IMPOSSÍVEL, mas, depois, se surpreenderam com seu poder de síntese. Afinal, vale lembrar que são permitidos até 140 caracteres. Depois, repeti a experiência em 2011, através do facebook, rede social mais utilizada desde a época, mantendo o número de caracteres. Eis alguns exemplos:

- 1- Sou uma receita. Uma pitada de sarcasmo, rancor e uma porção de arrependimento. Mexa bem e tire a tampa. “Voilà”, um prato de vida não vivida. Patrícia O.
- 2- Futebol, samba, amigos, música, conversa. Extrovertido sem querer aparecer. Tímido sem querer se isolar. Eu mesmo sem ser o mesmo. Raphael G.
- 3- Companhia me agrada, a música me leva. Afundo em pensamentos e voço no imaginário. Ciúme do que é meu. Muito ciúme. Sou apaixonada em período integral. Amo tudo que me faz feliz. Rebeca C.
- 4- Uma sonhadora sem limites, de imaginação fértil e mente aberta. Sou um poço de qualidades e defeitos. O obvio não me convém e o estranho me agrada. Marcelly L.

Ano passado, 2012, no 1º bimestre, um dos conteúdos era o gênero textual manifesto. Apresentei a sua estrutura e vários exemplos (Manifesto Marxista, Pau-Brasil etc.). Os alunos elaboraram um em grupo em forma de poema, música...; e, na prova de redação do bimestre, propus que elaborassem o seu, cujo tema foi: *Manifesto, logo existo*. Foi um trabalho integrado, uma vez que os educadores de sociologia e filosofia também trabalharam a temática na sua respectiva disciplina. A correção foi realizada pelos três educadores. Cada um utilizou uma cor de caneta a fim de tecer os comentários pertinentes do seu conteúdo. Este ano, 2013, para trabalhar o mesmo gênero, ousei mais: pedi para que, além dessas atividades, criassem um no MODLE institucional <http://nave-ro.vacavitoria.com>, com os 140 caracteres do Twitter e, novamente, o resultado foi positivo:

- 1- A hora da libertação chegou! A ditadura irá se esvaír. O momento é nosso! Para a rua, já! A África de Mubarak, Qaddafi irá acabar! Thiago T.
- 2- É preciso força de vontade! Para vencermos, na vida não podemos ter moleza e preguiça. Preparemo-nos para o amanhã vitorioso! Lutemos pelo nosso futuro! Julien B.
- 3- Não acredite na ilusão de que devemos consumir para sermos felizes. Não seja manipulado! Não é o excesso de bens que mudará nossas vidas. Sorria mais e consuma menos! Catarina M.

Este ano, no início do 2º bimestre, a equipe de ensino de língua materna realizou a Semana da Língua Portuguesa. A proposta é abordar questões relacionadas à leitura, à escrita e à produção textual de forma criativa, prazerosa e construtiva, a partir do uso das novas tecnologias disponíveis no Colégio José Leite Lopes/NAVE. O objetivo foi promover o conhecimento da língua portuguesa ao abordar temas diversos: leitura e escrita, a fim de despertar nos educando o interesse por esta área do saber. As atividades desenvolvidas foram: Assistir ao documentário: *Língua Vidas* (em português) – Duração: 1h45; oficinas:

- 1- *HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA* – Prof. EDSON – A oficina tem por objetivo apresentar um breve percurso pela história da formação do nosso idioma.
- 2- *RODA DE LEITURA* – Prof. Priscila Daniello – A oficina objetiva estimular o hábito da leitura e incentivar o uso da biblioteca.
- 3- *NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO* – Prof. Renata Barcellos – A oficina pretende apresentar um breve histórico acerca dos acordos anteriores e refletir sobre as novas regras propostas.

- 4- *A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MERCADO DE TRABALHO ATUALMENTE* – Profs. Lídia e Renata – No *Dia Profissional* (8 de maio), a oficina será proposta a fim de conscientizar os formandos da importância da adequação da linguagem verbal e não verbal no processo seletivo.
- 5- *DIÁLOGOS PECULIARES ENTRE A ÁFRICA E O BRASIL* – Prof. Lídia Oliveira. A oficina tem por objetivo apresentar a influência das línguas africanas no processo de formação da língua portuguesa (oral e escrita) do Brasil.
- 6- *A INTERTEXTUALIDADE COMO ESTRATÉGIA CRIATIVA: UMA LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS* – Prof. Edson – Renata Barcellos – Objetivo: Refletir a respeito da intertextualidade como um dos recursos expressivos em textos midiáticos.

E atividades na biblioteca a fim de incentivar seu uso. Devido ao número de alunos, organizamos as seguintes atividades assim:

*Navegando pelo universo literário*: Objetivos: incentivar o uso deste ambiente; estimular a leitura de obras diversas; verificar o nível de conhecimento dos alunos. Descrição da atividade: – Nos intervalos e/ou tempos vagos, os alunos devem ir à biblioteca a fim de descobrir qual é a obra do fragmento selecionado. Os educandos mais participativos e com maior número de “descobertas” ganharão um prêmio (passeio cultural). Observação. Primeira série – terça-feira – 7 de maio; segunda série – quarta-feira – 8 de maio; terceira série – quinta-feira – 9 de maio

### NAVESTAK

Objetivo: Verificar qual frase da obra lida – durante o bimestre – o educando destaca como sendo a mais importante para ele; justificar a escolha de uma determinada frase; Descrição da atividade: disponível no site do evento: <http://semanalp.wix.com/nave#>. O aluno realizar a seguinte atividade: – escolher uma frase da obra lida em cada série:

1ª série: *Romeu e Julieta* – Shakespeare

2ª série: *Amor de perdição* – Camilo Castelo Branco

3ª série: *Fome negra* – João do Rio

Critério: justificar sua escolha – no máximo com 140 caracteres. Veja-mos aos exemplos:

- 1- *Fome Negra* – João do Rio “[...] Quanto ao trabalho, estão convencidos que neste país não há melhor. Vieram para ganhar dinheiro, é preciso ou morrer ou fazer fortuna. [...]” Escolhi esse trecho, pois retrata a realidade dos trabalhadores do manganês que apesar da miséria sofrida ainda têm esperança de fazer fortuna. Dandara S.
- 2- É uma espécie de gente essa que serve às descargas do carvão e do minério e povoa as ilhas industriais da baía, seres embrutecidos, apanhados a dedo, incapazes de ter ideias *Fome Negra* – João do Rio. Uma frase forte e interessante, pois dá uma ideia de coisificação do homem, como se não houvesse chance dele se rebelar, um homem limitado. Mostra também um homem embrutecido que trabalha confinado como num campo de concentração. Tâmara C.
- 3- Amava, e tinha ciúmes de Teresa, não ciúmes que se refrigeram na expansão ou no despeito, mas infernos surdos, que não rompiam em lavareda os lábios, porque os olhos se abriam pronto em lágrimas para apagá-la. – Camilo Castelo Branco Escolhi este trecho que se refere à Mariana, que amava Simão Botelho. A personagem expressa o sentimento de uma forma exagerada nas cartas que escrevia para Simão e isso era característico da segunda geração do Romantismo. Uma personagem marcante, amorosa e sensível. Pela ter essas características, me identifiquei com a mesma e escolhi um trecho referente a ela. Adalgiza S.
- 4- Se o amor é cego, não pode acertar o alvo. – Mercúcio A minha justificativa é que, quando uma pessoa está amando, não consegue olhar para os defeitos da amada e por causa disso pode ter consequências. Pedro S.

Ao propor esta atividade, segundo MORAN, a internet “é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece” (2000, p. 53). Pela participação e entusiasmo dos alunos de toda a escola, parece que atingimos nossos objetivos.

Este ano no CEJLL/NAVE, estamos experimentando o MOODLE <http://nave-rio.vacavitoria.com>. Nele, já realizamos no 1º bimestre um trabalho integrado com química. A educanda abriu uma pasta intitulada Questões de Química. A proposta era os alunos criarem questões a partir do conteúdo trabalhado. Eu, enquanto professora de língua materna, analisava a organização das informações; enquanto a de química, a abordagem do conteúdo. Este segundo bimestre, o projeto é sobre drogas. Para isso, também com uso desta ferramenta, propomos que eles enviassem o roteiro do trabalho a ser elaborado sobre essa temática. Paralelo a isso, houve propostas de redação: a prova bimestral cujo tema foi: “Drogas & sexo. Na década de 80, o lema era *Drogas, sexo e rock and roll*; hoje, qual é o atual? Como a juventude lida com essas questões?”

Também estou propondo microapresentações para analisar e aprimorar a expressão oral. Esta porque, de acordo com Marcuschi, é imprescindível trabalhar a expressão oral também. Afinal, a fala é “uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas” (1997, p. 39). Como a instituição pretende formar cidadãos autônomos, além da habilitação em um dos três cursos técnicos, é nossa função criar situações em que os alunos possam desenvolver essa habilidade. Em projetos integrados com outras disciplinas também verificamos a expressão não só oral como também postural. Um dos realizados foi o NAVE +20, em que os alunos defendiam ou não a construção da Usina de Belo Monte.

...cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações (PCN, 1998, p. 25).

Por fim cabe ressaltar que, nas duas instituições, o educador é orientado a utilizar os recursos tecnológicos. Principalmente, o institucional. Isso é positivo? Sim, aguça-nos a curiosidade de navegarmos em mares nunca dantes ou poucos navegados. Entretanto, há um ponto negativo, como tudo, a dificuldade com a conexão, o tempo dedicado à elaboração e à análise das propostas. Devido a isso, urge não só repensarmos nossa prática, como também a disponibilidade de tempo para que o educador atualize-se lendo novas teorias, analise questões de provas atuais e navegue nas redes sociais para corrigir atividades propostas. Assim, o uso de recursos midiáticos e da tecnologia permite-nos ampliar o conceito de aula e de sala de aula.

#### **4. Considerações finais**

A partir de uma breve reflexão sobre o ensino da língua materna e de minha experiência em 2008 com a tecnologia na prática pedagógica, tenho me tornado uma imigrante digital e procurado desenvolver, cada vez mais, atividades utilizando as diversas ferramentas: blog, youtube, redes sociais, MOODLE... Tenho comprovado não só como o ensino deve ser desenvolvido dentro da concepção da interação – de ser produtivo – fazer sentido para o aluno os conteúdos a serem trabalhados; como também os apontamentos de Moran a respeito do uso dos recursos tecnológicos “alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo”

(2000, p. 17-18). Por isso, o resultado nas avaliações externas têm ratificado isso. Quanto ao CEJLL/NAVE, nas provas como o SAERJ, UERJ e ENEM, a instituição tem se destacado com os melhores resultados da Rede Estadual de Ensino. Em relação à UNICARIOCA, a avaliação AV2 é institucional e on-line pelo MOODLE. No final do período, a prova é aplicada contemplando a ementa do curso. Os educandos têm apresentado desempenho satisfatório. Aqueles que pleiteiam vaga em concurso público também apresentam um bom resultado.

Hoje, verifico como faz-se necessário enquanto educadores nos mantermos conectados ao mundo e, essencialmente, ao tecnológico. Precisamos navegar pelas redes sociais hoje na “moda”, a fim de percebermos aquilo que está despertando a atenção dos educandos. Esses precisam ser expostos a atividades em que “requer a condição de sujeito participativo, envolvido, motivado, na posição ativa de desconstrução e reconstrução de conhecimento e informação, jamais passiva, consumista, submissa.” (DEMO, 2008). Ao utilizarmos os diversos recursos tecnológicos na construção dos diversos conteúdos, desenvolvemos a criatividade e diversas habilidades.

Faz-se necessário dizer que não basta utilizar a tecnologia e a dinâmica da aula permanecer a mesma. A metodologia deve ser repensada para abordarmos os diversos conteúdos das disciplinas.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (MORAN, 2000, p. 63).

Por fim, os grandes desafios da contemporaneidade são: tornar-se imigrante digital e

apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídias, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão, na regulação de situações de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p. 139).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. Trad.: M. Lahud e Y.W. Pereira. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad.: M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, Silvia Helena. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008. Disponível em:  
<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoes-te, 1984.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel *et alii*. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOU, P. *Dez novas competências para ensinar* Porto Alegre: Artmed, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Trad.: A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GOMES, Maria Lúcia Moreira. *Educação e ciberespaço*. Brasília: Usina de Letras, 2009.

TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino de língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem*. São Paulo: SENAC-SP, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.



**A GRAMÁTICA NORMATIVA E SEUS ENTRAVERS  
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA  
PARA O TRABALHO DOCENTE**

*Rafael Ferreira Figueira* (FAETERJ)

[rafaelferreira.figueira@hotmail.com](mailto:rafaelferreira.figueira@hotmail.com)

*Camimira da Silva Ferreira* (FAETERJ)

[cammirafferreira@hotmail.com](mailto:cammirafferreira@hotmail.com)

*Karina Pereira Detogne* (FAETERJ)

[karinadetogne@ig.com](mailto:karinadetogne@ig.com)

### **1. Introdução**

O presente trabalho nos possibilita uma discussão a respeito da abordagem da gramática normativa nas escolas brasileiras, da valorização da bagagem linguística do aluno, ou seja, o letramento. Assim enfatizaremos a contribuição da linguística e do letramento para um ensino de língua portuguesa que favoreça uma educação linguística para o trabalho docente.

Desta forma, queremos colocar em debate o ensino da gramática normativa, de forma flexível, onde a bagagem linguística que o aluno trás lá de fora da escola seja considerada e aproveitada pelos professores, e não ridicularizada como “errado” e “certo”, pois o errado e o certo são estabelecidos por uma gramática engessada, que não possibilita a compreensão do aluno como um ser social e cultural. Portanto, queremos que esta forma de ensinar gramática aos indivíduos seja compreensível e flexível, pois queremos cidadãos participantes e não pessoas com medo de se expressarem por causa de sua forma de falar. As escolas devem ensinar a norma culta da gramática, mas ela deve mostrar que esta não é a única maneira de se falar e de escrever, deve levar o aluno a compreender o local certo para cada discurso, quebrando assim a concepção de “certo e errado”.

### **2. Gramática normativa: o ensino atual na sala de aula**

A gramática normativa é considerada aquela que prescreve as regras, normas gramaticais de uma língua. Ela admite apenas uma forma correta para a realização da língua tratando as variações como erros gra-

maticais. Atualmente, é muito criticada pelos gramáticos, pois já admitem outras gramáticas como a descritiva, a gerativa, entre outras.

A gramática culta (normativa) toma como base as regras gramaticais tradicionais e o uso da língua por dialetos de prestígio como, por exemplo, obras literárias consagradas, textos científicos, discursos formais, entre outros. As variedades linguísticas faladas são tratadas como desvio da norma até que sejam dicionarizadas e oficialmente acrescentadas as regras gramaticais daquela língua.

Com esta oficialidade da norma culta, a fonologia através da ortopeia estuda a pronúncia correta dos vocábulos, a prosódia faz a determinação da sílaba tônica e da ortografia, que é a representação “correta” da língua.

Na morfologia estuda a forma dos vocábulos, as classes de palavras e as classes gramaticais.

Por fim, na sintaxe estuda a relação entre as palavras de uma oração ou relação entre as orações de um período a partir de regras pré-determinadas com relação à concordância, à regência e à colocação pronominal.

A gramática normativa é abordada nas escolas, estipulando o que é certo e o que é errado. Ela é muito valorizada na sala de aula, pois ela é considerada a única forma correta de ensinar os alunos para que possam se comunicar em situações mais formais da língua, situações nas quais se torna necessário o uso do código gramatical tido como padrão pelos estudiosos da língua. Esta situação de certo e errado da margem para muita discussão.

Em aulas de inglês, a gramática resume-se, de certa forma, aos tempos verbais, preposições, ordem dos adjetivos, comparativo e superlativo, verbos regulares e irregulares no *past simple* e toda esta confusão de nomes que muitas vezes os próprios professores de língua inglesa acabam se confundindo.

Portanto, é através da gramática normativa, que atualmente os professores de língua portuguesa e de outras disciplinas analisam as sentenças produzidas pelos alunos. O professor corrige seu aluno baseado na norma culta.

O ensino de gramática pelos docentes deve propiciar aos alunos o domínio não só das normas, mas a competência para se comunicar de

forma adequada. A gramática padrão não privilegia na maioria das vezes os conhecimentos linguísticos trazidos pelos alunos e é desprezado na realização do processo ensino/aprendizagem. Então, é de grande relevância que os docentes exponham para os alunos que a gramática normativa não é a única forma correta de se escrever e falar, deve mostrar ao aluno os momentos adequados para cada tipo de discurso e escrita, assim demonstrando a ele a variação da língua, não estipulando uma única forma de comunicação oral e escrita.

Assim sendo, a gramática e o ensino de língua nas escolas deve propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades para a utilização da linguagem, levando em consideração aspectos sociais, culturais e econômicos, sem haver discriminação de classes, mas sim mostrando a importância de se aprimorar a linguagem para que possa ser usada adequadamente observando o contexto o qual está sendo utilizada.

Em questão escolar, para muitos docentes, a gramática normativa, contribui para que os alunos consigam êxito em concursos e vestibulares, mesmo sendo alunos do ensino fundamental, os docentes afirmam buscar conscientizá-los dessa significativa participação futura. Os professores têm que estar cientes que o ensino da gramática normativa é a forma correta para o processo de comunicação, mas devem também mostrar e considerar os diversos tipos de gramática, não se baseando apenas na gramática padrão, pois o aluno deve compreender o momento adequado para a utilização de cada um.

Ao ensinarmos gramática queremos que o aluno domine a língua, para ter uma competência comunicativa nessa língua [...] é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar “um conjunto de itens lexicais ( o vocabulário )”, aprender “um conjunto de máximas ou princípios” de como construir um texto oral ( participando de uma conversação ou não ) ou escrito, levando em conta os interlocutores possíveis e os objetivos que se tem ao dizer bem como a própria situação de interação como elementos pertinentes nessa construção e no estabelecimento do efeito de sentido que acontece na interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2001, p. 107)

Assim, quando o professor ensina a gramática normativa ele deve mostrar para o aluno que a mesma não se baseia apenas nas normas ortográficas padrão, mas conduzi-lo a contextualização do significado a respeito da sua aprendizagem e aplicabilidade no contexto social no qual está inserido.

De acordo com Possenti (1996) o equívoco no ensino de língua portuguesa está possivelmente no fato de o professor não perceber que o menos favorecido socialmente só tem a ganhar com o domínio de outra

forma de falar e de escrever. Para esse autor o que acontece é um equívoco no ensino da norma culta em relação à classe desprivilegiada, pois com o ensino adequado da norma culta aos menos favorecidos eles só tendem a conseguir êxito através dos conhecimentos adquiridos, pois conseguiram comunicar-se formalmente nas situações que a exige. Mas o erro surge por não compreender que os falantes possam aprender mais de uma forma de comunicação. Segundo Possenti:

Consiste em imaginar que cada falante ou cada grupo de falantes só pode aprender e falar um dialeto (ou uma língua). Dito de outra maneira: a defesa dos valores “populares” suporia que o povo só fala das formas populares, e que eles são totalmente distintos das formas utilizadas pelos grupos dominantes. (POSSENTI, 1996, p. 19)

Enfim, podemos constatar que a gramática normativa é uma das possibilidades de comunicação e que ela contribui significativamente para a vida escolar, social e cultural dos alunos. Verificamos também que os docentes mesmo utilizando o conhecimento linguístico trazido pelos alunos para ensinarem as regras gramaticais, apresentam dificuldades em conciliar esse conhecimento (essa linguagem trazido pelos alunos) com a gramática normativa e, assim, favorecer o ensino-aprendizagem da norma culta.

Assim, o ensino de língua portuguesa nas escolas tem sido pautado na gramática normativa, tornando-se o ensino de gramática estático, engessado, sem flexibilidade. Mas os professores demonstram preocupação em trabalhar de forma que a aprendizagem aconteça apesar das dificuldades encontradas durante este processo.

Desta forma, o aluno não precisa perder suas origens e características singulares para desenvolver uma linguagem dita “correta” dentro da sociedade, mas aprender a discernir o usual do formal e saber qual tipo de formalidade deverá adotar dentro de cada contexto em que estiver inserido.

### **3. Valorização da bagagem linguística (letramento) do aluno**

Ao observar o processo histórico da alfabetização escolar, nota-se uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente mudanças metodológicas. Assim, neste processo histórico, temos a alfabetização como um mero ato de ensinar a ler e escrever, mas estudos atuais revelam um novo conceito o de letramento, que por sua vez, é muito mais amplo do que o conceito de alfabetização.

O letramento é muito mais do que ensinar a ler e a escrever, ou seja, é mais que alfabetizar. Ele vai além da leitura e da escrita, consiste em ensinar a ler e escrever dentro do contexto em que o aluno esteja inserido, onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do educando, valorizando sua bagagem linguística que fica implícita no seu interior, que é acumulada no seu dia-a-dia, através da participação e vivência social.

Assim segundo Magda Soares (2004):

Letramento é palavra e conceitos recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem de língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (...) Alfabetizar não é apenas aprender a ler e escrever, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar. (SOARES, 2004, p. 97)

No entanto, o letramento não é neutro, desinteressado, desta forma está entrelaçado ao conhecimento escolar, as histórias de vida e o desenvolvimento e a transformação do próprio eu. Desta forma, a bagagem linguística de cada indivíduo deve ser valorizada e trabalhada de forma coerente com a história de cada indivíduo, pois cada um de nós possui uma bagagem linguística diferente.

Assim, considerado e valorizando a bagagem linguística de cada aluno, podemos dar início ao processo de alfabetização/letramento, pois dentro perspectiva o contexto de vida do aluno é considerado, tornando o processo prazeroso e satisfatório. Desta forma os costumes, os valores, as culturas de cada um são consideradas, ou seja, o conhecimento que o indivíduo possui antes mesmo de entrar na escola é aceito como forma impulsionadora do processo de aprendizagem do aluno.

Nesta perspectiva de letramento o aluno é orientado pelo professor a representar sua própria realidade, assim, o professor é um mediador do conhecimento científico em complementação do conhecimento informal que o aluno já possui, ou seja, ajuda o aluno a aprimorar sua visão de mundo.

Portanto, não basta apenas ensinar a criança a ler e escrever é necessário fazer com que ela tenha uma ampla interpretação do mundo, ou apenas aprimorar esta visão de mundo que o indivíduo já possui, pois podemos ser analfabetos e sermos letrados ou vice-versa, pois o letra-

mento não se fecha apenas no ato de ler e escrever, ele considera todo um contexto social, cultural e econômico, e acima de tudo a bagagem linguística do aluno, que muitas vezes é esquecido pelos ditos “educadores”, assim como o currículo oculto dos alunos que Paulo Freire tanto enfatiza. Desta maneira, o professor deve engajar em práticas sociais letradas, respondendo e atendendo a esta nova demanda de alfabetização, onde a bagagem do aluno é considerada, assim como, seu contexto. Assim: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”. (TFOUNI, 1995, *Apud COLLELHO*, p. 20)

Por fim, aprender a ler e a escrever não implica só no conhecimento das letras e no modo de decodificá-las ou de associá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto social, cultural e econômico. Desta forma, a escrita deve ser utilizada em sala de aula como correspondência das formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais, assim, fazendo com que o aluno perceba a importância da escrita e da leitura, ligando-a ao seu contexto, no qual, está inserido. Assim, para que esta proposta de letramento seja cumprida as práticas pedagógicas precisam estar contextualizadas e que sejam significativas para o sujeito do processo ensino aprendizagem.

Enfim, o letramento propõe que o indivíduo aprenda a ler e escrever e acima de tudo que possa compreender o que está lendo e escrevendo, assim, possibilitando-o uma leitura de mundo ampla e crítica, favorecendo uma interpretação única como ele mesmo. É necessário relevar que apesar de alfabetização e letramento terem significados diferentes, ambos se completam, pois devemos aprender a ler e a escrever, mas também devemos aprender a decodificar o mundo.

(...) alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 1998, p. 90)

Assim, os professores devem alfabetizar letrando, para que contribuam na formação de um cidadão crítico, interpretativo e atuante na

sociedade que vive, pois não basta que o aluno aprenda a ler e escrever, ele tem que aprender a interpretar o mundo que está a sua volta, só assim poderá ter uma sociedade com indivíduos críticos e atuantes. Queremos pessoas alfabetizadas e letradas.

#### **4. Contribuições da linguística e do letramento para a promoção da educação linguística do professor de língua materna**

Partimos de uma constatação de que o ensino de língua portuguesa empreendido atualmente não tem dado conta de atender a todas as demandas sociais. Nesse sentido, faz-se necessário repensar os caminhos que o ensino de língua materna tem percorrido, trazendo à luz dos estudos linguísticos o ideal da educação linguística. Assim sendo, para Bagno *et alii*, o termo referido é (2005):

O conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/ sobre sua língua materna, de/ sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (BAGNO *et alii*, 2005, p. 63)

Assim sendo, podemos verificar que o ideal de educação linguística ainda está muito distanciado da realidade das salas de aula, que empreendem um ensino com base em regras gramaticais, que são ensinadas de forma estanque, isolada e descontextualizada dos usos reais da língua.

Dessa forma, a linguística tem proposto estudos sobre a linguagem que orientam para um ensino de língua mais contextualizado e produtivo.

Por exemplo, a sociolinguística, que é um braço da linguística, que se orienta por um estudo científico da língua em seu contexto social, por meio de estudos empíricos sobre a heterogeneidade constitutiva das línguas, tem evidenciado os vários fenômenos da variação linguística que ocorrem no português brasileiro, assim como as implicações dessas variações no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, sobretudo, no que se refere ao ensino da língua portuguesa. Em relação à contribuição da Sociolinguística para o ensino de língua materna, Carlos Emílio Faraco *apud* Costa, afirma que

cabe ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo heterogeneidade linguística em que vive) e não se concentrar apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbiais (o estrutural em si). (FARACO *apud* COSTA, 2009, p. 2)

Os estudos advindos da linguística podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa, uma vez que essa corrente considera a realidade linguística dos usuários da língua, levando em conta, além dos fatores internos à língua referentes à fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e também os de ordem externa à língua, isto é, aqueles referentes ao sexo, à faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, dentre outros.

Durante muitas décadas, as escolas brasileiras submeteram o ensino da língua portuguesa à visão tradicional incluí, dentre outras habilidades, “ler corretamente”, sem tropeçar nas palavras, ou seja, ler sem gaguejar, a conhecida “boa leitura”, saber ler e escrever relaciona-se, especialmente, ao domínio da gramática, isto é, não se pode cometer “erros ortográficos e de concordância”. Com essa visão, às escolas e ao professor fica garantida a formação de leitores e produtores de texto. Com isso, o aprendiz, cujo desempenho não atender a tais habilidades, será reprovado. Essa visão, não avalia a criatividade do aluno, visto que focaliza as estruturas apresentadas pelas gramáticas e/ou livros didáticos, por meio de sentenças isoladas, descontextualizadas, retiradas de fragmentos de romances, poesias e outras obras clássicas brasileiras e/ou portuguesas.

Nesse contexto, verifica-se que a linguagem usada em sala de aula representa e reproduz o falar da classe social que detém o poder, o domínio econômico e cultural, ou seja, o conhecimento dos discentes é avaliado a partir dos estudos e dos domínios que eles têm das regras e estruturas da língua e, também, das análises das construções sintática, morfológica ou fonológica. De acordo com essa visão, pode-se afirmar que o estudo e ensino da língua subestimam a criatividade do discente, já que a noção de língua que permeia esse ensino é estática e homogênea, desqualifica semanticamente o texto lido em sala de aula, visto que o reduz a um aglomerado de palavras desconexas, submetendo-o a retalhos de sentenças soltas, despreza o conteúdo do texto, pois as pistas que conduzem à sua interpretação priorizam a estrutura formal.

Em se tratando de ensino da gramática normativa, Ilari afirma que

ela procura estabelecer como a língua deve ser, (...) o autor estabelece regras destinadas a orientar o comportamento linguístico de seus leitores. A palavra regra tem, nesse caso, o sentido de “regulamento”, “instrução sobre como agir”, norma de conduta linguística. (ILARI, 2006. p. 29)

Por sua vez, o letramento é visto por muitos pesquisadores como um salto excepcional no desenvolvimento psicossocial do indivíduo, como o passaporte para a ascensão social do indivíduo ou de um grupo so-



cial. O letramento (a escrita e seus reflexos) para Vygotsky (*apud* TFOUNI, p. 21), “favorece os processos mentais superiores, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc.”

Para formar cidadãos atuantes, é preciso conhecer a importância da informação sobre o letramento. Letrar significa colocar o indivíduo no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização.

Assim sendo, letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse. Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, os melhores amigos. Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem agente é e descobrir quem podemos ser.

Dessa forma, o letramento é importante porque facilita o desempenho das pessoas na escrita, na assimilação da leitura e discernir melhor aquilo que estudou para pôr em prática. O letramento sempre será o fator determinante de uma boa alfabetização, sem grandes entraves e conflitos, por tanto a criança precisa, antes de qualquer método eficaz de alfabetização, de uma bagagem rica em variedade de discursos nos mais variados gêneros.

Nesse sentido, é importante destacar que letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais, na língua oral ou escrita. É levar os indivíduos, as crianças e adultos a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita é ser amigo dos livros dissecá-los, fazer uma bela leitura e repassar para quem não possui esse dom os ensinamentos que o letramento nos oferece.

Assim, letramento e linguística devem andar juntos, pois um complementa o outro, favorecendo uma educação linguística, onde toda a bagagem do aluno é considerada e valorizada. Desta forma, o modo como o aluno fala, escreve é aceito, mas esta fala e escrita é orientada pelo professor, onde ele mostra como é que se escreve e se fala na norma culta da gramática normativa. Esta junção de letramento e linguística fazem com que o aluno se sinta a vontade e se mede de se expressar, pois as va-

riedades linguísticas, a condição social, econômica são consideradas e trabalhadas em função de um ensino mais produtivo.

### 5. *Considerações finais*

Diante das reflexões sobre a questão do ensino de língua e a possibilidade de um novo olhar do professor em relação ao ensino empreendido, verificamos a – urgente – necessidade de se promover a educação linguística, inicialmente do professor e, posteriormente, dos alunos. O que se pretende, portanto, é uma ampliação da competência comunicativa desses usuários da língua, de modo que o aluno seja eficiente nas mais diversas situações discursivas. Assim, sem a pretensão de finalizar ou concluir esta reflexão, fechamos este trabalho, mas levantamos uma série de questionamentos e indagações que devem contaminar o leitor, sobretudo, o professor de língua portuguesa, para que, de fato, as teorias linguísticas possam ser utilizadas em sala de aula, na busca de um ensino mais libertador, no que diz respeito ao uso da linguagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 11. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COLELHO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita*. Porto: Madruvá, 2003.

COSTA, Geisa Borges da. Contribuição das pesquisas sociolinguísticas para o ensino de língua materna. *Revista Língua & Educação – Linguística & Ensino: Perspectivas*, ano 1, vol. I, p. 65-78, 2009. Disponível em: <<http://www.linguaeducacao.net/press/06.pdf>>.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Angela B. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br>> Acesso em maio 2013.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Letramento e competência comunicativa: a aprendizagem da escrita*. Campinas: Unicamp, disponibilizado em 26 de junho de 2009 em

<[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/letramento\\_e\\_competencia\\_comunicativa\\_MariaMatencio.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/letramento_e_competencia_comunicativa_MariaMatencio.pdf)>.

MORAES, Ety. *A relação com o mundo letrado*. Disponível em:

<<http://www.recantodasletras.com.br>>. Acesso em junho, 2013.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO  
NA PROBLEMATIZAÇÃO DA SEXUALIDADE  
NA AULA DE LÍNGUAS**

*Elio Marques de Souto Júnior (UFRJ)*  
eliomsj@yahoo.com.br

**1. Introdução**

Na contemporaneidade, as posições de gênero e sexualidade se multiplicaram, tornando as classificações tradicionais insuficientes para dar conta dos novos modos de subjetivação (LOURO, 2001a, 2004). As fronteiras, pois, vêm sendo continuamente atravessadas, subvertendo a lógica binária sobre a qual o pensamento ocidental se alicerça (DERRIDA, 2004).

Consequentemente, as minorias ganharam maior visibilidade na sociedade (LOURO, 2004). Tal fato, porém, foi acompanhado por um aumento significativo da violência homofóbica (JUNQUEIRA, 2009). A homofobia, que se traduz em violência moral, psicológica e física, constitui um dos grandes desafios do campo educacional.

A escola é pautada por uma cultura falocêntrica de dominação masculina cujo objetivo é moldar subjetividades e comportamentos (BOURDIEU, 2003). Desta feita, um ideal viril, heterossexual e homofóbico é disseminado pelas práticas pedagógicas e curriculares (JUNQUEIRA, 2009). Assim, todo traço de feminilidade deve ser exorcizado a fim de normalizar e normatizar a sexualidade (LOURO, 2001, 2004).

O currículo escolar tem discutido a inclusão de grupos minoritários, o que está de acordo com as políticas educacionais de reconhecimento das diferenças (JUNQUEIRA, 2009, 2012). Contudo, as práticas curriculares continuam a produzir sujeitos sexuados, generificados e heterossexualizados, refletindo uma noção heteronormativa da educação (LOURO, 2001, 2004).

Ao fabricar os sujeitos, seus corpos e suas identidades, legitimando relações de poder, a escola não só ensina a homofobia, mas também a permite (LOURO, 1997), caracterizando uma pedagogia do insulto (JUNQUEIRA, 2009) e do armário (JUNQUEIRA, 2012). Ademais, o silêncio eloquente dos professores apenas contribui na perpetuação da dis-

criminação dos sujeitos homoeróticos (CASTRO, ABRAMOVAY & SILVA, 2004).

Como a linguagem é o meio pelo qual o preconceito é expresso (*Idem, Ibidem*), a aula de línguas constitui um espaço privilegiado na problematização da sexualidade, pois nela, significados são negociados e identidades (re)construídas nas interações discursivas nas quais os sujeitos se engajam (MOITA LOPES, 2002).

Não só as práticas curriculares fazem circular o preconceito e a discriminação na escola, mas também o livro didático (LEONÇO & DINIZ, 2009). O livro didático, sendo o material didático mais utilizado nas escolas brasileiras, dissemina estereótipos em relação ao gênero e à sexualidade além de corroborar com a ideologia dominante (SCHYERL, 2012). Assim, compreendendo o livro didático como um documento de identidade (SILVA, 2003a), ele é responsável por legitimar identidades e, por conseguinte, marginaliza outras.

Nesse sentido, a fim de enfrentar a homofobia no espaço escolar, é fundamental que se produza material didático para problematizar o homoerotismo. Tal material didático deve ser orientado pela concepção de linguagem de Bakhtin (2003, 2004, 2010), notadamente os conceitos de dialogismo e polifonia, e pela teoria dialógica da aprendizagem, defendida por Matusov (2009), que argumenta a respeito do diálogo como condição para a aprendizagem.

Não se pode deixar de levar em conta o contexto sócio-histórico no qual o material didático é produzido, a saber, a contemporaneidade (FRIDMAN, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006). Ademais, a teoria queer, enquanto uma maneira de compreender as categorias de gênero e sexualidade (BUTLER, 2003; LOURO, 2004; MISKOLCI, 2012), também servirá de subsídio para a produção do material didático.

## **2. A contemporaneidade**

A contemporaneidade trouxe grandes mudanças e transformações para a sociedade, principalmente, no que diz respeito à cultura e ao comportamento humano (FRIDMAN, 2000). O discurso da contemporaneidade rejeitam o caráter essencialista da cultura e das identidades sociais, vistas como fragmentadas, contraditórias e fluidas, questionando, pois, a noção do sujeito cartesiano unificado, coerente e racional (MOITA LOPES, 2002).

Um dos aspectos fundamentais da vida contemporânea é a centralidade que a imagem adquiriu (FRIDMAN, 2000). Assim, torna-se difícil distinguir entre imagem e mundo real, o que levou Fridman a dizer que, na contemporaneidade, há uma “confusão entre a imagem e a realidade” (FRIDMAN, 2000, p. 72). Desse modo, instaura-se uma sociedade do espetáculo (DEBORD *apud* FRIDMAN, 2000) na qual prefere-se a cópia ao original e a imagem à coisa. O espetáculo caracteriza-se, portanto, por uma ruptura entre a realidade e a representação.

As imagens veiculadas pelos discursos midiáticos levam os sujeitos a adotarem estilos de vida que beiram a falsidade, influenciando, assim, os modos de subjetivação (FRIDMAN, 2000). Na sociedade do espetáculo, ocorre uma reificação de tudo e todos que são transformados em mercadorias. Além disso, os limites entre o público e o privado dissolvem-se por causa da mídia, acarretando consequências para aqueles que são expostos na mídia.

A subjetividade contemporânea é marcada pela reflexividade, na qual “as capacidades reflexivas dos atores sociais estão mais desenvolvidas do que nunca” (FRIDMAN, 2000, p. 18). Assim, os sujeitos podem escolher seu estilo de vida a partir dos diversos conhecimentos disponíveis na sociedade.

A globalização teve um grande impacto no mundo contemporâneo (KUMARAVADIVELU, 2006). Dependendo da perspectiva adotada, a globalização pode ser definida de formas diferentes. Steger, citado por Kumaravadivelu (2006), a define como

uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante (STEGER *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130).

Uma das principais características da globalização é a compressão das dimensões espaço-temporais, o que teve repercussões importantes na vida das pessoas (HALL, 2011; KUMARAVADIVELU, 2006). O advento das novas tecnologias de informação e comunicação foi um dos fatores determinantes na diminuição da distância entre as pessoas, fazendo com que situações ocorridas em um lugar do mundo tivesse consequências no âmbito global. Além disso, “as fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

Evidencia-se, pois, a emergência de um mundo global no qual as culturas nacionais sofrem um processo de homogeneização (KUMARAVADIVELU, 2006). Todavia, essa globalização cultural tem um grande impacto nas identidades nacionais. Desta feita, estas estão se desintegrando, ao passo que as identidades locais são reforçadas, acarretando o aparecimento de identidades híbridas (HALL, 2011).

Segundo Kumaravadivelu, alguns autores consideram essa homogeneização cultural uma ocidentalização ou americanização, que impõe uma cultura estrangeira a outras nações. Outros autores argumentam que “certo tipo de heterogeneização cultural está ocorrendo, na qual a cultura local e as identidades religiosas estão sendo fortalecidas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 132). Um terceiro grupo de estudiosos afirma que a homogeneização e a heterogeneização estão ocorrendo ao mesmo tempo, o que resulta no que Robertson chamou de glocalização, “onde o local está globalizado e o global está localizado” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134). Nessa perspectiva, o local e o global estão em uma constante interação na qual o local adapta-se para poder se apropriar do global. Os discursos da globalização, ao tentar homogeneizar as identidades, acaba por enfatizar seu caráter transitório, fluido e fragmentado.

### **3. *As identidades na perspectiva socioconstrucionista***

A natureza social do discurso é um aspecto primordial na teoria socioconstrucionista (MOITA LOPES, 2002). De acordo com essa teoria, o discurso é visto como ação, ou seja, “uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Dessa forma, o discurso, sendo um modo de agir no mundo, construindo a realidade, constitui uma prática social (MOITA LOPES, 2002).

O significado, assim como o discurso, “é um construto negociado pelos participantes, isto é, não é intrínseco à linguagem (MOITA LOPES, 2002, p. 31). Dessa forma, o significado é construído por práticas discursivas nas quais os sujeitos participam, posicionando-se em relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001; FOUCAULT, 2002; MOITA LOPES, 2002). A partir dessa perspectiva, as interações sociais, mediadas pela linguagem, entre os participantes de uma determinada prática discursiva são responsáveis por construir significados. Ressalta-se, pois, o papel crucial das interações discursivas na construção do mundo social e, conseqüentemente, dos sujeitos (BAKHTIN, 2004).

Na visão socioconstrucionista, as identidades não são vistas de forma essencializada, determinadas biologicamente, mas são construídas no e pelo discurso e, por isso, são fragmentadas, contraditórias e fluidas, contrariando a noção cartesiana do sujeito centrado e unificado (HALL, 2011; MOITA LOPES, 2002). Nesse sentido, as identidades sociais são (re)construídas na interação entre os sujeitos e a sociedade, assim como entre sujeitos. Desta feita, o discurso é condição fundamental para que os sujeitos construam suas identidades e a dos outros e se posicionem no mundo (MOITA LOPES, 2002).

A construção das identidades sociais também se dá a partir do reconhecimento do outro, ou seja da alteridade, noção fundamental na compreensão das identidades na perspectiva socioconstrucionista (BAKHTIN, 2004; MOITA LOPES, 2002). Segundo Bakhtin, (2004), todo enunciado envolve pelo menos duas vozes, um eu e um outro. Desta feita, para Bakhtin (2004),

essa orientação da palavra em relação ao interlocutor é muito importante. Na verdade, toda palavra contém duas faces. Isto é determinado pelo fato de que ela procede de alguém assim como pelo fato de que é direcionada a alguém. É o produto da interação entre o falante e o ouvinte (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Portanto, ao se engajarem em práticas discursivas e negociarem significados com seu(s) interlocutor(es), os sujeitos (re)constróem a si mesmos e aos outros (MOITA LOPES, 2002). De fato, ao tomarem consciência de si nas interações discursivas, os sujeitos acabam construindo não só suas identidades, mas também a dos outros. A identidade é, pois, dependente do outro.

A identidade só pode ser compreendida em relação ao que ela não é, isto é, à diferença (SILVA, 2003b). A identidade e a diferença são social, cultural e simbolicamente construídas, estando “em uma estreita relação de dependência” (SILVA, 2003b, p. 74) e, por isso, “são mutuamente determinadas” (SILVA, 2003b, p. 76). Assim, instaura-se uma dialética entre identidade e diferença, ressaltando sua complementaridade. Além disso, ambas são resultado de atos linguísticos, que, ao nomeá-las, as cria. Dessa forma, à nomeação das identidades, segue-se um processo de normalização que culmina na exclusão daquelas identidades consideradas anormais, as diferentes (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2001).

Na perspectiva socioconstrucionista, as identidades sociais têm três características, a saber, fragmentação, contradição e fluxo (MOITA LOPES, 2002). De acordo com Louro (1997), os sujeitos são possuidores



de “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento à diferentes grupos – étnico, sexuais, de classe, de gênero, etc. – constitui o sujeito” (LOURO, 1997, p. 24). A partir dessas reflexões, é possível compreender as identidades de gênero e sexuais como múltiplas e em constante movimento. O caráter transitório das identidades evidencia a incapacidade de compreendê-las de um ponto de vista essencialista e naturalizado.

#### **4. A teoria queer: uma poética da transgressão**

A teoria queer se propõe a “pensar o impensável” (SILVA, 2003a, p. 107) a respeito das categorias de gênero e sexualidade, transgredindo, assim, os esquemas binários, tal como homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homoerótico, etc., que fundamentam a lógica ocidental (DERRIDA, 2004; LOURO, 2004). Os termos dos pares binários não estão em uma relação dicotômica, mas são complementares, o que significa que eles são interdependentes, ou seja, cada termo só se define em relação ao outro (DERRIDA, 2004; SILVA, 2003b). A lógica binária é responsável por perpetuar a heteronormatividade, noção fundamental na teoria queer (BUTLER, 2003; LOURO, 2004). Segundo Miskolci, a heteronormatividade “seria a ordem sexual do presente na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com o sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida” (MISKOLCI, 2012, p. 15).

A heteronormatividade, por sua vez, é sustentada por um logos heterossexual (RUFFOLO, 2009) que objetiva manter o status da heterossexualidade como única forma de o sujeito viver sua sexualidade. Esse logos encontra respaldo na teoria performativa da linguagem de Austin (AUSTIN, 1999). Tal teoria distingue dois tipos de atos de fala, os constativos, que apenas descrevem a realidade, e os performativos, que cria a realidade ao nomeá-la. Tomando emprestado o conceito de performatividade, Butler (2003) afirma que o gênero é performativo, pois ele é materializado por atos linguísticos repetidos com vistas a regular e afirmar essa categoria partir de diferenças materiais. Nesse sentido, Butler (2001) argumenta que

o sexo é um construto ideal, que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa

materialização através de uma reiteração forçada destas normas (BUTLER, 2001, p. 154).

Desse modo, a matriz heterossexual, baseada em uma suposta se-  
quência sexo-gênero-sexualidade, é assegurada e reproduzida, o que tor-  
na a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003). Butler (2001,  
2003), enfatizando o caráter essencialista e biologizante com o qual o gê-  
nero é compreendido, destaca o fato de que o gênero é social e discursi-  
vamente construído.

Da mesma forma, ao ressaltar o papel do discurso na construção  
da sexualidade, Foucault (2001) argumenta que

A partir do século XVI, a “colocação do sexo em discurso”, em vez de so-  
frer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetido a um mecanismo  
crescente de incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não  
obedeceram a um princípio de seleção rigorosa mas, ao contrário, de dissemi-  
nação e implantação das sexualidades polimorfos (FOUCAULT, 2001, p. 17).

Dessa forma Foucault deixa claro a relação entre discurso, saber e  
poder que permite o controle dos corpos e dos prazeres. Para o autor,  
“não há saber sem uma prática discursiva definida e toda prática discursi-  
va pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2005, p.  
205). O discurso também é veículo e instrumento do poder (FOU-  
CAULT, 2002).

No século XIX, o discurso jurídico e médico-psiquiátrico cria a  
espécie do sujeito homoerótico e, ao produzir um saber sobre essa sexua-  
lidade herética, classifica o homoerotismo como desvio, doença, pervers-  
são e sinal da degradação do ser humano. O sujeito homoerótico, pois,  
passa a ser compreendido a partir da sua sexualidade, ou seja, “nada da-  
quilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está pre-  
sente nele todo: subjacente a todas as suas condutas” (FOUCAULT,  
2001, p. 43).

##### **5. A produção de material didático: alguns pressupostos**

De acordo com Harwood (2010), o estudo do material didático  
sempre foi negligenciado porque era considerado apenas fruto de refle-  
xão teórica. Segundo Tomlinson, material didático “refere-se a qualquer  
coisa que é usada por professores ou alunos/as para facilitar a aprendiza-  
gem de uma língua” (TOMLINSON, 2011, p. 1), podendo ser livros di-  
dáticos, gramáticas, vídeos, DVDs, e-mails, exercícios fotocopiados, etc.  
Harwood (2010) argumenta que textos e tarefas podem ser considerados

materiais didáticos desde que sua finalidade seja a de promover a aprendizagem de uma língua. Para este autor, é imprescindível que o professor adapte o material didático, levando em conta as especificidades do contexto e a necessidade dos alunos.

Segundo Tomlinson (2011), alguns aspectos devem ser levados em conta na produção do material didático. Este deve ser norteado por uma teoria de linguagem, que reflita a visão de linguagem do professor. Nesse estudo, a teoria dialógica de Bakhtin (2003, 2004, 2010) será utilizada, pois acredita-se que a linguagem é um fenômeno social, situada sócio-historicamente com vistas a comunicação. Outro aspecto importante é uma teoria de aprendizagem que possa orientar a produção do material didático. Tal teoria deve expressar como a aprendizagem ocorre na concepção do professor. Assim, na medida em que o conhecimento é construído na interação social, será proposta a teoria dialógica da aprendizagem (MATUSOV, 2009) que sustenta que a aprendizagem se dá nas práticas discursivas entre interlocutores na sala de aula.

### **5.1. A teoria dialógica da linguagem**

O dialogismo, noção central na teoria do discurso de Bakhtin (2004), destaca a presença do sujeito na comunicação, que não deve ser considerada como mera transmissão de informação, mas como interação entre falantes por meio da linguagem verbal e não verbal. Assim, sendo a língua um fenômeno social, sua real substância é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2004, p. 123). Os enunciados, pois, situados sócio-historicamente, são constitutivamente dialógicos e estão sempre em uma relação dialógica (BAKHTIN, 2010), ou seja, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Dessa forma,

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhe definem o caráter. [...] Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo. [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas outros de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Sendo a linguagem compreendida a partir de um ponto de vista histórico, social e cultural, o que inclui sujeitos e discursos envolvidos na comunicação, as noções de enunciado e enunciação adquirem papel fundamental na teoria da linguagem de Bakhtin (BRAIT, 2005). De acordo com Grillo (2010), o conceito de esfera da comunicação discursiva, presente na obra bakhtiniana, ressalta o aspecto social da linguagem. Desta feita, a lógica de cada esfera da comunicação discursiva particular constitui sistemas ideológicos. Compreender significa, pois, a partir da existência de ressonâncias ideológicas de todo enunciado, opor uma contrapalavra à palavra do locutor (BAKHTIN, 2004). Nesse sentido, “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que determina essa refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica” (BAKHTIN, 2004, p. 46). Destarte, cada enunciado está repleto de vozes, posicionadas ideologicamente, que são autônomas e podem expressar opiniões divergentes (BAKHTIN, 2010). Isto é o que este autor chama de polifonia.

De acordo com Faraco (2012), o termo polifonia é utilizado por Bakhtin para explicar a relação entre o autor e os heróis na obra de Dostoiévsky. Para Bakhtin (2010),

em toda parte é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente (BAKHTIN, 2010, p. 308).

Desta feita, Bakhtin (2010) ressalta a importância da presença do outro haja vista que a polifonia depende da passagem da palavra por diversas vozes que estão em oposição. Conforme Fiorin (2006), “o mundo interior é a dialogização da heterogeneidade de vozes sociais” (FIORIN, 2006, p. 58), permitindo que os sujeitos construam enunciados ideológicos que são uma réplica às vozes interiorizadas. Portanto, todo texto é heterogêneo, ou seja, constituído por várias vozes e outros textos. Dessa forma, os sujeitos se constroem nas interações sociais das quais participam e sua consciência se constitui pela interiorização de discursos, presentes na sociedade, e que se materializam nos diversos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, 2004). Para Bakhtin (2004), a característica fundamental da linguagem é seu caráter sociosemiótico, pois a comunicação só se dá na interação entre consciências individuais situadas em um determinado contexto histórico, social e cultural.

## 5.2. A teoria dialógica da aprendizagem

Pechey (2007), ao estudar a obra de Bakhtin, afirma que não só a linguagem é dialógica, mas também a vida e o conhecimento, o que vai ter um grande impacto para o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, na medida em que o significado é construído na interação social, Matusov (2009) aponta que a educação é inerentemente dialógica, o que evidencia o papel do diálogo na aprendizagem. De fato, as relações dialógicas nas quais estão envolvidos os atores do processo pedagógico, permite que se crie um ambiente propício de aprendizagem.

O dialogismo, como teoria da aprendizagem institui relações com o sentido na interação das diversas vozes que constituem e atravessam os enunciados. A esse respeito, Bakhtin (2004) afirma que

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum entre o locutor e o interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113).

A palavra, pois, adquire significado na interação mediada pela linguagem com o outro. Portanto, a construção do significado e, conseqüentemente, do conhecimento é alcançado através do diálogo entre interlocutores (MATUSOV, 2009). Os significados são, destarte, construídos e negociados nas interações verbais (MOITA LOPES, 2002), enfatizando o caráter dialógico do processo de ensino/aprendizagem. Percebe-se, pois, que as relações dialógicas, ocorridas na sala de aula, têm um papel fundamental na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o diálogo assume uma enorme relevância na aprendizagem além de ser condição para que ela ocorra (MATUSOV, 2009). O fenômeno social da interação verbal implica uma relação dialógica entre professor e alunos e transforma a sala de aula em um espaço de produção de significados. De acordo com Bakhtin (2004), “é a partir da interação [...] que há a internalização de um saber construído com o outro” (BAKHTIN, 2004, p. 130).

Matusov (2009), ao destacar o papel do diálogo na aprendizagem dialógica, argumenta que “o diálogo é a busca por informação com os outros e originada do outro” e acrescenta que a pedagogia dialógica pode ser definida “como discurso internamente persuasivo com o qual os participantes estão buscando a verdade, a verdade não nasce nem é encon-

trada na cabeça de um indivíduo, ela nasce entre pessoas buscando coletivamente a verdade, no processo da sua interação dialógica” (BAKHTIN *apud* MATUSOV, 2009, p. 116). Esse é o princípio dialógico da aprendizagem na qual os sujeitos constroem significados por meio das interações comunicativas nas quais participam.

## 6. Considerações finais

A escola, assim como a sociedade, tem enfrentado um aumento da violência homofóbica que vitima sujeitos cuja sexualidade não se enquadra no padrão heterossexual compulsório e visto como natural (LOURO, 2004). As práticas pedagógicas alicerçadas em um currículo heteronormativo, em livros didáticos, que fomentam a discriminação, e o comportamento dos professores, que se calam diante da homofobia devido à falta de conhecimento acerca da sexualidade e, mais especificamente do homoerotismo, contribui na manutenção da homofobia no ambiente escolar (CASTRO, ABRAMOVAY & SILVA, 2004).

O preconceito e a discriminação circulam na escola através dos discursos contidos nos livros didáticos que, ao disseminar a ideologia hegemônica, marginaliza os sujeitos homoeróticos que acabam por ocupar um lugar abjeto na sociedade (JUNQUEIRA, 2009). Isto posto, a produção de material didático que problematize as sexualidades não heterossexuais torna-se de extrema relevância a fim de promover uma pedagogia da diferença que inclua todos os sujeitos, independente da sua identidade sexual (SILVA, 2003b). Tal material didático, ao ressaltar o caráter dialógico da linguagem e, portanto, social, deve levar em consideração que as identidades sociais são construídas no e pelo discurso. Dessa forma, seria possível compreender como a sexualidade é construída social e discursivamente, por meio de discursos que visam normalizá-la e normatizá-la (JUNQUEIRA, 2009, 2012; LOURO, 2004).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: fundamentos do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 2005.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, M., ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.

FARACO, L. C. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Grall, 2002.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Grall, 2001.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FRIDMAN, L. C. *Vertigens pós-moderna: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GRILLO, C. V. de C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARWOOD, N. Issues in materials development and design. In: HARWOOD, N. (Ed.). *English language materials development: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. (Orgs.). *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012.

\_\_\_\_\_. Homofobia: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

KUMARAVADIVELU, D. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

LEONÇO, T.; DINIZ, D. Qual a sexualidade dos livros didáticos brasileiros? In: LEONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres, 2009.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MATUSOV, E. *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science, 2009.

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção social de raça, gênero e sexualidade na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

PECHEY, G. *Mikhail Bakhtin: the word in the world*. London/New York: Routledge, 2007.

RUFFOLO, D. V. *Post-queer politics*. Surrey: Ashgate Publishing, 2009.



SCHYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: UFBA, 2012.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. IN: \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003b.

TOMLINSON, B. Principles and procedures in materials development. In: TOMLINSON, B. (Ed.). *Materials development for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

**AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA  
NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LIBRAS  
POR CRIANÇAS SURDAS NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA  
(BA)**

*Graciete da Silva de Souza* (UFRB)

[graciete@live.com](mailto:graciete@live.com)

*Luciene Conceição dos Santos* (UFRB)

*Fernanda Maria Almeida* (UFRB)

### **1. Introdução**

Para muitos linguistas, há um período considerado ideal ou mais adequado para a aquisição da linguagem, o qual é denominado “período crítico”. Após essa ocasião, que vai dos primeiros momentos de vida até os anos iniciais da puberdade, torna-se mais difícil adquirir uma língua com as mesmas eficiências, como acontece, normalmente, em uma exposição em período linguístico adequado. Segundo a concepção inatista acerca da linguagem – por meio da qual se orienta a presente pesquisa, o ser humano possui, em seu cérebro, um espaço reservado para a linguagem. Neste sentido, todo ser humano é apto a aprender uma língua, desde que seja exposto a um *input* linguístico, uma vez que todos os indivíduos possuem o que Chomsky designa “faculdade da linguagem”.

De fato, o processo de aquisição de uma língua materna, normalmente, dá-se de forma natural. As crianças não são ensinadas a falar, mas precisam de um referencial linguístico para que possam desenvolver-se em termos de linguagem. As crianças passam pelas mesmas fases de aquisição, sejam elas ouvintes ou surdas, desde que estejam expostas a uma língua em período linguístico apropriado. O que as diferencia é a modalidade da língua: oral-auditiva para os ouvintes e espaço-visual para os surdos. Desse modo, deve-se considerar, também, a relevância do contexto social para o período de aquisição da linguagem. Em relação às línguas espaço-visual (no caso brasileiro, a libras), precisa-se considerar o contexto do Brasil, uma vez que essa língua, tornou-se de fato reconhecida, em termos legais recentemente e ainda não envolveu todas as extensões necessárias, o que gera uma dificuldade relativamente grande de incluir pessoas que dela precisam fazer uso – os surdos, evidentemente – no processo de ensino-aprendizagem.

Para alguns indivíduos, a única forma de entrar em contato com a libras, sua língua materna, é na escola. Segundo alguns teóricos o período mais propício para aquisição da linguagem vai até à puberdade, nesse momento a gramática interna, Gramática Universal, está disponível. Após essa fase o indivíduo apresenta mais dificuldades para a aquisição da língua materna.

O objetivo da pesquisa é, portanto, observar como se dá o processo de aquisição da libras por crianças surdas e de que maneira a escola contribui para esse processo. Para tanto, observar-se-á o procedimento de letramento de cinco alunos surdos, com faixa etária de cinco a oito anos de idade, da rede pública municipal de Amargosa (BA).

Inicialmente, o texto possibilita uma reflexão acerca do contexto educacional referente aos surdos no Brasil. Em seguida, discutir-se-ão os processos de aquisição da linguagem, em especial, a libras, por surdos. Posteriormente, apresenta-se um relato da experiência realizada no campo de pesquisa, com o intuito de melhor fundamentar a pesquisa, ou seja, para além das teorias trabalhadas ao decorrer do texto, analisar-se-á, também, sua aplicação prática no cotidiano escolar dos sujeitos da pesquisa.

## **2. Contexto educacional do surdo no Brasil**

É possível pensar na origem das línguas de sinais a partir de um contexto religioso. O texto “A igreja monástica e a construção da língua de sinais e do alfabeto manual”<sup>38</sup> faz um estudo acerca da origem dessa suposta<sup>39</sup> língua, em que são apontadas as dificuldades que se têm de encontrar fontes primárias que tratam do assunto em pauta, o que leva a maior parte dos textos acadêmicos a serem frutos de citação das citações.

Dentro desse contexto assume-se a posição de que as línguas de sinais originaram-se nos mosteiros, espaços destinados a monges religiosos para reflexão, silêncio, paz e penitência. O silêncio se dava por acreditar-se que a purificação era alcançada através do esquecimento da vida passada. Contudo, além de reflexões, orações e jejuns, os mosteiros também eram locais de trabalho, onde precisava-se de interação e comunica-

---

38 Extraído do site <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/luciareilly.rtf>>.

39 O termo *suposto* é colocado aqui por não haver uma certeza de que as línguas de sinais têm sua origem baseada em estudos nos mosteiros.

ção entre os que ali estavam. Essa comunicação que surgiu teve um caráter conhecido como *comunicação silenciosa* entre os monges, resultando assim, em uma comunicação feita através de sinais, mais tarde oficializada às práticas monásticas.

Ademais, os religiosos são considerados pioneiros no ensino de surdos. O espanhol Pedro Ponce de Leon foi considerado o primeiro professor de surdo. Observa-se, no entanto, que as línguas de sinais dos mosteiros eram diferentes da língua de surdos nativos. Nos mosteiros, a base dos sinais era a língua oral. Havia, assim, a equivalência entre a palavra e o sinal. Os sinais usados pelos monges tinham caráter específico, configuravam-se em uma espécie de códigos.

Em tempos remotos, a educação de/para surdos também sofreu fortes estigmas socioculturais. Os sujeitos surdos, muitas vezes, eram considerados inferiores, em termos de intelectualidade, bem como em outros âmbitos de suas vidas. Dentro desse contexto, surgem alguns interesses em “educar” o sujeito surdo. Porém, essa educação em alguns momentos fora feita de forma perversa e/ou inadequada. Basicamente, as teorias didático-pedagógicas para ensinar os surdos passaram por três momentos marcantes: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

No modelo educacional *oralismo* privilegiava-se a oralização do surdo para que a sua integração social fosse possível. Nessa modalidade acreditava-se que esse era o método que o sujeito surdo desejava para se comunicar com a sociedade, nessa prática a língua de sinais deveria ser abolida totalmente para que os surdos pudessem aprender a oralizar sem interferência dos sinais (PERLIN, STROBEL, 2006). Nessa concepção, o indivíduo surdo deve fazer uma reabilitação na fala para ser “enquadrado” na “normalidade” exigida pelo seu meio social. As técnicas mais utilizadas nesse modelo são o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial.

A *comunicação total* é um modelo misto, surge por volta de 1970 e está associado ao uso de sinais e oralização. Nesse modelo, o mais importante é a comunicação do sujeito surdo, mesmo que para isso ele use sinais, gestos, oralidade, leitura labial etc. A proposta é pensada, historicamente, frente ao fracasso do oralismo.

