XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Universidade Estácio de Sá – *Campus* Nova América

Rio de Janeiro, 25 a 29 de agosto de 2014

ISSN: 1519-8782

CADERNOS DO CNLF, VOL. XVIII, Nº 03

ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

(2ª edição, revista e aumentada)

Rio de Janeiro, 2014

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
CAMPUS NOVA AMÉRICA – RIO DE JANEIRO – RJ

REITOR

Ronaldo Mota

DIRETOR ACADÊMICO

Marcos Lemos

VICE-REITOR DE GRADUAÇÃO

Vinicius Scarpi

VICE-REITOR DE PESQUISAS

Luciano Medeiros

VICE-REITORA DE EXTENSÃO

Cipriana Nicolitt C. Paranhos

GERENTE ACADÊMICA DO NÚCLEO NORTE

Elisabete Pereira

DIRETORA DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Natasha Monteiro

GESTOR ACADÊMICO DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Luciano Rocha

COORDENADORES ADMINISTRATIVOS DO XVIII CNLF

André Luís Soares Smarra
César Augusto Lotufo

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – http://www.filologia.org.br

DIRETOR-PRESIDENTE	***José Pereira da Silva***
VICE-DIRETOR	***José Mário Botelho***
PRIMEIRA SECRETÁRIA	***Regina Celi Alves da Silva***
SEGUNDA SECRETÁRIA	***Anne Caroline de Morais 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***

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

de 25 a 29 de agosto de 2014

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 Morais 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

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva* 09

1. A abordagem dos conhecimentos linguísticos nas coleções de língua portuguesa Porta Aberta e Ápis (4º e 5º anos): análise de obras escolhidas pela rede pública municipal de Barbacena – *Elisabeth Gonçalves de Souza* e *Tatiana Aparecida de Santana* 11

2. A condução do estudante para a construção da subjetividade: a perspectiva bakhtiniana dentro e fora do ambiente escolar – *Guilherme Brambila Manso* e *Luciano Novais Vidon* 32

3. A funcionalidade da interdisciplinaridade para o ensino de língua portuguesa sob a perspectiva dos PCN+ e da resolução CNE/CEB 2/2012 – *Thiago Soares de Oliveira* 44

4. A relevância da produção dos gêneros orais nas aulas do ensino fundamental II – *Carlos Mauricio da Cruz* e *Tania Maria Nunes de Lima Camara* 61

5. Ensino de língua portuguesa no ensino médio convencional: um estudo de caso – *Emerson Salino* e *João Hilton* 78

6. Experiências com o texto literário: leituras polissêmicas no ensino médio – *Andressa Teixeira Pedrosa* e *Eliana Crispim França Luquetti* 85

7. Gíria, uma aliada ao ensino de língua portuguesa para estrangeiros – *Emerson Salino* e *João Hilton* 102

8. Leituras polissêmicas no ensino médio: reflexões sobre o feminino na perspectiva da análise do discurso – *Andressa Teixeira Pedrosa*, *Andreia Silva de Assis* e *Eliana Crispim França Luquetti* 108

9. O ensino da leitura instrumental para língua adicional pela plataforma MOODLE – *Valéria Jane Siqueira Loureiro* 119

10. O ensino da língua portuguesa e os gêneros textuais: das concepções epistemológicas às práticas criativas na sala de aula – *Denyse Mota da Silva* e *Maria José Pinho* 135

11. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva dialógica – *Elio Marques de Souto Júnior* 153

12. O livro didático e uma proposta de trabalho com as variações linguísticas: um estudo de caso – *Elem Kássia Gomes* e *Regina Sousa Maia* 165

13. O livro didático de língua portuguesa e a prática pedagógica do professor de língua materna – *Monique Teixeira Crisóstomo, Sebastião Reis Teixeira Zanon* e *Eliana Crispim França Luquetti* 181

14. O texto literário na sala de aula: trabalhando o gênero conto – *Aline de Azevedo Gaignoux* 207

15. Reflexões sobre o ensino de gramática normativa e o silenciamento do sujeito: análise do preconceito linguístico como violência simbólica no contexto escolar – *Carla Bastiani, Rosimar Locatelli* e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* 224

16. Sequência didática: uma proposta metodológica ao ensino de língua materna – *Leicijane da Silva Barros, Uagne Coelho Pereira* e *Karylleila dos Santos Andrade* 237

17. Teoria e ensino de gramática aplicados aos estudos morfológicos no ensino de língua portuguesa – *Antonio Cilírio da Silva Neto* e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* 260

18. Verbos "transitivos" estar e ir e seus complementos excepcionais – *Raquel dos Santos Nery* e *Vinicius Statzner Stumpf* 278

19. A categoria aspectual do verbo e a formação linguística no ensino fundamental II – *Daniela Balduino de Souza Vieira, Eliana Crispim França Luquetti* e *Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balb*i . 294

20. A experiência na EJA para a formação do profissional de letras – *Hanna Chiapetta Portella Magalhães* 310

21. A faceta pedagógica do *Facebook* no Brasil – *Nathalie Gonçalves de Menezes* e *Solimar Patriota Silva* 318

22. A norma gramatical ensinada na escola e a norma usada por alunos da zona rural de Palmeirante – TO: perspectivas dos alunos – *Michelle Fragoso Santos* e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* 332

23. A ruptura do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa no 6º ano: uma experiência de sala de aula – *Luciane Zaida F. da S. Viana* e *Eliane Maria de Oliveira Giacon* 344

24. Alfabetização e letramento: questões identitárias x prática docente – *Daniele Lúcia de Freitas Bruno* e *Idemburgo Pereira Frazão Félix* 356

25. As questões de língua portuguesa do ENEM e suas respectivas competências e habilidades – *Márcia Maria Lima Candido* 366

26. Atividade de análise linguística em caráter exemplar: alguns operadores argumentativos – *Hildacy da Silva Mota Dias* e *Rosana Ferreira Alves* 384

27. Classe hospitalar do Hospital Infantil Ismélia Silveira: o olhar do aluno/paciente sobre o ambiente e suas perspectivas sobre o pós-alta – *Maria Inês de Andrade Cruz* e *Renato da Silva* 401

28. El texto literario como material privilegiado para la enseñanza de lengua y literatura y para la comprensión de la sociedad – *Isabel Abellán Chuecos* 407

29. Ensino aprendizagem dos recursos linguísticos por meio da prática de refacção de texto – *Luzinete Silva Macedo, Zenaide Gomes de Oliveira* e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* 412

30. Estruturas discursivas: a progressão referencial e a expressão literária nos contos "Diálogo da Relativa Grandeza" & "O Pequeno Polegar" – *Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes* 434

31. Gramática e matemática – duas técnicas fundamentais para a aquisição de cultura – *Misleine Andrade Ferreira Peel* e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira Andrade* 457

32. Nos caminhos da terra: alfabetismo e normas linguísticas na Bahia rural oitocentista – *Adilson Silva de Jesus* e *Zenaide de Oliveira Novais Carneiro* 466

33. O CEFIL e o serviço de consultoria linguístico-gramatical: atividades de 2013-2014 – *Ramon de Carvalho Azevedo* e *Flávio de Aguiar Barbosa* 482

34. O ensino de gêneros textuais para alunos da EJA – *Caroline Teixeira Medeiros Barbosa, Vito Cesar de Oliveira Manzolillo, Ana Luisa Alves Vieira, Beatriz da Silva e Silva Ferreira* e *Bárbara de Brito Cazumbá* 489

35. O ensino de língua portuguesa: uma reflexão sobre práticas pedagógicas – *Giselda Maria Dutra Bandoli* e *Eliana Crispim França Luquetti* 496

36. O uso do hipertexto no estudo dos gêneros textuais orais e escritos – *Ângela Maria dos Santos* e *Nataniel dos Santos Gomes* 512

37. Propostas interacionistas nos materiais didáticos impressos para cursos em EaD – *Manoel Vanderley dos Santos Neto* e *Ivanda Maria Martins Silva* 526

38. Tomada de turno e pontuação: faces opostas de um continuum? – *Mateus Oliveira Lima* e *André Luiz Faria* 547

39. Uma reflexão sobre a importância da linguagem musical na e para a formação humana – *Manuela Chagas Manhaes* e *Giovane do Nascimento* 554

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos apresentou-lhe, na primeira edição deste número 03 do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*, com dezoito trabalhos sobre o tema "Ensino de Língua e Literatura", que foram apresentados no XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia de 25 a 29 de agosto deste ano de 2014. Agora, tem o prazer de apresentar-lhe a 2ª edição, revisada e ampliada, com 39 trabalhos e 571 páginas.

Na primeira edição, foram publicados os trabalhos dos seguintes congressistas (incluídos também os nomes dos orientadores): Aline de Azevedo Gaignoux, Andreia Silva de Assis, Andressa Teixeira Pedrosa, Antonio Cilírio da Silva Neto, Carla Bastiani, Carlos Mauricio da Cruz, Denyse Mota da Silva, Elem Kássia Gomes, Eliana Crispim França Luquetti, Elio Marques de Souto Júnior, Elisabeth Gonçalves de Souza, Emerson Salino, Guilherme Brambila Manso, João Hilton, Karylleila dos Santos Andrade, Leicijane da Silva Barros, Luciano Novais Vidon, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Maria José Pinho, Monique Teixeira Crisóstomo, Raquel dos Santos Nery, Regina Sousa Maia, Rosimar Locatelli, Sebastião Reis Teixeira Zanon, Tania Maria Nunes de Lima Camara, Tatiana Aparecida de Santana, Thiago Soares de Oliveira, Uagne Coelho Pereira, Valéria Jane Siqueira Loureiro e Vinicius Statzner Stumpf. Agora, foram acrescentados mais vinte e um textos, também colocados em ordem alfabética dos títulos, a partir do último que foi publicado na primeira edição.

Dando continuidade ao trabalho do ano passado, estamos editando, simultaneamente, o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2014* (CD-ROM) e em suporte impresso, nos três primeiros números do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*.

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas receberá um exemplar impresso do livro de *Minicursos e Oficinas*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2014*.

Junto com o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos*, e o livro de *Programação*, o *Almanaque CiFEFiL 2014* já traz publicada mais de 130 textos completos deste XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu trabalho, não precisando esperar até o final do ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

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

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

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico.

Rio de Janeiro, dezembro de 2014.

A ABORDAGEM DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NAS COLEÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA PORTA ABERTA E ÁPIS (4º E 5º ANOS): ANÁLISE DE OBRAS ESCOLHIDAS PELA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BARBACENA

Elisabeth Gonçalves de Souza (CEFET/RJ/UFMG)
elisabethsouza.cefetrj@gmail.com
Tatiana Aparecida de Santana (UEMG)

RESUMO

Vivemos num mundo globalizado e multicultural que torna a linguagem muito mais ativa e participativa. Portanto, informações fragmentadas e descontextualizadas não são cabíveis. A nova ordem socioeconômica permite à grande maioria da população o acesso à informação em tempo real. Os meios de comunicação tornam a linguagem muito mais interativa. A análise linguística, como um dos eixos da língua portuguesa, tem por função proporcionar ao estudante condições de uso-reflexão-uso dessa linguagem, para que ele participe ativamente do processo social. Para que este trabalho com a linguagem, vista como interação social, se efetive, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) sugerem como metodologia para o trabalho com os objetos de ensino de língua portuguesa, atividades que envolvam o uso da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos e textuais. Neste sentido, propusemos discussões sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos em duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa (coleção Porta Aberta e coleção Ápis) direcionadas ao 4º e 5º anos do ensino fundamental, adotadas pela Rede Pública Municipal de Barbacena. O objetivo é descobrir como estas coleções apresentam e trabalham os conhecimentos linguísticos, verificando se as seções destinadas a estes conhecimentos tendem à transmissão de conteúdos gramaticais ou se priorizam a reflexão sobre a língua em uso, analisando, sobretudo, se estas atividades articulam os conhecimentos linguísticos aos eixos de leitura e produção textual, contribuindo para que os alunos percebam que a língua se organiza como um todo ou se são apresentados isoladamente. Fundamentam nosso trabalho as discussões de Soares (1998), Geraldi (2003), Possenti (2006), Costa Val (2009), Travaglia (2009) e Marinho (2010).

Palavras-chave:
Conhecimento linguístico. Livro didático. Coleções de língua portuguesa.

1. Introdução

Neste artigo apresentamos os resultados finais de uma pesquisa realizada em 2013, no município de Barbacena (MG) em livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos iniciais do ensino fundamental. Buscávamos investigar, de que forma as coleções didáticas selecionadas abordavam os conhecimentos linguísticos, analisando se as sessões direcionadas para o ensino dos conhecimentos linguísticos eram autônomas ou articuladas aos eixos de leitura e produção textual. Guiaram nossa análise os estudos de Geraldi (2003), Costa Val (2009), Travaglia (2009) e Possenti (2006).

Desde o início da década de 1980 o ensino de língua portuguesa tem sido discutido nas escolas brasileiras. Nos últimos 30 anos, o ensino da língua materna tem sido tema de trabalhos de diversos autores, como os citados acima, o que contribui para responder às questões pertinentes no dia a dia escolar: "para quê ensinar e como ensinar a língua portuguesa?"

Até a década de 1980, estudar a língua significava assimilar regras, ou seja, puramente gramática normativa. Gramática essa que distanciava-se e muito da língua conhecida e aplicada pelo aluno fora da sala de aula. Com o fim da ditadura militar, em meados dos anos 1980, foi preciso pensar uma nova estrutura para o ensino como um todo e para o ensino de língua portuguesa, em especial. Em relação ao ensino da língua portuguesa, começa-se a deixar de lado a questão do padrão elitista e nacionalista embutidos na língua para tentar transformá-la num meio de comunicação social, onde o sujeito tem sua voz. Surgem então, a partir da década de 1990, novos conceitos como, por exemplo, o letramento, análise linguística etc. Neste sentido também são oferecidos novos documentos, como, por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) em 1998. Estes ganham força neste novo viés do ensino da língua materna. As novas teorias que embasam os PCN adotam uma concepção de língua como interação, rica em significados e significantes, e não apenas como uma questão normativa.

Os estudos da década de 1980 em diante, permitiram compreender que o ensino de língua portuguesa não é um processo baseado na memorização, e que para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1998).

As palavras de Cardoso (1999) complementam o proposto no PCN:

> Uma proposta de mudança na forma de compreender a linguagem e o seu processo de aprendizagem iniciou-se de fato a partir da década de 80 com a iniciativa de pesquisadores de algumas universidades do país, de educadores e de algumas Secretarias de Educação dos Estados. Pretendia-se superar o impasse desencadeado pela prática educativa anterior, que vinha dominando nossas escolas desde o início dos anos 70. Um ensino de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado a descontinuidade e fragmentariedade do livro didático – resumindo a técnicas de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura –, dominava não só as escolas como também o processo de formação de professores. (CARDOSO, 2003, p. 8)

Vivemos hoje no mundo globalizado e multicultural que torna a linguagem muito mais ativa e participativa. Portanto não cabe, seja no espaço escolar ou não, (já que a escola tem como missão formar cidadãos "do mundo") informações fragmentadas e descontextualizadas. A nova ordem econômica e social permite o acesso à informação a grande maioria da população em tempo real. Os meios de comunicação (internet, televisão, tablet etc.) tornam a linguagem muito mais interativa e exigem dos sujeitos uma análise crítica do que leem e escrevem. A análise linguística, como um dos eixos da língua portuguesa, tem por função dar conta de proporcionar ao sujeito uso-reflexão-uso dessa informação, para que o sujeito participe ativamente no processo da linguagem.

2. Análise linguística e conhecimento linguístico

O termo análise linguística (também chamada de metalinguagem ou reflexão metalinguística) apareceu exatamente neste período de transição do modo como ensinar língua portuguesa nas escolas. O professor João Wanderley Geraldi propôs o ensino da língua materna que articulasse três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. Geraldi aponta as características da análise linguística:

– nascer da propriedade que tem a linguagem de referir-se a si própria;

– estar baseada na capacidade que todo falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico;

– ser praticada a partir da escrita do aluno, num processo de revisão e reescrita textual, o qual exige uma tomada de consciência dos mecanismos linguísticos e discursivos acionados quando do uso da linguagem;

– ter sentido mais amplo do que aquele já associado ao termo gramática.

Geraldi (2003) nos apresenta, portanto, a reflexão do uso da língua. O autor propõe que o ensino de gramática seja trabalhado a partir das produções textuais dos alunos, destacando que a partir desta prática, além de pura e simples gramática, é uma forma do aluno compartilhar o seu texto com a turma consolidando a prática do *uso reflexão-uso*.

Os conhecimentos linguísticos chegam para renovar a estrutura do ensino de língua portuguesa, pensando além da capacidade de usar a língua para se comunicar, mas também refletir sobre o seu uso. O PCN sugere como metodologia para o trabalho com os objetos de ensino de língua portuguesa, atividades que envolvam o uso da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos e textuais. São sugeridas atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem a fim de aprimorar as possibilidades de uso. Os PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental deixam claro que perspectiva deve ser adotada quanto à metalinguagem:

> [...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos (BRASIL, 1998a, p.60).

A proposta de Geraldi corrobora para que o ensino de gramática aconteça efetivamente na prática escolar. O que o autor propõe não é apenas uma mudança da nomenclatura. Geraldi embasa a teoria na capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem, por intermédio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

2.1. Abordagens do ensino de gramática

A concepção de gramática tem raízes antigas. Um bom gramático seria aquele que conhecia as normas da língua falada e escrita de maneira exemplar. O bom uso da linguagem pertencia a uma minoria: a elite.

Com a revitalização da linguística a partir da década de 1980 e com a crescente difusão dos meios de comunicação, começa-se a se reconhecer a heterogeneidade, as diferentes modalidades e dialetos da língua. A partir de então, as novas perspectivas metodológicas quanto ao

ensino de gramática necessitam propor um trabalho reflexivo, priorizando o uso efetivo da língua.

Neste sentido, a gramática normativa, única a ser ensinada e permitida na escola vai cedendo lugar a outras possibilidades de se perceber a língua em toda sua variedade e, sobretudo, que ela se realiza no uso cotidiano dos falantes. Assim, o professor é investido de uma nova tarefa: a de repensar suas práticas e de adequar seu fazer pedagógico aos processos multiculturais que começam a fazer parte da escola. Isto não significa o abandono da gramática e de suas normas, mas sim a percepção de que o ensino de língua não se limita aos manuais tradicionais e que os gêneros textuais e discursivos que orientam a linguagem dos alunos necessitam ser ensinados em sala de aula.

Tomando emprestadas as palavras de Bechara (2000):

> [...] consiste em que o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só a língua culta é a maneira que ele tem para se expressar; nem tampouco aquele professor populista que acha que a língua deve ser livre, e portanto, o aluno deve falar a língua gostosa e saborosa do povo, como dizia Manuel Bandeira. Não, o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística etc. E isso fazendo, o professor transforma o aluno num poliglota dentro de sua própria língua. Como, de manhã, a pessoa abre o seu guarda-roupa para escolher a roupa adequada aos momentos sociais que ela vai enfrentar durante o dia, assim também, deve existir, na educação linguística, um guarda-roupa linguístico, em que o aluno saiba escolher as modalidades adequadas a falar com gíria, a falar popularmente, a saber entender um colega que veio do Norte ou que veio do Sul, com os seus falares locais, e que saiba também, nos momentos solenes, usar essa língua exemplar, que é o patrimônio da nossa cultura (BECHARA, 2000, p. 38)

Enfatizamos, portanto, que o ensino de gramática não deve estar associado apenas ao uso de normas e regras, regulando, dirigindo e instituindo como deva ser a língua que possui tantas variações. Possenti (2006) afirma que […] ensinar gramática não é ensinar a língua [...]. A metalinguagem permite ao aluno o acesso à língua, mas para que este acesso aconteça de forma efetiva é necessária uma metodologia epilinguística sobre este ensino.

Para Possenti o trabalho "excessivamente normativo" com a linguagem nas escolas reflete-se na metodologia utilizada por alguns autores de livro didático. Portanto, considerando que o ensino de língua portuguesa tem sido desenvolvido nas instituições de ensino com base no

trabalho proposto por essa importante ferramenta de trabalho, é de suma relevância analisar qual é o tratamento direcionado à língua nas obras distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

3. Descrição do corpus

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa de distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras e atende a toda educação básica em seus diferentes componentes curriculares. O processo de escolha e aquisição dos livros didáticos de língua portuguesa acontece a cada três anos. Neste artigo, analisaremos o Programa Nacional do Livro Didático da edição de 2013.

No PNLD/2013 foram submetidas para análise 31 coleções do ensino de língua portuguesa. Sendo que destas 22 foram aprovadas pelo Ministério da Educação e fazem parte do *Guia do Livro Didático 2013*. Das coleções aprovadas, oito foram escolhidas pelos professores da Rede Municipal de Barbacena e atualmente estão em uso nas escolas municipais urbanas. Vale ressaltar que o PNLD/2013 inovou no que diz respeito aos livros didáticos das escolas do campo. Até a edição de 2010, eram disponibilizadas as mesmas coleções tanto para as escolas rurais quanto para as escolas do campo. Na edição de 2013, o PNLD elaborou um guia para as escolas urbanas e um guia para as escolas do campo, tendo em vista as peculiaridades destas. Assim sendo, esta pesquisa delimitou-se a analisar os livros didáticos escolhidos e adotados pelas escolas urbanas, uma vez que, para o estudo dos livros didáticos destinados à escola do campo torna-se necessário a discussão sobre os processos e práticas de alfabetização e letramento das escolas do campo, o que não realizaremos nesta pesquisa. Informamos apenas que as escolas rurais adotaram a coleção Girassol, da editora FTD.

A tabela 1, abaixo, relaciona a escola ao nome da coleção didática.

Podemos observar, a partir da análise da tabela 1 que as escolas municipais urbanas optaram por oito distintas coleções. Os dados do PNLD/2010[1], nos apontam 8 coleções para as 28 escolas da Rede Muni-

[1] Pesquisa realizada em 2010 cujo objetivo era investigar a inserção de atividades de variação linguística em livros didáticos de língua portuguesa

cipal. Em 2013 temos o mesmo total de 8 coleções porém para um número menor de escolas, 12 no total. Estes dados podem significar que o processo ocorre sem interferências externas, seja da Secretaria Municipal de Educação (SME), seja das editoras, numa tentativa de padronização. O direito à livre escolha das obras aprovadas no PNLD reflete uma escolha democrática, o que é previsto nas orientações do programa. Neste sentido, o professor pode estar considerando a adequação do livro didático de língua portuguesa ao contexto da escola e ao perfil do alunado.

ESCOLA	COLEÇÃO
Escola Municipal Doutor Martim Paulucci	Porta Aberta
Escola Municipal Inês Piacesi	Porta Aberta
Escola Municipal Padre Sinfrônio de Castro	Porta Aberta
Escola Municipal Sebastião F. do Vale	Porta Aberta
Escola Municipal José Moreira dos Santos	Ápis Língua Portuguesa
Escola Municipal Lyons	Ápis Língua Portuguesa
Escola Municipal José Felipe Sad	Aprender Juntos
Escola Municipal Emb. Martim Francisco	Plural
Escola Municipal Oswaldo Fortini	Hoje é dia de Português
Escola Municipal Tony Marcos	Projeto Buritis
Escola Municipal Alberto Correa	Aprender e Criar
Escola Municipal Yayá Moreira	A Escola é Nossa

TABELA 1- Relação das escolas municipais X coleção adotada.
Fonte: BARBACENA, 2012.

COLEÇÃO	EDITORA	N. DE ESCOLAS POR COLEÇÃO	N. DE ALUNOS
Porta Aberta	FTD	04	452
Ápis Língua Portuguesa	Ática	02	255
Aprender Juntos	SM	01	59
Plural	Saraiva	01	147
Hoje é dia de Português	Positivo	01	107
Projeto Buritis	Moderna	01	69
Aprender e Criar	Escala Educacional	01	24
A escola é nossa	Scipione	01	155
Total	**08**	**12**	**1268**

TABELA 2: Relação das coleções adotadas por escolas X número de alunos atendidos
Fonte: BARBACENA, 2012.

COLEÇÃO	PERCENTUAL
Porta Aberta	35,65%
Ápis Língua Portuguesa	20,11%
Aprender Juntos	4,65%
Plural	11,59%
Hoje é dia de Português	8,44%
Coleção Buritis	5,44%
Aprender e Criar	1,89%
A escola é nossa	12,23%
Total	**100%**

TABELA 3: Relação entre coleção X número de alunos atendidos.
Fonte: BARBACENA, 2012.

As tabelas 2 e 3 nos apresentam os dados quantitativos relacionados à abrangência de cada coleção. Os dados referentes aos números de alunos atendidos por coleção nos foram repassados pelo setor responsável da SME. Podemos verificar que a coleção Porta Aberta e a coleção Ápis juntas atendem a 55,76% do total de alunos da rede. As demais coleções têm uma abrangência menor, como pode ser verificado na tabela 03.

Tendo em vista o número de páginas deste artigo, optamos por descrever as análises de apenas duas coleções: coleção Porta Aberta e coleção Ápis. A opção por estas coleções se justifica por serem estas as duas mais adotadas e representam, juntas, uma abrangência de mais de 50% dos alunos matriculados nos 4º e 5º anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Barbacena.

4. Análise das coleções

Para guiar nossa análise e cumprir o objetivo de verificar como os conhecimentos linguísticos são trabalhos nos livros didáticos de língua portuguesa do 4º e 5º anos, consideramos as seguintes questões[2]:

a) Como é a análise de língua na coleção?

b) Qual a abordagem predominante na análise da língua (prescritiva/descritiva, epilinguística/metalinguística)?

[2] Estas questões são baseadas em Marinho (2009)

c) Como os conteúdos são trabalhados?

d) Qual é a abordagem metodológica na abordagem dos conhecimentos linguísticos?

Optamos, nesta análise, por focar no item c, no intuito de investigar se os conteúdos referentes à análise linguística são trabalhados articulados ou não aos eixos de leitura, produção textual e oralidade. Porém, não desconsideramos as demais questões, tendo em vista que elas nos remetem a uma análise mais geral e completa do corpus selecionado.

Vale ressaltar que neste trabalho assumimos a concepção de língua como interação social. Como expõe Soares (1999), a aplicação dos estudos linguísticos ao ensino da língua materna a partir dos anos de 1980 levou a uma mudança nas concepções de língua e linguagem que reconfiguram o objeto de ensino-aprendizagem. Uma diferente concepção de língua, "reconhecida como "enunciação", como "discurso", isto é, como forma de interlocução ("interlocução")" (SOARES, 1999, p. 61).

Neste sentido, o ensino de língua portuguesa, não pode dar-se isolado ou fora dos gêneros textuais, mas necessita priorizar a língua como um todo, que tem como objetivo primeiro a interação entre pessoas. De acordo com Soares, compete ao ensino de língua, "além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros textuais orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores" (SOARES, 1999, p. 69).

Corroboram com Soares, os estudos de Marinho acerca do ensino de língua portuguesa. Para esta autora,

> Passa a ser visado, no ensino da língua materna, levar o aluno a aprender a usar a língua falada e escrita para a comunicação e a interação. E o ensino consoante com essa proposta se volta então para o estudo da língua tal como ela aparece socialmente, como atividade, forma de ação de sujeitos interlocutores, que se manifesta em textos. Espera-se, assim, que na escola o ensino da língua se dê de forma integrada ao ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, tanto escritos quanto orais, e não mais de forma isolada, como se se concebesse a língua como um sistema de formas e regras a serem seguidas ou como um código que deve ser dominado e utilizado de maneira convencionada e preestabelecida pelo aluno. Um trabalho desarticulado dos eixos leitura e produção de textos, um trabalho proposto exclusivamente de forma autônoma, dificilmente pode permitir a expansão dos conhecimentos do aluno e conduzi-lo a um trabalho de reflexão sobre a língua e seu funcionamento para a comunicação e a interação (MARINHO, 2009, p. 4).