O *bilinguismo* é a proposta mais aceitável no âmbito da educação para surdos na contemporaneidade. Segundo esse modelo, a criança surda deve entrar primeiro em contato com sua língua materna, a língua de sinais, e, posteriormente, com a língua vigente do país, na modalidade

escrita. Dessa forma, o sujeito terá duas línguas: uma língua de sinais, como primeira língua, e a escrita de uma língua oral-auditiva, como segunda língua. No entanto, o que se verifica nos espaços escolares é que os alunos surdos têm contato com a sua língua, a língua de sinais, tardiamente. A língua portuguesa ainda é considerada a língua oficial e legítima, enquanto a libras – língua brasileira de sinais – aparece como secundária no processo de ensino aprendizagem. Porém, segundo Quadros (2010), para que a criança surda aprenda a modalidade escrita do português, é necessário que antes disso ela aprenda a sua língua materna, o que potencializará o aprendizado, a leitura e a escrita do português. Contudo, as políticas públicas e o currículo escolar ainda não garantem à comunidade surda, uma educação bilíngue, de fato, fortalecida.

Ainda é notória a defasagem escolar dos surdos, pois são inseridos na escola apenas fisicamente e o processo de ensino-aprendizagem é realizado com base na transmissão do saber. Além disso, o currículo é, geralmente, descontextualizado, faltam profissionais que dominem a libras. Faltam intérpretes para auxiliar os alunos surdos quando imersos em classes de ouvintes, cujo professor ministra as aulas na modalidade oral-auditiva. É necessário pensar em uma escola que visa algo para além da inclusão. Precisa-se reconhecer a língua de sinais culturalmente, socialmente e politicamente. Necessita-se de uma transformação política e estrutural para assegurar uma educação intercultural.

### **3. Processo de aquisição da linguagem por surdos**

Aprender uma língua é mais que a possibilidade de uma comunicação imediata; é nos colocar em contato com o eu e o mundo, é envolver identidades e aspectos culturais, sociais e psicossociais no ato discursivo (NOGUEIRA, 2012a, p. 253).

Toda criança é capaz de desenvolver a linguagem, desde que esteja exposta a um meio social e linguístico em um período adequado – período crítico (SCARPA, 2001). Dessa forma, é imprescindível que a criança seja exposta à sua língua materna desde os primeiros dias de vida, uma vez que quanto mais cedo lhe for apresentado um *input* linguístico, mais amplo e satisfatório será seu *output*.

Existem, basicamente, três teorias que discutem os processos de aquisição da linguagem em situações normais<sup>40</sup>. De acordo com a teoria behaviorista, a criança é vista como um tábula rasa, em termos linguísticos. Um dos critérios utilizado pela teoria é o “estímulo – resposta – reforço” (SCARPA, 2001), resultante de condicionamentos comportamentais. Aprender a língua seria, segundo a teoria, um ato de imitação, um acúmulo de acontecimentos verbais, semelhantes ao processo de aquisição de habilidades, como andar de bicicleta, por exemplo.

Na teoria inatista, postulada por Noam Chomsky, o princípio geral, como já se faz alusão ao termo, é que a língua é inata da espécie humana. Desse modo, todo ser humano possui a “faculdade da linguagem”. Assim sendo, a linguagem não poderia ser fruto de meras imitações. O fato de que as crianças criam, recriam, inventam um número ilimitado de novos enunciados validam a teoria inatista.

O contato da criança surda com a gramática específica da língua, segundo Fernandes (2010), amplia as possibilidades e facilita o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo do surdo, pois estimula o desenvolvimento do dispositivo inato, ou seja, os conhecimentos linguísticos da gramática interna/gramática universal. Assim, nota-se que a gramática universal é o domínio cognitivo e biológico pertencente à espécie humana. Em complemento a esses pressupostos, Chomsky elabora a teoria de “Princípios e Parâmetros”, a qual considera que a gramática universal é dotada de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem e parâmetros que são fixados a partir da experiência, do contato da criança com a língua. Desse modo, a criança precisa ser exposta a uma quantidade mínima da linguagem, a fim de descobrir o caminho para sua língua. Descoberta essa passagem, automaticamente, a criança torna-se capaz de aprender o que rege a sua língua. Essa ideia baseia-se no princípio da “pré-programação”.

A criança, internamente, está pré-programada para a aquisição de uma língua. Observa-se, por exemplo, que tanto a criança ouvinte quanto a surda, em situações normais de aquisição, balbucia na modalidade oral-auditiva e na modalidade espaço-visual, respectivamente. Conforme a teoria inatista, o dispositivo só será ativado quando a criança estiver exposta à sua língua materna. Observa-se, portanto, a importância do contato da criança surda com uma língua de sinais, primeiramente, para que de-

---

40 O termo “normais” é posto no sentido de que não há nenhum impedimento para que ocorra o processo de aquisição.

pois ela possa aprender a escrita de uma língua oral, no caso do Brasil, o português.

Fernandes (2010) afirma que a aquisição da língua é também a aquisição de um sistema simbólico, importante tanto para criança surda quanto para ouvinte, pois permite o desenvolvimento cognitivo e o reconhecimento de mundo. Conhecer frases, palavras ou um determinado repertório de sinais, apenas para comunicação básica, não é conhecer a língua. De acordo com Fernandes só o domínio de uma língua e sua fluência permite ao ser humano a captação e produção de signos não apenas como processo de comunicação, mas como processo cognitivo também.

Conhecer o sistema simbólico específico da sua língua é também dialogar psicologicamente, socialmente e culturalmente. Destarte, privar a criança do domínio total de uma língua é privar a compreensão do jogo dos signos com múltiplos e novos sentidos.

Já no que concerne à teoria Interacionista de aquisição, essa possui dois momentos. O primeiro refere-se às ideias de Piaget, que busca explicar a aquisição da linguagem por meio de fatores externos à língua. Assim, a aquisição se daria por meio de desenvolvimento simbólico, da capacidade de representação. Em um segundo momento, Vigotsky postula que no processo de aprendizagem infantil não só há interação da criança com o ambiente, mas também com o meio social, adultos e outras crianças que participam do processo de aquisição.

No processo de aquisição de uma língua de sinais, o sujeito surdo passa por etapas semelhantes à aquisição de uma língua oral-auditiva por ouvintes, a diferença está na modalidade em que a língua se desenvolve. Assim, traços análogos da fala e do sinal influenciam na aquisição, e as crianças cometem tipos de erros parecidos tanto na fala quanto nos sinais, na tentativa de se aproximar da fala adulta (MORGAN, 2008).

Geralmente, as crianças surdas são filhas de pais ouvintes, o que retarda a exposição das mesmas a um *input* inadequado. Conforme salienta Morgan (2008, p. 79), “a experiência típica para a criança surda é uma exposição tardia e pobre a uma primeira língua”.

Os estágios de aquisição são basicamente quatro: *pré-linguístico*, *estágio de um sinal*, *estágio de primeiras combinações*, e por fim, o *estágio de múltiplas combinações*.

O período pré-linguístico corresponde aos balbucios manuais que a criança desenvolve entre 6 e 12 meses à realização dos primeiros sinais.

Tanto o balbúcio manual quanto o vocal começam e terminam em períodos semelhantes. O balbúcio de sinais, segundo Morgan (2008, p. 81) “parece-se com a produção repetitiva de um conjunto reduzido de parâmetros fonológicos de sinais sem uma função comunicação aparente”.

Algumas pesquisas apontam que os primeiros sinais começam a aparecer por volta dos 12 meses em crianças surdas, mesma idade que começam as primeiras palavras em crianças ouvintes (MORGAN, 2008). Um único sinal exerce, muitas vezes, valor de frase, assim como uma palavra apenas, tem valor de frase, no caso de crianças ouvintes.

Nas primeiras combinações de sinais, as crianças – ao unir dois sinais – também realizam produções com valor frasal. As crianças usam as combinações de dois sinais até o momento em que conseguirão dominar os dispositivos morfológicos de sua língua (*Ibidem*). Nesse estágio a criança dispõe de um vocabulário mais simples.

No estágio de múltiplas combinações, as crianças já conseguem ampliar seu léxico e produzir um número maior de sinais. Nesse estágio, a criança já supergeneraliza as regras de sua língua. “Isso envolve as crianças super-aplicarem uma regra nos casos em que a regra não é permitida na linguagem adulta” (MORGAN, 2008, p. 91). No caso da língua oral, ocorrem processos semelhantes a esse: as crianças também supergeneralizam algumas formas verbais. Em “comi, bebi e corri”, por exemplo, existe a aplicação da mesma regra verbal, e as crianças ouvintes generalizam essa regra, acham que para todos os verbos deve-se utilizar a mesma lógica e realizam forma do tipo “fazi”, por exemplo.

A descrição dos períodos de aquisição de uma língua de sinais só reitera que as crianças surdas passam pelos mesmos estágios de aquisição de uma criança ouvinte, desde que sejam expostas, em período análogo ao da criança ouvinte, aos fatores que contribuem para essa aquisição: um meio linguístico e social apropriado.

#### **4. Relato de experiência**

A pesquisa fora realizada numa escola municipal, em Amargosa (BA). Observou-se uma turma com cinco alunos surdos, com faixa etária de seis a oito anos de idade, três do sexo feminino e dois do sexo masculino:



|    | Sujeito | Idade | Sexo | Série <sup>41</sup> | Tipo de surdez                    | Fluência em libras |
|----|---------|-------|------|---------------------|-----------------------------------|--------------------|
| S1 | A.      | 8     | F    |                     | Profunda (bilateral)<br>Congênita | Boa                |
| S2 | C.      | 8     | F    |                     | Moderada, surdez<br>adquirida     | Regular            |
| S3 | D.      |       | M    |                     | Profunda (bilateral)<br>Congênita | Pouca              |
| S4 | M.      | 6     | M    |                     | Profunda (bilateral)<br>Congênita | Regular            |
| S5 | S.      | 7     | F    |                     | Profunda (bilateral)<br>Congênita | Pouca              |

Quadro 1: Sujeitos da Pesquisa

A docente que leciona para os alunos, descritos na tabela acima, possui formação em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, especialização *lato sensu* em ensino e aprendizagem em língua portuguesa e, atualmente, está fazendo uma especialização *lato sensu* em libras e outra em educação inclusiva. Leciona há 16 anos com turmas de séries iniciais no município de Amargosa (BA). No ano corrente, ensina duas turmas, ambas de alunos surdos: uma turma de educação infantil (séries iniciais) e a outra trabalha com educação de jovens e adultos.

Em relação à sua prática pedagógica, pode-se verificar, por meio de observações, conversas informais e aplicação do questionário, que a docente exerce papéis na escola que não lhe competem. Ao mesmo tempo em que é professora, exerce função também de coordenadora. Entendendo que os estudantes precisam aprender primeiramente sua língua materna, a professora deixa de ensinar os conteúdos do curso regular para lhes ajudar no processo de aquisição da libras. Em momentos posteriores, quando os alunos forem capazes de comunicar-se através de sua língua materna, serão abordados os conteúdos didático-pedagógicos exigidos pelo currículo da escola, inclusive a leitura e escrita do português. Contudo, neste processo, há uma série de dificuldades: a escola não dispõe de um coordenador pedagógico para auxiliá-la, não dispõe de materiais didáticos apropriados para educação especial. Recursos, como o aparelho data *show*, são de difícil acesso, pois são destinados para todas as turmas. Além disso, a família não participa do processo de ensino da libras. Ocorre que a professora ensina os sinais, mas estes são desconstruídos no âmbito familiar.

<sup>41</sup> Os alunos encontram-se em processo de letramento, alguns em nível mais avançado e outros não.

Sobre os alunos surdos, o que se constatou durante a pesquisa é que alguns alunos possuem níveis diferentes de aprendizagem. Também possuem graus de surdez diferenciados.

Os sujeitos 1 e 4 apresentam facilidade para aquisição da libras, já identificam diversos sinais. Segundo a professora, possuem um repertório bom de sinais e já conhecem algumas noções de matemática. Apesar de todas as dificuldades apontadas, a professora afirma que, além do aprendizado da libras, ela almeja mais que isso, a inclusão social dos surdos.

Já o sujeito 2 nasceu ouvinte, porém com o tempo foi perdendo a audição, mas ainda consegue ouvir um pouco. Tem surdez moderada e utiliza o aparelho auditivo. Contudo, segundo o laudo médico, ficará com a audição comprometida completamente: “surdez profunda”. Observamos que, pelo fato de a criança já ter conhecido a língua oral-auditiva, ela consegue escrever algumas palavras na modalidade do português escrito e tem mais facilidade para aprender a própria língua de sinais por já ter uma compreensão da língua oral-auditiva e da leitura e escrita do português.

No caso do sujeito 5 da pesquisa, apresenta enormes dificuldades com a língua de sinais. A professora vem trabalhando há algum tempo com o alfabeto, a datilologia, o emprego de alguns sinais e o seu nome. No entanto, a criança esquece tudo que foi abordado nas aulas anteriores e não consegue fazer a datilologia do seu próprio nome. No questionário realizado com a professora, esta relatou que essa criança, além da surdez possui DI (déficit de inteligência), também ingere remédios para autocontrole, o que dificulta o seu processo de ensino-aprendizagem. O mesmo ocorre com o sujeito 3, porém com uma diferença: além da surdez, dos problemas de saúde mental, esse sujeito é oriundo de uma família desestruturada, composta por pai, mãe e duas irmãs. A mãe possui laudos médicos que indicam desestabilidade mental, só o pai administra essas situações. A família sobrevive com apenas um benefício, o nível de pobreza é alto. As implicações sociais e econômicas também condicionam o processo de sujeitos que utilizam a modalidade oral-auditiva ou espaço-visual da língua.

Além dos fatores psicológicos e da mediação do professor, a família também exerce um papel importante no processo de ensino-aprendizagem da língua. As crianças ainda apresentam muitos sinais caseiros, o que indica que a família não conhece a libras e muitos pais compreendem

que não se faz necessário aprender a língua de sinais, já que se comunicam por meio de mímicas ou sinais caseiros, ou também, porque a escola não oferece cursos preparatórios para sensibilizá-los sobre a importância de participar desse processo: adquirir a língua de sinais, o que se justifica também pela escassez de professores da área.

No entanto, os alunos que já nasceram surdos precisam primeiro conhecer a língua de sinais e sua estrutura, para depois aprender uma segunda língua que possui uma estrutura totalmente diferente da modalidade visuo-espacial. Assim, a prática pedagógica da professora é direcionada para o processo de aquisição da língua de sinais primeiramente.

Podemos considerar que o quadro exposto acima, problematiza e afirma condições que se fazem necessárias para o ensino da língua de sinais: O contato com a língua de sinais desde a infância; o contato “surdo-surdo” (RONICE, 2010); O papel do educador; a família; o currículo contextualizado. Mas para garantia desses direitos é necessário antes de tudo uma consciência política da comunidade ouvinte, da escola, da família e dos próprios surdos.

## **5. Considerações finais**

Com base nos dados obtidos durante a pesquisa, por meio de observações, aplicação de um questionário e também de um arcabouço teórico, concluímos que a inclusão do sujeito surdo na escola ainda é problemática. A escola inclui fisicamente, mas não subsidia o professor para que faça um trabalho direcionado, além de negligenciar totalmente os alunos surdos. Na escola pesquisada, a professora relatou que a direção e o corpo docente das turmas regulares não incluem os alunos especiais, não conversam com os seus alunos ouvintes sobre o tema surdez. Para que os alunos surdos se comuniquem com outras crianças, a professora tem que estar presente, para viabilizar a comunicação.

Assim como os problemas sociais e econômicos são negligenciados também por parte do governo, há uma grande diferença entre a qualidade do ensino e a quantidade. As políticas ainda prezam pela quantidade dos alunos em sala de aula, enquanto a qualidade é posta em segundo plano. E pensar na qualidade implica pensar no entorno da escola, nos problemas além do espaço escolar (o deslocamento do aluno até a escola, as condições sociais e econômicas; se alimentam ou se sofrem algum tipo de violência doméstica), enfim é pensar no processo de ensino em todos

os níveis, pois esses são fatores que implicam no desenvolvimento do alunado.

Pensar na educação de surdos é pensar também na diferença, pois sabe-se que a modalidade da língua é diferente, logo a metodologia do ensino e da aprendizagem precisa ser adequada ao contexto da surdez. Portanto, os surdos brasileiros têm o direito de aprender a libras logo na infância como L1 e o português como L2, pois a aprendizagem da língua materna facilitará o desenvolvimento cognitivo e linguístico do indivíduo para esse possa aprender a modalidade escrita da língua portuguesa. Para isso, é necessário pensar em currículo contextualizado, sensibilizar a comunidade interna e externa à escola e as famílias, lutar pela garantia de recursos didáticos, ter profissionais de libras e potencializar a permanência e inclusão dos alunos surdos. Nesse sentido, as escolas devem se estruturar na perspectiva de uma educação bilíngue, linguística e culturalmente aditiva.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Eulalia et al. (Orgs.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. A língua de sinais como primeira língua. In: \_\_\_\_ et alii. (Orgs.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MORGAN, Gary. Os sinais da aquisição da língua. In: MOURA, Maria Cecília de; VERGAMINI, Sabine Antoniali Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. O “BL” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia et alii. (Orgs.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 209-232.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação social da surdez: entre mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulalia et alii. (Orgs.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

**COMO JAMAIS LER LITERATURA NA ESCOLA?**

Anderson Ribeiro (UERJ/SEE-RJ)

[anderson\\_sribeiro@hotmail.com](mailto:anderson_sribeiro@hotmail.com)

O título é uma provocação para desafiar os profissionais que se dedicam à formação de leitores. Gosto do que eu faço e como eu faço, embora me sinta incomodado, interceptado por uma insatisfação que, já entendi, é uma maneira de me alavancar. Meu discurso é um discurso valorativo sobre o que é possível fazer na sala de aula, independente da bandeira partidária que reina sobre nossas cabeças, servindo-nos de guarda. Por isso, encarno a alcunha de professor acima de qualquer senão, com todo orgulho e prazer. Sinto como se representasse aqui o professorado anônimo das escolas públicas, principalmente das escolas noturnas que infelizmente amargam como comunidades esquecidas pelas diversas instâncias.

Para celebrar esses 20 anos de incentivo à leitura com o PROLER, abro a minha sala de aula de onde emergem tantas vidas atentas às urgências diárias. Dessa seara, o que ficará serão minhas impressões: “O que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo”. Como o Senhor das Gerais, “Eu não sei quase nada, mas desconfio de muita coisa”. E foi essa desconfiança que me fez dedicar à pesquisa científica acerca do *prazer da leitura e o seu ensino*. Diante da missão que abracei, pude caminhar por espaços mais longínquos que pudessem fundamentar meus propósitos e práticas. Longe das matas e florestas, foi em terras do além-mar, em nação lusitana, que primeiramente se ouviu a quadra que melhor eternizou o fazer literário...

O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.

Palavras sábias e inspiradas do poeta português que vieram recair sobre a fala de escritores do mundo inteiro, em especial, um poeta brasileiro das Minas Gerais, de onde saiu uma das maiores expressões da poesia de língua portuguesa. Drummond tinha suas faces, as sete, as setenta vezes sete, como uma grande esfinge a quem até hoje, pela sua imortalidade, devemos seguir o preceito de “decifrar” para não sermos “devorados”. Dessa maneira, na condição de leitor, antes de qualquer outra no-

meação, procurei interagir com minhas leituras, cerquei-me delas, inebriei-me com as facetas da palavra poética e observei o quanto a literatura, independente da condição social que ocupamos, nos ajuda a viver, como bem salientou Todorov. Basta saber ler e imbuir-se da sensibilidade (se isso é possível) para gozarmos do galardão de almas cheias, vivas, fulgurantes, pujantes, almas cheias de graça. A literatura é cheia de graça, o senhor é convosco, bendita sois entre as mulheres, homens, crianças, mendigos, padres, professores, diretores, bibliotecários, coordenadores, alunos. A literatura, enfim, nos poderá livrar do mal que há em nós (ou não!), reservando-nos (isso sim!) para sempre uma realidade de sonhos e magias, preceitos e preconceitos. Para isso...

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível que lhe deres:  
Trouxeste a chave?

A chave dependerá da educação que direciona a maneira singular de cada um ver o mundo. Nasci com o pasmio essencial de Caetano:

Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...  
E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...

Já como professor leitor, nessa esteira, quis colocar para os meus alunos a leitura da literatura como uma grande novidade ao lado de uma real necessidade. Grande ambição me levou a realizar pesquisas que pudessem dar conta da lacuna formada no meu lócus de trabalho. Era o que eu pretendia fazer através da prática de ensino que provocasse meus alunos e pudesse propiciá-los a modos de crescimento e de inserção social através da leitura. Tal pretensão levou-me a uma das sete faces do *gauche* itabirano:

Mundo mundo vasto mundo,  
se eu me chamasse Raimundo  
seria uma rima, não seria uma solução.  
Mundo mundo vasto mundo,  
mais vasto é meu coração.

Tudo começou por causa da leitura. Quando cheguei ao Colégio Estadual Rodrigo Otávio em janeiro de 2008, tratava-se de ministrar aulas de literatura que à época era independente da língua portuguesa como

se isso fosse viável. Sim, a diretora havia informado meu horário e eu seria professor da matéria. Vi-me enclausurado na incompetência de mim mesmo: “Meu Deus, por que me abandonaste/ se sabias que eu não era Deus/ se sabias/ que eu era fraco.” Como seria enfrentar a questão? Surgira o medo. Como a Chapeuzinho amarelo de Chico Buarque de Holanda: era o medo do medo do medo de me deparar com o lobo, protagonizados, na minha realidade, pelos alunos que eu ainda não conhecia e já os julgava incompetentes, movido muito pelo pensamento fossilizado de que o brasileiro não lê. Chapeuzinho também preconcebera o lobo antes mesmo de saber realmente quem ele era. No fim de tudo, a personagem de Chico Buarque, através do processo de desconstrução, conseguiu transformar seus medos em aliados. Fiz o mesmo. Ao menos tentei e venho tentando, em minha trajetória de caminhada difícil e árida. Nesse processo,

Uma das coisas que aprendi é que se deve viver *apesar de*. *Apesar de*, se deve comer. *Apesar de*, se deve amar. *Apesar de*, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio *apesar de* que nos empurra para frente. Foi o *apesar de* que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida. [Referência a *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*]

Apesar das dificuldades prováveis que imaginei encontrar na Escola pública noturna, resolvi seguir adiante de maneira que o aprendizado na sala de aula fosse mútuo. Naquele momento, passei realmente a existir como professor. Não que eu menosprezasse a minha experiência anterior que viera da universidade. Mas, além intensidade da relação estabelecida com aquele grupo da escola pública, eu acreditava que ali eu aprenderia o meu ofício, na sua inteireza, conforme anunciara, em tempos idos, alguns de meus velhos professores.

O tom inicial começou a textura da leitura no entrelaçamento dos fios de galo da manhã cabralina cujo mecanismo propulsor se ancorava no fazer e na construção do letramento diário da sala de aula. No que me coube na tarefa de professorar, esforcei-me por honrar os propósitos da minha pesquisa, levando-o adiante com a seriedade que requer o cargo e, muitas vezes, com as renúncias que fazemos em nome da ciência e em prol do crescimento do meio em que vivemos. Ensinar a ler tem os seus mistérios que não foram revelados com a experiência vivida no (extinto) Colégio Estadual Rodrigo Otávio, na Ilha do Governador. Ainda assim, foi preciso, ao menos, delinear, de forma bastante clara, os objetivos de ensino, ciente de que a escola poderá ser infelizmente o único lugar onde se falará de literatura. E isso gera empenho. Nesse sentido, rima ou solução, minha pesquisa procurou propor alternativas para o ensino de leitura

na interface com a escrita, de modo a tentar dirimir os problemas dos ensinamentos fundamental e médio e suas consequências na universidade. O trabalho é árduo, mas inteiramente gratificante quando se tem a crença de que podemos promover a mudança. *Ler, escrever e interpretar* são ações que podem partir das aulas de língua portuguesa, já que a disciplina nos moldes das discussões contemporâneas, tem de se responsabilizar por ações que congreguem práticas da vida social. A todo instante, somos convidados a decodificar o mundo com base nos signos verbais e não-verbais. Mais ainda, somos convidados a produzir textos para falar de nós, das nossas necessidades, angústias, medos, emoções variadas. Nesse caso, se o sujeito não está inserido nas práticas de letramento de responsabilidade da escola, principalmente, acarreta-se uma desnecessária exclusão. É em tal sentido que se aumenta o ônus dos profissionais da educação no tocante à promoção da leitura e da escrita, como motivadores da autonomia cidadã e intelectual. Sobre o debate, Mário Vargas Llosa (2010, p. 7) foi categórico considera que...

[...] graças à literatura, as consciências que ela formou, aos desejos que inspirou, ao desencanto com a realidade que trazemos ao voltar da viagem a uma bela fantasia, a civilização agora é menos cruel do que quando os contadores de histórias começaram a humanizar a vida com suas fábulas. Sem os bons livros que lemos seríamos piores do que somos, mais conformistas, menos inquietos e insubmissos, e o espírito crítico, motor do progresso, nem sequer existiria. Tal como escrever, ler é protestar contra as insuficiências da vida. [...] Inventamos as ficções para poder viver de alguma maneira as muitas vidas que gostaríamos de ter quando só dispomos de uma.

Adotei uma política de ensino pautada na perspectiva interacionista da linguagem representada por Bakhtin (2003; 2004), já presente nos diversos manuais de ensino. Para a fundamentação teórica, busquei outros autores que tratassem da “indisciplinaridade” (MOITA LOPES, 2006), cuja perspectiva se abre para o campo do diálogo entre áreas e do desejo incessante de promover cientificidade aos estudos da linguagem. Dessa maneira, como a leitura se constitui uma grande área de investigação dentro da qual está a movimentação “nômada” defendida por setores da linguística aplicada contemporânea, procurei relacionar vozes afins que arcassem com a ausência do hábito da leitura, e consequentemente da escrita na escola. Servi-me também do olhar linguístico-gramatical, de modo a considerar o texto na sua fisiologia, procurando atender o meu olhar de professor de língua portuguesa presente nas minhas aulas de leitura/literatura. A fim de alcançar o objetivo, foi constituído um *corpus* escrito que documenta a percepção do aluno frente à proposta motivada sempre por um texto literário, além dos dados gerados a partir da aplica-



ção de questionário composto de perguntas objetivas, com variáveis fixas, e perguntas discursivas em que se foi possível opinar acerca do ponto indicado. Ambos os instrumentos foram corroborados por observações pessoais coadunadas com a pesquisa de natureza etnográfica.

Da pesquisa foi possível depreender:

- A escrita assumiu um papel fundamental. Comportou-se não só como uma maneira de intervir sobre o mundo, mas também como forma de registrar a compreensão frente às propostas sugeridas em sala de aula;
- A perspectiva dos gêneros discursivos ampliou o conceito de leitura, na medida em que localizou, ao mesmo tempo, os textos dentro de uma ordem formal, temática e estilística. Tal direcionamento nos permite, inclusive, tanto do ponto de vista de quem lê, quanto de quem escreve, analisar e justificar as escolhas automaticamente relacionadas com o contexto sociocomunicativo de onde emerge;
- No desenvolvimento das atividades em si, destaco o anacronismo adotado na apresentação dos autores, bem como a preocupação de me ater com exclusividade aos textos, sobrepondo-me à direção que privilegia a historiografia literária. Com isso, procurei atender às preferências de acordo com o perfil delineado de cada turma. É certo que houve textos/ autores que não despertaram a curiosidade/ prazer nos alunos como foi com José Saramago, Prêmio Nobel de Literatura. Nesse caso, respeitei o direito do leitor, apesar das honrarias e da qualidade que observo, ao lado de toda crítica, na narrativa do escritor português;
- Partindo da etnografia antropológica de caráter intervencionista no registro e desenvolvimento das atividades de campo, tentei, como orienta a própria metodologia, tratar os dados capturados de forma holística, considerando um sistema de significados mediadores entre a ação humana e as estruturas sociais. Para atender a isso, procurei descrever o que esteve sob o contexto de investigação, atribuindo sentido a cada signo apontado dentro da cena discursiva organizada, posteriormente, como uma teia dentro de uma escala social mais ampla. Com a análise cuidada, torna-se possível, ainda que indiretamente, fazer uma relação com outras realidades no âmbito educacional, e observar, a eficiência das práticas e políticas de leituras, a partir do que será

possível, num movimento contínuo transformar a realidade cultural do nosso país em relação ao tema, ainda em segundo plano dentro das políticas públicas de educação;

- Apesar do desconhecimento das normas ortográficas, muitos alunos, por outro lado, no que diz respeito à competência leitora, conseguiram se apropriar bem tanto das leituras dos textos que motivaram as atividades, quanto da apropriação em si das propostas feitas em sala, conforme se pode verificar nos textos reunidos no anexo deste trabalho. Cumpre informar, ainda, que na confecção dos textos, foi possível averiguar a habilidade dos alunos quanto ao emprego de formas gramaticais bastante significativas para a elaboração de determinados gêneros discursivos;
- Acerca do hábito da leitura, temática tão perseguida por professores de vários níveis de ensino, ficou evidente, pela análise dos gráficos que, na verdade, as escolas e, por conseguinte, seus professores, tem de, ainda que minimamente, no trabalho da sala de aula, apresentar as oportunidades aos alunos que, por vezes, só tem da escola a ganhar, o que aumenta a responsabilidade social dos docentes brasileiros.
- Com a pesquisa, foi possível, de alguma maneira, ir de encontro ao senso comum que alimenta, como uma espécie de dogma fossilizado, a informação de que *o brasileiro não lê*. Talvez não leia os clássicos desejados. Todavia, dentro de uma concepção semiótica de leitura, o brasileiro, como indicaram os dados, lê o jornal, a revista, os quadrinhos, os diversos textos que circulam na internet, receitas de bolo, horóscopos, santinhos, a conta de telefone, a carta pessoal, a bíblia etc. Por fim, o brasileiro lê o mundo através do código verbal ou não verbal, o que não nos isenta de estarmos diariamente atuantes nos programas de leitura do país.

Rima ou solução, o que desejo, neste momento, é oferecer à comunidade acadêmica subsídios que incitem no mesmo incômodo que mobilizou Severino, o retirante cabralino, da seca em que me encontrava. Espero, com isso, que professores de todos os níveis se sintam motivados com mais uma voz que a eles se coaduna em nome do crescimento político e cultural das escolas brasileiras.

E me cerro, aqui, mire e veja. Isto não é o de um relatar passagens de sua vida, em toda admiração. Conto o que fui e vi, no levantar do dia. Auroras.

Cerro. O senhor vê. Contei tudo. Agora estou aqui, quase barraqueiro. Para velhice vou, com ordem e trabalho. Sei de mim? Cumpro. [...] O senhor é um homem soberano, circunspecto. Amigos somos. Nonada. O diabo não há! É o que eu digo[,] se for... Existe é homem humano. Travessia.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CAEIRO, Alberto. *O meu olhar é nítido como um girassol*. Disponível em: <<http://www.insite.com.br/art/pessoa/ficcoes/acaieiro/207.php>>.

DRUMMOND, Carlos Drummond de. *Poema de sete faces*. Disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond01.htm>>.

\_\_\_\_\_. *Procura da poesia*. Disponível em: <<http://www.casadobruzo.com.br/poesia/c/procura.htm>>.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LLOSA, Mario Vargas. *Elogio de la lectura y la ficción*. Disponível em: <[http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/2010/vargas\\_llosa-lecture\\_sp.pdf](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.pdf)>.

MOITA LOPES, Luís Paulo da (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PESSOA, Fernando. *Autopsicografia*. Disponível em: <[http://www.releituras.com/fpessoa\\_psicografia.asp](http://www.releituras.com/fpessoa_psicografia.asp)>.

RIBEIRO, Anderson da Silva. *Textura da leitura: seria uma rima ou uma solução? – perspectivas em linguística aplicada*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada: interação e discurso) – Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

**CONTOS E ENCANTOS:  
UM ESTUDO DOS ASPECTOS TEXTUAIS E PSICOLÓGICOS  
NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE BIA BEDRAN**

*Luciene de Castro Reto* (UNIGRANRIO)

[lucienereeto@gmail.com](mailto:lucienereeto@gmail.com)

*Idemburgo Pereira Frazão Félix* (UNIGRANRIO)

[professorifrazao@uol.com.br](mailto:professorifrazao@uol.com.br)

### **1. Introdução**

O presente estudo reflete acerca das estratégias artísticas utilizadas, propositalmente ou não, para tratar de questões inerentes à afetividade das crianças, na construção das histórias cantadas e contadas por Beatriz Martini Bedran, a conhecida Bia Bedran, que também é mestre em ciência da arte pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFF); graduada em musicoterapia e educação artística; cantora, compositora, escritora e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ.

A partir da seleção de algumas narrativas trabalhadas por esta multiartista, serão analisados alguns fragmentos de textos que dão ênfase à problemática do sentimento e de aspectos psicológicos em geral. O trabalho proposto intenta analisar os textos escolhidos pelo viés da “palavra cantada”, que envolve voz, texto, cenário, instrumentos, e performance, dentre outros elementos utilizados por ela para desenvolver seu reconhecido trabalho com as crianças. Estas, é importante que se ressalte, hoje podem dominar a lógica e máquinas muito melhor do que os adultos, mas não têm a mesma facilidade em lidar com suas emoções e conflitos. A visão destacada no presente trabalho está centrada no entendimento de que as histórias contadas de maneira criativa e lúdica, podem vir a interferir na maneira de conceber o mundo das crianças e, por conseguinte em suas emoções e, por extensão, em sua afetividade.

A análise de histórias infantis podem nos conduzir à reflexão sobre nossas próprias interação com as crianças. Em cada história, vários aspectos afetivos são identificados, sendo cada uma seguida por discussões que possibilitam a introdução de teorias voltadas para vários temas de interesse na relação com as crianças. O comportamento fantasioso das crianças deverá sempre ser respeitado, onde ao ouvir e brincar poderá aprender pela interação direta com as histórias.

Cabe citar a afirmação de Benjamin (1994), lembrando que se deve evitar explicações diretas sobre o contexto psicológico existente em uma narrativa impondo-o ao leitor. Ou seja, é necessário que se tenha clareza sobre o cuidado que se deve ter com o trato das interpretações inerentes aos campos da literatura e da psicologia. As análises aqui sugeridas dependerão sempre da singularidade e contexto de cada criança ou grupo. Todavia, geralmente, a criança tem clara sensibilidade para perceber a presença de comportamentos apresentados e ela poderá repeti-los em suas manifestações quando bem conduzidas como faz Bedran em suas histórias cantadas e contadas.

O modelo da expressão dos sentimentos em relação à afetividade da criança é um tema potencialmente importante. A sociedade valoriza uma criança alegre e educada que interage com seus semelhantes e adultos. Todavia, algumas expressões de seus sentimentos, como, por exemplo, a raiva sem a agressão verbal do outro é fundamental para a adaptação do indivíduo ao seu grupo social. A não habilidade em lidar com tais sentimentos pode contribuir para o desenvolvimento de sentimentos como a tristeza ou outros desfavoráveis nas situações sociais, possibilitando, inclusive o surgimento de traumas difíceis de serem tratados, no futuro da criança.

Bedran (2003) faz uso da palavra cantada em seu trabalho, reunindo texto, música e performance. Escolhe para seu repertório de “contação de histórias” contos autorais e contos populares. Este estudo analisará dois contos populares adaptados por Bedran, “A Nuvenzinha Triste” e “Campo Santo”, estas narrativas estão presentes no espetáculo *Cabeça de Vento*, publicado em DVD (2010), como também no CD *Bia Canta e Conta 2* (2003) sem nenhuma pretensão de esgotar todas as possibilidades de interpretação ou análise.

## **2. Conto popular adaptado por Bia Bedran – Campo Santo**

O conto apresenta a história de um menino desobediente, teimoso e mal educado. Ele não conseguiu cumprir as orientações que recebeu para não ter determinada atitude ou comportamento. Perto da casa desse menino havia um local chamado Campo Santo e ninguém podia entrar lá. Os adultos diziam: “não vai lá, não pode entrar no Campo Santo”, mas o menino muito desobediente resolveu provar para todos que teria coragem de desrespeitar as proibições. Ele infringiu a regra e debochou: “aí não pode não, eu vou lá merrrmo”.

Certa noite, o menino abriu o portão enferrujado sozinho, entrou no Campo Santo e sentiu um arrepio. Ora ouvia uns barulhinhos estranhos, ora um silêncio, pois não havia ninguém ou uma sequer árvore para alguém se esconder. Atrevidamente, ele andou pelo lugar e quando ele chegou lá na frente fingindo não estar com medo, abaixou-se de propósito e defecou na areia. Após saiu andando todo orgulhoso na direção do portão enferrujado até que ouviu umas vozes cantando uma música estranha e incompreensível atrás dele: “Oi cango, oi cango, oi timborê, tatê tatê, camburã bucha”. Quando olhou para trás, viu que eram as suas fezes que cantavam. Assustado, ele começou a tremer de medo e a correr apressado para sair do Campo Santo, dizendo: “bem que me disseram, para eu não vim aqui”. Porém, quanto mais corria, mais as bolinhas das fezes dele o perseguiram e cantavam.

O menino ficou desesperado e na tentativa de fazer parar a cantoria, apertou os dejetos com as mãos e jogou-os no chão. A música cessou e, aliviado, levou as mãos ao rosto, sujando-se de fezes, sem perceber. Por fim, todo fétido atravessou o portão do Campo Santo e nunca mais ousou voltar por lá.

A partir de uma multiplicidade de coincidências e levando-se em conta a vertente histórica e estética, esta história contada por Bedran no DVD *Cabeça de Vento* (2010), possui alguns elementos relacionados ao cômico, dramático e escatológico. O *Dicionário Aurélio* define escatologia como "tratado dos excrementos". Se refere a indivíduos que se excitam e divertem com expressões grosseiras e impulsos considerados como mal ducados, tais como: brincar com meleca de nariz, puns, chulé e outras inclinações de comportamentos que foram denominados de Escatológicos.

Bedran (2010) tem sua maneira peculiar de cantar e contar esta história, ela apresenta alguns elementos que nas considerações de Finnegan (2011), a relação entre texto e música na palavra cantada toma a canção e a poesia oral, não apenas como texto, mas como performance. “Era uma vez um menino desobediente, teimoso, mal educado e abusado...”. O tom de voz é debochado e finge mastigar um chiclete, com o corpo caracteriza o personagem usando um boné com a aba para trás até o final da história. Como contadora de história seu repertório privilegia a maneira performatizada alterando tom de voz e o corpo com elementos em vários trechos desta narrativa que tentam garantir a emoção e atenção de sua entrega para a plateia, afirma Celso Sisto (2005) corroborando com este estudo.

O local referido pela contadora é um espaço físico que pode ou não assumir uma dimensão simbólica que reflete de alguma forma, a maneira de sentir e de agir do personagem e, particularmente, contribui para a aclimação da situação de proibição. O menino ainda que envolvido pela sensação de medo da descoberta é movido pela curiosidade e excitação em transgredir as regras acaba violando a proibição de entrar no Campo Santo e sofre as consequências.

No trecho da história: “...os adultos diziam: não vai lá, não pode entrar no Campo Santo”. Debochou o menino: “...e aí não pode não, eu vou lá merrmo”. De acordo com Grizivatz (2000, p. 08), pode-se inferir que a desobediência do menino está associada a autoridade formulada pelos pais e seu meio. As crianças precisam de tempo para interiorizar as proibições, assim como suas explicações. Pois mostrar autoridade não significa apenas fazer a lei ser respeitada, a criança precisa de proibições dotadas de sentido. Ela necessita de parâmetros com modelos que gerem confiança para que a criança faça parte de suas atitudes.

Ainda nesta temática, um elemento que merece destaque relacionado ao tom de voz e linguagem do menino onde Bedran utiliza: “eu vou lá merrmo”. É o modo de manifestar a intensão dele em violar as regras e demonstrar poder, permitindo-nos identificar que o espaço na referida obra é impregnado de sentidos, o que assume um papel fundamental na construção da identidade do personagem no conto. Assim como ocorre também o envolvimento psicológico entre o narrador e a história, onde Bedran (2010), também participa emocionalmente na composição das características deste menino em sua narração, como já citado ela utiliza a voz e a corporeidade na composição deste personagem em sua “contação de história”.

Bedran (2010), utiliza elementos que inclinam à hibridez caracterizadora do seu trabalho, tais como: sons com barulhos assustadores. No momento em que narra a entrada do menino no Campo Santo o palco escurece caracterizando um lugar sombrio: “...ora ouvia uns barulhinhos estranhos, ora um silêncio, pois não havia ninguém lá ou uma sequer uma árvore para alguém se esconder...”. Faz uso de luz e cenário escuro ao fundo narrando a emoção do lugar e divertindo o ouvinte ao retratar esta fase escatológica.

Todavia, enquanto o menino orgulhava-se por ter sido a única criança da cidade a entrar no Campo Santo e a desrespeitá-lo, as luzes se apagam e o dejetto começa a andar atrás dele cantando: “Oi cango, oi

cango, oi timborê, tatê tatê, camburã bucha”. Esta cantoria que deixou o menino desesperado intenta provocar a aliteração uma figura de linguagem que consiste na repetição dos sons vogais, consoantes ou sílabas das palavras num verso ou numa frase, especialmente nas sílabas tônicas. A aliteração pode ser assonância, quando utilizada de modo repetido o som de uma vogal ou consonância, que repete o som de uma consoante.

Contudo, foi muito difícil calar as fezes e livrar-se dela. Na tentativa de fazê-las parar de segui-lo e cantar e na mão, fez uma bolinha e depois de se sujar todo a jogou no chão e aliviado quando a música cessou passou a mão no rosto dizendo “graças a Deus”. Entretanto, este trecho pode ser comparado à tentativa de fazer calar a voz acusadora da consciência dos que sabem que cometeram algo que fere as regras. Por mais que o ser humano tente escamotear os delitos que comete, de um único lugar ele não consegue apagá-los: de sua própria consciência instalando-se o sentimento de culpa. Talvez iludido por ter-se feito surdo à voz da sua consciência, o menino que antes orgulhava-se por ter sido a única criança da cidade a entrar no Campo Santo e a desrespeitá-lo pareceu assustado e ter desejado nunca ter feito isso: “...bem que me disseram, para que eu vim aqui”.

A autora Grizivatz (2000), sugere ainda que por fim o menino aprendeu com a própria experiência, agiu por si mesmo, com autonomia e ousadia sofreu e na história parece ter aprendido: “o menino todo fedorento e lambuzado de cocô atravessou o portão do Campo Santo gritando: ‘Mãããe’ e nunca mais ousou voltar por lá”. Tendo em vista a análise de Bettelheim (1980, p. 17) é possível concluir que:

Muitos pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas deveriam ser apresentadas à criança – que ela só deveria se expor ao lado agradável das coisas. Mas esta visão unilateral nutre a mente apenas de modo unilateral, e a vida real não é só agradável.

Divertimento, estranheza, nojo e ao mesmo tempo drama dão a essa narrativa elementos que podem garantir por anos que ela permaneça na memória de quem a ouve.

A arte do contador de história consiste num todo orgânico que se expressa pela voz, pelo corpo e pelas expressões faciais, como resultado de um estímulo que tem sua raiz no texto contado, mas previamente elaborado em termos de imagens, ritmo, movimentos, memória, emoção, silêncios e treinamentos. (SISTO, 2005, p. 101).

Contudo, uma criança não faria todas as inferências possíveis sobre a história ao ouvi-la, mas seduzida pelo lúdico da narrativa, é bem



provável que se a mente infantil estiver naquele momento de sua existência vivenciando conflitos relacionados ao desejo de transgredir normas institucionais ou limites, ela se vincule à história e, em seu inconsciente, as imagens fiquem latentes e sendo ruminadas em busca de significados que poderão auxiliá-la a elaborar suas questões íntimas envolvendo as regras.

Cabe aqui ainda acrescentar que Galvão (2003, p. 61) afirma que a emoção como alegria, medo ou raiva se diferencia da afetividade. As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. A afetividade é um conceito abrangente no qual se inserem várias manifestações. O movimento é a base do pensamento e as emoções que dão origem à afetividade. As histórias podem direcionar o ouvinte a identificação de problemas, apresentar possibilidades apontando saídas para conflitos, revelar caminhos e fazê-lo desenvolver sentimentos antes não experimentados.

### **3. *Conto popular adaptado por Bia Bedran – A Nuvenzinha Triste***

A história se passa com uma pequena nuvem que vivia no céu em estado de melancolia, por não saber qual a razão de sua existência. Devido ao não conhecimento de si mesma, sentia forte inclinação por desejar viver a vida de outros.

Assim, ao ver um passarinho, a nuvenzinha modificava seu formato transformando-se em passarinho-nuvem e divertia-se muito vivendo sua fantasia. Em pouco tempo, porém, a vida real lhe acordava do sonho e, decepcionada, a nuvenzinha entristecia-se e novamente voltava a ser apenas nuvem, dando-se conta de que nunca seria um passarinho de verdade.

Entre suas experiências de viver uma vida distante de sua natureza íntima, não por querer fugir de uma realidade, mas simplesmente por desconhecer sua própria essência. A nuvenzinha além de passarinho tentou ser feliz transformando-se em avião, pipa e estrela. De certa maneira, sem saber quem era, mas constatando inequivocamente quem não poderia ser, a nuvenzinha abre-se para expressar seus sentimentos mais profundos e, talvez por rememorar todas as suas tentativas frustradas, triste e cansada chora copiosamente.

Aqui ocorre o momento mais importante da vida da personagem, pois suas lágrimas ao tocar o chão irrigaram o solo e fizeram brotar

“plantas, flores e frutos”. A nuvenzinha, então, descobriu o que era chuva! Ela então perceber-se útil, importante, conhecedora de sua missão e de seu talento. Isto faz toda a diferença na vida da nuvenzinha. A tristeza deu lugar à felicidade de ser ela própria. Libertada de uma vida falsa e artificial, a pequena nuvem seguiu realizando a tarefa para a qual a natureza lhe preparou.

Refletindo sobre como os comportamentos e sentimentos citados podem-se tocar o ouvinte com a necessidade de conhecer a si mesmo para o encontro do prazer de viver e para o fortalecimento da autoestima. Na história da nuvenzinha, o autoconhecimento foi a chave fundamental para uma vida rica de sentido.

O acúmulo de frustrações vividas por ela a levaram a um momento de crise importante quando, demasiadamente triste, sem saber mais o que fazer, a nuvenzinha chorou. Apesar de a crise ser vista comumente como uma fase indesejada, ela é necessária porque ao tomar consciência do caos insustentável, o sujeito busca saídas em direção ao equilíbrio. Tal foi o que ocorreu com a personagem que, somente ao vivenciar uma crise profunda, encontrou a resposta para a pergunta inconsciente: quem sou? Carl Gustav Jung, criador da psicologia analítica, ao estudar a dinâmica da formação da personalidade humana cunhou o termo “individuação”, processo pelo qual, segundo ele, o sujeito amadurece espontaneamente e descobre seus potenciais, sua identidade a nível mais profundo (VARGAS, 2007).

Apesar de se configurar intimamente, só é possível ocorrer a individuação na interação social. Foi o que ocorreu, no caso da nuvenzinha, ao relacionar-se com indivíduos diferentes de si. Num processo de exclusão das potencialidades que percebia não possuir, ela deu-se conta do que há diferenças entre os seres, que a identidade para constituir-se enquanto tal, dialoga com a sua alteridade. Conhecer a si mesmo, descobrir-se, vem sendo a grande aventura filosófica e desde os tempos mais remotos e esse convite é feito pela história “A Nuvenzinha Triste” contada por Bia Bedran.

Crianças ao se depararem com a narrativa deste conto, a nível psíquico alimentam-se de princípios fundamentais que podem ajudá-la a crescer como pessoa, de acordo com o momento de cada um na estrada da individuação. A ausência de explicações claras para o jogo de sentimentos que ocorrem com a personagem propicia a condição para cada

ouvinte buscar por si mesmo as interpretações que lhe cabem responder de suas questões mais íntimas, no momento que ouvir essa história.

Para Bauman (2011, p. 108), o homem contemporâneo vive o mal da aceleração, a base das relações humanas está sendo estabelecida por uma urgência do fazer e do alcançar. Desde a infância o ser humano abre mão da liberdade do ser para se adequar ao meio, neste processo a construção da identidade se configura a partir do conflito entre a essência do ser e as necessidades do existir.

Segundo Benjamin (1994), a cada instante a rapidez do surgimento de uma nova informação é tamanha, gerando uma onda de choque constante que se consome com a mesma velocidade com que é criada. Uma notícia, uma informação tem durabilidade equivalente ao surgimento de uma nova, que deverá superá-la em grandeza.

A civilização vive um dilema existencial privilegiando a capacidade de agir em busca de novas necessidades que supere algo que antes não necessitavam. Este movimento incessante de sentimentos e comportamentos em busca de sensações mais continua e em maior intensidade não é suficiente para preencher um vazio, gerando um estado de insatisfação permanente. Logo, os valores e conceitos mudam, se constroem e reconstroem o tempo todo, na busca de uma identidade sempre mutável e flexível.

#### **4. Considerações finais**

Este estudo faz parte da investigação de um capítulo da minha dissertação. Observou-se, ao longo deste trabalho, a importância da contação de história para o desenvolvimento humano e como o texto literário e híbrido (interdisciplinar) de Bedran (2003), permite o aprofundamento de questões complexas das relações humanas. Através da interpretação dos contos adaptados por Bedran (2003), pode-se inferir que a palavra cantada, a arte educação e a contação de histórias podem ser utilizadas como importantes instrumentos de análise comportamental, e, por extensão de compreensão dos problemas humanos.

Segundo Benjamin, (1994), as relações do ser humano com a informação têm sido de forma instantânea, quase num processo descartável, onde ao mesmo instante que aparecem novas informações, muitas outras surgem. Este processo está crescendo e essa modernidade faz com que a criança se relacione com o mundo por intermédio de várias con-

xões em redes que causam isolamento e falta de interação social. Comprometendo psicologicamente a capacidade da criança de lidar com suas emoções e conflitos.

Contudo, nenhum dos textos, – no sentido de “obra tecida”, seja por palavras, imagens, sons ou quaisquer outras possibilidades citados se esgotam nesta breve análise de seus significados. Hoje, vive-se uma era de amigos virtuais, onde há pouco espaço para compromissos profundos, para que desta forma não seja difícil a busca incessante de algo novo. Um processo contínuo e frenético de obter algo, para logo partir em busca de algo novo, em uma tentativa vã de preencher um espaço que a cada dia parece mais vazio. Desvaloriza-se o durável, o que é fixo, entra em uso o descartável, seja no aspecto material, ou na visão existencial da criatura humana. Assim rompem-se os compromissos e valores com uma identidade sedimentada, que pode ser abandonada como a uma mudança de costume.

A partir do atual quadro social fica evidente a importância do homem moderno explorar cada vez mais as histórias infantis como uma maneira de provocar nos ouvintes o interesse por saberes contidos nas narrativas. Assim como trabalhar as questões afetivas e as relações interpessoais dentro das necessidades da criança para o seu desenvolvimento infantil. Logo, as histórias infantis são imbuídas de ludicidade, sentimentos e comportamentos que podem permitir que a criança se descubra e experimente enfrentar suas emoções de forma lúdica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMNÉRIS, Maroni. *Jung: individuação e coletividade*. São Paulo: Moderna, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida em fragmentos*. São Paulo: Zahar, 2011.

BEDRAN, Bia. *A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

\_\_\_\_\_. *Cabeça de vento*. Rio de Janeiro: Gravado no Teatro Sesi Caxias, 2010. DVD.

\_\_\_\_\_. *Bia canta e conta 2*. Rio de Janeiro: Rob Digital, 2003. CD.

BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FINNEGAN, Ruth. Palavra cantada. Encontro Ciência e Cultura da UFRJ. Terceira edição do Encontro de Estudos da Palavra Cantada, 2011. Disponível em: <<http://palavracantada3.wordpress.com>>.

GALVÃO, I. *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2003

GRIZIVATZ, Saladin Catherine. *A autoridade*. São Paulo: Loyola, 2006.

MOURA, Cristiane Faiad de; PASQUALI, Luiz. Construção de um teste objetivo de resistência à frustração. *Psico-USF*, Brasília, v. 11, n. 2, p. 137-146, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psuf/v11n2/v11n2a02.pdf>>. Acesso em: 29-03-2013.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Curitiba: Positivo, 2005.

VARGAS, Nairo de Souza. *Tornar-se si mesmo*. Viver mente e cérebro: memória da psicanálise – Jung, São Paulo, nº 2, 2007.

## **DAS TRINCHEIRAS DO TEXTO, OS ESTRATEGISTAS DA LINGUAGEM**

*Anderson de Souto* (UERJ; FCCAA)<sup>42</sup>

[otuos@hotmail.com](mailto:otuos@hotmail.com)

*Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca* (UERJ; FCCAA)

[aytelfonseca@yahoo.com.br](mailto:aytelfonseca@yahoo.com.br)

### **1. Introdução**

Comumente, currículos de língua portuguesa voltam-se, nas diversas instâncias e níveis do ensino, para orientações pedagógicas pautadas em conteúdos ou habilidades. Este artigo, de modo diverso, busca focalizar outra via para o ensino de língua portuguesa: uma abordagem por meio de estratégias, na qual subjazem estes mesmos conteúdos e habilidades.

Nosso propósito é demonstrar, através de um relato de experiência realizada com estudantes de segundo período do curso de Comunicação Social da UERJ, como o ensino de língua, no nível superior e, consequentemente, em outros níveis, pode ser orientado por procedimentos estratégicos, tendo em vista causas e efeitos de sentido nos processos de leitura e de produção textual. Selecionamos como gênero-base a resenha, e como estratégia, a construção metafórica associada ao cruzamento de campos semânticos e à seleção lexical.

Como pano de fundo teórico, optamos pela concepção sociointeracional da linguagem e pelos estudos do processamento estratégico do texto, cuja origem está no campo da linguística textual.

### **2. Leitura e escrita estratégicas**

As ações pedagógicas de um professor – como propor exercícios de interpretação de texto ou selecionar métodos de avaliação – sempre deixam entrever um sistema de concepções, cujo centro é o conceito de língua. Em toda prática subjaz, de fato, uma ou mais teoria, ainda que implícita ou inconscientemente.

---

<sup>42</sup> No livro de resumos, foi omitido, involuntariamente, o nome do Prof. *Anderson de Souto*.

O trabalho didático relatado neste artigo baseia-se em perspectiva teórica em que se concebe a língua como o próprio lugar da interação, como atividade na qual os membros de uma sociedade alcançam distintos objetivos por meio da troca verbal. Tal perspectiva é desenvolvida por muitos pesquisadores e vem recebendo variadas denominações: sociointeracional, textual-interativa, língua-discurso, entre outras.

Na concepção sociointeracional, a língua sempre está em função dos usos concretos, em contextos delimitados, atualizando-se apenas “a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializados em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42). Em outras palavras, a língua passa a um conjunto de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam seus desejos com ações apropriadas aos objetivos em cada circunstância.

A partir do momento em que se concebe a língua como espaço de interação entre os sujeitos, autores e leitores assumem atitude participativa na construção e na recepção dos textos, mobilizando variadas *estratégias* para alcançarem seus propósitos.

As estratégias, cujas origens ligam-se às artes militares de conduzir o exército em campo de guerra, designam, em um sentido mais amplo, toda ação realizada de modo coordenado para atingir certo objetivo (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004). No âmbito das ações com a linguagem, as estratégias dizem respeito às escolhas feitas pelo produtor do texto sobre o material linguístico disponível, com a intenção de orientar o leitor na construção dos sentidos.

Pode-se, então, considerar leitura e escrita como uma espécie de “jogo”, tendo como “peças” o autor, o texto e o leitor (GERALDI, 2003, KOCH, 1998, 2006):

– **Autor:**

é sempre detentor de, no mínimo, uma intenção comunicativa (ou projeto de dizer), como expor um fato, explicar o significado de uma palavra, defender um ponto de vista, persuadir seu interlocutor, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, descrever um objeto, dar uma notícia, relatar uma história, contar uma piada, ensinar o manuseio de um instrumento etc. Para se alcançarem tais objeti-

vos com êxito, o autor estrategista faz as devidas escolhas dentre o seu repertório de saberes

– **Texto:**

organizado estrategicamente de determinada forma, a partir das escolhas feitas pelo autor dentre as diversas possibilidades que a língua lhe oferece. Na superfície textual, as opções linguísticas do produtor viram pistas, sinalizações para o leitor.

Essas marcas têm natureza verbal e não verbal. No primeiro grupo, destacam-se: seleção lexical, emprego das figuras de linguagem (com ênfase na metáfora e na ironia), colocação dos termos na oração, uso dos sinais de pontuação, presença de modalizadores, de marcas de oralidade, recorrência de tempos e modos verbais, pressuposições, operadores argumentativos, intertextualidade etc. No segundo grupo, encontram-se: ilustrações, modos de disposição do texto no suporte, capitulação, uso de itálico, negrito e sublinhado, cor, tipo e tamanho da fonte etc.

Todos esses recursos podem ser definidos como *estratégias estilístico-argumentativas*. Emprega-se o adjetivo “estilístico” com base na explicação de Câmara Jr. (1985) para o fenômeno expressivo da linguagem que, além de servir para representar o mundo (função representativa), assume outras importantes funções: a de manifestar sentimentos e vontades do falante (função anímica) e a de atuar sobre o interlocutor, levando-o a crer no que é dito ou a agir de determinado modo (função apelativa). A expressividade, segundo o autor, envolve as duas últimas funções. Já o emprego de “argumentativas” justifica-se pela necessidade de se enfatizar a função apelativa da linguagem, já que, em maior ou menor grau, todo enunciado sempre busca interferir nos pensamentos ou nas ações do leitor/ouvinte.

Nesse caso, resgata-se a essência etimológica do vocábulo “argumento”, do latim *argumentum*, cujo tema *argu* tem como primeiro sentido “fazer brilhar”, “iluminar”, tal como figura em “argênteo” (da cor da prata), “argúcia” (perspicácia de raciocínio) e “arguto” (sagaz). Argumento passa, então, a ser tudo aquilo capaz de fazer “brilhar”, “cintilar” uma ideia (FIORIN & SAVIOLI, 2002).



– **Leitor:**

exerce papel essencial no processo de construção de sentidos ao mobilizar seus saberes acumulados e ao interpretar a forma particular como o texto encontra-se organizado, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor.

Do mesmo modo que o autor assume um projeto de dizer, o leitor toma para si um projeto de leitura. A leitura, de fato, pode ter diferentes objetivos: saber do último acontecimento (jornais, revistas), aprender a definição de uma palavra (dicionários), vivenciar o prazer estético (poemas, contos, romances), conhecer a eficácia de um medicamento (bulas) etc.

Chega-se, então, às definições de escrita e de leitura coerentes com a concepção sociointeracional de linguagem:

- a escrita é sempre motivada por um propósito comunicativo, por um querer dizer e, por isso, mobiliza um conjunto de escolhas linguísticas, manifestadas na superfície textual;
- a leitura é uma atividade múltipla e atuante. Múltipla porque admite variados projetos de leitura e atuante porque aciona uma série de procedimentos de construção de sentidos.

Em síntese,

| Funcionamento sociointeracional da escrita e da leitura |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| Auto  | ↔ | Texto   | ↔ | Leitor  |
| <i>Projeto de dizer</i>                                 |   | <i>Sinalizações textuais /<br/>Indícios / Marcas / Pistas</i> |   | <i>Projeto de leitura<br/>Decifração das “pistas”</i> |

### 3. O relato da experiência

A sequência didática foi realizada com alunos do 2º período de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), durante três encontros, com duração de uma hora e cinquenta minutos cada. Nesse período, colocamos em prática atividades de

- *leitura*: por meio das quais os estudantes tiveram um contato inicial com a estratégia estilístico-argumentativa enfocada (construção metafórica, com cruzamento de campo semântico), observando sua funcionalidade em um texto argumentativo (uma rese-

nha publicada na *Folha de São Paulo* e pertencente à esfera do entretenimento);

– *análise linguística*: por meio das quais os estudantes conheceram, em detalhes, as propriedades linguísticas da estratégia, observando seus mecanismos gramaticais e, sobretudo, seus feitos de sentido;

– e de *produção de texto*: por meio das quais os estudantes colocaram em prática os conhecimentos adquiridos sobre a estratégia estilístico-argumentativa, redigindo suas próprias resenhas.

Essas três etapas são, na verdade, interdependentes, como se tenta mostrar no esquema a seguir:

| Intersecção dos eixos fundamentais no ensino de LP |   |  |   |                             |
|--|---|--|---|-----------------------------|
| Leitura  | ↔ | Análise Linguística                            | ↔ | Produção Textual            |
| Conhecimento das estratégias mobilizadas           |   | Análise das escolhas linguísticas estratégicas |   | Mobilização das estratégias |

O quadro demonstra que há uma “retroalimentação” entre os itens, num movimento da leitura à produção textual, passando pela análise linguística, e de retorno da produção à leitura, que funda um ciclo dialógico, em que a escrita passa a ser ponto de partida, com os textos-base para leitura, e de chegada, com os textos produzidos pelos alunos.

O papel do professor, nesse processo, consiste em *orientar* o aluno em todas as etapas envolvidas na escrita: estudo e reflexão sobre o tema, seleção de ideias/argumentos, planejamento do texto e execução (concomitante ao processo de revisão). Reserva-se, portanto, ao docente, escritor experimentado, o papel de apresentar ao aprendiz modelos de textos a serem lidos, interpretados, analisados linguisticamente e “imitados”, concretizando o que explica Bernardo (2000, p. 20), em uma passagem que nos tem servido de lema:

No ato da redação, acho que a luta se faz no rasgo. Hein? Pois é, no rasgo. Assim como qualquer criança aprende a falar por imitação, aprendemos a escrever por imitação também. Inicialmente, chupando modelos lidos aqui e acolá, até dominarmos os códigos da escrita o suficiente para transgredi-los, superando os modelos.

As atividades, apesar de enfocarem as estratégias, abordaram também outros aspectos essenciais do texto, como características socio-comunicativas, formais, temáticas e estilísticas do gênero do discurso “resenha”, propriedades gramaticais da sequência discursiva argumenta-

tiva e aspectos da coesão e da coerência. Isso porque, sem um estudo que abarque tais tópicos, a produção de textos torna-se impraticável.

### 3.1. Leitura e análise linguística de texto motivador

O texto escolhido como ponto de partida para a sequência didática e tomado como modelo para a escrita dos alunos foi uma resenha da jornalista Keila Jimenez, publicada no caderno cultural da *Folha de São Paulo*. O tema abordado é a estreia da novela “Salve Jorge”, de Glória Perez, como se observa a seguir:

#### “Salve Jorge” precisa surpreender para fugar órfãos de Carminha

*Keila Jimenez*

O bolo de Glória Perez é mais do que familiar.

A massa traz o dobro de personagens, e os mocinhos passarão a vida se desencontrando. O recheio é composto de referências culturais de um povo interessante, com cobertura de bordões chicletes e dancinhas que rendem piadas aos cassetas.

Os primeiros capítulos de "Salve Jorge", nova trama das 21h da Globo, mostraram que o tempero de "O Clone" (2001) e "Caminho das Índias" (2009) está de volta. O gosto é bom, saudoso para alguns e bem popular.

Mas o principal quitute do horário nobre ainda é indigesto para os encantados pelo sabor da vingança de "Avenida Brasil".

Para se concentrar em Rodrigo Lombardi, é preciso esquecer Tufão (Murflio Benício). E olha que Raj, opa, Lombardi, agora surge de farda, a alegria da mulherada.

O mix de imagens da invasão do Complexo do Alemão foi primoroso, e a beleza da Turquia faz o HD valer a pena. Antonio Calloni e Zezé Polessa já muito agradam, assim como Alexandre Nero.

A protagonista, Nanda Costa, ainda é uma das poucas dúvidas na novela, pois Glória explica tudo, até o que não precisa explicar.

"Salve Jorge" tem boas chances de engordar a audiência da Globo, mas terá de surpreender, pois esse é o chantili no ponto certo para fugar os órfãos de Carminha (Adriana Esteves) e sua trupe de "Avenida Brasil".

(*Folha de São Paulo*. São Paulo, 29 de outubro de 2012, p. E6)

Em aula, por meio de questões de interpretação do texto e consequente debate oral sobre as respostas dadas pelos alunos, chegamos a algumas conclusões.

Inicialmente, buscando uma visão global do texto, constatamos o seu propósito comunicativo, nitidamente argumentativo e totalmente compatível com a função sociocomunicativa desempenhada pelo gênero discursivo “resenha”. Keila Jimenez, por meio de suas escolhas linguísticas, emite um juízo de valor sobre um produto cultural (a novela “Salve Jorge”), influenciando na decisão do leitor em assistir ou não à nova trama global. Ainda que de modo não muito explícito, a jornalista defende que a aposta de Glória Peres para o horário nobre peca por trazer poucas novidades, desapontando o telespectador acostumado com as reviravoltas do enredo de “Avenida Brasil”.

Após essa etapa, nos detivemos no estudo mais detalhado da resenha, observando o recurso estilístico-argumentativo lançado por Jimenez para alcançar com êxito seu propósito comunicativo. Chamou nossa atenção o modo como a jornalista definiu “Salve Jorge” (“O *bolo* de Glória Perez é mais do que familiar”), o que instaurou um *processo metafórico*, cruzando dois campos semânticos: o de entretenimento e o da culinária.

Tal processo metafórico foi reforçado em todo o texto, por meio de uma *seleção lexical* igualmente estratégica. Quanto ao campo semântico “novela”, apontam-se palavras como “personagens”, “mocinhos”, “capítulos”, “horário nobre”, “audiência”. Já em relação à esfera da culinária, encontramos os itens lexicais “massa”, “recheio”, “cobertura”, “chantili”, “quitute”, “gosto”, “engordar”, “indigesto”.

Por fim, como etapa mais importante do movimento de leitura, investigamos os efeitos de sentido oriundos do uso da estratégia estilístico-argumentativa em questão. Notamos, basicamente, dois. O primeiro refere-se à atribuição de maior grau de textualidade à resenha. Isso porque, ao empregar sistematicamente palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, Keila Jimenez articulou os parágrafos do texto, garantindo-lhe coesão e contribuindo para a obtenção de unidade de sentido, indispensável para o fator de textualidade mais básico de todos: a coerência.

O outro efeito de sentido atrela-se à construção do ponto de vista da autora, já que, devido ao emprego intencional da metáfora – por meio da qual se iguala a novela da Glória Peres a um bolo –, construiu-se uma

imagem negativa de “Salve Jorge”, taxada de repetitiva, previsível, pautada em um modelo previamente estabelecido, contando sempre com os mesmos “ingredientes”: referência cultural de um povo exótico, bordões-chiclete, atores repetidos etc.

Ao fim da atividade de leitura e de análise linguística, o estudante já contava com os conhecimentos textuais e com a motivação necessários para se lançar ao desafio de escrever sua própria resenha.

### 3.2. Escrita de resenha

Para detalhar a etapa final da sequência didática, segue um texto produzido por um dos alunos da turma. Nele, observamos o uso estratégico do mesmo recurso expressivo de que lançou mão Keila Jimenez:

#### **Bom, bonito e barato para quem?**

Lá se vão 12 anos desde que um novo conceito de produto chegou às prateleiras do supermercado televisivo. Desde então, aquela barganha imperdível que antes era conhecida pelas iniciais de “bom, bonito e barato” passou a designar a versão tupiniquim do Grande Irmão orwelliano, enlatada e pronta para consumo imediato.

Desde sua estreia, em 2001, a embalagem do Big Brother Brasil recebeu pequenas remodelagens, como anjos, participantes selecionados por sorteio, quartos brancos e até mesmo a exibição de candidatos a *brothers* em casas de vidro estrategicamente localizadas em shoppings à semelhança de outras mercadorias expostas em vitrine. Mas se o pacote mudou, o conteúdo permaneceu o mesmo: ex-anônimos alçados à celebridade por meio da publicização de sua intimidade, vigiados pelos espectadores que consomem as alegrias, brigas, maquinações, enfim, a “vida real” que só a televisão consegue proporcionar.

Àqueles que não pagam, literalmente, para exercer seu voyeurismo no atacado, só resta o varejo das cenas cuidadosamente selecionadas e editadas. Mas mesmo sem poder ver o boi inteiro, o consumo de bifés empacotados não parece incomodar a audiência, que ainda coloca o programa na cesta de compras e se dirige ao caixa.

Porém, como nenhuma marca se mantém na liderança sem ocasionais repaginadas no seu produto, este ano a Rede Globo radicalizou a estratégia de sucesso da 10ª edição do programa: em vez de trazer de volta apenas um ex-BBB, desta vez quase metade dos concorrentes já é conhecida do público. Mas parece que a celebridade conquistada nas edições anteriores não conseguiu tirar a poeira do programa, que, com audiência pior do que a do ano passado, parece ter começado a encalhar na prateleira.

Mesmo com o desempenho aquém do esperado, ainda é difícil de ima-

ginar o BBB fora da programação. Afinal, a Rede Globo realmente conseguiu encontrar seu bom, bonito e barato. Bom, pois 45% de *share* não é lá tão mau. Bonito, com o desfile de corpos esculturais, silicones, lipoaspirações e músculos que depois sempre estampam as capas das revistas. E barato, muito barato perto do que se lucra com patrocínios anúncios merchandising e ligações.

Mas não estaria na hora de o consumidor buscar um novo bbb?

*A.P., Comunicação Social UERJ – 2º Período – 2012.2.*

O texto produzido enquadra-se no gênero resenha do domínio discursivo do entretenimento, cujo propósito comunicativo é analisar criticamente certo produto cultural: apresenta informações que caracterizam e resumem elementos essenciais do Reality Show *Big Brother Brasil*, ambientando o leitor na compreensão do objeto resenhado, e demonstra visão crítica acerca deste, que fica clara, ao longo do texto, graças à estratégia adotada e às pistas linguísticas que a concretizam.

Nos moldes do texto-base, o estudante lança mão da seguinte estratégia estilístico-argumentativa: produz o texto construindo uma metáfora inicial, que se materializa pelo cruzamento de dois campos semânticos e pela seleção lexical. Tal procedimento contribui grandemente para a progressão temática do texto, para sua coesão e coerência, serve à expressão do ponto de vista a partir do qual o programa é encarado, além de gerar efeitos de sentido, como se pode observar:

#### *A) Construção Metafórica:*

O programa *Big Brother Brasil* é associado a um produto comercializável e consumível taxado de “bom, bonito e barato”, expressão popular grandemente usada no cotidiano para expressar “aquela barganha imperdível”. As siglas BBB, a partir da construção metafórica, passam a designar tanto o programa como a barganha comercial, tornando-se elementos fundamentais na cadeia coesiva referencial do texto.

Essa associação do parágrafo inicial, categorizadora do programa, deixa transparecer que este, nos moldes dos “enlatados americanos”, ganhou a atenção do público, que lhe garante audiência, tal qual um produto muitíssimo consumido por suas qualidades (bom e bonito) e por seu preço acessível (barato).

No entanto, conforme o texto progride, a argumentação se constrói e o ponto de vista do aluno, contrário à qualidade do programa, vai

se delineando: o *reality* repaginou-se ao longo de suas 12 edições, radicalizou em sua última (2013) e manteve o mesmo conteúdo (“corpos esculturais, brigas e maquinações”), que parece não agradar tão fortemente aos expectadores como antes, porém a audiência menor deste ano não é motivo suficiente para retirá-lo da grade de programação da emissora.

### 3.2.1. Cruzamento de campos semânticos e seleção lexical

Dois campos semânticos decorrentes dessa construção metafórica tornam-se proeminentes no texto: o primeiro diz respeito ao *universo comercial*, em que se enquadra o produto “bbb”; o segundo, ao *universo televisivo*, em que se enquadra o programa televisivo “BBB”.

A partir da exploração dessas duas áreas semânticas, pode-se depreender a orientação argumentativa adotada no texto, que se concretiza por meio das escolhas linguístico-expressivas do componente léxico-semântico: a seleção vocabular.

Do campo semântico televisivo, podem-se depreender os seguintes itens léxicos explorados: “estreia”, “versão”, “edição”, “participantes”, “conteúdo”, “celebridade”, “televisão”, “cenas”, “audiência”, “patrocínio” etc. Já do campo comercial, os seguintes: “enlatada”, “consumo”, “embalagem”, “mercadorias”, “exposto”, “vitrine”, “consome”, “pacote”, “marca”, “prateleira” etc.

Tais escolhas evidenciam o juízo crítico do discente sobre o programa resenhado, materializando seu propósito comunicativo. Estas expressões em destaque, pistas, permitem que o leitor compreenda claramente a posição adotada no texto:

a versão tupiniquim do Grande Irmão orwelliano, *enlatada e pronta para consumo imediato*”; “Mas se o *pacote mudou, o conteúdo permaneceu o mesmo*”; “com audiência pior do que a do ano passado, *parece ter começado a encalhar na prateleira*.”

Os efeitos de sentido alcançados com tal processamento estratégico são os de que o programa televisivo, tal quais produtos de um supermercado, é “consumido” pelos telespectadores, seu público-alvo, de forma acrítica, como um simples “pegar o produto na prateleira”. Assim, táticas mercadológicas, como repaginadas, alteração visual e apelos sentimentais (volta de ex-bbbs, por exemplo), foram utilizadas pela emissora para manter o consumidor/telespectador fiel ao programa. Entretanto, o

estudante-autor, ao fim do texto, lança uma reflexão a esse consumidor: “Mas não estaria na hora de o consumidor buscar um novo bbb?”.

O processamento estratégico descrito garante ao texto enorme expressividade no tratamento do tema e fortalece o caráter argumentativo. O estudante conseguiu, além de cumprir seu propósito comunicativo, imprimir um tom pessoal e autoral em seu texto, fazendo uso de uma estratégia conhecida anteriormente.

#### **4. Considerações finais**

Coube a este escrito abordar a possibilidade de se trabalharem em sala de aula recursos estilístico-argumentativos, diferentemente de outras abordagens pautadas somente em “conteúdos” tradicionais dos currículos de língua portuguesa, como o estudo dos procedimentos argumentativos canônicos.

O resultado da aplicação da sequência foi, de fato, altamente satisfatório. Obtivemos um grande número de textos ricos em sentido e com a pertinente exploração da estratégia enfocada, conforme se pode observar no exemplo analisado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.

CAMARA JR., Joaquim Matoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



KOCH, Ingedore G. Villaça. A produção textual do sentido. In: VALENTE, André (Org.). *Língua, linguística e literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
COMO MECANISMO DE IGUALDADE SOCIAL:  
REALIDADE DE GENTE “COM PÉ NO CHÃO”  
OU SONHO DE QUEM ANDA  
COM “A CABEÇA NAS NUUVENS”?**

*Elisângela Leal da S. Amaral (UEMS)*

[elisilvamaral@hotmail.com](mailto:elisilvamaral@hotmail.com)

*Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)*

[chaves.adri@hotmail.com](mailto:chaves.adri@hotmail.com)

### **1. Introdução**

Este artigo é resultado de algumas reflexões nascidas em meio às leituras e discussões vivenciadas durante as aulas de mestrado, audições de lamúrias de colegas, enfim, faz parte do contexto de desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado, e estará, mais à frente, fazendo parte da composição da dissertação. Há quem diga que toda pesquisa nasce das angústias que atormentam o pesquisador: fato pleno, pelo menos ao se tratar de um pesquisador educador!

É comum surgirem discursos afirmando que a educação é a solução para todos os problemas sociais. Se isso é verdade, a escola, consequentemente, é a instituição responsável direta pelas questões de melhorias na sociedade. E seguindo essa mesma linha de raciocínio, o professor torna-se um agente diretamente envolvido em todo esse processo de reconstrução social.

No entanto, como educação não se constitui apenas de escola, professor e aluno, surge a necessidade de se abordarem outros fatores envolvidos nessa situação. Não se trata de tentar explicar mecanismos de estruturação do sistema escola, já que esse assunto tão complexo transcenderia o campo da pesquisa citada, e qualquer tentativa de limitá-lo seria mera simploriedade. A intenção aqui manifesta é observar os assuntos relacionados à instituição escola como um dos elementos constituintes das condições de produção de discursos que serão mencionados.

Além disso, para que o intento proposto nesse trabalho seja alcançado, será necessário recorrer à transdisciplinaridade para que melhor se compreendam as evidências observadas. O elo nesse processo será o estudo/ensino de linguagem, bem como os efeitos desse elemento na vida escolar e social de alguns sujeitos.

Por meio dessas vertentes, e outras que a elas se relacionam, alguns pressupostos teóricos serão discutidos a fim de suscitar, em alguma medida, um pouco mais de reflexão sobre o trabalho com a língua portuguesa na escola, a influência da escola como agente educador, a família nessa relação, bem como os possíveis resultados desse trabalho e do contato com a escola na vida dos alunos e, conseqüentemente, na sociedade.

## **2. *Escola: de lugar nas condições de produção do discurso a uma instituição sujeito***

Para a análise do discurso de linha francesa, ciência que se organiza nos entremeios da linguística, psicanálise e marxismo (ORLANDI, 2012 p. 15), nenhum acontecimento é isolado, ao contrário, os fatos são realizados em uma seqüência histórica contínua. A sociedade se organiza em função do capital. Tudo gira em torno de um jogo de poder determinado fortemente pela economia. A força política representada pelo Estado visa a estabelecer seu domínio por meio de aparelhos ideológicos.

Nesse sentido, Althusser define que dentre os outros “um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos sua música a tal ponto, ela é silenciosa! Trata-se da escola.” (ALTHUSSER, 2012, p. 79). Confirmando o discurso de senso comum, que afirma ser a escola responsável pela formação do cidadão, a detentora de grande influência sobre os demais segmentos educacionais, a tal ponto que, ao se falar em educação, é ela o órgão direto apontado. Ela também, desde suas origens, vem sendo estruturada para ser a instituição que visa ao à formação daqueles que constituem a sustentação do Estado enquanto força dominante, aqueles que suprirão as necessidades da produção e devem aprender a desempenhar bem esse papel.

No entanto, pensando na escola como instituição sujeito, situada no lugar de onde fala ao proferir seu discurso, a partir do lugar de sujeito, no “jogo de imagens” de Pêcheux (1990, p. 83): Quem sou eu para que lhe fale assim? Quem é o aluno para que eu lhe fale assim?

A partir desses questionamentos levantados, abre-se um leque de possibilidades de reflexões. Ainda que considerando toda a historicidade desse aparelho definido por Althusser como o ocupante do papel dominante dentre os demais aparelhos ideológicos, num sistema capitalista, organizado em classes, e dividido entre instituições privadas e públicas, partidos políticos movidos por ideologias diferentes, é preciso que se

considere a existência de “sujeito capitalista” (ORLANDI, 2001). Da mesma forma, entendendo a existência de sujeitos diferentes, com motivações diferentes a fim de alcançar objetivos diferentes.

Não é o caso de negar que a escola continue gerando mão-de-obra para a produção; mas de onde saíram aqueles nomes que fizeram – e alguns que ainda fazem- a diferença no rumo da nossa História? É bem verdade que a escola continua exercendo o papel de força motriz para o funcionamento do Estado de produção, no entanto também é ela que movimentava nossa sociedade de classes no sentido de transferir ou mobilizar alguns.

Apesar de forte representante da ideologia do Estado, não há de se negar que a escola é também um aparelho que funciona como uma ponte de mão dupla, uma vez que por um lado é via de acesso da mão de obra daqueles que atenderão às necessidades de produção do capitalismo, por outra via, direciona aqueles que tomam um rumo diferente do que estava aparentemente predestinado, ou seja, gera rupturas nos sistemas até então solidificados de alguns grupos.

Nesse sentido, até certo ponto, a escola tem realizado seu o papel de aparelho ideológico de Estado repassando a ideologia dominante, preparando o aluno para que vá ao encontro das necessidades do sistema de produção, ou da demanda social, havendo uma identidade preconcebida desse modelo de sujeito institucional. Entretanto, outra questão precisa ser avaliada, já que a escola não fala por meio de si mesma, mas por meio de outros sujeitos, sendo assim transformada em lugar. Por sua vez, esses também trazem consigo, na relação com a historicidade, discursos interpelados pela ideologia dominante, construídos a partir de ‘já-ditos’ (ORLANDI, 2007, p. 40) Do mesmo modo, ao pensarmos sujeito-direção e sujeito-corpo-docente; quantos ‘As’ se constituem produzindo discursos por meio dos quais a ideologia vem a se materializar? Nessa mesma perspectiva, quantos ‘Bs’ são atingidos por tais discursos? E ainda, esses, que se tornam “interdiscursos” (PÊCHEUX, 2012), não estariam mais á frente gerando novos intradiscursos? Quanto dessa materialidade pode atuar como força de ruptura?

### **3. O nascimento da escola no Brasil e seu papel na sociedade**

A problemática da educação, bem como sua importância são fatores extremamente relevantes para o contexto de desenvolvimento real do país. Ao se falar de educação, uma instituição, automaticamente, é acionada e passa a fazer parte do quadro em questão: a escola, principal agente responsável pela educação e desenvolvimento no que diz respeito ao conjunto de atributos intelectuais de um indivíduo.

No entanto, numa sociedade capitalista, organizada em classes, onde há conflitos e jogos de interesses constantes, o objeto que move a escola nem sempre é a preocupação com a educação. Por meio de um olhar mais histórico, fica mais fácil compreender o processo de origem e desenvolvimento dessa instituição sempre formadora, tendo em vista que o que vai variar é o objeto dessa formação. Ao longo dos tempos, têm sido levantadas as motivações políticas por trás das letras, dos livros didáticos, das pedagogias, dos procedimentos didáticos e até mesmo de algumas ciências sempre voltadas aos interesses de algum segmento.

Fato amplamente justificável ao se lançar um olhar sobre a historicidade que vem a compor os dias atuais. Uma mola giratória chamada ideologia vem avançando em um movimento constante e de forma crescente do primeiro homem aos dias de hoje. À medida que passa a ser assimilada pelos inúmeros e variados grupos institucionais, é como que se fragmentasse se conformando<sup>43</sup> aos moldes exigidos pelas especificidades de cada um deles. O que acontece, no entanto, é uma ilusão, se olhado pela perspectiva de que, na verdade, é a ideologia a própria formadora de cada instituição.

Nesse sentido, a história da origem da escola brasileira não poderia fugir à regra. O Brasil, país “descoberto” e colonizado por Portugal, torna-se tão somente um objeto para o enriquecimento do colonizador, conforme afirma Ribeiro (2001, p. 18): “(...) a organização escolar no Brasil-Colônia, está como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses.”

O que se apresenta apenas como mais uma amostra do fator econômico sempre gerenciando os interesses sociais e políticos. Após a implementação das capitânicas hereditárias pelo rei de Portugal em 1532, cujos principais objetivos eram povoar e defender a nova colônia, as estratégias de domínio do povo se voltam para a implantação de valores mo-

---

<sup>43</sup> Entenda-se *conformar* no sentido de *formar com, assumir a forma de*.

rais e éticos que seriam mais bem solidificados se feitos pelas amarras da religião. Nas palavras de Ribeiro:

Entre as diretrizes básicas constantes no Regimento, isto é, na nova política ditada então por D. João III (17-12-1548) é encontrada uma, referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução.

Em cumprimento a isto, chegam, com Tomé de Souza, quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel da Nóbrega (1549). (RIBEIRO, 2001, p. 18)

Com o rápido esgotamento dos recursos naturais brasileiros, no caso o pau-brasil, surgiu a necessidade de mudar a estratégia de colonização, torna-se necessário povoar e ocupar a terra. Nesse contexto, passa a ser realidade o surgimento de duas “classes sociais”: de um lado, aqueles que vinham como povoadores e gestores da produção, de outro a mão de obra escrava composta por índios e por negros, já que era a forma mais eficiente de se gerar um lucro mais alto. No contexto da agricultura açucareira, duas demandas se cruzam: atender aos Regimentos iniciais de instrução catequizadora dos indígenas e educar os filhos dos nobres produtores de cana-de-açúcar.

Desse modo, os jesuítas, por meio dos recursos financeiros provenientes do estado português, precisavam edificar instituições educadoras que formassem também, gratuitamente, sacerdotes destinados à catequização. No que tange à grade curricular para os alunos, Ribeiro descreve:

O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado de português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa.

Como os indígenas não correspondiam às expectativas brancas, dentre elas a de se enveredarem para o sacerdócio, passa a ser implantada uma educação destinada à formação “profissional e agrícola” (*idem*). Em contrapartida, os interesses do ensino e formação religiosa, para os futuros sacerdotes, se volta exclusivamente para os filhos dos colonos, ou seja, para a elite da época, que passa a ser o público dos colégios jesuíticos. Assim é estabelecida diferenciação entre instrução e catequização, sendo para os índios apenas a última, mesmo porque havia necessidade de aumentar o número de convertidos ao catolicismo para combater as perdas geradas pelo movimento da Reforma Protestante.

Nessa conjuntura, passa a se fragmentar a educação de acordo com as finalidades e exigências a que se destinava: grupos desprivilegiados, que eram a maioria, como índios, negros e mestiços recebiam educação para a produção baseada em técnicas para o trabalho manual bastante rudimentares; no caso das mulheres, toda educação se voltava a boas maneiras e aprendizagem de serviços domésticos; enquanto à elite cabia a função de reter os domínios e fronteiras de tudo o que fosse considerado intelectual, porém de acordo com os padrões católicos. T tamanha era a importância dos colégios jesuítas, que o *status* da época era composto de critérios como propriedades que iam de terras a escravos mais os graus acadêmicos, ou pontuações, adquiridas nessas instituições.

Outro fator relevante, já desde a fase inicial da escola brasileira, está relacionado à formação de professores. Como o aprendizado precisava estar de acordo com as imposições do catolicismo, os conteúdos trabalhados eram selecionados e vistos sob a ótica que lhe fosse conveniente. Dessa forma, o mesmo autor esclarece:

(...) dedicavam especial atenção ao preparo dos professores que somente se tornam aptos após os trinta anos – selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia. Um trecho de uma das regras do *Ratio* diz o seguinte: “Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente. (RIBEIRO 2001, p. 25)

Nesse sentido, do mesmo modo em que o extremo controle religioso atrasou diversas áreas de desenvolvimento da nação portuguesa, culturalmente, os atrasos não foram diferentes. A tentativa de controle dos conteúdos programáticos, da literatura, das ciências de maneira geral, fez com que, dentre os países de maior expressão da época, Portugal se posicionasse dentre os últimos. O Brasil, recebendo do mesmo controle na implantação e organização da escola, conseqüentemente, herdou boa parte desse atraso no processo educacional. Um *déficit* que, por se tratar de instituição, normalmente limitada por burocracias, demora muito para ser superado.

Se na passagem do mercantilismo para o capitalismo industrial Portugal se perde, torna-se ainda mais necessário angariar fundos provenientes da colônia brasileira. Assim, a concentração de esforços para que se melhore a produção agrícola no Brasil passa a ser crescente, o que não muda com a ampliação do foco de interesses para os recursos minerais. Tais intentos requerem pessoal com um mínimo de capacitação, o que envolvia a necessidade de leitura e escrita. Fator que vai resultar em uma

mudança significativa na escola: passa a ser responsável pela instrução primária.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, por alguns desacordos entre Portugal e a referida instituição religiosa, algumas mudanças significativas ocorrerem no programa educacional brasileiro, a escola, mais uma vez representa o papel que lhe costuma ser imposto: um instrumento manipulatório a cargo de alguma força política sustentadora. Devendo ainda preparar o aluno para uma dada demanda socioeconômica:

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis.

Surge, com isso, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado.

O Alvará de 28-6-1759 criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do direito de nobres, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores.

Em cumprimento a ele, neste mesmo ano foi aberto, no Brasil, um inquérito com o fim de verificar quais os professores que lecionavam sem licença e quais usavam os livros proibidos. (FERREIRA, 2001, p. 33)

Após a vinda da família real para o Brasil, a conjuntura social, política e econômica da colônia, obviamente, passa por muitas transformações. Nesse período, passou a ser mais conveniente que se criassem as instituições necessárias ao atendimento da nova demanda territorial. Em razão de se garantir a segurança da colônia e de suas riquezas, as forças militares instituídas passaram a suscitar um atendimento mais privilegiado. É em função disso, como afirma Ferreira: “em razão da defesa militar que são criadas, em 1810, a Academia Real de Marinha e, em 1810, A Academia Real Militar.” (2001, p. 41) Sendo que a última, ao longo dos anos, passou por algumas mudanças de nomes: em 1858 tornou-se Escola Central; em 1874, Escola Politécnica, e na atualidade é a Escola Nacional de Engenharia. Destinada à formação de oficiais e engenheiros civis e militares. Outros cursos, como o de cirurgia, no Hospital Militar, anatomia, cirurgia e medicina no Rio de Janeiro também eram destinados a formar médicos e cirurgiões que atendessem ao exército e à marinha.



Além desses, alguns outros cursos voltados à educação profissional foram criados em outras áreas, mais especificamente, técnicos em economia, agricultura e indústria, como escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais, economia e agricultura, química e desenho técnico na Bahia, e novamente no Rio o laboratório de química e um curso de agricultura.

Os problemas políticos e econômicos que se instauraram no império brasileiro por conta da administração problemática e dos conflitos envolvendo as relações da família real portuguesa, dentro e fora do Brasil, comprometeram e muito a possibilidade de avanço educacional. Desde aquela época, os problemas como falta de formação e desamparo profissional já eram realidade. A educação não era tratada como assunto relevante para a nação, por isso não havia aplicação de recursos suficientes.

Além disso, as aulas fragmentadas e sem um programa pré-estabelecido que atendesse às reais necessidades de conhecimento intelectual do aluno, ocasionaram uma diminuição significativa na realização das práticas consideradas educativas. O surgimento dos liceus provinciais reunia, numa mesma localização as diversas aulas, até que surgem alguns colégios: Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1825; Liceu da Bahia e da Paraíba, em 1836 e Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro.

#### **4. Considerações sobre a identidade do sujeito/professor de língua portuguesa**

Antes de se tratar do sujeito professor, é importante que se pense em três fatores essenciais: identidade, discurso e máscara. Nesse sentido, transdisciplinarmente, busca-se gancho prioritariamente na análise do discurso e na sociologia. Eni Orlandi, vai dizer que a constituição da identidade do sujeito vai ser concomitante à produção de seu discurso, ou seja, é quando o discurso significa que surge a identidade daquele que é atravessado por uma determinada ideologia materializada em linguagem, no caso, em discurso.

Trazendo tal teoria para a prática em questão, já que o professor de língua portuguesa é um sujeito constituído a partir do espaço 'escola', recebe a obrigatoriedade de produzir aquele discurso e não outro, sua "linguagem como trabalho" (NOURAUDINE, 2002, p. 17) em sintonia com a ideologia que ali impera. 'B', o aluno, está lá para atender às necessidades de produção do sistema capitalista. Desse modo, toda a fala

do docente precisa convergir para a preparação do aluno na direção das exigências do mercado de trabalho, seja no sentido instrucional da técnica, seja no conhecimento intelectual para os concursos profissionalizantes ou demais concorrências nas disputas pelas melhores e escassas vagas. É preciso que a demanda social seja atendida.

Por outro lado, ao questionar sobre seus ‘Bs’, esse nosso ‘A’ (PÊCHEUX, 1990, p. 83) precisa estar sujeito às vozes que ajudam a construir a identidade da escola, ou mais claramente, sujeito a quem determina o que ‘é importante saber’ hoje, nesse sentido, a demanda social. Nesse campo, há ainda uma disputa por ser a melhor voz, a mais acertada. Esse fator pode desencadear conflitos e recriar discurso, afinal como dizia Pêcheux (1997, p. 191): “O surgimento de um acontecimento discursivo não é um fato rotineiro, nem intencional e nem mesmo elaborado, mas constituído no bojo das relações de produção/transformação das relações de produção”.

O professor é um trabalhador do intelecto, sujeito à instituição escola, que por sua vez está sujeita ao Estado e, concomitantemente, é dirigida por vozes que se constituíram poder, até para justificar e motivar a aceitação da instituição, gerando lucros diversos. No momento em que essas vozes se dividem, obviamente, surgem, em meio aos conflitos, novos discursos. Então, pelo estudado até aqui, é possível entender que a identidade desse professor, depende do ‘já dito’, da imagem feita da escola, que também tem força de sujeito, da demanda da sociedade produtora do capitalismo, das necessidades impostas aos alunos, e até mesmo das exigidas por alguns que sofreram rupturas, daquilo que ‘tem sido dito’ nessa sociedade que se transforma pelo discurso e também o transforma, e ainda pelo que ele, profissional, vê em si mesmo somado ao que pretende. É o resultado de toda essa soma de fatores que estabelecerá a identidade do professor. A dúvida que surge é em relação à complexidade da relação: se as parcelas podem ser tão diferenciadas por circunstâncias tão diversas, teríamos uma identidade ou identidades diferenciadas de um mesmo sujeito? Se a resposta for negativa, o sujeito será constituído classe; no entanto se for afirmativa, estará ocorrendo fragmentação ou multiplicação do que era uma classe. Recorrendo à análise do discurso, na concepção de Orlandi, quando diz que:

A análise de discurso concebe a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. (2003, p. 15.)

Entendendo que o sujeito também é “o indivíduo” (ainda que sob uma perspectiva diferente da conotação que o termo tem recebido), cabe investigar se o que se dá é continuidade, deslocamento ou transformação do sujeito professor de língua portuguesa nessa formação de identidade e na atuação do agente da linguagem “como trabalho” (NOURAUDINE, 2002, p. 17) no momento de sua formação discursiva, no local de trabalho. Uma vez que disso dependerá a constituição de sua identidade.

### **5. Considerações sobre o sujeito-aluno**

Muito se tem discutido sobre os resultados alcançados – ou não alcançados – pelos alunos desde algumas décadas. A insatisfação e preocupação por parte de diversos segmentos relacionados à educação tem gerado diversas discussões, pesquisas, debates, etc. Há uma busca frenética por responsáveis pelo baixo desempenho escolar de crianças, adolescentes e jovens. Os principais agentes apontados nesse processo são a família desestruturada, a escola, a direção, a coordenação, o procedimento pedagógico adotado, o aluno e, obviamente, o professor.

Não entraremos nesse mérito. Pelo menos não neste momento. O que motivou, em especial, este trabalho foi um caso em particular. Uma situação que obriga um recorte no tema “sujeito aluno” para expor um caso (ou alguns casos) surpreendente: o aluno voltado a concurso, mais especificamente, concurso para EPCAR – Escola Preparatória de Cadetes do Ar. O que passa a ser exposto é resultado de observação, pesquisa, entrevista, análise e resultados apresentados.

O contexto social e escolar é o mesmo, sendo devido a isso que se registrou até aqui o contexto panorâmico ligado à realidade escolar. Porém, que realidade é capaz de transformar tão radicalmente a situação e os tão questionados “resultados” da educação escolar é o que instiga qualquer educador preocupado com o assunto em voga. Debates sobre ensino de linguagem veem levantando situações sobre diferenças sociais, comunidades de origem, variedades linguísticas, as barreiras com o ensino/aprendizagem da variedade padrão, dentre outros fatores diretamente relacionados ao ensino de língua portuguesa na escola.

Somado aos fatores supracitados, é relevante observar outro neste caso particular. Alguns dos alunos entrevistados são filhos de militares. E na comunidade militar, na prática existe uma divisão entre seus componentes e respectivos familiares, ou seja, praças (soldados, cabos, sargen-

tos e subtenentes) não fazem parte do mesmo grupo de oficiais, por exemplo. As vilas militares são organizadas por patentes, os clubes da mesma forma, etc. Assim vão se formando grupos que poderiam ser comparados ao sistema de classes. Além disso, os entrevistados são provenientes de regiões diferentes e de escolas públicas e privadas.

Vale ressaltar que para o concurso pretendido, no caso deles, as provas seriam apenas nas disciplinas matemática e língua portuguesa, que até no ano do concurso deste grupo, (2011) eram construídas de forma extremamente voltada ao estudo gramatical tradicional. Sendo que a parte de interpretação de textos exigiria do candidato uma maturidade no assunto bem além da série/ano sugerido pela realidade escolar.

O que se pretende neste tópico é suscitar reflexões sobre a existência de um sujeito aluno, forjado, socialmente falando, dentro das mesmas condições de produção de qualquer outro. E que, no entanto, apresenta resultados dignos de questionamento e pesquisa por parte dos interessados em visualizar efeitos mais positivos do processo educacional brasileiro. Não se trata de desvalorizar as pesquisas até então realizadas e comentadas neste texto. Trata-se de perceber que, apesar de tudo o que já tem sido estudado sobre o assunto, existe, nesta situação, algum fator fazendo a diferença.

Nesse sentido, para uma reflexão mais democrática, faz-se necessário apresentar as entrevistas, para que, por meio dela, se conheça a opinião dos sujeitos/alunos sobre a escola, o ensino, enfim, sobre o que vem sendo abordado neste estudo de caso sobre o trabalho com a língua portuguesa. Os nomes usados serão fictícios.

1.Obs: Colégio Militar de Fortaleza. Apesar de ser pública é uma das melhores escolas do Ceará.

Para chegar ao meu objetivo precisei estudar muito para prestar um concurso de nível nacional e muito concorrido e a escola que me preparou para isso, me forneceu instruções científicas e me preparou para vida.

Sim, o ensino de língua portuguesa é importante para desenvolver a expressão oral e para aprender a escrever bem, nos ajudando nas relações de trabalho e pessoais. (Edilson, 19 anos, Recife – PE, escola pública, filho de militar – praça)

2. É na escola que complementamos o nosso caráter e temos nossas instruções científicas, até porque é lá que passamos boa parte do nosso tempo. Sendo assim, a contribuição da escola é de suma importância para que se conquiste o que se deseja. A escola foi sempre a mão amiga para formação do meu caráter e da minha educação. Quando resolvi prestar concursos, precisei

de toda a base que a escola me ofereceu desde pequeno. (Geraldo, 17 anos, Natal – RN, escola particular: Instituto Maria Auxiliadora, filho de bancário)

3. A escola em si tem-se tornado meramente, para os estudantes, como um instrumento para obter sucesso em vestibulares e afins. Para mim, essa importância é inegável, uma vez que, no meu caso, foi uma fonte para poder prestar concurso, a fim de ser oficial da Força Aérea. Apesar disso, é ruim perceber que a importância, tanto para alunos quanto educadores muitas vezes não passa disso. Em minha opinião, a escola tem (e sempre teve) papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de convívio social de seus alunos, ainda em fase de desenvolvimento, bem como formação moral. Sua importância primordial seria formar ideias, opiniões, pensamentos, discussões para guiar a sociedade futura, o que normalmente não é visto. Sendo assim, considero que a escola tem sido essencial para desenvolver meu conhecimento de mundo e visão do mundo em que vivo.

Ela tem ajudado como fornecimento primário de informações, ajudando a despertar interesse em diversas áreas, proporcionando o despertar pelo interesse científico-social através de conteúdos, formas de trabalho e pesquisa, podendo servir como uma simulação para o “mundo real” que aguarda os educandos.

As aulas de língua portuguesa, além de permitir a interpretação (não só de textos, mas também de situações) levam o aluno a uma maior possibilidade de comunicação, essencial tanto social como profissionalmente. (Considera negativo) Excesso de abstração a que conteúdos como sintaxe podem levar, impedindo uma devida compreensão do mecanismo da língua. Sim, considero o estudo de gramática importante, pois com seu conhecimento, torna-se mais fácil compreender textos e mesmo produzir textos compreensíveis. Através da contextualização e aplicação da gramática em textos, interagindo com a interpretação, com a semântica. (Valdir, 16 anos, Brasília – DF, escola pública: Colégio Militar de Brasília, filho de Militar da FAB – oficial/coronel)

4 Ela me mostra alguns dos caminhos prováveis que eu possa seguir quando abandoná-la e me dá ferramentas para que eu possa chegar a estes caminhos.

Ela tem preparado meu intelecto para que eu possa desempenhar no mínimo regularmente as funções que a mim forem futuramente competidas. (sobre aula de língua portuguesa) Dinâmica com a realidade, já que os textos costumam ser atuais. Dependendo do método com que o professor aborda o assunto fica monótono. Sim, pois para entender o sentido – e melhor interpretar – do texto é necessário possuir um conceito bem definido (falando de morfologia e sintaxe). Acho que a melhor forma, em sequência, é: apresentar a definição, mostrar vários exemplos com as respectivas explicações e, por fim, realizar exercícios.

(Felipe, 19 anos, Recife – PE, escola particular: Colégio Jean Piaget, filho de profissional liberal /Advogado)

5 Para mim, a escola foi de grande importância pois além de me fornecer os conhecimentos básicos da educação, ela me mostrou todos os caminhos

profissionais que poderia seguir, e também motivou-me muito para alcançar meu ideal.

A maior ajuda que poderia receber foram os ensinamentos não acadêmicos, pois não é qualquer lugar onde se prepara um jovem para se tornar um bom cidadão quando adulto.

As aulas de língua portuguesa auxiliam o aluno a apurar sua escrita e oratória da melhor maneira possível, porém muitos alunos se queixam das aulas porque o conteúdo ministrado é muito entediante e estático. A gramática ajuda o aluno a falar melhor e prepara o aluno para vestibulares. Alternância entre aulas de gramática, interpretação de textos e conhecimentos gerais (redação) seria uma ótima forma de estudar a língua portuguesa. Assim os assuntos tratados ficariam intercalados, sem demandar esforços mentais repetitivos do aluno sobre um mesmo conteúdo. (Ricardo, 16 anos, Rio de Janeiro – RJ, escola Particular: Sistema Elite de Ensino (bolsista – veio da escola pública) 04 do curso neste trimestre, filho de profissional autônomo. (Dedetizador))

6 A escola foi importante para possibilitar uma maior “visão de mundo”. Mostrou-me artifícios para eu conseguir êxito. (Renato, 18 anos, Recife – PE, escola pública: Colégio Militar do Recife (anteriormente, também escola pública), filho de oficial de justiça.)

Analisando as respostas dadas pelos alunos sobre perguntas relacionadas ao papel da escola e ao ensino de língua portuguesa, percebe-se que automaticamente se posicionam como sujeitos imbuídos de reportarem os conhecimentos dispersos em suas memórias discursivas. Mesmo fazendo parte de estados, culturas e níveis econômicos diferentes, provenientes de escolas públicas e particulares, há algo em comum na vida desses sujeitos: todos eram alunos focados em fazer um concurso profissionalizante: ingressar na EPCAR (Escola Preparatória de Cadetes do Ar).

Esse concurso, que ocorre na passagem do ensino fundamental para o médio, e que, no ano em que eles foram aprovados, teve concorrência similar à de um vestibular de medicina, com 52 candidatos por vaga, porém com a agravante de acontecer na adolescência, funciona como um motivador para tornar a escola uma aliada, bem como o estudo de língua portuguesa, já que naquela época a prova dividia-se entre os conteúdos de matemática e língua portuguesa.

Única escola de ensino médio da aeronáutica no país, mais no sentido de preparação, acaba funcionando como uma espécie de porta de entrada para a AFA (Academia da Força Aérea, popularmente conhecida como Ninho das Águias, já que lá são formados os pilotos da Força Aérea Brasileira). Escola militar, com disciplina rigorosa, ensino tradicional, extensa carga horária de atividades diárias, sem direito à reprovação,

com professores selecionados, direção (comando) rígida (o), e um diferencial: alta porcentagem de alunos que sabem o que querem e se dispõem a cumprir o papel de aluno: estudar.

Em um contexto de diferenças regionais, sociais e econômicas, os alunos passam a compor um mesmo grupo, moram na escola, recebem o mesmo salário e uma nova identidade, nossos entrevistados, são componentes da turma *Sírius*. São treinados a liderar.

Nossa sociedade conhece alguns outros jovens que vivenciaram essa história em outras épocas, já que, mesmo aqueles que não chegam à Força Aérea, são aprovados no que escolhem e passam a desempenhar seu papel de profissional e cidadão em outras áreas, o que daria campo para outra pesquisa.

Retornando à análise de dados, é interessante observar que, lá na frente, a EPCAR se posiciona como alvo e depois segue levando-os a se confirmarem como alunos/profissionais brilhantes, porém antes dela um fator diferenciado já é percebido: para esses alunos, em especial, a educação escolar tem funcionado, mesmo em circunstâncias tão diferentes, sejam elas sociais, regionais ou econômicas. Todos eles, em seus discursos, atribuem à escola o papel de “apontar caminhos”, “preparar para o futuro”, “oferecer conteúdos necessários para alcançar objetivos”, “formar caráter”. São discursos “já ditos” (ORLANDI, 2012, p. 40). Estranhamente, discursos de adultos, “repetidos” por jovens.

O que explica o fenômeno anterior encontra-se como uma das bases da análise do discurso: São os discursos “já ditos” que a análise do discurso vai trabalhar como “interdiscursos”, discursos proferidos em algum momento vão sendo apropriados a fim de formar o intradiscurso desses sujeitos/alunos (ORLANDI, 2012, p. 40) Nesse sentido, percebe-se o discurso da família funcionando como interdiscurso na formação do discurso e, consequentemente, da identidade desses sujeitos. Obviamente, o da família não é o único, mas é o mais latente pelas relações sociais. A realidade desses meninos, salvo raras exceções, passa por um respaldo de pais que investem na educação dos filhos, inclusive matriculando e bancando-os em cursinhos preparatórios, embora todos eles ao se pronunciarem abordem o fundamental papel da escola como responsável pelas respectivas formações, sabem que lá, na escola, se construiu a base.

Desse modo, observa-se que as memórias dos sujeitos em análise sofreram a dispersão e agora se apropriam de discursos bem mais maduros de seus pais, outros adultos que influenciaram sua formação, a pró-

pria escola com seus valores, passando evidenciando o processo de esquecimento citado por Pêcheux: Já observamos que o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina. (PÊCHEUX, 2008, p. 150)

Em relação à visão que demonstram ter sobre o ensino de língua portuguesa, reconhecem a importância da mesma para alcançarem seus objetivos e vão além: mencionam a importância de domínios da referida disciplina para as relações que envolvem oralidade e escrita; citam seguros as partes que compõem tal estudo não se intimidando diante de nomenclaturas que, ao contrário, usam naturalmente para expressarem “seus pontos de vista”. Abordam a importância do ensino contextualizado falando como sujeitos/alunos, e, transdisciplinarmente, pode-se dizer aqui, falam como “sujeitos ativos e não passivos” diante de um estudo difícil ou complicado.

É relevante mencionar que, em tempos anteriores a 2010, anos em que se preparavam para o referido concurso, esses alunos eram submetidos ao estudo mais tradicional de gramática do português-padrão, ou norma culta, já que as provas seguiam uma estrutura mais tradicional. Era preciso que dominassem os estudos de todas as partes da gramática normativa, geralmente, conteúdo trabalhado com minúcias em menos de um ano de “cursinho”, com listas enormes de exercícios dos mais diversos níveis.

E como um dos entrevistados cita: “a língua portuguesa é importante também por ser base para entender as outras matérias”; sem querer menosprezar a matemática, o bom desempenho do aluno na disciplina de língua portuguesa também contribuiu para o sucesso na prova de matemática, dando à primeira uma porcentagem maior de participação no resultado do concurso, de certa forma, funcionando como mecanismo de igualdade para esses sujeitos oriundos de situações tão diferenciadas.

Diante das condições de produção dos discursos analisados, ao recorreremos a bases teóricas da análise de discurso, percebemos que os sujeitos em questão são atravessados pela ideologia de crescimento profissional, de fazer do estudo um instrumento para alcançarem seus objetivos, da escola um forte aliado para aquisição de conteúdo e formação de caráter. Além disso, os registros em suas memórias discursivas demonstram terem crescido ouvindo discursos favoráveis a essa postura. Esses discursos foram tão fortes, que se materializaram na vida profissional de cada um, como representantes que serão de alguma instituição, ou apare-



lho ideológico, convicções que transcendem o próprio discurso, chegando a se tornar uma crença, uma posição na vida.

## **6. Considerações finais**

Os sujeitos aqui apresentados funcionam como amostras do funcionamento positivo da escola e do ensino de língua portuguesa. Não se trata de fazer vista grossa para os problemas enfrentados nas relações com ambas, no entanto, dados concretos contribuem para evidenciar que, dentre a soma de fatores que compõem o quadro da educação brasileira, no mesmo cenário, apesar de ocorrer em regiões diferentes, o discurso da família tem o poder de atravessar os filhos/alunos transportando-os para a posição de sujeitos da aprendizagem eficaz para produzir o sucesso a que almejam.

Nesse sentido, a escola apresentada por eles como instrumento para alcançar objetivos promissores, lugar de se adquirir/apropriar/construir conhecimentos necessários para se estabelecer positivamente na vida, também é citada como formadora de caráter e de relações sociais. Para eles, essa instituição tão massacrada, e, infelizmente em muitos casos, com dados, apesar de alarmantes, reais, funcionou. Registrou um histórico positivo. Cumpriu seu papel.

Somado a isso, outro elemento conflituoso, o estudo/ensino de língua portuguesa, fator tão problemático há décadas, alvo de tantas discussões, pesquisas, divergências, conflitos e discordâncias teóricas, na realidade apresentada pelos sujeitos em questão, configura-se com outro histórico: algo que funcionou. Isso é observado não só pela observação do teor do discurso apresentado, mas também pelo próprio domínio de recursos linguísticos da norma culta apresentado por eles. Inclusive questões relacionadas ao conhecimento de nomenclatura da gramática da norma culta com abordagem tão segura que lhes permite opinar em questões didático-metodológicas relacionadas ao formato e conteúdo das aulas.

Outro acréscimo importante diz respeito à presença da família e/ou demais responsáveis, identificável nos interdiscursos presentes na formação discursiva. Os discursos dos alunos reproduzem ideologias recebidas das famílias, que no contexto deles, são elementos presentes em suas formações.

Nesse sentido, observa-se que, quando há objetivos concretos funcionando como elo entre aluno, família e escola, os tabus caem por terra, as dificuldades são superadas, a escola se torna uma instituição aliada eficaz e o ensino de língua portuguesa passa a funcionar como mecanismo de igualdade social, diante de uma realidade de gente “com pé no chão”, mas com sonhos da altura de quem pudesse esbarrar a “a cabeça nas nuvens”, ou pelo menos “voar alto”.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1997.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LETRAS/LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CEFET/RJ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

*Antonio Ferreira da Silva Júnior (CEFET/RJ)*  
[afjrespanhol@ig.com.br](mailto:afjrespanhol@ig.com.br)

### **1. Introdução**

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) é uma instituição pública federal de ensino superior, com sede localizada no bairro do Maracanã, no Rio de Janeiro. Esta instituição surge no ano de 1917, através do decreto número 1.880, inicialmente chamada de Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, vinculada naquele momento à prefeitura do Distrito Federal. A escola inicia suas atividades com o objetivo de formar professores, mestres e contramestres para os institutos e escolas profissionais do então Distrito Federal e, também, habilitar professores de trabalhos manuais para as escolas primárias municipais.

O objetivo inicial dessas escolas, mediante o decreto de criação do então presidente Nilo Peçanha, era formar operários e contramestres a partir de um ensino focado nas habilidades necessárias para desempenhar ofícios manuais. Além disso, o decreto 7.566/1909 destinava esse espaço educativo, prioritariamente, aos jovens do sexo masculino e de classe social baixa. A educação técnica seria uma forma de distanciar esses jovens da vida ociosa, da violência e do mundo do crime.

No caso do atual CEFET/RJ, a presença feminina também sempre se fez presente no contexto institucional. Os primeiros cursos técnicos são na área de trabalho em madeira e em metal, de mecânica e eletricidade, de atividades comerciais, de prendas e economia domésticas, de bordado, de costura e de flores artificiais e possibilitam um espaço considerável da presença feminina em seu corpo de alunos. Segundo Fonseca (1961), primeiro diretor eleito pela comunidade interna da escola e referência internacional do ensino técnico industrial, a presença feminina foi questionada, porque a escola não estaria exercendo a missão de sua inauguração: “formar homens que pudessem fazer de seus alunos verdadeiros artífices para a industrial nacional”.

Questões como as de gênero e de priorização de saberes/áreas de conhecimento no contexto do ensino técnico estão sempre presentes nas

pautas internas de discussão, normalmente, sendo problematizadas pelos profissionais das áreas de letras, humanas e ciências sociais aplicadas que se inserem nessas comunidades de ensino e de trabalho. Cabe ressaltar que, após a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, última normativa que altera a configuração das “escolas” de ensino técnico do país, podemos acompanhar a expansão da oferta de vagas em diferentes campos e áreas do conhecimento, devido ao processo de criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

A lei de criação dos institutos federais, espaços considerados como modelos únicos de educação no mundo, constitui uma nova institucionalidade para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), pois numa mesma instituição temos a oferta de cursos da educação básica a pós-graduação em nível de doutorado. Além disso, tivemos a incorporação à RFEPT de diferentes instituições educacionais com trajetórias e experiências de ensino diferenciadas. Na atualidade, essa rede comporta escolas técnicas vinculadas às universidades federais, institutos federais, centros federais de educação tecnológica, universidade tecnológica e o Colégio Pedro II.

Os cursos de formação de professores na RFEPT surgem direcionados para formação de docentes para as disciplinas técnicas e profissionais, conforme se justifica a própria criação do CEFET/RJ. O histórico dos cursos de formação de professores não é recente na trajetória dessas instituições. Apesar de a necessidade de oferta de vagas em cursos de licenciatura das disciplinas da educação básica e/ou da educação profissional ser uma prerrogativa da reconfiguração dessas “escolas” de acordo com a lei 11.892/2008, temos registro em publicações da presença de cursos de formação curta, inicial, complementar e/ou continuada desde a origem da RFEPT, ou seja, antes da implantação dos institutos federais (FRANCO; PIRES, 2009). Inclusive, a partir da lei 5.692/1971, o Ministério de Educação (MEC) autoriza, naquele momento, a oferta por parte das escolas técnicas de cursos de formação de professores para as disciplinas do ensino técnico, devido à carência de profissionais para atuar no próprio sistema de ensino federal. O CEFET/RJ com o advento dessa lei cria o Centro de Treinamento de Professores, cuja função era formar docentes das disciplinas do currículo dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos de engenharia.

Após a aprovação do decreto 2.406/1997, o MEC novamente possibilita que os CEFET do país atuem na formação e capacitação de professores para a educação básica e a educação profissional. Na primeira

oferta das licenciaturas pelos CEFET, verificamos cursos de maior carência de docentes (de acordo com dados de pesquisas estatísticas) e solicitados pelo MEC, entre eles: matemática, química, física e biologia. A estrutura interna dos CEFET também foi discutida no teor desse documento, possibilitando sua expansão e atuação em diversos níveis de ensino. Tal medida de aumento de níveis de ensino e cursos é reforçada pelo decreto 3.462/00, que também possibilitou uma diversidade das licenciaturas oferecidas no país. Conforme o texto do decreto, os Centros Federais de Educação Tecnológica

[...] gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e da educação profissional (BRASIL, MEC, Dec. 3.462/00, Art. 1º.)

O decreto acima também foi corroborado por outro de número 5.224/04. Após a publicação desses documentos muitos cursos de licenciatura nos CEFET começaram a ser projetados em todo o país.

Os cursos de formação continuada ou complementação pedagógica na RFEPT iniciam mediante a autorização concedida pelo decreto número 6.095, de 24 de abril de 2007, da alínea “d”, inciso VII, do § 2 do artigo 4, em que cada instituição poderia ministrar:

d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional.

A partir de dezembro de 2008, após mudança dos CEFET para institutos federais, o MEC entende tais instituições como espaços potencializadores para o incentivo à docência e formação de professores. Na lei de criação dos institutos cada instituição assumiu o compromisso de reservar 20% de suas vagas para cursos de licenciaturas. Isso desencadeou um aumento significativo desses cursos na RFEPT.

Em relação aos cursos de formação continuada, o CEFET/RJ inicia no ano de 2008 o curso de Especialização em Educação Tecnológica (na modalidade à distância). Após isso, outros cursos mais voltados para a docência são aprovados no *Campus Maracanã*, são eles: Relações Étnico-raciais e Educação (2009), Letramentos e Práticas Educacionais (2011), Ensino de Línguas Estrangeiras (2011), Trabalho, Tecnologia e Educação (2011) e Ensino de Filosofia (2013).

Após apresentar um breve histórico da RFEPT e da inserção de cursos de formação de professores no CEFET/RJ, passamos a relatar o processo de implantação do curso de *lato sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras: a missão, os objetivos, o programa curricular, as linhas de pesquisa dos professores formadores, a seleção para acesso ao curso, o perfil dos alunos/professores, as monografias defendidas e em andamento, os desdobramentos e, por último, os desafios do curso.

## **2. O curso de especialização em ensino de línguas estrangeiras do CEFET/RJ**

O projeto do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras (com ênfase em língua inglesa e espanhola) nasce mediante a iniciativa do autor deste artigo em propor um curso de especialização na área de letras numa instituição tecnológica com o intuito de expandir, no CEFET/RJ, as ações da Coordenação de Línguas Estrangeiras. O novo curso seria uma forma de apresentar à comunidade externa as linhas teóricas que sustentam a prática dos professores de línguas da instituição (em particular, do coletivo de docentes dos *Campi* Maracanã e Nova Iguaçu, primeiros sujeitos e responsáveis por escrever a história desse curso), além de, principalmente, contribuir para a conscientização por parte de futuros colegas de profissão da prática em sala de aula.

A oferta de uma especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras numa instituição como o CEFET/RJ, cuja representação social (MOSCOVICI, 1967) ainda está muito relacionada aos saberes do campo industrial e dos serviços, provoca uma surpresa da comunidade externa (e talvez interna). No entanto, de acordo com o MEC (1996, 1999), a formação continuada deve se constituir de programas promovidos dentro e fora das escolas. No Brasil somente as escolas públicas federais da RFEPT oferecem cursos de especialização (presenciais e/ou a distância). Consideramos como fundamental a abertura de cursos de formação continuada em escolas de educação básica, já que o aluno/professor em exercício pode ter contato com a escola em pleno funcionamento. No caso do curso do CEFET/RJ, uma instituição com a presença de diferentes níveis de ensino e professores que vivenciam diariamente seus desafios e suas práticas, um curso de especialização nesse cenário possibilita ganhos ímpares aos sujeitos dessas trocas.

O corpo docente do CEFET/RJ é reconhecido por sua excelência nas áreas de ensino, pesquisa e extensão e, no caso da área de línguas,

nossa instituição possui docentes com experiência em diferentes níveis de ensino, com vivência internacional e com publicações nacionais e internacionais. Decorrente disso, a oferta do curso de especialização poderia contribuir bastante com reflexões teóricas e experiências didáticas de professores que acumulam anos de prática no ensino de idiomas. Aliado a isso, nos anos oitenta e noventa do século XX, os professores de língua inglesa do CEFET/RJ participaram do projeto nacional de multiplicadores da abordagem instrumental de ensino de línguas (ESP), iniciativa coordenada pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani (PUCP-SP), cujo objetivo estava em capacitar professores para o trabalho com o ensino de inglês voltado para a leitura em diferentes contextos acadêmicos e profissionais.

Entre os anos de 2007 e 2010 muito se discutiu entre os professores da área de letras e a direção do CEFET/RJ sobre a possibilidade de oferta de um curso de licenciatura em letras, no entanto, tal projeto não pode ser concretizado por conta de algumas questões, entre elas: carência de vagas para concurso público (muitas vagas seriam necessárias para implantação do curso), ausência de justificativa plausível para a abertura de mais um curso da área no estado do Rio de Janeiro (já que nossa instituição se localiza no mesmo bairro em que outras universidades tradicionais, ambas atuando com formação de professores de línguas) e dificuldade de aprovação interna do projeto de curso em se tratando de um curso de letras/humanas numa instituição tecnológica. Por conta disso, a abertura do curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras no CEFET/RJ seria uma alternativa mais viável, levando em conta nossa realidade institucional (seja de infraestrutura e de recursos humanos). Ademais, o curso atenderia o antigo desejo por parte do professor idealizador (e dos docentes parceiros e atuantes) em atuar junto à formação de docentes.

A realização da Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras também se justificava por outros motivos, dos quais podemos destacar: (a) carência de cursos de pós-graduação *lato sensu* acessíveis a profissionais da área da educação e de letras com baixo poder aquisitivo; (b) ausência de cursos de especialização gratuitos na área de ensino de línguas estrangeiras, principalmente na capital do estado do Rio de Janeiro e (c) necessidade de elevar o nível da educação infantil, fundamental e média no tocante ao ensino de idiomas.

As necessidades do mercado e as “privações sofridas” (ROJO, 2006) por professores de línguas estrangeiras em seus cursos de forma-

ção inicial também foram elementos motivadores para a oferta do curso. Os candidatos que se apresentavam aos concursos públicos para professores de línguas estrangeiras do CEFET/RJ também acabaram por contribuir para desenhar o projeto do curso de especialização, pois os responsáveis pelas seleções conseguiam perceber as lacunas, as carências e as novas necessidades do ensino (decorrentes de políticas públicas recentes e a própria evolução das correntes linguísticas e metodológicas da área).

### **2.1. Missão e objetivos**

A missão da especialização em ensino de línguas do CEFET/RJ buscou, desde a concepção inicial do projeto, integrar práticas e experiências de professores de diferentes línguas estrangeiras, pois acreditamos que “[...] a imersão em um determinado cotidiano pode nos cegar por causa de sua familiaridade” (AMORIM, 2001, p. 26). Apesar de os professores formadores reconhecem que há questões específicas de discussão em cada comunidade docente, a junção de vivências de distintas línguas poderia enriquecer ainda mais os alunos/professores do curso e os formadores. No entanto, essa junção representava uma curiosidade dos primeiros alunos aprovados, porque chegavam vislumbrando um aumento da competência linguística e gramatical da língua de atuação. Esse ponto de vista ficou evidente por conta de uma das etapas do processo seletivo ao curso, em que foi possível constatar essa visão tradicional daqueles que buscam a formação continuada. Ou seja, muitos docentes inscritos buscavam no curso de especialização em Ensino uma formação rápida para sanar as lacunas da formação inicial. Alguns alunos, inclusive, revelavam suas necessidades mais imediatas: aumentar a proficiência oral da língua estrangeira de trabalho e buscar metodologias mais eficientes.

De acordo com Celani (2002), os cursos de formação continuada de professores de língua estrangeira acabam por destinar:

[...] muita atenção ou a teorias de aprendizagem, mal dirigidas, ou ao repasse puro e simples de técnicas de ensino. As próprias representações que os alunos, futuros professores, traziam consigo evidenciavam a expectativa equivocada de que aprender a se professor de inglês significava aprender a usar técnicas. Pouco era feito no que diz respeito à criação de um ambiente de reflexão para que o professor se desse conta da natureza social do trabalho em sala de aula de língua estrangeira e da função social desse trabalho” (CELANI, 2002, p. 20)



O curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras do CEFET/RJ muito se espelhou na tradição do curso de Práticas Reflexivas para professores de inglês, idealizado e coordenado pela professora Alba Celani da PUC-SP em parceria com o estado de São Paulo e a Cultura Inglesa. O histórico do projeto e as práticas desenvolvidas podem ser apresentados em diferentes artigos do livro de Celani (2002).