Como explicado anteriormente, analisamos para este artigo as coleções Porta Aberta e Ápis. Estas duas coleções, utilizadas pela maioria dos alunos da rede pública municipal de Barbacena, pertencem a editoras diferentes. A primeira é uma publicação da FTD e a segunda uma publicação da editora Ática.

A respeito da organização geral das coleções buscamos no *Guia do Livro Didático de 2013* algumas informações. De acordo com o guia a coleção Porta Aberta se organiza em 13 unidades por volume, cada unidade com dois textos principais. Há ainda dois projetos por volume que articulam ações de pesquisa em torno da produção oral. A coleção privilegia um trabalho com gêneros textuais diversos, mas deixa a desejar, segundo o guia, o trabalho com a inferência, com a intertextualidade e com a compreensão global do texto.

A resenha do guia informa ainda que, acerca dos conhecimentos linguísticos, a prioridade recai sobre um trabalho metalinguístico, mas existem atividades que propiciam a reflexão sobre o uso da língua. Em síntese, o guia apresenta que a leitura e a produção textual são os pontos fortes da coleção e como pontos fracos destaca a variação linguística e o trabalho com a oralidade.

A coleção Ápis, de acordo com o guia de 2013, se organiza em unidades didáticas, cujo princípio é o gênero. Nesta perspectiva, a coleção consegue realizar um trabalho articulado com as atividades de leitura, produção textual e análise linguística. A coleção também prioriza o trabalho a partir dos gêneros textuais, e enfatiza o trabalho com diferentes estratégias cognitivas para a leitura e focaliza, embora parcialmente, as propriedades textuais e discursivas. O destaque da coleção refere-se ao trabalho articulado aos eixos de leitura e produção textual, e o ponto fraco diz respeito ao quarto eixo, o da oralidade.

Como forma de tornar nossa análise mais clara, optamos por construir uma tabela a partir das questões colocadas acima. Para o preenchimento desta tabela fizemos uma leitura atenta da resenha do Guia 2013 e analisamos todas as atividades constantes nos volumes do 4º e 5º anos. A análise realizada nas atividades corrobora, em grande parte, com o exposto na resenha. Abaixo apresentamos a tabela com a análise acerca das questões por nós eleitas.

Coleção	Análise de língua	Abordagem predominante	Como os conteúdos são trabalhados	Orientação metodológica
Coleção Porta Aberta	autônoma e desarticulada da leitura e produção textual	descritiva/ metalinguística/ prescritiva/ epilinguística	Os conteúdos são trabalhados de forma descontextualizada	Construção/ Transmissão
Coleção Ápis	Articulada à leitura e produção textual	Descritiva epilinguística	Os conteúdos são trabalhos de forma contextualizada	Construção

TABELA 4. Síntese da análise da coleção. Fonte: análise das autoras

A partir da análise da tabela podemos observar que a coleção Porta Aberta apresenta a análise da língua de forma autônoma e sem articulação prioritária com as atividades desenvolvidas na leitura e na produção textual. O eixo de leitura se organiza em torno de um gênero. Este mesmo gênero é retomado, em algumas unidades, na produção textual. Porém, o trabalho com análise linguística é tratado isoladamente, na maioria das atividades. Em algumas unidades do volume do 4º ano encontramos articulação entre os eixos de leitura, análise linguística e produção textual, mas na grande maioria das atividades o que se observa é uma total desarticulação dos eixos. Tal organização não contribui para que o aluno associe a análise linguística aos processos de leitura e produção textual. Assim, o aluno não consegue utilizar os diversos recursos da língua para produzir sentido na leitura ou na produção de texto.

Porém, mesmo propondo um trabalho com análise linguística totalmente desarticulado dos eixos de leitura e produção textual, a coleção propõe algumas poucas atividades de análise linguística considerando a abordagem descritiva da língua. Ainda que a análise linguística esteja isolada, a coleção, em alguns momentos, propicia a construção dos conceitos, ao invés de apresentá-los prontos como na abordagem prescritiva. Na abordagem descritiva, "busca-se descrever para o aluno como a língua se organiza nas diversas classes de palavras, como ela se estrutura e também como é usada, considerando-se, muitas vezes, o texto" (MARINHO, 2009). Porém, observamos que a abordagem prescritiva se faz muito presente também. Em muitas atividades, os conceitos já vêm prontos e cabe apenas ao aluno aplicá-los, num trabalho com a metodologia

tradicional de ensino, que prioriza a transmissão e a aplicação de regras e conceitos dados a priori.

Ainda que a coleção busque, em algumas poucas atividades, levar o aluno a construir os conceitos, as atividades propostas, em sua grande maioria, não conduzem o aluno a uma reflexão sobre a língua em uso, priorizando a metalinguagem. Há a construção do conceito por parte do aluno, mas não há uma reflexão, na maioria das atividades sobre a utilização dos conceitos na língua em uso. Algumas poucas atividades conseguem desenvolver uma abordagem epilinguística, possibilitando ao aluno refletir sobre as expressões e os recursos linguísticos estudados para chegar à construção do conhecimento focalizado, mas, vale ressaltar, estas atividades são a minoria da coleção.

Os conteúdos gramaticais, trabalhados na coleção Porta Aberta, não se relacionam com os eixos de leitura e produção de texto. Não há nenhum tipo de retomada do texto, ou mesmo de aplicação do conteúdo estudado na produção textual, tornando a análise linguística isolada dos demais eixos. Essa descontextualização impede que o aluno observe e reflita sobre o funcionamento dos recursos linguísticos no texto, sobre os efeitos de sentido que se podem construir. O que podemos inferir é que a coleção, ao trabalhar desarticulada e descontextualizadamente a análise linguística, não contribui para a formação de um leitor e escritor competente.

A análise da coleção Porta Aberta realizada até o presente momento nos revela que a coleção oscila entre a construção e a transmissão de conhecimentos. Ora as atividades propõem a construção de conceitos, ora sugere um trabalho de transmissão de conceitos. Destacamos então, que a coleção tenta fazer um movimento de construção, principalmente quando apresenta os fatos, solicita aos alunos que percebam as regularidades destes fatos e construam o conceito, mas que este movimento se perde na desarticulação e descontextualização com os demais eixos, pois não propicia que os alunos observem como os recursos linguísticos funcionam no texto, que efeitos pode-se construir a partir do uso de uma determinada expressão. Podemos concluir então que esta coleção prioriza a metalinguagem e a abordagem transmissiva.

A segunda coleção analisada, a coleção Ápis, tem uma forma de tratamento dos conhecimentos linguísticos diferente da coleção Porta Aberta. Como relatado na resenha do guia, esta coleção desenvolve um trabalho articulado à leitura e produção textual. Esta articulação facilita a

percepção, por parte do aluno, do funcionamento de palavras e expressões no texto estudado. Grande parte das atividades retomam o texto ou fragmento dos textos para o ensino da gramática, outras atividades partem de textos diferentes dos da unidade, mas que se relacionam pelo gênero, ou pelo tema, ao texto estudado. Também são retomados na produção de textos, aspectos trabalhados na produção linguística, o que facilita a percepção do aluno quanto ao funcionamento dos recursos linguísticos, tanto na leitura quanto na produção textual.

Como na coleção Porta Aberta, a coleção Ápis também parte de uma abordagem descritiva do ensino de língua. O que diferencia as coleções é que na coleção Porta Aberta, a construção de conceitos realizados pelos alunos se perde nas atividades descontextualizadas, fato que não ocorre na coleção Ápis. Neste sentido, o trabalho com a análise linguística se fundamenta, prioritariamente, na epilinguagem, ou seja, a análise se dá em função dos recursos linguísticos presentes no texto, explorados tanto nas atividades de análise linguística, quanto de leitura e produção textual. Estão presentes nesta coleção atividades que propiciam aos alunos a observação e análise do objeto estudado para que depois construam as regras referentes a este objeto. Estas atividades privilegiam, em sua grande maioria, a observação e reflexão sobre o funcionamento do objeto estudado em um texto real.

Como expresso acima, a coleção Ápis prioriza a articulação dos eixos de ensino de língua (leitura, produção textual, análise linguística e oralidade). Assim sendo, os conteúdos são trabalhados de forma articulada, o que leva o aluno a perceber que a língua funciona como um todo, não em partes isoladas e que se materializa em forma de textos que se realizam em diferentes contextos para diferentes interlocutores.

Neste sentido, o trabalho com análise linguística proposto pela coleção parte da abordagem construtivista, que considera o aluno como sujeito de conhecimento capaz de construir seu percurso de aprendizagem, mediado pelo professor e por suas relações com o mundo.

5. Análise de duas atividades referente ao corpus selecionado

Neste item apresentaremos e teceremos algumas considerações sobre duas atividades, uma de cada coleção analisada. Nosso intuito é demonstrar o que explicitado na análise geral anterior.

As atividades selecionadas estão presentes nos livros do 4º ano. A primeira atividade analisada é da coleção Porta Aberta. Esta atividade encontra-se na Unidade 3 do volume do 4º ano. Esta unidade é separada de acordo com as seguintes seções*: Preparação para a leitura; Texto; Outro texto; Só para lembrar; Estudo da língua* e *Projeto final.*

Nesta unidade o gênero trabalhado é o gênero carta. Os textos da unidade exploram o gênero carta tanto na leitura, quanto na produção textual. A produção textual, nesta unidade está agregada a um projeto sobre objetos antigos. A escrita da carta é uma das atividades do projeto que envolve também o gênero convite e entrevista. Estas atividades estão articuladas e há inclusive, uma discussão sobre o gênero e-mail, tratando-o como o gênero carta, porém que se materializa em outro suporte.

Na seção que se dedica ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, denominada estudo da língua o conteúdo trabalhado é a tonicidade das palavras ou sílaba tônica e suas respectivas classificações. Antes, contudo de trabalhar a seção estudo da língua, a coleção faz um processo de retomada do conteúdo numa outra seção, "*Só para lembrar*". Nesta seção, a atividade, retoma um pequeno trecho da carta do Lobinho que faz parte do segundo texto da seção de leitura. Na verdade, a retomada é apenas de uma frase, com ênfase na palavra favor. A única articulação com o texto termina neste ponto. Na sequência, na seção "*Estudo da Língua*" o que vemos é a apresentação do conceito e o trabalho com uma série de palavras que não se relacionam com o gênero trabalhado na unidade – o gênero carta. Na produção escrita, que se apresenta como um dos itens do projeto final, também não se retoma ou focaliza para a tonicidade das palavras, ou mesmo para a acentuação.

A atividade seguinte confirma que a abordagem da coleção se realiza, prioritariamente, com base numa abordagem tradicional e prescritiva, onde a memorização das regras e conceitos se sobrepõe a um trabalho sobre a língua em uso, sobre a análise dos fenômenos linguísticos. Ainda que a coleção articule os eixos de leitura e produção textual em torno de um gênero, o fato de os conhecimentos linguísticos não estarem articulados pode comprometer a compreensão do aluno sobre o funcionamento da língua como uma unidade. Unidade esta que se materializa nos textos e não nos fragmentos.

ESTUDO DA LÍNGUA

1 Junto com seus colegas, leiam em voz alta as palavras do quadro.

	Antepenúltima	Penúltima	Última	
com	pu mul	ta ti ca	dor dão fé	Palavras oxítonas
a	ve a	ni po mi	da vo go	Palavras paroxítonas
es	plên má úl	di gi ti	do ca mo	Palavras proparoxítonas

Este conteúdo será importante para você aprender as regras de acentuação, viu?

✳ Agora responda, no caderno, às questões.

a. Quais são as palavras **oxítonas**? computador, multidão, café
b. Qual a posição da sílaba tônica nessas palavras? A posição da sílaba tônica nessas palavras é a última.
c. Quais são as palavras **paroxítonas**? avenida, povo, amigo
d. Em que posição está a sílaba tônica nessas palavras? A posição da sílaba tônica nessas palavras é a penúltima.
e. Quais são as palavras **proparoxítonas**? esplêndido, mágica, último
f. O que você observou em relação à posição da sílaba tônica nessas palavras? A posição da sílaba tônica nessas palavras é a antepenúltima.

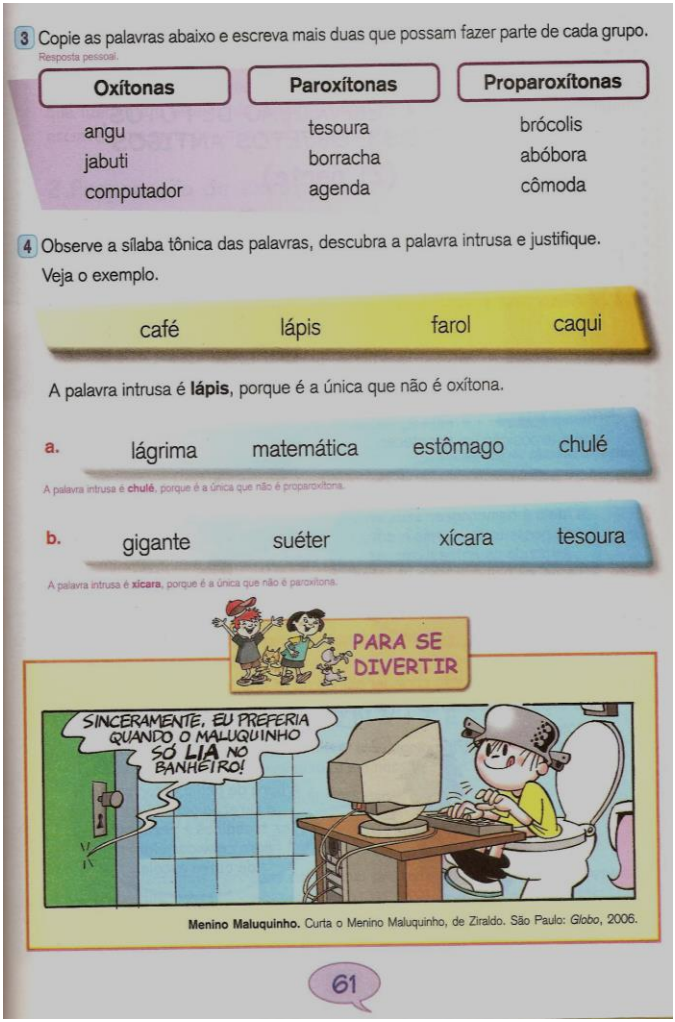
2 Explique com suas palavras o que são:

a. palavras oxítonas. Palavras oxítonas são aquelas em que a sílaba tônica é a última.
b. palavras paroxítonas. Palavras paroxítonas são aquelas em que a sílaba tônica é a penúltima.
c. palavras proparoxítonas. Palavras proparoxítonas são aquelas em que a sílaba tônica é a antepenúltima.

60

A segunda atividade analisada pertence também ao volume do 4º ano da coleção Ápis. Esta atividade encontra-se na Unidade 1 e o gênero trabalhado é o diário pessoal. A coleção Ápis organiza os volumes de

acordo com as seguintes seções: *Abertura, Texto: leitura e interpretação (compreensão do texto, linguagem e construção do texto); Ampliação da leitura e da oralidade; Produção de texto escrito; Estudos gramaticais* e *Sistema de escrita.*



3 Copie as palavras abaixo e escreva mais duas que possam fazer parte de cada grupo.
Resposta pessoal.

Oxítonas	Paroxítonas	Proparoxítonas
angu	tesoura	brócolis
jabuti	borracha	abóbora
computador	agenda	cômoda

4 Observe a sílaba tônica das palavras, descubra a palavra intrusa e justifique.
Veja o exemplo.

café lápis farol caqui

A palavra intrusa é **lápis**, porque é a única que não é oxítona.

a. lágrima matemática estômago chulé

A palavra intrusa é **chulé**, porque é a única que não é proparoxítona.

b. gigante suéter xícara tesoura

A palavra intrusa é **xícara**, porque é a única que não é paroxítona.

PARA SE DIVERTIR

Menino Maluquinho. Curta o Menino Maluquinho, de Ziraldo. São Paulo: *Globo*, 2006.

61

A atividade foca o gênero diário pessoal, a partir de uma história em quadrinhos do Ziraldo. É interessante o movimento que a coleção rea-

liza quando utiliza um gênero para focar outro. Esta história em quadrinhos está na seção de abertura da unidade, seção esta que apresenta o trabalho a ser realizado. Na sequência temos o texto "O diário de Serafina" e nesta seção o gênero diário pessoal começa a ser explorado. Há ainda outros textos do mesmo gênero, como a leitura de uma parte do livro "O diário de Anne Frank". Na seção dedicada à produção textual, os alunos são desafiados a construírem um diário pessoal. Num primeiro momento, são trabalhadas a estrutura composicional do gênero de forma bem clara para os alunos, mas esta ainda não é a produção final.

A respeito dos conhecimentos linguísticos, eles são trabalhados na seção: *Estudos gramaticais e Sistema de escrita.* Nesta unidade o conteúdo utilizado refere-se aos diminutivos. Como podemos observar na atividade abaixo, logo de início é retomado um trecho do texto "diário de Serafina" e se chama a atenção dos alunos para o efeito de sentido do diminutivo "toquinha". A atividade é conduzida para que os alunos percebam que o diminutivo não faz referência apenas às palavras pequenas, mas que podem expressar juízos de valor. Vale ressaltar que na sequência da atividade, no item 4, aparece uma tirinha. No decorrer da unidade, além do foco específico no gênero diário pessoal, observamos a recorrência do gênero história em quadrinhos e tirinha.

Porém, estes gêneros, a nosso ver, estão presentes nesta unidade como meio de familiarizar os alunos acerca de outros gêneros, mas não se explora a estrutura composicional nem o tema destes gêneros. O foco é sempre o diário pessoal. Esta é uma forma interessante de familiarizar os alunos acerca dos diferentes gêneros e de suas variadas funções. Porém, ao se trabalhar especificamente um gênero deve-se focar na sua função, nas formas de leitura, produção e circulação deste gênero. Nesta unidade, o trabalho que considera a função, leitura, produção, circulação do gênero é realizado com o diário pessoal.

Ainda na tirinha a qual nos referimos no parágrafo anterior, ela explora, partindo da fala de um dos personagens, o efeito de sentido que se pode produzir a partir da palavra "rapidinho", explorando mais uma vez, os diversos efeitos de sentido que uma palavra pode ter.

Ao final da unidade, os alunos são convidados a produzirem uma página de um diário pessoal. A proposta de produção escrita dá orientações gerais sobre o tema e sobre a estrutura composicional do diário. Em um dos itens, os alunos são solicitados a contarem sobre os pensamentos e as emoções. A nosso ver, neste ponto, é possível fazer a retomada dos

diminutivos, pois em muitas vezes eles contribuem para que se demonstre no texto uma emoção ou um jeito carinhoso de tratar alguma coisa ou alguém, ou seja, uma forma de expressar afetividade.

4 Na tira a seguir, observe o uso do diminutivo na palavra **rapidinho**:

WATTERSON, Bill. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 12 out. 2008.

Copie em seu caderno a alternativa que indica a intenção com que foi usada, no texto, a palavra **rapidinho**:

- intenção de mostrar que é algo pequeno.
- intenção de mostrar carinho.
- intenção de indicar maior rapidez.

5 Leia a seguinte piada:

Antes das refeições

A professora pergunta:
— Quem reza antes das refeições?
Todos levantam a mão, menos um.
— Juquinha, você não reza antes das refeições?
— Não, "fessora". Minha mãe cozinha direitinho.

Almanaque Brasil de Cultura Popular. São Paulo: Andreato Comunicação e Cultura, p. 34, fev. 2005.

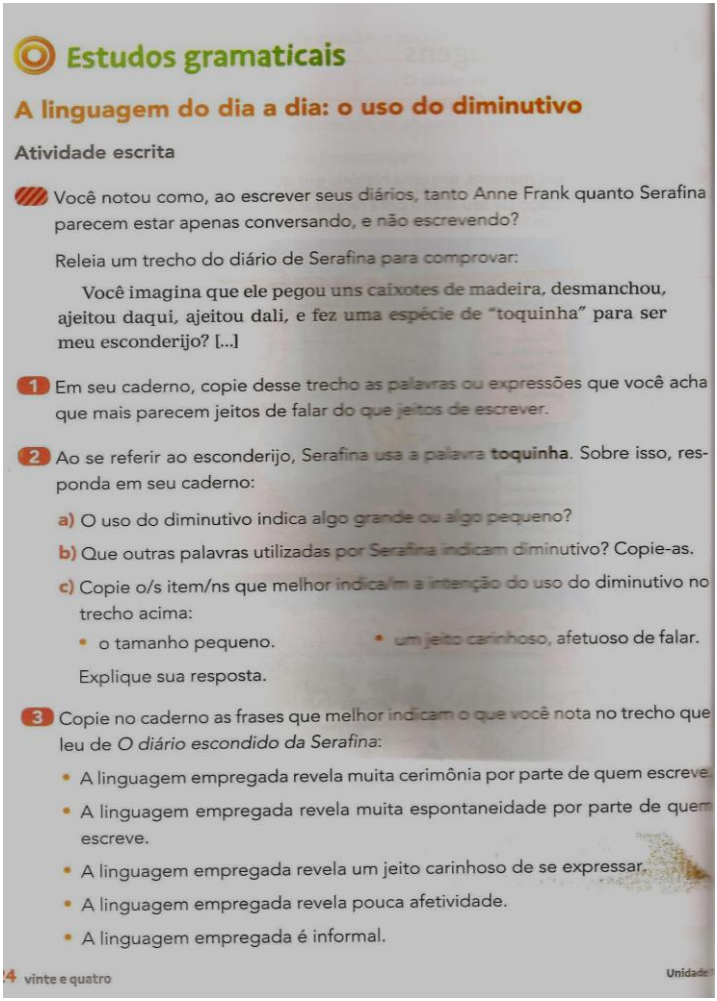
Responda em seu caderno: qual é a intenção do uso do diminutivo na palavra **direitinho**?

Unidade 1

vinte e cinco 25

O que se pode observar é que a coleção Ápis, apresenta um trabalho totalmente articulado entre os eixos de leitura, produção textual e conhecimentos linguísticos. Este tipo de trabalho, com base numa abordagem que favorece a percepção da língua como um todo, pode contribuir

para que formemos leitores e escritores competentes. Vale enfatizar que o livro didático sozinho não é capaz de tal competência. A figura do professor e as formas de interação em sala de aula são fundamentais para que se estabeleça um ensino de língua com qualidade, com vistas a formar um cidadão crítico que sabe usar a língua em seu benefício e assim construir-se como sujeito social.



Estudos gramaticais

A linguagem do dia a dia: o uso do diminutivo

Atividade escrita

Você notou como, ao escrever seus diários, tanto Anne Frank quanto Serafina parecem estar apenas conversando, e não escrevendo?

Releia um trecho do diário de Serafina para comprovar:

> Você imagina que ele pegou uns caixotes de madeira, desmanchou, ajeitou daqui, ajeitou dali, e fez uma espécie de "toquinha" para ser meu esconderijo? [...]

1 Em seu caderno, copie desse trecho as palavras ou expressões que você acha que mais parecem jeitos de falar do que jeitos de escrever.

2 Ao se referir ao esconderijo, Serafina usa a palavra **toquinha**. Sobre isso, responda em seu caderno:

a) O uso do diminutivo indica algo grande ou algo pequeno?

b) Que outras palavras utilizadas por Serafina indicam diminutivo? Copie-as.

c) Copie o/s item/ns que melhor indica/m a intenção do uso do diminutivo no trecho acima:

- o tamanho pequeno.
- um jeito carinhoso, afetuoso de falar.

Explique sua resposta.

3 Copie no caderno as frases que melhor indicam o que você nota no trecho que leu de *O diário escondido da Serafina*:

- A linguagem empregada revela muita cerimônia por parte de quem escreve.
- A linguagem empregada revela muita espontaneidade por parte de quem escreve.
- A linguagem empregada revela um jeito carinhoso de se expressar.
- A linguagem empregada revela pouca afetividade.
- A linguagem empregada é informal.

6. Considerações finais

Encerradas as análises, podemos concluir que as duas coleções analisadas tratam os conhecimentos linguísticos de forma bem diferenciada. Enquanto a coleção Porta Aberta realiza um trabalho desarticulado e prioriza a memorização e a exposição de regras, a coleção Ápis prima pela articulação dos eixos e explora os conhecimentos linguísticos a partir de textos concretos, sem a preocupação com a apresentação de regras.

Assim sendo, temos, a partir deste trabalho, muito mais perguntas a fazer do que conclusões a apresentar. A primeira e maior delas diz respeito ao fato de que estas coleções são adotadas por uma mesma rede de ensino e o corpus apresentado diz respeito apenas à Zona Urbana do município, diante disso, porque a discrepância entre as coleções? Sabemos que a prática docente é construída por diversos saberes, dentre eles os saberes da experiência e podem ser estes saberes que condicionam as escolhas dos professores. Sabemos também que o processo e escolha é democrático e que o discurso que permeia todo o processo é de que o livro didático reflita o contexto da escola. A questão da leitura do contexto, aliada aos saberes da experiência pode influenciar a escolha por um livro mais tradicional ou por um que contemple as novas formas de ensino de língua portuguesa.

Pensamos que a contribuição que este trabalho pode deixar diz para além das análises das duas coleções. Este trabalho pode iniciar um debate acerca das concepções de ensino de língua dos professores municipais de Barbacena. De início, ou de saída, o que concluímos é que temos duas concepções de ensino de língua permeando a prática dos professores: uma que considera ainda o estudo da gramática tradicional, pautando-se na memorização de regras e outra concepção que considera a língua em uso, que tem como objeto de ensino os gêneros textuais. Não é nosso objetivo julgar qual a melhor concepção, pois não cremos na verdade pura, perfeita e cartesiana, mas pensamos que pelo menos, uma reflexão sobre o ensino mereça ser realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Ana. Coleção Ápis, 4º e 5º anos. São Paulo: Ática, 2012.

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

_____. *Guia de livros didáticos PNLD/2013*: letramento e alfabetização – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2012.

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

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. Coleção Porta Aberta, 4º e 5º anos. São Paulo: FTD, 2012.

COSTA VAL, Maria das Graças Costa. *Da frase ao discurso*: pequeno panorama dos estudos linguísticos. Versão preliminar, inédita: 1997.

_____. (Org.). *Alfabetização e língua portuguesa*: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. V. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSHI, L. *Da fala para a escrita*: atividades de textualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MARINHO, Janice Helena Chaves. *A abordagem dos conhecimentos linguísticos em livros didáticos aprovados no PNLD 2010*. 1º Fórum Ibero-americano em Literacias/16th European O Reading, 2009. [Inédito]

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia*: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

POSSENTI, Sirio. *Por que* (*não*) *ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Bastos. *Língua portuguesa, história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

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

A CONDUÇÃO DO ESTUDANTE PARA A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE: A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Guilherme Brambila Manso (UFES)
guilhermebrambilamanso@hotmail.com
Luciano Novais Vidon (UFES)

RESUMO

No presente artigo buscamos debater a problemática presente no ambiente escolar em torno da produção textual e nas implicaturas que isso traz na autopercepção do estudante como um sujeito enunciador. Sob o referencial da teoria de Bakhtin e seu Círculo buscamos debater propostas de produção de texto (especialmente encontradas no livro didático) dentro da disciplina de língua portuguesa a fim de buscar suportes que nos levem à criação de enunciados dentro do ambiente escolar que dialoguem com as demais esferas sociais.