A necessidade de promover um ambiente de reflexão, de troca e de construção de uma nova prática constituiu o desafio central de nosso projeto. Acreditamos na importância de escutar os alunos/professores na ressignificação das ementas e das discussões do curso, pois, segundo Dutra e Mello (2004):

Em uma proposta de prática reflexiva, os pontos a serem discutidos devem partir das necessidades dos professores envolvidos no curso/ pesquisa, pois a reflexão só ocorrerá se o participante realmente quiser se envolver no processo [...] A capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de auto-avaliação constante, e torná-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas que, com certeza surgirão em sua vida profissional (DUTRA; MELLO, 2004, p. 38)

Consideramos fundamental o exercício da autoavaliação dos professores formadores e cursistas para a revisão dos processos e possibilidade de novas ações. Defendemos a formação continuada como a construção de um “diálogo colaborativo” (JORGE, 2005), em que todos os sujeitos podem construir conhecimento. Cabe ao professor formador moderar e organizar as discussões, construindo conhecimento teórico a partir das experiências relatadas. Para Jorge (2005), a formação continuada pelo diálogo possibilita:

Um meio de aprendizagem que permite aos aprendizes explicitarem suas competências, trazendo para discussões suas histórias pessoais, repletas de valores e crenças. Nas trocas pessoais, segundo a abordagem sociocultural de Vygotsky, um aprendiz poderá funcionar como um andaime para a aprendizagem do outro. Ao aprendiz é dada a oportunidade de expressar experiências, a coconstruir problemas e soluções e facilitar a apropriação do conhecimento coletivamente construído (JORGE, 2005, p. 40)

Propiciar um espaço em que o aluno/professor também se reconheça como peça fundamental na formação do outro contribui significativamente para pensar os desafios da escola do século XXI, onde o aluno também deve ter esse direito, ou seja, de construir sua aprendizagem, de socializar saberes e de ser enxergado como sujeito inscrito na história daquele processo e/ou comunidade escolar.

Em suma, o curso idealizado pelo CEFET/RJ teve como objetivo central possibilitar a qualificação e atualização do aluno/professor em relação às diferentes linguagens, práticas e contextos de ensino de línguas estrangeiras, promovendo uma reflexão sobre os tipos de abordagem de ensino, bem como a importância da emancipação crítica do docente na concepção de seu trabalho como sujeito formador. O curso busca formar o “professor-pesquisador” (BORTONI-RICARDO, 2008), por meio de reflexões a partir do intercâmbio de experiências. Corroboramos com o pensamento de Gimenez (2004) quando a pesquisadora aponta a necessidade de um curso de formação atuar junto das necessidades mais latentes daquilo que se espera do professor no desenvolvimento do seu trabalho:

Um curso de formação traz também uma visão do que se quer que aconteça nas aulas desses futuros professores. Dessa forma, a reflexão pode também adquirir características de reconstrução da prática tendo como horizonte um referencial teórico específico. (GIMENEZ, 2004, p. 181)

A oportunidade de contato com pesquisas recentes na área de ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras também viabiliza o desenvolvimento de investigações científicas e de produção acadêmica por parte dos cursistas, incentivando sua participação em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

## **2.2. Programa curricular e linha de pesquisa dos professores formadores**

Conforme já apresentado neste artigo, nosso programa curricular buscou a reflexividade (SCHON, 1983; CELANI, 2002) como mecanismo para pensar a formação de professores de línguas, levando em conta seu processo dinâmico e de construção coletiva. Segundo Celani (2002), a formação docente pelo prisma da prática reflexiva:

[...] deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador [...] não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado (CELANI, 2002, p. 21).

Nosso interesse foi o de criar um curso em que o aluno/professor a todo o momento se olhasse constantemente no espelho (ALMEIDA FILHO, 1997), de maneira a exercitar constantemente a autorreflexão de suas ações e procedimentos metodológicos adotados em sala de aula. O curso tem como foco uma “formação autossustentada”, conforme define

Almeida Filho (1997) partindo de si em prol de uma mudança e transformação do ensino.

Na primeira edição em 2011, o curso contava com 10 professores formadores de línguas estrangeiras dos *Campi* Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo. Já na turma de 2012, o projeto começou a contar com a participação de colegas de outras realidades institucionais, entre eles colegas do CEFET *Campus* Itaguaí, do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e do Colégio Pedro II. Isso possibilitou expandir o colegiado para 15 docentes: 3 de língua espanhola e 12 de inglês. Essa diferença do número de formadores de cada língua nunca implicou dificuldade no andamento das aulas e/ou das orientações de pesquisa de monografia. Inclusive, nas duas turmas tivemos a participação de alunos/professores de francês.

O curso conta com 12 disciplinas obrigatórias totalizando 360 horas, carga horária mínima exigida para a certificação como especialista. Os alunos/professores cursam as matérias no decorrer de um ano. As aulas acontecem duas vezes da semana (terças e quintas), prioritariamente no horário da tarde, das 14h às 18h. Os alunos/professores também são informados que algumas aulas do curso podem acontecer no horário noturno, das 18h30 às 22h. Nos primeiros meses do curso, os alunos/professores já decidem pelo orientador e iniciam o trabalho de pesquisa monográfica. No entanto, através de regulamento interno da própria instituição, os alunos ainda dispõem de mais um ano para entrega e defesa da pesquisa desenvolvida.

Entre as linhas de pesquisa dos professores formadores (eixos norteadores para os trabalhos monográficos de final de curso) oferecemos as seguintes: formação de professores, currículo e políticas públicas; interdisciplinaridade na formação e prática docente; práticas de letramento e formação de professores; métodos de ensino; elaboração e avaliação de materiais de ensino; tecnologias na educação e novas tecnologias aplicadas ao ensino de línguas; ensino/aprendizagem de línguas para fins específicos e produção de material didático (ambos em contexto presencial e digital); gêneros textuais e transposição didática; leitura e práticas identitárias na escola; relações entre discurso e identidades sociais de gênero, sexualidade e raça; metáfora e argumentação; relações internacionais e expansão do ensino de idiomas; contemporaneidade, multiculturalismo e educação e literatura, estudos culturais e ensino de línguas. As áreas acima orientam diretamente as disciplinas do curso, primeiro, pela formação do corpo docente atuante e, segundo, porque esse coletivo acredita que as

discussões propostas nas linhas possibilitam uma síntese daquilo que se espera de um profissional de línguas estrangeiras.

A seguir, passamos a exposição da ementa de cada componente curricular do curso:

- (a) Introdução à pesquisa em letras (40 horas/aula): Estudo crítico introdutório sobre os fundamentos teóricos da pesquisa científica no que tange à área de ensino de línguas estrangeiras. Nesta matéria, os alunos/professores tem contato com os diferentes tipos de pesquisa na área da linguística aplicada, por meio da discussão de textos e diálogos com pesquisadores de linhas teóricas divergentes. Também tomam conhecimento dos diferentes instrumentos para coleta de dados, iniciam a elaboração do projeto de pesquisa do curso e começam a elaboração do diário de pesquisa reflexivo (manuscrito ou em formato digital);
- (b) Metodologia de ensino de línguas estrangeiras I: perspectivas teóricas e abordagens (20 horas/aula): Breve histórico dos métodos e enfoques de ensino de línguas estrangeiras. Análise crítica dos principais métodos e enfoques e aplicabilidade dos métodos e enfoques segundo os objetivos do ensino. Os alunos discutem a vigência desses estudos após a considerada época “pós-método” (PRAHBU, 1990).
- (c) Metodologia de ensino de línguas estrangeiras II: material didático e avaliação (30 horas/aula): As diretrizes nacionais curriculares para as línguas estrangeiras no currículo do ensino fundamental e médio. Os espaços de aprendizagem não regular. O planejamento didático e a avaliação de aulas e materiais de ensino. Elaboração de projetos para a escola.
- (d) Práticas de letramento e educação (30 horas/aula): Introdução aos estudos sobre linguagem e letramentos, situando-os a partir da perspectiva do multiculturalismo crítico e de uma linguística aplicada mestiça.
- (e) Interdisciplinaridade e educação (30 horas/aula): A interdisciplinaridade e seus pressupostos. O conhecimento e suas abordagens. Os conceitos como princípios norteadores para a construção do conhecimento. Afetividade. Currículo interdisciplinar. O currículo em ação. Projeto interdisciplinar. A prática pedagógica

interdisciplinar. Relações pedagógicas. Competências e habilidades para a educação básica e outros contextos de ensino.

- (f) Gêneros textuais e o ensino de línguas estrangeiras (30 horas/ aula): Linguagem como interação social. Gêneros textuais: conceito, domínios sociais e interação. Questões epistemológicas e metodológicas no trabalho com gêneros textuais. Objetivos e seleção de gêneros a serem ensinados. Transposição didática: as práticas sociais de linguagem como objeto de ensino.
- (g) Elementos culturais no ensino da língua estrangeira (30 horas/ aula): A relação linguagem, cultura e sociedade. Cultura e contemporaneidade. O professor de língua estrangeira como mediador cultural. Interculturalidade e ensino de línguas. Multiculturalismo e ensino de línguas.
- (h) Formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil: perspectivas e desafios (30 horas/ aula): Estudo da institucionalização dos cursos de letras e da profissão de professor de línguas estrangeiras no Brasil. Teoria x prática na formação do professor de línguas estrangeiras. Cenários e contextos de atuação do professor de língua estrangeira. Documentos prescritivos de auxílio à prática do professor: Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*.
- (i) Tecnologias no ensino de línguas estrangeiras (30 horas/ aula): Tecnologia e tecnologia educacional: visões e conceitos. A absorção da tecnologia pelos métodos de ensino de língua estrangeira: panorama geral dos materiais e equipamentos usados na sala de aula de língua estrangeira. História e desenvolvimento da Internet. A Internet e o ensino de línguas estrangeiras: aplicações, vantagens e desvantagens.
- (j) Ensino de línguas com fins específicos (30 horas/ aula): Formação de professores para atuação com ensino de línguas para fins específicos. Conceito de ensino de fins específicos e as concepções de língua e aprendizagem subjacentes à abordagem. Conscientização crítica de diversas abordagens e materiais visando à heterogeneidade de interesses dos discentes.
- (l) Prática escolar/estágio supervisionado (30 horas/aula): O papel do professor reflexivo na sociedade globalizada. Elaboração de planos de aulas que contemplem práticas de letramento com fo-

co no desenvolvimento da leitura e/ou escrita. Propiciar a prática da teoria abordada no curso. A disciplina tem um caráter prático e sua carga é dividida em: 16h de atividades/discussões em sala, 4h de atividades de campo (encontros entre os integrantes dos grupos), 10h de atuação docente (carga horária distribuída entre as seguintes atividades: elaboração do material didático, confecção do plano de aula, observação e aula ministrada numa turma do ensino médio e/ou técnico no CEFET/RJ). Além disso, os alunos organizam uma atividade (minicurso ou oficina) em grupo sobre algum tema discutido no curso para apresentação no Simpósio de Ensino de Línguas Estrangeiras do CEFET, evento idealizado para divulgação das pesquisas dos alunos e professores da instituição e aberto aos demais pesquisadores da área.

- (m) Tópicos especiais (30 horas/aula): Diálogo acadêmico com pesquisadores da área de ensino de línguas estrangeiras, na tentativa de tornar mais claros os caminhos a serem trilhados por aqueles que se dedicam à prática da pesquisa aplicada.

Normalmente, os alunos/professores chegam a cursar duas disciplinas ao mesmo tempo, constituindo-se de uma experiência positiva, pois conseguem relacionar conceitos teóricos nos diferentes trabalhos solicitados no decorrer do curso. Esses componentes formativos têm como objetivo único levar o aluno/professor, ao final do curso, a se tornar o “próprio especialista em matéria de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 1997, *apud* PRABHU, 1990), sendo autônomo para realizar escolhas teóricas e metodológicas e saber justificar as mesmas.

### **2.3. A seleção para acesso ao curso e o perfil dos alunos/professores**

O processo seletivo para a formação das primeiras turmas se constituiu de duas etapas: prova escrita de caráter eliminatório com tema relacionado à área do curso e arguição mediante análise do currículo, prova e carta de candidatura. No ato da inscrição, a banca examinadora solicitou a entrega de uma carta em que o candidato relatasse de forma sucinta e objetiva os seguintes elementos: interesse e motivação em relação ao curso de especialização, experiência profissional e projeção de ganhos profissionais e pessoais a partir da aquisição dos conhecimentos do curso de especialização. O currículo do candidato não era pontuado para não priorizar candidatos com títulos e/ou que já possuem títulos de pós-gradua-

ção, pois, entendemos que um curso de especialização tem como um dos seus objetivos centrais iniciar um professor no universo acadêmico.

O perfil do cursista desejado é o profissional com o título de bacharel ou licenciado em letras ou da área de educação atuante como professor de idiomas, de preferência, sem títulos de pós-graduação. No primeiro edital de acesso ao curso, sugerimos como indicação para a prova escrita a leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, 1999) e das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Já na seleção da segunda turma, optamos por não indicar referências teóricas para a prova escrita, porque acreditamos que não seria coerente exigir do candidato leituras que o mesmo tinha interesse de encontrar e problematizar na especialização.

O exame escrito solicitava do candidato a produção de um texto argumentativo, em que ele pudesse refletir sobre algum tema relacionado à educação linguística. Nossa proposta de curso defende o proposto por Dutra e Mello (2004): “Partimos do princípio de que a formação deve ser embasada em atividades de cunho reflexivo, sem o qual a prática dos professores pode estagnar e ser somente uma reprodução de ações pedagógicas”. (DUTRA; MELLO, 2004, p. 41)

Acreditamos que o modelo de prova escrita adotado já apresente ao candidato e/ou profissional interessado a maneira como o corpo docente do curso concebe a formação continuada de professores. As atividades de cunho reflexivo e colaborativo estão presentes desde a primeira etapa da seleção. Como critérios de correção da prova escrita, nos baseamos no domínio do tema e na fundamentação teórica (reflexão acadêmica e visão crítica), na estrutura do texto (dissertação, organização do pensamento, coerência em cada parágrafo, coesão entre as partes do texto, capacidade de adequar-se ao gênero) e na expressão (domínio da norma culta, vocabulário e clareza nas construções sintáticas).

A seguir, apresentamos dados quantitativos em relação aos dois processos seletivos realizados:

| TURMA 2011   |    |
|--|----|
| Candidatos inscritos na seleção  | 57 |
| Número de candidatos aprovados na seleção  | 37 |
| Número de vagas oferecidas   | 30 |
| Alunos/ professores oriundos de instituições públicas                                      | 22 |
| Alunos/ professores oriundos de instituições privadas                                      | 8  |
| Desistências por motivos pessoais e/ou profissionais (no decorrer do 1º semestre do curso) | 4  |

|  |    |
|--|----|
| Monografias defendidas/ Alunos/professores concluintes                                       | 23 |
| Alunos/ professores participantes que não conseguiram defender a monografia/concluir o curso | 3  |

| <b>TURMA 2012</b>  |    |
|--|----|
| Candidatos inscritos na seleção  | 36 |
| Número de candidatos aprovados na seleção  | 30 |
| Número de vagas oferecidas   | 20 |
| Alunos/ professores oriundos de instituições públicas                                      | 11 |
| Alunos/ professores oriundos de instituições privadas                                      | 9  |
| Desistências por motivos pessoais e/ou profissionais (no decorrer do 1º semestre do curso) | 2  |
| Orientações e Monografias em andamento   | 18 |

Antes de estabelecer qualquer tipo de leitura e análise para as dados acima, cabe ressaltar que a turma de 2012 até o momento de escritura desse texto (agosto de 2013) ainda não tinha concluído o curso. No ano de 2012, tivemos uma greve nacional dos servidores federais com duração de três meses, o que impossibilitou os encontros semanais e o ritmo das leituras, implicando uma desmotivação de alguns alunos com o curso. De acordo com o regulamento interno do CEFET/RJ, o aluno só é considerado como concluinte quando entrega o trabalho monográfico final.

Uma das primeiras diferenças entre as seleções acima se deu no número de vagas de entrada. A segunda turma teve uma redução de dez vagas, porque os docentes formadores continuaram orientando os alunos/professores da primeira após o início da turma de 2012. Ademais, os docentes no CEFET/RJ também atuam em outros níveis de ensino e alguns possuem cargos administrativos na instituição.

As doze disciplinas da especialização são oferecidas no primeiro ano de curso, no entanto, os alunos/professores acabam não conseguindo defender a monografia nesse igual período. Na turma de 2011, no universo de 23 monografias defendidas, tivemos somente um caso de conclusão de curso com 15 meses. Até o presente momento, nenhum aluno/ professor da turma de 2012 defendeu seu estudo. O período final termina em março de 2014, devido ao calendário de reposição de aulas após o período de greve.

Como já abordado na primeira parte deste artigo, o CEFET/RJ não tem sua origem vinculada a cursos da área de ciências humanas e/ou letras. Isso acabou por perpetuar ainda hoje uma representação social para a instituição muito atrelada aos saberes da área industrial, implicando



um estranhamento por parte de alguns quando tomam conhecimento da oferta (ou melhor, presença mais incisiva) de áreas e cursos mais voltados para as humanidades. Apesar disso, acreditamos que tivemos um número considerável de professores interessados em se tratando do primeiro edital e período de inscrições em duas semanas. Já para a segunda turma, tivemos um número menor de candidatos com um período maior de inscrições (um mês). No entanto, não teríamos argumentos plausíveis para explicar essa redução de interessados. Algumas hipóteses podem ser levantadas, entre elas: o horário do curso (3ª e 5ª feiras, das 14h às 22h – no edital da primeira turma, informamos somente o horário da tarde), o período de inscrições no mês de janeiro (período de férias dos docentes) e a não divulgação do curso empregando material impresso (devido ao período de inscrições, não conseguimos levar os cartazes impressos nas faculdades e universidades e demais estabelecimentos de ensino e/ou de serviços).

O curso tem um histórico de evasão muito reduzido. Somando as vagas das duas turmas, tivemos somente seis alunos/professores desistentes: três deles após a segunda semana de início (por conta de problemas de trabalho) e três após o fechamento do primeiro semestre de aulas (alegando falta de tempo para realização das leituras e trabalhos das disciplinas).

Dos alunos/professores participantes das duas turmas temos uma maior presença de egressos de universidades públicas do Rio de Janeiro. Também tivemos casos de professores oriundos de universidades públicas de outros estados. Tivemos egressos de diferentes universidades privadas do estado do Rio de Janeiro. A diversidade de origem dos alunos representou uma troca muito produtiva. A diferença da faixa etária e de tempo de atuação no magistério (em contextos variados, como escolas de idiomas, escolas públicas estaduais, municipais e federais e colégios particulares) também contribuiu bastante para os debates e as atividades do curso. Considerando o perfil das duas turmas, podemos destacar mais dados que ajudam a construir o histórico desse curso e as práticas sociais travadas na Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras do CEFET/RJ: (a) professores egressos da década de 1970, 1980, 1990, 2000, 2010, possibilitando pensar a formação de professores de letras em distintos momentos da educação e do histórico do ensino superior brasileiro; (b) presença de alunos/ professores com nenhuma ou pouca experiência como docente ao lado de outros com mais de vinte anos de atuação em sala de aula; (c) presença de alunos/professores com vivência no uni-

verso da pós-graduação (sete professores já tinham realizado um curso de especialização em letras e/ou educação e três eram mestres em letras, dois desses já cursavam o doutorado no decorrer do período de realização do curso; (d) presença maior de alunos/professores do sexo feminino (37 professoras e 4 professores participantes).

Em relação às monografias defendidas pela turma de 2011<sup>44</sup>, apesar da dificuldade em classificá-las em eixos, podemos dividir os 23 estudos entre as seguintes temáticas:

| <b>Temática/ Recorte de pesquisa</b>   | <b>Número de monografias defendidas</b> |
|--|---|
| Formação inicial (histórico dos cursos, programas e representações identitárias) | 4                                       |
| Formação continuada  | 2                                       |
| Interdisciplinaridade na sala de aula  | 1                                       |
| Materiais didáticos (análise e produção)   | 4                                       |
| Letramentos e gêneros textuais   | 6                                       |
| Novas tecnologias e ensino   | 1                                       |
| Ensino para fins específicos (práticas e contextos)                              | 4                                       |
| Aquisição e ensino   | 1                                       |

Muitas das temáticas acima surgiram após o contato dos alunos/professores com os textos, as reflexões e os diálogos com os professores do curso. Ainda tivemos a felicidade de acompanhar o desenvolvimento de pesquisas com caráter original para o nível de especialização. Os estudos da turma de 2012, ainda em fase de andamento, se encontram nos seguintes eixos:

| <b>Temática/ Recorte de pesquisa</b>  | <b>Número de monografias defendidas</b> |
|---|---|
| Formação inicial (histórico dos cursos, programas, contextos e representações identitárias) | 2                                       |
| Formação continuada e narrativas docentes   | 1                                       |
| Materiais didáticos e relações étnico-raciais   | 1                                       |
| Letramentos e gêneros textuais  | 6                                       |
| Novas tecnologias (ensino e recursos)   | 2                                       |
| Ensino para fins específicos (práticas e contextos)   | 3                                       |
| Metáforas, argumentação e ensino  | 3                                       |

<sup>44</sup> Os títulos dos trabalhos e nomes dos autores podem ser acessados através do site: <<http://cle.pusku.com/lato-sensu/ensino-de-le/alunos/turma-2011>>. As monografias dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do CEFET/RJ não são disponibilizadas em meio digital, mas encontramos um exemplar das mesmas na Biblioteca da instituição. Muitos autores também divulgam suas reflexões e dados da pesquisa em sites pessoais, anais de congressos e demais publicações da área.

Após apresentação e análise dos dados acima, verificamos que o tema dos letramentos e gêneros textuais desperta o maior interesse entre os alunos/professores do curso. Nesse eixo, encontramos alguns desdobramentos como os estudos sobre o ensino de leitura, temas sociais, gêneros orais e escritos, sequências didáticas e transposição didática de gêneros. Além da presença desses temas e conceitos na prática dos professores formadores do CEFET/RJ, os mesmos são propostas recorrentes nos documentos brasileiros que norteiam a atuação do docente de língua estrangeira na educação básica. Destacamos também no ano de 2012 os estudos sobre o tema das questões étnico-raciais nos livros didáticos e sobre a metáfora como recurso educativo e sua presença no fazer docente.

#### **2.4. Desdobramentos e desafios**

Após essa breve exposição e avaliação das ações do curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras do CEFET/RJ, na tentativa de dar conta da complexidade e das implicações do trabalho necessário para sua implantação e andamento, passamos a etapa dos desdobramentos, novas ações e desafios para as próximas turmas.

Apesar do pouco histórico na formação (inicial e continuada) de professores em nossa instituição, o curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras recebeu apoio e reconhecimento do meio acadêmico do Rio de Janeiro. Conseguimos estabelecer parcerias com colegas professores/ pesquisadores de diferentes instituições de ensino (UFRJ, UERJ, UFF, UFRRJ, FIOCRUZ, UGF, UNIGRANRIO, INES RJ, IFRJ, Colégio Pedro II, Escola Naval, PUC-SP, UNIFESP, UFV, IFS etc.), promovendo aulas, palestras e demais atividades acadêmicas. Acreditamos que essa aceitação do curso seja, em particular, pelo protagonismo dos professores formadores e pela presença dos alunos/professores do curso em eventos internos e externos, divulgando o resultado de suas pesquisas e o próprio curso. Aliado ao crescimento intelectual proporcionado pelas experiências vivenciais e teóricas, o filtro afetivo entre os participantes foi um elemento fundamental ao longo desse percurso. A socialização dos conhecimentos (de diferentes naturezas) possibilitou, de fato, o crescimento mútuo.

A criação de cursos de especialização no cenário da RFEPT contribui para modificar a representação social no tocante ao trabalho do docente desse tipo de instituição. O professor atuante nas “escolas” na

RFEPT pertence à carreira federal do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), podendo atuar da educação infantil ao doutorado, de acordo com os projetos pedagógicos de cada instituição e interesse pessoal. No entanto, ainda hoje, apesar da expansão física da RFEPT e do aumento de cursos em diferentes níveis de ensino, a universidade conservadora (e a sociedade em menor medida) ainda desconhece e/ ou não valoriza o trabalho realizado pelos docentes dessa estrutura universitária, cujo início data de 1909, ou seja, uma história que se faz presente em nosso país quase trintas anos antes da criação da primeira universidade nacional.

Não podemos negar as novas institucionalidades assumidas para a RFEPT a partir do ano de 2008. Tal fato implica uma revisão da estrutura universitária pública do país e o reconhecimento do exercício do ensino, da pesquisa e da extensão do docente atuante nesse âmbito. O que forma o aluno (seja do ensino médio, técnico, superior ou da pós-graduação) não é o cargo público assumido pelo educador (em nosso caso, a carreira do magistério EBTT ou superior), mas sim o papel transformador assumido pelo professor formador na vida de seus alunos.

Entre os desafios e ações futuras para o curso, além do mencionado no parágrafo anterior, estão: (a) revisão da matriz curricular do curso (talvez inserindo uma matéria específica para problematizar a Linguística Aplicada, já que essa discussão aparece diluída em diferentes componentes curriculares); (b) aumento do número de docentes formadores com novas linhas de pesquisa, implicando na abertura de mais vagas para os interessados; (c) criação de um site para disponibilizar as monografias defendidas; (d) incentivo para que os alunos/professores desenvolvam suas monografias no primeiro ano de curso; (e) fomento para publicações em coautoria, entre alunos e orientadores; (f) estímulo para que os alunos/professores prestem concursos públicos para o magistério público; (g) incentivo para continuidade de pesquisas em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*; (h) estudo de mecanismos para a oferta da especialização na modalidade a distância ou de atividades de extensão empregando a TV CEFET; e por último, (i) acompanhamento dos egressos e de suas práticas docentes, pois acreditamos que seja importante verificar de que modo o curso modificou sua prática diária em sala de aula.

### **3. Conclusão**

Neste artigo, nosso interesse esteve em evidenciar o papel do CEFET/RJ como uma instituição de ensino superior. O trabalho realiza-

do na especialização preenche uma importante lacuna, tendo em vista a inexistência de um curso similar e gratuito que proporcione a formação continuada de docentes, de modo a contribuir para o aumento da qualificação dos interessados. Nessa ótica, o curso atende a uma demanda crescente, a fim de especializar um profissional apto para atuar de acordo com as mais modernas correntes metodológicas e de uma prática baseada na reflexividade crítica.

Acreditamos que nossa missão como professores formadores contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos muitos profissionais da educação básica, do ensino superior, dos cursos de idiomas e de outros cenários educativos. O curso de especialização do CEFET/RJ atua para uma formação de um docente mais atuante em sua comunidade, permitindo seu aperfeiçoamento como profissional ao dotá-lo de uma visão de trabalho interdisciplinar; experiência mais adequada ao cenário atual das práticas discursivas e socioculturais. O curso também propicia a construção de uma base teórica e prática para estudos mais avançados.

O curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pode reforçar o CEFET/RJ como um espaço de formação inicial e continuada de professores, inclusive, da área de humanas, campo do conhecimento cada vez em evidência nas “escolas” da RFEPT. A oferta do curso vislumbra a possibilidade de novas parcerias e convênios com universidades nacionais e estrangeiras e o fortalecimento de novas ações para a equipe de línguas estrangeiras da instituição. Os dados apresentados neste texto demonstram ações individuais e coletivas com o intuito de cooperar para o projeto de transformação do CEFET/RJ em universidade tecnológica, estando esse trabalho sempre pautado na reflexão e no diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *Apliemge – Ensino e Pesquisa. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, n. 1, 1997, p. 29-41.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

BRASIL. *Decreto nº 6.095, de 24 de Abril de 2007*. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação techno-

lógica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 2005. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 15-01-2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 02*, de 16 de junho de 1997. Dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jul. 1997, Seção 1, p. 14927.

\_\_\_\_\_. *Decreto 3.462 de 17 de maio de 2000*. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97 (trata da autonomia dos Centros Federais de Educação Tecnológica).

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2006, p. 87-156. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares para o ensino médio*, 4 vol. Brasília, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V.

(Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 31-43.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Composto e Impresso no Curso de Tipografia e Encadernação da Escola Técnica Nacional, 1961.

FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis. A formação de professores em CEFETs: analisando a licenciatura em física. In: *Anais do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Espírito Santo, 2009.

GIMENEZ, Telma. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, ArtéLíngua, 2004, p. 171-187.

GUALBERTO, Clarice Lage. Formação docente ou terapia em grupo? Um estudo sobre eventos de formação continuada. In: *Anais do III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas*. São Paulo: UNITAU, 2010, p. 193-199.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. *Diálogo colaborativo na formação de professores de inglês*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse: son image et son public*. Paris: PUF, 1967.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.

PRAHBU, N. S. There is no best Method – Why? *Tesol Quarterly*, 26/2, 1990, p. 161-176.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Cambridge Circus, 1983.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Neste Instituto Tecnológico se forma professor de letras? A formação de professores de espanhol na Rede Federal de Educação Tecnológica. In: *Anais do I Simpósio de Políticas Públicas em Educação/IV Seminário de Financiamento da Educação*

*Básica. Democratização, autonomia e participação: educação pós-reforma do Estado Brasileiro.* São Carlos: UFSCar, 2011, v. 1. p. 250-264.



**INTERVENÇÕES DO PIBID NA ESCOLA BÁSICA**

*Dayane Veras dos Santos* (UFRB)

[Dayaneveras@yahoo.com.br](mailto:Dayaneveras@yahoo.com.br)

*Geisa Borges da Costa* (UFRB)

[geicosta@ufrb.edu.br](mailto:geicosta@ufrb.edu.br)

**1. Introdução**

O subprojeto de “Língua Portuguesa” do PIBID, pertencente ao curso de licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira, da UFRB, parte do princípio de que o ensino da língua portuguesa deve ser repensado sob a perspectiva da educação linguística, buscando-se novas maneiras de reflexão e ação sobre a linguagem. Sendo assim, o presente trabalho traz o relato de uma intervenção didática com os gêneros textuais charge e cartum. Esta experiência teve como objetivo principal construir práticas pedagógicas que favoreçam o letramento dos alunos do ensino médio, buscando desenvolver a competência crítica em leitura e escrita por meio dos gêneros multimodais charge e cartum.

A charge e o cartum são gêneros multimodais que utilizam do tom humorístico e crítico para retratar temas como, por exemplo, futebol, economia, política, educação, entre outros. A diferença básica entre estes dois gêneros é o aspecto da temporalidade. A charge retrata um fato ocorrido em uma época definida e contexto específico, enquanto o cartum é universal e independe do contexto específico. Desse modo, esses gêneros textuais são textos que se utilizam de semelhantes formas de manifestação da linguagem, portanto consideramos importantíssimo a diferenciação de ambas representações linguísticas fomentando a formação crítica das leituras pelos alunos.

O presente trabalho foi uma pesquisa-ação realizada através de oficinas com duração de 100 minutos em cada turma, propostas com sequência didática abordando os gêneros textuais charge e cartum com seis turmas de 1º ao 4º ano do ensino médio no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá. O espaço escolhido justifica-se pelo fato de a referida escola ser uma instituição educacional parceira do subprojeto de “Língua Portuguesa” do PIBID.

## 2. O PIBID de Língua Portuguesa na escola básica<sup>45</sup>

Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa nas escolas da educação básica orientou-se por uma perspectiva estritamente normativista, cujo foco de atenção e interesse recaía unicamente sobre os conteúdos gramaticais, explorando-se apenas as regras e nomenclaturas ditas pela gramática tradicional. Com a inserção da disciplina linguística nos cursos de licenciatura e o desenvolvimento desta área de estudos no Brasil, começa a haver uma forte crítica ao ensino de língua materna baseado no prescritivismo gramatical em detrimento das manifestações linguísticas realizáveis através do texto escrito e falado.

Essa discussão sobre a necessidade de mudanças no ensino de língua portuguesa culminou na publicação, pelo MEC, de vários documentos, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental e o ensino médio, que propõem uma nova orientação para o trabalho com a linguagem nas escolas da educação básica, proposta essa que leva em consideração a diversidade linguística e a produção e reflexão sobre os mais variados textos orais e escritos.

Entretanto, o que se observa no cotidiano escolar é que ainda se continuam reproduzindo as práticas tradicionais no ensino da língua, adotando-se uma visão reducionista e excludente da linguagem, em que os textos são destituídos de significado e funcionalidade, constituindo-se apenas em meros exercícios escolares, cujos objetivos seriam apenas para apontar erros na leitura e na escrita dos alunos.

No sentido contrário a essa orientação, a proposta do PIBID Língua Portuguesa se fundamenta em uma concepção de linguagem sociointeracionista e discursiva, em que as práticas de leitura e escrita são vistas como práticas sociais de grande impacto para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve proporcionar aos alunos o contato com a leitura e escrita em situações reais de interação, ou seja, trazer o texto para a esfera cotidiana do indivíduo, permitindo que ele possa se posicionar, discutir, associar e/ou confrontar os discursos, avaliar posições e ideologias, enfim, constituir o sentido do texto através de uma postura dialógica, crítica, voltada para a dimensão socio-cultural.

---

<sup>45</sup> Apresentação da proposta do PIBID Língua Portuguesa, conforme o edital n° /2012 CAPES.

### **3. Estudo sobre os gêneros charge e cartum**

Segundo Marcuschi (2003), é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como também é impossível haver uma comunicação verbal que não seja por algum texto. Desse modo, podemos afirmar que a todo o momento estamos nos comunicando através de algum gênero textual. Portanto, “quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais” (DIONISIO, 2011, p. 139).

A partir da concepção de que os gêneros são rotinas sociais do nosso dia a dia, Marcuschi (2011) destaca que o estudo dos gêneros é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Diante desses argumentos, compreendemos que o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros promove um avanço significativo, desde que disponha de uma variedade de textos para a constituição de um leitor crítico e ativo na sociedade.

A charge e o cartum são textos multimodais, pois são compostos por mais de um modo de representação. Além de palavras, elementos não-verbais são aparatos que influenciam nas leituras do texto. Dessa forma, vale ressaltar que a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser conjugada com a prática de letramento da imagem, do signo não-verbal. “Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito” (DIONISIO, 2011, p. 139).

A charge é um texto híbrido que oscila entre a linguagem verbal e não verbal. Este tipo de texto satiriza situações específicas, situadas em contextos específicos, tem caráter temporal, utiliza a caricatura, sempre apontando para um personagem da vida pública em geral, às vezes um artista, outras vezes um político. O discurso posto nas charges está relacionado a outros textos, ou seja, exige do leitor um conhecimento prévio que possibilite a compreensão da charge.

O cartum também é constituído de uma linguagem verbal e não-verbal, aborda temas mais gerais do cotidiano como o amante, a guerra, preconceito, dentre outros. Esses temas podem ser entendidos em qualquer tempo e espaço, sendo assim atemporal.

Em suma, acreditamos que os gêneros multimodais charge e cartum oferecem aos alunos estímulo para a compreensão das leituras e produção de textos em geral. Dessa forma, ratificamos que o uso destes textos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa contribui significativamente para a formação de um indivíduo crítico nas suas interações com o mundo.

#### **4. *Intervenções pedagógicas a partir dos gêneros textuais charge e cartum com alunos do ensino médio: análise e discussão dos resultados***

As atividades foram realizadas em cada turma do 1º ao 4º ano com duração de 100 minutos. Inicialmente, tentamos explorar os conhecimentos que os alunos tinham sobre os gêneros charge e cartum. “Vocês conhecem a charge e o cartum? O que é charge? O que é cartum?” Eles responderam: “é um desenho humorístico”, “é uma figura verbal”, foi quase unânime quando responderam que os gêneros “criticam a sociedade”. Quando perguntamos se sabiam a diferença entre os dois gêneros, não houve nenhuma resposta consistente. Todas as turmas deixaram explícito que tinham certo contato com os gêneros, sabiam das características, mas desconheciam os aspectos que diferenciavam os dois gêneros.

Após a primeira sondagem com os alunos, prosseguimos a oficina conforme a proposta das sequências didáticas que segue os princípios gerais da linguística textual. E “nesse nível podem ser tratados todos os problemas da textualidade interligadamente com o dos gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 218). Desse modo, apresentamos a situação aos alunos expondo os dois gêneros em datashow sem dizer qual se caracterizava como charge ou cartum. Logo após, discutimos coletivamente as imagens e definimos o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, as razões, o objetivo e sensibilizando os alunos para a observação do gênero textual na forma como circula socialmente. Prosseguindo, propomos uma atividade, em grupos, de leitura, compreensão e interpretação com os textos charge e cartum. Nessa etapa, os alunos estavam mais sensíveis aos gêneros, sabendo decodificar a mensagem, mas ainda com dificuldades na diferenciação entre cartum e charge.

Cada grupo socializou oralmente com toda a turma a interpretação do texto, tirando suas dúvidas, o que resultou em uma leitura compartilhada. Consideramos que este foi o momento chave, em que os alunos

que ainda tinham dúvidas ou conflitos como “charge ou cartum? Porque é charge/cartum?”, puderam apreender melhor os sentidos de cada texto.

Após as evidenciações desses aspectos e para finalizar a sequência didática, realizamos uma dinâmica em grupo em que distribuímos aos grupos bolas de assoprar contendo características de cada gênero em cada uma das bolas. Os alunos estouraram as bolas e tiveram de discutir entre si que características se encaixam nos gêneros, para colarem em um cartaz com a charge ou cartum, o nome de cada gênero e suas características, o qual ficou exposto no mural do corredor da escola.

De acordo com a avaliação dos alunos, as oficinas foram proveitosas, pois contribuíram significativamente para a ampliação do contato dos alunos com leituras de textos multimodais, além de permitir que eles se posicionassem, discutissem e confrontassem os discursos. Desse modo, podemos afirmar que alcançamos nossos objetivos, uma vez que, foi perceptível a construção de sentidos do texto por meio de uma postura dialógica e crítica dos alunos.

## **5. Considerações finais**

A experiência aqui relatada nos possibilitou a ação-reflexão para a nossa formação profissional, possibilitando um conhecimento mais apurado da realidade da educação básica, além de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

O trabalho na sala de aula com gêneros textuais é importantíssimo para que possamos lidar com a língua em suas vastas possibilidades de uso no nosso dia a dia. Portanto, estes gêneros devem ser trabalhados na sala de aula como uma ferramenta para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, na medida em que podem auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, B. G.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

CAPES, Edital Pibid nº /2012. *Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID*: detalhamento do subprojeto (licenciatura em letras). Disponível em:

<<http://www.ufrb.edu.br/pibid/documentos/selecao/22-subprojetos>>.

Acesso em: 20-07-2013.

**LETRAMENTO LITERÁRIO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO**

*Gilmar Ramos da Silva (UFT)*  
[gilmarsilva6@hotmail.com](mailto:gilmarsilva6@hotmail.com)

**1. Introdução**

Dos vários adjetivos que o termo *letramento* hoje possui talvez o maior gerador de debates – no circuito acadêmico – e insegurança – na prática docente – seja o representado pelo termo *literário*. A difícil relação entre o discurso pedagógico e o discurso estético é, de longa data, uma questão que tem intrigado muitos pesquisadores e suscitado dúvidas em muitos docentes quando se deparam, não com *uma pedra no caminho*, mas com uma bifurcação que aponta para fundamentos/concepções distintas, até mesmo díspares, em relação ao trabalho com o literário na sala de aula. É nesta hora que o professor ou professora vacilam diante de uma questão inevitável: Como trabalhar com o letramento literário como objeto de ensino?

Esta é a primeira questão ao qual se coloca o docente quando confrontado com a necessidade de abordar na escola saberes não tipicamente escolarizáveis, entre os quais se insere o letramento literário. A indagação parece vir de uma percepção de que há algo de diferente, idiossincrático, em relação ao trabalho de comunicação de um saber que mostra especificidade e singularidade em relação a outros conhecimentos. Esta inquietação tem fundamento na posição ocupada pela leitura e pelo letramento literário, tipificados como pertencentes (assim como a escrita) ao conjunto das práticas sociais; e, por isto mesmo, no dizer de Lerner (2002, p. 19) identificados como “(...) totalidades indissociáveis, que oferecem resistência tanto à análise quanto à programação sequencial (...)”, componentes inevitáveis da escolarização.

Todavia, a melhor forma de abordagem para se chegar a soluções que, pelo menos em caráter provisório consigam delimitar uma orientação viável, é encontrada não pela resposta direta a questão precedentemente apontada. Na mesma consideração que Cruz (2002) faz a respeito das competências, dizendo que não é possível serem observadas diretamente; da mesma forma se apresentam a leitura e o letramento literário. Por este fato é que a indagação inicial é importante, até mesmo crucial; mas não para ser respondida de pronto; e sim para ser utilizada como mote que nos conduz à reflexão e a questões que se aproximam ainda mais

do âmago da investigação. Eis as questões fundamentais que, se respondidas, levarão a uma resposta viável para o problema que aqui se apresenta: Qual o fundamento do letramento literário e como o mesmo se realiza? Quais as implicações da resposta a esta questão, para o trabalho na escola? A delimitação destas indagações – que guiarão a reflexão pretendida com este artigo – é necessária, mas não suficiente para se elucidar o impasse. Há outros cuidados que precisam ser colocados em prática. A seguir, há a explicitação de alguns expedientes que são utilizados com o objetivo de tornar esta exposição menos frágil, embora não seja possível total segurança nestas paragens. Os pontos de apoio da abordagem são:

- a) a incursão nos primórdios do trato com o aspecto literário, cujo fundamento se baseia no pensamento platoniano, no aristotélico e no kantiano. A postulação é de que o pensamento destes autores configuram as práticas escolares da atualidade (numa ação levada a cabo por professores, de forma consciente ou, na maior parte do tempo, inconsciente), e;
- b) o contraponto dos autores clássicos com os da modernidade e contemporaneidade, numa perspectiva que promova uma visão equilibrada de autores mais afeitos à teorização sobre o trabalho com o literário, ao lado de estudiosos que pesquisam e desenvolvem ações práticas de escolarização do letramento literário. Este contraponto contribuirá para uma melhor compreensão e tomada de atitude que permita mais alguns passos em relação a uma prática docente no mínimo coerente de letramento literário.

Estabelecidos estes pré-requisitos mínimos para a abordagem, garante-se passo livre para prosseguir.

## **2. *O letramento literário e a necessária volta às origens do conceito de arte***

Os atos de ler e de escrever representam fenômenos constituídos por um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum” (SOARES, 2001, p. 48-49), mas que guardam suas respectivas características individuais, conquanto complementares. As práticas de leitura e escrita são constituintes, por excelência, do *letramento*, termo que melhor explicita o ideal a ser perseguido pela instituição escolar: formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos capazes de decifrar o sistema de escrita. É lamentá-



vel, no entanto, que o ensino da leitura se apresente tão inócuo que em alguns casos a construção de uma compreensão sobre o sistema alfabético (apenas parte do objetivo da escola) configura-se como uma barreira cuja transposição é, em muitos casos, conseguida a custo de muitos anos de investimento do aluno no espaço escolar.

Embora se saiba que leitura e escrita apresentam relações indissociáveis, neste trabalho, por uma questão didática, o enfoque estará voltado para o *letramento* e sua realização no ato de *leitura* de textos em geral e, mais notadamente, de textos que apresentam literariedade. A abordagem mais específica sobre leitura de textos (demandados por e ou na escola) que têm como principal característica o realce sobre o plano da expressão, exige a necessária discussão sobre as diferenças de compreensão sobre o estético. Para esta reflexão serão apresentadas, inicialmente, as postulações de dois grandes pensadores gregos que se constituíram em referência para a cultura ocidental: Platão e Aristóteles (e, mais a frente, convida-se para este diálogo um novo e também importante personagem: Immanuel Kant).

O literário, como se sabe, insere-se no contexto geral da arte, cujo lugar na sociedade, para cada um dos filósofos supracitados, representa e ocupa posição distinta. Para o idealizador do *mito da caverna* o ideal de homem deve ser alcançado pela moral e pela ciência. A arte, para Platão, é vista como forma inferior de conhecimento, representação imitativa da realidade, sem vinculação com inventividade, criatividade. Neste sentido, a arte é vista como um elemento a ser constantemente vigiada e, se necessário, manipulada para que não interfira negativamente na formação do homem. Na obra *A República* fica clara esta intervenção quando Platão recomenda a “eliminação” de trechos de obras literárias, não por não serem poéticas, mas exatamente por apresentarem tal expediente, sob a justificativa de que: “(...) quanto mais poéticas (as palavras) menos deverão chegar aos ouvidos de crianças e de homens (...)” (PLATÃO, 2011, p. 75). Aristóteles, por outro lado, apresenta uma concepção de arte enquanto imitação, mimese. Algo que não se circunscreve na simples imitação da realidade, mas que a transplanta e a amplia, através da atividade criadora.

Eis um trecho que evidencia a compreensão de Aristóteles sobre a arte e o lugar que possui no mundo (1966, p. 71): “A tendência para imitação é instintiva no homem, desde a infância. Neste ponto distinguem-se os seres humanos de todos os outros seres vivos: por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação.” Em outras palavras, há aqui uma visão

positiva da arte, encarada como oriunda de uma tendência natural da espécie humana. Tendência que, por sua importância e idiossincrasia, é característica singularizadora do homem no conjunto dos animais. Mas Aristóteles nos diz mais:

Pela imitação adquirimos nossos primeiros conhecimentos e nela todos experimentamos prazer. (...) Os seres humanos sentem prazer em olhar para as imagens que reproduzem objetos. A contemplação delas os instrui, e os induz a discorrer sobre cada uma, ou a discernir nas imagens as pessoas deste ou daquele sujeito conhecido. Se acontece alguém não ter visto ainda o original, não é a imitação que produz o prazer, mas a perfeita execução, ou o colorido, ou alguma outra causa do mesmo gênero. (ARISTÓTELES, 1966, p. 71).

A arte, como se verifica, ganhou em Aristóteles uma valoração *si-ne qua non*. Alçada a este patamar, ela se eleva ao status de fundamento, de base, sem a qual o homem não pode ficar; sob pena de ter mutilada sua humanidade. Também fica explicitado que na visão aristotélica a arte, enquanto recriação da realidade configura-se como fonte de prazer. Para falar mais apropriadamente sobre este expediente, conclama-se para a análise Immanuel Kant, que em sua *Crítica da Faculdade de Juízo Estético* apresenta três relações distintas relacionadas à representação de prazer (e desprazer): o agradável, o bom e o belo. O agradável diz respeito, para Kant, ao sentimento determinado pelo interesse mediato no objeto (como um prato de comida, que alguém poderia considerar agradável apenas em vê-lo); enquanto que o bom, embora também fundado em interesse, apresenta uma relação distinta, pois se alicerça naquilo que é estimado, aprovado (utilizando-se ainda o exemplo de um prato de comida, depois de degustada, tal refeição, há a possibilidade de que a mesma, embora a princípio se configurasse agradável – pelo sentido imediato – apresente-se àquele que a experimentou – sentido mediato – como comida ruim, de mau gosto). O agradável e o bom, desta forma, ligam-se a experiência do sensível, exigem, portanto, a racionalidade como intermediário, racionalidade esta perpassada pelo interesse e pelo sentimento individualista em relação ao objeto de contemplação.

O belo, para Kant, por outro lado, funda-se naquilo que é totalmente desinteressado, ou seja, o objeto estético por excelência não cumpre uma função prática no mundo. Considerando a ótica kantiana, portanto, não se deve perguntar a respeito de uma pintura, de uma escultura ou de uma poesia: Para que serve? Esta pergunta não teria sentido em relação ao objeto artístico, pois a *complacência que determina o juízo de gosto é independente de todo o interesse* (o que não significa que o obje-

to artístico não seja interessante)<sup>46</sup>. Além disto, Kant também defende que a arte não se funda na razão, mas na fruição, pois embora a experiência do belo advenha do que ele denomina de livre jogo prazeroso da imaginação e do entendimento, a imaginação e o entendimento, neste caso, se encontram em uma fase *pré-conceitual*, ou seja, o belo não se funda no conceito, na compreensão (que se funda na razão), mas sim no estético. Ainda na visão kantiana, o sentimento do belo, ao contrário do agradável e do bom, não pode ser referido como algo de ordem particular, mas sim a um sentimento de universalidade. Embora a contemplação do belo seja de ordem subjetiva, sua força é tamanha que o ser que contempla tem o sentimento como objetivo, ou seja, imagina que qualquer ser que entre em contato com o objeto estético terá a mesma sensação. A visão de Kant a respeito da arte é apresentada com maestria por Almeida (1995, p. 56) que declara:

Kant ressalta que a beleza não é atributo do objeto. Ela se dá por ocasião do objeto, mas situa-se no livre-jogo prazeroso da imaginação e do entendimento. É este prazer que qualifica uma experiência enquanto bela. Portanto, na *Crítica da Faculdade do Juízo*, a beleza desponta da harmonia livre e espontânea de nossas faculdades espirituais. Não há uma faculdade legisladora, interessada na harmonia. Assim, quando dizemos de um quadro de Matisse que ele é belo, não o fazemos pelo fato de ele respeitar regras ou critérios de beleza, mas pelo fato de suscitar em nós o tal acordo das faculdades. E na medida em que essas faculdades são compartilhadas por todos os homens, somos levados a pressupor que a mesma harmonia se reproduza (desde que haja a ocasião para a experiência).

Com Immanuel Kant, a arte se complexificou ao se estabelecer que na contemplação da arte há desinteresse, mas não indiferença; que a beleza se faz presente na contemplação do objeto artístico, mas não se situa neste objeto; que o belo parece ao contemplador um sentimento universal, todavia é individual, único, pois subjetivo.

Até este ponto foram apresentadas e comentadas algumas posições de grandes pensadores do campo filosófico. A hipótese aqui defendida é a de que as práticas educativas da atualidade corroboram as ideias defendidas pelos pensadores acima aludidos. As concepções precedente-

---

<sup>46</sup> O que se procura dizer é que para Kant o artístico não existe em função de uma finalidade objetiva ligada ao interesse; não possui uma função que caracterize sua existência, como, por exemplo, um relógio, que cumpre a função de orientar a passagem do tempo. O objeto artístico (e aqui, certamente se inclui a produção literária) não teria, portanto, de acordo com Kant, uma função prática; mas, a despeito disto, é capaz de suscitar interesse (como quando alguém que lê um livro literário apenas pela fruição da leitura, sem outro objetivo). É nisto que se resume o fato do objeto artístico ser, desinteressado e, ao mesmo tempo, interessante.

mente apresentadas “enformam” as práticas escolares e determinam, em boa medida, o lugar (muitas vezes inapropriado) que a escola, hoje, reserva ao letramento literário. No próximo tópico são explicitadas as características desta “herança” epistemológica e as consequências para o ensino do literário nos nossos dias.

### **3. *Reconsiderando alguns pontos-chave para o trabalho docente.***

As postulações de grandes pensadores como Platão, Aristóteles e Immanuel Kant determinam, em grande medida, concepções do literário e, hoje, estas concepções, aprendidas pelos docentes, em boa parte, pela observação da prática educativa de seus próprios mestres, caracterizam a prática do professor da atualidade, tenha este professor consciência ou não da questão. Estas posturas são evidenciadas na prática destes docentes de forma não regular e, por vezes, apresentam-se misturadas, com movimentos de avanços e recuos. Todavia, para fins de análise, estas posturas são distinguidas e especificadas de acordo com a apresentação a seguir:

#### **3.1. Desvalorização do aspecto literário**

Tendo-se originada na postulação de Platão, esta postura transparece na prática do professor que não acredita que o literário seja importante para a formação e que, portanto, deveria ser excluído do currículo. O professor que apresenta esta concepção relega o literário, em sua prática, a um aspecto secundário, um apêndice do conhecimento gramatical, este sim, para ele, fundamento para o conhecimento da língua. Cosson (2011, p. 20) denuncia esta postura ao dizer que “Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI.” Desta forma, o professor signatário desta concepção platônica, quando confrontado com a necessidade de trabalhar o literário, resigna-se a escolha de textos literários que em sua prática possuem o único propósito didático de favorecer a análise de questões gramaticais de base metalinguística. Depois da leitura de um poema, conto, crônica ou outro gênero do literário, nestas aulas, invariavelmente, se solicita alguma análise gramatical descontextualizada, que despreza o olhar atento sobre o plano da expressão e sua riqueza de nuances.

Esta compreensão também está presente no movimento exacerbado de moralismo que em razão de uma pretensa proteção aos leitores (notadamente crianças, adolescentes e jovens) empreende luta pela extinção de textos que apresentam a realidade complexa em que hoje vivemos, marcada não apenas por questões justas, puras; mas em cujo espaço contraditório convivem aspectos positivos e negativos, marca singular da humanidade. Este movimento se faz presente, por exemplo, na tentativa de apagamento e de se evitar a continuidade da transmissão para as próximas gerações, de cantigas que se constituíram em um bem cultural, como a famosa “Atirei o pau no gato”, para a qual se criou uma nova versão, politicamente correta (e bastante insossa) que se inicia com um “Não atirei o pau no gato”. Mas, para um exemplo inquestionavelmente ligado ao texto literário (“Atirei o pau no gato” não é considerado pertencente ao cânone, pela maioria), basta a simples lembrança às críticas sofridas pelos textos de Monteiro Lobato, sob o argumento ingênuo de que passariam uma visão de discriminação racial pelo lugar social que ocupa a famosa personagem tia Anastácia. Ora, como bem sabemos o literário, embora possa ser escrito com uma lógica própria, cuja coerência deva obediência apenas à verdade do texto, neste caso pertencente ao universo fantástico (como por exemplo, os belos *A Moça Tecelã*, de Colassanti; e *Cem Anos de Solidão*, de García Márquez); também, por outro lado, pode apresentar-se através de textos literários construídos sob outra ordem, a da verossimilhança com a realidade; que de igual forma nos insere no universo literário pela mimetização deste mundo, apresentada pela forma de escrita e pela linguagem surpreendente a demonstrar um mundo a ser descoberto em suas diferenças, dificuldades e maravilhas (como, por exemplo, *Dom Casmurro* e *O Cortiço*). Lobato certamente esteve com um pé na verdade dos textos, no fantástico (no qual reinava a boneca Emília) e o outro na realidade social (que apresentava uma senhora Anastácia com aquela configuração de personagem, cujas características e posição foram construídas não com base no ideal, mas na realidade da sociedade da época). Este é, certamente, um dos expedientes que conferem a riqueza literária aos textos lobatianos (ao lado, claro, de sua escrita leve, convidativa, intrigante e) que tanto desperta para a fruição da leitura.

A postura precedentemente delineada (expressa por dois *modus operandi* distintos de negação ao literário), embora grave; não se constitui no principal obstáculo a efetivação da prática de letramento literário nas escolas, pois sua manifestação é evidenciada pela prática do professor e pela ação consciente do docente, que enxerga no literário um aspecto menor, desnecessário para a formação atual que é marcada pelo apelo

ao mercado, à formação profissionalizante. Por este fato, esta postura não ganha ares de escamoteamento, e, assim, pode ser combatida de forma mais direta. Diferentemente das práticas que se alicerçam nas concepções a seguir delineadas...

### **3.2. Compreensão equivocada sobre a posição do prazer no contexto de ensino-aprendizagem do literário**

Conforme exposto nas páginas iniciais deste texto, Aristóteles é uma das referências na compreensão do literário e de suas vinculações com o prazer e o conhecimento, como na passagem já citada em que o filósofo diz que “pela imitação (...) todos experimentamos *prazer*” (ARISTÓTELES, 1966, p. 71) (grifo nosso). Mas é em Kant, notadamente em sua obra *Analítica da Faculdade de Juízo Estética* que verificamos uma preocupação maior em relação ao prazer. Este artigo, embora reconheça a importância de uma caracterização mais pormenorizada a respeito dos termos prazer e conhecimento, não tem a pretensão de fazer uma análise exaustiva sobre esta questão, que foge ao escopo do trabalho (Cf. TROMBETTA, 2006). Os objetivos principais deste subtópico são: a) em primeiro lugar, evidenciar que em função de um entendimento deturpado, estreito, de prazer relacionado à leitura de forma geral e, mais ainda em relação à leitura literária, temos como resultante, hoje, uma postura didática equivocada que promove a leitura do entretenimento, visualizando-se a panaceia do trabalho no *laissez faire* da liberdade total da escolha do que ler e do quanto ler (pois ao leitor, de forma questionável, tem sido dado o direito de somente ler o que lhe for aprazível!) e ponto final, pois se avançar para uma verificação da leitura a escola estaria infringindo ou descaracterizando o objeto literário, pela escolarização. Neste sentido, cumpre apenas esclarecer, aqui que, em Kant, o que em português está traduzido como *prazer* apresenta uma gradação de sentidos representada por diversas palavras no texto original (a saber, as palavras: *lust, geschmack, vergnügen, genus*), como a indicar uma gradação de sentidos relacionados ao termo; mas, nenhum destes, associado ao que hoje comumente (e erradamente) se construiu em língua portuguesa, na qual a palavra prazer está relacionada, em relação ao ato de ler, como uma prática fácil, simples, que não implica em investimento cognitivo relacionado a trabalho. Cosson (2011, p. 26) nos apresenta uma exemplificação desta incompreensão da relação leitura (literária) e prazer, ao comentar sobre a proposta a respeito de um programa de leitura, apresentado pela coordenadora de língua portuguesa da escola de seu filho. A supracitada ação

pedagógica, de acordo com a professora, consistia na “leitura de obras literárias previamente selecionadas por um especialista em literatura infanto-juvenil”, em que a simples leitura e troca de livros entre os alunos era considerada como suficiente para constituir um programa de leitura envolvendo textos literários. Brito (2011, p. 86), alicerçando-se em Barthes, esclarece de modo inquestionável este equívoco de sentido atribuído à leitura literária (como tão somente envolvimento emocional, prazeroso, leitura fácil), ao distinguir o sentido (pejorativo) que a palavra prazer tem evocado (no contexto do letramento) e sua distinta posição em relação ao sentido veiculado pela palavra fruição:

Para Barthes, entretanto, a fruição, diferentemente do prazer, implica a ruptura e resulta da intenção crítica do sujeito, nada tendo a ver com a satisfação ligeira, com o mergulho na aventura romanesca. O texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura”. O texto de fruição é “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem”.

Nesta mesma linhagem de descaracterização da leitura literária como leitura palatável, Paulino (2011, p. 74) nos apresenta o comentário a seguir, a respeito dos livros e das leituras literárias:

Os livros literários – quando são literários e a leitura também é literária – constituem universos textuais extremamente complexos, em que o prazer é sofisticado, exigindo muitas habilidades de inferenciação e interpretação de seus leitores. Não se trata de uma brincadeira gratuita, em que vale tudo e não existem regras e nem uso da inteligência. Pelo contrário: o leitor em leitura literária tem de ficar esperto para não ficar por fora. (...).

Em virtude disto, urge a compreensão de que a transposição didática (que tende a descaracterizar o conhecimento, quando escolarizado, ou seja, institucionalizado com a finalidade ser ensinado) deve ser trabalhada para que seus efeitos sobre o objeto de conhecimento seja minimizado, mantendo-o o mais próximo possível de sua realização real, como nos diz Lerner (2002, p. 21).

O possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas – uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não escolar) dessas práticas.

Todavia, este movimento não deve ser efetivado à custa de uma descaracterização da função primordial da escola, que é ensinar. Ou seja,

em nome de uma não descaracterização do objeto de ensino (ressalte-se, algo indispensável) e de uma compreensão equivocada sobre o prazer da leitura, a escola, hoje, pode estar paradoxalmente, não fazendo aquilo pela qual foi criada e que dá sentido a sua existência em nossa sociedade. A invenção de um espaço/tempo de aprendizagem, concretizada por meio da formalização de currículos, matérias, disciplinas, programas, e metodologias foi realizada para estar a serviço da sociedade. A escola, que representa este constructo social, não pode deixar de cumprir sua função em detrimento de um equívoco que relaciona leitura literária a leitura sem compromisso, não acompanhada e não orientada, como se o simples fato de ler um texto literário fosse suficiente para se garantir toda a gama de conhecimentos necessários. Ora, esta compreensão se mostra frágil, na medida em que, como antes explicitado, a leitura literária na escola não pressupõe simples entretenimento, mas sim fonte de conhecimento (na visão aristotélica); e este conhecimento somente poderá advir, em primeiro lugar, do contato direto do aluno com o texto literário (esta ação é necessária, mas não suficiente). Em segundo lugar, este conhecimento somente é explorado em toda sua amplitude e riqueza através dos mecanismos de interpretação que, embora não se realizem somente na escola, é este, inquestionavelmente, o seu lugar privilegiado de construção e desenvolvimento. Portanto, a escola não pode se furtar de escolarizar, ou, em outras palavras, ensinar. E a leitura não está isenta deste aspecto inerente a todo o conhecimento escolarizável, como nos diz Soares (2011, p. 24):

(...) a leitura (na ou proposta pela escola) é sempre avaliada, por mais que se mascarem também as formas de avaliação (...) que se use seja qual for a estratégia, das muitas que a bibliografia de uma pedagogia renovadora vem sugerindo, sempre a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar e é da essência da escola avaliar (o simples fato de se estar sempre discutindo que é preciso não avaliar explicitamente, de se criarem estratégias as mais engenhosas para se verificar se a leitura foi feita, e bem feita, evidencia como a leitura é escolarizada).

### **3.3. Compreensão equivocada sobre a posição do conhecimento no contexto de ensino-aprendizagem do literário:**

A vinculação entre arte e conhecimento é encontrada em Aristóteles, para quem a mimese constitui a fonte primeira de conhecimento. Para o filósofo, a contemplação do objeto estético configura o início da construção humana. No entanto, embora relacione “imitação” (mimese) ao conhecimento, não se verifica uma abordagem extensiva sobre as rela-



ções que se estabelecem entre arte e conhecimento, resumindo-se o filósofo a dizer, em outras palavras, que a contemplação da arte nos instrui. A partir desta assertiva sintética de Aristóteles foram se formando, ao longo dos anos, algumas compreensões equivocadas sobre as relações entre conhecimento e o trabalho com o literário na escola. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* do primeiro segmento do Ensino Fundamental, documento que parametriza o ensino do país nesta área/modalidade, destaca algumas acepções equivocadas na relação entre o literário e a construção do conhecimento, ao apontar que:

(...) é possível afastar uma série de equívocos que costumam estarem presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como *expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais*, das receitas desgastadas do prazer do texto, etc. (...). (PCN – Língua Portuguesa, 1997, p. 37 – grifo nosso).

Este fragmento de texto é apresentado pelos PCN em um breve texto intitulado *A especificidade do texto literário*, tema que, por si só, se revela muito complexo para ser condensado em apenas quatro parágrafos, extensão dedicada ao assunto no documento oficial. Neste artigo, a título de contribuição, serão feitas algumas considerações não sobre o título apresentado pelos PCN, mas sobre o excerto acima, foco da análise aqui apresentada. Inicialmente, cumpre destacar que as “receitas desgastadas de prazer do texto”, referidas no final da citação, se referem à compreensão equivocada sobre a posição do prazer no contexto de ensino-aprendizagem do literário, tema analisado no item b deste artigo. Restam, assim, as posturas advindas da relação equivocada entre o aspecto literário e o cognitivo. Estas posturas são subespecificadas em dois tipos, caracterizadas abaixo:

### *3.3.1. Primeiro problema advindo da compreensão equivocada sobre a posição do conhecimento no contexto de ensino-aprendizagem do literário – indiscriminação do lugar específico da informação e do conhecimento no processo aprendizagem*

Este problema está evidenciado no fragmento apontado pelos PCN quando diz que o literário é visto como “*o ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão*”. Há aqui uma simplificação do literário, concebido como orientador de condutas saudáveis e éticas. Aqui, o texto literário, a pretexto de uma (infeliz) ideia de transmissão do conhecimento sofre uma deturpação que desconsidera sua

plurissignificação e o reposiciona (equivocadamente) como simples texto veiculador de informações. Quem sabe este seja um movimento vinculado a uma postura extremista da literatização da escolarização infantil, definida, por Soares (2011, p. 15) como a “*produção*, para a escola, de uma literatura destinada a crianças” (grifo do autor). A literatização da escolarização infantil não seria, por si mesma, a causa desta compreensão distorcida<sup>47</sup>, mas sim a exacerbação da literatização. A escola, neste sentido, no afã de garantir o cumprimento de seu dever, (qual seja, propiciar formação humana, ética, estética e política) estaria reduzindo a leitura literária à função informativa e moralizante. Paulino (2008, p. 58) faz menção a esta prática, ao dizer que:

Entramos, quando se tornou hegemônica a Teoria da Comunicação, numa fase de escolarização da leitura literária em que os textos literários estavam (e muitas vezes ainda estão) sendo lidos e tratados como as notícias do maremoto: quantas foram as vítimas, como sucedeu o evento, que países atingiu, por que não houve dele previsão? Lidos como textos informativos, cada resposta sobre textos literários corresponderia à verdade dos fatos, textualizados para serem detectados e memorizados. (...).

O que foi defendido até aqui pode suscitar no leitor uma indagação: Então a leitura de textos literários não se vincula à aquisição de conhecimentos? É claro que a resposta é sim. Os sentidos são, para Aristóteles, apenas uma das origens do prazer estético; a outra origem liga-se ao aspecto intelectual. Mas o que precisa ficar claro é que o conhecimento advindo do texto literário não está situado na superficialidade do texto, ou seja, é um tipo de conhecimento que não vem prontinho, caso em que basta apenas a assimilação por parte do leitor (o que não quer dizer que a leitura informativa seja menor, o que se está dizendo é que ela é apenas diferente – como se sabe, ela também implica do leitor estratégias importantíssimas relacionadas à decodificação, seleção, antecipação, verificação e inferência). O que se quer dizer é que o texto literário exige, além das estratégias gerais de leitura de textos, um movimento cognitivo próprio, capaz de apreender a organização inusitada do texto literário, que foge ao padrão característico da maioria dos textos em circulação social. É preciso dizer, ainda, que os textos são importantes fontes de transmissão de informações, matéria a partir da qual se produzem conhecimentos, que, por sua vez, não residem nos textos escritos, pois são construções intelectuais. Paulino (2011, p. 72) já dizia que “se considerarmos que conhecimento é informação contida no texto para ser acessada pelo leitor,

---

<sup>47</sup> De acordo com Soares (2011, p. 19), o próprio Monteiro Lobato, quando publicou *A Menina do Nariz Arrebitado*, em 1921, caracterizou-o, na capa, como livro de leitura para as segundas séries.

estamos valorizando o livro mais que o ato de ler, mais a posse que o processamento.” Portanto, a informação, sim, é subsidiária do texto escrito, que a encerra; mas o conhecimento não, este é produzido pela ação intelectual do homem, ao trabalhar cognitivamente a partir da informação, matéria bruta para a produção do conhecimento, formado, em muitas situações, no momento mesmo da leitura. Esta compreensão de leitura como processo intelectual gerador do conhecimento, a partir do contato com as informações presentes nos textos, é perceptível nas palavras de Brito (2011, p. 83):

Ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos. A leitura se faz sempre sobre textos que se dão a ler, textos que trazem representações do mundo e com as quais o leitor vê-se obrigado a negociar, já que “ao ler um texto o leitor mobiliza dois tipos de ‘informação’: aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto.”

### *3.3.2. Segundo problema advindo da compreensão equivocada sobre a posição do conhecimento no contexto de ensino-aprendizagem do literário – a incompreensão sobre o ensino de análise linguística*

Esta questão é bastante ilustrativa do quanto os extremismos em educação conduzem a práticas equivocadas. Quando os PCN denunciam uma prática equivocada de ensino do literário nas escolas, relatando que a literatura não deve ser tratada como simples “expedientes de tópicos gramaticais”, não se está dizendo que o texto literário não possa ser analisado linguisticamente. Sabe-se que a utilização de resumos de obras literárias, fragmentos, resenhas, informações sobre contexto histórico, autor e obra são insuficientes para a concretização da experiência literária, conseguida apenas pelo ato de leitura do texto literário integral, por parte do aprendiz. Mas, cumpre observar, que, na escola, o letramento literário não se dará de forma completa se ficar apenas na leitura do texto literário pelo aprendiz. É necessário o compartilhamento dos sentidos do texto, construídos de forma única, pois este sentido é construído pela interação obra e leitor, uma interação nunca reproduzida de forma igual, nem mesmo quando uma obra é revisitada, em outro momento da vida, pelo mesmo leitor (será que esta é, realmente, a mesma pessoa?). E este compartilhamento, na escola, deve ser permeado pela análise dos meandros da linguagem, pelos recursos expressivos que configuram um modo de dizer inusitado, gerador de prazer, mas fruto de uma ação laboriosa. Cos-

son (2009, p. 28) combate o pensamento falacioso expresso na máxima de que “qualquer tentativa de tornar uma obra em objeto de discussão mais específica do que a enunciação do êxtase redundará na quebra de sua aura.” O mesmo autor, na defesa de um ensino investigativo, aprofundador dos conhecimentos sobre as formas de expressão possibilitadas pela linguagem, afirma que:

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no poder que ilumina e não na escuridão da ignorância. (COSSON, 2009, p. 29).

O ensino do letramento literário na escola não deve prescindir do estudo do texto, da análise literária e linguística. Somente se deve atentar para que os aspectos de primazia não sejam sucumbidos pelos aspectos auxiliares, acessórios. Como nos ensina Mendonça (2006), ao falar do ensino da língua, “o fluxo natural da aprendizagem é: da competência discursiva, para a competência textual até a competência gramatical (também chamada por alguns de competência linguística).” O ensino do literário, portanto, não deve desvincular-se da análise literária e até mesmo da análise linguística, que devem ser requisitadas *apenas e quando* forem necessárias para uma maior compreensão da obra literária em pauta. Deverão, portanto, atuar na posição que lhes pertence, a de item acessório, prontos para entrarem em cena sempre que forem necessárias para uma maior experiência de fruição do literário, aspecto primordial letramento literário.

#### **4. Conclusão**

A abordagem realizada até aqui confirma que a relação entre ensino formal e letramento literário está longe de constituir um campo tranquilo; mas, com a adoção de uma postura reflexiva sobre a própria prática, aliada ao estudo e análise das origens do pensamento sobre o literário e ainda das postulações de autores contemporâneos os professores poderão compreender que o letramento literário se alicerça duplamente: por um lado, no sensível (fruição), e, por outro, no inteligível (cognitivo). Esta compreensão é o principal alicerce para o desenvolvimento de uma prática equitativa em relação ao literário, uma prática que, garanta aos alunos a fruição do objeto estético, ao oportunizar-lhes o exposto a seguir, nesta ordem de prioridades: a) momentos de leitura de textos literários, na íntegra; b) momentos de compartilhamento dos sentidos constru-

idos no ato da leitura; c) e, ainda, *quando necessário*, momentos de problematização e análise dos aspectos internos da linguagem literária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad.: Eudoro Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Loyola, 2002.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

OSORIO, Luiz Camillo. *O formalismo da estética kantiana: considerações sobre uma incompreensão*. 1995. Disponível em: [http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/formalismo\\_da\\_estetica\\_kantiana\\_consideracoes\\_sobre\\_uma\\_incompreensao/n9camillo.pdf](http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/formalismo_da_estetica_kantiana_consideracoes_sobre_uma_incompreensao/n9camillo.pdf). Acesso em: 16-04-2012.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et alii*. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre *Leitura e Saber*, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MA-

CHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PLATAÃO. *A república*. São Paulo: Martin Claret, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TROMBETTA, Gerson Luís. *Harmonia e ruptura: a crítica da faculdade do juízo e os rumos da arte contemporânea*. 2006. Tese (de doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/FILOSOFIA/Teses/Gerson\\_Luis\\_Trombetta.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Teses/Gerson_Luis_Trombetta.pdf)>. Acesso em: 25-08-2012.

## **LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PRÁTICA POSSÍVEL NO ENSINO MÉDIO**

*Isaquia dos Santos Barros Franco (UFT)*

[isaquiasbf@gmail.com](mailto:isaquiasbf@gmail.com)

### **1. Considerações iniciais**

O ensino da literatura é um dos tantos temas acerca do quais estudiosos e pesquisadores vêm discutindo, na perspectiva de propor estratégias que aprimorem tal ensino, de modo a despertar nos alunos o gosto pela leitura, uma vez que estatísticas e exames indicam que este não atingiu ainda uma condição satisfatória, posto que, não raramente, é possível encontrar pessoas de nível superior lendo pouco ou quase nada.

Em análises a resultados desses estudos e pesquisas verificamos que embora com abordagens diversificadas a questão a respeito do ensino de literatura de modo geral deixa evidente a necessidade de uma nova metodologia do ensino dessa disciplina, sobretudo no ensino médio onde ele é abstrato, fragmentado e desvinculado da realidade do aluno.

Como forma de refletir sobre essas questões, e propondo caminhos para se chegar ao letramento literário no ensino médio, apresentamos, nesse artigo, uma proposta didática tomando como referência o modelo de sequência expandida de Cosson (2006). Utilizaremos como corpus literário o conto “Missa do Galo” de Machado de Assis.

### **2. Letramento literário**

O conceito de letramento apresentado por Soares (2006) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura” (SOARES, 2006, p. 18), já é consenso no nosso país.

O letramento literário seria, então, definido como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler texto em verso e prosa, mas dele se apodera deixando a condição de simples expectador para a condição de leitor literário ou mais precisamente “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009, p. 67). Nessa definição, é relevante entender que o letramento literário não é apenas uma habilidade pronta e acabada de ler

textos literários, visto que exige uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário.

E é aí que reside o problema nas instituições de ensino, uma vez que em sua maioria elas não têm conseguido instigar a capacidade reveladora que a literatura tem de incentivar o aluno a ler sempre mais. A leitura literária quando empregada corretamente poderá se transformar no início de uma longa e prazerosa caminhada com outras leituras.

É no ensino médio que essa caminhada deve tomar um rumo que reforce o letramento para que os alunos possam se tornar aptos a absorver o conteúdo colocado no ensino fundamental e transformá-lo em competência linguística.

O letramento literário no ensino médio deve ser feito a partir da construção do gosto do aluno pela literatura. O aluno deve se sentir próximo da literatura para que essa faça parte dele e o ajude a desenvolver suas capacidades de escrita.

O letramento literário existe a partir do incentivo da cultura da leitura literária. E isso pode ser feito de várias maneiras diferentes. Uma dessas formas é apresentada por Cosson (2006) em *Letramento Literário: Teoria e Prática*, no qual propõe uma sequência de atividades que poderá orientar o professor no processo de abordagem do texto escolhido.

A utilização dessa sequência permite que se vá além da leitura, tornando a atividade uma fonte de conhecimento e de prazer. Tal sequência constitui o objetivo central de nossa proposta didática elaborada para o gênero conto.

### **3. O letramento literário no ensino médio: proposta didática**

Com base nos elementos teóricos aludidos, apresentamos como sugestão uma proposta didática de leitura para o ensino médio baseada nos contos de Machado de Assis.

Essa escolha se justifica porque entendemos que o gênero textual conto apresenta uma facilidade técnica para o seu entendimento, pelo fato de se constituir numa narrativa breve, possibilitando aos alunos que não possuem maiores informações literárias adentrarem prazerosamente no mundo encantado da leitura. Neste sentido, Silva (2005) explica que:

A leitura de contos pode estimular o aluno-leitor a encontrar, na leitura literária, uma forma lúdica de entender melhor sua própria realidade. Ao ler



narrativas curtas, que exijam uma resposta mais rápida e dinâmica do receptor, o aluno pode se sentir mais atraído pelo texto. (SILVA, 2005, p. 93).

Para a escolha do escritor Machado de Assis, considerou-se que este foi e ainda continua sendo, um dos mais excepcionais contistas da nossa literatura, isso se deve ao fato de seus contos apresentarem uma riqueza de significados que prendem a atenção do leitor, uma vez que podem ser estabelecidas relações com o contexto dos leitores da atualidade, pois, a análise da alma humana feita por ele nestes, pode referir-se a qualquer época e povo.

Assim, mediante essas escolhas, interessa explicar o método da proposta didática, nesse sentido, apropriamo-nos das proposições de Rildo Cosson (2006), proferidas no livro *Letramento Literário*, as quais, partindo do ato de leitura, sugerem “sequências metodológicas”, sendo uma sequência básica e uma sequência expandida.

No que concerne a nossa proposta, relatamos uma experiência realizada com alunos do primeiro ano do ensino médio que aborda a segunda sequência que é baseada em algumas etapas, a saber: *motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão*.

Por vezes essas etapas deixam de ser idealizadas no planejamento das atividades de sala de aula, sobretudo no que se refere ao item “motivação”. Entretanto, preparar o aluno para receptionar o que ele vai ler é fundamental.

Nesse sentido, a primeira etapa da sequência, consiste exatamente na *motivação*, que segundo Cosson (2006), deve anteceder todo o processo referente ao trabalho com o texto. Trata-se, portanto, de despertar o interesse do aluno pela leitura do texto.

Por isso, antes de mais nada, apresentamos ao aluno o conto *Missa do galo* em áudio, interpretado no programa "Categorias Literárias: A Descoberta do Conto", produzido pela *Biblioteca Virtual do Estudante de Língua Portuguesa* (BibVirt). O conto está dividido em quatro partes, cada uma com cinco minutos de duração.

A ideia é apresentar somente a primeira parte aos alunos como forma de motivá-los a ler o texto na íntegra. O áudio completo é de *domínio público*, todas as partes estão disponíveis para download livre. Percebemos que essa atividade se constitui num incentivador da leitura, visto que propôs uma maneira mais diversificada de incentivar a leitura.

A segunda etapa é a de introdução. Aqui o objetivo é apresentar o autor do conto aos alunos. Com esse intuito incitamos uma conversa acerca do gênero textual conto e sobre o autor Machado de Assis. Com esta atividade verificamos que os alunos sentiram-se estimulados a expressar opiniões, além de refletirem sobre o que significa a leitura para eles. Também procuramos destacar aos alunos o porquê de Machado de Assis ser um dos mais importantes contistas de todos os tempos, a multiplicidade de sua obra que conta com mais de 200 contos, e que percorrendo do tradicional ao moderno ele adotou uma diversidade temática que lhe possibilitou encontrar condições de representar a arte e o artista na sociedade.

Na terceira etapa fizemos a leitura completa do texto. Essa etapa foi interessante porque pelo fato dos alunos já terem tido contado através do áudio com a primeira parte do conto e por este abordar o tema da sedução, eles estavam ansiosos para saber o que aconteceria e então concluíram que na verdade, nada acontece, mas toda narrativa se desenrola em torno desse nada.

Em seguida os alunos foram levados à sala de informática, local no qual sugerimos que cada um escolhesse um dos contos disponíveis em <http://www.dominiopublico.gov.br> e fizessem a leitura. O ideal é que os alunos buscassem ler o conto que correspondesse aos seus interesses, às suas expectativas. Destacamos que a diversidade de contos estimulou a curiosidade e desenvolveu o gosto e o interesse pela leitura de outros contos disponíveis no site, suscitando, assim, a prática do ato de ler.

Vale assinalar que a atividade de leitura deve receber a orientação do professor de modo a facilitar o processo de interpretação e consolidação da sequência, pois como afirma Cosson (2006) “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” (COSSON, 2006, p. 62). Embora o autor trate da leitura literária como um todo, no caso do conto, que é um texto curto, este acompanhamento do professor será no sentido de instigar os alunos para que estes descubram sentidos embutidos no gênero.

A quarta etapa é a mais subjetiva entre todas as outras, compreende a atividade de primeira interpretação do texto, que, a priori, deve ser pessoal, à qual apenas posteriormente o professor agrega informações, o momento em que fica explícito o seu papel de mediador, porém, é necessário “ênfatizar o caráter de atividade prática, de algo que requer a ação

dos alunos e não a simples exposição do professor.” (*Ibidem*, p. 121). Como forma de levar o aluno a apresentar a impressão geral do que leu, solicitamos uma produção textual em forma de depoimento.

Feita essa primeira interpretação, é o momento de contextualização, a etapa mais significativa do letramento, já que proporciona ao professor preparar um repertório de conhecimentos para seus alunos. A contextualização é desdobrada em diversos itens, todos responsáveis por adicionar informação à leitura. Como nos apresenta Cosson (2006), o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado, mas ele indica sete contextualizações.

A primeira contextualização é a teórica, a qual explicita as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra. Depois vem a contextualização histórica, que diz respeito à época ou o período da publicação do texto, deve-se, portanto, relacionar com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente. Em seguida temos a contextualização estilística, cujo papel é analisar o diálogo entre obra e o período, mostrando como uma alimenta o outro. Mesmo se tratando de uma narrativa curta, o conto apresenta quase todas as marcas estilísticas machadianas. Temos também a contextualização poética referente à estruturação e composição do texto e como ele se organiza. Já a contextualização crítica analisa outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma. A contextualização presentificadora busca a correspondência da obra com a atualidade e a contextualização temática define o tema ou temas expressos na obra.

Como sempre é possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado, nessa etapa é importante realizar pesquisas participativas que levem os alunos a fazer registros e assim aliá-la à segunda interpretação, que aborda aspectos específicos do texto literário, podendo centrar-se sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, questões contemporâneas, etc. No caso do gênero em estudo, contextualizá-lo com a atualidade e produzir o seu próprio conto a partir de um fato significativo e interessante vivenciado seria uma boa maneira de perceber se os alunos se envolveram com a leitura.

Por fim, a expansão busca destacar a possibilidade de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores. Esta etapa pode utilizar-se de recursos como filmes, documentários, textos, etc. Nesse momento é pertinente apresentar o livro *Missa do Galo: Variações Sobre o Mesmo Tema*, organizado

por Osman Lins. Nessa obra, seis renomados escritores recriam o conto “Missa do Galo” de Machado de Assis, fazendo uma homenagem ao autor. No decorrer dessa etapa alguns contos foram superficialmente analisados, levando-se em consideração as relações intertextuais

#### **4. Considerações finais**

Nesse artigo, apresentamos uma proposta didática com encaminhamentos metodológicos que julgamos adequados para a leitura de textos literários. E após sua efetivação, podemos afirmar que a mesma é passível de aplicação em sala de aula e atinge um excelente resultado, haja vista o desfecho junto à turma objeto desta intervenção.

Acreditamos tratar-se de uma estratégia interessante com a leitura de contos, as quais podem ser aplicadas em sala de aula, na tentativa de despertar o gosto pela leitura e contribuir para a formação de um leitor com proficiência. Além disso, com essa proposta, desfazemos a concepção de que ler um texto literário é difícil e complexo, sobretudo quando se trata de Machado de Assis.

Dessa forma, recomenda-se a utilização deste material, como sugestão de práticas pedagógicas com a leitura no ensino médio. São apenas sugestões que podem ser utilizadas em sala na íntegra ou associá-las a outras propostas, de acordo com a criatividade do professor e interesse da turma.

Sem dúvida alguma, sabemos que as aulas de literatura podem ficar mais interessantes se o professor motivar seus alunos, seja na maneira como os convida para a leitura do texto, seja nas estratégias que utiliza para abordar a leitura empreendida.

O professor deve promover oportunidades para que haja intenso diálogo entre leitor e texto, especialmente aproximando as questões relativas aos saberes e experiências que se dão no plano ficcional da vivência real de seus alunos. Para conseguir tal intento, seria interessante que ele buscasse conhecer e aplicar novas metodologias que dinamizassem as suas aulas de literatura, como a sugestão que acabamos de apresentar.

Acreditamos poder, a partir desses dados e da reflexão sobre a sala de aula, indicar rumos que auxiliem os professores interessados na formação do leitor de literatura a pensar suas práticas: o que delas deve ser mantido, o que ainda precisa ser reformulado e construído.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Begma Tavares. *Letramento literário: escolha de jovens leitores*. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT10-5527--Int.pdf>>. Acesso em: 19-08-2012.

*BIBLIOTECA Virtual do Estudante de Língua Portuguesa (BibVirt)*. Disponível em:

<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select\\_action=&co\\_autor=44138](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=44138)>.

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

*DOMÍNIO Público*. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br>>.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M. K.; ZILBERNAM, Regina (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar*. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1995.

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

## O ENSINO DO PRONOME NA GRAMÁTICA DE JULIO RIBEIRO

Jéssica Tavares (UFF)  
[jessicatavares@hotmail.com](mailto:jessicatavares@hotmail.com)

### 1. *Introdução*

A presente pesquisa é fruto da minha pesquisa de mestrado, apresentada no ano de 2011, na Universidade Federal Fluminense, sob o título de *A descrição do pronome nas gramáticas do século XIX*. Como se pode depreender do título, foram analisadas várias gramáticas do século XIX. Portanto, o que abordarei nas próximas linhas, trata-se tão somente, de uma pequena parte do meu trabalho de investigação.

O estudo descritivo das gramáticas do século XIX insere-se na linha da historiografia linguística, ciência, do início dos anos 70, que consiste em descobrir com profundidade o conhecimento linguístico, e que, para tanto, dialoga com outras ciências, como a linguística, a história e a filosofia, dentre outras.

Neste trabalho, analisaremos o pronome na obra de Julio Ribeiro em sua *Grammatica Portuguesa*, obra de 1881 é de grande representatividade para o século XIX. Com a publicação da gramática, inaugura-se, pois, o método histórico-comparativo na descrição da língua portuguesa no Brasil.

Ribeiro, tomando como base as doutrinas de autores estrangeiros, consegue conferir uma nova orientação para os estudos gramaticais no Brasil, introduzindo os parâmetros da gramática científica. Tal fato se revela de grande relevância, uma vez que muitos filólogos posteriores a ele não conseguiram romper com a tradição greco-latina, que muito desprestigiava o ensino do vernáculo nas escolas.

Julio Ribeiro é quem, de fato, inaugurou o método histórico-comparativo no Brasil. Ele e outros gramáticos se espelharam nos pressupostos teóricos positivistas e se apoiaram nas mudanças promovidas pelo ensino brasileiro, a partir de 1870, sobretudo com a atuação de Fausto Barreto na direção do Colégio Pedro II.

## 2. O pronome na *Grammatica Portugueza*

### 2.1. Situação do pronome

Em Julio Ribeiro, a taxonomia é a parte da gramática que distribui as palavras em grupos mediante as ideias de que se compõe o pensamento. Em *Grammatica Portugueza*, as palavras estão classificadas em oito categorias: substantivo, artigo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção, que se arranjam entre si em três divisões naturais:

- a) Três grupos de palavras independentes das outras, capazes de formar sentenças por si: o substantivo, o pronome e o verbo.
- b) Três grupos de palavras qualificadoras, dependentes sempre de outra palavra que elas descrevem ou limitam – o artigo, o adjetivo e o advérbio.
- c) Dois grupos de palavras conectivas que juntam uma palavra em outra, ou uma sentença com outra – a preposição e a conjunção.

Essas oito categorias de palavras se organizam ainda em dois grupos: o das palavras sujeitas à flexão ou variáveis, e o das palavras não sujeitas à flexão, as invariáveis. Classificam-se no primeiro grupo o substantivo, o artigo, o adjetivo, o pronome e o verbo, e no segundo grupo encontram-se o advérbio, a preposição e a conjunção.

### 2.2. Definição de pronome

Pronome é, na definição de Júlio Ribeiro “a palavra usada em lugar de um substantivo” (1885, p. 71). Ele não considera que o pronome, como na atual concepção do termo, acompanhe um substantivo, mas tão somente o substitui.

### 2.3. Classificação pronominal

O pronome se classifica em pronome substantivo e pronome adjetivo. O pronome substantivo é aquele que está no lugar de um substantivo sem limitá-lo por nenhuma maneira. O pronome adjetivo é o que está no lugar de um substantivo, limitando-o ao mesmo tempo de alguma maneira.

Os pronomes substantivos podem ser chamados também pronomes pessoais, pois denotam pessoas. Há, segundo o autor, três pessoas

gramaticais: a que denota quem fala (1ª pessoa), a que denota o interlocutor (2ª pessoa) e a que denota o assunto (3ª pessoa). Há, também, três classes de pronomes pessoais: os pronomes de 1ª pessoa (eu, nós), os de 2ª pessoa (tu, vós) e os de 3ª pessoa (ele, eles).

#### **2.4. Tipologia pronominal**

Os pronomes substantivos são “eu”, “tu”, “ele”, “nós”, “vós”, “eles”, e os pronomes adjetivos são “este”, “esse”, “aquele”, “este outro”, “esse outro”, “aquele outro”.

O pronome adjetivo se divide em demonstrativo, distributivo, conjuntivo, possessivo e indefinido. Ele, nada mais é do que o adjetivo determinativo empregado na sentença sem substantivo claro, embora haja nesta classe pronomes essenciais que não podem ser construídos com substantivo: “isto”, “isso”, “aquilo”.

#### **2.5. Funções sintáticas**

São cinco as relações que possuem entre si as palavras ou grupos de palavras, a saber: relação subjetiva, relação predicativa, relação atributiva, relação objetiva e relação adverbial.

- a) Relação subjetiva é a relação em que o sujeito de uma sentença está para como seu predicado. Pode estar em relação subjetiva um nome, um pronome, uma parte da oração substantivada, uma frase, uma cláusula, um membro, uma sentença.
- b) Relação predicativa é a relação em que o predicado de uma sentença está para com seu sujeito. Pode ser expressa por um verbo somente ou por um verbo de predicação incompleta ou por um verbo qualquer seguido de adjuntos adverbiais.
- c) Relação atributiva é a relação em que a palavra que representa alguma qualidade, alguma circunstância da coisa de que se fala, está para com a palavra que representa tal coisa. Pode ser expressa por um artigo, substantivo apostro, adjetivo descritivo, adjetivo determinativo, particípio, substantivo precedido da preposição “de”.
- d) Relação objetiva é a relação em que está para com um verbo de ação transitiva, o objeto a que se dirige, ou sobre que se exerce



essa ação. Só podem servir de objetos os substantivos ou então palavras, frases, cláusulas e sentenças tomadas como tais, isto é, substantivadas.

- e) Relação adverbial é a relação em que está para com um adjetivo, verbo ou advérbio a palavra, frase ou cláusula que determina esse adjetivo, verbo, ou advérbio. Pode ser expressa por um advérbio, por um substantivo precedido de preposição e pelos pronomes substantivos em relações apropriadas ao caso. São consideradas relações apropriadas ao caso: a relação adverbial (ex.: Pedro veio *comigo*), a relação objetiva dos pronomes pessoais usada, por idiotismo da língua, em vez da relação adverbial (ex.: Paulo deu-*me* um livro em vez de Paulo deu *a mim* um livro), por uma cláusula de advérbio (ex.: Antonio estava lendo *quando eu cheguei*) (215)<sup>48</sup>.

### 2.5.1. Sujeito

Todas as palavras que servem de sujeito a um verbo se põem em relação “subjativa”. Como em português não se declinam os substantivos, a aplicação desta regra só se torna patente quando o sujeito é um pronome substantivo. Ex.: *Eu* vejo as árvores; *Tu* queres pão. No entanto, há exceções:

- a) Quando o pronome substantivo sujeito de um verbo no infinito depende de um verbo no finito (verbos no modo indicativo, imperativo, condicional e subjuntivo) põe-se em relação objetiva. Ex.: *Eu vi-o* caminhar às pressas; *Deixa-o* ir (254).
- b) Quando o infinito de um verbo transitivo que governa um objeto ou uma frase equivalente a um objeto, se constrói com os verbos “deixar”, “fazer”, “ouvir”, “ver”, o sujeito desse infinito, se é um pronome substantivo pode-se colocar em relação adverbial, e também em relação objetiva adverbial. Ex.: *Deixa ao* vento levar as mágoas; *Fiz a* muitos verter lágrimas; *Ouvi-lhe* dizer que não vinha; *Veja-me* erguer este peso (254).
- c) Os pronomes substantivos em relação adverbial nunca podem servir de sujeitos, nem mesmo nas frases infinitivas que vêm

---

<sup>48</sup> Os números que aparecem entre parênteses referem-se às páginas da gramática de Júlio Ribeiro.

depois de uma preposição. Em tais casos usa-se da relação subjetiva. Ex.: Esta laranja é para *eu* comer (254). No Brasil, no entanto, Pereira nos mostra que este preceito não é seguido e, que, construções do tipo “Para mim comer” são bastante comuns (1885, p. 254).

O sujeito, mormente quando pronome substantivo, pode e até deve ser omitido, sempre que de tal omissão não resultar dificuldade de interpretação.

Não se pode, em geral, fazer omissão do sujeito, ainda mesmo sendo ele pronome substantivo nas

- a) cláusulas que têm sujeito diverso. Ex.: *Eu rio* e *tu choras*; *Se tu ficas eu parto* (254).
- b) sentenças enfáticas e nas intimativas. Ex.: *Eu sei* que Pedro tem dinheiro; *Nós te ordenamos* que vás (254).

Os pronomes adjetivos indefinidos “quanto”, “tanto” nunca estão em relação subjetiva e, conseqüentemente, nunca podem servir de sujeitos.

### 2.5.2. *Predicado*

A palavra que serve de predicativo do sujeito de um verbo, se é pronome substantivo, assume a relação flexional desse sujeito, isto é, toma a flexão da relação subjetiva. Ex.: *Eu não sou tu*; *Si tu fosses ele* (256).

O predicado, quando é representado por um pronome substantivo da terceira pessoa, referente a um ou mais substantivos mencionados na sentença ou na cláusula anterior, assume a flexão da relação objetiva: *Estarás tu cansado? Não o estou* (256).

Os pronomes, em geral, podem servir de predicado. Ex.: *Quem és tu? Quantos são eles? Tantos somos, quantos sois.*

### 2.5.3. *Objeto*

Toda a palavra que serve de objeto a um verbo põe-se em relação objetiva. No entanto, como em português não se declinam os substantivos, a aplicação desta regra só se torna patente quando o objeto é repre-

sentado por um “pronomo substantivo”. Ex.: Eu *o* vejo; Queres-*me* muito (257).

Pôr em relação subjetiva o pronome substantivo que serve de objeto a um verbo é erro comum no Brasil, até mesmo entre as pessoas mais instruídas, segundo Júlio Ribeiro: Eu vi *ele*; Espere *eu* (257).

#### 2.5.4. Advérbio

Os pronomes substantivos em relação adverbial são sempre regidos por uma preposição: *a* mim; *de* ti; *por* si; *com* ele. Já os pronomes “migo”, “tigo”, “sigo”, “nosco” e “vosco” são sempre regidos pela preposição “com”.

Os pronomes substantivos podem, ademais, aparecer em “relação objetiva adverbial”. Nessa situação, equivalem sempre a pronomes substantivos em relação adverbial, servindo de complemento às preposições “a” e “de”.

|     |            |       |      |        |
|-----|------------|-------|------|--------|
| Me  | Equivale a | A mim | Ou a | De mim |
| Te  |            | A ti  |      | De ti  |
| Se  |            | A si  |      | De si  |
| Nos |            | A nós |      | De nós |
| Vos |            | A vós |      | De vós |
| Se  |            | A si  |      | De si  |

Os pronomes substantivos em relação objetiva adverbial equivalem algumas vezes aos adjetivos possessivos “meu”, “teu”, “seu” etc. Ex.: Ele *me* é pai; Amigas *te* somos; Não *lhe* sou tutor, em vez de: Ele é meu pai; Somos tuas amigas; Não sou seu tutor.

Atualmente os pronomes átonos (me, te, lhe, nos, vos, lhes) que funcionam como objeto indireto podem ser empregados com sentido possessivo, principalmente quando se aplicam a partes do corpo de uma pessoa ou a objetos de seu uso particular.

### 3. Pronomes com função adjetiva

O pronome na *Grammatica Portuguesa* não pode desempenhar a função de adjetivo, pois o pronome é o termo que se emprega no lugar de um substantivo. Inclusive sua definição de pronome adjetivo diverge da utilizada atualmente em nossas gramáticas. O pronome adjetivo nada

mais é do que o adjetivo determinativo empregado sem substantivo claro. Dessa forma, destinamos uma parte do trabalho para tratar dos adjetivos.

### 3.1. Adjetivo

Para Ribeiro o adjetivo “é uma palavra que descreve ou determina o substantivo” (1885, p. 66). Ele se divide em adjetivo descritivo e adjetivo determinativo. O adjetivo descritivo denota a qualidade ou a propriedade da coisa significada pelo substantivo a que ele se refere. Ele não tem significação por si: denota sempre alguma qualidade ou propriedade que se supõe existir ligada a um sujeito. Além disso, ele é facilmente convertido em substantivo. O adjetivo descritivo pode ser restritivo ou explicativo. Ele será restritivo quando denotar uma qualidade acessória do substantivo (homem bom, cavalo preto) e será explicativo quando denotar uma qualidade essencial, que já se inclui na ideia do objeto (diamante duro, homem mortal).

O adjetivo determinativo, também chamado limitativo, denota o número, a posição ou qualquer outra limitação da coisa significada pelo substantivo a que ele se refere. Ele subdivide-se em: numeral, demonstrativo, distributivo, conjuntivo, possessivo e indefinido.



O adjetivo determinativo numeral é um adjetivo empregado para designar limitação. Ele se divide em: cardinal (um, dois, três), ordinal (primeiro, segundo, terceiro) e multiplicativo (duplo, triplo, quádruplo).

O adjetivo determinativo demonstrativo é o que designa pessoas ou coisas distinguindo-as de outras no que diz respeito a lugar ou a tempo. Ex.: este, esse, aquele, este outro, esse outro, aquele outro.

O adjetivo determinativo distributivo é o que indica que os indivíduos que compõem um todo ou agregado devem ser considerados separadamente. Ex.: cada, cada um, cada qual.

O adjetivo determinativo conjuntivo é o que conjunta cláusulas. Ex.: qual, o qual, cujo. Essa classe de adjetivo corresponde ao atual pronome relativo.

O adjetivo determinativo possessivo é o que indica senhorio ou posse em referência às coisas significadas pelo substantivo a que ele se junta. Ex.: meu, teu, seu, nosso, vosso, próprio, alheio.

O adjetivo determinativo indefinido é o que limita pessoas ou coisas sem indicação de individualidade particular. Ex.: alguns homens, certos negócios.

O que caracteriza terminantemente o adjetivo e o discrimina de qualquer outra espécie de palavras, é a circunstância de andar ele sempre ligado a um substantivo ou pronome, na qualidade de atributo ou de predicado. Vindo a preencher outra função, isto é, a figurar por si só, quer de sujeito, quer de complemento direto, quer enfim de complemento indireto, ele deixa de ser adjetivo para assumir uma qualificação diversa. Neste novo estado os “descritivos” passam a ser tidos como “substantivos”, e os “determinativos” como “pronomes”.

### 3.2. Características morfológicas

Os pronomes substantivos ou pessoais, para exprimir as diversas relações, flexionam-se do seguinte modo especial:

#### 3.2.1. Singular

|                            | 1ª PESSOA   | 2ª PESSOA   | 3ª PESSOA             |
|----------------------------|-------------|-------------|-----------------------|
| Relação subjetiva          | eu          | Tu          | ele, ela              |
| Relação objetiva           | me          | Te          | o, a, se              |
| Relação adverbial          | mim, comigo | ti, contigo | si, consigo, ele, ela |
| Relação objetivo-adverbial | me          | Te          | lhe, se               |

#### 3.2.2. Plural

|                            | 1ª PESSOA    | 2ª PESSOA     | 3ª PESSOA               |
|----------------------------|--------------|---------------|-------------------------|
| Relação subjetiva          | Nós          | Vós           | eles, elas              |
| Relação objetiva           | Nos          | Vos           | os, as, se              |
| Relação adverbial          | nós, conosco | vós, convosco | si, consigo, eles, elas |
| Relação objetivo-adverbial | Nos          | Vos           | lhes, se                |

“Lhe”, como se nota no esquema acima, só recebe flexão de número (lhes) e, quando em concurso com “o”, “a”, “os”, “as”, forma “lho”, “lha”, “lhos”, “lhas”.

Em relação à flexão dos pronomes adjetivos, aplica-se tudo o que concerne à flexão do adjetivo determinativo. Desse modo, tanto o adjetivo como o pronome adjetivo admitem flexão de gênero, de número, de grau de significação e de grau de qualificação.

O pronome indefinido “alguém” é equivalente exato de “alguma pessoa”, e “ninguém” de “nenhuma pessoa”. Já “outrem” é equivalente exato de “outra pessoa” e, atualmente é mais empregado depois de preposição: Não faça *a outrem* o que não queres que te façam. Todavia pode-se empregar como sujeito de sentença: Que nunca tirará alheia inveja, o bem que outrem merece e o céu deseja (254).

O pronome indefinido “tal” prescinde do artigo: Eu não disse *tal*; Nós não soubemos *tal*. Alguns gramáticos consideram “tal” nestes casos como advérbio; fundam-se no fato de se empregá-lo com verbos intransitivos. Ex.: É verdade que estiveste em Paris? Não estive *tal*. O emprego de “tal”, em estilo familiar, é acompanhado de artigo para indicar pessoa ou coisa personificada de que já se falou: “Lá está *o tal*; Aí vem *as taes*” (254).

Na metalinguagem atual, “tal” assume o valor de pronome demonstrativo quando sinônimo de “este”, “esta”, “isto”, “esse”, “essa”, “isso”, “aquele”, “aquela”, “aquilo” ou quando sinônimo de “semelhante”.

Em relação à flexão numérica dos adjetivos, Ribeiro informa que eles seguem geralmente as regras dadas para a flexão numeral dos substantivos.

### 3.3. Etimologia

Os pronomes substantivos e suas variações são, segundo Ribeiro (1885, p. 177) de origem latina. Assim:

- a) “Eu” é o abrandamento da forma românica *eo*, em que se converteu o pronome latino *ego*.
- b) “Me”, “tu”, “te”, “se”, “nós”, “nos”, “vós”, “vos” são formas latinas inalteradas.
- c) “Mim” vem de “mi”, contração clássica do dativo latino *mihī*

- d) “Ti”, “si” vêm dos dativos latinos *tibi, sibi*.
- e) “Comigo”, “contigo”, “consigo”, “conosco”, “convosco” vêm das formas latinas compostas *mecum, tecum, secum, nobiscum, vobiscum*, as quais o povo antepôs pleonasticamente a preposição “com”, já existente na posição de *cum* às formas primitivas.
- f) “Ele”, “ela”, “eles”, “elas” vêm de *ille, illa, illis, illas*, formas de *ille*.
- g) “Lhe”, “lhes” vêm dos dativos latinos *illi, illis*.

A etimologia dos pronomes adjetivos é, com algumas exceções, a mesma que a dos adjetivos determinativos.

|                           |    |                                     |
|---------------------------|----|-------------------------------------|
| Quem                      | de | Qu’heme (que homem), heme por homem |
| Alguem                    |    | Alg’heme (aliquis homo)             |
| Ninguém                   |    | Nen heme (Nec hem, Nec homo)        |
| Al                        |    | Aluid                               |
| Nada                      |    | Nata (res nata)                     |
| beltrano, fulano, sicrano |    | Origem incerta                      |

Os adjetivos determinativos são, em sua quase totalidade, oriundos de formas latinas.

|   |        |  |
|---|--------|--|
| Um, dous, tres, quatro  | Vêm de | Uno, duos, tres, quatuor   |
| Primeiro, segundo, terceiro   |        | Primario, secundo, tertiaro  |
| Duplo, tripulo, quádruplo   |        | Duplo, triplo, quadruplo   |
| Este, esse, aquelle, est’outro, ess’outro, aquell’outro                                     |        | Iste, ipse, hic ille, ist’altr’ro, ips’altr’ro, hic ill’altr’o   |
| Que, qual, cujo   |        | Qui, quali, cujo   |
| Meu, teu, seu, nosso, vosso   |        | Meo, tuo, suo, nostro, vestro  |
| Proprio, alheio   |        | Proprio, alieno  |
| Algum, certo, mais, menos, mesmo, muito, nenhum, outro, pouco, quanto, só, tal, tanto, todo |        | Aliqu’uno, certo, magis, minus, metipsimus, multo, null’uno, altero, paucio, quanto, solo, tali, tanto, toto |

### 3.3.1. Origens diversas

|          |        |  |
|----------|--------|--|
| Cada     | Vem de | <i>kavá</i> preposição grega que significa individualização de escolha, sucessão; e talvez melhor que <i>quot</i> latino, que dá o sentido exato do português “cada”, e que também era usado no singular como se vê em <i>quotidie</i> . |
| Cada um  |        | “Cada” e “um”, raízes já portuguesas   |
| Qualquer |        | “Qual” e “quer”, raízes já portuguesas   |
| Quejando |        | “Que” e “jando” (do francês antigo <i>gent, gentil, belo</i> )   |

### 3.4. Pronome relativo

Na *Grammatica Portugueza* é denominado pronome conjuntivo. Inserem-se no grupo desse pronome: que, quem, qual e cujo.

Nos compêndios atuais, além dos pronomes citados por Ribeiro, figuram na classe dos relativos o qual, quanto e onde.

“Que” e “quem” se referem sempre a um nome da cláusula principal. Esse nome se chama antecedente: pode ser masculino ou feminino; no singular ou no plural.

Quando em sentenças interrogativas, o pronome “que” admite depois de si o nome a que se refere: Que homem é este? Que casas são aquelas? (252)

“Quem” é equivalente exato de “homem que”, “mulher que”, “pessoa que”, “homens que”, “mulheres que”, “pessoas que”, por isso encerra em si o seu antecedente e não pode ter antes ou depois de si nome a que se refira. Ex.: Conheço quem escreveu o artigo; Vi quem quis ofender-me (252).

Sendo “quem” governado por uma preposição, pode referir-se a um antecedente que é sempre nome de pessoa: O homem a quem demos o livro; As mulheres de quem compramos frutas.

Ao empregar-se a preposição “sem”, deve-se dizer “sem o qual”, “sem a qual”, “sem os quais”, “sem as quais”, e não “sem quem”, visto que formaria um som desagradável.

“Qual”, considerado como pronome conjuntivo, é sempre precedido do artigo: “o qual”, “a qual” etc. Quando figura sem artigo, atua como os demonstrativos “este”, “esse” e “aquele”: Qual do cavallo vôa que não desce (252).

“Qual” empregado como interrogativo não admite artigo: Quais são teus amigos? Qual é o teu? (252)

Os pronomes “cujo”, “cuja”, “cujos”, “cujas” equivalem perfeitamente a “de que”, “de quem”, “do qual”, “da qual”, “dos quais”, “das quais” e, por consequência, só devem ser empregados quando podem ser substituídos por esses equivalentes: O menino cujo mestre sabe ensinar; As meninas cuja mestra é indolente (252).



Embora seja clássico e correto o emprego de “cujo” como predicado e sem ter antecedente claro, é arcaico: *Cujo é o gado?* O uso atual de “cujo” é fazê-lo servir de sujeito, de objetivo de verbo ou de regime de preposição, dando-lhe antecedente claro, e fazendo-o seguir imediatamente do nome com que concorda.

#### 4. Colocação dos pronomes

Os pronomes substantivos em suas formas “o”, “a”, “os”, “as”, “me”, “te”, “se”, “lhe”, “nos”, “vos”, “lhes” são denominados enclíticos, uma vez que sempre se acostam ao verbo depois do qual vêm: *viu-a; dizem-me* (116).

A colocação de pronomes sujeitos nas sentenças efetua-se de acordo com os seguintes preceitos:

- a) No indicativo e no condicional, nos tempos simples e nos compostos das sentenças declarativas, o pronome sujeito antepõe-se geralmente ao verbo: *Nós* queremos; *Nós* desejaríamos; *Vós* não sabeis; *Eles* teriam vindo (244).

Porém, pode-se, por ênfase, pospor o sujeito: *estávamos nós* em Paris; *tinha ele* chegado. O mesmo ocorre quando o sujeito não é representado por pronome. Ex.: *Brilhava a Lua* e céu sem nuvens; *Vinha desfilando o Exército* (244).

- b) Nas sentenças interrogativas pospõe-se o pronome sujeito ao verbo. *Queres tu* vir almoçar comigo? (244)

Cumprе notar que, principalmente no Brasil, vai-se estabelecendo o uso de construir as sentenças interrogativas em ordem direta, deixando-se o seu sentido de pergunta a cargo somente da inflexão da voz. Ex.: *Tu queres vir almoçar comigo?* (244)

- c) Com verbos no imperativo, o pronome sujeito, se vem claro, pospõe-se. Ex.: *Dize tu; Correi vós* (244).

O mesmo se observa nas sentenças negativas em que o imperativo é substituído pelo subjuntivo presente. Ex.: *Não digas tu – Não corrais vós* (245).

- d) Com verbos no subjuntivo, se é expressa a conjunção de subordinação, o sujeito, quer seja representado por pronome, quer por substantivo, antepõe-se geralmente. Ex.: *Desejo que ele* venha

*antes que os criados tenham saído. Si fica oculta a conjunção o sujeito pospõe-se. Ex.: Oxalá tenha ele vida (245).*

- e) Com verbos no infinito e no particípio, pospõe-se o sujeito. Ex.: Falares *tu* assim é indecoroso; *Morto Pedro* ninguém mais reinará (245).
- f) Com verbos no infinito perfeito o sujeito, pronome ou substantivo fica geralmente entre o auxiliar e o particípio aoristo (tempo verbal que indica em absoluto a preteritividade do enunciado). Ex.: ter *eu* faltado à palavra; Terem os *franceses* chegado tarde (245).
- g) Servindo a frase infinitiva de complemento a uma preposição antepõe-se geralmente o sujeito. Ex.: Para *eu* comer – Em *Paulo* chegando (245)
- h) “Eu” antepõe-se a “tu”, e “tu” a “ele”, “ela”; “nós” antepõe-se a “vós” e “vós” a “eles”, “elas”. Ex.: *Eu* e tu estamos bons; *Tu* e ele sois ricos. Dizer “tu e eu”, “ele e tu” etc. é francesismo injustificável, na opinião de Ribeiro (1885, p. 246)

A colocação dos “pronomes objetivos” nas sentenças efetua-se de acordo com os preceitos seguintes:

- 1) Com verbo no indicativo o pronome objeto:
  - a) Nos tempos simples, exceto o futuro, antepõe-se ou pospõe-se indiferentemente. Ex.: Eu *te* amo ou amo-*te* (246)
  - b) Nos tempos compostos, exceto o futuro anterior, antepõe-se ou pospõe-se ao auxiliar. Ex.: Nós *o* temos visto ou temol-*o* visto (246).
  - c) No futuro anterior antepõe-se sempre ao auxiliar. Ex.: Tu *nos* terá visto; Ele *o* terá querido (246).
  - d) Nos tempos simples dos verbos pronominais, e em todas as pessoas verbais que têm o acento tônico sobre a última ou sobre a penúltima sílaba, excetuando sempre o futuro, antepõe-se ou pospõe-se, desde que não resulte equívoco ou colisão de sons. Ex.: Eu *me* queixei ou queixei-*me*; Eu *me* queixo ou queixo-*me*. As construções “Vós queixai-*vos*”; “Nós queixávamos-*nos*” são de difícil enunciação, em seu lugar deve-se dizer “Vós *vos* queixais”; “Nós *nos* queixávamos” (246).

- e) Nas sentenças negativas geralmente antepõe-se. Ex.: Ele não *me* quer (246).

2) Com verbos no imperativo e pronome objeto:

- a) Em sentença afirmativa, pospõe-se sempre. Ex.: Mata-*me* – Julgai-*me* vós (246).
- b) Em sentenças negativas, nas quais o imperativo é substituído pelo subjuntivo, antepõe-se, continuando posposto o pronome sujeito. Ex.: Não *me* descubras *tu!* (246)
- c) Com verbos no subjuntivo, o pronome objeto antepõe-se sempre, seja a sentença afirmativa seja negativa. Ex.: Que ele *me* veja; Si *nós* o soubéssemos; Si eles não *nos* tivessem avisado; Quando eles não *me* tenham visto (246).

É importante notar que nas sentenças negativas, em todos os modos e tempos, coloca-se o pronome objeto entre a negação e o verbo; todavia, nos tempos do subjuntivo precedidos de quando, como, si etc., encontra-se não raro o pronome objeto antes da negação. Ex.: Si tu *me* não tivesses dito; Quando eu *o* não descubra (246).

3) Com o verbo no infinito pessoal o pronome objeto antepõe-se ao sujeito. Ex.: Descobrires-*me* tu. No entanto, se a frase do infinito pessoal é complemento de uma preposição, o sujeito antepõe-se ao pronome objeto, e ambos ao verbo. Ex.: Para *tu me* descobrires; Sem *vós me* verdes. Pode-se também dizer, deixando o sujeito depois do verbo: Sem o vermos *nós* (247).

4) O pronome objeto, o pronome em relação objetiva adverbial e a partícula apassivadora “se” nunca devem começar a sentença. Seria incorreto dizer: *Me* querem lá; *Te* vejo sempre; *Nos* parece; *Vos* ofereço; *Lhe* digo; *Lhes* peço; *Se* contam cousas feias; *Se* diz que ele vai etc. Deve-se dizer: Querem-*me* lá; Vejo-*te* sempre etc. (247).

5) Com verbos no indicativo futuro e no condicional imperfeito usa-se de uma construção especial: insere-se por tmese o pronome objeto entre o radical do verbo e a sua terminação. Ex.: Amar-*te-á*; Ver-*te-ia* (247).

Se o sujeito do verbo nestes casos está claro e é representado por um pronome substantivo, melhor será construir “*Ele te amará; Ele te veria*” (247).

6) Nas sentenças negativas, estando o sujeito oculto, o pronome objeto antepõe-se sempre. Ex.: Não *te* espero mais; Não me falarias assim; Si *o* não quiserem (247).

7) Com o verbo no infinito pessoal, estando o sujeito oculto, é indiferente antepor ou pospor o pronome objeto. Ex.: Sem *o* ter ou sem *tel-o* (247).

8) Com dois verbos no infinito coloca-se o pronome objeto, ou antes do primeiro, ou depois do segundo, ou entre ambos. Ex.: Sem *nos* poder ver, ou Sem poder ver-*nos*, ou Sem poder *nos* ver” (247).

9) Nunca se coloca o pronome objeto depois do particípio aoristo de tempo composto: assim, não se diz “*Havendo visto-te*” mas sim “*Havendo-te visto*” (247).

Os pronomes substantivos em relação objetiva ou objetiva adverbial que seguem o verbo são considerados enclíticos, e ligados por um hífen. Ex.: *Ama-me*; *Dei-te* um livro (248).

Quando, completando a significação de um verbo, vêm dois pronomes substantivos, um em relação objetiva e outro em relação objetiva adverbial, este, que representa o dativo latino aparece em primeiro lugar; ambos são considerados enclíticos e presos ao verbo por hifens. Ex.: *Vendeu-mo* (vendeu-me-o); *Tomou-lha* (tomou-lhe-a). (248)

Vindo, porém, “*se*” na construção, é ele que sempre ocupa o primeiro lugar, embora esteja em simples relação objetiva. Ex.: *converte-se-me* o filho; *Imputa-se-me* um erro. (248)

Os pronomes substantivos em relação objetiva ou objetiva adverbial admitem uma construção especialíssima usada antigamente pela gente culta, e hoje só pelo povo rude em Portugal. O pronome sujeito pos-

põe-se ao pronome objeto em relação objetiva adverbial. Ex.: Si vos é grave de *vos eu* bem querer; É como *a tu* queres (248).

“O”, “a”, “os”, “as”, vindo depois de uma forma de verbo terminada em “r”, “s”, ou “z” fazem com que qualquer dessas modificações se mude em “l”. Ex.: Amal-o; amamol-o; fil-o por Amas-o; amamos-o; fiz-o (248).

“O”, “a”, “os”, “as”, também convertem “l” e “s” das formas “nos”, “vos”. Ex.: Nol-o; Vol-a por Nos-o; Vos-a”.

“O”, “a”, “os”, “as”, vindo depois de um verbo terminado em voz ou por ditongo nasal, exigem a intercalação de um “n” eufônico. Ex.: Tem-no; Dizem-no; Dão-no; Amavam-no (248).

“O”, “a”, “os”, “as”, absorvem o “e” das formas “me”, “te”, “lhe”. Ex.: *mo; ta; lhos* por “me-o”, “te-a”, “lhe-os”. Estas mesmas formas em concurso com “lhes” exigem a queda do “s”, absorvem o “e”, e formam *lho; lha; lhos; lhas* (248).

“Nos”, “vos”, quando seguem imediatamente as formas verbais em “mos”, exigem a queda do “s” dessas formas. Ex.: Amamo-nos; Queremo-vos por Amámos-nos; Queremos-vos (248).

O emprego do pronome substantivo se pode dar, também, de maneira pleonástica, nas seguintes situações, conforme nos mostra Ribeiro (1885: 249):

- a) Com os verbos parecer e querer parecer (composto) empregam-se pleonasticamente e de modo como que antigramatical os pronomes substantivos da primeira pessoa do singular e do plural em relação subjetiva. Ex.: Eu parece-me que Pedro é rico; Nós quer-nos parecer que não vamos.

Este uso, autorizado pelo falar do povo e mesmo por escritores como Garret, não exige grande soma de atenção para ser entendido: é um jogo de retórica instintiva. A pessoa que fala faz uma reticência depois do pronome, e muda de frase. (...) “Eu ...parece-me que Pedro é rico; Nós... quer nos parecer que não vamos”. Em vez, pois, de ser erro, é uma figura cheia de naturalidade e belíssima (249)

- b) Emprega-se pleonasticamente o pronome substantivo em “relação objetiva” como explanação de um ou de mais substantivos já expressos. Ex.: A língua dessa terra não *a* sabiam; Pinturas e pejejas melhor é *vê-las* de longe (249).

- c) O pronome substantivo, também pleonástico, é empregado em “relação adverbial” como explanação de adjetivos determinativos possessivos já expressos. Ex.: Seu pai *dele*; Sua formosura *delas*. Este uso, no entanto, só ocorre com os pronomes substantivos da terceira pessoa do singular e do plural (249).

As expressões “dele”, “dela”, “deles”, “delas” devem, na língua atual, ser empregadas quando há necessidade de realçar a ideia de posse, quer visando à clareza, quer à ênfase.

- d) Empregam-se pleonasticamente os pronomes substantivos em “relação objetiva adverbial” como explanação de outros pronomes substantivos já expressos em relação objetiva. Ex.: Eu ferime a mim; Vós os vistes a eles (250).
- e) Empregam-se pleonasticamente os pronomes substantivos em “relação adverbial” como explanação de pronome substantivo já expresso em relação objetiva adverbial. Ex.: Parece-me a mim; Dei-lhes um livro a eles (250).
- f) Emprega-se pleonasticamente o pronome substantivo em “relação objetiva adverbial” como explanação de um ou de mais substantivo já expressos. Ex.: Ao doente não se lhe há de fazer a vontade (250).

Os pronomes substantivos em relação objetiva adverbial prestam-se em português a um idiotismo de grande força de expressão. Colocados de certo modo na sentença, não se subordinam à regência e traduzem por parte de quem fala curiosidade, desejo etc. Ex.: Quem é que *me* anda a escrever artigos de filologia na “Gazeta”? – Quem *me* dera uma coça naquele velhaco! (251)

Às vezes é expletivo. Ex.: Qual pleuris, nem qual carapuça! É comer-*lhe* e beber-*lhe*, que há de passar! (251). Estes processos pleonásticos contribuem para a clareza e elegância da expressão.

Em relação ao emprego de alguns pronomes demonstrativos, convém mencionar que “este”, “esse”, “aquele” se prestam a uma construção elíptica e comparativa que, revestindo o pensamento de uma forma vaga, lhe confere grande beleza. Em vez de dizer: Esta coisa que parece ninho; Essas coisas que parecem astros; Aquelas coisas que parecem estrelas, opta-se por “Este como ninho”; “Esses como astros”; “Aquelas como estrelas” (251). O pronome toma o gênero e o número do termo de comparação.

O artigo indefinido presta-se também à construção semelhante e assume, então, verdadeiro caráter de pronome demonstrativo. A concordância é, do mesmo modo que com os demonstrativos, com o termo de comparação: “Um como ninho”; “Uma como nuvem” (251).

## 5. Conclusão

Descrever a classe dos pronomes, conhecer a maneira como o gramático Julio Ribeiro a entendia, somente é possível por meio de uma pesquisa de cunho historiográfico. E embora a pesquisa historiográfica ainda seja incipiente no Brasil oferecer um estudo de descrição pronominal ao estudioso do tema é de suma importância, visto conter nele um alinhavo do pensamento linguístico brasileiro dentro do tema proposto e dentro de um determinado segmento de tempo.

Durante a primeira metade do século XIX, os compêndios gramaticais aqui produzidos pertencem, como se pôde observar, ao período racionalista da língua, cuja característica principal recai no fato de os nossos gramáticos terem tomado como base, durante o processo de elaboração de suas obras, os manuais lusitanos, visto que não havia ainda uma tradição linguística no Brasil. É somente com a influência de novas doutrinas científicas, a partir da segunda metade deste século, que se aborda o fato linguístico sob outras perspectivas.

No tocante à situação educacional de nossa nação no século XIX, deparamo-nos com uma lamentável realidade que ainda persiste em pleno século XXI: a educação brasileira continua sofrendo com o descaso por parte dos governantes políticos. O ensino de qualidade continua, pois, restrito à uma pequena parcela da população enquanto que a grande massa populacional sofre com as deficiências do ensino público.

Conhecer a abordagem pronominal desse autor nos levou a verificar que ela pouco se diferencia da concepção dos gramáticos hodiernos e que muitas ideias defendidas no século XIX se mantiveram em nossos dias.

A divergência entre a concepção pronominal do século XIX e a do século XXI recai, sobretudo, na conceituação desta classe gramatical. Uma vez que a definição de pronome de Julio Ribeiro restringe o campo de atuação desta classe pronominal, veremos que, conseqüentemente, a sua classificação, tipologia divergirão da concepção atual.



Na abordagem atual, o pronome pode ser pessoal, demonstrativo, interrogativo, possessivo, indefinido e relativo. Já no tocante à flexão pronominal, Ribeiro, da mesma forma que os compêndios gramaticais da atualidade, também concebem o pronome como uma classe flexionável.