Palavras-chave: Bakhtin. Discurso. Autoria. Produção. Educação.

1. Introdução

Embasados em contribuições teóricas do Círculo e Bakhtin concebemos o discurso como algo essencial para a interação humana. Este ato de comunicação vivo que desenvolve-se, basicamente, pela interação do enunciador com seus receptores é diversificado, já que partimos do pressuposto da existência de diversas esferas enunciativas (escolas, igrejas, comunidade etc.) em que este se desenvolve.

Conforme Bakhtin...

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de

> enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

A afirmação do filósofo Mikhail Bakhtin nos permite realizar uma ponte com o ambiente escolar a partir do momento em que o concebemos como um ninho de discursos em formação. Geraldi (2010, p. 123) afirma que "a linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham". Se a linguagem constitui o sujeito o que nós, enquanto pesquisadores e educadores, temos feito para contribuir na autonomia do sujeito existente em cada estudante?

Essa autonomia que trazemos à tona parte de divagações debruçadas nas próprias afirmações do filósofo Bakhtin. "Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...)" (BAKHTIN, 1979, p. 314). Sob um olhar mais aguçado facilmente podemos notar que um dos ambientes discursivos mais propícios para esta apropriação de discursos alheios é o escolar.

No ambiente escolar partimos da prerrogativa de que estudantes praticam o exercício discursivo do qual o sujeito encontra-se num ambiente polifônico lidando e emitindo vários discursos [VIDON, 2012], como já postulado e teorizado por Bakhtin e seu Círculo. Com isso, notamos que o estudante pode ser considerado um sujeito legítimo que participa de diferentes esferas discursivas (Igreja, família, comunidade etc.) e traz para a escola esses discursos do qual ele se apropria e confronta com os demais vindos de outras esferas, constituindo a todo momento um discurso renovado por meio da agregação de novos discursos.

Entendemos, portanto, que a escola é um ponto de encontro privilegiado para esses enunciadores em construção. Definir os estudantes como enunciadores em construção é uma afirmação delicada, de fato. Isto se justifica porque somos enunciadores em construção sempre. A todo momento estamos pondo em prática nossa comunicação (por meio de quaisquer vias e meios de comunicação) e não deixamos de agregar discursos e nos enriquecer, mas o estudante inserido no ambiente escolar passa por um processo peculiar de sua formação discursiva ao construir,

teoricamente, sua base para desenvolver-se como sujeito enunciador de maneira mais plena e eficiente.

Esse processo pode ser considerado peculiar ao lidarmos com a cultura do estudante que segue sua rotina de ir para uma instituição encontrar-se com outros sujeitos de idade comum (ou não) e receber instruções para realizar e registrar, de maneira mais aprimorada, processos discursivos dos quais este mesmo sujeito está habituado a fazer.

Entendemos que a escola trará essas noções para os estudantes nas aulas de língua portuguesa e produção textual. A questão chave que motiva este artigo é buscar refletir sobre a maneira como os gêneros discursivos, enquanto portadores de discursos variados, têm sido ensinados é de fato satisfatória na formação deste estudante enquanto sujeito enunciador.

2. A problemática da produção do discurso

Para iniciarmos a análise a respeito da produção discursiva é válido levantar questionamentos como: Como este enunciado exercitará o estilo, autoria e singularidade deste sujeito que o produzirá? Será que estamos criando propostas de enunciados para contribuir de maneira concreta na vida discursiva deste estudante ou é apenas uma atividade que irá para a gaveta? A criação de textos em massa produzirá de fato um enunciador competente com seu discurso?

Se fizéssemos uma primeira análise em torno daquilo que diz respeito às pesquisas que tangem os gêneros do discurso é possível inferir que esse tipo de estudo é relativamente recente no Brasil. Compondo essa esquematização de análise tem-se a contribuição do pensador russo Mikhail M. Bakthin (1895-1975) que, pioneiramente, referiu-se ao tratamento e análise do gênero de maneira ampla e cotidiana dentro da formulação do texto e/ou enunciado. Surgem, posteriormente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que expandem essas análises do meio acadêmico para, também, o escolar.

Essas e outras pretensões desta matriz do ensino de gêneros do discurso é teoricamente eficaz e bem intencionada. A discussão que vale a pena ser aberta é o quanto a teoria tem se feito verdade na prática e até que ponto esta proposta de gêneros textuais discursivos tem sido respeitada e posta em ação.

É tido como norte deste artigo os resultados já alcançados pelo subprojeto orientado pelo Prof. Dr. Luciano Vidon intitulado "O gênero artigo de opinião da esfera escolar para a não escolar: O que muda?" que pretende, assim como este artigo, questionar-se e analisar a relação dialógica existente na inserção e ensino da proposta de produção de gêneros do discurso dentro do ambiente escolar.[3]

O livro didático tem sido, historicamente, uma ferramenta importante para o educador na condução das aulas. O professor de língua portuguesa não foge à essa regra. Destes materiais é possível conseguir temáticas discursivas e esclarecimentos da língua que aliados a um bom planejamento do professor possibilitarão uma produção eficiente. A problemática passa a existir quando este profissional segue à risca este tipo de material e se escraviza no mesmo fazendo com que a aula ganhe um aspecto engessado e a proposta da produção de um sujeito discursivo se perca.

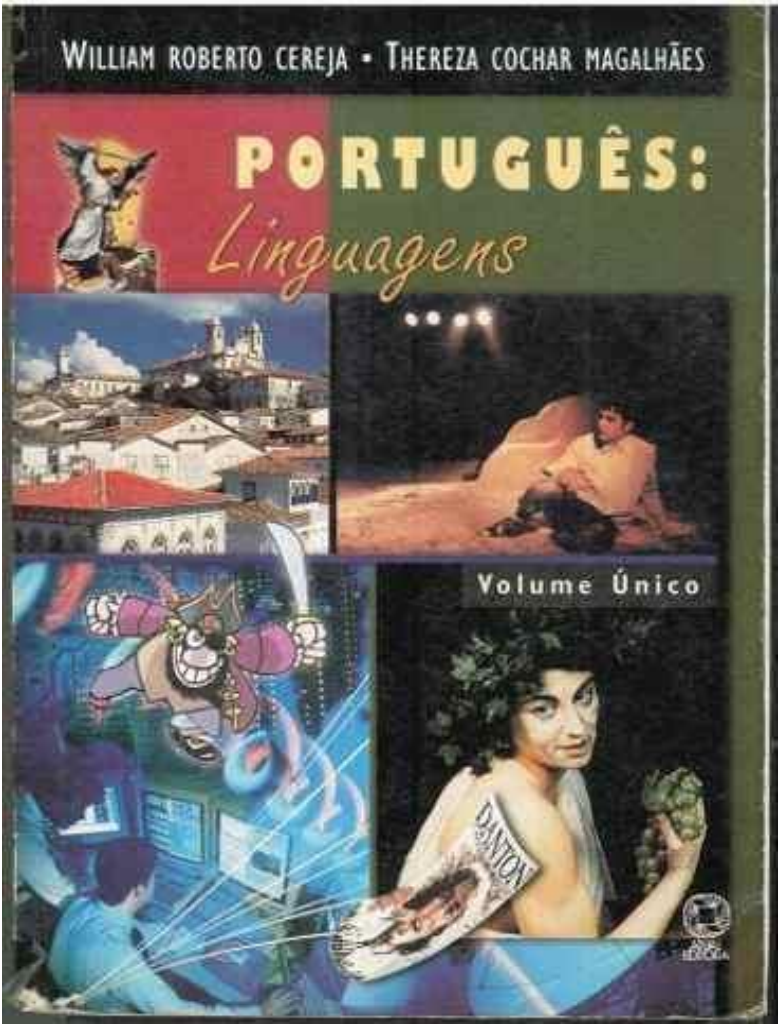
Para reforçar os argumentos sugeridos acima trazemos uma pequena parte do livro didático *Português: Linguagens* de Cereja e Magalhães (2003) utilizado em escolas de rede pública, especificamente, para ensino médio.

Seguirão algumas observações obtidas destes tópicos destacados. A obra, de volume único, caracteriza o texto argumentativo pelos tópicos que seguem (p. 138):

- Defende-se um ponto de vista sobre determinado assunto;
- O ponto de vista é fundamentado com argumentos;
- Estrutura básica: introdução (ideia principal), desenvolvimento (argumentos) e conclusão (confirmação da ideia principal);
- Linguagem de acordo com a variedade padrão;
- O autor pode colocar-se de modo pessoal (em 1ª pessoa) ou impessoal (em 3ª pessoa);
- Presença de palavras e expressões que introduzem opiniões pessoais (*na minha opinião, gostaria de lembrar que, penso que, etc.)* ou impessoais (*é provável que, é possível que, não se pode esquecer que, convém lembrar que* etc.).

[3] Produções científicas desta natureza que relacionam-se com a temática e influenciaram este artigo científico podem ser encontradas em Vidon (2011, 2012 e 2012) a exemplo.

Apesar de o livro didático cumprir sua função norteadora no aprendizado e inserção do estudante na esfera dos gêneros discursivos é possível que alguns pontos sejam destacados para debate.



O primeiro ponto de embate está no ensino da estruturação do gênero. A pergunta que se torna pertinente a essa situação é: Um enunciado que não cumpre esses critérios estruturais deve, então, ser desconsidera-

do e excluído da definição de gênero argumentativo proposto? Este questionamento ganha certa proporção ao partirmos da prerrogativa do livro didático estar destinado a educandos relativamente leigos e que provavelmente darão maior crédito a estas declarações. Desta forma, o mesmo estudante leigo que ler estes tópicos poderá se sentir "coagido" a manter essa estrutura básica proposta fugindo de qualquer marca estilística que o mesmo possa vir a desenvolver temendo ter seu enunciado como inadequado à regra.

O segundo ponto que merece destaque é a citação de palavras e expressões que podem estar presentes neste tipo de enunciado. Com base em tal afirmação retomamos a discussão à questão do livro didático acabar se tornando um instrumento que engessa e *dessubjetiva* (VIDON, 2009; 2013) os estudantes enquanto enunciadores que irão se munir deste mesmo instrumento como auxílio de suas produções.

A noção de dessubjetivação está relacionada a essa questão de se perspectivar um sujeito não situado, isto é, fora de uma situação específica de comunicação e assim fora de uma das esferas de interação social e discursiva.

Vale a pena observar que a proposta do livro didático de ensino do "texto argumentativo" parte de um pressuposto cognitivo para a produção desse discurso: a defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto, com base em argumentos.

As noções de "ponto de vista", "assunto" e "argumentos" são cognitivas, ou seja, vão na direção de uma concepção psicologicista de linguagem, em que o pensamento precede a linguagem, ou a linguagem é a expressão do pensamento. Isso remete à concepção cartesiana do "penso, logo existo". Bakhtin vai de encontro a essa concepção, já que para ele seria algo como "existimos, logo falamos e pensamos". A concepção trazida por Cereja e Magalhães, de alguma forma, é individualista, subjetivista idealista, como Voloshinov/Bakhtin analisam em *Marxismo e filosofia da linguagem*, apesar de também refletir um caráter objetivista abstrato.

O livro didático pode ser sim um agravante para o ensino dos gêneros discursivos quando mal administrado nas aulas de língua portuguesa. Contudo, o uso deste material é apenas um componente no direcionamento dos sujeitos discursivos em sua produção enunciativa ainda sem nortes bem definidos.

A respeito do estudante, enquanto alvo dessa formulação didática e enquanto sujeito discursivo que será orientado a criar novos enunciados, devemos uma atenção especial. Como já foi dito, a escola é por excelência um ambiente discursivo onde diversos enunciadores circularão vindos de diferentes esferas comunicativas. Sendo assim, é possível que se perceba uma matéria discursiva bruta e rica que estes jovens (em sua maioria) possuem a ser trabalhada e direcionada em sala de aula.

O que vem contra essa aptidão discursiva é a falta de interesse por parte dos estudantes para os trabalhos em torno da produção de enunciados. Por quê? O que desmotiva um estudante a registrar seus discursos e posicionamentos?

Discorrendo daquilo que já foi exposto nos resultados preliminares do projeto de pesquisa, enxergamos que o estudante encontra-se coagido por moldes estruturais demarcados pelo tradicionalismo dos professores na condução da aula. Em outras palavras, o próprio exemplo que o fragmento do livro didático ilustra busca ensinar formas de se chegar a um gênero específico e não o conteúdo a ser expresso dentro desta mesma forma.

Se parássemos para refletir, mesmo que alheios ao ambiente escolar, poderíamos facilmente nos questionar sobre o que, de fato, constitui um gênero textual discursivo específico. Nesses questionamentos podemos cair facilmente na justificativa da necessidade de uma lista de normas para diferenciar um gênero do outro como a diferença estrutural entre um artigo de opinião e uma dissertação.

A preocupação pela estrutura é válida. Estudantes de ensino médio, principalmente, encontram-se num momento de exigências maiores como a chegada do vestibular e necessitam do exercício constante de sua escrita e da diferenciação dos gêneros textuais discursivos que poderão ser cobrados em suas provas. Diante desta preocupação, os educadores não veem outra saída a não ser conduzi-los ao foco na estrutura fazendo com que o conteúdo desses enunciadores caia no segundo plano.

Outra problemática no ensino e condução desta produção de enunciados que é válido trazer à tona é a falta de veracidade presente. "As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relação lógica e concreto-semântica" (BAKHTIN, 1997 [1929], p. 184). Diante desta complementação teórica já podemos perceber que a criação de situações discursivas muito artificiais pode ser mais um fator de desmotivação para

o estudante enquanto sujeito enunciador que instintivamente deseja expor sua perspectiva ideológica sob os moldes de seu discurso.

As atividades escolares focadas no exercício da produção de gêneros textuais discursivos tendem à criação de um momento imaginário que norteie o estudante a montar seu discurso. Até então as iniciativas são louváveis, porém pode-se perceber nas leituras de propostas de redação que há, em considerável ocorrência, a falta de motivações para que o estudante alcance resultados que vão para além do enunciado.

3. A fomentação de possibilidades e suportes motivadores

Mikhail Bakhtin postula que

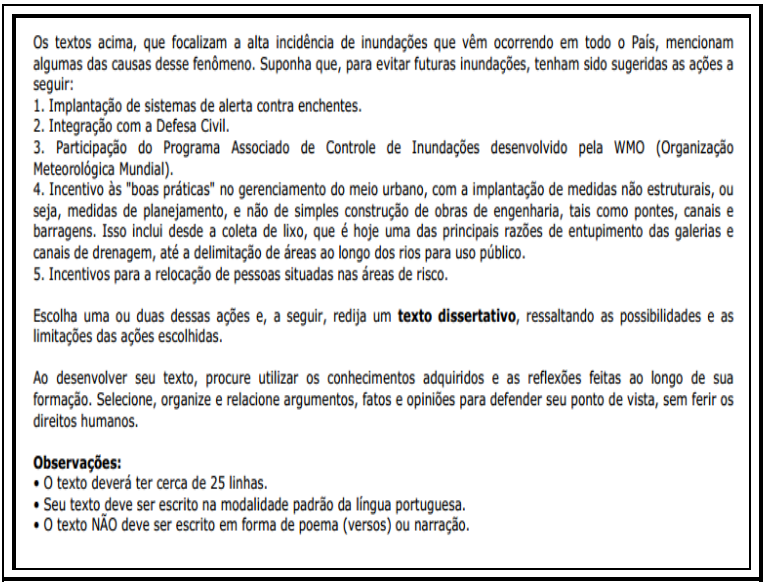
> pode-se colocar que a obra de arte é um acontecimento artístico vivo, significante, no acontecimento único da existência, e não uma coisa, um objeto de cognição puramente teórico, carente de um caráter de acontecimento significante e de um peso de valores. A compreensão e a cognição devem operar não sobre o todo verbal previamente necrosado e reduzido à sua atualidade empírica, bruta, mas sobre o acontecimento, em função dos princípios que lhe fundamentam os valores e a vida, dos participantes que o vivem (não é a relação do autor com o material, mas a relação do autor com o herói que é significante e tem caráter de acontecimento) (1997, p. 203-204).

Assim como uma obra de arte, o discurso é um registro vivo de uma perspectiva a respeito de determinados assuntos. Debruçados sobre tal afirmação é possível destacar que o primeiro ponto de tratamento à desmotivação na produção do discurso é orientar o estudante a reconhecer-se como autor. Tal posto não se limita apenas a assinar um texto escrito num limite de linhas e estruturas, mas sim a convencê-lo da parcela de responsabilidade que este autor, enquanto um difusor de uma ideologia tem para a sociedade que o cerca e da qual este faz parte como componente fundamental.

Trago, no quadro seguinte, como exemplo deste caso um fragmento de proposta de redação encontrado via internet de uma instituição particular.

Antes de qualquer análise cabe a este estudo também reconhecer o papel de métodos que objetivam treinar o estudante para as diversas seleções, seja no âmbito acadêmico ou profissional, que este possa encarar. Contudo, para que o estudante possa, por meio da prática, sentir-se mais confortável com as características de diferentes gêneros discursivos é totalmente conveniente para o educador e estudante manter vivo o discurso

produzido. Em outras palavras, propõe-se que o estudante receba uma resposta concreta e convincente às suas indagações sobre o porquê de ter que escrever.



Os textos acima, que focalizam a alta incidência de inundações que vêm ocorrendo em todo o País, mencionam algumas das causas desse fenômeno. Suponha que, para evitar futuras inundações, tenham sido sugeridas as ações a seguir:

1. Implantação de sistemas de alerta contra enchentes.
2. Integração com a Defesa Civil.
3. Participação do Programa Associado de Controle de Inundações desenvolvido pela WMO (Organização Meteorológica Mundial).
4. Incentivo às "boas práticas" no gerenciamento do meio urbano, com a implantação de medidas não estruturais, ou seja, medidas de planejamento, e não de simples construção de obras de engenharia, tais como pontes, canais e barragens. Isso inclui desde a coleta de lixo, que é hoje uma das principais razões de entupimento das galerias e canais de drenagem, até a delimitação de áreas ao longo dos rios para uso público.
5. Incentivos para a relocação de pessoas situadas nas áreas de risco.

Escolha uma ou duas dessas ações e, a seguir, redija um **texto dissertativo**, ressaltando as possibilidades e as limitações das ações escolhidas.

Ao desenvolver seu texto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- O texto deverá ter cerca de 25 linhas.
- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto NÃO deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.

Fonte: http://www.gaussprevestibular.com.br/arquivos/Proposta_260410_20100426084821.pdf

A respeito da proposta acima, não seria uma tarefa difícil prever certos questionamentos por parte dos estudantes como "Por que escrever? Para quem estou realizando esta tarefa? O que ganho com isso? Em que isso acrescentará para mim ou para alguém?".

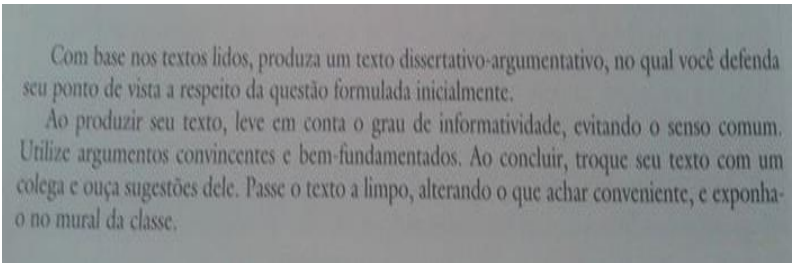
Questões como essas podem facilmente surgir em sala de aula colocando os educadores numa situação desconfortável por talvez não portarem respostas suficientemente claras e convincentes. A partir disto é necessário que se retome à proposta preliminar: convencer o sujeito que ele é de fato um sujeito ou que ele pode ser um sujeito de sua enunciação.

A afirmação acima parece um tanto hermética, mas possivelmente atingir esta proposta seja também uma tarefa complexa. Existem fatores externos que fazem com que a motivação discursiva do sujeito vá perdendo o seu foco como a cobrança estilística e estrutural e até a chantagem, por vezes necessária, alegando que a atividade valerá nota. De fato

focar os impulsos rebeldes de um sujeito em construção que se encontra em cada estudante para a produção de seu discurso não é fácil e exige muito do educador enquanto condutor da atividade.

Sendo assim, como realizar tal feito? A resposta pode estar além do espaço físico e psicológico que a sala de aula impõe. Se os estudantes encontram-se presos e desmotivados por criar discursos "para nada", a solução pode estar em dar um destino para essa produção.

Para ampliar a análise do caso colocamos em comparação uma outra proposta de redação que chega bem próximo dos propósitos almejados por este artigo. A proposta foi coletada do mesmo livro de Cereja e Magalhães (2003) mencionado anteriormente. Segue o recorte:



Com base nos textos lidos, produza um texto dissertativo-argumentativo, no qual você defenda seu ponto de vista a respeito da questão formulada inicialmente.

Ao produzir seu texto, leve em conta o grau de informatividade, evitando o senso comum. Utilize argumentos convincentes e bem-fundamentados. Ao concluir, troque seu texto com um colega e ouça sugestões dele. Passe o texto a limpo, alterando o que achar conveniente, e exponha-o no mural da classe.

Esta proposta é a parte final de um exercício precedido por algumas coletâneas sobre a minoridade penal e, partindo destes enunciados com perspectivas diferentes e das próprias considerações que o estudante passa a criar com a leitura e debate, objetiva-se não só desenvolver um enunciado dentro de um gênero discursivo, mas também expor o texto para uma discussão e troca de ideias.

Porém, tanto na primeira proposta, quanto nesta última, o gênero em questão continua sendo a dissertação escolar, ou seja, um gênero escolarizado cujos fundamentos se encontram em pressupostos cognitivos e linguísticos estruturais. A questão, por exemplo, que Bakhtin traz em uma de suas citações, do acontecimento discursivo é muito tímida. Ela existe, por exemplo, quando se sugere ao estudante que exponha o seu texto em um mural, ou quando a questão é socialmente relevante, como o tema da inundação, mas se perde na formulação do próprio gênero do discurso, que continua sendo o de sempre – a dissertação, o texto dissertativo ou o texto dissertativo-argumentativo.

A conscientização do sujeito enquanto membro ativo de seu ambiente discursivo é um passo importante. Dar ao estudante a noção do pe-

so de seu discurso o motivará a produzi-lo com algum propósito. A criação de publicações de folhetins escolares ou exposição em sala é um caminho para que este sujeito desenvolva sua argumentação com propósito e gana por receptores deste enunciado.

O ponto fundamental que este artigo tem descoberto é não deixar o discurso ser apenas um registro, mas que seja motivo para os sujeitos agirem responsavelmente dentro de seus ambientes discursivos. Afinal, a partir daí este escrevente verá na concretude que é de fato um enunciador já que terá receptores para seu discurso. Tal atividade pode, consequentemente, atingir toda a comunidade nos arredores da escola garantindo motivações discursivas ainda maiores.

4. Considerações finais

Bakhtin afirma que "dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Interrelação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter no texto". (BAKHTIN, 1997, p. 331)

A proposta encontra-se aí. Deslocar o estudante da zona de conforto de uma produção de textos com preocupações meramente estruturais e levá-lo a projetar-se e a dinamizar-se com o ambiente discursivo que o cerca. Dessa forma o educador estará contribuindo na impressão do sujeito que é autor, que possui caráter, ideologia e estilo que, por consequência, se conecta com os arredores para produzir enunciados cada vez mais participativos e construtivos de sua sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Freudism.* Nova York: Academic Press, 1976.

_____. Le discours dans la vie et dans la poésie. In: TODOROV, T. *Mikhaïl Bakhtine*: le principe dialogique. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

_____. *Estética de criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar *Português*: linguagens. 1. ed. São Paulo: Atual, 2003.

GERALDI, J. W. *Ancoragens*: estudos bakhtinianos. São Paulo: Pedro e João, 2010.

PIRES, M. Proposta de redação. Gauss Pré-vestibular. Disponível em: <http://www.gaussprevestibular.com.br/arquivos/Proposta_260410_20100426084821.pdf>. Acesso em: 16-07-2014.

VIDON, Luciano Novais. A questão da transdisciplinaridade em linguística aplicada: as contribuições do Círculo de Bakhtin. In: CARMELINO, A. C.; MEIRELES, A. R.; YACOVENCO, L. C. (Org.). *Questões linguísticas*: diferentes abordagens teóricas. 1. ed. Vitória: UFES, 2012, p. 225-241.

_____. Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 41, p. 110-127, 2012.

_____. Considerações sobre escolarização e subjetividade responsável. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção et al. (Orgs.). *A responsividade bakhtiniana*: na educação, na estética e na política. 1. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2011, p. 239-243.

A FUNCIONALIDADE DA INTERDISCIPLINARIDADE PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DOS PCN+ E DA RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012

Thiago Soares de Oliveira (UENF)
so.thiago@hotmail.com

RESUMO

Com o escopo de definir as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, a resolução CNE/CEB 2/2012, seguindo a perspectiva adotada anteriormente pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para essa etapa do ensino básico, bem como as orientações educacionais que lhes são complementares (PCN+), vem corroborar a importância da interdisciplinaridade para a construção do conhecimento e para a promoção de competências humanas mais amplas. Com base nisso e em autores que abordam o assunto, este trabalho suscita a reflexão a respeito da relevância da abordagem interdisciplinar para promover, na área das linguagens, especialmente em língua portuguesa, maior consistência no desenvolvimento dos conteúdos educacionais, sem, entretanto, desconsiderar a validade do domínio disciplinar que normalmente reveste o ensino da língua. Inicialmente, são expostos e articulados conceitos importantes para o desenrolar da ação reflexiva, tais como as noções de disciplinaridade, *multi, pluri* e interdisciplinaridade. Em seguida, partindo dos PCN e PCN+, são explanados em quais preceitos é delineada a funcionalidade da abordagem interdisciplinar no ensino médio, sugerindo novas formas de tratamento a serem dispensadas à língua portuguesa e à literatura, para, ao fim, entender o papel da resolução CNE/CEB 2/2012 como ação normativa prospectiva em termos de política educacional.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino de língua. Língua portuguesa. PCN.

1. Introdução

Dentre os vários vieses de discussão acerca do ensino e as tentativas de explicar como o saber pode ser construído de modo a capacitar amplamente o indivíduo para o manejo das habilidades adquiridas durante os anos de estudo e convívio escolar, principalmente no ensino médio,

emerge, revestida de grande importância, a noção de interdisciplinaridade como forma complementar, inovadora e alternativa, mas ainda em construção, para produção e consolidação do conhecimento em relação à maneira disciplinar e fragmentada de transmissão.

Anterior à elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), essa noção "apresenta-se, a partir dos anos de 1960, como uma precursora não somente crítica, mas, sobretudo, na busca de respostas aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna ou clássica" (ALVARENGA et al., 2010, p. 20), tendo como seus precursores o filósofo e humanista francês Georges Gusdorf e o biólogo Jean Piaget e, no Brasil, o professor Hilton Japiassu. Após inúmeras dificuldades para se firmar como uma base sólida capaz de subsidiar a construção do conhecimento científico, a interdisciplinaridade se assentou como valorosa e relevante no campo da educação básica com o advento dos PCN, reforçados pela resolução CNE/CEB 2/2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Consoante os PCN no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, "a novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar", já que o " estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade" (BRASIL, 2000, p. 16). Esse apontamento introduz, a princípio, a necessidade de se considerar a interação dos estudos da língua tanto com a vida quanto com a sociedade em que o aluno está inserido, a fim de que o saber prévio do aluno se comunique com o adquirido no ambiente escolar, facilitando a construção dos significados por meio da interação que a interdisciplinaridade é capaz de promover.

Com o advento da resolução CNE/CEB 2/2012, a importância desse assunto foi corroborada pela presença da temática da interdisciplinaridade no referencial legal e conceitual que norteia as bases para o ensino médio em todas as formas de oferta e organização, bem como pela previsão para que o currículo evidencie o tratamento interdisciplinar ao contemplar as áreas do conhecimento[4] cuja estruturação foi reconfigura-

[4] A resolução CNE/CEB 2/2012, ao definir as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, passa a organizar o currículo em quatro áreas de conhecimento: I- Linguagens, compreendendo a língua portuguesa, a língua materna, para populações indígenas, a língua estrangeira moderna, a arte, em suas diferentes linguagens, ou seja, cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical, e a educação física; II- Matemática; III- Ciências da natureza: biologia, física e química; e IV- Ciências humanas: história, geografia, filosofia e sociologia (BRASIL, 2012).

da. Definidas as diretrizes curriculares nacionais que a organização do ensino médio deve observar, o fazer pedagógico passa a se orientar com mais consistência normativa no que diz respeito ao trato interdisciplinar dos conteúdos, ainda que o arcabouço legal seja deveras exíguo no tocante às políticas de efetiva aplicação dessa noção.

Como este trabalho não anseia exaurir os diversos matizes reflexivos sobre os quais pode ser conduzido o tema da interdisciplinaridade, o que se pretende é ponderar de forma concisa quanto à importância da abordagem interdisciplinar dos conteúdos do ensino médio, particularmente em língua portuguesa, para a construção consistente de conhecimentos por meio do cruzamento dos saberes disciplinares que há muito são transmitidos aos alunos. Para tanto, serão tomados não só como objetos de análise, mas também como comprovação da relevância do assunto, a resolução CNE/CEB 2/2012, os PCN+ e as considerações de autores de discutem o tema, a fim de reforçar a utilidade do tratamento e da reflexão interdisciplinares.

2. Noções preliminares e conceituais

Antes de iniciar a reflexão a respeito da funcionalidade da abordagem interdisciplinar em língua portuguesa, é preciso tecer algumas considerações preliminares concisas sobre o conceito e sobre a interdependência entre as noções de disciplinaridade e de interdisciplinaridade. É importante o entendimento de ambos os conceitos a fim de que não haja confusão entre as acepções relativas à multidisciplinaridade e à transdisciplinaridade.

Em razão do contínuo avanço da reflexão crítica no âmbito da ciência[5] e da tecnologia, os fundamentos da relação entre o homem e o conhecimento passaram a ser repensados de forma a questionar os pilares[6] que amparavam o conhecimento disciplinar gerado pela ciência moderna, "que se caracteriza basicamente por um modelo de pensamento simplificador, pois é fundado em racionalidade considerada estreita pelas implicações que gera pelo reducionismo que opera no processo do conhecimento disciplinar" (ALVARENGA et al., 2010, p. 4).

[5] A ciência de hoje, entendida pelo termo "Ciência Clássica ou Moderna", era antes conhecida como "Filosofia Natural", segundo Japiassu (2006).
[6] A ordem, a disjunção, a redução e a lógica formal (ALVARENGA et al., 2010).

Com a emancipação da racionalidade que revestia a ciência e a tentativa de distanciamento de outras formas de conhecimento que buscavam compreender a relação entre o ser humano e o meio natural, ocorreu "uma mudança profunda de grande parte da intelectualidade ocidental, não somente em relação à visão a respeito do que se concebe com conhecimento verdadeiro [...], mas igualmente à visão de mundo e de homem" (ALVARENGA et al., 2010, p. 6). Essa mudança levou a um repensar acerca dos fundamentos científicos que fragmentavam e compartimentalizavam as especialidades, consideradas disciplinas.

Para Japiassu (1976, p. 11), a disciplinaridade é a exploração da disciplina, compreendida esta como ciência, que "é a consciência do mundo". Nas palavras do autor,

> Disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (*Idem*, p. 72).

Nesse viés, mesmo que baseada na especialização, não há de se rechaçar a importância do conhecimento disciplinar, uma vez que ele é o supedâneo para o surgimento de novos saberes, inclusive daqueles que se interconectam e interagem para responder aos anseios da complexidade que reveste o mundo contemporâneo. Essa é, de fato, uma grande preocupação dos grandes sábios que, segundo Minayo (1994, p. 42-42), entendem que "a dispersão do conhecimento [...] não deveria resultar em contradições entre os pesquisadores e o resultado de seus trabalhos".

Ocorre que, diferentemente do saber disciplinar, que se baseia na lógica formal, o interdisciplinar comporta a contradição e reconhece que é pertinente e relevante outra ótica de compreensão da realidade como forma complementar de dar conta de fenômenos mais complexos cuja essência por si só requisita a interação entre as disciplinas. Portanto, não se compreende a interdisciplinaridade com superação do saber disciplinar, mas como a "construção incessante de relações entre si" (AZEVEDO & ANDRADE, 1997, p. 259).

Considerando que não há interdisciplinaridade sem que haja disciplinaridade, ou seja, a primeira concepção é pressuposta a partir da segunda, Japiassu (1976) entende a interdisciplinaridade como a busca pelo conhecimento de forma una, não fragmentada, sem as amarras das metodologias de apenas uma ciência, caracterizando-se "pela intensidade das

trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa" (Idem p. 74). Isso significa que o projeto interdisciplinar busca a construção de um novo conhecimento a partir de um outro disciplinar já existente, na tentativa de compreender melhor as ciências.

Assim, a interdisciplinaridade emerge, em outras palavras, no contexto da imposição trazida pelo surgimento crescente de novas disciplinas nas quais há um elo, como um idêntico objeto de estudo, por exemplo, variando os aspectos da análise. Sobre isso, o autor explica que,

> Nas ciências naturais, podemos descobrir um tronco comum, de tal forma que temos condições de passar da matemática à mecânica, depois à física e à química, à biologia e à psicologia fisiológica, segundo uma série de generalidade crescente (esquema comtiano). Não se verifica semelhante ordem nas ciências humanas. A questão da hierarquia entre elas fica aberta [...] (JAPIASSU, 1976, p. 84).

Analisando as obras de Gusdorf (1974, 1977), Minayo (1994, p. 44) afirma que o autor é o maior representante da interdisciplinaridade considerada como busca de totalidade do conhecimento e, por isso mesmo, ele "usa todas as suas armas para convencer aos cientistas modernos e pós-modernos dos males da fragmentação do saber". Dessa forma,

> Cada disciplina pode ser considerada como desenvolvimento de princípios fundamentais, devendo ser possível uma formalização superior, na medida em que o universo para quem sabe contemplá-lo é fato único e uma mesma e grande verdade (MINAYO, 1994, p. 45).

Essa formalização superior a que se refere o humanista francês, seria, na verdade, "a proposta de integrar o conhecimento e humanizar a ciência, tendo como princípio básico considerar o homem como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento científico" (ALVARENGA et al., 2010, p. 20). Gusdorf criticava a fragmentação do saber por promover a ruptura entre o conhecimento natural e o do mundo social.

Coadunando-se com essas exposições, é necessário o registro de que a importância da interdisciplinaridade está também no fato de que "as grandes criações científicas não foram feitas por especialistas, mas pelos sábios, que tinham uma formação abrangente, multidisciplinar, aberta a todos os campos do saber" (FIORIN, 2008, p. 35). Assim, quando cultivada a mistura dos saberes que detinham, a ciência progredia e grandes descobertas eram possíveis.

Retomando o entendimento de Gusdorf, Minayo (1994) explica que a percepção do autor acerca da interdisciplinaridade decorre de sua

própria compreensão do termo, ou seja, a interdisciplinaridade como a primeira exigência de comunicação, capaz de pressupor a inteligibilidade relacional humana. Seria por meio da inter-relação entre os indivíduos, cada qual com seus saberes e vivências prévios e plurais, que se daria a comunicação. Logo, "se cada ciência possui sua lógica, a compreensão desse pluralismo é essencial para uma inteligibilidade diferente" (*Idem*, p. 50).

Quanto aos conceitos de multidisciplinaridade e de pluridisciplinaridade, para Fiorin (2008), ambos se equivalem em razão do desaparecimento na história da nuança de sentido entre os prefixos *pluri-* e *multi-*. Enquanto o primeiro indica "abundância de elementos homogêneos [...], o segundo não traz essa ideia de homogeneidade" (*Idem*, 2008, p. 37). Ele explica que, "na multidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade), várias disciplinas analisam um dado objeto, sem que haja ligação necessária entre essas abordagens" (*Idem*, p. 37). Em outras palavras, as diversas formas de dar enfoque a um tema são dispostas paralelamente e coordenadas para que se tenha um conhecimento global e geral de uma determinada matéria.

Dessa forma, enquanto "a multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto [...] entre as disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica", a interdisciplinaridade comporta-se de forma distinta, promovendo a "superação da super especialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade" (PIRES, 1998, p. 176-177).

Consoante Minayo (2010), o tratamento multidisciplinar de um determinado tópico é importante quando comparado ao pensamento único que decorre de uma ótica unidisciplinar e fechada. Para a autora, a multidisciplinaridade ocorre quando "pessoas de múltiplas áreas são chamadas para dissertar sobre um tema e daí se obtém uma visão do mesmo sob diversas perspectivas" (*Idem*, p. 436). Diferentemente, "a interdisciplinaridade constitui uma articulação de várias disciplinas em que o foco é o objeto, o problema ou o tema complexo, para o qual não basta a resposta de uma área só" (*Idem*, p. 436).

Nesse viés de discussão, é importante ressaltar ainda que,

> Embora se observe certo consenso em relação às concepções de multi e pluridisciplinaridade, o mesmo não ocorre notadamente em relação à interdisciplinaridade, uma vez que esta já se apresentava [...] como questão complexa, comportando divergências e múltiplas sugestões no que se refere à divisão interna ou modalidades. Isso ocorre pelos desafios de diferentes ordens que a in-

> terdisciplinaridade encerra e por se tratar, ainda hoje, de um campo de conhecimento em construção (ALVARENGA et al., 2010, p. 33).

Em relação ao conceito de transdisciplinaridade[7], termo criado por Jean Piaget, Fiorin (2008, p. 38) expõe que esta "é domínio da audácia, que leva a examinar todo o conhecimento [...] a partir de conhecimentos analógicos, de conceitos como caos, irreversibilidade, degradação". Por isso, a transdisciplinaridade ocorre "quando as fronteiras das disciplinas se tornam móveis e fluidas num permeável processo de fusão" (*Idem*, p. 38). Trata-se, na verdade, de um objetivo a ser atingido na medida em que "o próprio Piaget se apressa em precisar que se trata apenas de um sonho, de uma etapa previsível das associações, mais do que uma realidade já presente" (JAPIASSU, 1976, p. 75-76).

Sintetizando essa definição conceitual, Minayo (2010) entende a transdisciplinaridade como o produto final da interdisciplinaridade e complementa que

> A ação da transdisciplinaridade é a resultante da capacidade que nós temos de ultrapassar as fronteiras das disciplinas pelo investimento articulado e a contribuição das diferentes disciplinas em jogo, num processo de investigação que inclui articulação de teorias e conceitos, métodos e técnicas e, não menos importante, do diálogo entre as pessoas (*Idem*, p. 437).

Por isso, a transdisciplinaridade "diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina", tendo como objetivo "a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 11). Essa estrutura descontínua do espaço transdisciplinar, que atravessa campos de conhecimento herméticos (disciplinas), deles necessita para a sua própria formação, já que o transdisciplinar, assim como o interdisciplinar, torna-se possível em virtude da existência do saber fragmentado que foi metodologicamente diluído e atravessado.

Em suma, "a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o conhecimento" (NICOLESCU, 1999, p. 13). Cada qual se vale de metodologias e de meios de compreensão do mundo distintos e, por isso, comportam diferentes finalidades e abordagens, sendo a disci-

[7] Para aprofundar o conhecimento sobre a temática da transdisciplinaridade, ver Morin (1990) e Jantsch (1972).

plinaridade o embrião que permite a formação dos novos modos de se conduzir a busca pelo conhecimento.

3. A funcionalidade da abordagem interdisciplinar em língua portuguesa

Ainda que passadas várias décadas desde o surgimento do conceito de interdisciplinaridade como proposta integradora do conhecimento e humanizadora da ciência, o desenvolvimento dos caminhos disciplinares parece se ampliar ao ponto de estreitar ainda mais os domínios das especialidades, afunilando as esferas dos saberes. Essa compartimentalização do conhecimento em áreas cada vez menores acaba por formar estudiosos especialistas em uma fração mínima de um universo abarrotado de ideias e noções que se interconectam.

Em relação à língua portuguesa no ensino médio, por exemplo, a especialização dos docentes em professor de gramática e professor de literatura (e ainda há escolas onde existe a disciplina de produção textual) foi alvo de crítica dos PCN por distanciar duas disciplinas que se comunicam e compartilham o mesmo eixo teórico, promovendo uma "aula de expressão em que os alunos não podem se expressar" (BRASIL, 2000, p. 16), já que a divisão de um mesmo eixo conteudístico em duas matérias diversas acaba privilegiando a construção do pensamento fragmentado.

Em razão de questões como essas, um dos posicionamentos dos PCN acerca do tratamento disciplinar dispensado à língua em sala de aula de nível médio se refere à necessidade de que a comunicação seja entendida "como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas" (BRASIL, 2000, p. 17). Seguindo essa perspectiva integradora entre língua portuguesa (normalmente entendida nas escolas como estudos gramaticais) e literatura, Fiorin (2008, p. 50) afirma que "os conceitos linguísticos devem ser um instrumento de investigação do texto literário, que será estudado como processo enunciativo e totalidade textual", desviando-se de abordagens baseadas em princípios gerais de organização e rudimentos de gramática elementar. Sobre isso, o autor ainda explica que,

> De um lado, um literato não pode voltar as costas para os estudos linguísticos, porque a literatura é um fato de linguagem; de outro, não pode o linguista ignorar a literatura, porque ela é o campo da linguagem em que se trabalha a língua em todas as suas possibilidades e em que se condensam as maneiras de

> ver, de pensar e de sentir de uma dada formação social numa determinada época (FIORIN, 2008, p. 31).

Ora, se ambas as disciplinas possuem um elo que as privilegia como fruto de um objeto comum, como poderia o ensino de gramática ser desvinculado do ensino de literatura? O desprendimento de duas disciplinas que partilham de uma conexão acaba por levar à construção do conhecimento fragmentado cujas informações, por serem centradas em suas especificidades próprias, pouco interessam ao ensino médio, uma vez que parcamente podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades discentes, de tão distantes que são da realidade do aluno. Logo, é valendo-se da contextualização que o professor aproxima a realidade discente do saber escolar.

Apesar disso, não é simples a introdução do saber contextualizado em sala de aula tampouco a combinação de áreas com transferência de conceitos e metodologias, uma vez que

> Os professores formadores não conseguem estabelecer ambientes de ensino e aprendizagem interdisciplinares, mesmo que a matriz curricular e as práticas de ensino propiciem aberturas para que essas práticas aconteçam de fato na formação dos professores (AZEVEDO & ANDRADE, 2007, p. 257).

Além do mais, considerando o ponto de vista prático, Minayo (1994) expõe que

> A experiência tem mostrado que, frente a temas complexos impossíveis de serem tratados isoladamente, os êxitos dependem: 1) de reunião de pessoas capazes de dialogar e dispostas a isso; 2) de reunião de pessoas competentes em suas áreas disciplinares dispostas a compreender a problemática específica da matéria de colaboração [...] (MINAYO, 1994, p. 61-62).

Com efeito, os PCN+ sinalizam a importância da articulação interáreas para o desenvolvimento das competências gerais pretendidas pelo ensino médio, sem cogitar, entretanto, a descaracterização das disciplinas. A orientação constante nesses parâmetros é relativa ao interesse de "promover uma ação concentrada do conjunto e também de cada uma das disciplinas, a serviço do desenvolvimento de competências gerais, que dependem do conhecimento disciplinar" (BRASIL, 2002, p. 17).

Nessa linha orientativa, as diretrizes esboçadas pelos PCN+ indicam que "as disciplinas da área de linguagens e códigos devem também tratar de temáticas científicas e humanísticas" (BRASIL, 2022, p. 17), e vice-versa. Em síntese, esses parâmetros apontam que

> A perspectiva de desenvolver conteúdos educacionais com contexto e de maneira interdisciplinar, envolvendo uma ou mais áreas, não precisa necessa-

> riamente de uma reunião de disciplinas, mas pode ser realizada numa mesma disciplina (BRASIL, 2002, p. 17).

Ocorre que a crescente especialização leva o conteúdo a tamanha especificidade, que somente aos estudiosos do assunto tal conteúdo tenha sentido. Isso ocorre possivelmente porque,

> Tanto na educação infantil e no ensino médio como na universidade, o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua forma de organização em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objeto de reflexão e discussão coletiva (SANTOMÉ, 1998, p. 25).

Nesse viés, na organização das áreas do conhecimento, especialmente no que tange ao eixo cognitivo das linguagens, a funcionalidade da interdisciplinaridade desponta preliminarmente a partir da possibilidade de "proposição de trabalho na área", pois "a inter-relação entre as disciplinas podem ocorrer sob forma de estudo de determinados objetos comuns, presentes em diferentes linguagens" (BRASIL, 2000, p. 8). Aliás, os PCN+ orientam o professor nesse sentido, indicando os rumos para que compreenda, ao abordar o eixo das linguagens, códigos e suas tecnologias, que

> A forma de apresentação dos conceitos e temas estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não se limita aos conteúdos considerados tradicionalmente como responsabilidade exclusiva de cada disciplina, incorporando metas educacionais comuns a várias disciplinas da área e às demais áreas (BRASIL, 2002, p. 10).

Isso significa que a interdisciplinaridade busca a interação entre os saberes, não na contrapartida dos conhecimentos disciplinares, mas em complementação a estes, já que, antes do interdisciplinar, existe o conhecimento disciplinar. Contudo, é preciso entender, a fim de atingir a necessária integração entre os conhecimentos disciplinares, que "existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências e valores humanos" (SANTOMÉ, 1998, p. 100). Logo, se houver colaboração mútua entre as disciplinas que são reflexo de uma perspectiva específica, todas em prol de um propósito maior, talvez a ação educativa, que "sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade" (NÓVOA, 1999, p. 18), tome contornos mais uniformes no que diz respeito ao ensino em geral, inclusive língua portuguesa.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade se firma como funcional para o ensino, já que considera a interação e a contextualização em busca do conhecimento uno e não fragmentado, articulando o trabalho das dis-

ciplinas "para desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida" (BRASIL, 2002, p. 11). Para isso, o ensino disciplinar deve ser reavaliado, reforçando-se com "práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência" (NÓVOA, 1999, p. 18), a fim de que a simples transmissão de conceitos afastados do contexto real discente não conduza o aluno ao desinteresse e, por consequência, à perda do sentido do repasse conceitual de conhecimentos que, via de regra, acabam por se diluir em meio às informações consideradas importantes para o aluno em termos de futuro profissional.

Por isso, na matéria de língua portuguesa, "a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua" (BAGNO, 2010, p. 157), com o intuito de atingir o ensino não excludente da língua materna, capaz de considerar o conhecimento prévio do aluno e sua forma peculiar de manejo do idioma. Partindo dessa interação entre o contexto social em que se insere o aluno e as propostas de fato integradoras da educação em língua portuguesa, pode-se começar a delimitar um dos objetivos principais do ensino de língua: "a transformação do perfil socioeconômico e cultural da população que frequenta as escolas públicas brasileiras, seja para ensinar, seja para aprender" (BAGNO, 2007, p. 30).

Para que essa transformação seja possível, contudo, a interdisciplinaridade deve ser entendida, relativamente ao ensino da língua portuguesa, como real interação entre os conteúdos disciplinares, já que tal interação é a base para o entendimento da língua como "uma atividade social, um trabalho coletivo" (BAGNO, 2007. p. 36). Se assim o é a língua, como poderia ser diferente o tratamento dos conteúdos que com ela interagem? Na verdade, é por meio da interação e da noção não fragmentária trazidas pela interdisciplinaridade que se pode dar relevo ao ensino de português, entendido como uma língua construída coletivamente pela interação entre os falantes.

Segundo Andrade e Azevedo (2007),

> A ideia da implementação de práticas interdisciplinares deve desenhar, tecer e alinhavar a verticalidade e a horizontalidade da Matriz Curricular, para que os professores tenham claras as interfaces das disciplinas e as possíveis inter-relações provenientes delas (*Idem*, p. 262).

Se assim o for, a interdisciplinaridade atuará como "uma estratégia para a compreensão, interpretação e explicação de temas complexos" (MINAYO, 2010, p. 437), aproximando-se da formação humana e social do indivíduo apregoada pelos PCN+ com base nos quatro saberes propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser (BRASIL, 2002).

Por serem bastante amplos, esses objetivos não podem ser alcançados por meio de um ensino conteudista e fragmentado, mas sim a partir de um ensino reflexivo e crítico, e que proporcione uma formação sólida que suplante o mero saber enciclopédico.

O que se observa, seguindo essa linha de raciocínio, é que, para a prática da interdisciplinaridade na escola, os PCN são de grande importância em razão da preocupação tanto com a formação integral do educando quanto com sua própria condição de ser humano. Não é estranho, portanto, a constante preocupação com a contextualização, a partir da qual se subentende a possibilidade da prática interdisciplinar. Nessa perspectiva, segundo os PCN+, "a forma mais direta e natural de se convocar temáticas interdisciplinares é simplesmente examinar o objeto de estudo disciplinar em seu contexto real, não fora dele" (BRASIL, 2002, p. 12).

Há de se notar, ainda nessa reflexão, que o advento da resolução CNE/CEB 2/2012 reforçou a importância da interdisciplinaridade ao dispor, como um dos referenciais legais e conceituais em que o ensino médio deve se basear, que a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais deve ser realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização. Essa resolução determina, além disso, que o currículo deve contemplar as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas com tratamento metodológico que evidencie tanto a contextualização como a interdisciplinaridade ou demais formas de interação e articulação entre os diversos campos disciplinares, ou seja, de saberes específicos (BRASIL, 2012).

Em outras palavras, a resolução não se limita ao âmbito das linguagens, abarcando também outras disciplinas que, em exercício articulatório de conhecimentos, devem receber tratamento interdisciplinar e contextualizado. Essa concepção ampla é assaz importante em termos de ensino de língua portuguesa, visto que a inter-relação entre as disciplinas não deve promover, por exemplo, oportunidades de escrita "com finali-

dade escolar apenas; ou seja, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar" (ANTUNES, 2005, p. 26).

Assim, considerando que "a produção escrita, no ensino médio, é orientada especificamente para a dissertação, com vistas à redação do vestibular" e, por esse motivo, "é comum a artificialidade das condições de produção desses textos, do que resulta uma falsa compreensão do que seja construir textos relevantes e ajustados a um contexto de comunicação social mais amplo" (ANTUNES, 2005, p. 26), seria interessante buscar na interdisciplinaridade, agora com o respaldo da resolução CNE/CEB 2/2012, um ato social de escrever, compreendendo a língua como um atividade social. Isso ocorreria por meio da inter-relação entre conhecimentos, todos articulando-se interativamente para que, mais do um treinamento, a escrita se torne socialmente significativa, influenciando a vida dos seus escritores, no caso os alunos, dentro e fora da escola.

Por fim, ao tratar das formas de oferta e organização curricular, a resolução assegura, outrossim, que ambos os termos em foco assegurem a transversalidade do conhecimento, considerando, portanto, que o ensino médio deve, com efeito, resguardar a formação do estudante, sejam eles adolescentes, adultos ou jovens (BRASIL, 2012). Isso representa, juntamente com os PCN, grande avanço legislativo de orientação e prospecção em termos de garantias educacionais, demonstrando o vulto e a relevância que o tema da interdisciplinaridade vem adquirindo.

4. Considerações finais

Como campo em construção que tenciona cruzar os saberes disciplinares com o intuito de atingir o conhecimento uno e não fragmentado, a interdisciplinaridade figura, relativamente ao ensino médio, como meio funcional para unir a transmissão necessária dos saberes estruturados no currículo escolar ao conhecimento prévio discente trazido da vida para a sala de aula. Isso porque, além de buscar no saber disciplinar pré-existente as bases que sustentam sua própria existência, a interdisciplinaridade opera religando saberes a fim de dar conta de fenômenos mais complexos e de diferentes naturezas.

A partir desse entendimento, no ensino de literatura em classes do ensino médio, por exemplo, seria funcional tratar do contexto histórico dos períodos literários para que os alunos entendam que, na verdade, os

momentos históricos e os contextos em que determinadas obras foram produzidas estão refletidos nos textos dos autores. Logo, ensinar literatura de modo puramente disciplinar, focado em características de textos e memorizações de excertos, provavelmente tolheria o gosto dos alunos pela disciplina por não entenderem que os conhecimentos se entrecruzam não de modo a simplificar o real, mas para mediar as diferentes formas do saber.

De forma análoga, o ensino de língua portuguesa cujo enfoque se dê apenas na transmissão de conteúdos gramaticais possivelmente deixará de aproveitar a riqueza de textos que abordam outros conteúdos disciplinares, como os relacionados à história e à geografia, por exemplo. Assim, utilizar um texto de uma dessas matérias como objeto de análise para os conteúdos de português favorece a troca e a interação entre as disciplinas, superando os limites do universo disciplinar. Essa superação é, decerto, de grande importância já que, para dar conta de fenômenos mais complexos e profundos, a interdisciplinaridade surge como alternativa para a produção de conhecimento científico capaz de acompanhar as constantes mudanças do mundo contemporâneo.

Seguindo essa ótica, a prática da interdisciplinaridade encontra amparo para se firmar uma vez que, sendo um campo ainda em construção, suporta a presença da contradição, comum quando se opera entre as fronteiras disciplinares. Entretanto, não é simples introduzir a prática interdisciplinar em sala de aula em razão da resistência das práticas educativas disciplinares arraigadas nos ambientes escolares, da incapacidade ou intenção de modificação na atuação docente, ou simplesmente pelo desconhecimento de como fazê-lo.

Apesar das orientações constantes nos PCN e nos PCN+, corroborados pela resolução CNE/CEB 2/2012, a transformação da maneira de abordar os temas em sala de aula depende não só da ação docente, mas também da intencionalidade do sistema educativo em subsidiar a implantação de uma nova ótica que contemple a complexidade dos fenômenos contemporâneos, gerada a partir do próprio avanço da ciência moderna disciplinar. Certamente, isso demandará investimentos em formação e capacitação docentes, sem prejuízo das adequações que forem necessárias a respaldar o professor, visto que, embora subentendido nos parâmetros e previsto na resolução CNE/CEB 2/2012, o campo da interdisciplinaridade é compreendido como inovador em um processo contínuo de construção e reconstrução.

Ante o exposto, a interdisciplinaridade emerge a fim de relacionar saberes e responder aos desafios do saber complexo, sustentando sua funcionalidade na troca entre os diversos campos do conhecimento. Relativamente ao ensino médio, essa troca mostra-se fértil quando desenvolvida por meio da contextualização dos conteúdos, quando de fato a interação entre os saberes passa a ser possível, desdobrando-se, mesmo que em construção contínua, em reflexões amplas e não simplificadoras, e superando as limitações que, de alguma forma, podem impedir o avanço da aquisição do conhecimento integrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Augusta Thereza de et al. Histórico, fundamentos filosófico e teórico-metodológico da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. (Eds.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri: Manole, 2010.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com as palavras*: coesão e coerência. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a15n30.pdf>. Acesso em: 06-06-2014.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Dramática da língua portuguesa***:** tradição gramatical, mídia & exclusão social. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: parte II. Linguagens, código e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 30-05-2014.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio*: Orientações Educacionais complementares aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 30-05-2014.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção I, p. 20.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. *ALEA***,** v. 10, n. I, jan./jun.2008, p. 29-53.