Como se pode observar, o acesso à descrição pronominal em muito tem a enriquecer a formação e prática daqueles profissionais que se interessam pelo assunto, embora os estudos de cunho historiográficos sobre o pronome ainda sejam incipientes, o que suscita mais pesquisas a fim de robustecer a teoria em questão.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RIBEIRO, Julio. *Grammatica portugueza*. 2. ed. [s.n.e.], 1885.

SANTOS, Jéssica Tavares dos. *A descrição do pronome nas gramáticas brasileiras do século XIX*. Dissertação de Mestrado. UFF, Niterói, 2011.

## O HUMOR VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Claudia Moura da Rocha*  
[claudiamoura@infolink.com.br](mailto:claudiamoura@infolink.com.br)

### **1. Considerações iniciais**

Os livros didáticos, embora sejam alvo de constantes críticas (pela limitação que impõem ao trabalho do professor ou pelas inadequações conceituais ou metodológicas encontradas em tais obras), ainda podem ser considerados um dos principais recursos pedagógicos utilizados em sala de aula. Por serem distribuídos gratuitamente por um programa governamental (o Programa Nacional do Livro Didático – o PNLD), os livros didáticos estão presentes na maioria das escolas brasileiras, ocupando ainda, sem dúvida, uma posição central no ensino nacional. Por vezes, são um dos poucos materiais escritos a que muitos alunos têm acesso (BEZERRA, 2003, p. 35; COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005, p. 8; BATISTA; ROJO; ZÚNIGA, 2005, p. 47).

Outra razão que podemos citar como responsável pela posição de destaque que o livro didático assume no ensino está relacionada à sua origem. O livro didático, como o conhecemos atualmente, foi criado para facilitar o fazer pedagógico de um professor que não dispunha mais de tempo para elaborar suas próprias aulas nem era tão bem preparado como os professores de outrora. Com a democratização do ensino, na década de 1960, não é apenas o perfil discente que se altera; o perfil do professor também se modifica, como explicam Bunzen & Rojo (2005, p. 80):

É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.

É interessante a observação feita pelos autores do livro *Comunicação, Interpretação*, na década de 1970, sobre esse novo perfil do professorado:

Partimos, inicialmente, da seguinte premissa: *Todo livro didático ou paradidático é apenas um instrumento de trabalho*. Obviamente, há

instrumentos mais adequados ou menos adequados: em situação normal, não se corta pão com bisturi, nem se faz cirurgia com faca (embora, em casos ultraexcepcionais, isso possa ocorrer). Dessa forma, se dentro das regras do bom-senso o instrumento puder ser considerado adequado ao fim a que se destina, o valor real desse instrumento dependerá mais dos que o usam e como o usam.

Assim, pois, o uso que aluno(s)/professor(es) fizer(em) da coleção, em função dos objetivos a atingir, é que determinará sua validade.

Julgamos que o instrumento é adequado. (Melhor seria, evidentemente, que cada professor pudesse fazer exercícios para a(s) turma(s) que tivesse, havendo adaptações à realidade de cada turma. Mas isso é utopia! (...))

Não deve o professor limitar-se a dar as respostas “certas”. Se marcarmos as respostas na edição do professor, foi apenas para atender àqueles casos (que, infelizmente, são bastante numerosos) de quem nem sempre tem tempo para preparar com antecedência o texto, premido pela necessidade de prover sua subsistência, correndo de um colégio para outro. A resposta assinalada pode servir de ponto de partida, mas não exime o professor de se deter no mais importante: *discutir com a turma* (...). (LEITE; NUNES; ERMAN, 1978, p. 3-5):

Com essa mudança no perfil docente, os próprios materiais didáticos se modificam. Saem de cena as antologias, as seletas e as gramáticas, dando lugar ao livro didático (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 77-79). Este, apesar de auxiliar o trabalho desse novo tipo de professor, vem a tolher sua autonomia, uma vez que lhe oferece “prontas” as atividades a serem realizadas por seus alunos.

Em vista do exposto anteriormente, acreditamos que pesquisas sobre os livros didáticos, em especial os de língua portuguesa, mostraram-se sempre necessárias e oportunas para que se possa estimular a melhoria e o desenvolvimento do ensino brasileiro. Por essa razão, interessou-nos estudar a presença do humor verbal nos livros didáticos de língua portuguesa e o seu aproveitamento didático. Esta comunicação tem por objetivo apresentar alguns dos resultados obtidos a partir de nossa pesquisa (ROCHA, 2013). Nosso intuito foi verificar de que forma o humor verbal e os gêneros textuais de humor vêm sendo abordados por essas obras didáticas: como ocorre a exploração do humor verbal? Seria o texto de humor um pretexto para o ensino de conteúdos de natureza gramatical? O texto de humor é utilizado nas atividades de produção textual? Apresentamos também a abordagem dos aspectos semióticos, dentre eles a iconicidade verbal (SIMÕES, 2009), presentes nos gêneros de humor.

## 2. O texto de humor no livro didático

Se observarmos atentamente os livros didáticos que recentemente foram oferecidos à avaliação dos professores das redes públicas de ensino, será possível constatar a presença, cada vez mais expressiva, de textos de humor dos mais variados gêneros textuais (da tirinha à crônica humorística, passando pela piada) e, até mesmo, de capítulos dedicados ao assunto. Esse fato incentivou-nos a pesquisar como o humor verbal (o humor produzido pela língua) vem sendo aproveitado didaticamente. É preciso salientar que tal presença não é um fenômeno recente, mas, sob a influência dos PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*), ela se consolidou no cenário do ensino de língua portuguesa.

Com a implementação dos PCN, entre os anos de 1997 e 1998, os gêneros textuais assumem uma posição de destaque no ensino de língua materna, o que é atestado por diversos autores, como Marcuschi (2007, p. 32-33), Bezerra (2003, p. 40), Morais (2011, p. 43), Rojo & Cordeiro (2004, p. 10) e, conseqüentemente, no livro didático (MORAIS, 2011, p. 70; TRAVAGLIA, 2004, p. 115). O texto, e não mais a palavra ou a frase descontextualizada, passa a ser o centro das atenções. Vejamos como essa mudança de enfoque é apresentada pelos PCN:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo. (...)

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode 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. (PCN, 1998, p. 23-24)

Essa nova abordagem decorre dos avanços nos estudos linguísticos, com as contribuições da linguística textual, dos estudos do letramento e de pesquisas sobre texto e discurso (BEZERRA, 2007, p. 39-41; MORAIS, 2011, p. 43; OLIVEIRA, 2007, p. 80-81).

É necessário esclarecer que o trabalho com o texto não é uma novidade dos livros didáticos: desde o final do Século XIX, podemos encontrá-lo nas antologias elaboradas pelos autores de gramáticas para uso

escolar. Esses autores selecionavam textos considerados modelos de linguagem e de construção, tecendo comentários sobre vocabulário e gramática (AZEREDO, 2007, p. 105).

Em decorrência da transformação do perfil do alunado, a que anteriormente nos referimos, a seleção de textos para as obras destinadas ao ensino também sofre alterações: devido aos diferentes níveis de letramento apresentados pelos alunos, ocorre a diminuição do beletrismo do ensino de língua portuguesa, que passa a ser caracterizado pela preocupação com a realidade prática, enfatizando os gêneros que circulavam na comunicação de massa e nas mídias (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 77-78).

Não obstante, podemos concluir que os PCN vieram a consolidar uma mudança que já há algum tempo se delineava no tocante à seleção textual (pondo fim à hegemonia dos textos literários). Desde a década de 1970 percebe-se a inclusão progressiva de textos oriundos do cotidiano, sem, no entanto, excluir os de natureza literária.

A partir da década de 1990, o texto, alçado à categoria de unidade básica de ensino, passa a ser trabalhado em sua condição de gênero textual. Em outros termos, as características dos gêneros passam a ser abordadas e trabalhadas junto aos alunos, a fim de instrumentalizá-los para que possam produzir seus próprios textos com maior facilidade e autonomia.

No decorrer de nossa pesquisa, buscamos identificar o momento em que o texto de humor passou a figurar nas obras didáticas brasileiras. Começamos pesquisando os *Programas de Ensino* do Colégio Pedro II (documentos que indicavam os conteúdos a serem ministrados em cada disciplina do ensino secundário da época que, por vezes, traziam indicações de livros didáticos adotados, de diretrizes pedagógicas, por exemplo), fundado em 1837 e considerado modelo para outras escolas de sua época, em que encontramos as primeiras referências a textos de humor no ensino: as comédias e os epigramas (pequena composição em verso sobre qualquer assunto ou uma composição poética, breve e satírica, que expressa, de forma incisiva, um pensamento ou um conceito malicioso; sátira) (cf. SOUZA, 1999). Em seguida, analisamos alguns livros de leitura, voltados para as crianças, em que não encontramos muitos indícios da presença de textos humorísticos (encontramos apenas textos bem-humorados, mais leves, menos carrancudos). A seleção dos autores privilegiava textos que veiculavam valores e bons costumes. Algumas antologias, por sua vez, já reuniam textos humorísticos (poucos, é necessário

esclarecer), mas predominavam os literários. Nelas identificamos os primeiros casos de textos humorísticos nas obras didáticas. Os livros da década de 1970 vêm a consolidar a inclusão e a aceitação dos gêneros de humor ao incorporarem os textos do cotidiano à sua seleção. Além dos textos literários (que perdem aos poucos a hegemonia de que dispunham nessas obras), são incorporadas as histórias em quadrinhos, as tiras, as charges, os cartuns e as anedotas. É nesse período que o texto humorístico ganha espaço nos livros didáticos e no ambiente escolar, ocorrendo a introdução de textos que aliam a linguagem não verbal à verbal. Na década de 1990, com a implementação dos PCN, como vimos anteriormente, a seleção textual torna-se mais variada ainda e o enfoque passa a ser sobre o gênero textual e o estudo de suas características. Os textos de humor já se encontram perfeitamente incluídos nas obras, merecendo até a análise de suas características, assim como podem ser tema de um capítulo específico.

Portanto, podemos concluir que a presença de textos humorísticos não é novidade, muito menos exclusividade dos livros didáticos atuais, pois já eram encontrados nas antologias e nos *Programas de Ensino* do Colégio Pedro II. Foi possível perceber, ainda, que houve uma mudança dos gêneros textuais selecionados: antes comédias e epigramas; depois a predominância de gêneros narrativos, como crônicas e histórias em quadrinhos. A quantidade de gêneros textuais de humor selecionados pelos livros didáticos também aumentou consideravelmente.

### **3. Resultados obtidos a partir da pesquisa**

Em nossa pesquisa, optamos por analisar um *corpus* constituído por 10 coleções de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, distribuídos pelo PNLD 2011.

Primeiramente, verificamos os gêneros textuais de humor mais recorrentes nas coleções. Identificamos o predomínio das tiras sobre os outros gêneros textuais de humor (piadas, cartuns, charges, crônicas, contos, dentre outros). Observamos também que não há muita diferença entre a seleção textual realizada nos anos 1970 e a feita atualmente. O uso de textos de humor nos livros contemporâneos não é uma novidade; ao contrário, eles são encontrados em livros do início do Século XX. O que ocorre é que atualmente a quantidade de gêneros de humor presente nos livros didáticos é muito mais elevada e variada do que em outras épocas. Percebemos também que, ao contrário do que ocorria antes dos anos

1970, atualmente há um predomínio de gêneros que mesclam a linguagem verbal e a não verbal, como é o caso das histórias em quadrinhos, tiras, cartuns, charges. Se outrora predominava a crônica, atualmente os gêneros que utilizam uma linguagem mista são os que mais se destacam. Em comparação às tiras, por exemplo, as crônicas e contos são empregados em número bastante reduzido. As crônicas costumam ser destinadas aos exercícios que visam à interpretação e à compreensão do texto. As tiras, por sua vez, são mais utilizadas em breves exercícios sobre um determinado conteúdo gramatical ou um assunto estudado no capítulo do livro.

Nosso intuito também foi o de verificar de que forma o humor verbal vem sendo abordado por essas obras didáticas. Foi possível perceber que os recursos que mais se destacaram foram o *trocadilho* ou o *jogo de palavras* (quando se faz uma brincadeira com palavras parecidas ou semelhantes na sonoridade, mas diferentes em relação ao sentido); o *duplo sentido* ou a *ambiguidade*, decorrentes do emprego de palavras polisêmicas, homônimas ou por se considerar o sentido literal em vez do figurado (e vice-versa), por se confundir o uso com a menção de um termo; o *mal-entendido* ou o *equivoco*, decorrentes do emprego de uma palavra polissêmica ou homônima, do emprego de uma variante linguística, cuja pronúncia semelhante à de outra palavra pode causar o equivoco. Dentre os recursos encontrados, podemos citar ainda os neologismos (responsáveis pelo efeito surpresa, uma das muitas causas associadas ao humor) e a seleção lexical equivocada.

Outra indagação nossa era se o texto de humor serviria como um pretexto para o ensino de conteúdos de natureza gramatical, o que pudemos comprovar. Identificamos quantidade expressiva de textos humorísticos sendo empregados como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais ou como exemplo dos assuntos estudados, o que contradizia o que era inicialmente proposto nos manuais dos livros didáticos. Podemos citar, como exemplo, exercícios que tomavam uma tira para dela retirar uma palavra ou uma frase que representasse o assunto estudado. Esse é um caso em que ocorre o emprego de palavras ou frases (do texto) descontextualizadas de sua situação de uso.

Constatamos ainda que o texto de humor é utilizado nas atividades de produção textual. Nessas atividades, primeiramente é realizado um estudo das características do gênero humorístico abordado para, em seguida, ser solicitada a produção do texto do aluno. Percebemos a preocupação em abordar o gênero de forma contextualizada, observando as

condições de produção e de recepção dos textos. Verificamos também que o texto, quando serve de mote para questões de cunho gramatical, não tem suas características de gênero levadas em consideração, por não serem abordadas. Quando serve de modelo para a produção textual, o mesmo não ocorre, pois, na maioria dos exemplos recolhidos, as características do gênero textual foram apresentadas ao aluno para que lhe servissem de modelo para o seu próprio texto.

#### **4. A iconicidade verbal: uma sugestão de abordagem**

Os aspectos semióticos dos textos humorísticos não verbais ou de natureza mista (verbal e não verbal) têm sido bastante abordados. É muito recorrente encontrarmos estudos sobre o papel dos signos não verbais na construção de tiras, charges, cartuns, dentre outros. Mais rara é a abordagem semiótica do texto verbal de humor, de que mais adiante trataremos, sugerindo uma forma de explorar o texto que enriqueça sua análise, oferecendo ao aluno mais ferramentas para que possa ser tornar um leitor proficiente.

No que concerne às histórias em quadrinhos e tirinhas, os estudos costumam citar a imagem, os balões de fala e de pensamento (que se tornaram um dos elementos identificadores dos quadrinhos – cf. MENDO, 2008, p. 29 e 35), as linhas de movimento (ou linhas cinéticas), o formato e a quantidade dos quadros, o formato e o tamanho das letras, as metáforas visuais (uma lâmpada sobre a cabeça da personagem indica que ela está tendo uma ideia), as cores, por exemplo.

Em relação aos textos verbais também é possível vislumbrar-lhes a iconicidade, ou seja, os signos verbais também produzem imagem visual (texto escrito) ou sonora (texto oral), portanto, produzem iconicidade. Nesse caso, em particular, as palavras é que assumem o papel de orientar a leitura: no lugar dos tradicionais ícones, índices ou símbolos, palavras e expressões assumem a tarefa de conduzir o leitor até o(s) sentido(s) do texto; à maneira de pistas, de indicações em um mapa, as palavras vão conduzindo o leitor durante o processo de leitura.

Consideramos o texto (seja ele verbal, seja não verbal; seja oral, seja escrito) um objeto concreto, dotado de materialidade (mesmo que só o estejamos ouvindo), no qual somos capazes de identificar marcas e pistas. Em outras palavras, somos capazes de reconhecer a iconicidade presente nos textos; na modalidade escrita, a materialidade plástica é um



efeito visual e é captada pelos olhos; na modalidade oral, essa qualidade é um efeito sonoro, auditivo, e é percebido pelos ouvidos. Por essa razão, podemos aplicar a teoria da iconicidade verbal (SIMÕES, 2009, p. 52-62) aos gêneros textuais humorísticos.

A *iconicidade lexical* se manifesta por meio da seleção dos itens lexicais ativados no texto (SIMÕES, 2009, p. 86); já a *iconicidade linguístico-gramatical* se concretiza no emprego estratégico das classes, categorias, relações e mecanismos gramaticais em prol da legibilidade ou da opacidade textual e o aproveitamento das informações gramaticais na descoberta das intenções expressivo-comunicativas inscritas no texto (SIMÕES, 2004, p. 91).

As duas piadas que transcrevemos a seguir nos fazem rir, porque somos capazes de perceber a relação de homofonia entre duas palavras (*concerto/conserto*) e a polissemia de *faz*. Na primeira piada, a seleção de um par de homófonos permite que a pergunta de uma das personagens possa ter duas possibilidades de interpretação; se assim não fosse, a piada não teria graça. Na segunda, o humor também decorre da possibilidade de se atribuir mais de uma interpretação ao que a esposa diz.

|   |
|---|
| CONCERTO OU CONSERTO?   |
| O português foi convidado pelo amigo brasileiro para assistir a um concerto de piano. No intervalo do espetáculo o amigo pergunta ao português: |
| – E aí? Está gostando do concerto de piano?   |
| – O gajo toca tão bem que eu nem havia percebido que o piano estava quebrado!   |
| (AVIZ, 2003, p. 153)  |

|   |
|---|
| MARIDO DA TELEVISÃO                         |
| Duas mulheres se encontram no cabeleireiro. |
| – O meu marido é médico. E o seu?           |
| – O meu faz televisão!                      |
| – Televisão?! Que legal! Onde ele trabalha? |
| – Na linha de montagem da Sony!             |
| (AVIZ, 2003, p. 172)                        |

Podemos perceber melhor a relevância da seleção lexical ao trocarmos a palavra *faz*, da última piada, por outra sinônima (poderíamos substituí-la por *monta*). No entanto, a graça da piada desapareceria, pois o que nos faz rir é o equívoco: somos levados a crer que o marido é um ator de televisão, mas, na verdade, ele é operário de uma fábrica.

Ao levar o aluno a reconhecer a importância da seleção vocabular para o texto humorístico (iconicidade lexical) e o emprego estratégico da homonímia e da polissemia para causar o riso (iconicidade linguístico-gramatical), permitimos que ele se torne um leitor mais proficiente e consciente dos recursos que a língua portuguesa oferece a seus usuários.

### 5. *Considerações finais*

Acreditamos serem de extrema relevância as pesquisas sobre o livro didático e o seu papel no ensino brasileiro. Pesquisas que auxiliem a entender como esse instrumento didático vem sendo utilizado ao longo dos anos e que também preservem sua memória, permitindo às futuras gerações de alunos e professores o acesso a ela. Em virtude do destaque que o texto de humor alcançou nos livros didáticos de língua portuguesa também são necessárias pesquisas sobre o tema. Esperamos, com esta breve demonstração sobre nossa pesquisa, ter colaborado para tal intento.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVIZ, Luiz. *Piadas da internet para crianças espertas*. São Paulo: Record, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 47-72.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 35-47.

\_\_\_\_\_. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 37-46.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 73-117.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

LEITE, Roberto Augusto Soares; NUNES, Amaro Ventura; ERMAN, Rosa. *Comunicação, interpretação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1978.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

MENDO, Anselmo Gimenez. *História em quadrinhos: impresso vs. web*. São Paulo: UNESP, 2008.

MORAIS, Margareth Andrade. Gêneros textuais nos livros didáticos: uma abordagem teórico-metodológica. In: SANTOS, Leonor Werneck dos (Org.). *Gêneros textuais nos livros didáticos de português: uma análise de manuais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <http://www.lingnet.pro.br/pages/ebooks-lingnet.php#axzz1njtXrlcz>. Arquivo consultado em 29/02/2012.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007, p. 79-92.

*Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROCHA, Claudia Moura da. *O humor verbal e o livro didático de língua portuguesa: uma análise do aproveitamento didático do humor*. 2013. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et alii*. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-16.

SIMÕES, Darcília. *Iconicidade verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

\_\_\_\_\_. Semiótica & ensino: estratégias para a leitura e textualização. In: SIMÕES, Darcília (Org.). *Estudos semióticos: papéis avulsos*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004, p. 86-95.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: Eduerj/Eduff, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, Claudio C.; SIMÕES, Darcília (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004, p. 114-138.

**O PIBID NA ESCOLA:  
UM ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO  
DOS GÊNEROS DIGITAIS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

*Dayane Veras dos Santos (UFRB)*

[dayaneveras@yahoo.com.br](mailto:dayaneveras@yahoo.com.br)

*Geisa Borges da Costa (UFRB)*

[geicosta@ufrb.edu.br](mailto:geicosta@ufrb.edu.br)

### **1. Introdução**

O argumento de que os gêneros textuais são fenômenos sócio-históricos já é uma posição consensual entre os pesquisadores da linguística. Segundo Marcuschi (2003), a era atual vive uma fase designada cultura eletrônica, onde a internet, em especial, promove uma disseminação de novos gêneros discursivos e novas maneiras de comunicação, tanto na modalidade escrita, quanto na oral. É neste sentido, que o presente estudo tem como objetivo verificar quais os gêneros da mídia digital são mais utilizados pelos alunos do ensino médio; analisar as características linguísticas de cada gênero; propor metodologias pedagógicas que possam explorar as potencialidades comunicativas advindas desses textos midiáticos, o que poderá contribuir significativamente para trabalhar com o aluno as múltiplas possibilidades de utilização da língua.

Esta pesquisa resulta da sistematização dos estudos desenvolvidos no interior do subprojeto de língua portuguesa do curso de licenciatura em letras-libras/língua estrangeira do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Geisa Borges da Costa. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e quantitativo, com os seguintes procedimentos metodológicos: leitura do material teórico, aplicação de 30 questionários com alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola estadual na cidade de Amargosa (BA).

### **2. O PIBID de Língua Portuguesa na escola básica<sup>49</sup>**

Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa nas escolas da educação básica orientou-se por uma perspectiva estritamente normativista, cujo foco de atenção e interesse recaía unicamente sobre os conteúdos gramaticais, explorando-se apenas as regras e nomenclaturas dita-

---

<sup>49</sup> Proposta do "PIBID Língua Portuguesa", conforme o edital n° /2012 CAPES.

das pela gramática tradicional. Com a inserção da disciplina linguística nos cursos de licenciatura e o desenvolvimento desta área de estudos no Brasil, começa a haver uma forte crítica ao ensino de língua materna baseado no prescritivismo gramatical em detrimento das manifestações linguísticas realizáveis através do texto escrito e falado.

Essa discussão sobre a necessidade de mudanças no ensino de língua portuguesa culminou na publicação, pelo MEC, de vários documentos, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental e o ensino médio, que propõem uma nova orientação para o trabalho com a linguagem nas escolas da educação básica, proposta essa que leva em consideração a diversidade linguística e a produção e reflexão sobre os mais variados textos orais e escritos.

Entretanto, o que se observa no cotidiano escolar é que ainda se continuam reproduzindo as práticas tradicionais no ensino da língua, adotando-se uma visão reducionista e excludente da linguagem, em que os textos são destituídos de significado e funcionalidade, constituindo-se apenas em meros exercícios escolares, cujos objetivos seriam apenas para apontar erros na leitura e na escrita dos alunos.

No sentido contrário a essa orientação, a proposta do “PIBID Língua Portuguesa” fundamenta-se em uma concepção de linguagem socio-interacionista e discursiva, em que as práticas de leitura e escrita são vistas como práticas sociais de grande impacto para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve proporcionar aos alunos o contato com a leitura e escrita em situações reais de interação, ou seja, trazer o texto para a esfera cotidiana do indivíduo, permitindo que ele possa se posicionar, discutir, associar e/ou confrontar os discursos, avaliar posições e ideologias, enfim, constituir o sentido do texto através de uma postura dialógica, crítica, voltada para a dimensão socio-cultural.

### **3. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura digital**

Segundo Marcuschi (2003), o novo tipo de comunicação identificada centralmente na tecnologia computacional a partir da década de 70 no século XX é conhecido como comunicação mediada por computador (CMC) ou comunicação eletrônica e desenvolve uma espécie de discurso eletrônico. Esses novos discursos – os gêneros digitais – não são inova-

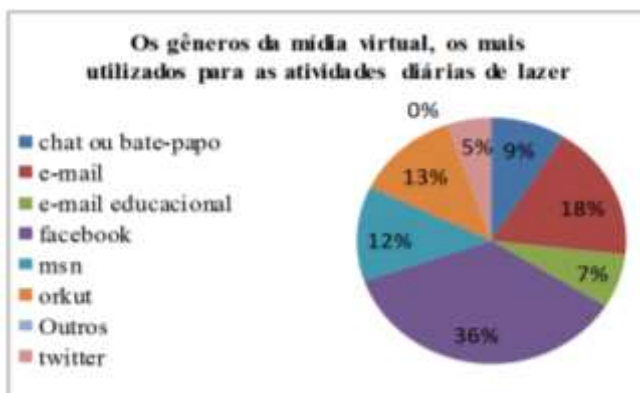
ções absolutas, sem algumas apropriações de outros gêneros já existentes. Temos o e-mail (correio eletrônico), por exemplo, que produz mensagens eletrônicas existentes nas cartas. Portanto, as cartas eletrônicas são gêneros emergentes da mídia digital com suas próprias identidades. “Os discursos, que surgem de uma esfera, trazem, inevitavelmente, as marcas e as finalidades do domínio do qual procedeu.” (ARAÚJO, 2005, p. 93).

A internet e todos os gêneros a ela ligados são produções textuais fundamentalmente baseados na escrita. Marcuschi (2003) discute que, o aspecto central dos gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem, pois os gêneros midiáticos criam formas comunicativas próprias com certo hibridismo, que desafia a velha visão dicotômica entre oralidade e escrita. Esses gêneros também permitem a integração com o acúmulo de representações semióticas: signos verbais, sons, imagens, e formas em movimento.

#### **4. Avaliação/discussão dos resultados**

Esta pesquisa tem como objetivo principal verificar quais os gêneros da mídia virtual são utilizados por alunos do ensino médio. Os sujeitos da pesquisa foram 22 estudantes do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com faixa etária de 16 à 19 anos.

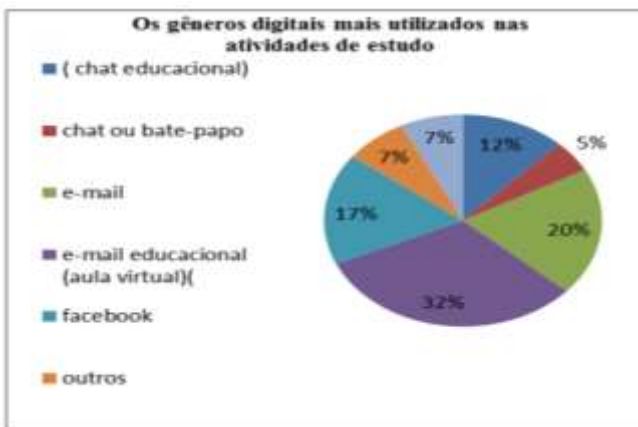
Dentre os gêneros da mídia virtual, os mais utilizados para as atividades diárias de lazer são:



Nas atividades diárias de trabalho, os gêneros digitais mais utilizados são:



Já nas atividades de estudos são utilizados os gêneros:



Quando foram questionados sobre o uso dos gêneros virtuais nas aulas de língua portuguesa, 100% dos alunos responderam que nunca tiveram atividades sobre/com os gêneros digitais nas aulas de português, sendo que todos utilizam a internet para fazer pesquisa escolar e consideram importante esse tipo de atividade por facilitar a aprendizagem, melhorar a ortografia e oferecer uma amplitude de conhecimentos. Os sites



mais visitados para pesquisa escolar são o Wikipédia, o Infoescola e o Google.

O advento dessas tecnologias da informação promovem novas formas de interação e integração social. Assim, a escola não deve ignorar tais transformações, sendo de fundamental importância que o espaço escolar esteja sensível e atento às mudanças que ocorrem na sociedade.

## 5. Considerações finais

A utilização dos gêneros emergentes na mídia virtual são frequentes nas atividades diárias dos alunos. Portanto, estes gêneros devem ser trabalhados na sala de aula como uma ferramenta para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, na medida em que podem auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, César Rosa de. A conversa na *web*: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 91-109.

\_\_\_\_\_. Gênero chat: caracterização e implicação pedagógica. *Anais do II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – ECLAE*. João Pessoa: Ideia. 2004a, p. 983-993.

CAPES, Edital Pibid nº /2012. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*: detalhamento do subprojeto (licenciatura em letras). Disponível em:

<<http://www.ufrb.edu.br/pibid/documentos/selecao/22-subprojetos>>.

Acesso em: 20/07/2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

**O SMS COMO SUPORTE DIDÁTICO  
PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS (L2) PARA SURDOS:  
POSSIBILIDADES EM CONTEXTO BILÍNGUE**

*Daniele Barboza Moura (UERJ)*  
[danielebmoura@ig.com.br](mailto:danielebmoura@ig.com.br)

***1. Considerações Iniciais***

A educação de surdos, nos últimos anos, tem sido alvo de muitas reflexões, em especial o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita. Isto se deve ao fato do Brasil ter reconhecido a língua brasileira de sinais, por meio da Lei nº 10.436 de 2002, como a primeira língua da comunidade surda e a língua portuguesa, a segunda língua.

O reconhecimento da libras, como L1 do indivíduo surdo, contribuiu para que pesquisadores refletissem sobre o ensino e aprendizagem do português, como segunda língua na modalidade escrita, buscando desenvolver estratégias e práticas em prol do ensino efetivo do idioma. Sendo assim, pensar em práticas de ensino para um grupo, linguisticamente distinto e minoritário, é sempre uma questão delicada e complexa.

Entretanto a relação do surdo com a escrita no âmbito escolar ainda se faz de forma resistente e não satisfatória. O fato é que ao realizar construções em língua portuguesa na modalidade escrita, a grande maioria, apresenta dificuldades que acabam criando resistência ao aprendizado.

O uso da língua é muito mais do que a demonstração da capacidade de conhecimento mínimo das regras para comunicação entre os sujeitos, da sintaxe e da gramática. A língua, enquanto sistema social e não individual, pressupõe a necessidade da interação com o outro para que seja significada (HALL, 2006).

Fiorin (2008, p. 23) afirma que é preciso compreender que: “não basta saber o que significa cada uma das unidades da língua que compõem esse enunciado, para apreender seu sentido. É preciso perceber as relações dialógicas que ele mantém com outros enunciados do discurso”. Sendo assim, o usuário deve ser capaz de compreender que o enunciado é mais do que um sistema de regras.

E quando se trata do surdo inserido neste sistema social, a língua portuguesa ganha um lugar de destaque. De acordo com Vianna (2010, p.

17) a *escrita* representará um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se a chance de integração ao mundo ouvinte e o acesso sistemático a rede de informações no meio social, tendo em vista que vivemos em uma sociedade na qual a leitura e escrita são fundamentais.

## **2. Libras: afinal, que língua é essa?**

Muitas pessoas acreditam que as línguas de sinais são apenas um conjunto de gestos, utilizados com o intuito de interpretar as línguas orais. Entretanto pesquisas constataam que estas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais, expressando ideias sutis, complexas e abstratas (FELIPE, 2007).

A libras, língua brasileira de sinais, é uma língua visual-espacial, com gramática própria, articulada através das mãos, expressões faciais e corporais. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira (MEC, 2004). Reconhecida pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada em 22 de dezembro de 2005 pelo Decreto Federal nº 5.626.

Ferreira-Brito (1995) destaca que as línguas de sinais se estruturam a partir de unidades mínimas que formam unidades maiores e mais complexas, possuindo diversos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Os elementos gramaticais dessa língua são denominados “sinal”. Estes são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em uma determinada localização do corpo:

Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos. Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a esquerda; tal mudança, portanto, não é distintiva. Sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante (tipicamente direita para destros e a esquerda para canhotos), sendo que sinais articulados com as duas mãos também ocorrem e apresentam restrições em relação ao tipo de interação entre as mãos (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 51).

As articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e em algumas situações aos morfemas, são denominadas parâmetros, que, nas línguas de sinais, são divididos em: configuração das mãos (CM), movimento (M), ponto de articulação (PA) e orientação (O). Além

dessas características, ainda podem ser considerados os componentes não manuais dos sinais, tais como as expressões facial e/ou corporal, o movimento da cabeça e do corpo (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Observemos cada um dos parâmetros a seguir:

- I. Configuração de mãos (CM):** A CM é a forma da(s) mão(s) presente no sinal. Na libras há 64 configurações; são feitas pela mão dominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos dependendo do sinal.



Figura 1

Podemos observar, no exemplo a seguir, que os sinais APRENDER, LARANJA e DESODORANTE-SPRAY tem a mesma configuração de mão e são realizados em pontos de articulação distintos (FELIPE, 2007):

Figura 2



**II. Movimento (M):** Os sinais podem ter movimento ou não. É um elemento importante para compreensão de alguns sinais, devendo ser respeitado o tipo de movimentação para cada sinal. Outra característica importante deste item é a velocidade que pode representar tensão, retenção, continuidade, além de que em algumas situações há a necessidade de reduplicar o movimento (por exemplo, para explicar mais de uma vez, indicar várias coisas e marcar plural).

| Categorias do parâmetro movimento na língua de sinais brasileira<br>(Ferreira-Brito, 1990) |  |
|--|--|
| <b>TIPO</b>  | <p><i>Contorno ou forma geométrica:</i> retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual</p> <p><i>Interação:</i> alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado</p> <p><i>Contato:</i> de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar</p> <p><i>Torçidura do pulso:</i> rotação, com refreamento</p> <p><i>Dobramento do pulso:</i> para cima, para baixo</p> <p><i>Interno das mãos:</i> abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo)</p>                       |
| <b>DIRECIONALIDADE</b>   | <p><b>Direcional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Unidirecional:</i> para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial</li> <li>- <i>Bidirecional:</i> para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda</li> </ul> <p><b>Não-direcional</b></p> |
| <b>MANEIRA</b>   | <p><b>Qualidade, tensão e velocidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contínuo</li> <li>- de retenção</li> <li>- reflexivo</li> </ul>  |
| <b>FREQÜÊNCIA</b>  | <p><b>Repetição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- simples</li> <li>- repetido</li> </ul>  |

Quadro 1

**III. Ponto de articulação (PA) (também recebe o nome de locação) – (L):** É o local no corpo do enunciador onde os sinais são realizados. É um espaço limitado que vai desde o topo da cabeça até a cintura sendo alguns pontos mais precisos, tais como a ponta do nariz, e outros, mais abrangentes, como a frente do tórax:

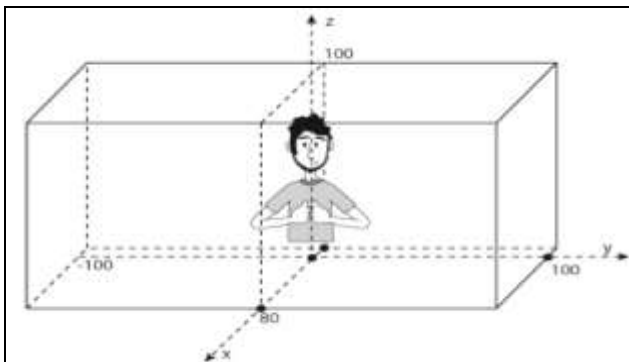


Figura 3 (FERREIRA-BRITO, 2010, p. 73)

| Locações (Ferreira-Brito e Langevin, 1995) |               |
|--|---------------|
| Cabeça                                     | Tronco        |
| topo da cabeça                             | pescoço       |
| testa                                      | ombro         |
| rosto                                      | busto         |
| parte superior do rosto                    | estômago      |
| parte inferior do rosto                    | cintura       |
| orelha                                     |               |
| olhos                                      | braços        |
| nariz                                      | braço         |
| boca                                       | antebraço     |
| bochechas                                  | cotovelo      |
| queixo                                     | pulso         |
| Mão  | Espaço Neutro |
| palma                                      |               |
| costas das mãos                            |               |
| lado do indicador                          |               |
| lado do dedo mínimo                        |               |
| dedos                                      |               |
| ponta dos dedos                            |               |
| dedo mínimo                                |               |
| dedo anular                                |               |
| dedo médio                                 |               |
| indicador                                  |               |
| polegar                                    |               |

Figura 4 (QUADRO & KARNOPP 2004)

**IV. Orientação (O):** É a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. Ferreira-Brito (1995, p. 41) afirma que na língua brasileira de sinais, há seis tipos de orientações da palma da mão. São elas: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para esquerda.

**V. Expressões não manuais (ENM):** São componentes extremamente importantes para a transmissão da mensagem. Em algumas situações, para expressar realmente o que se deseja, o sinal requer características adicionais como: uma expressão facial, ou dos olhos, para que sentimentos de alegria, de tristeza, uma pergunta ou uma exclamação possam ser completamente representados ao receptor da mensagem.

Como podemos perceber, ao contrário das crenças, as línguas de sinais são

línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30).

É importante ressaltar que o surdo ao utilizar a libras deve ser visto como pertencente a uma minoria linguística e cultural, que faz uso de uma modalidade de língua que se materializa linguisticamente visuo-espacialmente.

### **3. O SMS como suporte didático para o ensino da língua portuguesa com L2**

Há no mundo uma quantidade de línguas e todas elas são compreensíveis. Se, porém não conheço o sentido das palavras, serei como um estranho diante daquele que fala e também o que me fala será para mim um estranho (Primeira Carta de São Paulo aos Coríntios 14, 10-11).

A produção escrita dos surdos é foco de muitas pesquisas que procuram demonstrar as principais dificuldades dos surdos. Entre elas destacam-se a ausência de artigos, flexões verbais e organização frasal que não corresponde à ordem convencional da língua portuguesa.

Ao produzirem suas frases, obedecem à hierarquia semântica, ou seja, os conteúdos de maior significação e importância são colocados em destaque no início da oração. Além da organização frasal, encontramos

nos enunciados a ausência de determinantes e marcações de gênero, bem como o uso equivocado de verbos e preposições.

Isto ocorre devido ao fato de que, ao produzirem enunciados, sujeitos surdos elaboram textos escritos com base nas habilidades desenvolvidas em sua primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua (QUADROS, 2006). Neste processo de aprendizagem é possível identificar estágios de interlíngua, como afirma Ellis:

Entre a primeira e a segunda língua, vários autores identificam a existência da interlíngua, um sistema que apresenta características linguísticas específicas com diferentes níveis de sofisticação até se aproximarem da língua alvo, no caso, a língua brasileira de sinais. (*Apud*, QUADROS, 2006).

É possível identificar, nos estágios de interlíngua, as características de um sistema linguístico com regras próprias que segue em um fluxo de desenvolvimento contínuo em direção à segunda língua. Brochado (2002, *apud* QUADROS) observou em produções textuais de alunos surdos, os seguintes estágios de interlíngua:

- 1) **Interlíngua I:** Neste estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2). Há o predomínio de construções frasais sintéticas. Emprego de verbos no infinitivo e falta de conjunções.
- 2) **Interlíngua II:** Neste estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2.
- 3) **Interlíngua III:** Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas da língua. Há o uso consistente de flexões verbais, nominais e o emprego de artigos, preposições e conjunções.

As particularidades encontradas nos textos dos surdos são diversas. Entretanto, o nosso foco será o uso das preposições da língua portuguesa em suas produções textuais. O corpus selecionado é composto por mensagens de textos (SMS). Esse gênero, frequentemente usado pela comunidade surda, é um valioso material de análise, onde podemos encontrar em pequenas sentenças, de que forma os surdos constroem os enunciados em segunda língua.



Esta escolha deve-se ao fato de que os alunos surdos demonstravam insegurança nas produções textuais durante as oficinas de texto, mas produziam pequenos enunciados por meio dos SMS. Percebi que partindo desses pequenos enunciados seria possível levar os alunos a compreenderem e refletirem a respeito da gramática do português e melhor utilizar os recursos disponibilizados para aprimorar a produção de textos mais elaborados.

Observaremos nos exemplos que grande parte das construções causará estranhamento por parte de leitores que desconhecem a realidade linguística desse grupo. Mas a intenção é refletir sobre essa produção textual a fim de obter elementos que contribuirão para a criação de estratégias para o ensino de língua portuguesa para este público em especial.

Neste trabalho a intenção é analisar o uso das preposições por alunos surdos, considerando os aspectos semânticos e de que forma esses aspectos corroboram para uma aprendizagem significativa. Importante ressaltar que em libras a preposição é estabelecida por intermédio de espaço incorporado ao verbo ou da indicação no espaço (apontação).

Observemos os textos<sup>50</sup> a seguir:



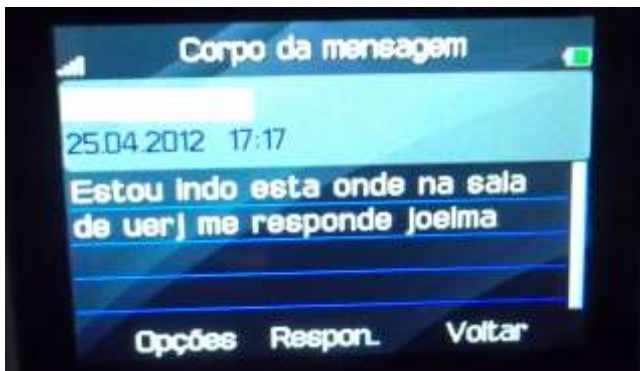
Texto 1

Nesta mensagem podemos perceber que a preposição *de* causa certo estranhamento, pois a intenção era especificar qual a estação do

---

<sup>50</sup> A opção pelo termo texto deve-se ao fato de que o objetivo da imagem é o de reproduzir o texto integral.

metrô, mas ao utilizar o *de* parece que o flamengo é um meio. Porém, não prejudica a compreensão da mensagem, podemos compreender perfeitamente a intenção do emissor.



Texto 2

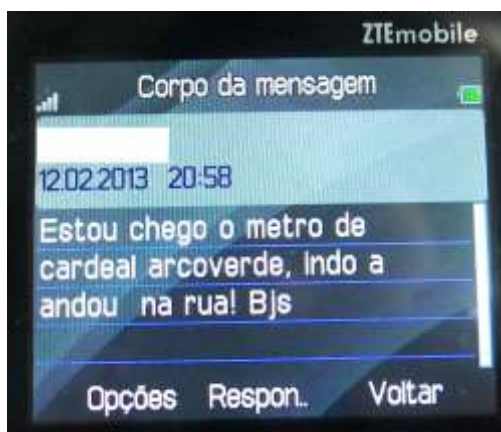
Percebemos na mensagem que o aluno utiliza a preposição *na* com a intenção de saber *em que* sala seu colega estava *de* UERJ, que na verdade o mais adequado seria utilizar a preposição *na* para especificar o local.



Texto 3

Nessa construção é possível perceber que a preposição escolhida semanticamente está adequada à intenção que o emissor deseja passar,

que é a de “entrar” em determinado lugar, neste caso uma página de relacionamentos (facebook), havendo apenas um equívoco na concordância.



Texto 4

Somos capazes de compreender a mensagem, ele diz que: *chegou* ‘ao’ *metrô* ‘de’ (estação) *Cardeal Arcoverde*, (estou) *indo a* (algum lugar), *andou* (no sentido de que está andando) *na rua* (através). Entretanto alguns elementos não estão implícitos, pois o emissor pressupõe a compreensão por parte do receptor, isso se deve ao fato de que na língua de sinais esses marcadores são delimitados no espaço de enunciação, logo percebemos a influência da L1 (sistema subjacente) neste enunciado.

Podemos perceber nas quatro mensagens que todas são possíveis de serem compreendidas, entretanto, é visível a influência estrutural de sua primeira língua, a libras. Há o uso de preposições, mesmo que de maneira equivocada, sob a ótica da configuração gramatical e sintática do Português, bem como flexões verbais.

Vejo que ao levarmos os alunos a uma análise semântica de suas produções escritas, contrastando os sentidos entre as línguas envolvidas, é possível um melhor desempenho na utilização da gramática em segunda língua.

Por exemplo:

- a) (Eu) estou indo *para*
- b) (Eu) estou indo *de*
- c) (Eu) estou indo *com*

Com base em enunciados curtos, modificando apenas as preposições, podemos apresentar o sentido ativado por cada um dos enunciados. Também é possível elaborar construções com preposições que possibilitem uma ideia ambígua ou que sejam polissêmicas.

Diante do número restrito de materiais destinados ao ensino de língua portuguesa para surdos e tendo em vista a importância de pensar no ensino com foco nas práticas de uso da linguagem, o professor dispõe de ferramentas simples que serão muito mais significativas.

Marcuschi (2002) destaca que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus diversos usos no dia a dia, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de algum gênero. Por isso, afirmo a necessidade de valorizar esse gênero textual, SMS (a mensagem de texto), no processo de aprimoramento e compreensão dos recursos disponíveis na segunda língua.

#### **4. Considerações finais**

Ainda há muito que dizer a respeito do ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos. Neste trabalho houve a pretensão de trazer apenas uma breve reflexão sobre o ensino para este grupo de minoria linguística e as possibilidades de ensino a partir da mensagem de texto.

Importante reconhecer e garantir que os surdos possam ser alfabetizados e letrados em sua primeira língua e que essa é uma condição *sine qua non* para um bom desempenho em uma segunda língua de modalidade escrita.

É preciso que educadores identifiquem que pequenos textos, mesmo que sejam informais, são fontes ricas em elementos gramaticais, possibilitando um grande número de propostas didáticas, como por exemplo, discutir a posição/organização lógica, em uma estrutura frasal, de acordo com a intenção que pretendem dar.

Acredito que o reconhecimento da libras como primeira língua da comunidade surda e a compreensão de que este grupo necessita de uma educação bilíngue é um passo importante. Entretanto ainda há um caminho longo a seguir e muitas pesquisas precisam ser desenvolvidas e compartilhadas entre os educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: introduction*. Edinburgh University Press, 2006.
- FELIPE, Tanya A. *Libras em contexto*. Curso básico: Livro do Professor. Brasília: MEC/SEE, 2006.
- FERRARI, Lilian. *Introdução a linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- GESSER, Audrei. *Libras, que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p. 19-36.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodemir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- \_\_\_\_\_; SCHNIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP: 2006.
- SALLES, H. M. M. L. *et alii*. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP. 2004
- VIANNA, Gláucia dos Santos. *Aspectos de coesão textual na escrita de surdos: a formação de cadeias tópicas*. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

## O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA: DESPERTANDO O PRAZER DA LEITURA

Aline de Azevedo Gaignoux (UERJ)  
[alinegaignoux@yahoo.com.br](mailto:alinegaignoux@yahoo.com.br)

### **1. Introdução**

Nós, professores de língua portuguesa, temos uma tarefa difícil: somos os responsáveis pela formação de alunos leitores. Precisamos ensinar a gramática de nossa língua, ensinar a produzir textos orais e escritos e, além de tudo isso, despertar o prazer da leitura em nossos alunos.

Realmente, nossa tarefa não é simples, principalmente porque toda a responsabilidade do ensino de leitura e escrita é vinculada ao professor de língua portuguesa. Como se nas outras disciplinas a leitura e a escrita não fossem de crucial importância...

Dentre todas as atribuições, a mais complexa, sem dúvida, é aquela que visa a despertar o prazer da leitura, ao qual Pennac (1993) chama de fruição do alquimista: aprender a ler é descobrir a pedra filosofal. Como mostrar ao aluno o caminho para “a descoberta da pedra filosofal”?

Será que os livros didáticos e os livros extraclasse escolhidos pelo professor são suficientes para a formação do leitor? Ao que tudo indica, não. É necessário mais. É necessário elaborar um projeto de leitura no qual a fruição seja o principal objetivo.

Sabemos, contudo, que nem sempre é possível realizar projetos criativos em algumas escolas. Muitos professores esbarram em fichas de leitura, prova do livro, entre outras imposições impostas pela coordenação. Nem sempre há espaço para liberdade, apesar de ela ser essencial na prática de leitura. Principalmente a liberdade para escolher o que ler.

Pensando em todas essas questões e na minha prática docente com turmas do 8º ano e 9º ano do fundamental II, elaborei um projeto de leitura no qual, mesmo seguindo algumas exigências da coordenação da escola, a liberdade de escolha se faz presente.

Nesse artigo, apresento essa proposta, na qual relaciono leitura com produção textual escrita e oral e as escolhas dos discentes são acolhidas.

Antes de apresentar o projeto, será feita uma breve reflexão sobre o que define um texto como literário e sobre o seu papel na sala de aula.

## 2. O texto literário na sala de aula

A escola é o ambiente natural em que os alunos mergulham no mundo das linguagens escritas, é o espaço onde os estudantes devem ter contato com diferentes textos de gêneros variados. Contudo, como esse “mergulho” deve acontecer? De que forma a escola pode ampliar o contato do aluno com as diversas manifestações culturais escritas de nossa sociedade? De acordo com Antunes (2009), esse processo deve ocorrer: pelo estímulo a uma cultura do livro, pela fartura de um bom e diversificado material de leitura, pelo acesso fácil e bem orientado a esse material, pela diversidade de objetivos de leitura, pela frequência de atividades de ler e de analisar materiais escritos, pela formação do gosto estético na convivência com a literatura.

A leitura, nessa perspectiva, é um projeto social inadiável, uma conquista possível. Uma competência em permanente construção, uma porta de entrada para novos mundos. É, pois, um caminho para verdadeira inserção na sociedade, e o texto literário é um dos principais aliados nessa conquista.

A importância do trabalho com a literatura na sala de aula é ressaltada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (2001, p. 36-37)

Mas, afinal, o que distingue o texto literário do texto não literário?

Embora esse assunto já tenha sido objeto das mais diversas discussões, não há respostas definitivas quanto a ele. É possível, no entanto, apresentar critérios mais frequentemente utilizados para caracterizar o texto literário.

Savioli & Fiorin (2006, p. 359) lembram que “é preciso descartar qualquer critério que se fundamente no tema abordado pelo texto”, uma vez que não há conteúdos exclusivos da literatura nem contrários a seu domínio. Na verdade, o que ocorre é o predomínio de determinados te-

mas em certas épocas. Há períodos em que os textos literários privilegiam certos temas e uma determinada maneira de figurativizá-los.

Para os autores, a diferença está no fato de que o texto literário tem uma função estética, enquanto o texto não literário tem uma função utilitária (informar, convencer, explicar, responder, ordenar etc.). Essa distinção explicita a primeira característica do texto literário: a relevância do plano da expressão, que, nele, serve não apenas para veicular conteúdos, mas para criá-los em sua organização. Assim,

Quem escreve um texto literário não quer apenas dizer o mundo, mas criá-lo nas palavras, de forma que, nele, importa não só o que se diz, mas também o modo como se diz. A mensagem literária é autocentrada, isto é, o autor procura recriar certos conteúdos na organização da expressão. Múltiplos recursos são usados para isso: ritmos, sonoridades, distribuição de seqüências por oposições e simetrias, repetição de palavras ou de sons (rimas) etc. (SAVIOLI & FIORIN, 2006, p. 361)

Outro aspecto importante diz respeito à ideia frequente em relação à intangibilidade do texto literário, isto é, sua intocabilidade. Ao contrário do texto literário, o não literário pode ser resumido sem perder o essencial do texto. Quando se resume um poema ou um romance, perdem eles todo o encanto, visto que a relevância desse tipo de texto está no plano da expressão.

Outra característica importante é o aspecto conotativo do texto literário, ou seja, a criação de novos significados, enquanto o texto não literário aspira à denotação, aquele com função estética busca a conotação. O texto com função utilitária busca, portanto, ter um único significado, enquanto a linguagem em função estética é plurissignificativa.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* apresentam uma importante observação sobre o texto literário:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea). (2001, p. 37)

De acordo com essa orientação, a questão do ensino da leitura literária envolve o exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita: o estético. Cabe, portanto, à escola formar leitores capazes de reconhecer



as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Essa visão sobre a importância do texto literário na escola suscita práticas de sala de aula voltadas para o letramento dos alunos de modo a ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento (atividades de fala, escuta, leitura, escrita, análise).

Nessa prática, portanto, a produção literária teria um lugar de destaque: seria uma forma de vivenciar o gosto pela apropriação dos bens simbólicos e estéticos que constituem o patrimônio nacional, uma vez que, pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo.

Sobre esse aspecto, Antunes (2009) ressalta que

*A leitura é uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência de encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu.* (ANTUNES, 2009, p. 195)

Ler é, pois, vital, também, na educação do indivíduo para a afetividade, o apuro da sensibilidade artística e do gosto estético.

Em vista disso, o cuidado por desenvolver uma competência de leitura dos gêneros textuais que mais constantemente circulam na sociedade (como e-mails, avisos, anúncios etc.) não deve enfraquecer o empenho em promover o convívio com diferentes gêneros literários.

A partir das reflexões expostas, conclui-se ser inegável a importância do texto literário na escola. Formar leitores e desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que a escola tem de priorizar. Entretanto, essa não é uma tarefa fácil. Surge, então, uma pergunta crucial para essa prática: como despertar o prazer da leitura no aluno?

É fato que não se nasce com gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, por conseguinte, uma habilidade inata. Se isso é verdadeiro para a leitura de textos não literários, também o é para a leitura de “fruição do belo”, que ultrapassa os interesses imediatos das exigências sociais e profissionais.

O prazer que o texto literário pode proporcionar é apreendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivenciando.

Nessa tarefa, o papel do professor é fundamental, na medida em que é ele que, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler. É o professor que apresenta o livro, que expõe e lê o texto, analisa-o, comenta sobre ele, informa sobre os autores, sobre novas publicações; enfim, aquele que transita pelo mundo das páginas, evidenciando sua experiência de leitor.

O professor é, dessa forma, o mediador, entre o aluno leitor e o autor do livro, por isso ele deve ser também um leitor. A afinidade entre o professor e a leitura favorece a mediação. Dificilmente um aluno será seduzido pelo discurso de alguém sem relação estreita com o texto e que não experimentou e degustou o produto ofertado. É quase impossível que o desejo de ler um livro possa ser despertado por uma pessoa que não o haja lido.

Para formar um leitor, é primordial que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação, relação iniciada a partir da ligação que professor estabelece com o texto apresentado ao aluno. Elogiar o livro não é, todavia, suficiente para convencer os estudantes de que ler é bom e útil, a intenção pode ser válida, mas a teoria sem experiência não resolve. Os alunos precisam entender a leitura como atividade interessante e motivadora, o que se realiza na escola, pela apresentação de textos que despertem sua atenção; pela oferta de livros que, inicialmente, tratem de seus interesses, se aproximem de sua linguagem. Posteriormente, no processo de amadurecimento do leitor, outras leituras vão surgindo, aumentando, aos poucos, o grau de complexidade e a postura crítica exigida perante o texto.

O leitor maduro se constrói por meio das diversas leituras que são feitas ao longo da vida. E esse processo deve começar na escola, visto que

A qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade. Parece-me que deveremos – enquanto professores – propiciar um maior número de leituras, ainda que a interlocução que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém daquela que almejaríamos: afinal, quem é o leitor, ele ou nós? (GERALDI, 2008, p. 99)

É imprescindível que o docente considere os passos e a caminhada do aluno enquanto leitor (que se faz pelas suas leituras, do mesmo modo que nos fazemos leitores por nossas leituras). Nessa caminhada é essencial considerar que “o enredo enreda o leitor” (GERALDI, 2008, p. 110), ou seja, a escolha dos textos a serem lidos é um aspecto crucial para o trabalho com a leitura na escola.

Tal escolha demanda cuidado e requer criação de estratégias que levem o aluno a se sentir seduzido pelo texto. É preciso ir além do que oferecem os livros didáticos, nos quais é comum haver fragmentos ou adaptações de textos que perdem a essência da obra. São muitos os livros didáticos que se limitam também a questões cujo objetivo é verificar uma leitura superficial.

É importante lembrar que, fora dos limites da escola, a leitura não precisa ser comprovada ou avaliada, ou seja, é possível ler pelo simples fato de sentir vontade de fazê-lo. Na escola, porém, ela quase nunca se realiza por prazer, por espontaneidade; ao contrário, faz parte de um conjunto de tarefas que resultam em avaliação, sob a forma de seminários, provas ou questionários. A avaliação da leitura faz parte da escolarização – processo inevitável, uma vez que, para levar qualquer saber à escola, é preciso formalizá-lo por meio de projetos e disciplinas. Contudo, ela não pode ser a finalidade principal do ato de ler.

É necessário que o professor quebre algumas barreiras e, primeiramente, compartilhe o universo que o aluno conhece e por ele se interessa. Desprezar tais leituras é afastar-se ainda mais do jovem, dificultando o trabalho com a formação literária desse leitor.

O professor não pode esquecer que, conforme ensina Pennac (1993, p. 22), um romance conta antes de tudo uma história, portanto deve ser lido como um romance: “saciando primeiro nossa ânsia por narrativas.”

Recuperar na escola e desenvolver dentro do seu espaço o prazer da literatura é o ponto essencial para o sucesso de qualquer esforço de incentivo à leitura.

Cabe ressaltar que, em todas as atividades voltadas para a formação de leitores, não se pode perder de vista a importância da criteriosa seleção dos textos e da prática de leitura em voz alta pelo professor. Como já foi dito, “o enredo enreda o leitor”, e a forma de narrar também desperta a vontade de conhecer uma história.

É fato também que desenvolver o hábito da leitura prazerosa coloca o aluno em contato com a língua padrão, o que será benéfico para a aquisição do dialeto culto, prestigioso socialmente.

Ler textos literários possibilita ao leitor o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. O texto literário não pode, portanto, ficar fora da escola, principalmente das aulas de língua portuguesa. O professor deve entender a leitura como prática intrínseca à sala de aula.

A presente pesquisa sugere como um dos caminhos para a formação de leitores o circuito do livro. Nesse circuito, cada aluno escolherá o livro que irá ler e, depois da leitura, o apresentará para a turma, possibilitando a troca de livros entre os estudantes. A escolha do livro deve ser livre. Os alunos terão o direito de escolher o que irão ler e também terão o direito de mudar de livro ao longo do trabalho.

Nesse circuito, adota-se um sistema de rodízios entre os alunos, de tal forma que cada aluno, ao terminar sua leitura, sempre tem a possibilidade de trocar o livro por outro. A cada troca, registra-se o novo livro que o aluno escolheu ler.

O objetivo desse circuito entre os alunos é deixar que os alunos leiam livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título etc. O objetivo será ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado.

A principal tese defendida aqui é que se aprende a ler lendo. Nesse sentido a quantidade é o caminho para a qualidade, pois, como afirma Geraldi (2008):

Não cremos que haja leitura qualitativa no leitor de um livro só. Escolhemos um caminho que, respeitando os passos do aluno, permite que a quantidade gere qualidade, não pela mera quantidade de livros lidos, mas pela experiência de liberdade de ler utilizando-se de sua vivência para a compreensão do que lê. (GERALDI, 2008, p. 112)

Além do circuito do livro outras estratégias podem e devem ser criadas. É válido lembrar que a leitura de um mesmo livro pelos alunos também é importante, pois possibilita discussão e reflexão.

O próximo capítulo apresentará detalhadamente o projeto voltado para o circuito do livro.

### 3. O projeto

A escolha do livro extraclasse, geralmente, segue o ritual de encomenda, compra, leitura e trabalho com os livros na escola. Há um tempo para seleção e indicação das obras, um prazo para a compra, um prazo para a leitura e uma data para entrega da produção disso tudo – esta última, aliás, determina toda a cadeia anterior. Mas, muitas vezes, não há um tempo para ouvir os alunos, para discutir suas escolhas e preferências.

Sugerimos a amigos livros de que fomos leitores entusiasmados, na expectativa de que eles gostem tanto quanto nós. Da mesma forma, procuramos levar em conta os interesses, o desenvolvimento intelectual ou as experiências de vida e leitura das crianças, concretas, às quais damos livros de presente, por exemplo. Esses aspectos devem ser relevantes na sala de aula. Além do livro escolhido pelo professor, que também é importante, haveria, assim, espaço para as escolhas dos alunos.

Esse parece ser um caminho produtivo para recuperar na escola, e trazer para dentro dela, o prazer, ponto básico para o sucesso de qualquer esforço efetivo de “incentivo à leitura” e, para tanto, segundo Geraldí (2008, p. 98), é necessário recuperar da nossa vivência de leitores três princípios:

- **O caminho do leitor:**  
nossa história de leitores não começou pelo “monumento literário”. O primeiro livro não foi o de ontem ou aquele sobre que ouvimos uma conferência na semana passada. O respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor (que se faz pelas suas leituras, como nos fazemos leitores por nossas leituras) é essencial. Nessa caminhada é importante considerar que o enredo enreda o leitor.
- **O circuito do livro:**  
que livro estamos lendo hoje? Provavelmente aquele de que falou um amigo, que já o leu, ou aquele sobre o qual lemos uma resenha etc. Isto é, lemos os livros de que tivemos notícias, dependendo de quem foi nosso informante. Parece-me que os livros fazem, fora da escola, um circuito que passa por relações de vários tipos mantidas com diferentes pessoas. Nenhum não profissional da linguagem lê um romance, por exemplo, por obrigação. Parece que a saída prática do professor de língua portuguesa é criar esse mesmo circuito entre seus alunos, deixando-

os ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título etc. No microcosmo da sala de aula é possível criar esse mesmo circuito, e talvez não sejamos nós, professores, os melhores informantes para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de alunos, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar esse circuito.