JANTSCH, Erich. Vers l'Interdisciplinarité et Ia Transdisciplinarité dans l'Enseignement et l'Innovation. In: Vários Autores – *L 'lnterdisciplinarité*. Paris: OCDE, 1972.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. *Como nasceu a ciência moderna e as razões da filosofia***.** Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza**.** Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? *Saúde e Sociedade.* São Paulo, v. 3, n. 2, p. 42-63, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v3n2/04.pdf>. Acesso em: 05-05-2014.

_____. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. *Emancipação.* Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 435-442, 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 04-05-2014.

MORIN, Edgar. *Science avec conscience.* Paris: Fayard, 1990.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. 1º Encontro Catalisador do *CETRANS* – Escola do Futuro – USP, Itatiba, São Paulo, abril de 1999, p. 9-25. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/01/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 05-05-2014.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação.* Botucatu, v. 2, n. 2, p. 173-782, fev. 1998. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf>. Acesso em: 04-05-2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade*: O currículo integrado. Trad.: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A RELEVÂNCIA DA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Carlos Mauricio da Cruz (UERJ)
cruzcm@uol.com.br
Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ)
taniamnlc@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar e a dimensionar a relevância que as propostas de produção de texto oral recebem nos livros didáticos selecionados e indicados pelo Ministério da Educação, em seu *Guia do Programa Nacional do Livro Didático* para o segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), em contraste com as de produção escrita. Também analisa a adequação dos gêneros textuais trabalhados em tais propostas, tendo em vista a preparação do aluno para o exercício da cidadania e a participação no mercado de trabalho por meio do domínio da linguagem oral, conforme orientação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Na impossibilidade de se analisarem todas as coleções indicadas no referido documento, optou-se por selecionar as duas mais frequentemente adotadas nas escolas públicas em todo o território nacional. Os resultados da investigação apontam para uma menor relevância atribuída à oralidade nas coleções analisadas, apesar da consonância das obras com as orientações dos PCN, as quais recomendam que sejam priorizados os gêneros textuais da comunicação pública.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros textuais. Livro didático.

1. Introdução

Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN 1998), documento oficial que apresenta um conjunto de orientações teóricas e metodológicas para o ensino de língua portuguesa, o estudo dos gêneros textuais, principalmente, tem pautado inúmeros debates sobre o ensino da língua materna em seus diversos aspectos.

A orientação dos PCN apoia o ensino de língua portuguesa atrelado à natureza da linguagem, associando a língua a seus usos discursivos. Consta na apresentação da área de língua portuguesa que "... todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos ..." (MEC/SEF, 1998).

Tantas e tamanhas discussões tentam dar conta da manutenção ou redefinição do objeto de estudo e ensino. Em todo o território nacional, a teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992) aparece, com frequência, como eixo das ideias contidas no documento.

Considerando que a comunicação verbal humana só se efetiva através da utilização de gêneros textuais, orais ou escritos, conforme defendido por Bakhtin (1992), podemos encarar o estudo da linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, indo além da mera análise formal e estrutural dos enunciados.

Partindo desse pressuposto, podemos vincular os diversos gêneros aos mais variados usos que fazemos da linguagem no dia a dia, pois nada do que produzimos linguisticamente está fora de um gênero.

Seria papel da escola, portanto, oferecer aos alunos o contato com os mais variados gêneros textuais, os quais se constituem ações sociodiscursivas para dizer o mundo e agir sobre ele, ou seja, manifestar opiniões sobre o espaço sócio-histórico-político circundante, bem como intervir nele. A percepção desse mundo e a capacidade de, efetivamente, dele participar seriam condições para o exercício da cidadania.

Há que se considerar, entretanto, também que o ensino de Língua Portuguesa, mormente no que se refere à produção textual, comumente se restringe à escritura de redações, presas ao tradicional polinômio de tipologia textual narração-descrição-dissertação-argumentação, que, quando limitada a questões simplesmente estruturais, pode deixar de contemplar inúmeras outras possibilidades de comunicação fundamentais para a formação do aluno cidadão.

Acrescenta-se a esse fato a aparente falta de relevância dada às atividades de elaboração de texto oral nas salas de aula, como se a escola não fosse o espaço legítimo para se aprender a falar com propriedade ou não apresentasse as "condições ideais" para o desenvolvimento de tais atividades.

Segundo os PCN de língua portuguesa do ensino fundamental, 3º e 4º ciclos (1998, p. 5),

> O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e da sociedade amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.
>
> (...) Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Com esse pano de fundo, o presente trabalho se propõe a analisar e dimensionar a relevância que as atividades de expressão oral recebem nos livros didáticos selecionados e indicados pelo Ministério da Educação (MEC), em seu *Guia do Programa Nacional do Livro Didático*, levando a escola a se reconhecer como instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários ao exercício da cidadania e à participação no mercado de trabalho através da manipulação da linguagem oral, conforme a orientação dos PCN.

Pretende-se, ainda, analisar que gêneros textuais são abordados nas propostas de produção textual oral nas obras indicados pelo *Guia do Programa Nacional do Livro Didático* e se tais propostas estão, de fato, vinculadas à construção do aluno cidadão, aproximando-o de situações desafiadoras do cotidiano, exigindo dele expor opiniões, reivindicar direitos, manifestar contentamento ou descontentamento com produtos e serviços, por exemplo.

A grande motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa surgiu da necessidade de se averiguar a coerência entre as recentes pesquisas linguísticas, as orientações do documento oficial do MEC para o ensino dos gêneros orais nas aulas de língua portuguesa e as propostas presentes nas obras indicadas pelo mesmo Ministério em seu programa de distribuição de livros didáticos.

2. *Os conteúdos curriculares básicos no ensino da língua portuguesa e a oralidade*

Os grandes conteúdos curriculares básicos no ensino da língua portuguesa – a leitura, a produção de textos escritos, a linguagem oral e o estudo da gramática –, ao contrário do que o senso comum imagina, estão intimamente interligados pelo uso linguístico de qualquer comunidade e, por isso, mantendo estreita relação, todos eles, com a oralidade.

Qualquer pessoa, quando fala, não tem a liberdade total de inventar, cada qual a seu modo, as palavras que diz, tampouco escolha irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. As pessoas falam, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Portanto, é lógico afirmar que não existe língua sem gramática.

Regras gramaticais, como o nome já diz, são normas, são orientações a respeito de como usar as unidades da língua, e como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação.

Desse modo, são regras, por exemplo, a descrição de como empregar os pronomes; de como flexionar os verbos para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de consequência e de tempo, por exemplo); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de como e quando garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se pretende pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa.

Por outro lado, a subdivisão das conjunções e as respectivas classificações de cada uma; a subclassificação de cada tipo de pronome e a função sintática prevista para cada um; a classificação de cada tipo de oração, com toda a refinada subclassificação das subordinadas e coordenadas, não são regras de uso, mas apenas questões metalinguísticas de definição e classificação das unidades da língua.

A respeito desse assunto, diz Antunes (2003, p. 88):

> A questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. (...) Cabe lembrar que toda língua possui, para além da gramática, um léxico variado, que também precisa ser amplamente conhecido, o que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo.

Como se sabe, os textos se desenvolvem a partir de um determinado assunto ou dentro de um tema específico, o que lhes confere a unidade temática requerida pela sua própria coerência. Assim, uma conferência, uma palestra, um debate, uma aula e outros gêneros similares são sempre em torno de um determinado tema; e reconhecer essa unidade temática do texto constitui uma competência que a escola deve privilegiar. O mesmo se diga em relação à finalidade pretendida com a interação, ou seja, o professor deve levar o aluno a ser capaz de identificar esses e outros aspectos globais do texto.

Outro detalhe importante é que os textos orais não dispensam os recursos de encadeamento dos tópicos pelo fato de serem orais. O uso de elementos reiterativos ou de elementos conectores (como repetições, substituições por sinônimos, associações entre palavras, conjunções) está igualmente presente nos textos orais, embora com algumas especificidades. A análise de textos escritos e orais em sala de aula será relevante se contemplar também tais elementos, fortalecendo a ideia de que a oralidade também está sujeita aos princípios da textualidade.

De modo geral, no que se refere às atividades em torno da oralidade, ainda se constata, nas unidades de ensino fundamental, uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar. Essa omissão pode ser resultado de uma análise apressada de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida cotidiana de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula.

Não raro, também se observa uma equivocada visão da fala como o espaço privilegiado para contrariar as regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é "erro" na língua acontece na fala, na qual tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial.

Ainda não se pode esquecer da concentração de atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, próprias das situações da comunicação privada; nesse contexto, prevalecem os registros coloquiais, como a "conversa", "a troca de ideias", "a explicação para o colega vizinho", por exemplo. Na verdade, tal maneira de trabalhar se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece.

Normalmente, na escola ocorre uma, até certo ponto, frequente falta de percepção do professor de explicar, em sala de aula, os padrões gerais de conversação, de tratar da produção dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas vocabulares específicas e padrões textuais mais rígidos, além da atenção a certas convenções sociais exigidas pelas situações do "falar em público".

As aulas de língua portuguesa, ao deixarem de lado o exercício da expressão oral, passam a se parecer muito pouco com encontro de pessoas em atividades de linguagem e, muito menos ainda, com encontros de interação, nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade. A compreensão equivocada da gramática e da necessidade única de focar as aulas em tópicos gramaticais descontextualizados, na verdade, tem funcionado como um imenso obstáculo à ampliação da competência dos alunos para a fala e a escuta, bem como para a leitura e escrita de textos adequados e relevantes a situações comunicativas em que se inserem.

O falante e o ouvinte são os atores do drama da comunicação e, nesse drama, cada um tem seu papel específico, que delimita suas possibilidades de atuação. Quem fala primeiro, quem pode falar; quem pode interromper e tantas outras restrições estão ligadas, intimamente, aos papéis sociais vividos por todo interlocutor em cada situação comunicativa.

Outra questão que não se pode perder de vista é que, tradicionalmente, sempre se deu mais atenção à possibilidade de variação da escrita, reforçando, portanto, uma equivocada ideia de que falamos, a todo momento, do mesmo jeito. Como facilmente se constata, os textos orais também ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo dos contextos mais, ou menos, formais em que acontecem. São bem diferentes a conversa coloquial, o debate, a exposição de motivos ou de ideias, a explicação, o elogio, a crítica, a advertência, o aviso, o convite, o recado, a defesa de argumentos, para citar apenas estes poucos exemplos de gêneros do discurso oral.

A respeito disso, Dolz e Schneuwly (2004, p. 83) afirmam que

> Não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. (...) O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados.

Planejar e colocar em prática essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolverem, para que saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos. Tais condições nos levam a tomar decisões no decorrer da interação. Nessa perspectiva, saber adequar-se às condições da interação significa ser capaz de, por exemplo, participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de uma ideia ou contra ela; de dar instruções; de narrar experiências vividas; de descrever com clareza ambientes, pessoas, objetos, fatos; enfim, de ajustar-se à imensa variedade de situações de interação verbal e de saber fazer uso das distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais.

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Guia do Programa Nacional do Livro Didático e a linguagem oral

Embora seja indiscutível a importância que se pode atribuir à fluência e desenvoltura do aluno no exercício da comunicação oral, a oralidade ainda é uma face pouco explorada do ensino de língua portuguesa. Não resta dúvida de que o desenvolvimento das habilidades discentes para o uso adequado da oralidade possibilita a ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas em nível pessoal, social e político. Conforme afirma Antunes (2003, p. 13),

> Os objetivos mais amplos do ensino da língua portuguesa não podem perder de vista um contato mais positivo do aluno com a língua que ele estuda, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler de forma mais elaborada e competente, ou seja, a escola deve ser um espaço que possa contribuir significativamente para que o aluno amplie sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa.

Acrescenta-se a esse fato a necessidade de o ensino da língua portuguesa também não perder de vista o propósito de tornar os indivíduos

cada vez mais críticos, mais participativos e atuantes, política e socialmente. E a participação, que se espera efetiva, das pessoas na sociedade acontece também, e muito especialmente, pela voz, pela fala enfim. No caso específico da escola pública, o não domínio apropriado da língua concorre para perpetuar a condição de exclusão dos pobres, os quais, coincidentemente, são os menos preparados para encarar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado.

A impressão que o aluno, muitas vezes, recebe da escola de que é deficiente linguisticamente o torna incapaz de tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar de forma ativa e crítica daquilo que ocorre à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem das decisões de construção da sociedade.

As bases teóricas que fundamentam os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental* já privilegiam a dimensão interacionista e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. É o próprio documento do Ministério da Educação (1998, p. 19) que afirma que

> O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Os PCN ainda estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem-se organizar em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita, e o da reflexão acerca desses usos. Os conteúdos meramente gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes, não merecem, no documento do MEC, qualquer atenção.

Ao lado dos *Parâmetros*, outra iniciativa governamental tem abrangência nacional e se volta para o acesso ao livro didático, contemplando alunos do ensino fundamental em seus componentes curriculares. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui ao aluno matriculado em escola pública livros didáticos de português, matemática, história, geografia, ciências e língua estrangeira moderna, periodicamen-

te, de forma a garantir o acompanhamento e o aprofundamento do domínio dessas áreas especializadas do conhecimento humano.

É esperado, pois, que as propostas de produção de texto oral presentes nas obras de língua portuguesa selecionadas pelo PNLD estejam em consonância com as orientações contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental*.

4. A produção dos gêneros orais nos livros didáticos

Entre as doze coleções aprovadas pelo PNLD/2014, optou-se, no presente trabalho, por analisar as duas que, além de já terem figurado no PNLD/2011, foram as mais escolhidas em todo o território nacional no Programa anterior. São as seguintes obras: *Português: Linguagens*, de Thereza Anália Cochar Magalhães e William Roberto Cereja, Editora Saraiva (Coleção 1) e *Para Viver Juntos: Português*, de Greta Marchetti, Cibele Lopresti Costa, Jairo J. Batista Soares, Márcia Takeuchi e outros, Edições SM (Coleção 2).

As coleções de livros se organizam de forma a trazer ao professor e ao aluno textos e atividades capazes de colaborar significativamente com os objetivos oficialmente estabelecidos para cada um dos quatro eixos de ensino em língua portuguesa no segundo segmento do ensino fundamental: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Como decorrência das suas escolhas e combinações metodológicas, as obras selecionadas revelam perfis didático-pedagógicos diferenciados. E essas diferenças refletem-se também no seu princípio organizador, ou seja, no critério utilizado pela coleção para selecionar, pôr em sequência e organizar o conteúdo a ser trabalhado, estruturando, assim, uma proposta didático-pedagógica particular.

Quatro princípios distintos de organização podem, então, ser observados: tema; gênero e/ou tipo de texto; tópicos de estudos linguísticos; projetos.

Embora nenhuma coleção adote um princípio único em sua organização, um deles sempre se afigura como predominante. Além disso, observa-se que, predominando ou não, tema e gênero aparecem em todas as coleções. Considerando-se tanto a predominância de um princípio quanto sua eventual articulação com os demais, é possível perceber, para

além dos arranjos metodológicos específicos de cada obra, certas tendências.

No caso da Coleção 1 – *Português: Linguagens*, de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja –, o princípio de organização é predominantemente por tema. Da seleção de textos às discussões propostas em leitura, produção textual e oralidade, as unidades exploram temas como a vida em sociedade, identidade pessoal, o mundo da ficção, valores éticos, meio ambiente, cultura popular, consumo, lusofonia, língua e linguagem, entre tantos outros.

Já na Coleção 2 – *Para Viver Juntos: Português*, de Marchetti, Costa, Soares e outros –, são os gêneros associados a projetos que organizam as unidades. Mas os projetos só aparecem no fim de um determinado grupo de capítulos, como forma de articular os conhecimentos trabalhados até aquele momento e de fazê-los convergir na elaboração coletiva de um produto a ser partilhado pela comunidade escolar.

Em qualquer desses arranjos metodológicos, os textos são tomados como ponto de partida das atividades, inclusive as dedicadas aos conhecimentos linguístico-gramaticais. De forma geral, um ou dois deles abrem a unidade e/ou o capítulo. Nas seções destinadas à leitura, as atividades incidem diretamente sobre eles, visando à sua compreensão e interpretação; e as que se voltam para a produção, escrita ou oral, tomam-no, em princípio, como referência no que diz respeito ao gênero, ao tipo de texto ou ao tema. Nas seções dedicadas aos conhecimentos linguísticos, é frequente que apareçam outros, em alguns casos concorrendo com a retomada de certos trechos ou aspectos do(s) texto(s) de abertura.

Em cada volume, unidades, capítulos, seções e subseções vêm estruturados segundo uma lógica – e, portanto, uma sequência –, que é a da aula presumida. A abordagem dos eixos de ensino se dá, então, em uma ordem que se configura, essencialmente, da seguinte maneira: 1) leitura de texto(s); 2) conhecimentos linguísticos diretamente associados à leitura (vocabulário/léxico; aspectos do gênero e/ou do tipo de texto; estilo); 3) produção (escrita, sempre; oral, em alguns momentos); 4) tópicos de gramática. Normalmente o primeiro passo é o da leitura – em algumas obras, envolvendo também textos não verbais, como fotos e pinturas. Entretanto, ainda que predomine o percurso aqui indicado, os demais passos podem seguir sequências variáveis, seja de uma coleção para outra, seja no interior de uma mesma coleção.

4.1. Coleção 1: *Português: Linguagens*

Em sua apresentação, a coleção traz um breve texto endereçado ao estudante e assinado pelos autores, no qual fica clara, pelo menos em tese, a concepção da linguagem não só como instrumento de interação do sujeito com seus pares, mas também com o mundo em que vive. O mesmo texto propõe ao aluno verificar o rico diálogo entre linguagem literária e jornalística com linguagem das artes plásticas e gráficas, da música e da internet, com a finalidade de aprimorar a capacidade de interação com o espaço circundante.

Cada um dos volumes da coleção apresenta quatro unidades, e cada unidade, quatro capítulos. O último capítulo da unidade, denominado "Intervalo", prevê a culminância de um projeto que propõe a realização de um conjunto de atividades, envolvendo toda a classe e, necessariamente, o tema da unidade.

Os temas que organizam cada uma das unidades são variados e levam em conta tanto as recomendações dos PCN de língua portuguesa quanto os temas transversais, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos.

Os capítulos partem da leitura de um texto, acompanhado ou não de recursos não verbais, organizados em cinco seções essenciais: a) Estudo do texto; b) Produção de texto, c) Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade; d) Língua em foco; e) De olho na escrita.

A segunda seção dos capítulos – *Produção de texto* –, conforme informam os autores no manual do professor ao final de cada volume da coleção, é aquela em que o aluno é levado a produzir textos de forma autoral.

Primeiramente, nessa seção, observa-se um texto representativo de determinado gênero de ampla circulação social – anúncio publicitário, texto teatral, carta pessoal, e-mail, notícia, conto maravilhoso, mito, crônica, carta do leitor, texto de divulgação científica, debate regrado, editorial, entrevista, por exemplo –, considerando suas especificidades quanto ao tema, à estrutura e ao estilo. Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor; quem é o interlocutor; qual a finalidade do texto; qual sua esfera de circulação; qual seu suporte.

A seguir, é apresentada uma ou mais propostas para a efetiva produção de texto do aluno dentro do gênero estudado. Ainda nessa parte, o

discente encontra orientações sobre como planejar o texto e como avaliá-lo e refazê-lo, se necessário.

O foco da produção textual está voltado, basicamente, para a realização do projeto do capítulo *Intervalo*, planejado para ocorrer quatro vezes no ano, ao final de cada unidade do livro.

De forma geral, as propostas da seção *Produção de Texto* voltadas para a oralidade, embora pouco numerosas, possibilitam experiências efetivas de uso da linguagem oral, articuladas com as atividades de projeto. Vale ressaltar, todavia, que os gêneros orais trabalhados se limitam àqueles típicos de instâncias sociais públicas e formais, com ênfase nos gêneros que envolvem discussão e debate.

As atividades explicam as funções e os contextos de uso do gênero oral em foco, oferecem modelos, fornecem sugestões temáticas, apontam elementos pertinentes ao momento da apresentação, como volume da voz, entonação, ritmo, postura; além disso, orientam quanto à organização do evento e ao papel dos participantes, valorizam a escuta atenta e apresentam critérios de avaliação.

4.2. Coleção 2: *Para Viver Juntos: Português*

No texto de apresentação da coleção, endereçado ao aluno, os autores chamam a atenção para as inúmeras práticas sociais mediadas pela linguagem em atividades cotidianas. Ao ler e-mails, jornais, propagandas, rótulos de produtos, livros, gibis, manuais técnicos; ao ouvir programas de rádio e televisão; ao expressar sentimentos, queixas, dúvidas, certezas, descobertas; ao conversar com amigos; enfim, em diferentes situações, múltiplas linguagens e discursos se manifestam.

Por essa razão, a coleção propõe o estudo da língua portuguesa a partir da leitura e da produção de textos de diferentes gêneros que circulam em distintas esferas sociais, de modo a mostrar as diversas possibilidades do trabalho com a língua materna como promotor da participação do aluno no mundo como pessoa mais autônoma e crítica.

Todos os volumes da coleção apresentam nove capítulos, cada um deles dedicado a um gênero textual específico. A única exceção se refere ao último capítulo de cada volume, voltado exclusivamente à revisão de conteúdos.

Nos quatro volumes da coleção, cada capítulo possui duas leituras

relacionadas ao gênero trabalhado, mas nem sempre expressando a mesma ideia, o que possibilita a comparação entre textos de um mesmo gênero ou gêneros afins. Cumpre ainda ressaltar que os gêneros que encabeçam os capítulos são essencialmente escritos, à exceção do debate, no volume do 8º ano. Alguns gêneros, como o poema e o artigo de opinião, aparecem em quase todos os livros que integram a coleção, recebendo abordagens diferentes.

A abertura de cada capítulo traz uma imagem em página dupla e questões que visam a estimular os alunos a pensarem nos conteúdos que serão estudados. Todos os oito capítulos regulares – o último capítulo é destinado à revisão de conteúdos – estão planejados em torno da leitura de dois textos, que apresentam o mesmo modo de organização, e estruturados em cinco seções: *Estudo do Texto*; *Produção de Texto*, *Reflexão Linguística*, *Língua Viva* e *Questões de Escrita*. A seção *Oralidade* aparece em seis dos capítulos, ao final de todas as atividades. Isso ocorre porque, ao final do capítulo 3, é sempre proposta a elaboração de uma pesquisa e, ao final do capítulo 6, a culminância de um projeto.

A seção *Produção de Texto* é aquela em que a proposta formal de elaboração de texto é feita ao aluno, aparecendo duas vezes em cada capítulo, logo após o estudo dos dois textos trabalhados.

5. Considerações finais

Os resultados apresentados neste estudo foram considerados surpreendentes e encorajadores, mesmo diante de inúmeras limitações que ainda dificultam o efetivo exercício da oralidade em sala de aula, a partir daquele que tem sido um instrumento pedagógico privilegiado, o livro didático.

Em termos quantitativos, as propostas de produção de texto escrito ainda imperam nos livros didáticos das duas coleções analisadas. Na primeira delas, a seção *Produção de Texto* mescla tanto gêneros escritos quanto orais, atribuindo quase absoluta onipresença à escrita. Entretanto, conforme já observado, em cada capítulo, é previsto um trabalho sistematizado da oralidade quando os autores propõem a realização de debates mediados pelo professor, estabelecendo comparações entre as ideias veiculadas por alguns dos textos lidos e a realidade vivida pelos alunos. É justamente tal trabalho sistematizado que faz a oralidade mais presente ao longo dos volumes da coleção. Na segunda coleção, a seção *Oralida-*

de figura desde o índice da obra, mas em proporção bastante desigual em relação às seções que tratam da escritura de textos, uma vez que para cada três atividades de produção de texto propostas em cada capítulo, somente uma se refere ao texto oral.

O maior número de propostas de produção textual escrita em relação às de produção de textos orais revela, em parte, menor relevância ainda atribuída à oralidade, fato de longa tradição na rotina do ensino de língua materna. Na primeira coleção, os debates regrados que aparecem ao final de algumas leituras constituem uma subseção – *Trocando Ideias* – da sequência pedagógica da obra, diferente da seção *Produção de Texto*, já em destaque desde o sumário e quase toda dedicada à escrita. Cumpre ainda acrescentar que a presença da subseção *Trocando Ideias* em somente alguns dos capítulos da coleção não é explicada pelos autores no *Manual do Professor*. Já na segunda coleção, se *Oralidade* é uma seção específica da sequência pedagógica da obra, vale lembrar, todavia, que ela aparece no fim de cada capítulo, inclusive após a subseção *O que você aprendeu neste capítulo*, fazendo supor que não há, substancialmente, algo a ser aprendido no trabalho com os gêneros orais, deixando professor e aluno mais à vontade para "pulá-los" se assim o desejarem.

Na análise dos gêneros textuais abordados nas propostas de produção de texto oral das duas coleções, foi possível confirmar a tentativa de consonância das obras com as orientações dos PCN de língua portuguesa, que recomendam priorizar os gêneros textuais da comunicação pública, ou seja, aqueles que exigem, por parte do enunciador, maior controle para dominar as convenções que regulam e definem o uso da língua. Na primeira coleção, por exemplo, a totalidade das propostas se voltou a tais gêneros, como a entrevista, o seminário, o debate deliberativo, entre outros. Na segunda coleção, mesmo os gêneros orais da esfera menos formal, como o relato pessoal ou de história familiar, figuram em propostas de trabalho sistematizadas e justificadas.

Vale lembrar, no entanto, que os PCN de língua portuguesa, ao recomendarem prioridade aos gêneros orais públicos, não mencionam "exclusividade". Quando a primeira coleção abre mão de trabalhar com gêneros menos formais, parte do pressuposto de que o aluno já os domina, o que nem sempre é verdade. O fato de conhecer ou ter mais intimidade com tais gêneros não significa, necessariamente, saber utilizá-los satisfatoriamente. Tal fenômeno fica claro quando o professor indaga ao aluno por que ele gostou de um filme ou livro e recebe respostas vagas, tautológicas.

De toda forma, as atividades com a oralidade propostas nas obras indicadas pelo *Guia do Programa Nacional do Livro Didático*, ao priorizarem os gêneros orais da esfera pública, mantêm-se atentas às determinações dos PCN de língua portuguesa, os quais vinculam o desenvolvimento da expressão oral a uma das contribuições que a escola pode dar para a construção do aluno cidadão e sua participação no mercado de trabalho. O debate deliberativo, a exposição oral, a negociação de compra e vendas de bens de consumo, e a mesa-redonda, por exemplo, aproximam o aluno de situações desafiadoras do cotidiano e que se revelam instrumentos para efetivação de práticas democráticas fora dos muros da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*: dados estatísticos do PNLD. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 14-10-2013.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e* escrita. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COSTA, Cibele L.; MARCHETI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. *Para viver juntos*: português. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

COSTA, Cibele L. et al. *Para viver juntos*: português. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PENTEADO, Ana Elisa de A. et al. *Para viver juntos*: português. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

MARCHETI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. *Para viver juntos*: português. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ELIAS, Vanda M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa*: oralidade, escrita e leitura. São Paulo, Contexto, 2011.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita*: perspectivas para o ensino de língua portuguesa. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrindo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula***:** praticando os PCN. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 41-66.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 13. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1986.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: ___. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001, p. 88-103.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; _____. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERISSÉ, Gabriel. *A arte de ensinar*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymará, 2009.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

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

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor*: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO CONVENCIONAL: UM ESTUDO DE CASO

Emerson Salino (PUC-SP)
lpsalino@uol.com.br
João Hilton (PUC/SP)

RESUMO

Ensinar português sempre foi o grande desafio para qualquer professor que prepara seu aluno para a comunicação mais adequada. Mas ensinar nossa língua para jovens estrangeiros sem conhecer o idioma que ele fala passa a ser muito mais que um desafio. É percebido que o número de alunos imigrantes vem crescendo gradativamente. Nos últimos três anos, o censo escolar registrou um aumento de 45% no número de matrículas de alunos estrangeiros, distribuídas nas escolas públicas e privadas de cidades brasileiras, muitas vezes despreparadas para receber essa clientela. O crescimento dessa população desperta um alerta para a educação na preparação do "novo falante" de língua portuguesa. Há diferentes casos que podem ser relatados. Entretanto, é importante destacar que o aprendizado de L1 para esse grupo de L2 é, sim, possível, como no caso no caso do aluno X. Foram tortuosos os caminhos percorridos pelo aluno X e pelo professor, que precisava inserir esse estudante no grupo de nativos, que já se preparavam para os vestibulares. Sua maior dificuldade com o português do ensino médio foi a necessidade de ter que produzir textos. A princípio, seus textos eram em inglês, que já não eram bons. Com o tempo, e pensando na proposta do método construtivista, iniciou-se uma mistura de vocábulos, o texto passou a misturar português e inglês sem nenhuma perspectiva de coerência e muito menos de coesão. Tudo era mais ou menos assim: "*I gosto de do very coisas, but I can't não disso*". "X", após terminar o ensino médio, continuou seus estudos num cursinho para o vestibular, pois, apesar de ter certo domínio de português, ainda não era suficiente para ingressar numa faculdade de odontologia bem conceituada como pretendia.

Palavras-chave: Ensino de português. Ensino médio. Português para estrangeiro.

Ensinar língua portuguesa sempre foi o grande desafio para qualquer professor que tem como objetivo preparar seu aluno para a comunicação mais adequada na sociedade em que vivemos. Mas ensinar nossa

língua mãe para jovens estrangeiros, sem conhecer o idioma que este fala, passa a ser muito mais que um desafio.

A região do Brás, Bom Retiro, Pari, bairros típicos da cidade de São Paulo, é muito conhecida pela enorme quantidade de lojas de roupas e barracas com preços muito populares, que vem atraindo pessoas de todo país, chegando em caravanas para fazer compras e, muitas vezes, revender os produtos aqui expostos. Esse atrativo rompeu os limites do nosso país e trouxe centenas de estrangeiros interessados em trabalhar nessa região, transformando-a numa colônia de libaneses, coreanos e bolivianos; cada um com sua especialidade.

Fonte: <http://www.markimob.com>.

O Brasil passou a ser, para esses grupos, fonte de grande renda, pois são pessoas batalhadoras que vivem para o trabalho e para ganhar dinheiro. Uma família traz outra, que traz outra e assim famílias, religiões e culturas diversas vão se instalando em um mesmo espaço e transformando um bairro em "pequenos países".

As línguas faladas nesses grupos são de seus países e o pouco que sabem do português é somente para a conquista do dinheiro brasileiro que se multiplica nas mãos desses homens e mulheres que trocaram tudo para viverem uma nova vida.

Quanto ao ensino, muitos desses imigrantes se encontram em nosso país de forma irregular, o que tira de seus planos, muitas vezes, a escola para as crianças e jovens que junto de seus pais vêm para uma nova vida, uma nova cultura e para um novo grupo social.

1. As leis

De acordo com o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Lei Federal nº 6.815, de 19/08/1980 alterada pela Lei Federal nº 6.964, de 09/12/1981, esclarece no artigo 48 a Lei dos Estrangeiros

> Art. 48 – Salvo o disposto no parágrafo 1º do artigo 21, a admissão de estrangeiros a serviço de entidade pública ou privada, ou a matrícula em estabelecimento de ensino de qualquer grau, só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado.
>
> Parágrafo único – As entidades a que se refere este artigo remeterão ao Ministério da Justiça, que dará conhecimento ao Ministério do Trabalho, quando for o caso, os dados de identificação do estrangeiro admitido ou matriculado e comunicarão, à medida que ocorrer, o término do contrato de trabalho, sua rescisão ou prorrogação, bem como a suspensão ou cancelamento da matrícula e a conclusão do curso.

Questões como essas permitiram que muitos estrangeiros estivessem fora das escolas brasileiras e com isso impedidos de aprender a língua padrão de nosso país, o que também impossibilitariam de ter outra profissão que não fossem a dos pais, trabalharem no comércio. Mas a questão recebeu parecer da Consultoria Jurídica da Secretaria de Estado da Educação no sentido de que o artigo 48 da Lei nº 6815/80 não tem aplicabilidade por ter sido implícita ou tacitamente revogada por dispositivos constitucionais pela Lei que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – (Instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990.). A mesma assim pronunciou a Procuradoria do Estado:

> As crianças e adolescentes estrangeiros que estejam em situação irregular no país têm direito à Educação. A eles não se aplica, portanto, o artigo 48, caput, da Lei dos Estrangeiros, que condiciona a matrícula de estrangeiro em estabelecimento de ensino brasileiro à prova de regularidade. Porém, nos termos do parágrafo único desse artigo, os estabelecimentos de ensino devem informar o Ministério da Justiça da matrícula do aluno estrangeiro, mesmo sendo criança ou adolescente.

Sendo assim, é um direito da criança e do adolescente estrangeiro frequentar uma escola.

A Lei apresenta "brechas", seria um processo discriminatório não aceitar o aluno em idade escolar numa instituição. Mais que isso, ao não fazer nenhuma referência sobre a necessidade dos estabelecimentos de ensino informar ao Ministério da Justiça as referidas matrículas e suas alterações no artigo 48, da Lei dos Estrangeiros considera-se que isso não compete à escola.

2. O contingente

Percebemos, então, que no passar dos anos o número de estrangeiros matriculados e futuros falantes de língua portuguesa está crescendo gradativamente,

Segundo a *Revista Educação* do site da UOL (acesso 04/03/2014)

> nos últimos três anos, o censo escolar registrou um aumento de 45% no número de matrículas de alunos estrangeiros. Em 2010, as escolas matricularam 41 mil estudantes (7% do total de matrículas da educação), contra 28 mil em 2007. Desse total 23.964 estavam na rede pública e 17.952 na rede privada.

A rede privada de ensino tem recebido os diversos estrangeiros que acabaram dando-se bem no comércio em nosso país. São filhos mais conscientes da importância de estudar e tentar uma nova oportunidade na vida, visto que o trabalho no comercio é visto, por esses jovens, como "um trabalho escravo": acorda-se muito cedo, dorme-se muito tarde e não há folgas.

3. Caso "X"

Dentre esses diversos candidatos a alunos, temos a "X" que chegou da Coreia com 15 anos, sem falar uma palavra em português e com ideais de qualquer outro adolescente de sua idade. Vinha de uma grande família de comerciantes que estavam morando e prosperando no bairro do Brás com loja de roupas. Seu desejo era ser odontologista e tinha, na Coreia, um ensino muito rígido, porém, havia de se acostumar em terras brasileiras já que sua família não tinha planos de retornar a sua terra natal.

"X" tinha um pouco de contato com a língua inglesa, o que facilitou, de certa forma, pois já havia um contanto com a escrita ocidental, fora dos convencionais ideogramas coreanos, mas não aliviava totalmente quanto ao ensino de língua portuguesa e o pânico tornou-se geral: como fazer uma aluna que não fala e não domina seu idioma a escrever um texto coerente e coeso? Essa era a dúvida de todos. Além disso, ela tivera um choque cultural e uma nova vida social.

A aluna ficou a princípio em uma sala de 9º ano do ensino fundamental como ouvinte, já que na instituição escolhida por ela não havia ainda ensino médio. Sua condição era de ouvinte, que literalmente era o que acontecia.

Pouca coisa "X" falava; usava palavras-chaves para alguns pedidos ou necessidades. No ano seguinte passou para o 1º ano do ensino médio e tornou-se uma aluna regularmente matriculada passando a ser tratada como qualquer aluno do curso.

Sua primeira dificuldade com o português do ensino médio foi a necessidade de ter que produzir textos. A princípio seus textos eram em inglês, que já não eram bons textos. Com o tempo, e pensando na proposta do método construtivista, iniciou-se uma mistura de vocábulos, o texto passou a se misturar entre o português e o inglês sem nenhuma perspectiva de coerência e muito menos de coesão. Tudo era mais ou menos assim:

"I gosto de do very coisas, but I can't não disso"

O que mais impressionava é que "o falar" de "X" melhorava a cada dia e a convivência com outros adolescentes, mesmo ainda um pouco distantes, começava a dar resultados. "X" iniciava suas primeiras conversas com sequências frasais que aos poucos construíam períodos e daí, pequenos textos orais.

> Em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes "falares", que atende às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua. (ANTUNES, 2009, p. 22)

Assim estava acontecendo. Os primeiros sinais de textos e consequentemente de entendimentos gramaticais começavam a dar os primeiros sentidos e a escrita iniciou a sua "gestação".

3.1. A importância da mídia

A internet foi uma grande aliada a este processo. Os tradutores auxiliavam na construção dos vocábulos e a vontade incessante de construir crescia, a ponto de "X" passar o dia no colégio em busca de ajuda, com auxílio de dicionários, gramáticas, o apoio de professores e o uso constante de matéria tirado de sites de pesquisa.

A ligação da imagem e do som foi de grande valia na construção da fala e da escrita da aluna. A visualização de videoaulas foi outro instrumento utilizado pelo professor de português para que houvesse uma concretização de certos conteúdos, e principalmente novos olhares para a língua portuguesa.

Ver e comentar pequenos textos virtuais, propagandas, clipes musicais, entre outros permitiu com que "X" desenvolvesse uma organização de imagem e construção e passou a fazer ligações entre o que escrevia com o que via relacionando assim, significante e significado.

3.2. A gramática

Não há dúvidas de que a gramática foi o ponto mais difícil para que "X" entendesse como a língua portuguesa se formava. Durante seu tempo de ouvinte no 9º ano, a gramática foi uma das maiores produções dela. Havia um constante explicar e entender de como eram formados plurais, gêneros e principalmente a ideia de sintaxe. Mas foi, mesmo, no Ensino Médio que esse trabalho tomou-se um processo mais intenso. O trabalho de reescrita e reorganização de pequenas frases, além do entendimento da proposta daquele texto produzido passou a ser considerado rotina para o trabalho. Tudo era traduzido por ideogramas para que facilitasse o entendimento da candidata.

> Ninguém escreve para não ser lido; não considero elogio a um autor chamá-lo de hermético. Não confundir isso com estilo, criatividade, trabalho no texto. Há visões únicas, visões pessoais, paixões, amor e ódio, êxtase e desespero, que exigem expressão verbal própria, original. Para isso é necessário talento. (LUFT, 2005, p. 19)

É importante destacar que "X" recebeu todo apoio do grupo e muita ajuda durante todo o processo por parte de seus colegas, que juntos a ajudavam a desenvolver a linguagem. Uma lista de "primeiros socorros" foi criada por todos como: "posso ir ao banheiro", "Estou com fome", preciso de uma informação", entre outras.

Os anos foram passando e os textos tomando corpos, surgem as primeiras produções, ideias melhores construídas e a conclusão de ciclo: o nascimento da escrita.

4. Considerações finais

É possível ensinar a língua portuguesa sem conhecer outro idioma, a comunicação deve ser de extrema confiança e o aluno necessita estar seguro de que você será uma ponte entre ele e a nova realidade linguística que ele enfrentará. O caminho é bastante árduo, pois há uma cobrança, mesmo que indireta da sociedade e o fator cultural, muitas vezes, podem ajudar ou não.

"X", após terminar o ensino médio, continuou seus estudos em um cursinho preparatório para o vestibular, pois apesar de ter um certo domínio de do português ainda não era o necessário para ingressar em uma faculdade de odontologia bem conceituada.

Hoje, anos depois, ela se encontra concluindo o curso desejado na Universidade de São Paulo (USP).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, Ubirajara Inácio de. *Tessitura textual*: coesão e coerência como fatores de textualidade. São Paulo: Humanitas/USP, 2000.

DELIBERAÇÃO Conselho Estadual de Educação. (CEE nº 16/97)

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*: por uma nova concepção de língua materna. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PIMENTEL, Cassiano José; TAMI, Júlia. A chegada dos imigrantes: Adaptação de alunos estrangeiros ao contexto brasileiro passa pelo apoio da família e da escola, para que barreiras linguísticas e emocionais sejam superadas. *Revista Educação*. Edição 174, out. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/174/a-chegada-dos-imigrantes-236337-1.asp>. Acesso em: 04-03-2014.

EXPERIÊNCIAS COM O TEXTO LITERÁRIO: LEITURAS POLISSÊMICAS NO ENSINO MÉDIO

Andressa Teixeira Pedrosa (UENF)
andressa.pedrosa@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

Nossa sociedade é pautada na cultura letrada, apesar disso, as pesquisas mais recentes sobre desenvolvimento de leitura e escrita em nosso País, tanto as internas quanto as externas, apontam para a insuficiência desse processo nas escolas. Alunos estão se formando no ensino médio sem desenvolver habilidades básicas de leitura e escrita, fato preocupante que requer investigação e reflexão. Pensando nessa problemática, esta pesquisa visa discutir o processo de ensinar e aprender a ler e escrever vinculado à leitura de obras literárias. Muitas vezes, o ensino de literatura não passa de mera localização temporal, de divisão em escolas literárias, o que é importante, mas não deve ficar somente nessa experiência, desassociada do texto propriamente dito. Dessa forma, a questão problema que levantamos é a seguinte: A escola propicia o letramento literário, ou seja, o texto literário é utilizado para o pleno desenvolvimento da leitura e escrita? A metodologia utilizada será um levantamento bibliográfico da teoria que embasará o trabalho e a proposta de uma maneira diferenciada de apresentar o texto literário para as turmas de ensino médio, visando o desenvolvimento da leitura polissêmica.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Livro didático. Formação docente.

1. Introdução

A literatura, como sabemos, é uma arte bastante difundida desde os tempos mais remotos. É através dela que muitas histórias de amor foram contadas, que muitos escritores entregaram-se a uma vida de dor e, principalmente, que diversos autores descreveram sociedades. Certo parece que a literatura participou e ainda tem grande relevância na retrata-

ção e condução da vida de muitas sociedades, por isso precisa ser investigada constantemente.

Por conta da importância do texto literário, este trabalho visa discutir o processo de ensinar e aprender a ler e escrever vinculado à leitura de obras literárias. Essas, por sua vez, são pouco exploradas na escola, pois a ciência é tratada de forma descontextualizada e desvinculada do objeto literário: o texto. Em muitas escolas, o ensino de literatura não passa de mera localização temporal, de divisão em escolas literárias, desassociada do texto propriamente dito. A localização temporal é uma maneira pedagógica de transpor o conteúdo com mais facilidade, para que o aluno o compreenda melhor. Apesar dessa importância, o trabalho com literatura não deve se limitar a isso, deve comtemplar a riqueza semiótica dos textos literários.

Muitas vezes, a escola não consegue ultrapassar o nível de leitura parafrástica para a leitura polissêmica, perpetuando um círculo vicioso de ensinar e aprender de maneira automática, repetitiva, sem grandes estímulos para realmente fomentar a prática efetiva da leitura e da escrita nos educandos.

O material didático utilizado nas aulas de literatura do ensino médio também parece refletir esse recorte meramente temporal, fato que demanda reflexão. Muitos professores, por sua vez, fazem uso do livro didático de maneira mecânica e repetitiva, sem pensar realmente qual seria o objetivo de seu trabalho. Esses profissionais, em certos casos, não se preocupam ou não têm oportunidade de refletir sobre o que realmente é trabalhar o texto literário, por isso a necessidade de constante formação continuada para os docentes. A formação continuada seria a maneira mais eficaz de transpor o conhecimento produzido no meio acadêmico para os profissionais da educação que estão no chão da escola, realizando de maneira prática a disciplina.

Parece plausível que a ciência literatura tenha o seu objeto de estudo realmente investigado, ou seja, que o texto literário seja o mote das aulas da disciplina no ensino médio. Para que isso seja possível, é importante que muitas reflexões sejam feitas acerca do tema, para que novas metodologias sejam empregadas, valorizando o que realmente contribuirá para a formação do aluno: o texto.

2. O texto literário e formação de leitores

Texto, uma palavra pequena, simples, mas que possui em seu radical uma imensidade de significados. A palavra texto, de acordo com o dicionário etimológico, vem do latim *texere* (construir, tecer), cujo particípio passado *textus* também era usado como substantivo e significava "maneira de tecer", ou "coisa tecida", ainda mais tarde, "estrutura". Foi só no século XIV que a evolução semântica da palavra atingiu o sentido de "tecelagem ou estruturação de palavras", ou "composição literária", e passou a ser usado em inglês, proveniente do francês antigo *texte*.

A palavra cumpre bem a função de seu significado, pois enquanto o tear vai tecendo, trabalhando com as mais lindas linhas e lãs, o texto também tece, mas precisa de outra matéria prima, brinca com as palavras. Texto, então, não é um emaranhado de palavras e sim uma organização de palavras, uma construção com palavras.

Saber ler e escrever, então, está diretamente relacionado ao contato com os textos de diversos gêneros, principalmente os textos literários, pois são aqueles que possuem uma gama de significação mais complexa.

Alguns gêneros exigem uma leitura parafrástica, ou seja, a própria decodificação do signo linguístico já daria pressupostos para o seu entendimento pleno. O texto literário, por sua vez, é repleto de significação, é subjetivo, trabalha com jogo de linguagem o tempo todo e exige uma participação íntima do leitor. Por esses motivos, o texto literário precisa não somente da decodificação do signo, mas também da recepção, internalização, reflexão e participação do leitor. A leitura do texto literário exige, então, que o leitor passe de um nível parafrástico, de decodificação apenas, para o polissêmico, em que ele será decisivo nas interpretações subjetivas propostas por esse gênero discursivo. Vejamos Paulino (2007):

> A arte não mente, ao tornar concreto o imaginário por meio da linguagem. No caso da literatura, essa linguagem é língua oral ou escrita que ultrapassa padrões, tanto na materialidade significante quanto na instauração de sentidos. Assim, no plural, o termo "sentidos" revela-nos outro aspecto da existência do texto literário enquanto texto artístico: não há como nele negar o caráter polifônico do discurso, e não foi por acaso que Bakhtin escolheu a literatura para fundamentar sua teoria dialógica da enunciação. O outro está presente, portanto, de forma assumida no discurso literário, e mais presente nele que em outros discursos. (...) A leitura literária eticamente desejável tem um campo de liberdade e de subjetividade digno de atenção, especialmente por parte de professores desejosos ou obrigados a seguir parâmetros, supervisões, coordenadores, programas, manuais didáticos e pais. (PAULINO, 2007, p. 13-19)

Observamos nessa passagem que o texto literário, então, como discutido por diversos autores de renome, é subjetivo e faz um trabalho de destaque com a linguagem. O texto literário, como nos mostra Palma (2007), é singular e único, o que o torna importante objeto de investigação:

> A teoria jakobsoniana ajudou a perceber que existem singularidades no discurso literário. Singularidades estas que não se prendem, é óbvio, apenas à materialidade linguística da obra. Já que, a própria noção de literariedade é construída histórica e culturalmente, o que significa que ela resulta de uma interação complexa que envolve tanto aspectos imanentes do fenômeno literário como os aspectos normalmente considerados como extraliterários. Dentro deste mesmo quadro, Roman Jakobson, já em um de seus primeiros estudos, quando ainda integrava o Formalismo Russo, ao afirmar a existência de uma função estética da linguagem, incorpora-se na tentativa de estabelecer uma linguagem própria para o texto literário. (PALMA, 2007, p. 71)

Ao refletirmos a passagem anterior, entendemos que a linguagem literária vale-se de um mecanismo diferenciado de construção, para alcançar a particularização, a representação, a exclusividade estética. O processo de criação literária é bastante diferente da criação dos demais gêneros, pois o texto literário faz uso demasiado de estruturas singulares que nossa língua disponibiliza, como subjetividade, uso de figuras de linguagem, jogos de palavras, dentre outros aspectos. Podemos assim falar em linguagem literária em vez de língua literária, para que não sejam confundindo os conceitos.

Optamos pelo termo linguagem exatamente por sua abrangência, pois o que a torna literária é a particularização que já mencionamos, e não necessariamente o código em que ela é apresentada, o que se comprova pela existência das literaturas em diversos idiomas e mesmo pela possibilidade de que textos literários sejam traduzidos para outros códigos. Além disso, concebemos a língua como um elemento constitutivo da linguagem literária.

Devido a todas essas particularidades, ao tomar contato com o texto, o leitor é convidado a mergulhar no seu processo de construção e a partilhar uma organização e um posicionamento ativo ao acolher a linguagem literária. É exatamente por servir-se desse veículo prático que a linguagem literária é capaz de, ao mesmo tempo, comunicar e alcançar o universo poético.

Na linguagem literária, porém, não se pode desconsiderar o transbordamento do signo como estrutura de significação nem sua alta capacidade semiótica. Consideramos, pois, que literatura é essencialmente linguagem, com valor humano e poético, relacionada a um ideal estético e a

um contexto sócio histórico, constituída de forma e conteúdo, que apresenta alto potencial semiótico.

Com essas discussões, podemos perceber o potencial de significação que o texto literário possui, validando, portanto, sua importância para o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências linguísticas, que se colocarão à prova não somente na área de ciências humanas, mas no domínio de qualquer raciocínio lógico que se deseje, e, principalmente no desenvolvimento eficaz da leitura e escrita.

Sabemos que a cultura da leitura e da escrita é uma das expressões mais valorizadas de nossa sociedade letrada. A escola tenta, durante muitos anos, iniciar e tornar o aluno competente nessa habilidade linguística, por isso utiliza muitos mecanismos de testagens desse aprendizado. Apesar de a escola tentar desenvolver essa competência, observamos, por algumas avaliações externas, que não tem conseguido obter êxito. Analisaremos algumas dessas avaliações.

O SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, conforme estabelece a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

Analisando a avaliação do SAEB, de 1995 até 2005, percebemos que durante todos os anos analisados, o Brasil, no ensino médio, não conseguiu ultrapassar, em língua portuguesa, os 300 pontos. A melhor média foi 290, em 1995, e a pior nota foi 257,6, em 2005. Observamos também a queda considerável que ocorreu no decorrer dos anos. No último resultado que temos dessa validação, a escola pública, no ensino médio, obteve 260,6.

Para entendermos o que esses números significam, precisamos conhecer a matriz de referência da avaliação, ou seja, o documento Descrição dos níveis de escala de desempenho de língua portuguesa. Nesse documento, percebemos que o rendimento é medido de acordo com seis níveis de referência:

Nível 1 – 150 até 175, em que se exige o desenvolvimento de uma habilidade;

Nível 2 – 175 até 250, que exige 2 habilidades;

Nível 3 – 250 até 300, que exige 10 habilidades;

Nível 4 – 300 até 350, que exige 13 habilidades;

Nível 5 – 350 até 375, que exige 7 habilidades;

Nível 6 – mais de 375, que exige 8 habilidades.

Considerando que o Brasil não obteve, exceto nas escolas federais, notas superiores a 300, podemos concluir que, na área de linguagens, nosso país não consegue concluir o terceiro nível de habilidades, deixando de obter, com os alunos do ensino médio da rede pública, 28 habilidades de extrema importância para efetivar um ensino eficaz na área de linguagens.

Dentre as habilidades listadas no documento de referência, selecionamos algumas que nossas escolas não conseguiram alcançar: Estabelecer relações de continuidade em textos narrativos com maior grau de complexidade (contos), identificando repetições ou retomadas anafóricas; identificar conflito gerador do enredo e elementos que constroem a narrativa em textos narrativos mais longos e complexos; estabelecer relações de continuidade pela substituição de palavra de mesmo valor semântico no texto; estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções e locuções conjuntivas, reconhecendo a relação temporal estabelecida por conectores; identificar o sentido de efeito decorrente da escolha de uma palavra ou expressão, entre outras.

Como pudemos observar, essas são apenas algumas habilidades que nossos alunos do ensino médio não conseguiram alcançar e foram destacadas por estarem diretamente ligadas ao ensino dos textos literários. Consideramos que é justamente a leitura dos textos literários que levará os alunos ao desenvolvimento de um nível de leitura polissêmico, em que a leitura é vista como algo mais complexo e que exige uma maturidade do leitor, que será obtida com o contato direto com o texto literário.

O não alcance dessas habilidades de leitura, por parte de nossos alunos, comprova a necessidade de se pensar em novas maneiras ou formas mais eficazes de apresentação do texto literário nas escolas públicas. Esse fato ajuda a justificar a relevância do trabalho que propomos.

Outro sistema de avaliação aplicado em nosso país é o PISA, O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O Brasil permanece com nota circundando os 400 pontos. A escala do PISA é diferente do SAEB, varia de 262 até 698, distribuídos em 7 níveis diferenciados. O nível 2 prevê um rendimento de nota 407 até 479, é onde o Brasil se coloca durante todas as avaliações aqui realizadas. Desse modo, vemos que nosso rendimento está bastante aquém do que os instrumentos internacionais estabelecem para a leitura dos alunos do ensino médio. Analogamente à avaliação do SAEB, percebemos que nosso rendimento não é satisfatório e necessita de reflexão constante para essa realidade, a fim de sanar as possíveis causas dessa situação negativa.

A matriz de avaliação do PISA prevê algumas posturas dos alunos, dentre elas, destacamos as seguintes: atividades neste nível requerem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento. Elas requerem que se demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre esses. Atividades que requerem que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gere categorias abstratas de interpretação. As atividades de refletir e avaliar requerem que o leitor delineie hipóteses ou que avalie de forma crítica um texto complexo ou tópico desconhecido, levando em consideração múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Uma condição presente para exercícios de acessar e recuperar neste nível é a precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos.

Diante dessas constatações numéricas, precisamos reconhecer que o desenvolvimento de nossos alunos do ensino médio está bastante abaixo do que seria desejável nesse nível de ensino. Se compararmos com os outros países vemos que o problema se torna ainda maior. De acordo com o relatório oficial resultados do PISA 2009, o primeiro colocado no ranking é a Coreia, com 539 pontos, seguido de Finlândia (536 pontos) e Canadá (524 pontos). O Brasil figura na 53ª posição, dentre 65 países participantes. Estão depois do Brasil: Montenegro, Jordânia, Tunísia, Indonésia, Argentina, Cazaquistão, Albânia, Catar, Panamá, Peru, Azerbaijão e Quirguistão, nessa ordem.

Diante de todos esses dados, vemos o quão importante é valorizar o ensino de línguas pautados nas estratégias de leitura e escrita. Podemos concluir que a situação de nosso país só conseguirá ser alterada quando existirem políticas mais sérias de inserção de práticas efetivas de leitura na escola.

Pensando assim, justificamos, mais uma vez, a importância de valorizar o trabalho com os mais variados gêneros textuais na escola, incluindo os gêneros literários, como propõe nosso trabalho.