- **Não há leitura qualitativa no leitor de um livro:**

a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade.

Como afirma Pennac (1993, p. 13), “o verbo ler não suporta imperativo”. Segundo esse autor, nos concedemos todos os direitos, a começar pelos que recusamos “a essa gente jovem que pretendemos iniciar na leitura”. Dentre esses direitos, evidenciados por Pennac, resalto alguns relevantes para o projeto que está sendo apresentado: o direito de pular páginas, o direito de reler, e o direito de ler qualquer coisa. Exatamente isso, ler qualquer coisa, escolher o livro que lhe interessa, mesmo que seja um livro de autoajuda, mesmo que não seja um clássico da literatura. Até chegar aos clássicos, haverá um caminho a percorrer, um caminho de amadurecimento como leitor.

O direito de não ler e o direito de calar não são aceitos na maioria das escolas. É preciso escolher um livro que os alunos lerão para realizar uma avaliação. Mas é possível criar uma “margem de manobra”. Foi o que pensei ao elaborar esse projeto, que não é a solução para toda a questão da leitura na escola, mas um caminho possível.

Acordei com a coordenação da minha escola que escolheria um livro e os alunos escolheriam o outro. Ou seja, a cada trimestre, eles leriam dois livros: um escolhido por mim e outro de *livre escolha*. Livre mesmo, pois poderiam escolher qualquer livro.

A coordenação disse que aceitaria a proposta desde que eu “amarasse” bem a avaliação desse livro de livre escolha. Não era bem o que eu queria. Na verdade, minha ideia original era que lessem apenas por ler. Gratuitamente. E depois comentassem com os amigos da turma sobre as leituras. Mas isso não foi possível. Reformulei a proposta. Resolvi, então, unir leitura e produção textual, oral e escrita.

O projeto foi dividido nas seguintes etapas:

- 1) escolha do livro – há um prazo para que definam qual livro irão ler;
- 2) tempo para leitura do livro – nesse tempo podem modificar o livro escolhido;
- 3) apresentação oral do livro para a turma – etapa muito importante porque, a partir dessa apresentação, ocorre o circuito do livro: a indicação de um aluno pode ser o livro que outro lerá no próximo trimestre, ou seja, possibilitará o rodízio de livros;
- 4) produção escrita sobre o livro – vários gêneros podem ser utilizados: carta, resumo, resenha etc.

A etapa 3 é um momento para o trabalho com a modalidade oral da língua, muitas vezes esquecida na sala de aula. A etapa 4 permite o trabalho com diferentes gêneros e suas respectivas características. Como os alunos estão falando e escrevendo sobre livros que escolheram para ler, apresentam mais facilidade para se expressar. Pode comprovar isso nas apresentações e nas produções escritas. É claro que não há uma fórmula mágica, é preciso fazer intervenções para que o processo apresente evolução, mas, com certeza, falar e escrever sobre algo que lhe deu prazer é muito mais fácil.

A recepção do projeto pelos alunos foi muito boa. Apesar do estranhamento inicial (“Posso ler qualquer coisa mesmo, professora? Até “Diário de um banana?”), os estudantes gostaram da ideia e ficaram bastante empolgados com a possibilidade de escolher o livro.

Inicie esse projeto em 2012. Desde então tenho presenciado os resultados positivos dessa prática e o principal objetivo parece estar sendo alcançado: a formação de leitores. Alunos que afirmavam categoricamente que odiavam ler já disseram, em apresentações do livro escolhido, frases como: “Adorei esse livro”, “Não conseguia parar de ler”. Escutar essas declarações, realmente, emociona, pois nada mais é do que o prazer da leitura acontecendo, a descoberta da pedra filosofal se tornando possível...

É claro que ainda há aqueles que não demonstram tanto interesse, mas estamos no caminho. A formação do leitor é um processo.

Os livros escolhidos variam de “*A Volta ao Mundo em 80 Dias*”, “*A Revolução dos Bichos*” a “*Diário de um Banana*”. Não há problema.

A escolha é livre. Eles têm o direito de ler o que quiserem. Estamos em um processo de amadurecimento, um processo de formação de leitores.

#### **4. Considerações finais**

Uma das angústias de minha prática em sala de aula sempre foi a escolha do livro extraclasse. Leciono em turmas de 8º e 9º ano do fundamental II, os alunos dessa faixa etária não têm ainda maturidade para ler clássicos da literatura como “Dom casmurro”, “O cortiço” etc. Ao escolher um livro para esses estudantes, é preciso selecionar obras que despertem a atenção deles, que falem sobre assuntos de seus interesses. Nem sempre é fácil realizar essa tarefa, é praticamente impossível agradar a todos.

O circuito do livro foi uma forma que encontrei de suavizar essa árdua tarefa de determinar a leitura dos alunos. Continuo selecionando criteriosamente alguns livros para o trabalho em sala de aula (o primeiro livro de cada trimestre, conforme expliquei no capítulo anterior), mas também dou a palavra para os alunos, dou o direito de escolher, a partir de suas vivências, o que desejam ler.

Desenvolver prazerosamente o hábito da leitura põe o aluno em contato com a língua padrão, o que será benéfico para a aquisição do dialeto culto, prestigioso socialmente.

É importante destacar que o contato da maioria dos alunos com textos literários visaria prioritariamente a fazer deles leitores, não necessariamente autores. Uns poucos, excepcionalmente motivados para a produção literária e que revelassem aptidão para essa atividade, seriam estimulados a desenvolver seu potencial criativo. Mas, com certeza, a leitura será poderosa aliada na evolução da produção escrita dos alunos, o que será fundamental para sua formação como cidadão.

O projeto do circuito do livro tem se mostrado um caminho produtivo para o objetivo maior: formar verdadeiros leitores e, consequentemente, possibilitar o ingresso efetivo na sociedade, uma vez que a leitura e a escrita são condições *sine qua non* para participação social legítima.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PENNAC, D. *Como um romance*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

**OFICINA DE PRODUÇÃO  
DE RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA O ENSINO  
DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)**

*Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas (UESC-BA)*  
[crisjesa@ig.com.br](mailto:crisjesa@ig.com.br)

### **1. Objetivo**

O objetivo geral desta oficina é duplo: o de apresentar um acervo diversificado de jogos, canções, vídeos, filmes e atividades lúdicas digitais para auxiliar na prática pedagógica do docente ou futuro docente de língua espanhola como língua estrangeira; e o de estimular a aprendizagem destes idiomas entre os alunos de ensino fundamental e médio nas instituições públicas de ensino, com o auxílio das novas tecnologias.

### **2. Justificativa**

Devido às carências encontradas nas instituições de ensino, propõe-se um trabalho voltado ao uso de diferentes metodologias, a fim de que a aprendizagem se torne mais atrativa e significativa para os alunos.

A utilização de atividades lúdicas no ensino de línguas estrangeiras visa o desenvolvimento de habilidades de pensamento lógico, de compreensão e de formação de uma gramática interna que propicia ao aprendiz a capacidade de fluência no idioma. Este processo contribui com a consolidação da desenvoltura comunicativa e o uso fluente da língua que está sendo estudada, em situações do dia a dia.

A realização desse projeto, em forma de oficina, proporcionará uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais atrativos aos olhos dos alunos. Acreditamos que cabe ao professor usar tanto novas metodologias e tecnologias no ensino de línguas estrangeiras, como inserir atividades lúdicas neste processo.

### **3. Referencial teórico**

A escolha de materiais de ensino não é uma tarefa simples, pois será determinada pelo perfil do público-alvo, pelas especificidades do

contexto onde dado material será utilizado, pelas necessidades de aprendizagem, pela metodologia de ensino norteadora, pelo tempo previsto para uso, pelos custos etc. Pressupõe ainda a análise e a avaliação que, apesar de muitas vezes serem feitas de forma superficial, representam o ponto-chave para uma escolha mais adequada e, por isso, devem ser feitas a partir de critérios objetivos e que visem um melhor enquadramento do material (recurso) ao perfil do grupo.

A partir de relatos de alunos do curso de letras, português-espanhol, da Universidade Estadual de Santa Cruz, matriculados na disciplina metodologia do ensino de língua estrangeira, e de formandos do mesmo curso, foi possível observar que a escolha do material didático com o qual se vai trabalhar nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio da região de Ilhéus e Itabuna (BA), é feita, em geral, em poucos encontros, não sendo estabelecidos critérios bem definidos e claros para a escolha, em virtude da brevidade do tempo, dos desencontros entre os docentes e, até mesmo, devido à carência de informações acerca do tema. Isto leva à adoção, em geral, de um material didático único, o livro didático, tendo em vista somente os aspectos gráficos e os custos do material. Não queremos apontar com isto que estas questões não sejam relevantes. Elas o são, porém mais relevantes seriam se, conjuntamente, outros critérios fossem levados em consideração, tais como:

- Se o material oferece flexibilidade de uso;
- Se contribui para desenvolvimento de ambos, professor e alunos;
- Se representa todos os tipos de alunos;
- Se é capaz de motivar os alunos;
- Se é passível de ser utilizado sem a presença do professor;
- Se favorece o êxito dos alunos;
- Se é adequado ao perfil da turma;
- Se contribui para o desenvolvimento da autoconfiança;
- Se expõe o aluno ao uso autêntico da língua;
- Se envolve a todos, provendo oportunidade de uso da língua-alvo;

- Se possui clareza (instruções, layout, ilustrações etc.);
- Se facilita o aprendizado em curto ou longo espaço de tempo;
- Se minimiza ou maximiza o potencial dos usuários (professor e alunos);
- Se apresenta *conexões* com a vida real dos alunos;
- Se proporciona oportunidades para autoavaliação.

Um material mais adequado ao de ensino de línguas é aquele que, além de colaborar no processo da construção da competência linguístico-comunicativa dos aprendizes – oferecendo insumo para que esta competência seja adquirida (ALMEIDA FILHO, 1994), seja adequado ao nível dos alunos, do interesse do aprendiz, forneça suporte ao professor na organização das aulas, se desenvolva a partir de uma sequência lógica para que o aluno e o professor percebam avanços, se destine a fazer pensar, refletir e raciocinar, e não meramente a reproduzir e copiar, estimule a criatividade, favorecendo o crescimento da autoestima do aprendiz, e, em última instância, proporcione a possibilidade de autodidatismo.

#### **4. Metodologia**

Partindo do enfoque comunicativo para o ensino de línguas estrangeiras, a proposta em questão desenvolverá os seguintes tópicos durante a oficina que será ministrada em 1 hora e 30 minutos:

**4.1.** introdução: breve teoria sobre o tema;

**4.2.** as canções nas aulas de ELE (espanhol língua estrangeira).

Sugerimos que o professor se preocupe em destacar a riqueza do patrimônio musical hispânico como expoente de uma cultura tão diversificada com relação a temas e ritmos. O professor pode explorar o cancionero popular mediante o estudo não somente de seus temas e conteúdos literários, como também das estruturas gramaticais, do vocabulário e das funções comunicativas, através da prática das destrezas oral e escrita. Antes da apresentação de cada canção e intérprete, o professor deve dar aos alunos informações sobre o estilo musical, o tema geral da canção e,

dependendo da importância da mesma, o momento histórico em que foi produzida, o que ajuda a contextualizá-la e compreendê-la melhor. Finalmente, o professor deve tentar oferecer ao aluno uma visão musical que permita conjugar tradição e modernidade, não tendo medo de apresentar-lhes um novo ritmo ou um cantor desconhecido ou tradicional.

#### **4.3. produção de telejornal, baseada na leitura de texto literário.**

Trabalhar com textos literários em sala de aula é uma tarefa difícil, sobretudo quando se trata de textos canônicos, ou seja, de obras clássicas, muito ligadas a uma época específica e ao estilo de seu autor. No entanto, é possível fazê-lo e, sugerimos como proposta, que seja através do uso de recursos digitais como o telefone celular, a câmera fotográfica ou o computador com webcam. Após a leitura das obras selecionadas pelo professor, em grupos, os alunos deverão apresentá-la em forma de telejornal, totalmente gravado em vídeo. Para isto, a apresentação poderá conter: imagens, fragmentos da obra, material em áudio e vídeo, formulação de entrevistas, encenações, comentários críticos etc. Neste vídeo de 15-30 min, produzido pelos alunos, deverão estar presentes os seguintes aspectos da obra: introdução; desenvolvimento (autor; momento histórico e cultural), personagens, tempo, espaço, narrador, resumo da história, análise pessoal da obra; conclusão. Com esta atividade, é possível desenvolver no aluno várias capacidades: compreensão escrita; produção escrita; compreensão auditiva, produção oral; trabalho em equipe; uso das novas tecnologias de informação e comunicação, entre outras.

#### **4.4. produção de contos de fadas, em vídeo, para o ensino de ELE**

Pode-se pôr este recurso em prática através de diversas atividades que o professor poderá adaptar, dependendo do nível, da idade e dos interesses de cada grupo. O conhecimento necessário para a execução satisfatória desta atividade é o dos pretéritos em espanhol (sobretudo o indefinido e o imperfeito).

Atividades sugeridas:

- tempestade de ideias com o tema contos de fadas;
- construção coletiva (oralmente) de um conto baseado nas palavras ditas na tempestade de ideias;

- assistir a um vídeo de um conto de fadas, em espanhol;
- recontá-lo, coletivamente, com as próprias palavras;
- dramatizar o conto, em grupos, utilizando bonecos de tecido, ou os próprios alunos representando os personagens;
- criar, em grupos, um novo conto e gravá-lo em áudio ou em vídeo (com telefone celular, câmera fotográfica com áudio ou programas de computador específicos).

#### 4.5. técnica de legendagem de vídeos curtos.

O professor poderá propor aos alunos que, em duplas, busquem no youtube um vídeo entre 3 e 5 minutos (exceto videoclipes), com áudio em língua espanhola, sobre um tema do interesse deles e sem legenda. Em duplas, os alunos deverão: escutar todo o vídeo, fazer a transcrição integral em Word, pôr as legendas em espanhol ou em português (2 a 3 linhas por cena), através de programas de computador específicos e ficar atentos para a cor e o tamanho adequados da letra.

Alguns programas gratuitos para legendar de maneira simples são: Windows Movie Maker, Media Subtitler, Divxland Media Subtitler, Open Subeditor. Pode-se ainda criar as legendas em arquivo de bloco de notas, gravá-las em formato SRT e depois utilizar o programa AviRecomp para transferir as legendas criadas para o vídeo. Outra possibilidade é através do próprio Youtube, onde é possível encontrar link's que ensinam a fazê-lo de modo simples, como este:

<https://www.youtube.com/watch?v=QIXmgeePc1s>. No seguinte blog também há diversas sugestões sobre vários programas para legendar vídeos: <http://tradutorlegendagem.blogspot.com.br/2010/03/software-para-legendagem.html>.

Com esta atividade, indicada para alunos dos últimos anos do Ensino Médio, é possível desenvolver as seguintes habilidades: compreensão auditiva; produção escrita em ELE; tradução; concentração e atenção; trabalho em equipe; uso das novas tecnologias de informação e comunicação, entre outros.

#### 4.6. criação de comercial de TV sobre tema transversal adaptado ao ensino de ELE.

Sugerimos uma proposta de criação de um anúncio de tv, através do uso de recursos digitais como o telefone celular, a câmera fotográfica ou o computador com *webcam*. Os temas podem ser escolhidos pelo professor, juntamente com os alunos. Sugiro os seguintes temas transversais para o desenvolvimento dos anúncios de tv, pelos alunos, em grupos: preservação do meio ambiente e do espaço público; importância de saber uma segunda língua; aceitação das diferenças e dizer ‘não’ ao *bullying*; viagem por um país hispânico; os jovens e a Internet, entre outros. Com esta atividade, é possível desenvolver no aluno as seguintes habilidades: produção oral; produção escrita; trabalho em equipe; uso das novas tecnologias de informação e comunicação etc.

#### 4.7. produção de histórias em quadrinhos em língua espanhola.

Sugiro duas possibilidades de desenvolvimento desta atividade:

- O professor utiliza os recursos do site que indicaremos para escrever sua própria história em quadrinhos e apresentar um novo tema de uma maneira criativa aos alunos;
- Ou, no laboratório de informática da escola, o professor poderá ensinar os alunos a manusear o programa e dizer-lhes que, em grupos, deverão criar suas próprias histórias.

Como o programa para fazer estas histórias em quadrinhos está em inglês, seria adequado que, antes da atividade, o professor fizesse um trabalho em conjunto com a disciplina língua inglesa, realizando a tradução de todo o vocabulário apresentado no site (quase tudo está relacionado à descrição física). Para tal, o professor deverá distribuir 5 temas transversais entre os grupos. Como sugestão, temos os mesmos temas da proposta de criação de anúncios de TV.

A produção de histórias em quadrinhos é um recurso digital que estimula diversos aspectos, como: a criatividade; a expressão escrita; o trabalho em equipe; o uso das novas tecnologias, entre outros. Esta atividade está destinada a alunos de ensino médio, que já possuam um conhecimento mínimo da língua espanhola. Para tal, utilizaremos os recursos do site [www.bitstrips.com](http://www.bitstrips.com).





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de La Enseñanza del Español a Lusohablantes: el componente lúdico en la clase de E/ELE*, São Paulo, 14 de diciembre de 2002, Brasília: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APLIESP, 1994. v. 2.

ALVES, M. I. *Aplicações do jogo na atividade escolar*. Monografia de final de curso de la disciplina prática de ensino de espanhol, presentada en la Facultad de Educación de la USP, São Paulo, 1992.

GIL BÜRMANN, M.; GIL-TORESANO, M.; IZQUIERDO, S.; SORIA PASTOR, I. *A tu ritmo. Canciones y actividades para aprender español*. Madrid: Edinunem, 2002.

GRIFFEE, D. T. *Songs in action*. Nueva York: Prentice Hall International, 1992.

LAMBERT, M. *Cómo ser más creativo*. Bizkaia, Mensajero, 2001.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Mercado das Letras, [s.d.].

MORENO, G. C.; GARCÍA NARANJO, F.; PIMENTEL, R., HIERRO, A. *Actividades lúdicas para la enseñanza de ELE*. Madrid: SGEL, 1999.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

RAMOS, R. *Oficina de recursos didáticos e lúdicos*. 1. ed. Salvador: Somesbe, Sociedade Mantenedora de Educação Superior da Bahia, 2007.

TARINI, A. M. F. L.; RIBEIRO, I. Formação de professores de línguas: da reflexão à produção de materiais de ensino enquanto práticas sociais. In: FRANSISCHETT, M. N. *et alii*. (Orgs.). *Anais do II Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas – SENIEE*. Francisco Beltrão: Unioeste, 2007.

TOMLINSON, B. Materials evaluation. In: TOMLINSON, B. *Developing materials for language teaching*. UK: Cromwell Press, 2003.

WALWITZ, E. C. von. *O lúdico na sala de aula – o trabalho com jogos, canções, vídeos, palavras cruzadas, teatro etc.* Monografia de final de curso de la disciplina Prática de Ensino de Espanhol, apresentada en la Facultad de Educación de la USP, São Paulo, 1993.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

#### REFERÊNCIAS DIGITAIS

<http://www.disal.com.br>

<http://www.sbs.com.br>

<http://www.santillana.com.br/seccion/profesores>

[http://www.videoele.com/zona\\_profesores.html](http://www.videoele.com/zona_profesores.html)

<http://www.cvc.cervantes.es>

<http://www.todoele.net>

<http://marcoele.com/actividades/peliculas>

**OFICINAS DE METÁFORAS  
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
PARA ALUNOS SURDOS**

*Priscila Costa Lemos Barbosa (INES)*

[priscila.c.l.barbosa@gmail.com](mailto:priscila.c.l.barbosa@gmail.com)

*Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)*

[vanessa\\_gomesteixeira@hotmail.com](mailto:vanessa_gomesteixeira@hotmail.com)

### **1. Apresentação**

A proposta do presente relato é divulgar as experiências realizadas em uma oficina de língua portuguesa, destinada a alunos surdos e ouvintes. Ressalta-se que as oficinas foram criadas como atividades do projeto de extensão intitulado “Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos”. A oficina de metáforas teve como objetivo levar materiais que subsidiassem o aprendizado de uma figura de linguagem tão rica e amplamente utilizada em nossa língua, mas que ainda é de difícil compreensão, até mesmo por parte dos ouvintes da língua portuguesa. Apontamos, na presente oficina, a força que as palavras exercem sobre as imagens, e vice-versa, demonstrando, assim, o plano da expressão e o plano do conteúdo da linguagem, além de levar ao aluno surdo um elemento com o qual ele já está acostumado a lidar – imagem –, aliado a outro que ainda lhe é desconhecido – a palavra, principalmente em sua modalidade escrita.

A oficina de metáforas serviu como um local de apoio, em que dúvidas sobre a língua portuguesa foram elucidadas, além de funcionar como um espaço de construção de conhecimento compartilhado, uma vez que os conceitos foram sendo formados paulatinamente, e em conjunto com a turma e com as docentes. A motivação para tal prática surgiu da demanda de nossa sociedade, ou seja, da necessidade de tocarmos em assuntos da língua portuguesa que não estão ainda internalizados na competência do falante, e principalmente do surdo, que desconhece construções metafóricas, porque não pode experimentar auditivamente seu uso costumeiro e fazer, assim, analogias linguísticas, tornando-o, portanto, um excluído linguisticamente. A partir da feitura de oficinas, podemos estar na prática o que dá certo, e o que não surte efeito, principalmente

no alunado surdo, para repensarmos nossos recursos, materiais e aulas utilizados para a demanda desse público.

## **2. Caracterização do espaço institucional**

As oficinas foram realizadas nas dependências do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, localizado no Estado do Rio de Janeiro, no bairro das Laranjeiras, mais especificamente em sala destinada a cursos de extensão do instituto, no prédio da faculdade e pós-graduação. O recurso que obtivemos para as aulas foram os seguintes: retroprojetor, tela branca, computador, *power point*, internet sem fio, materiais indispensáveis para o ensino de PL2 para surdos, além da presença de intérprete para a tradução da língua portuguesa para a libras. O público alvo foram alunos, graduandos, ou não, com interesse na língua portuguesa. A oficina teve, ao todo, um somatório de 20 inscritos, todos com a faixa etária entre 18 e 55 anos. Porém, o número de alunos presentes ao longo das aulas foi, em média, entre 10 e 13 alunos.

O perfil comum aos integrantes pode ser caracterizado pela motivação em estudar o assunto *metáfora*, ou, simplesmente, para aprofundar-se nos conceitos da língua portuguesa. Observamos que o espaço inclusivo funcionou bem, porque todos os alunos envolvidos já tinham o INES como lugar habitual de estadia, uma vez que se tratava de alunos e funcionários do local, logo, todos já estavam acostumados a dividir o mesmo espaço. No entanto, notamos a impertinência de alguns alunos ouvintes em relação aos alunos surdos, no que tange à paciência quanto à veiculação dos conteúdos, pois sabemos que os ouvintes possuem mais acesso às informações, por isso, terão mais facilidade na compreensão dos conhecimentos veiculados. Em alguns momentos, vimos como é difícil que todos entendam e realizem a inclusão social, em sua plenitude.

## **3. Fundamentação teórica**

O trabalho nas oficinas deve ser articulado entre a teoria e a prática. Sendo assim, o objetivo de uma oficina é a discussão teórica e prática sobre determinado assunto, o que necessita da interação constante entre professor e aluno. Segundo Moita e Andrade (2006), a oficina pedagógi-

ca pode ser entendida como “uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela ‘construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências’ (CANDAU, 1999, p. 23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento”. (MOITA & ANDRADE, 2006, p. 5). Observamos que os referidos autores apontam as oficinas como mecanismos dinâmicos de interação no processo ensino-aprendizagem, servindo de estímulo para seus integrantes, além de contribuir para o processo criativo de seus participantes.

A base de formulação de toda e qualquer oficina deve ser o diálogo, uma vez que é a partir dele que se estabelece a relação pedagógica. Portanto, o diálogo deve ser visto como o indicador do processo de construção do conhecimento, que será dialógico na medida em que professor e aluno atuam como participantes ativos e críticos, transformando o ambiente em que se encontram, e interagindo com os diversos saberes envolvidos. Supõe-se, portanto, a participação ativa do graduando e do professor de português no processo ensino-aprendizagem, como também na produção criativa e interativa do conhecimento. No caso das oficinas propostas, essas tiveram como objetivo trabalhar questões acerca da figura de linguagem metáfora, visando ao entendimento pleno de seu significado, não só conceitual, como também o prático. Para isto, aprofundamos os conceitos de denotação e conotação, além de trabalharmos expressões metafóricas de uso diário – a conhecida catacrese. O diferencial das aulas da presente oficina para uma aula habitual de língua portuguesa, foi não só a presença de alunos surdos na sala de aula, como também a preocupação em trabalhar com materiais que pudessem ir ao encontro de suas especificidades. Por isso, visamos, primeiramente, mas não unicamente, à integração efetiva do alunado surdo dentro do conteúdo proposto em sala. Sabemos que embora a educação em nosso país tenha começado a pensar em uma “Educação Inclusiva”, que tem como objetivo respeitar cada indivíduo dentro de sua particularidade, tornando, assim, a escola um espaço mais democrático, ainda não encontramos a verdadeira inclusão, com adaptações na infraestrutura, e uma consciência, de fato, sobre o assunto. No entanto, foram as várias lutas da comunidade surda que possibilitaram conquistas significativas que culminaram na promulgação da lei nº 10436/02 e do Decreto nº 5626/05 que, entre outras regulamentações, reconhecem libras como língua e como L1 do surdo; a obrigatoriedade da presença de intérpretes nas instituições escolares e públicas em geral; e a inclusão do ensino de libras nos cursos de licenciatura.

tura. Observa-se, com essa nova demanda, uma mobilização no campo educacional para procurar definir métodos e regras que capacitem o professorado na tarefa de adaptar aulas e materiais didáticos que possam incluir diferentes necessidades apresentadas pelos alunos da comunidade surda. Estudos nessa área, como os dos autores Silva (2008) e Gesser (2009), apontam que a língua de sinais, como primeira língua do surdo, facilita a compreensão desse aluno no processo de aprendizado de aspectos gramaticais da língua portuguesa. Por outro lado, esses autores também nos atentam quanto à diferença da modalidade de cada língua: a libras é espaço-visual, enquanto o português é oral-auditivo. Isso porque, diferente das línguas orais, a modalidade de libras apresenta como características sinais que têm forte motivação icônica e simultaneidade na realização de categorias linguísticas; ou seja, essa língua apresenta narrativas e diálogos constituídos de coordenações de sentenças cuja estrutura interna é predominantemente segmentável ([tópico]-[comentário]). As estruturas linguísticas das duas línguas são distintas e por isso, devemos levar em conta suas respectivas especificidades quando pensamos em uma metodologia de ensino de língua portuguesa para alunos surdos.

Ao analisarmos o cotidiano das escolas brasileiras, vemos que esses estudos não são aplicados, pois o ensino de língua portuguesa não é voltado para os alunos surdos e não leva em conta suas especificidades. Por isso, o surdo, está inserido na escola, juntamente com os ouvintes, mas não goza dos mesmos privilégios que ele, na medida em que as propostas de ensino-aprendizagem são todas voltadas para o alunado ouvinte. Desta forma, não observamos a verdadeira inclusão, mas algo pior: a exclusão de uma forma maquiada; uma hipocrisia, na verdade. Para que haja a verdadeira inclusão do aluno surdo, é necessário que os materiais de língua portuguesa sejam formulados levando-se em conta suas necessidades específicas, além do respeito que o professor – e os alunos ouvintes, por extensão –, devem ter em relação à libras como L1 do surdo. Somente com respeito ao outro que é diferente de nós mesmos iremos tomar consciência de que todos, sem exceções, têm direito à educação.

#### **4. Descrição da experiência**

A oficina de metáforas foi desenvolvida para alunos surdos e ouvintes, numa perspectiva inclusiva. Visando a uma experimentação dos recursos e materiais para o ensino de L2 para a comunidade surda, a ofi-

cina destinou-se a contribuir em conteúdo, principalmente, para os surdos, no entanto, não deixamos de levar em consideração a grande quantidade de alunos ouvintes inscritos no curso. A oficina teve como proposta conduzir os alunos ao entendimento da figura metáfora a partir de conceitos básicos, tais como: conotação X denotação, expressões populares e figuras de linguagem, e para isto, utilizamos, fundamentalmente, textos dos mais diferentes gêneros. Entendemos, assim, que o objeto principal da oficina seria melhor compreendida em todos os seus efeitos, quando inserida dentro de contextos diferentes. Na oficina, foram utilizadas exposições imagéticas dialógicas, além de atividades de fixação do conteúdo; porém, o que prevaleceu foi a interação constante entre os alunos e as professoras, acerca dos textos expostos. A metodologia adotada para a organização das oficinas foi a seguinte: a) apresentação do projeto e do curso para a turma; b) preenchimento do formulário para coleta de dados, c) assinatura do termo de imagem, concordando que a imagem do aluno fosse divulgada em trabalhos posteriores; d) redação de um texto de apresentação, contendo os seguintes itens: informações pessoais; profissionais; expectativas do aluno sobre a oficina de metáforas; a relação do aluno com a língua portuguesa; a importância de se fazer cursos e como o aluno obteve contato com o INES; e) produção de cartazes e pôsteres para divulgação; f) organização e elaboração das atividades da oficina; g) realização do controle de frequência dos participantes (75%) para emissão de certificados.

Em nosso primeiro encontro, distribuimos os formulários para coleta de dados, bem como os termos de imagem para os alunos assinarem. Posteriormente, pedimos que cada um escrevesse uma redação, apresentando-se. Por fim, cada um se apresentou oralmente uns para os outros. A redação escrita teve como objetivo fornecer material sobre a escrita dos alunos surdos para análise posterior do grupo de pesquisa. Encerramos nosso encontro fazendo um levantamento de expressões metafóricas em libras. Também perguntamos aos alunos o que eles sabiam sobre metáforas, e pedimos que eles fizessem uma pesquisa sobre expressões metafóricas em libras. Posteriormente, apresentamos uma série de imagens representativas de expressões populares da língua portuguesa. Algumas expressões, como “chutar o balde”, “enfiar o pé na jaca”, “fazer tempestade no copo d’água”, dentre outras, foram abordadas, visando à demonstração do sentido literal de tais construções. Conduzimos a apresentação das imagens, com as seguintes indagações: a) qual a expressão correspondente à figura? b) o que significa? c) essa expressão existe em libras? d) alguma das expressões existe nas duas línguas? Em seguida, começa-

mos a tecer observações sobre a construção das expressões, o que nos levou a fazer ligações mais profundas sobre o poder que as imagens exercem sobre as palavras, e vice-versa. Por fim, analisamos um texto de publicidade, da empresa HORTIFRUTI, com a seguinte propaganda: “Limão desabafa: ‘Já passei muito aperto na minha vida’”, e ao lado do texto, a figura de um limão. Analisamos o sentido denotativo e conotativo presentes na propaganda, que admitia a dupla personalidade do limão na mensagem; como fruta e como gente, respectivamente.

Em nosso segundo encontro, apresentamos uma poesia de Clarice Lispector, para abordarmos mais profundamente os termos *denotação* e *conotação*. Em seguida, como exercício de fixação, passamos uma lista de frases em que os alunos deveriam assinalar D para a frase escrita em seu sentido denotativo, e C para a frase escrita em seu sentido conotativo. A partir desse exercício, pudemos levar os alunos – principalmente os surdos, a refletirem sobre o conceito de subjetividade das palavras, e como elas podem evocar outras palavras, por associação de ideias que ela mesma provoca.

O terceiro dia de encontro teve como enfoque a riqueza das palavras quando utilizadas de modo criativo em textos. Para ilustração e análise, trouxemos quatro textos, mas em cada par um mesmo tema foi abordado, porém, trabalhado de forma diferente. Os textos e temas trabalhados foram os seguintes: um verbete de dicionário e uma música, ambos abordando o tema “formigueiro”; e duas receitas de bolo, porém, uma utilizando-se de elementos literais; e a outra, de elementos subjetivos. Em seguida, os alunos tiveram de analisar uma metáfora retirada de uma história em quadrinho, observando o ponto de intersecção entre os dois elementos relacionados no texto, para encontrar a metáfora utilizada.

Em nosso quarto encontro, apresentamos imagens que indicavam a comparação entre dois elementos de um mesmo campo semântico, ao lado de outras imagens que indicavam a comparação entre dois elementos de campos semânticos diferentes. Desta forma, pudemos demonstrar a diferença entre: metáfora, comparação simples e comparação por símile. Chamamos atenção para a utilização dos conectivos das frases, além de levarmos sempre em consideração as associações e características de cada elemento associado. Devemos assinalar aqui que em cada frase e texto, utilizamos imagens para demonstrar, visando, principalmente, às especificidades do aluno surdo.



Em nosso quinto e último encontro, apresentamos imagens que indicavam a transferência de um termo para uma esfera de significação diferente da sua, em virtude de uma comparação implícita. Ainda mostramos frases construídas com a presença de catacreses, e explicamos a diferença da consagração do uso de uma metáfora que já foi internalizada à língua, para as construções metafóricas que não são recorrentes na língua portuguesa. Por fim, realizamos exercícios de fixação em conjunto, com textos de publicidade e com uma tirinha de história em quadrinhos.

### **5. Avaliação dos resultados**

Os processos de avaliação são indispensáveis para garantir o êxito de qualquer projeto. Foram elaboradas avaliações tomando como base, por um lado, o acompanhamento de implementação e desenvolvimento dos encontros e, por outro, a avaliação das atividades da oficina, realizadas pelos participantes. A fim de registrar os diversos fazeres implementados, foram utilizados instrumentos avaliativos visando à intervenção e ao (re) planejamento de ações, a saber: a) roteiro de planejamento das atividades desenvolvidas; b) fichas de inscrição, avaliação e acompanhamento das oficinas; c) lista de presença dos participantes; d) relatório das atividades. Elaboramos alguns exercícios sobre os temas *denotação X conotação*, para avaliarmos a assimilação dos alunos quanto aos conceitos apreendidos durante as oficinas. No entanto, optamos por fazer a maior parte das avaliações de modo oral, tendo o diálogo como eixo norteador do processo de construção do conhecimento.

### **6. Considerações finais**

A oficina é realmente um artifício construtor, porque observamos a interação que proporciona ao aluno e ao professor, quando se encontram diante de questões cognitivas. E o interessante desse instrumento é exatamente a possibilidade de diálogo, não só entre professor-aluno, como também no binômio teoria-prática, uma vez que sabemos da necessidade de confronto em questões que às vezes funcionam muito bem na teoria, mas que na realidade da prática já não surte um resultado tão eficiente quanto na teoria.

Pretendemos, com a presente oficina, que ela contribuisse para construir o entendimento conceitual da figura metáfora, fazendo, assim, com que o aluno surdo pudesse compreender os usos e contextos reais em que ela pode acontecer na língua portuguesa. Além disso, tentamos aumentar – pelo menos um pouco –, o conhecimento de mundo do aluno surdo, que acaba sendo menor do que o conhecimento do aluno ouvinte, uma vez que a língua portuguesa é bastante difundida oralmente, por conta de sua estrutura oral/auditiva, o que acaba por excluir bastante de seu uso as pessoas surdas.

Com a oficina de metáforas, pudemos trocar experiências sobre a língua portuguesa, além de refletirmos sobre a importância das imagens em nosso cotidiano, bem como na língua que falamos. Pudemos observar que à medida que falamos, nós vamos emitindo imagens verbais, que operam em nosso cognitivo, o constitui, em outras palavras, o processo significante/significado da língua.

Percebemos a motivação dos alunos surdos em participar das aulas, além do esforço que faziam para entender expressões tão comuns aos ouvintes, mas que nunca tinham sido passadas a eles ao longo de suas vidas. Observamos, assim, um tipo de aluno interessado, motivado e, o mais importante: vemos um aluno capaz de aprender.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa*. São Paulo: Parábola, 2009.

MOITA, F. M.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: *Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf>>.

SILVA, S. G. de L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2008.

## OS PCN E A NOÇÃO DE PORTUGUÊS CULTO BRASILEIRO

Gláucia da Silva Lobo Menezes (USP)  
[glaullobo@ig.com.br](mailto:glaullobo@ig.com.br)

### 1. *Considerações iniciais*

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental* propõem uma reflexão sobre as práticas pedagógicas visando à apresentação de um ensino de língua materna mais próximo do que realmente é empregado pelos falantes. O português culto, devido ao seu prestígio social, é o foco principal das aulas de língua portuguesa.

Sendo assim, vejamos o que esse documento oficial determina como português culto e que estudos contemporâneos corroboram para um ensino mais fiel ao efetivo português culto brasileiro.

### 2. *Os PCN e o português culto*

Os PCN (1998) consistem em um material elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental visando a orientar o ensino das diversas disciplinas. Tomaremos como objeto de análise os PCN de língua portuguesa.

Analisando o que é apresentado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (de 5ª a 8ª séries, atualmente do 6º ao 9º anos), primeiramente é interessante observar os objetivos estipulados para o ensino fundamental. Dentre o que é proposto, discutiremos os seguintes objetivos (p. 7-8), envolvendo a intenção de que os alunos sejam capazes de:

- 1) Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de *identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao país*;
- 2) *Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro*, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- 3) Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar su-

as ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a *diferentes intenções e situações de comunicação*;

- 4) *Questionar a realidade* formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (Grifos nossos)

O primeiro objetivo destaca um aspecto muito importante do uso linguístico que é o de caracterizar ou determinar a identidade social, se pensarmos nas comunidades ou grupos sociais; e pessoal, se considerarmos o indivíduo. Isso quer dizer que a maneira como um falante emprega sua língua contribui para a formação e especificação de sua identidade coletiva e individual – aspectos que na realidade são “dois lados da mesma moeda”, na mesma proporção de relevância. Além disso, o objetivo em questão cita a identidade nacional, que, em nosso caso, combina muito bem com o foco das aulas de língua portuguesa ser (ou dever ser) o estudo do português brasileiro e não do português europeu que, durante um tempo considerável, foi o protagonista desse ensino, conforme pesquisas realizadas nas últimas décadas.

O segundo objetivo apresenta o conhecimento e a valorização da pluralidade sociocultural como fatores relevantes no âmbito escolar, incluindo o combate ao preconceito em suas diversas esferas. Ao trabalharmos com a variação e a diversidade linguística, pensando em um estudo científico e descritivo da língua, a ausência de preconceito com as diferenças no emprego linguístico se faz pertinente. O propósito deve ser observar e analisar os diferentes falares, bem como sua adequação à situação de comunicação, e não sugerir uma “melhor forma” de se utilizar a língua.

O terceiro deles completa essa ideia de adequação, haja vista que destaca as diferentes intenções e as situações de comunicação que determinam a utilização das diversas linguagens, tanto verbal como não verbal.

Por fim, o quarto objetivo dos PCN é questionar a realidade, analisar criticamente o ensino, verificando se o efetivo português culto brasileiro é apresentado aos alunos.

Consideramos semelhantemente importante salientar os objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental, especificados nos PCN, listados abaixo (p. 32):

- 1) Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a *atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos*, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- 2) Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos (...), *identificando e repensando juízos de valor* tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; e *reafirmando sua identidade pessoal e social*;
- 3) *Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português*, procurando combater o preconceito linguístico;
- 4) *Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente* na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- 5) Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das *possibilidades de usos da linguagem*, ampliando a capacidade de análise crítica. (Grifos nossos)

Observando esses objetivos mais direcionados para a área da língua portuguesa, fica evidente que o ensino ideal da língua materna na escola deve valorizar a identidade nacional e pessoal – novamente tratando do português brasileiro e não do português europeu –, reconhecendo a existência das variedades linguísticas, a influência de fatores sociais e a possibilidade de diversos usos linguísticos, adequados a situações de comunicação.

Além do exame desses propósitos, sugeridos pelos PCN, faz-se pertinente uma consideração acerca das nomenclaturas adotadas por esse documento. Uma delas diz respeito a como os PCN denominam a variedade de prestígio e principal conteúdo das aulas dessa disciplina. Logo no início da apresentação da área de língua portuguesa, ao realizar um breve histórico do ensino, cita-se a década de 60 e início da de 70 como um período em que o ensino em questão era orientado por uma perspectiva gramatical, valorizando, sobretudo, a variedade padrão. Acreditava-se que os alunos – pertencentes a setores médios da sociedade – falavam uma variedade linguística muito próxima dessa variedade padrão e tinham representações de mundo e de língua similares ao que era oferecido nos textos e livros didáticos (essa informação é questionável, todavia esse não é o foco de discussão neste momento). Ou seja, o termo *variedade padrão* é utilizado para denominar essa variedade prestigiada socialmente. Alguns linguistas, como Faraco (2008, p. 24), criticam o uso desse

termo, alegando que norma padrão é algo subjetivo e que não é possível falar em norma subjetiva como ideal de língua. Contudo a realidade é que a expressão consta no documento em questão, fazendo referência ao português culto.

Sobre as práticas de ensino havia, nas décadas de 60 e 70, esse pensamento de ensino gramatical que foi substituído, nos anos 80, por uma crítica ao ensino de língua portuguesa, baseada em pesquisas feitas por uma linguística que relativizava a tradição normativa e admitia outros estudos, incluindo aqueles sobre a variação linguística. Com essa nova perspectiva houve uma reflexão acerca da finalidade e dos conteúdos de ensino referentes à língua materna. Dentre as reflexões e críticas feitas ao ensino tradicional da língua, merecem destaque, nos PCN (p. 18), o que expomos a seguir:

- 1) A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- 2) O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- 3) A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- 4) O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- 5) A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Todas essas críticas mostram que as práticas de ensino da língua passavam por uma revisão, com o intuito de aproximar o conteúdo das aulas da realidade do aluno e do factual emprego linguístico.

Nesse contexto, é dito que os PCN passam a incorporar um conjunto de dissertações e teses que promovem esse novo olhar para as práticas pedagógicas, orientando-as para o estabelecimento de um novo sentido à noção de erro, o reconhecimento das variedades linguísticas características dos alunos, a valorização de suas hipóteses linguísticas e o trabalho com variados tipos de textos. Notamos, entretanto, que não há referência na bibliografia do material científico utilizado.

A respeito da variação linguística, há considerações sobre as implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica, esclarecendo que a mesma é intrínseca às línguas naturais e ocorre em

todos os níveis da linguagem – fonético, morfológico, sintático e semântico.

Citando os PCN (cf. p. 29), vemos que “a imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre ‘o que se deve e o que não se deve falar e escrever’, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.”

Sendo assim, no emprego da língua portuguesa, temos variedades linguísticas, geradas por fatores extralinguísticos – como geográficos, sociais e situacionais –, as quais caracterizam, geralmente, a experiência prévia que o aluno tem com a língua fora da escola. Com isso, torna-se valioso a abordagem da variação com o objetivo de respeitar os diversos falares e reconhecer que não existe língua homogênea nem fala correta, mas empregos variados de um mesmo sistema linguístico que são adequados aos contextos de comunicação.

Ao mesmo tempo, esse documento justifica a importância do ensino da língua escrita, com foco na aprendizagem da variedade culta ou da língua padrão, afirmando que não teria sentido os alunos aprenderem o que já sabem, no caso, a linguagem coloquial que aprendem fora do ambiente escolar. Portanto, esse ensino tem como propósito subsidiar o aluno com a prática dos usos cultos, tornando-o um indivíduo “poliglota em sua própria língua” (PRETI, 1982; KATO, 2004; BECHARA, 2004), desenvolvendo sua capacidade intelectual e linguística, e sua competência discursiva, ou seja, proporcionando-lhe a aprendizagem de manipulação de textos escritos variados e adequação do registro oral às situações interlocutivas, que poderão, dependendo das circunstâncias, exigir esses padrões próximos da modalidade escrita.

Conforme já mencionado, para os PCN, o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional não corresponde ao padrão da língua ou à variedade linguística de prestígio e a escola precisa desconsiderar o mito de que há uma forma “correta” ou “melhor” de se empregar a língua.

Afirma-se que o objetivo não é levar o aluno a falar certo, mas subsidiá-lo com conhecimento linguístico que lhe permita escolher um estilo para comunicação e adequar a variedade linguística às diferentes situações interlocutivas. Sendo assim, a noção de erro dá lugar à adequação às circunstâncias de usos da linguagem.

Essa parte de adequação linguística e de distanciamento da gramática tradicional está bastante clara nos PCN, contudo a definição que se dá a essa variedade culta não ficou muito evidente. Diz-se que ela faz referência à forma padrão da língua, que espelha a modalidade escrita, isto é, a noção de norma culta coincide com o foco na modalidade escrita, mas já que descarta o modelo da gramática normativa, que parâmetros o professor pode e deve seguir ao ensinar esse padrão de língua aos alunos? Provavelmente, diante desse quadro é que o professor geralmente opte por ter como referência os livros didáticos, contudo outra questão se sobressai: esse material didático segue essa ideia de padrão como uma norma diferente daquela apresentada pelas gramáticas tradicionais? Será que o culto apresentado corresponde ao culto efetivo e realizado pelos falantes que dominam essa variedade da língua?

Delimitando um pouco mais essa análise dos PCN, como nosso foco é o estudo da variação do português culto, contemplando seus diversos usos, vimos que há ênfase em um ensino da língua materna que deve privilegiar a variedade culta da língua, “permitindo que o sujeito supere sua condição imediata” (p. 47), sem eleger a gramática tradicional como parâmetro. Nesse sentido cabe a ideia de que existe variação nos usos cultos e isso fica claro quando é proposta uma reflexão a fim de que o aluno perceba (p. 47) outras formas de organização do discurso, especialmente aquelas manifestadas na estrutura dos textos escritos (no nosso caso, evidenciaremos as outras formas de organização do discurso culto).

Essas diversas maneiras de disposição das partes do discurso – ou as variantes existentes – são mencionadas quando os PCN sugerem que (p. 51), através da mediação do professor no trabalho com a linguagem, o aluno, no processo de produção de textos orais “planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos (...), ajustando o texto à variedade linguística adequada” e no processo de produção de textos escritos (p. 52) “utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção”. Com relação a esses padrões referidos, propõe-se que o aluno participe de um processo de análise linguística, sendo capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português e de seus valores sociais. Após essa verificação, esse processo de análise linguística deve ser colocado em prática por meio das seguintes ações (p. 59 a 63):

- a) Reconhecimento das características dos diferentes gêneros textuais;



- b) Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos; às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal); e aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta (fonética, léxico, morfologia e sintaxe);
- c) Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando domínios como o sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero) no que se refere ao preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos, entre outros;
- d) Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal, etc.) e no papel funcional assumido pelos elementos na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, entre outros).

Essa proposta de análise linguística, bem como sua prática, remete a questão dos fatos linguísticos e suas variantes, isto é, o estudo de casos pode ser abordado nas aulas de português e isso foi ilustrado nas citações acima, como o caso do emprego dos pronomes no preenchimento da posição de sujeito ou de objeto direto e indireto. É relevante destacar esses estudos de casos, essas variantes que também caracterizam os usos cultos e podem (e devem) ser levadas em consideração nas situações de ensino-aprendizagem. Os PCN (p. 30) citam, por exemplo, a realização “Assistir um filme” que é bastante utilizada em lugar de “Assistir a um filme” por falantes pertencentes a todas as classes sociais e em qualquer contexto de comunicação.

Por fim, há ainda algumas orientações didáticas específicas para alguns conteúdos e dentre eles está a variação linguística. Essas orientações reforçam a aparência das variedades, o fato de aluno já saber, antes de frequentar a escola, pelo menos uma dessas variedades que normalmente é aquela predominante em sua comunidade de fala, a necessidade de a escola não reproduzir ou promover a discriminação linguística, tratando as variedades distantes do que é considerado padrão como erro, etc. Merece destaque, a notificação de que “é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, *não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variáveis e dependem das situações de uso)*”. (PCN, p. 82 – Grifo nosso) Além

disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita.” Atesta-se aqui o reconhecimento da variação no português culto ou padrão, mais uma vez referindo ao estudo proposto por esse trabalho.

Concluímos a investigação desse documento oficial verificando que as orientações dadas pelos PCN insinuam a variação nos fatos linguísticos ou gramaticais que serão descritos neste trabalho e vão ao encontro dos estudos variacionistas, bem como à ideia de que existe variação nos usos cultos.

Em síntese, a escola deve levar em consideração a existência da variação linguística, trabalhando, por exemplo, com textos autênticos ou abordando fatos linguísticos em variação, independentemente do grau de formalidade da situação de comunicação ou da classe social do falante.

Ao mesmo tempo a norma culta deve continuar sendo ensinada, no sentido de enriquecer o repertório do aluno com relação ao emprego de sua língua materna, entretanto é importante a definição ou a caracterização do que é essa norma culta (ficou evidente que não é um modelo europeu ou tradicionalmente gramatical).

### **3. A noção de português culto**

Esclareceu-se que os PCN reconhecem a relevância da abordagem da variação linguística durante as aulas de língua portuguesa, enfatizam a importância de apresentar ao aluno a variedade padrão ou culta e ainda afirmam que há fenômenos linguísticos que comprovam a existência da variação e da mudança nesse português culto.

Contudo, apesar de ter ficado claro que o português culto a ser considerado, ou seja, o português culto brasileiro, é diferente dos padrões do português europeu e não corresponde ao paradigma oferecido pela gramática tradicional, faltaram informações que permitam realmente defini-lo, caracterizá-lo com dados mais concretos.

Na verdade, o português culto é comumente chamado de norma culta, que pode ser definido, conforme Castilho (1988, p. 53-54), como um conceito amplo e um conceito estrito de norma. Segundo o autor a norma com sentido amplo seria um fator de coesão social, enquanto no sentido restrito corresponderia aos usos concretos e aspirações da classe social de prestígio, isto é, de um “determinado segmento da sociedade,

precisamente aquele que desfruta de prestígio dentro da nação, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais”. Castilho afirma ainda que a norma culta é transmitida pela escola – sendo comumente chamada de “norma pedagógica” – e é descrita em obras gramaticais e dicionários – donde geralmente é chamada “norma gramatical ou prescritiva”. Destaca dois aspectos constituintes da norma: a) Norma como uso linguístico que corresponde ao dialeto social ou socioleto empregado pela classe socialmente prestigiada, sendo nomeada também “norma objetiva, explícita ou padrão real”; e b) Norma como a atitude que o falante assume em face da norma objetiva; essa atitude diz respeito ao que a classe social de prestígio espera que seja feito ou dito pelas demais pessoas em certas situações. Esse pensamento ou expectativa atribuída à norma culta permite que ela também seja chamada “norma subjetiva, implícita ou padrão ideal”. Sendo assim, além do uso concreto, está em jogo a atitude linguística, o conteúdo ideológico subjacente ao emprego linguístico.

Faraco diz que não é simples conceituar e identificar a norma que se qualifica de culta no Brasil, mas discute a ideia de que em nosso país o caráter urbano é muito valorizado. Sendo assim, as variedades que estão mais intimamente relacionadas com a vida e a cultura tradicionalmente urbana constituem a linguagem urbana comum<sup>51</sup>, que influencia a chamada norma culta. Faraco (2008, p. 47) afirma que “essas variedades são dominantes nos nossos meios de comunicação social”. É a linguagem urbana comum que caracteriza a maioria das manifestações dos falantes considerados cultos, isto é, falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas.

Analisando essas características, vemos que a norma culta diz respeito à elite altamente letrada, a uma pequena parcela da sociedade, mas é fato que essa linguagem urbana comum ocasiona o falar culto ou norma culta, tendo um efeito homogeneizante sobre as variedades do português brasileiro.

Em suma, de acordo com as contribuições dos teóricos citados, a norma culta é a norma empregada pelo grupo social urbano, que é letrado, que é dominante e tem prestígio, em situações de comunicação monitorada. Conforme Castilho (1988, p. 54-55),

A norma corresponde à linguagem praticada pela classe social de prestígio, esteja ela onde estiver. Num país vasto como o nosso, cujo desenvolvi-

---

<sup>51</sup> Conforme Dino Preti (1997), *apud* Faraco (2008).

mento tem levado à constituição de mais de um centro cultural de prestígio, obviamente temos de contar com mais de uma norma.

Essa consideração do autor é extremamente válida, pois permite compreender que o português culto não é estático nem invariável, pelo contrário, “a norma radica no contemporâneo” e acompanha as mudanças – consideradas ora evoluções ora decadências – dos grupos sociais, ou seja, por ser um fenômeno social, a língua, e consequentemente seu uso padrão, tem sua existência instituída pelos seus usuários e isso significa que passa por transformações e apresenta variantes, não deixando de ser padrão, uma vez que continua a ser empregada por essa classe social de prestígio. Dutra (2003, p. 10) complementa essa ideia de mudanças no padrão linguístico, afirmando que “em termos de escrita [que, como vimos, é a referência principal para a constituição do português culto], apenas a ortografia se define por lei, o restante é construído histórica e socialmente”. Mesmo assim, essa norma é, em muitos aspectos, diferente daquilo que as obras gramaticais apresentam e que se reflete no ensino da língua portuguesa, isto é, a variedade ensinada pela escola se distingue também das variedades dos falantes cultos.

A seguir, apresentar-se-ão fatos gramaticais que são exemplos de usos efetivos do português culto.

#### **4. Usos concretos e variáveis do português culto brasileiro**

Será ilustrada a variação existente no português culto brasileiro através de fatos gramaticais investigados em pesquisas variacionistas, que corroboram para um ensino mais fiel ao efetivo português culto brasileiro.

##### **4.1. A variação no uso de você e a gente**

Com relação a esse fato gramatical, Machado (2006, p. 8) estuda as estratégias de referência ao interlocutor, utilizadas nos diálogos estabelecidos entre personagens ficcionais de peças teatrais escritas no Rio de Janeiro do século XX, buscando explicitar (1) a variação entre as formas de tratamento de base nominal e pronominal, a fim de entender algumas mudanças linguísticas ocorridas no decorrer do século XX e suas consequências para a reorganização do quadro pronominal do português do Brasil, (2) as relações sociais implicadas na utilização dessas estratégias nominais e pronominais e (3) as sensíveis mudanças experienciadas

nesse domínio funcional com inserção da forma *você(s)* no quadro dos pronomes pessoais, *você(s)*.

Seu trabalho parte do pressuposto de que a forma *você(s)* introduziu-se no paradigma pronominal do português brasileiro, a partir do século XIX, com uma sensível intensificação em seu uso como pronome e consolidou-se, ao longo do século XX, com sua transformação na principal estratégia de referência a segunda pessoa do discurso.

Sabe-se que a inserção dessa forma se realizou em dois pontos distintos do paradigma pronominal – variando com o pronome *tu* no singular e substituindo a forma *vós* no plural. Dessa maneira, não é difícil imaginar que essas transformações, juntamente com a entrada da forma *gente*, comprometeram significativamente a estabilidade do quadro dos pronomes pessoais, que passou, dessa forma, a apresentar assimetria tanto em seu interior como em sua relação com o paradigma verbal.

Como a autora observa, atualmente, é possível perceber que a correspondência direta entre a interpretação semântica de alguns pronomes e a flexão verbal correspondente a cada pessoa se perdeu. No caso de *você(s)*, é notável que essa forma, apesar de apresentar sua flexão verbal na 3ª pessoa, faz referência a segunda pessoa do discurso. Esse fato torna a 3ª pessoa verbal ambígua, uma vez que esta passa a designar não somente seres ou objetos que estão fora do discurso – *de quem/ que se fala* – para representar também um dos participantes do discurso – *com quem se fala*.

É importante ressaltar que Machado faz um levantamento do tratamento que as principais gramáticas tradicionais (como Bechara, Cunha & Cintra e Rocha Lima) fazem do tema em questão e constata que as coincidências entre as descrições são muitas, e bastante distantes da realidade observada pelos linguistas.

As análises que Machado realiza de trechos diversos demonstraram que realmente houve essa variação e mudança do emprego do quadro pronominal, no que se refere a 2ª pessoa do discurso. Eis alguns dos trechos utilizados (p. 44-49):

(01) Bernardo – Ora! **Tu** não entendes disso. Podes, quando muito, entender de engenharia; mas de transações comerciais não pescas nada. (*O simpático Jeremias* (1918), p. 36)

(07) Helô – **Você** quer dizer que tem direito ao dobro do que me couber... Pra mim, tanto faz, Godô. **Você** sabe que nunca tive apego a coisas materiais... (*Comunhão de bens* (1980), p. 18)

(26) Xepa – Nunca! Ninguém me mexe nem no relógio que não anda, nem no alarme, nem nesta mesa secreta de tempo duplo. **Vocês** já imaginaram a cara do Esmeraldino se um dia ele entra aqui e não vê o resultado de tantos anos de vagabundagem? (*Dona Xepa* (1952), p. 10)

(34) Macário – Deixei-**vos** a sós. (*Solene*) E que Deus vos abençoe, **meus filhos!** (*Quebranto* (1908), p. 06)

Dentre suas investigações, destaque-se o gráfico abaixo (p. 84) que demonstra a distribuição das estratégias pronominais plenas da função de sujeito no corpus:

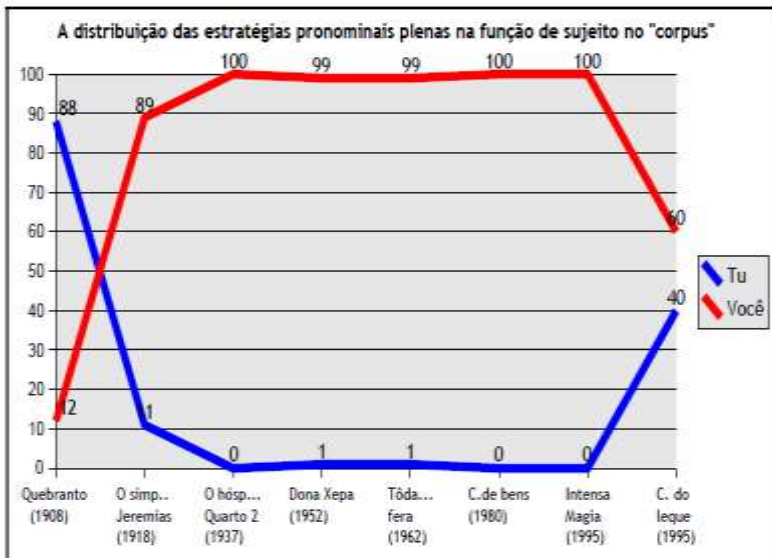


Gráfico 2: A distribuição das estratégias pronominais plenas na função de sujeito no corpus.

Conforme Machado (p. 84-85), “ao mapear o emprego das estratégias pronominais plenas na função de sujeito no *corpus*, observa-se um sensível aumento no uso da forma gramaticalizada *você* ao longo do século, havendo um declínio somente na última peça em análise – *Clube do leque* (1995) – em que se constata o ressurgimento do pronome *tu*”. Nota-se, portanto, uma mudança linguística em processo, pois entre as peças *Quebranto* (1908) e *O hóspede do quarto n. 2* (1937), ocorre uma incrementação significativa no emprego de *você*; já entre as obras de 1937 e 1980, há o alçamento dessa forma gramaticalizada ao *status* de principal e, em alguns casos, única forma pronominal de referência a 2ª pessoa na função de sujeito. Finalizando, nas peças de 1995, dois comportamentos

distintos são observados – o uso categórico de *você*, em *Intensa Magia*, e o ressurgimento de *tu*, em *Clube do leque*.

Nesse último caso, verifica-se também o papel de *você(s)* para a reorganização do sistema linguístico, uma vez que, com sua inserção no quadro pronominal, como já explicitado anteriormente, ocorre a neutralização das desinências verbais de 2ª e 3ª pessoas, em favor desta.

#### 4.2. Novas estratégias para a realização do sujeito e objeto direto pronominais

Segundo Duarte (2003, p. 1), muitos trabalhos com base em dados de língua oral têm mostrado que o português brasileiro apresenta índices de preenchimento do sujeito pronominal superiores aos apresentados pelas chamadas línguas românicas de sujeito nulo, como o espanhol, o italiano e a variedade europeia do português. De modo geral, o fenômeno tem sido associado à simplificação ocorrida em nossos paradigmas flexionais verbais, que contam com a mesma forma para a segunda e terceira pessoas do singular e, com frequência cada vez maior, para a primeira do plural, devido ao crescente uso da forma “a gente” em detrimento de “nós”.

Duarte buscou investigar o fenômeno sob a perspectiva do tempo real de curta duração (LABOV, 1994), esperando observar a possível implementação da mudança em direção ao sujeito foneticamente realizado e seu encaixamento no sistema linguístico em duas amostras separadas por um intervalo de cerca de dezenove anos.

Suas pesquisas revelam que o preenchimento é a estratégia preferida para a fala culta carioca – um dos constituintes de seu corpus. Sugere que, ao contrário do que ocorre nas línguas de sujeito nulo, o sujeito pleno no português do Brasil é a opção não marcada nos contextos sintáticos examinados, como mostram os exemplos a seguir, em que *cv* representa a categoria vazia sujeito (p. 3):

- (1) Eu nasci aqui em Inhaúma e aqui nessa casa *eu* moro tem trinta e um anos. Trinta e um anos que *eu* moro aqui. *Eu* morei numa outra casa. Depois *eu* comprei esse terreno aqui e (*cv*) construí a casa. [...] Porque *eu* vim pra cá, *eu* tinha meus dois filhos, mas *eu* não tinha condições de fazer a casa grande, ai (*cv*) fiz pequeninha. (Nad 80)
- (2) *Vocês* são muito jovens. *Vocês* acham que *vocês* podem mudar o mundo. (*cv*) Acham que tudo é fácil. (Lei 80)

- (3) *Meu marido* conhece o Brasil quase todo, porque *ele* trabalhava no Instituto Nacional de Migração. Então *ele* viajava muito. Ai, depois que *ele* se aposentou, (cv) nunca mais viajou. Tanto que *ele* ainda não foi lá na casa do meu filho. *Ele* ainda não foi lá. *Ele* conhece, que *ele* já esteve lá quando *ele* trabalhava. *Ele* conhece as Sete Quedas, *ele* conhece Foz, (cv) conhece tudo, mas *ele* nunca foi na casa do meu filho. Acho que *ele* viajou tanto que agora (cv) não liga. (Nad 80)

Seus estudos tentam justificar a preferência pelo preenchimento do sujeito, explicando também que em alguns contextos o sujeito nulo ainda é empregado, isto é, trata-se de um fenômeno em mudança, que está ocorrendo lentamente.

Há abaixo mais uma amostra de sua análise sobre essa questão dos sujeitos pleno e nulo (p. 10):

- (8) *Você* tem que sair (...) Tudo isso *você* tem que fazer, (cv) não pode parar assim. *Tu* não morreu, pô! (cv) Aposentou, mas *tu* 'ta vivo, pô! (Jan 00)
- (9) (cv) Põe um pouquinho de 'Só Alho', ai (cv) põe óleo e (cv) põe um pouquinho de cebola, (cv) pica a cebola, (cv) faz uma macarronada. (Eri 00)
- (10) *A gente* tem que seguir o que *a gente* sabe e da forma que *a gente* foi criado. (Leo 80)
- (11) Às vezes pelo fato da pessoa ser nascido e criado em morro, *eles* acham que e tudo mau elemento. (Isa 00)

Conforme Duarte (p. 11), “os resultados da análise aqui apresentada confirmam a preferência por formas nominativas de indeterminação preferencialmente preenchidas, com exceção da terceira pessoa do plural (*eles*), que ainda aparece com o pronome nulo. Em outras palavras, encontra-se o preenchimento do sujeito, mas também há o sujeito nulo com alguma estabilidade, já que o processo de mudança linguística é lento e gradual. Mesmo assim, é uma variação que deve ser considerada, uma vez que reflete o emprego efetivo da língua pelos falantes do português brasileiro.

Cyrino (2004) também investigou a questão da mudança sintática do português brasileiro, enfatizando o preenchimento do sujeito e o objeto nulo.

O primeiro diz respeito ao fato de os falantes do português brasileiro sempre especificarem o sujeito e isso pode ser explicado pela redução do paradigma flexional do verbo, isto é, o paradigma que antes era constituído de seis formas ou seis pessoas passou a ser composto de quatro ou três, principalmente a partir da substituição da segunda pessoa (*tu* e *vós*) por *você* e *vocês*, que têm a flexão como terceira pessoa. Além dis-



so, houve também a substituição do pronome *nós* por *a gente*, que também é flexionado como terceira pessoa.

O segundo fenômeno – o objeto nulo – ocorre quando há um tipo de elipse no objeto, normalmente quando o mesmo já foi citado no enunciado. Para ilustrar, Cyrino apresenta as seguintes frases:

a. Ela está enviando o livro para a editora e ele também *está* [-].

[-] = enviando o livro para a editora.

b. – Eu já pude constatar que você é uma avó muito coruja.

– Mas tenho que *ser* [-], a minha neta é lindérrima.

(V. Loyola. Entrevista Benedita da Silva. *Domingo*, nº 199, 25/04/1999)

[-] = uma avó muito coruja.

Em Cyrino, Nunes e Pagotto (2009, p. 77), também é feita a abordagem dos casos dos complementos verbais foneticamente nulos. Constata-se que algumas línguas naturais permitem que, com exceção do verbo, todo o sintagma verbal seja foneticamente nulo por meio de uma construção denominada elipse de SV, possível no português brasileiro. Os elementos elididos requerem um antecedente no contexto linguístico para receber a interpretação adequada.

Para ilustrar essa teoria, apresentam o exemplo (76,) “aprendeu a fazer o xixi dela no sanitário... que ela não fazia [Ø]... (DID SSA 231)”, explicitando que o que está ausente não é apenas o complemento sintagma nominal “o xixi dela”, mas também o adjunto “no sanitário”, ambos recuperados pelo antecedente “fazer o xixi dela no sanitário”.

Essa breve amostra de estudos nos possibilita perceber que a variação e a mudança linguísticas no português brasileiro são objetos de estudo em pesquisas que comprovam que o uso culto e contemporâneo efetivo da língua está muitas vezes em divergência com as orientações para o uso da norma culta encontradas em instrumentos linguísticos que dão instruções referentes a esse emprego, como as gramáticas e consequentemente os livros didáticos.

Dessa forma, conhecer esses trabalhos é fundamental para que o ensino atual reflita a estrutura real e atual da língua.

### 5. Considerações finais

Pretendeu-se neste estudo abordar a maneira como os PCN tratam e definem o português culto, citando-se algumas pesquisas que corroboram com o conteúdo do documento em questão, uma vez que atualmente almeja-se um ensino mais condizente com o uso efetivo da língua.

Analisaram-se as conceituações, os objetivos e as orientações contidas nesse documento e, como há lacunas na conceituação do que realmente é o português culto, recorreremos também a estudos de autores diversos sobre o assunto.

Observou-se que, para os PCN, deve haver uma reflexão sobre as práticas de ensino, entendendo que o português culto, principal foco das aulas de língua portuguesa a fim de ampliar o repertório dos alunos, não corresponde ao ensino que enfatiza a tradição gramatical. E através dos estudos dos autores citados, concluiu-se que o português culto corresponde àquele empregado pelo grupo social urbano, que é letrado, dominante e tem prestígio, em situações de comunicação monitorada.

Notou-se ainda que há variação no português culto e as pesquisas variacionistas apresentadas confirmaram essa ideia, ou seja, mesmo no português culto, pode-se empregar a língua de maneira diversa.

Portanto, conhecer o português culto e suas variantes é fundamental para que se tenha um ensino que realmente represente o que ocorre nos usos linguísticos. Os PCN fornecem informações relevantes, contudo é um documento que necessita de outras referências para ser colocado em prática, devido a ausência de determinadas definições e exemplos concretos do que é o português culto brasileiro.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BERLINCK, R. A.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: In: CASTILHO, Ataliba T. (Coord. Geral), KATO, Mary; NASCIMENTO, Milton (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2009.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. (Coord. Geral), KATO, Mary; NASCIMENTO, Milton (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2009.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: COSERIU, E. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Trad.: A. D. Carneiro. Rev.: C. A. Fonseca e M. Ferreira. São Paulo: Presença/EDUSP, 1979.

CUNHA. Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. O objeto nulo no português brasileiro. In: GÄRTNER, Eberhard; SCHÖNBERGER, Christine Hundte Axel (Orgs.) *Estudos de gramática portuguesa*, vol. III. Frankfurt am Main, TFM, 2000, p. 61-73.

\_\_\_\_\_. O problema da experiência detonadora na mudança sintática do português brasileiro. *Estudos Linguísticos*, XXXIII, p. 53-68, 2004.

CYRINO, Sonia; NUNES, Jairo; PAGOTTO, Emilio. Complementação. In: CASTILHO, Ataliba T. (Coord. Geral); KATO, Mary; NASCIMENTO, Milton (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2009.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. A evolução da representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, M. C.; Duarte, M. E. L. *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003, 115-128.

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

KATO, Mary. Os frutos de um projeto herético: parâmetros na variação intralinguística. In: HORA, Demerval da; CRITSIANO, Elizabeth (Orgs.). *Estudos linguísticos: realidade brasileira*. João Pessoa: Ideias, 1999.

\_\_\_\_\_. Pronomes fortes e fracos na gramática do português brasileiro. *Revista Portuguesa de Filologia*. Vol. XXIV, p. 101-122, Coimbra, 2002.

\_\_\_\_\_. *A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical*. Campinas: UNICAMP, 2004.

LOPES, Célia Regina dos Santos; MACHADO, Ana Carolina Morito. Tradição e inovação: indícios do sincretismo entre segunda e terceira pessoas nas cartas dos avós. In: LOPES, Célia Regina dos Santos (Org.). *Norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século XIX*. Rio de Janeiro: Pós-Graduação em Letras Vernáculas/FA-PERJ, 2005, p. 45-66.

MACHADO, Ana Carolina Morito. *A implementação de “você” no quadro pronominal: as estratégias de referência ao interlocutor em peças teatrais do século XX*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2006.

MARTINS, Marco Antonio. *Competição de gramáticas do português na escrita catarinense dos séculos 19 e 20*. Tese de Doutorado, Florianópolis, 2009.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis de fala – um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1982.

\_\_\_\_\_. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo), p. 17-27.

RIBEIRO, Ilza. Quais as faces do português culto brasileiro? In: ALK-MIM, T. M. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. Vol. III: Novos estudos. São Paulo: Humanitas, 2002, p. 359-382.

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE L2***Juliana Rettich (UERJ)**[jsrettich@gmail.com](mailto:jsrettich@gmail.com)**Décio Rocha (UERJ)***1. Introdução**

Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de aprendizagem da língua alemã dos alunos da Universidade da Terceira Idade (UNATI), um dos projetos de ensino de línguas para comunidade, realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A turma analisada pertence ao alemão 2, isto é, encontra-se no segundo semestre de um curso de quatro semestres previstos pela UNATI. As aulas são ministradas por professores bolsistas da UERJ, ou seja, alunos da graduação de letras da universidade que, ao mesmo tempo em que ensinam, desenvolvem a prática pedagógica da qual necessitarão para suas carreiras enquanto professores.

Inicialmente, este artigo exploraria a noção de interlíngua, conceito desenvolvido por Larry Selinker (1972), linguista norte-americano, para explicar a construção progressiva de gramática(s) em língua estrangeira. Entretanto, ao longo da análise do *corpus*, ficou latente a necessidade de se voltar para outros aspectos, uma vez que as aulas se desenvolviam sob um viés fortemente metalinguístico, com pouca produção de enunciados em língua estrangeira por parte dos aprendizes e com a presença de muitos saberes que o professor pressupunha fazerem parte da competência dos alunos. Para esse novo caminho de análise, foi utilizado o trabalho desenvolvido por António Franco, intitulado *A Gramática no Ensino de Segundas Línguas (L2)*, apresentado pelo autor em uma comunicação, no âmbito da disciplina de metodologia do ensino do alemão educacional da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e posteriormente publicado no RCAAP, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, em 2012.

Como contextualização, vale apresentar, resumidamente, ao final do trabalho, o conceito de interlíngua, até para que fique mais clara a produtividade desse conceito no que diz respeito ao ensino de línguas.

## 2. O uso da gramática no ensino de L2

Não é nova a discussão sobre o lugar da gramática no ensino de uma segunda língua. Muito ainda se discute a respeito do que deve ser privilegiado, como se, necessariamente, fosse necessário fazer uma separação entre o ensino exclusivo de gramática e o trabalho com estratégias comunicacionais, que teoricamente focam nas situações cotidianas, sem uma preocupação de se falar a respeito da estrutura da língua.

Antônio Franco, professor associado do Departamento de Estudos Germanísticos da Universidade de Letras do Porto, em seu trabalho sobre *Gramática no Ensino de Segundas Línguas*, destaca que a pergunta sobre o lugar da gramática no ensino de L2 se faz do ponto de vista da relação entre linguística e o ensino de línguas (FRANCO, p. 59, 2012), que pode ser entendida como uma relação entre linguística e a didática do ensino de uma língua estrangeira.

Diante de algumas divergências entre as correntes de ensino, o autor destaca duas abordagens tradicionais: os adeptos do uso da gramática no ensino como parte de conscientização da língua, ou seja, o entendimento das estruturas gramaticais, e não uma mecanização da língua; e os defensores do método direto, que consiste na apropriação do aprendiz de uma L2 por meio da imitação e repetição.

Para o autor, há uma gramática definida como científica, que descreve o sistema de regras de uma língua, a qual pode ser a base para o material didático e para o professor; e há a gramática pedagógica como a descrição desse sistema, porém, sob uma ótica da aprendizagem. Uma vez que as duas associadas podem ser responsáveis pela formação da gramática do aprendiz, pode ser produtivo o ensino da gramática nas aulas de L2. O que se pode discutir, a partir daí, é qual modelo de ensino dessa gramática será adotado, de modo que as estruturas linguísticas dessa língua façam sentido ao aprendiz, ou seja, que se dê condições ao aluno de se interrogar sobre o porquê de os elementos de uma sentença serem dispostos daquela forma como estão sendo ensinados e o resultado disso no processo de produção de enunciado.

No caso do trabalho realizado no curso da UNATI, objeto do presente artigo, tendo em vista que o professor baseia suas aulas em um livro didático adotado pelo programa, é possível perceber uma valorização das estruturas gramaticais, sem a percepção, no entanto, de que é necessário fazer os alunos experimentarem essas estruturas na produção de enunciados, e não meramente repeti-las ou falar a respeito delas. Além

disso, é importante ainda observar que não somente o professor reflete sobre os pontos da sintaxe do alemão, mas ainda faz uma relação com a estrutura gramatical da língua portuguesa, pressupondo que o aluno já domine esse conhecimento.

Segundo Antônio Franco, é importante pensar no papel da gramática da construção da competência comunicativa do aprendiz:

A seleção dos materiais didáticos e a sua organização metodológica têm de corresponder ao desenvolvimento daquela capacidade, de tal modo que nas aulas só devam ser tratados sistematicamente aqueles aspectos que sejam relevantes do ponto de vista comunicativo; e quanto aos métodos, só devam escolher aqueles que favoreçam o comportamento comunicativo adequado por parte dos aprendizes, comportamento que, aliás, e isto tem de ficar claro, não pode ser definido segundo os mesmos parâmetros que determinam o que seja competência comunicativa de um falante nativo na sua própria língua materna (FRANCO, 2012, p. 64)

Em vários momentos das aulas, foi possível perceber como a explicação da estrutura pode ter sido um fator limitante para a produção de sentenças em alemão. Exemplo disso é a explicação do acusativo e do dativo, atrelada à explicação do objeto direto e indireto, no português, seguida, às vezes, de comentários dos alunos, entre eles, sobre o não entendimento do que é o objeto direto e indireto. Ou seja, o professor recorre a um conhecimento metalinguístico da sintaxe do português que eles não dominam e, por isso, não faz nenhum sentido explicar acusativo e dativo como objetos (complementos verbais). Para ilustrar, segue a transcrição de uma dessas explicações:

**Professor:** Ok? Então, aqui a gente tem a estrutura que eu escrevi naquela hora ali, Er braucht noch... Mas, aqui é interessante porque ó: er braucht noch einen (acentuou o n) Elektroherd. O precisar também pede objeto, né? Objeto direto, é acusativo, ele ainda precisa de um Elektro. Er hat noch keinen...

É importante destacar que, com tal observação, este trabalho não pretende se opor ao ensino da gramática nas aulas de L2, privilegiando o processo comunicativo, ainda que com dificuldades no que tange à estrutura do alemão. Não é esta a questão que ora se coloca. O que se questiona é o trabalho com os aspectos gramaticais de um nível da língua alemã, pressupondo-se que os alunos já dominem outros conhecimentos, não só em relação ao alemão, como também à língua portuguesa.

No artigo “Ensino de Linguagem na Escola”, de Arlete Derreti (s/d), a autora, baseando-se em Bakhtin, afirma:

para Bakhtin a compreensão de um enunciado é um processo ativo e criativo. Sob este ponto de vista, o aluno não pode estar desvinculado do uso real da

língua, nem ser apenas um receptor passivo de informações ou reproduzir modelos estruturados.

Dessa forma, para que isso ocorra, o aluno precisa compreender a lógica da língua, até para que possa se apropriar de uma das características importantes dessa língua: a recursividade.

Nesse mesmo artigo, a autora destaca a seguinte citação de José Vanderlei Geraldi:

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (DERRETI, [s/d.])

O domínio da metalinguagem não é necessariamente a garantia de domínio de uma língua, e, mais ineficaz ainda, no ensino de L2, é ter essa metalinguagem como foco das aulas, pressupondo que os alunos a compreenderão. Essa observação ajuda a entender o porquê de algumas dúvidas levantadas nas aulas analisadas: apontar um dativo, um acusativo ou o gênero de um substantivo para aprendizes que, talvez, sequer saibam o que é um substantivo, por exemplo, faz surgir dúvidas como a do momento em que os alunos faziam uma atividade na qual eles deviam conhecer o gênero dos substantivos alemães que se apresentavam no exercício do livro. Então, acontece o seguinte diálogo:

**Professor:** Qual é o gênero de Rádio?

**Aluna:** Rádio? Rádio não tem sexo.

**Aluna:** Das, é das, esqueceu?

**Professor:** É das. Não é sexo, é gênero. Por um acaso, no português, o gênero tem uma relação com sexo, masculino e feminino, mas não necessariamente. Em japonês, eu acho, chinês tem assim: coisas que voam, um gênero; coisas que rastejam, outro gênero. Gênero não tem a ver com sexo.

O que são os substantivos e o que são os gêneros, que não têm relação com o sexo, são informações que, possivelmente, faltavam a essa aluna. Ela não só não sabia o gênero da palavra Rádio, mas também por não compreender essa categorização dos substantivos na língua alemã. A partir da lógica da estrutura alemã, mais complexo se torna o ensino quando se pressupõe que os alunos sabem que o substantivo pode ocupar o lugar do nominativo, do acusativo e do dativo, o que para a língua portuguesa corresponderia, grosso modo, ao sujeito, objeto direto e objeto indireto, funções que o aluno de língua estrangeira não tem a obrigação



de conhecer. Dizer ao aluno que os artigos que marcam o gênero do substantivo, por exemplo, se declinam ou não porque o substantivo, naquele enunciado, está em um dos casos mencionados acima não faz sentido, se o aprendiz não sabe o que são os casos, qual a razão de eles existirem naquela estrutura linguística. Até mesmo a noção de declinação pode ser um fator limitante, se o aprendiz não a entende. E mais: seria realmente necessário saber se um dado substantivo é masculino ou neutro para se produzir um enunciado? Comparativamente, para que o falante do português produza um enunciado como “eu me levantei cedo”, é necessário que saiba que existe uma determinada categoria de verbos ditos pronominais?

Franco (2012) destaca que a origem do ensino de línguas está baseada na tradução, até porque o que se estudava era o grego clássico e o latim, línguas tidas como mortas, com as quais não se tinha uma preocupação com a fala, por exemplo. Quando o estudo se volta para as línguas clássicas, segundo ele, são acrescentadas algumas novidades, mas não dá para afirmar que tenham ocorrido grandes mudanças.

Esse fato deve-se nomeadamente a que as categorias gramaticais utilizadas – como as de parte do discurso, gênero, número, caso, tempo, modo, pessoa, aspecto – constituem unidades de uma metalinguagem destinada em primeiro lugar à descrição de dada língua ou à comparação de várias. É certo que essa metalinguagem, embora procurando ser universal, não pode ser tomada como tal – o que se prova imediatamente pela consideração da existência de línguas diferentes entre si. (Lembre-se, para exemplo, o sistema de casos alemães e o que se passa em português ou confronte-se o sistema de gênero nas duas línguas) (FRANCO, 2012, p. 69)

A essa observação, o autor acrescenta que se desenvolveu uma linguagem descritiva, no estudo das línguas europeias, partindo das concepções e princípios das gramáticas grega e latina. Para ele, talvez, por isso, se aceitem como óbvias algumas noções como a de substantivo, por exemplo, quando esta pode não ser tão óbvia assim para o aprendiz.

Aconteceu também, em uma das aulas observadas, de o professor explicar em um exercício proposto no livro a formação de palavras entre um verbo e um substantivo, tendo como resultado um novo substantivo. Ao juntar as duas palavras, o professor manteve a palavra iniciada por letra minúscula e perguntou aos alunos o que era preciso ser modificado. Houve, então, um silêncio na turma, uma vez que era necessário o conhecimento de que, em alemão, os substantivos se escrevem com maiúscula. O primeiro problema aqui pode ser assim resumido: o professor mistura ensino de língua estrangeira e ensino da escrita dessa língua. A

seguir, ainda que os alunos tenham visto já essa informação, é possível que eles não saibam identificar um substantivo, como acontece até nas aulas de português em segmentos nos quais os alunos já viram as classes de palavras em séries anteriores, porém não apreenderam essa informação, por, talvez, não conseguirem ter alguma facilidade em pensar metalinguisticamente sobre os enunciados que tão regularmente produzem ao falar. Além disso, a formação de palavras entre verbo e substantivo, no alemão, se dá estruturalmente pela retirada da desinência do verbo que indica o modo infinitivo. Ao se dizer ao aluno que ele vai fazer essa junção retirando a marca do infinitivo, o professor pressupõe que o aluno saiba o que é um verbo no infinitivo, para que, então, esse aprendiz reconheça essa marca e a retire no processo de formação de palavras. É possível, nesse sentido, questionar até o motivo pelo qual se ensina formação de palavras em um curso de línguas, se a ênfase recairá mais uma vez sobre o aprendizado de uma metalinguagem.

Outro exemplo pode ilustrar o processo descritivo da língua no ensino do alemão nas aulas analisadas. Ainda a respeito da metalinguagem, é possível também identificar o pressuposto de que haja conhecimentos prévios sobre nominativo e acusativo, concepções, inclusive, advindas do latim:

**Professor:** então a pergunta é “o que é para a sala de estar, o quarto, a cozinha e o corredor”. Por isso, der Flur está den Flur, porque é acusativo. O que é para “Was ist für den Flur?”

**Aluna:** eu repeti tudo, eu comecei, eu comecei por cada coisa. Ué, eu não botei ( ) Engraçado, eu esqueci da cama. Ah, não, botei.

( )

**Professor:** Acusativo e nominativo. Se eu disser “esse é o corredor?”

**Aluna:** Das ist der Flur.

**Professor:** Porque o verbo sein pede nominativo. Das ist der Flur, isso aqui é nominativo. Aqui é acusativo ((apontava para o exercício)). Igual o livro mostra aqui no cantinho da página: für plus Akkusativ.

**Aluna:** ahh

**Professor:** toda que vez que tem o für, a palavra seguinte vem no acusativo.

**Aluna:** ah, a preposição aí é acusativo?

**Professor:** sim, a preposição rege o caso do substantivo, ok?

É importante destacar que, para poder acompanhar o que diz o professor, é necessário conhecer não só os conceitos de nominativo e acusativo, como também os de regência e preposição. Novamente, é necessário também que o aluno compreenda o que é um nominativo no alemão, que corresponde ao sujeito no português; o que é um sujeito, por que ele é definido como sujeito, assim como o acusativo, correspondendo na língua portuguesa ao objeto direto e até ao adjunto adverbial, uma vez que se têm os casos regidos pelas preposições. Ou seja, é pressuposto um conhecimento metalinguístico do domínio da sintaxe. Enquanto na língua portuguesa as posições das palavras, muitas vezes, indicam implicitamente a função que elas exercem, no alemão, a palavra pode até se modificar, como é o caso do artigo, quando declinado, e, mais ainda, do pronome, e tais modificações dizem respeito à função por elas exercidas.

Outro traço característico desse método definido como gramática e tradução, segundo Antônio Franco, é o que ele chama de procedimento cognitivo, no qual as explicações gramaticais são fornecidas na língua materna do aprendiz. Há exercícios que se voltam mais para a tradução, e o objetivo mais pontual, de acordo com o método, acaba sendo atingir uma competência de leitura. Ao comparar esse método com outros, como o direto, que privilegia a comunicação oral em situações reais do cotidiano – objetivando romper com o método da gramática e tradução, em especial a relação que se faz com a língua materna –, o autor alega não se tratar de um método sustentável, pelo fato de se manter a convicção de que excluir totalmente a língua materna do processo de aprendizagem de L2 é algo de muito frágil.

### **3. O conceito de interlíngua**

A pesquisa que originou este trabalho tinha como ponto de partida o conceito de interlíngua, com o qual o *corpus* seria analisado, a fim de se estudar a forma como a docente lida com o processo de aprendizagem de uma L2 quando o aprendiz produz enunciados que não são da língua materna, mas também ainda não são da língua-alvo. Apesar de se ter chegado à conclusão de que a interlíngua, nas aulas assistidas, é embrionária, faz-se necessário compreender basicamente o que é esse sistema. A interlíngua é um conceito desenvolvido por Selinker, que partiu do pressuposto de que há uma estrutura psicológica latente no cérebro e que é ativada quando alguém tenta aprender uma segunda língua. O foco de Selinker, então, é discorrer sobre a perspectiva do aprendiz, não sobre o

sucesso desse aprendizado. Isso significa analisar a tentativa do aprendizado, a tentativa de produção de sentenças de L2 e os processos que envolvem essa tentativa. Até porque, segundo o autor, o sucesso absoluto de aprendizado de segunda língua atinge somente 5% dos aprendizes e supõe-se que isso se dá por meio de diferentes processos psicolinguísticos.

No entanto, para que haja um processo de interlíngua, sistema intermediário entre o sistema linguístico da L1 e o sistema linguístico da língua-alvo, é necessário que os aprendizes produzam sentenças, ainda que estejam distantes da língua-alvo, mas que haja, ao menos, uma tentativa de se chegar progressivamente a essa língua. Como mencionado na introdução deste artigo, pode-se dizer que o sistema de interlíngua acontece de forma ainda muito embrionária nas aulas analisadas, uma vez que a língua utilizada quase que a todo o momento é a língua materna. Atrelado a isso, encontra-se uma valorização do conhecimento das estruturas gramaticais do alemão, em detrimento do próprio processo comunicacional ou do próprio processo de tentativa de aprendizado. Com isso, ainda que recorra muito frequentemente à língua materna, a pessoa que mais fala em alemão, produzindo sentenças ainda muito presas ao material didático, é o professor.

#### **4. Conclusão**

O ensino de línguas, L1 ou L2, constitui, muitas vezes, um desafio didático para o professor e para o próprio aprendiz. A inclinação para uma simples descrição da língua parece recorrente, como o foi nas aulas de alemão analisadas. Mais ainda, não somente a descrição, como também a pressuposição de que os alunos sabem o que são os casos nominativo, acusativo e dativo; os lugares que eles ocupam nas sentenças como sujeito, objetos e adjuntos; as preposições e os casos que estas irão reger, bem como a própria noção de regência, que se torna complexa até mesmo no ensino da língua portuguesa; o que são os substantivos e os gêneros que os acompanham, e o que são os gêneros, uma vez que, como apareceu na dúvida da aluna, muitos transpõem a noção de gênero dos substantivos para a ideia de sexo. Questionar-se sobre a implicação de todos esses pontos, que fazem parte da estrutura da língua, na produção de enunciados em L2 é um questionamento importante que deve ser feito pelo docente que se propõe ensinar uma língua estrangeira.

É importante retomar a ideia de que é produtivo o ensino da gramática, das estruturas linguísticas de uma L2, desde que haja um sentido claro pelo qual o aluno está aprendendo isso. E mais: que não se confunda “trabalhar gramática” com “recorrer a terminologias metalinguísticas que podem não ter sentido algum para o aluno”. A simples descrição das estruturas não consegue dar conta do que é necessário para que o aprendiz produza sentenças de uma língua-alvo, que foi exatamente o percebido nas aulas analisadas. Dessa forma, é até possível retornar ao conceito apresentado no início deste trabalho: a interlíngua. Se o aprendiz de uma L2 apresenta um sistema linguístico que não é o da sua língua materna, mas que ainda também não é o da língua-alvo, e tal sistema ajuda no processo de aprendizagem, havendo nele como que uma mistura dois sistemas, é importante, com certeza, que o professor não deixe de lado a L1 nas aulas de L2. Entretanto, somente o uso da primeira, acompanhado de explicações (de ordem metalinguística) sobre a L2, não poderá garantir o sucesso do aprendizado da segunda: o aprendiz de L2 precisa ter a oportunidade de se exercitar na construção de etapas progressivas da gramática da L2 em questão. E é disso que se fala quando se tematiza a experiência da interlíngua.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DERRETI, Arlete. *Ensino da linguagem na escola*. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/raizonline/arletederetti/ensino-da-linguagem-na-escola>>.

FRANCO, António Capataz. *A gramática no ensino de segundas línguas (L2)*. Disponível em: <<http://www.rcaap.pt/results.jsp>>.

SELINKER, Larry. *Interlanguage*. Disponível em: <<http://www.degruyter.com/view/j/iral.1972.10.issue-1-4/iral.1972.10.1-4.209/iral.1972.10.1-4.209.xml>>.

## **USO DOS QUADRINHOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA ANÁLISE PRELIMINAR**

*Elisângela Leal da Silva Amaral (UEMS)*

[elisilvamaral@hotmail.com](mailto:elisilvamaral@hotmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)*

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

### **1. Introdução**

Dentro de uma realidade em que a educação tem sido alvo de preocupação generalizada, o ensino de língua portuguesa tem ocupado um espaço significativo no âmbito dessa problemática, seja em relação às práticas pedagógicas, seja em relação aos resultados desse ensino. Tem havido uma busca angustiante por parte de vários profissionais diretamente ligados à área, e também por outros de áreas afins na tentativa de encontrar, se não as soluções, pelo menos respostas para algumas questões. É intrigante o fato de que o aluno passe tantos anos na escola, recebendo uma carga horária específica para o estudo de linguagem desde as séries iniciais do ensino fundamental até o Ensino Médio e não atinja um desempenho linguístico considerado satisfatório para as questões relacionadas à produção textual das práticas escolares ou para as produções burocráticas do cotidiano, nem em relação às questões que envolvem a norma culta, ou mesmo questões ortográficas.

Nesse contexto, profissionais da linguística têm tentado apresentar novas práticas para o trabalho nas aulas de língua portuguesa, propostas diferenciadas dos métodos adotados pelos docentes mais conservadores. Ao passo que os profissionais estudiosos da gramática normativa procuram encontrar caminhos que permitam solucionar as dificuldades voltadas às questões que envolvem as estruturas gramaticais da variedade padrão.

Essa situação requer do professor de língua portuguesa um posicionamento equilibrado entre as teorias que surgem, várias vezes aparentemente contraditórias, a fim de que possa selecionar o que atenda a suas necessidades profissionais momentâneas. Nesse sentido, o texto, que é a linguagem em manifestação, tem sido um excelente recurso para suavizar as dificuldades e aprimorar as práticas pedagógicas no intento de produzir efeitos mais significativos no ensino/estudo de língua portuguesa.

O livro didático também sofreu transformação, apresentando um novo formato para trabalhar os diversos pontos que envolvem as questões concernentes à língua portuguesa. Em meio aos diversos gêneros que têm sido utilizados, os quadrinhos têm se estabelecido como recurso eficaz, atendendo de maneira especial à complexidade dos estudos, privilegiados pela própria estrutura sob a qual são compostos, uma vez que se constituem “gênero múltiplo”.

Os quadrinhos, que já se anunciavam lá nas paredes das cavernas, atendendo a necessidade humana de anunciar seus feitos, passam a confirmar sua existência na civilização, inicialmente, reprovados pela elite intelectual de então. Aos poucos, novamente, vão sendo esculpido ou vão recebendo seus traços passando a ser revelados como aliados da educação.

## **2. *Pensando sobre o estudo/ensino de língua portuguesa***

Muitas dúvidas e muitos equívocos permeiam esse tipo de reflexão. Seria preciso ensinar um falante nativo dessa língua a falar? “Essa língua”: qual língua? Seria possível ensinar um falante nativo dessa língua a escrever? Escrever usando “essa língua”; qual língua? Alguns, afoitamente, responderiam a “língua portuguesa da escola”! Qual escola? E na sequência do alfabeto das dúvidas, essas seriam apenas a letra A.

Se antes já era tido como difícil o trabalho sobre o “português” na escola, em tempos em que se estudavam as regras da gramática normativa, hoje não é muito diferente. As dificuldades não se ampliaram, nem passaram simplesmente a existir, apenas se transformaram, afinal evoluem as situações, evoluem os problemas. Como diz Ramos:

Não é o caso de condenar as gramáticas normativas ou de desqualificá-las, mas é fato que o conceito de língua portuguesa, hoje, é bem mais amplo. Ensina-se a língua em uso, como processo de comunicação, em seus mais diversos contextos. O texto tornou-se o principal suporte pedagógico – e não apenas textos literários. (2007, p. 65)

Ao tentar organizar uma linha de reflexão sobre o caso, é preciso que se estabeleça uma linha de raciocínio. Partindo do porquê de se estudar esse assunto, sob a perspectiva dos PCN, é possível entender que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsa-

bilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (p. 15)

Nesse sentido, percebe-se que os PCN, à semelhança do senso comum, atribuem à escola a responsabilidade de tornar os cidadãos aptos a, por meio da linguagem – afinal é por meio dela que ocorre a interação-usufruir de seus direitos e cumprir os seus deveres. Em outras palavras, a escola tem a responsabilidade de promover a capacitação de indivíduos a fim de torná-los preparados para qualquer situação comunicacional, ou pelo menos, para o maior número possível delas. Para isso serviriam as aulas de língua portuguesa. Para isso deveriam estar preparados os professores de língua portuguesa. Para isso deveriam estar equipadas as escolas. Para isso deveriam estar voltados os alunos. Para esse foco, deveriam estar voltadas as cobranças da sociedade como nas formas de exigências, concursos etc.

Outro importante fator, neste contexto é o estudo das variedades linguísticas. Em relação a esse assunto Bortoni faz algumas considerações e questionamento:

A aquisição da língua padrão por meio da exposição a modelos dessa variedade em sala de aula é um tema que ainda não recebeu suficiente atenção apesar da grande ênfase que a pesquisa sociolinguística tem dedicado às consequências educacionais da variação linguística. Seriam as escolas veículos eficientes na transmissão da variedade padrão da língua? (2012, p. 119)

Não bastassem todas as dificuldades que envolveram e envolvem o estudo/ensino de língua portuguesa na escola, a questão tempo também tem passado despercebida, como tantas outras, agregam-se obrigatoriedades, mas a carga horária continua a mesma, quando não diminui.

O que os PCN têm proposto é que se estude, por meio de gêneros discursivos diversificados, com inúmeras possibilidades de ocorrências linguísticas, a fim de que o cidadão em formação seja preparado para lidar com o máximo de situações imagináveis de forma clara, objetiva, participativa e até mesmo influenciadora.

Desse modo, o objetivo, é transformar a sala de aula em um conjunto de simulações reais do cotidiano. Formar cidadãos críticos, indivíduos que atuem como agentes de transformação social. Partindo do princípio da autoafirmação ou autoaceitação de sua identidade, evidenciada pela variedade linguística de origem, aquela trazida de sua comunidade e, a partir dela, avançando para o domínio das demais, incluindo a de maior prestígio social, conhecida como português culto ou, como dizem alguns, português padrão.



Nesse contexto, as opiniões se dividem. Há pesquisas apontando para a eficácia do uso e trabalho de variedades coloquiais como ponto de partida, bem como há pesquisadores afirmando que “o uso inicial do dialeto na alfabetização retarda o contato dos alunos com a língua padrão e contribui para o declínio dos padrões educacionais” (BORTONI, 2012, p. 121).

Entre as teorias e as práticas ocorridas em ambientes escolares, passando pelas angústias dos “pobres” professores de língua portuguesa, bem como pelas infundáveis cobranças sobre os milagres que os mesmos não podem fazer, encontra-se um abismo. Bortoni, na posição de sujeito pesquisadora vem endossar essa realidade:

Quando se deixa o terreno das conjecturas e se adentra a sala de aula com o objetivo de se registrar e estudar o que se passa ali, percebemos que há um pouco de verdade em ambas as posições, mas o fenômeno é de fato mais complexo do que as generalizações que a sociedade constrói. (2012, p. 121)

De fato, algo curioso acontece em nossa sociedade. O professor é o único especialista, por inúmeras vezes, tratado como inapto em sua especificidade, ou seja, os demais profissionais são extremamente respeitados em suas respectivas áreas de domínio: um médico é autoridade, tem autonomia para examinar, solicitar exames mais avançados em tecnologia, de posse da confirmação de suas suspeitas recorre a um recurso de tratamento que o paciente seguirá para alcançar a solução do problema. Um juiz ouve, analisa e julga. Um pedreiro faz a base usando de material aprovado por sua experiência no mercado e por aí, sucessivamente.

Quando se trata de docência, a coisa muda muito: as teorias vêm de algum lugar prontas para “atender as necessidades do pobre professor”, no entanto, ninguém foi até ele perguntar quais eram essas necessidades. O motivo é claro: “Todo mundo entende de educação!” e está apto a dar palpite; língua portuguesa então, “todo mundo entende como funciona, afinal é falante, e por isso sabe como trabalhar”. A sala de aula é aquele lugar que tem sempre alguém batendo à porta e dizendo: “Com licença, professor, é só um minutinho, não vai te atrapalhar!”, há sempre uma atividade “pedagógica muito importante” que precisa ser “encaixada hoje”.

Do outro lado, as famílias sabem de que os filhos precisam e o professor é quem faz sempre algo inadequado: não explica bem a matéria, não domina o conteúdo, faz uma prova muito difícil, só ensina a gramática normativa, só manda ler, lê para “enrolar a aula”, não conquistou a simpatia do aluno, etc., etc. E quando reclamam na escola, o “ines-

pecialista” tem sempre meia dúzia de contas a acertar, justificando “suas atitudes inadequadas”. Há exceções? Sempre. Mas quem é da área, pode ser consultado nisso.

A educação carece de interdisciplinaridade, também carece de transdisciplinaridade, no entanto, também carece de que o professor, especialista da linha de frente no combate contra a ignorância, ou pelo menos na luta por melhorias educacionais, seja bem preparado, bem formado, bem amparado, e sendo assim, tenha autonomia e espaço para realizar seu trabalho, no qual é o especialista. Afinal, vale lembrar que, apesar de por muitas vezes ser tão desvalorizado e tratado como alguém sem voz, é ele quem produz e forma os profissionais das áreas que têm sido respeitadas.

Na página 37, os PCN, mais uma vez vão reconhecer a importância do trabalho do professor ao dizer que “determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico, ou seja, há uma estreita relação entre o que e o como ensinar”. Nesse sentido, seja o que for que a sociedade fragmentada e mutante da pós-modernidade exigir, os objetivos só serão atingidos se houver um profissional bem formado e com autonomia para trabalhar mediando esse processo, e imprescindivelmente, tendo direito ao uso da linguagem que trabalha para apontar os entraves e reivindicar possíveis soluções, ambos relacionados ao ensino de língua portuguesa.

### **3. *Algumas reflexões sobre o objeto das aulas de língua portuguesa***

A necessidade de expressão tem sido algo constante na vida do homem. Desde a era paleolítica, isso tem sido evidenciado. Uma expressividade que foi além das primeiras concepções de linguagem. Superando os conceitos de expressão de pensamento, transmissão de mensagens etc.

Atualmente, têm sido desenvolvidos estudos provando que o homem se realiza na interação e isso só pode ocorrer em meio à produção de sentido. A análise de discurso vai dizer que a língua é a materialização da ideologia (ORLANDI, 2012, p. 38). Bakhtin acredita que “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta”. (2010, p. 93).

É nesse sentido que Gomes diz em nota de aula que “os falantes não utilizam a língua apenas para exteriorizar seu pensamento ou estabe-

lecerem comunicação, mas usam para realizarem ações, para atuarem sobre o outro”.

Assim, percebe-se que estar inserido em uma comunidade, não significa apenas estar presente, mas requer interação, exige entendimento recíproco. É comum ao ser humano a necessidade de compartilhar experiências, sentir-se aceito, receber direcionamento. Assim se constrói identidade, e essa não acontece sem passar pela relação com o outro. Embora não seja novidade que os primeiros relacionamentos ou formação de grupos foram por necessidade de sobrevivência, como busca por alimento, por meio da caça enquanto o homem era nômade, ou mesmo pelo anseio por proteção, de alguma forma, essas relações humanas também tomaram o rumo da afetividade. É na relação com o outro que se passa a constituir o eu.

Fundamentam isso os desenhos rupestres, localizados em diversos lugares do mundo. Evidenciam a necessidade do homem primitivo de partilhar suas vivências, exaltar seus feitos, registrar suas histórias. Como exemplos, podem ser citados os registros na gruta de Lascaux, no sul da França, os de Altamira, no norte da Espanha, ou os do Parque Nacional da Serra da Capivara, no estado de Piauí. Os desenhos constituíam um prenúncio daquilo que mais tarde seria usado para narrar algo que não admite a ideia de passar em branco a existência humana. O código, nesse contexto, surge para ser usado em diversas formas de comunicação. Como afirma Dubois (1993, p. 114), “Código é um sistema de sinais – ou de signos, ou de símbolos – que, por convenção prévia, se destina a representar e a transmitir a informação entre a fonte dos sinais – ou emissor – e o ponto de destino – ou receptor”.

Além disso, como a riqueza da comunicação, capacidade que distingue o homem das demais espécies de animais, é semelhante à complexidade desse ser que a origina e dela se apropria para existir, um conjunto simplório de símbolos não bastaria. O código necessitava de recursos que permitissem ao homem reproduzir as grandezas por meio das quais conseguia vislumbrar a realidade existencial. Para satisfazer o fim a que se propõe:

O código pode ser formado de sinais de natureza diferente: sons (código linguístico), sinais gestuais (como o movimento de braços de um homem que segura uma bandeira num barco, ou numa pista de aeroporto, símbolo como os painéis de sinalização de trânsito, ou ainda, sinais mecânicos como as mensagens datilografadas em Morse etc. (DUBOIS, 1993, p. 114)

Desse modo, ao se realizar uma situação de comunicação, pode-se perceber um conjunto de elementos que, em alguns casos, permitem-se registrar simbolicamente, mas nem sempre em forma de alfabeto. O código poderá determinar a tipologia de linguagem adotada, sua classificação, já que, de acordo com Gomes (2012, p. 12), a linguagem será classificada “de acordo com o sistema de sinais que ela utiliza: (a) verbal – aquela que utiliza palavras na comunicação e (b) não verbal – aquela que vai utilizar sinais como cores, gestos, desenhos, sinais sonoros e outros”.

A base teórica deste estudo em relação à linguagem será fundamentada na definição de Gomes (2012): “um sistema de sinais pelos quais os sujeitos interagem entre si afetados por valores históricos e sociais.”.

#### **4. Reflexões sobre a origem e evolução da escrita**

Confirmando a linguagem como realização plena da existência humana, o homem tem dedicado boa parte de seu tempo em função de desenvolver mecanismos e instrumentos que o auxiliem na realização desse fenômeno.

Investindo tempo e pesquisa em busca incansável por novas formas de interação, ou de comunicação com o outro, organizando-se em grupos, comunidades e sociedades, tem buscado expandir a comunicação usando novos instrumentos que assim o permitam. Nesse sentido, Hjelmslev (1975, p. 1) afirma que a linguagem “É o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade, seus atos. Instrumento ao qual ele influencia, e é influenciado; a base mais profunda da sociedade humana.”

Desde os registros da origem da história do homem, em linguagem pictórica, a tentativa de se fazer conhecido e compreendido pelo outro, a fim de se manter participante ativo na história, mesmo depois de fundada a passagem pela terra, mobiliza-o, leva-o a buscar outras formas de se registrar. Segundo Ferreira, a escrita cuneiforme surge desse processo, aproximadamente 4000 anos antes de Cristo, na região da Mesopotâmia. Seus caracteres se assemelhavam a cunhas e pregos.

Em seguida, a Tábua de Narmer, na região do Alto Egito, aproximadamente 3.000 anos a.C. vem demarcar a presença do hieróglifo egípcio.

Estudos do Dr. Mário Carabajal<sup>52</sup>, também acrescentam que na ilha de Creta, os registros atingem as formas definidas por arqueólogos como *Linear A*, (provavelmente usada para fins administrativos) e *Linear B*, uma forma mais cursiva. Ambas derivadas dos antigos hieróglifos egípcios, em uma versão mais simplificada.

Na China, há registros de documentos por volta de 2.000 a.C., oráculos inscritos em cascos de tartaruga ou ossos de animais.

Avanços que precedem a chegada do alfabeto fenício, de 22 letras, que originaria o alfabeto grego, de 24 letras. O alfabeto mais tarde seria dividido em consoantes e vogais, e seria organizado foneticamente, para, ironicamente, após milhares de anos de evolução das formas de comunicação de registro escrito, se chegar à conclusão da importância da oralidade, conferindo a ela *status* irredutível de instrumento oficial e prioritário da comunicação, embora por algum tempo tenham tentado menosprezá-la ou relegá-la a segundo plano.

É um costume humano, a obrigatoriedade de abrir mão do que se tem a cada surgimento de uma novidade, como se como se tivesse de optar por um único modelo, assim o anterior acaba sendo abandonado. Foi o que aconteceu com a oralidade quando a escrita foi desenvolvida.

## **5. Reflexões sobre os textos na sociedade**

É notável que a representação por imagens, ou iconográficas, sempre tenha estado presente em nossa cultura, em diversas áreas, desde a elite até as camadas mais populares, mesmo assim, apenas com uma intensa evolução da sociedade, o que se efetiva com a revolução industrial, com o crescimento das zonas urbanas é que se passou a aceitar as comunicações diferentes do texto escrito. Provavelmente, tenha nascido nesse ponto o início do retorno a um outro tipo de concepção textual: o texto não verbal.

Desse modo, para explicar texto, recorreremos à com a literatura Cunha afirma que “Toda mudança no modo de produzir linguagens afeta inevitavelmente a forma como percebemos o mundo, a imagem que temos desse mundo” (2002, p. 83). O desenvolvimento econômico faz surgir um campo em que essa aparente novidade torna-se necessária para sa-

---

<sup>52</sup> Dr. Mário Carabajal – Presidente da Academia de Letras do Brasil, Especialista em Metodologia da Pesquisa Científica/UFRJ.

tisfazer aos anseios da sociedade urbanizada, acelerada pelo sistema capitalista em que a imagem contribui para a eficiência do processo comunicacional.

Por outro lado, a demanda ocasionada pelas conquistas sociais por meio da democracia e das lutas contra a desigualdade social provocaram necessidade de alterações na organização escolar, que, lentamente, começa a abrir espaço para as camadas mais populares, não mais se restringindo à elite cultural, já que começa a haver preocupação com a formação de mão de obra especializada, a fim de atender a demanda industrial. Esse novo interesse colabora para a popularização da escola. O novo formato requer práticas de letramento voltadas a procedimentos didáticos, formação e capacitação de professores, embora de forma bem rudimentar. Nesse contexto, as palavras de Duboc confirmam a coerência das mudanças ocorridas, ao dizer que “[...] o novo capitalismo pós fordista articulado com as novas ideias de pluralismo cívico e de identidades múltiplas e amalgamadas altera consideravelmente a forma como sujeitos constroem conhecimento.” (2012, p. 78). Novas relações sociais exigem novas formas de comunicação e, portanto, novas linguagens.

## **6. *Repensando a relação texto/escola***

Quando o assunto é linguagem, num contexto de reconhecimento da existência da instituição escola, conforme concebida pela sociedade, escola é lugar de “aprender linguagem”. Basta pensar o contexto atual, em que ainda impera a batalha entre “certo/errado”, não interessa a esta reflexão assumir um posicionamento a esse respeito, seria necessário, apenas, adequar a questão à demanda social. O fato é que certa ou errada, essa foi, e em alguns casos ainda é, uma realidade escolar. Nesse sentido, Ramos (2007, p. 65) trata deste assunto com propriedade ao dizer que “Por muito tempo, o ensino de língua portuguesa se resumiu – ou se limitou – a gramáticas normativas, que ditavam aos alunos as regras do que seria a “boa língua” ou a “língua correta”.

O desenvolvimento de áreas da linguística, como por exemplo a sociolinguística, trazem novas abordagens relacionadas aos estudos de língua portuguesa em sala de aula. Passa a haver mais questionamento quanto aos estudos de metalinguagem realizados, predominantemente, por meio do uso de frases descontextualizadas, ou pelo uso dos clássicos literários. Há abertura para maior presença de textos, os estudos voltam-se à maior diversidade possível do uso de gêneros textuais.

Em novos acréscimos, outro tipo de linguagem adquire espaço a escola, reafirmando a divisão adotada por Gomes (2012) ao dividir a linguagem de acordo com o sistema de sinais que ela utiliza em verbal e não verbal. Assim, o texto imagético encontra espaço no livro didático e, conseqüentemente, na sala de aula, e ainda surgem novas formatações textuais, caracterizando um processo de multiletramentos. Essas inovações começam, paulatinamente, a diminuir a importância das preocupações com o “certo e errado”: “O sujeito da era digital já não distingue tão facilmente o certo do errado porque já está imerso num mundo em que, a depender de seu contexto, o certo será certo apenas ali, mas não acolá, e ainda assim temporariamente”. (DUBOC, 2012, p. 88).

As novas vozes que ecoam nos textos vão além dos limites da linguagem da elite intelectual, evidenciando outros dizeres, abrindo espaço para outros personagens, de certo modo, solidificando também algumas sinalizações da literatura consagrada, que já mostrava o regionalismo, por exemplo, entre outras variedades linguísticas.

Há também transformações quanto aos propósitos de se trabalhar a prática textual em sala de aula. A perspectiva do letramento crítico envolve estímulo ao aluno a fim de que se torne participante da realidade e da problemática social. Segundo Duboc, há intencionalidade definida quanto ao trabalho com texto:

Os estudos de texto ou o trabalho com textos deve promover no aluno questionamentos como “O que estou fazendo aqui lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? Da perspectiva de quem é construída? Como o texto conceitua X? Como X se constitui no texto? O que o texto deixa de dizer? O que o texto desconsidera ou considera irrelevante? O que coloca no centro? O que deixa às margens? Que outras possíveis versões são excluídas? Essa versão responde aos interesses de quem? De que formas (elementos linguístico-textuais) o texto constrói essa realidade? Como o texto posiciona o leitor? (2012, p. 89-90)

Junto ao desenvolvimento da consciência de que a sociedade é composta por diferentes esferas que se complementam, estudiosos e pesquisadores da educação se voltaram ao emprego de uma pedagogia atenta à promoção de interação entre grupos sociais de “espaços” diferentes. Surge assim a busca por uma pedagogia linguístico-interdisciplinar, e – por que não dizer transdisciplinar e multidisciplinar – “que abarque diferentes práticas, textos, gêneros, linguagens e variedades, constituindo-se assim uma proposta inclusiva.” (DUBOC, 2012, p. 79).

Nesse sentido, muitas modalidades textuais são introduzidas com o objetivo de atender a diversidade linguístico-social, bem como aperfei-

çoar a construção da linguagem, dentre elas um gênero textual se destaca: as Histórias em Quadrinhos. Conforme recomendam as práticas de letramento adotadas por Duboc: “O sentido é construído em formas cada vez mais multimodais – nas quais modos representacionais escritos interagem com padrões espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais de significação.” (KALANTZIS; COPE, 2011, *apud* DUBOC, 2012, p. 79).

## **7. Reflexões sobre o percurso das Histórias em Quadrinhos**

Dentre o conjunto de criações/recriações humanas, já que, em nossa cultura, o “novo” se sobrepõe ao recente, as HQs retornam aos primeiros registros humanos, que são as imagens pictóricas:

O homem primitivo, por exemplo, transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos: o relato de uma caçada bem sucedida, a informação da existência de animais selvagens em uma região específica, a indicação de seu paradeiro, etc. (VERGUEIRO, 2007, p. 8)

Esse retorno à primitiva arte rupestre conduz a uma viagem pelos feitos da civilização por milhares e milhares de anos, passando por um processo de criação e evolução da escrita que percorreu inventos como pictografia, escrita cuneiforme, hieróglifos, escrita minoica, escrita alfabética, xilogravuras, impressão, recursos gráficos e de efeitos computadorizados até chegar à “criação” das HQs. Nesse sentido, Vergueiro acrescenta que:

De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica. (2007, p. 8)

Registros de uso conjunto de texto verbal e não verbal já apareciam em técnicas primitivas abandonadas em busca do novo, considerando o que já existia como ultrapassado, não se percebeu a sinonímia entre o novo e o atual, nem que a novidade já existia na forma do antigo. Novidades foram apenas os meios e técnicas de produção, como descreve Benjamin:

À xilogravura, na Idade Média, seguem-se a estampa em chapa de cobre, e a água forte, assim como a estampa e a litografia, no início do século XIX. [...] a litografia permitiu às artes gráficas pela primeira vez colocar no mercado suas produções não somente em massa, como já acontecia antes, mas também sob a forma de criações sempre novas. (1969, p. 166)



Essas novas técnicas facilitaram o “nascimento” das Histórias em Quadrinhos, no século XIX. Cronologicamente, as produções se iniciaram na Suíça em 1827; na Alemanha em 1865; no Brasil em 1869; nos Estados Unidos em 1894 com *O Garoto Amarelo (Yellow Kid)*, de Richard Felton Outcault publicado periodicamente na revista *Truth*, sem muita aceitação. Em 1895 passa a ser produzido no *New York World*, dois anos depois, é levado por Outcault para o *New York Journal American*. Mais tarde, outro artista, George Luks, é contratado para dar segmento à produção da tira, que passa a circular em duas versões.

Outras criações pioneiras são *As Aventuras de Nhô Quim*, do caricaturista brasileiro, Ângelo Agostini, publicada na revista *Vida Fluminense*, que circulava no Rio de Janeiro, seguindo um modelo sem balões.

As diversas publicações em vários lugares não encontraram muito reconhecimento por parte do público. A real aceitação se dá com *Yellow Kid (Menino Amarelo)*, de Outcault, em 1895, com sua entrada em um jornal americano de grande circulação.

#### **8. Reflexões sobre as práticas didáticas no ensino de língua portuguesa e a sistemática de uso dos quadrinhos**

Há muitas discussões sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, e até mesmo nos cursos de graduação, chamados de nível superior. Não há uma causa específica para tantas discussões e polêmicas, as razões são inúmeras, chegando a serem contraditórias. É importante ressaltar, ainda, que algumas teorias provenientes dessa polêmica acabam por gerar mais confusão do que solução para os problemas do ensino.

Algumas das evidências mais comuns nesse contexto seriam os resultados alcançados ou esperados em avaliações escolares; como no vestibular, hoje quase totalmente substituído pelo ENEM. Os problemas passam pela interpretação de texto e produção textual; insuficiência de domínios linguísticos necessários para lidar com situações concretas de comunicação no dia a dia; divergências quanto aos conteúdos programáticos, ou grades curriculares, e lacunas deixadas pela gramática normativa.

Nessas circunstâncias, os quadrinhos entram nos livros didáticos oferecendo as riquezas de recursos linguísticos que compõem esse gênero.

ro múltiplo, introduzindo novas possibilidades de abordagens, abarcando muitos dos aspectos das variedades linguísticas.

Nessa perspectiva, os estudos sobre letramento vêm alertar para a percepção de que a transformação do estudo/ensino de língua portuguesa não condiz apenas com acrescentar numericamente diversidades de gênero, – mesmo sendo um gênero múltiplo como os quadrinhos. Essa prática apenas muda “a cara do *quê*” – que fazer -; é preciso que se reveja o *como* – como fazer. Obviamente, isto não é um manual simplório com as respostas prontas, nosso objetivo é contribuir para uma reflexão sobre as práticas didáticas e sobre o uso de alguns de seus instrumentos.

Conscientes de que o exercício da democracia consiste em abrir espaço para cada cidadão, e concordando com o princípio de que sem linguagem não há identidade, logo não há cidadão, respeitar o indivíduo é respeitar a linguagem, ou seja, a variedade linguística usada por ele. Como o respeito é uma atitude recíproca, há que se reconhecer determinadas convenções sociais adotadas.

Nesse sentido, os estudos de língua portuguesa precisam consistir no maior número de áreas e conteúdos possíveis, de forma global e complementar e não fragmentada e excludente, nem de conteúdos nem de falantes. Levando em consideração que a escola pode ser a única oportunidade para alguns cidadãos em formação ampliarem seus conhecimentos linguísticos, a fim de melhor circularem em determinadas rodas sociais, até mesmo em uma possível entrevista de emprego, a responsabilidade com o ensino de língua portuguesa aumenta.

Nesse aspecto, os gêneros textuais são um conjunto de ferramentas imprescindíveis do qual os quadrinhos fazem parte constituindo-se, em sua própria estrutura original, objeto de extrema contribuição na ampliação e no aprimoramento de conhecimentos linguísticos. Eis alguns exemplos de estudos envolvendo os recursos que os quadrinhos oferecem:

### **8.1. Tema: A língua se transforma no tempo e no espaço:**

Normalmente o aluno considera seu vocabulário como único, e suas construções linguísticas como modelos eternos. No entanto, a percepção das transformações linguísticas, da “vida” da língua, pode gerar no aluno uma relação de proximidade e de participação na existência da mesma e em sua amplitude, o que vai ajudar a quebrar alguns tabus e li-

mitações em relação ao estudo. Desse modo, torna-se possível que se passe a refletir na parcela de autoria do aluno/falante, o que de certo modo vai abrir novas perspectivas de estudo, análise, conhecimentos, abordagens e compreensão, bem como ampliação em seus domínios teóricos e maior capacidade de uso das diversas variedades nos respectivos momentos adequados.



8.1.1. *Possibilidade*: reescrever o último balão com as possibilidades de construções de variante própria de jovens.

## 8.2. Tema: Ambiguidade: e a manipulação dos sentidos:

A seleção de vocabulário pode funcionar como manipulação, o que requer cuidados na produção textual e também na interpretação. Em uma sociedade onde há disputa por poder, tentativa de enganação constante, entre outras ocorrências políticas<sup>53</sup>, trabalhar linguagem sob uma perspectiva de multiletramento, ou seja, abrangendo o estudo de linguagem como prática social de interação e não como mera metalinguagem, explorar os efeitos de sentido torna-se imprescindível. Afinal a ignorância contribui para o engano. Desse modo, esta tirinha se constitui um bom exemplo de trabalho com o letramento crítico.

<sup>53</sup> “Segundo a autora Hannah Arendt, filósofa alemã (1906-1975), com o termo política, “trata-se da convivência entre diferentes”, pois a política baseia-se na “pluralidade dos homens”. Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/politica>>. Acesso em julho de 2013.



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6614

8.2.1. *Possibilidade*: explorar recursos argumentativos que poderiam ser usados pela professora a fim de evitar a artimanha de Chico.

8.2.2. *Intencionalidade*<sup>54</sup>: “Não era isso o que queria dizer!”: é comum, na produção textual, a dificuldade de produzir a mensagem desejada. Um exercício para amenizar esse problema é sondar o interlocutor. É necessário que se conheça o tipo de linguagem adotado pelo mesmo (faixa etária, nível de escolaridade, posição social, e até mesmo da região, etc.). Observações que auxiliarão na seleção de vocabulário, tipo de variedade adequada, organização sintática apropriada, etc. Questões não avaliadas por Rosinha:

<sup>54</sup> Segundo Costa Val (1991, p. 10), “a intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, etc. e é ela que vai orientar a confecção do texto.”



## 9. Considerações finais

Em meio à problemática instaurada frente ao ensino/estudo de língua portuguesa, profissionais da educação e pesquisadores têm procurado novas práticas pedagógicas e mecanismos alternativos.

O livro didático e os conteúdos programáticos têm sido reformulados por meio do uso de diversidades de gêneros que simulem a realidade social e melhor preparem o aluno para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, os quadrinhos, como gênero multimodal, possuem características eficazes para atender às variedades linguísticas e sociais contribuindo significativamente para o trabalho com língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, Hannah. <<http://www.brasilecola.com/politica>>. Acesso em: 08-2013.

BACKTIN, Michail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica. In: \_\_\_\_\_. *A ideia do cinema*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

BAZERMAN, C. Systems of Genres and the Enactment of social Intentions. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994, p. 79-101.

CARABAJAL, Mário. *Síntese histórica do surgimento e evolução da escrita*. Disponível em: <<http://www.academialetrasbrasil.org.br/histescrita.htm>>. Acesso em: 06-2013.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Todos os textos*. São Paulo: Atual. 2003.

COSTA, Sérgio. *Revista de linguagem, cultura e discurso*. RECORTE – revista eletrônica. UNINCOR, ano 3, n. 5, jul.-dez.2006.

COSTA VAL, M. G., *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CUNHA, Maria Zilda da. *A tessitura dos signos: matrizes de linguagem e pensamento na literatura infantil e juvenil em obras de Ângela Lago e Octaviano Correia*. 2002. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – FFLCH, Universidade de São Paulo.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professor de inglês*. Tese de Doutorado. USP, 2012.

DUBOIS, Jean *et alii*. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix. 1973.

GOMES, Nataniel dos Santos; ABRÃO, Daniel. Ideologias nos Quadrinhos: o capitão América. In: \_\_\_\_; RODRIGUES, M. L. (Orgs.). *Para o alto e avante*. Curitiba: Appris, 2012.

HJELMSLEV, Louis *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva. 1975.

FERREIRA, C. Blog Arte Tempo: o percurso da arte ao longo da história. *Gruta de Lascaux, França*. Disponível em: <<http://artetempo.blogspot.com.br/2009/11/gruta-de-lascaux-franca.html>>. Acesso em: 07-2013.

FARTO, Thaigor do Vale *et alii*. *A história das pinturas rupestres*. Disponível em: <<http://ahistoriadacomunicacao.wordpress.com>>. Acesso em: 07-2013.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto. 2007.