Vemos nas escolas públicas que, muitas vezes, os alunos possuem apenas as habilidades básicas iniciais de decodificar o código linguístico, o que por si só não pode ser considerado uma habilidade de leitura e escrita eficiente. O papel da escola, então, é tentar, de alguma maneira, inserir esses alunos na cultura da leitura e escrita, pois, em muitos casos, a escola será o único momento em que se terá a oportunidade de contato com determinados gêneros textuais. De acordo com Grijó (1997):

> Numa Sociedade letrada, como a em que vivemos, a escrita constitui-se num bem cultural que desempenha papel imprescindível na educação formal, visto que a língua escrita tornou-se um meio fundamental de acumulação e transmissão de informações e conhecimentos. Portanto, é papel da escola formar usuários da língua escrita – tanto leitores, como produtores de textos, capazes de, por meio dessa, compreender a realidade que os cerca, para então avaliá-la com autonomia e criticidade. (GRIJÓ, 1997, p. 7)

Uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento dessa habilidade é o contato com o texto literário, por sua capacidade de inserir os alunos nessa cultura escrita. Por isso, existe a necessidade de refletir como o trabalho com o texto literário tem sido feito nas escolas de ensino médio de nosso País, pois

> Outra entidade que valida a literatura como instituição são os sistemas de ensino. Eles participam diretamente da formação do cânone literário, através da força cultural e social de que se revestem. A literatura é utilizada como meio de ensinar a língua, fornecendo textos considerados como "linguisticamente normativos" e "também representativos de uma identidade cultural que se pretende apurar e aprofundar". Dentro deste aspecto, têm-se as instituições de ensino como formadoras de leitores, que reconhecem na literatura a expressão de sua língua. (PALMA, 2007, p. 74)

Analisando a teoria a respeito do assunto, vemos que a escola, na tentativa de tornar o ato da leitura menos artificial e mais significativo, deve passar pelos seguintes processos: a busca de informações, o estudo do texto, o pretexto e o prazer. Se o aluno conseguir ser eficiente em todas essas etapas, a leitura se tornará eficaz. O problema aparente é que,

geralmente, os alunos não são estimulados o suficiente para perpassarem essas etapas, ficando meramente na decodificação do signo, apenas na busca de informações claras e objetivas no texto.

Orlandi (1983) também trabalha com a noção de níveis de leitura. Para a autora, a leitura pode ser realizada de duas maneiras, a leitura parafrástica e a leitura polissêmica. Percebemos que o mais explorado pela escola, pelos livros didáticos, ainda é somente a leitura parafrástica, ou seja, uma leitura com maior valor de decodificação e não de investigação, de reflexão no texto, objeto da literatura. (GRIJÓ, 1997):

> Caracteriza a leitura Parafrástica como o reconhecimento, reprodução do sentido dado pelo autor. A relação que se estabelece entre texto e leitor dá-se num nível, não é preciso lançar mão de seu repertório acumulado para que as significações possam ser ampliadas. Enquanto a leitura Polissêmica define-se pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto, levando o sujeito/leitor a um processo realmente interlocutivo, possibilitando que os espaços vazios da tessitura textual possam ser preenchidos por seu repertório pessoal – seus gostos, suas crenças, suas outras leituras e experiências por ele vivenciadas em seu grupo social, além dos seus sonhos e seu universo imaginário. (GRIJÓ, 1997, p. 10)

Pensando na noção de níveis de leitura, defendemos que o trabalho com o texto literário é o foco da ciência literatura e não pode deixar de ser. Apesar disso, vemos que tanto os materiais didáticos, quanto a prática docente mostram que a discussão em sala de aula não acontece com o texto propriamente dito. Percebemos, observando as sequências didáticas dos livros de ensino médio, que o estudo de literatura, na maioria das vezes, não passa de mera localização temporal, em que são analisados épocas literárias e fragmentos de textos que evidenciam a escola literária. Pouco se trabalham as obras completas, muitas vezes somente as características de determinada escola literária e seus principais autores. Dessa forma, o aluno de ensino médio, hoje, pouco conhece os textos literários que realmente formam nossa cultura.

Por falta de acesso adequado à leitura polissêmica, ou seja, por uma deficiência de estímulos à leitura de obras completas, por parte da escola, o hábito de ler e escrever, na maior parte das vezes, é visto por nossos alunos como algo desinteressante, desestimulante.

Esse gosto pela leitura ainda pode se tornar mais deficiente se confrontado com os apelos dos meios digitais e do desenvolvimento de habilidades diferenciadas de interação virtual. Nossos alunos participam de uma sociedade nova, diferenciada, por isso, muitas metodologias tradicionais já não cabem mais, novas estratégias de ensino devem ser pen-

sadas, para que todos os alunos tenham o direito e a possibilidade de serem inseridos na sociedade letrada. Sobre isso, Versiani (2007) esclarece:

> Com a ascensão das novas mídias eletrônicas, mais intensamente os processos e procedimentos seletivos dos sujeitos leitores vêm ocupando o centro das discussões sobre novas exigências ligadas à sua formação. Esse diálogo entre novas mídias e livro (e também outros suportes como jornal, revista, etc.) não representa exclusões, muitas vezes pregadas como apocalípticos em muitos momentos da história da escrita, desde a sua invenção. Esse diálogo intenso e, às vezes, tenso opera transformações e trocas que alteram não só significados como modos de apropriação e de compreensão das linguagens. Nesse sentido, arriscando uma analogia, podemos dizer que da mesma forma que a fotografia alterou profundamente o modo de o homem se relacionar com o mundo por meio da pintura, a leitura hipertextual propicia, hoje, novos olhares sobre a leitura dos livros. (VERSIANI, 2007, p. 22)

Silva (1997), assim como Versiani (2007), também ponderou sobre as novas necessidades da sociedade da informação. Ele afirma que sempre é bom lembrar que os novos veículos e os novos suportes para a transmissão de informações não reduzem e nem fazem desaparecer os meios tradicionais. Não se deve pensar que o livro, em função das suas características de portabilidade e os seus propósitos de fruição estética, venha desaparecer. Apesar disso, não é mais possível ser radical em defesa da escrita impressa, pois esse seria um posicionamento romântico ou saudosista. Assim, em nome da coerência frente ao que o mundo nos apresenta, é melhor pensar o imenso leque semiótico que assinala e caracteriza os tipos de comunicação do homem contemporâneo.

Vemos que a leitura e escrita necessitam de mecanismos bem estruturados para serem desenvolvidos, que a escola é a grande responsável por apresentar para os alunos a cultura letrada e torná-los competentes na leitura, não somente parafrástica, mas também polissêmica. Apesar dessa função de grande relevância, a escola não tem apresentado grandes avanços no seu trabalho com a leitura e escrita, como também nos aponta Silva (1997):

> Ainda que se coloque como principal – senão o único – reduto social para o ensino-aprendizagem da leitura, a escola vem cumprindo muito mal essa responsabilidade. Vários estudos brasileiros mostram até mesmo uma inversão de papéis: ao invés de promover a leitura, de formar o gosto, de estimular a maturidade do leitor, a escola age em sentido contrário ao que seria esperado, ou seja, destrói a leitura, deforma o gosto e muitas vezes faz o leitor patinar no mesmo lugar. (SILVA, 1997, p. 26)

Como vimos, a escola não pode mais ter seu papel desempenhado de maneira ineficiente, não mais podemos dar voz a uma escola exclu-

dente e arraigada aos princípios tradicionais de ensino. Temos que dar corpo às metodologias de ensino que realmente aproveitem do texto literário o que ele tem de melhor, que consigam fomentar nos alunos a vontade e, principalmente, a necessidade do contato com o texto literário. De acordo com Cosson (2006):

> Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23)

Sabendo dessa função da escola, de letrar o aluno, literariamente, é que esse trabalho se dedica. Buscamos pensar e propor maneiras de discutir o texto literário com os alunos do ensino médio, para que eles possam ter novas experiências e que essas sejam positivas, pois

> Falta uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2006, p. 23)

Diante dessa necessidade, de alterar paradigmas no ensino de literatura no ensino médio, nossa tentativa, nesse trabalho, é justamente conseguir propor uma metodologia de trabalho com o texto literário que proporcione não só o contato com esse gênero textual, mas também a reflexão das características e singularidades do mesmo, pois como aponta Gomes (2011):

> O profissional que já atua no ensino médio lecionando literatura deverá rever sua metodologia, refletir sobre sua prática e permitir-se ir além do livro didático, cuja proposta de trabalho com o texto literário é "problemática" e questionável: fragmentos de textos, características, biografias, contexto histórico, isto é, datas, datas e mais datas. O texto literário, que deveria ser tomado, lido, apreciado e estudado (com apoio da crítica literária), acaba por se tornar coadjuvante em um espetáculo desinteressante. E o leitor em formação desiste de ler literatura e a sua curiosidade se volta para outros gêneros ou até outras mídias, embora nenhum deles forneça tantos subsídios à sua formação como cidadão quanto a literatura. (GOMES, 2011, p. 161)

Diante, pois, da urgência de repensar o uso do texto literário na escola e as metodologias diferenciadas para tal, nossa intenção é trabalhar com temáticas, a partir daí, selecionar obras e fazer um estudo comparativo e reflexivo das mesmas. Trabalharemos com a temática da mulher, por considerarmos um assunto universal e atemporal. Assim, pela discussão em sala de aula, o aluno será levado a diferenciar e aproximar as obras pelas suas características textuais, conceituais e não somente pelo estudo histórico que fez dos períodos literários.

Espera-se que essa metodologia possa contribuir para um ensino mais contextualizado e interessante, que seja mais uma possibilidade, mais um caminho de tentar tornar eficiente o trabalho com o texto literário nas turmas de ensino médio.

Este estudo justifica-se na medida em que busca auxiliar o aluno do ensino médio a interessar-se mais pelo texto literário, pois, por ser uma parte mais penosa da disciplina, torna-se muitas vezes desmotivadora.

Consideramos que, hoje, na maioria das escolas públicas do nosso país, o ensino de literatura não acontece baseado no texto literário e sim em fragmentos deslocados de textos, valorizando mais a época literária do que o objeto de estudo da literatura, que é o texto. Vale ressaltar que a parte histórica, temporal é de extrema importância para o aprendizado, ele inicia o estudo, guia e facilita a compreensão. Apesar disso, ensino de literatura não dever ficar somente nisso, deve se aprofundar no seu objeto, propriamente dito.

Essa postura da escola muito nos angustia, pois, como apontam diversos autores, a escola deveria ser o ambiente propício para que o letramento literário realmente acontecesse, para que o aluno, a partir da leitura de diversos gêneros, principalmente o literário, pudesse construir um processo eficiente de leitura e escrita.

Para fazer uma reflexão a cerca de textos literários, propusemos, neste trabalho, a aplicação de uma oficina de contos, estabelecendo um estudo comparativo entre as personagens femininas principais.

A oficina foi aplicada na turma do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Cândida Póvoa. A discussão teve duração de três horas e contou com a presença de 25 alunos.

Para essa oficina, selecionamos dois contos: “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti e “Restos do Carnaval”, de Clarice Lispector. Os textos foram escolhidos por apresentarem personagens femininas fortes, de

épocas diferentes, que valorizam o tema que decidimos apresentar. Vale ressaltar que as duas escritoras são importantes na criação de perfis femininos fortes e relevantes para a reflexão, das mais variadas formas, justificando nossa escolha. Apesar disso, nada impediria que a oficina fizesse a escolha de outros textos. Nossa proposta primordial é sempre organizar a escolha dos textos para que sua temática se torne interessante para o aluno do ensino médio.

A turma foi dividida em grupos e os contos foram distribuídos. No dia marcado para a realização da oficina nos reunimos na sala de aula e iniciamos o trabalho. Conversamos um pouco sobre a temática escolhida e foi pedido para que os alunos focassem sua atenção nas personagens femininas, já que elas seriam o centro de nossas investigações.

É importante citar que durante a oficina, foi utilizado um caderno de bordo, em que foram anotados comentários e posturas relevante dos alunos, além de detalhes que poderiam influenciar nossas análises posteriores.

Para começar, conversamos sobre a importância do texto literário e realizamos uma dinâmica rápida intitulada "Levantando Hipóteses". Logo após, discutimos os textos motivadores e nos preparamos para a leitura dos contos. Foi possível perceber que os textos motivadores foram bastante eficazes na introdução do assunto e na distinção do que é texto literário e texto não literário. Isso aconteceu, pois dois exemplos apresentados eram textos literários, mas que se valeram da estrutura de textos não literários, notícias e classificados de jornal.

Foi extremante importante perceber que os alunos citaram esse estranhamento, com comentários assim: "Isso parece uma notícia do Marcelo Rezende" (O aluno inclusive imitou a voz do jornalista dando essa possível notícia); "Esse exemplo é igual a um classificado de jornal, onde as pessoas oferecem e procuram coisas, mas ninguém procura uma pessoa assim como essa moça"; "não entendi nada agora, e esse exemplo professora, é literário ou não?".

Diante desses posicionamentos, voltamos a explicar as diferenças entre essas duas modalidades textuais, literário e não literário, e afirmamos que era muito bom eles terem estranhado um pouco aqueles textos, era um sinal de que eles estavam começando a sentir que o texto literário é diferenciado dos demais.

O primeiro texto a ser estudado foi "A Moça Tecelã", de Marina Colasanti. Fizemos a leitura juntos e o grupo responsável pela apresentação do conto fez sua contribuição, comentando os principais pontos que consideraram sobre a personagem. A participação foi bastante satisfatória e os demais alunos também fizeram suas considerações. Logo após a apresentação dos alunos, foram propostas algumas questões norteadoras que ajudaram na elucidação da personagem principal, a moça tecelã.

Muitas considerações importantes foram colocadas pelos alunos, tais como: "Essa moça era muito corajosa"; "Ela decidiu o seu destino"; "Ela é um exemplo de que podemos definir nossa vida conforme nossas escolhas e não o que os outros querem para nós"; "o mais bonito é ver que ela queria e precisava de tão pouco para ser feliz"; "talvez em outro momento a moça volte a querer um marido, mas agora ela vai fazer outro bordado"; "o mundo às vezes exige de nós o que não podemos oferecer"; "a moça não recebe nome, pois pode ser qualquer mulher que queira alterar seu destino"; "esse conto nos faz refletir sobre as possibilidades que a vida nos apresenta". Além dessas respostas citadas, podemos dizer que a reflexão dos alunos se mostrou bastante madura frente à temática da oficina.

O segundo texto estudado foi "Restos do Carnaval", de Clarice Lispector. A apresentação desse texto ocorreu de forma análoga ao outro: primeiro a leitura do conto, seguida dos comentários do grupo responsável pela apresentação e reflexão dos demais alunos.

Novamente vimos uma participação satisfatória dos discentes. Dentre os comentários feitos, alguns nos chamaram a atenção, tais como: "a menina do conto é uma adulta desde que era criança"; "ela demonstra uma maturidade que as meninas da sua idade não costumam ter"; "a doença da mãe com certeza é o que motivou esse amadurecimento"; "é lindo como ela aceita o tão pouco que a vida lhe oferece, e com bom grado"; "ela ter que descer na rua ainda sem estar vestida e maquiada completamente foi uma tristeza enorme, já que sair linda para o carnaval era o que mais esperava; "assim como o título fala sobre restos, parece que ela conviveu com esses restos durante toda sua vida". Essas foram algumas considerações dentre as muitas que foram citadas pelos alunos.

3. Considerações finais

Ao final dos comentários, propusemos algumas questões norteadoras, para refletir um pouco mais sobre o texto narrativo.

Para encerrar, propusemos uma atividade escrita para os alunos, a fim de investigar o que tinha sido internalizado pelos alunos depois desse trabalho de estudo do texto literário. Observamos que as respostas dos alunos foram bastante significativas. Todos os alunos que participaram da oficina foram capazes de responder às questões propostas e com bastante coerência ou que havia sido discutido na oficina.

Damos destaque especial à maturidade das respostas oferecidas no exercício e também destacamos a maneira positiva com que os alunos se portaram ao serem estimulados a produzirem textos. É importante considerar que a turma em questão é conhecida no ambiente escolar por ser indisciplinada e por não se predispor a participar das atividades que normalmente são propostas para eles. Diante desse fato, podemos considerar que a discussão se mostrou relevante para os alunos, a ponto de terem participado com eficiência da atividade. É justamente esse comportamento que buscamos ao discutir o texto literário em sala de aula, é isso que buscamos a cada seleção de textos que fazemos: alteração de posturas.

Em face da aparente ineficácia da escola pública na formação de leitores é que nosso trabalho se justifica, pois será uma tentativa a mais de fazer da escola um cenário que contribuirá para o letramento literário do aluno, participando assim de sua plena formação cidadã, já que estamos inseridos em uma sociedade que valoriza imensamente a cultura letrada. Vale ressaltar que o trabalho de inserção de textos literários na sala de aula não precisa ser uma superprodução, precisa apenas ser bem escolhido, selecionado, pensado pelo professor para a satisfação e prazer dos alunos diante dos textos literários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Watter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DESCRIÇÃO dos níveis de escala de desempenho de língua portuguesa – SAEB. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/

2011/escala_desempenho_lingua_portuguesa_medio.pdf>. Acesso em: 20-06-2014.

DICIONÁRIO etimológico. Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br>. Acesso em: 24-10-2013

GOMES, João Bosco Figueiredo; MONTEIRO, Maria da Conceição Silva Dantas; MORAIS JUNIOR, Francisco Martins. Literatura, linguística e ensino: crenças e mitos. In: GOMES, João Bosco Figueiredo (Org.). *Práticas linguageiras*: literatura e ensino. Mossoró: UERN, 2011.

GRIJÓ, Andréa Antolini. A leitura parafrástica e a leitura polissêmica em livros didáticos do ensino fundamental. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil*. Vitória: ITA, 1997.

MATRIZ de avaliação de leitura. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf>. Acesso em: 20-06-2014.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX*: o espírito do tempo. 3. ed. Trad.: Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Leitura*: teoria e prática. São Paulo: Mercado Aberto e ALB, 1983.

PALMA, Moacir Dalla. Discurso literário: linguagem intrinsecamente Diferenciada ou texto institucionalmente determinado? *Terra Roxa e Outras Terras – Revista de Estudos Literários,* vol. 9, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>. Acesso em: 24-10-2013.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: VERSIANI, Zélia (Org.). *Literatura e letramento*: espaços, suporte e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PISA 2009 Results: Learning to Learn Student Engagement, Strategies and Practices, vol. III. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/Pisa2009-vol3_Learning_to_learn.pdf>. Acesso em: 20-06-2014.

RESULTADOS Aneb e Anresc (*Prova Brasil*) *2011*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>. Acesso em: 18-06-2014.

RESULTADOS. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em: 04-05-2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A leitura no mundo contemporâneo. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio. *Leitura e literatura infanto-juvenil*. Vitória: ITA, 1997.

GÍRIA, UMA ALIADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

Emerson Salino (PUC-SP)
lpsalino@uol.com.br
João Hilton (PUC/SP)

RESUMO

A língua sofre constantemente uma invasão de novos vocábulos que passam, com o tempo, a fazer parte de nossas vidas. Muitas vezes, essas palavras somem, e se tornam retrógradas por causa de sua idade, de sua localidade e da época em que foi criada. Essas palavras e expressões são chamadas de gírias. Muitas palavras são alteradas e adaptadas, dependendo do grupo em que estão inseridas, pois é muito comum a transformação desses vocábulos, primeiro, talvez, por uma questão de abreviação e, em seguida, por uma questão de identificação do próprio grupo, marcando assim seu território. Às vezes, entendemos que a gíria se tornou um discurso marginal, simplesmente pelo fato de ter aparecido, primeiramente, entre marginais: ladrões, camelôs, mascates, (pessoas marginalizadas pela sociedade). Os grupos de falantes de gírias foram crescendo, cada um no seu estilo, deixando suas marcas linguísticas. O uso de gírias passou a fazer parte do ensino de português para estrangeiros da região do Pari – São Paulo. Os grupos vão se fundindo: imigrantes e brasileiros passam a compartilhar da mesma linguagem, por afinidades criadas no próprio grupo. A gíria, de certa forma, aproxima-se da juventude e auxilia no aprendizado de "língua social". Estrangeiros e brasileiros passam a compartilhar da mesma linguagem, por afinidades criadas no próprio grupo e passa a ser essencial na formação de língua para estrangeiros adolescentes.

Palavras-chave: Gíria. Ensino. Língua portuguesa. Português para estrangeiro.

1. A região do Pari – Brás em São Paulo.

A região do Brás e do Pari, na cidade de São Paulo, foi marcada pela quantidade de estrangeiros que recebeu durante muitos anos, e pelos diferentes grupos de falantes que nela se instalou. Mas, foram nas décadas de 80 e principalmente 90, com a expansão do comércio tecnológicos

e têxteis que esses bairros foram atraídos por coreanos e libaneses, que encontraram ali, um ambiente adequado e uma forma de ganhar dinheiro.

Muitas famílias vieram para o Brasil e junto com elas um pequeno dicionário para poder fazer suas primeiras comunicações. Os jovens e as crianças passaram a frequentar escolas brasileiras e precisaram adaptar-se não só à língua falada, mas principalmente a escrita que é totalmente diferente da deles.

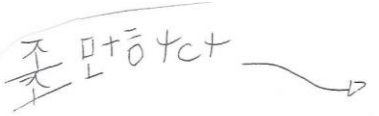
2. A gíria e o falante estrangeiro

As crianças e os jovens estrangeiros, principalmente os coreanos e os libaneses, que representam sua maioria nessa região, ao chegarem às escolas brasileiras se depararam-se com um problema ainda maiores que aprender o português: aprender as gírias faladas por seus colegas de sala, visto que esse é o primeiro contato linguístico que elas recebem. Sendo assim, as dificuldades em trabalhar com a linguagem tomam outra proporção pelo simples fato de haver um grupo secundário com outras expressões criadas e modificadas a cada momento.

De acordo com Horton e Hunt há diferente significados de grupo na literatura sociológica: "numa primeira acepção, o termo denota qualquer reunião física de pessoas (...) e numa terceira, o termo define grupo como diversas pessoas que partilham de padrões organizados e de interação recorrente".

Seus dicionários eram insuficientes para tanta informação que atravessavam seus poucos conhecimentos língua, mas o desejo de aprender crescia entre esses grupos de estrangeiros, e a necessidade de participar desse novo grupo de falantes era essencial.

Os coreanos são mais receptivos a esse estilo de fala (gíria). Acreditamos que isso se deve a liberdade que ambos encontraram nesse país e a possibilidade de terem uma livre comunicação, sendo aceitos com naturalidade. Eles se adaptaram rapidamente aos vocábulos apresentados pelos colegas e têm bastantes facilidades de aprender as gírias e passam a expressá-las com mais frequência do que os libaneses. Aceitam as brincadeiras e não têm vergonha de perguntar significados a seus colegas brasileiros, que também se sentem bastantes à vontade para perguntar gírias e palavrões em coreano.



- (que pequeno)- Quando um homem não é bom de cama

- (tomou vento)- foi traído , levou um fora de alguém

- (fadeu) –alguém aprontou algo errado e será castigado

-(tem muito)– O "garanhão", está com Namorada nova sempre.

O português culto torna-se extremamente difícil, tanto na fala como na escrita e leva um longo tempo para a assimilação de significados, o que a princípio não acontece com algumas expressões gírias, e isso se

dá pela necessidade de interação entre os estrangeiros e o grupo de alunos do colégio.

> Parece que há uma confusão muito grande em tudo isso. A verdade é que os estudos mais modernos desse fenômeno vêm apontando, nos últimos anos, uma ampliação do uso de gíria em todo mundo. Como e por que teria o emprego da gíria ganhado tal amplitude, em especial na linguagem das grandes cidades? (PRETI, 2000)

Os libaneses apresentam-se mais reservados, não se misturam muito aos grupos já existentes e apesar das liberdades que o país oferece, devido a sua religião, mulçumana, são bastante discretos e extremamente educados. Porém não estão isolados das gírias e também sofreram suas influências e consequências no dia a dia. Alguns, principalmente os meninos se adaptaram com mais rapidez aos novos vocábulos e passam a falar gírias mais comuns e com maior naturalidade. As meninas evitam ao máximo utilizar palavras que não sejam consideradas corretas dentro de um padrão culto, mas também falam gírias por estar dentro de um contexto, o que acaba por ser algo natural. Elas não têm o hábito de falar palavrões e se percebem certa malícia na gíria ouvida, evitam repeti-la.

Há também suas próprias gírias e expressões usadas em seu país de origem, mas que nem sempre o erotismo, a "sacanagem" faz parte delas. O pecado e o castigo é algo muito marcante nesse grupo.

O que, muitas vezes, deveria ser ruim para a formação da língua portuguesa desses alunos passa a ser uma grande curiosidade e aceitabilidade para outros alunos brasileiros que convivem junto a eles, ou seja, há uma troca de gírias e expressões gírias que passam a circular no grupo escolar.

> O estudo da norma lexical pode ser feito segundo duas perspectivas: a puramente linguística, em que se leva em conta a lexicalidade dos vocábulos produzidos pelos falantes dentro das regras da sintaxe lexical, isto é, os processos de composição e derivação; e a social em que se observam os graus de aceitabilidade dos vocábulos, considerando-se uma série de fatores de natureza extralinguística, diretamente relacionada ao grupo a que pertence os falantes. (CASTILHO, 1989)

Os grupos vão se fundindo: estrangeiros e brasileiros passam a compartilhar da mesma linguagem por afinidades criadas no próprio grupo. E algo que não é tão comum, passa a ser essencial na formação de língua para estrangeiros adolescentes.

Algumas palavras e expressões os libaneses também trouxeram de seu país de origem e usam com seus grupos primários até hoje:

Ali – Nome próprio (para nós demonstrativo) – também usado para dar broncas

Ahlam – usado como "Não viaja"

Almijen – significa que precisa ficar esperto com o que faz

Halskain – seria, tô fora, sai dessa.

Quando perguntamos, tanto para os coreanos como para os libaneses, como faziam para entender as gírias, muitos disseram que primeiro perguntavam a um amigo da mesma nacionalidade e depois relacionavam aquela palavra com o contexto em que ela fora inserida, o que não era fácil, pois muitas vezes nem os próprios conterrâneos sabiam informá-los. Passavam, assim, a perguntar para outros colegas da escola. Depois desse processo, usar as palavras e expressões tornava-se algo natural. Podiam não saber o significado e nem a origem, mas os fazia sentir parte do grupo.

3. Conclusão

Com base nesses relatos e nas apresentações feitas pelos alunos, suas dificuldades e influências; pode-se concluir que o grupo secundário, está diretamente ligado ao primário, pois, todo conhecimento absorvido é levado para suas casas e espalhados em suas comunidades.

Podemos também observar que dentro do colégio existem subgrupos bem marcados, principalmente nos intervalos onde os grupos se reúnem e claramente conversam em suas línguas de origem, que também apresentam gírias e não há como traduzi-las em nosso idioma.

Com isso, dentro desse grupo secundário no colégio, encontramos pequenos grupos que podemos considerar primários no sentido linguístico.

Gíria existe em qualquer língua viva. A necessidade de comunicação faz com que ela passe a ser a primeira referência de grupo para as crianças e os adolescentes dentro de uma escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRETI, Dino; HURBANO, Hudnilson. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. III. São Paulo: Humanitas, 1998.

_____. (org.). *Estudos de língua escrita*, vol. V. São Paulo: Humanitas, 2000.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989.

LEITURAS POLISSÊMICAS NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O FEMININO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Andressa Teixeira Pedrosa (UENF)
andressa.pedrosa@gmail.com
Andreia Silva de Assis (UENF)
andreiad.silva@hotmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, de cunho bibliográfico, busca perscrutar as transgressões femininas através do estudo da personagem A Moça Tecelã de Marina Colasanti. Utilizamos como base a teoria da análise do discurso, com conceitos de heterogeneidade, interdiscurso, *ethos*, entre outros. Iniciamos com um breve estudo sobre os conceitos da análise do discurso. Seguimos com um estudo dos caminhos percorridos pela mulher ao longo dos tempos, em uma leitura histórico-literária, para, na sequência, elucidar pontos da narrativa da autora que são importantes na busca por uma identidade feminina transgressora e para a alteração de interdiscursos.

Palavras-chave: Mulher. Transgressão. Alteração de discursos.

1. A análise do discurso e a construção de enunciados

A análise do discurso teve sua origem na França, em 1960. Esse novo campo de investigação busca compreender os processos e as condições de produção da linguagem. Para Maingueneau (2004, p. 15), o discurso é "uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas".

De acordo com as teorias da análise do discurso, nenhum texto, falado ou escrito, é neutro. Cada enunciação é dotada de sentidos diretos,

percebidos facilmente em um primeiro contato ou, ainda, de inferências entrelinhas, que precisam de uma análise mais profunda, uma comparação com o contexto de produção para serem apreendidos. De acordo com Maingueneau (2010, p. 65):

> Toda análise do discurso implica uma perda de controle por parte dos sujeitos, ela coloca em questão a própria categoria de sujeito, que se encontra dispersa numa pluralidade de práticas discursivas reguladas e dominadas por um interdiscurso.

Cada indivíduo fala com a finalidade de mostrar sua capacidade de significar e significar-se. Portanto, o discurso é uma ação do sujeito sobre o mundo. Orlandi (2001) afirma que

> o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redunda em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia (ORLANDI, 2001, p. 19-20).

Quando lemos qualquer enunciado, precisamos estar atentos ao fato de que ele nos levará do texto ao contexto daquela produção. Cada leitor, ao entrar em contato com uma produção participa da interpretação da mesma, uma vez que entram em cena seu conhecimento de mundo, seus valores, suas ideologias e tudo que ele conhece de vida e sociedade. A bagagem do leitor é posta de frente com a proposta do enunciador, que também é dotado de posicionamentos e ideologias. A análise do discurso busca encontrar pontos de contato entre esses dois participantes do processo comunicativo e algumas das estratégias de leitura usadas pelo interlocutor enquanto construtor de sentidos são: pressuposição, inferência e verificação, entre outras.

Dessa forma, Fairclough (2001) corrobora que

> O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Os textos, falados ou escritos, ao serem veiculados, passam a pertencer ao público, que o recebe, decodifica, (re)significa, faz inferências e tenta preencher as lacunas significativas que sua percepção permitiu encontrar. Dessa forma, o produto final da interação depende diretamente da atitude do leitor diante do texto. Por esse motivo, um texto, ao ser falado ou escrito, deve sempre levar em consideração o público a que se

destina, para que os efeitos gerados sobre os mesmos sejam mais bem definidos e programados.

A seguir, analisaremos, sob a perspectiva da análise do discurso, o conto "A Moça Tecelã", de Marina Colasanti. Buscaremos entender como se apresenta o *Ethos* da personagem nos diferentes momentos da narrativa e também de que maneira o *Ethos* da própria autora pode ter influenciado essa produção. Investigaremos o interdiscurso e os fiadores do discurso no texto e também a heterogeneidade presente no conto.

2. As mulheres tecelãs e tecidas em meio à trama patriarcal

Historicamente, a mulher tem ocupado um plano sociocultural inferior ao do homem e isso lhe obrigaria a sofrer algumas discriminações que vêm se arrastando até os dias atuais. Desde a Idade Média, por exemplo, como nos aponta Le Goff (*apud* SIECZKOWSKI, 2001), a sociedade patriarcal**,** composta por categorias sociais muito rígidas, subordinava a mulher ao pensamento do homem, que possuía local de destaque no discurso até então vigente. O homem medieval, em geral, assim como os que o sucederam, reproduz modelos cristalizados nos quais apenas quem poderia pensar e resolver problemas práticos seriam eles; enquanto**,** às mulheres**,** era reservado o *status* de dona de casa, senhora de um lar submisso ao marido, como testemunha Le Goff (*apud* SIECZKOWSKI, 2001**,** p. 7) no fragmento a seguir:

> No esquema da sociedade trifuncional, a mulher não tinha qualquer lugar. Se, para os homens da Idade Média, existe uma categoria "mulher", durante muito tempo a mulher não é definida por distinções profissionais, mas pelo seu corpo, pelo seu sexo, pelas suas relações com determinados grupos. A mulher define-se como "esposa, viúva ou virgem". Foi a vítima das coações que o parentesco e a família foram impondo à afirmação das mulheres como indivíduos dotados de uma personalidade jurídica, moral e econômica. Na documentação da Idade Média, fruto de uma sociedade dominada pelos homens, a voz das mulheres raramente se faz ouvir e, na maior parte dos casos, provém das camadas mais altas da classe mais alta.

Esse historiador (LE GOFF, *apud* SIECZKOWSKI, 2001) enfatiza que a mulher era vista como um produto doméstico, pois o poder lhe era concedido apenas para manter a casa, cujo centro era o quarto do casal. Por todos esses motivos, as mulheres, e**,** principalmente, as que ousam produzir literatura, só começaram a ter reconhecimento depois dos anos 70 do século XX, com a Revolução Feminista, que foi capaz de

proporcionar a elas outras funções sociais que não somente as de mãe e esposa, como apresenta Duarte (1996, p. 70):

> A ênfase [...] sobre a mulher nas diversas áreas de estudo é resultado direto do movimento feminista das décadas de 60 e 70, e pretendeu/pretende, principalmente, destruir os mitos da inferioridade natural, resgatar a história das mulheres, reivindicar a condição de sujeito na investigação da própria história, além de rever, criticamente, o que os homens, até então tinham escrito a respeito.

A partir do momento em que o ser feminino começou a ser visto também sob a ótica da importância e funcionalidade social, a mulher passou a ter mais destaque na sociedade e, aos poucos, sua voz, antes calada e julgada incapaz, foi tomando forma, ressoando novos ecos e se fazendo ouvir em sua plenitude.

Tantas são as escritoras e personagens que suscitam curiosidade que, hoje, faz-se necessário refletir e se aprofundar um pouco mais nesse universo a fim de conhecer melhor a trajetória dessas grandes mulheres; tanto as reais quanto as inventadas. Em nosso artigo, dirigimos a atenção à feição ficcional, uma vez que é de grande interesse dos estudiosos de hoje entender como se deu a representação da mulher como figura da narrativa e sobre que estereótipos ela teria sido montada pelas mãos de uma mulher, ao passo que daremos voz a uma Moça que se mantinha tecendo nas mãos de Marina Colasanti, no conto "A Moça Tecelã".

3. "A Moça Tecelã" e o universo transgressor de Marina Colasanti

De acordo com Mussalim (2011, p. 1458) "Dominique Maingueneau proporá um dispositivo de análise do texto literário que tem como ponto de partida o pressuposto de que o texto é uma forma de gestão do contexto". Dessa maneira, não podemos dissociar o contexto que participou do momento de criação de qualquer produção e o *Ethos* de seu autor. Esses, de alguma maneira, serão os interdiscursos que sustentarão os posicionamentos que aparecem no texto.

No século XIX, de acordo com Maingueneau, os filólogos tratavam o texto como um documento histórico, que auxiliava na construção do perfil espiritual e comportamental da sociedade. Depois de algum tempo, a filologia passou a se dedicar às civilizações perdidas e à literatura. Posteriormente, tivemos a estilística e a abordagem marxista, e uma crítica ao estruturalismo.

De acordo com Mussalim (2011, p. 1456):

> É possível considerar o fato literário como discurso político, no sentido que a análise do discurso confere a esse termo. (...) Isso possibilita restituir as obras e remetê-las às suas próprias condições de enunciação, o que implica a consideração do estatuto do escritor associado a seu modo de posicionamento no campo literário; dos papéis vinculados aos gêneros; da relação com o destinatário construída através da obra; dos suportes materiais e dos modos de circulação dos enunciados. Todas essas questões só são possíveis de serem abordadas quando se considera o discurso como enunciação e como instituição, isto é, como vetor de um posicionamento, como prática discursiva de sujeitos socialmente inscritos em condições históricas de produção de sentidos.

A princípio, o conto "A Moça Tecelã" tem a estrutura de narrativa tradicional, de entendimento direto, fortemente influenciado pelos modelos clássicos de fabulação: castelos, ideais de príncipes encantados e magia constante. De acordo com a enciclopédia *Encarta* (1993-2001)

> Os contos de fadas são histórias de ficção cujos protagonistas são pequenos seres sobrenaturais do folclore (geralmente com aspecto humano) que habitam uma região imaginária chamada terra das fadas. Os contos de fadas narram as intervenções destes seres, através de magia, nos assuntos humanos. Estes contos abrangem, também, os duendes, gnomos, elfos, gênios, trolls, trasgos, anões, silfos, espíritos e ninfas.

De uma certa maneira, podemos dizer que o texto de Marina é um conto de fadas dos dias atuais e,

> Neste contexto, inserimos a mulher e sua busca, através do tempo, de uma identidade feminina. É certo que tal procura foi espelhada e registrada pela produção literária de cada época, principalmente através do pensamento mágico dos contos de fadas.[8]

No entanto, aproveitar-se da estrutura oficial da narrativa mais é uma estratégia para demonstrar inúmeros signos utilizados ao longo das gerações como formas de ocultamento do feminino, do que uma reafirmação do imaginário falocêntrico. Podemos perceber a busca por elementos tradicionais para se criar uma subversão. Já aqui vemos que o Interdiscurso vigente a ser discutido é o de uma sociedade clássica, com princípios patriarcais rígidos.

A representação de Marina Colasanti através de um conto de fadas moderno faz muito sentido na medida em que

> O mito e a ideologia sempre foram elementos de alicerce nas narrativas maravilhosas – antigas e atuais. O processo de endosso do mítico ao ideológico, testifica-se pela reduplicação dos modelos narrativos. Ao despir suas rou-

[8] TORRES. Disponível em: <http://www.sitemason.vanderbilt.edu/files>, 2008.

> pagens exteriores e desvelar os personagens, encontramos uma mesma estrutura que repousa no maniqueísmo preenchedor de um conhecido vazio textual, estimulando a criação de antíteses – positivo e negativo; claro e escuro; sonho e realidade, e tantas outras variantes reduplicadas numa mensagem ideológica já denunciada (TORRES, *op. cit.*).

Mas, apesar dessas características, o conto possui um forte apelo de conceitos, propõe uma nova maneira de pensar a postura feminina, com base na transgressão dos costumes. Há uma tentativa de confrontar o Interdiscurso patriarcal, machista, com a possibilidade de alteração de paradigmas. O conto "A Moça Tecelã" nos apresenta uma personagem com um *ethos* bastante particular, que merece nossa atenção. Escrito por Marina Colasanti, autora de nossa contemporaneidade, a narrativa traz em sua diegese uma inovação no comportamento feminino, a subversão anunciada.

A primeira leitura que podemos fazer é a de que a personagem principal não aparece com um nome especificado. Isso, possivelmente, tenha sido previsto pela autora, com o provável fim de fazer de "A Moça Tecelã" a representação do *ethos* feminino, de um novo conceito que consiga abranger o imaginário de toda uma identidade feminina. Não há nomeação para não haver pessoalização, pois é tempo de todas (ou quase todas) poderem buscar novos arquétipos para se identificar.

Podemos também relacionar o tecer da Moça com o tecer da própria autora, uma vez que essas palavras guardam relação entre si. Enquanto a Moça tece sua existência, Marina tece seu texto, numa relação metalinguística. Outra relação que podemos estabelecer é com a personagem clássica Penélope. No trecho "Depois, lãs mais vivas; quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava", é evidente a menção a Penélope. Como sabemos, a mulher de Ulisses, na Odisseia, tecia (e "destecia" todas as noites), mas "nunca acabava" a mortalha com a qual, pretensamente, desejava envolver o herói que, segundo os pretendentes desejosos, havia morrido na guerra de Troia. Com esse artifício, Penélope adiou a escolha até que Ulisses voltou para matá-los. Não podemos deixar de considerar esse interdiscurso importante na produção do conto estudado.

A intenção transgressora de Marina, com "A Moça Tecelã", começa de maneira sutil e vai evoluindo de maneira magistral, partindo de um interdiscurso com as ideologias machistas que regem nossa sociedade há muito. A estrutura formada pela escritora consegue, de maneira adequada, separar a narrativa em três blocos, que**,** apesar de serem opostos

nas ideias e no comportamento da Moça, refletem claramente suas interligações e seu sentido impactante dentro do texto. Essa leitura é necessária, pois a linguagem feminina é composta por códigos que devem ser decifrados. Vale também realçar que essa divisão em três blocos nos faz estabelecer relação de heterogeneidade discursiva com o significado desse número: o valor de perfeição, de completude.

O primeiro bloco do texto (de "Acordava ainda no escuro..." até "...Tecer era tudo que queria fazer.") é o de apresentação, no qual a autora expõe o *ethos* da Moça, seus modos conformados, passivos, seu principal gosto, sua atividade, explora um pouco de seus sentimentos e assim dá vida à personagem. Com a leitura desse primeiro trecho, inferimos que a Moça possuía uma vida solitária, mas feliz, pois ela realizava o que gostava e não parecia ter sobressaltos ou aborrecimentos. Esse primeiro momento cria uma personagem acomodada ao *status quo* que sempre fora reservado às mulheres. Podemos dizer que nesse trecho da narrativa nos deparamos com uma personagem idealizada, feliz e crendo-se autossuficiente, já que:

> Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor do leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo que queria fazer. (COLASANTI, 1985, p. 21)

É justamente a última oração acima transcrita que marca o início da segunda fase da vida da Moça, pois "tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado" (COLASANTI, 1985, p. 21). Aqui, a Moça Tecelã começa a apresentar um *ethos* sedento de companhia, com fortes desejos que a transformariam em uma Mulher Tecelã. Vemos um *ethos* de incompletude, de solidão, de necessidade masculina, que vai ao encontro do interdiscurso machista que vigora em nossa sociedade e que define que toda mulher precisa dessa completude para se realizar plenamente. Podemos observar nessa passagem a necessidade de união, de realização com o outro. Não esperou, "com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida" (COLASANTI, 1985, p. 21), a tecelã bordou o marido dos seus sonhos, só não imaginava a transformação que esse homem traria para sua vida. A ideia de bordar um homem é uma transgressão, mas as linhas conhecidas, os pontos ensinados reduplicaram modelos anteriores. Ela teria de criar os seus próprios pontos e não conseguiu, ainda, tal ineditismo.

Essa vontade de se unir a um homem nada mais é do que o reflexo dos conceitos patriarcais, segundo os quais a união homem/mulher é a única possibilidade de realização pessoal, não restando então outra saída se não o salvador e redentor enlace matrimonial. Vemos aqui a perpetuação de um interdiscurso, pois, de acordo com Maingueneau (2010, p. 51) "Entre posicionamentos centrais, há dominantes e dominados. Os posicionamentos da periferia são por natureza dominados pelos do centro".

Novamente, dando voz aos desejos femininos internalizados, a inocente Mulher sonhou aquela noite com os filhos que mais tarde bordaria, enquanto o marido só pensava nos luxos que o tear lhe podia proporcionar.

Um bom tempo**,** a pobre Mulher passou a realizar os desejos do marido, como uma boa representante da submissão feminina: casa, palácio, estrebaria, não podia sequer ver a luz do sol, pois o amarelo da liberdade, da noção de luz própria imperante, não conseguia colocar no tapete. Desse modo, podemos classificar essa segunda etapa como a fase da submissão**,** ou melhor, da subserviência, na qual a Mulher se despiu de toda e qualquer vontade para atender aos caprichos do amado. Nossa Tecelã, nesse momento, faz parecer-se bastante com outra conhecida nossa, a tão popular Amélia, senhora do lar, submissa ao marido e destituída de qualquer vontade própria, pois "Amélia não tinha a menor vaidade/ Amélia que era mulher de verdade" (LAGO, 2008). Mais uma vez, vemos exemplos da firmação de um interdiscurso bastante arraigado.

Nossa tecelã, até esse momento, apresenta o *Ethos* de subserviência proposto e exigido pelos interdiscursos patriarcais, pois, como mostra Maingueneau (2010, p. 61):

> Existem em toda sociedade falas que são autoridade, pois reivindicam uma forma de transcendência, já que elas não têm um além. Esses discursos constituintes são aqueles que dão sentido aos atos da coletividade; assim, fiadores de muitos outros, possuem um funcionamento singular: zonas de fala entre outras falas que se pretendem acima de todas as outras. Discursos limítrofes, colocados em um limite e lidando com o limite, devem gerar textualmente os paradoxos que seu estatuto implica.

Esse contexto já não nos espanta. Em nossa sociedade, regida pelos princípios patriarcais, as mulheres, de uma maneira ou de outra, têm acostumado a sujeitar-se a essas situações. O discurso machista é o fiador de todas as posturas autoritárias. Diversas são as ocasiões que as levam para esse caminho quase sem volta. É preciso, pois (re-)pensar esse paradigma. É preciso sanar essas diferenças, pois**,** se não, cada vez menos

nossas vozes serão ecoadas nesse cenário regido pela mão masculina. Note que tratamos como masculino não somente os homens, mas também as mulheres que não ecoam suas vontades e acabam reproduzindo um discurso masculinizante. Vimos nossa Tecelã quase nesse ponto, mas o olhar visionário de Marina Colasanti, o *ethos* seguro e transformador da autora, que é um reflexo da postura transgressora feminina, não deixou que esse fosse o destino da protagonista e lhe reservou uma grande surpresa. Veremos o discurso e a postura femininos como os fiadores de um pensamento inovador, transformador. Possivelmente Marina Colasanti tenha se colocado um pouco nessa personagem, uma vez que tivera que superar barreiras para fazer literatura e ajudar na consolidação do espaço feminino.

Quando menos esperamos, entramos no terceiro bloco do texto, que trata da constatação, pela própria Mulher, do problema que estava passando, com posterior resolução do impasse. Quando a protagonista percebe que estava nas mãos ambiciosas do marido, manipulada como marionete na caixa mágica, e que "Tecia e entristecia" pensou como seria bom estar sozinha de novo e**,** sem pensar**,** desteceu o marido e todos os luxos que lhe havia dado. Observamos**,** nesse momento**,** uma vontade de se tornar individual novamente.

Reparamos que essa passagem do texto se mostra como a mais importante e significativa de toda a história, pois é aqui que os conceitos transgressores são lançados pela autora. É nesse desfecho que Marina transforma o *ethos* da personagem, de simples mulher em uma mulher emancipada, dona de si, independente e o mais importante, a transforma em uma mulher mensageira de um novo discurso, um discurso não mais patriarcal, mas centrado e imbuído de uma carga de inovação, já que a protagonista abre mão da redenção pelo casamento e resolve tentar a individualização como forma de felicidade. Vemos aqui o brotar de ideias que podem passar a ser um novo interdiscurso para as gerações posteriores, pois

> reflete uma ideologia crítica acerca dos valores sociais, visando a mudanças de atitudes na cultura. Ela realiza o resgate dos mitos que aparecem, basicamente, como suporte para a valorização de um discurso do corpo, de uma voz feminina calada por vários anos de repressão, sugerindo a manifestação dos desejos de individuação e ascensão. (TORRES, *op. cit.*)

Vemos nesse conto uma mulher que passa por diversas etapas na vida, como qualquer uma. Podemos observar que o *ethos* inovador de Marina gerou uma personagem de *ethos* variável, que se transformou no

decorrer do texto: uma moça sonhadora, que deseja em um primeiro momento somente aquilo que lhe parece vital; depois, percebemos a chegada da mulher amante, que deseja um homem para seu companheiro; por último, vemos o desabrochar de uma mulher segura, experiente e, principalmente, livre e com poder total para decidir, alterar e criar sua própria vida. Podemos dizer que a Moça Tecelã é uma metáfora da importância e da possibilidade de alteração de um discurso que há séculos hiberna.

É possível também dizer que esse conto faz referência à metalinguagem, uma vez que na medida em que a Moça tece sua vida, Marina Colasanti tece o seu texto, como uma grande colcha de retalhos que aos poucos se completa; como a grande colcha de retalhos que a vó Joaquina monta com os retalhos dos vestidos de sua neta Pingo d'Água na narrativa de Monteiro Lobato.

De uma maneira geral, podemos dizer que esse conto representa, na ficção, os principais ideais de conquistas femininos. Com essa personagem, Marina Colasanti consegue bater fundo na tecla da desigualdade sexual e**,** acima de tudo, consegue propor e provar a possibilidade de alteração do discurso patriarcal que tolhe o comportamento da maioria das mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: ___. *Uma ideia toda azul*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

_____. *Entrevista com a escritora Marina Colasanti***.** Disponível em: <http://www.record.com.br/entrevista>. Acesso em: 08-05-2013.

DUARTE, Constância Lima. *A mulher na literatura*, n. 6. ANPOLL. Natal: CCHLA/UFRN, 1996.

FRANZ, Marie Louise Von. *A interpretação dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Achimé, 1981.

_____. *O feminino nos contos de fadas***.** Petrópolis: Vozes, 2000.

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

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2010.

MUSSALIM, Fernanda. *Análise do discurso literário*: Campo discursivo e posicionamento na interlíngua**.** Anais do VII Congresso Internacional da Abralin, Curitiba, 2011.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2001.

PINTO, Maria de Lourdes de Melo. América Latina: questão de gêneros? *Idioma*, 19. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

SIECZKOWSKI, Luís Flávio. Representações do feminino em Boccaccio e Chaucer: o adultério na Idade Média. *Caderno Seminal*, n. 10. Rio de Janeiro: Dialogarts (UERJ), 2001.

TORRES, Maximiliano. *A desconstrução do feminino em Grimm e Marina Colasanti*: A filha do moleiro, Rumpelstilsequim e A moça tecelã Disponível em: <http://www.sitemason.vanderbilt.edu/files>. Acesso em: 13-06-2013.

O ENSINO DA LEITURA INSTRUMENTAL PARA LÍNGUA ADICIONAL PELA PLATAFORMA *MOODLE*

Valéria Jane Siqueira Loureiro (UFS)
vjsloureiro@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho, trataremos a interação como fator primordial para o desenvolvimento da habilidade leitora a partir das atividades colaborativas desenvolvidas no meio virtual para que o aluno consiga alcançar a leitura em língua adicional, além do que seria capaz de realizar individualmente. Esta perspectiva é uma preocupação da teoria socioconstrutivista que parte do princípio que os alunos se ajudam mutuamente com o conhecimento que cada um tem e com a colaboração do que vem sendo desenvolvido sob a orientação oferecida pelo professor ou pelos próprios alunos participantes nas atividades. Baseando-se no pressuposto de que nas aulas de línguas o estudante aprende os elementos gramaticais que fazem parte registro formal, levanta-se a questão de como proporcionar uma aprendizagem da habilidade leitora em línguas que capacitem os estudantes a compreender de forma consciente e autônoma. A demanda de uma prática de ensino da língua que se ajuste às necessidades e expectativas do alunado passa pela mediação do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, para fomentar a interação dentro e fora de sala de aula. A inclusão do uso dessas tecnologias para a elaboração do material didático de forma mais ajustada à realidade dos estudantes promove o emprego de um novo recurso para a interação no ensino de línguas. Os estudantes adquirem os mecanismos da competência leitora, além da perspectiva de interatuarem cooperativamente na atual sociedade da informação e do conhecimento. Trataremos aqui do uso e da criação de material didático *on-line* para o ensino da habilidade leitora para as aulas de línguas a partir da experiência do curso de línguas instrumentais oferecido aos estudantes da comunidade interna da Universidade Federal de Sergipe na modalidade a distância pelo uso do suporte da plataforma Moodle.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Leitura instrumental. Língua adicional. Moodle.

1. Apresentação

Este trabalho trata de relatar a proposta do curso espanhol instrumental que foi oferecido para os estudantes da comunidade interna da

graduação da Universidade Federal de Sergipe visando à utilização do meio virtual no processo de ensino/aprendizagem das línguas (português, espanhol e inglês), com o propósito de desenvolver a habilidade leitora dos estudantes para capacitá-los para as provas de línguas dos vários concursos de acesso aos programas de pós-graduação.

O curso de espanhol instrumental (CEI) se trata de um programa de extensão universitária que objetiva desenvolver as estratégias de leitura que ajudem na compreensão de textos escritos, ampliando o conhecimento do vocabulário específico e de estruturas sintáticas próprias da língua estudada levando os alunos a também familiarizar-se com as diferentes variedades de registros das línguas a partir da utilização dos vários gêneros textuais.

As atividades postadas na plataforma virtual *Moodle* procuram levar à compreensão das línguas (português, espanhol e inglês) por meio da leitura de textos direcionados aos diversos temas de forma assíncrona entre os estudantes. O curso ofertado aos estudantes de graduação da UFS tem a finalidade de capacitar os participantes nas línguas por meio do desenvolvimento da habilidade leitora. Para isto, os textos se direcionam, às diversas áreas de conhecimento, apresentando subsídios para a compreensão textual.

Este projeto pode ser proposto para a educação básica, pois a compreensão leitora é uma habilidade que deve ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem tanto de língua materna (português) quanto de língua estrangeira (inglês e/ou espanhol). Esta orientação está presente nos documentos que direcionam o ensino de línguas no Brasil que são os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e as OCN (*Orientações Curriculares Nacionais*). Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* afirma:

> Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular[9] e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL-MEC/SEF, 1998, p. 20).

[9] Atualmente se pode considerar o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

Já as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* direcionam o ensino de línguas para o desenvolvimento da habilidade leitora e assegura que na língua materna "as ações realizadas na disciplina língua portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta" (2006, p. 18). Além disso, o mesmo documento nos orienta a:

> Conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade [...]. (BRASIL-MEC/SEF, 2006, p. 32).

Para o ensino de língua estrangeira, as OCN, no que se refere à compreensão leitora, ressaltam que se deve "No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)." (BRASIL-MEC/SEF, 2006, p. 98). Portanto, a partir da documentação que rege o ensino no Brasil, PCN e OCN, o desenvolvimento da habilidade leitora com a inclusão de subsídios de suporte digital é uma necessidade para a formação dos estudantes que vivem na sociedade do conhecimento e da informação.

2. O ensino de línguas com o auxílio do recurso on-line

Na atualidade a comunicação humana mediada por computador e a educação a distância está cada dia mais presente e em vários setores. Os cursos *on-line* para educadores, alunos e outros vêm se expandindo em diferentes modalidades, sendo estes cursos totalmente *on-line* ou semipresencial. Segundo o que nos afirma Teles (*apud* LITTO; FORMIGA, 2009, p. 72) "nas últimas três décadas o aumento da comunicação humana mediada pelo computador para fins educativos levou a uma proliferação de tecnologias com o propósito de oferecer ambientes educacionais *on-line*".

A partir disto, se faz necessário que nós, profissionais da área de educação, nos adaptemos a esse novo cenário para que acompanhemos o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) e ofereçamos novas oportunidades aos nossos estudantes. Além disso, nós, professores nos encontramos diante de uma nova prática de ensino na qual o computador, a internet e outros meios tecnológicos

emergem durante o processo de ensino-aprendizagem e nos servem como recurso para o ensino de línguas.

Sabemos que outro fator importante é que a nova geração de estudantes faz parte da geração *Net*, os chamados '*digital natives'* e esses esperam do sistema de ensino e dos professores a inclusão de atividades que usem tecnologia em sala de aula. É exatamente isto o que nos afirma Sharma e Barret (2007, p. 10) sobre a inclusão da tecnologia no ensino:

> Learners today have high expectations when it comes to technology. Younger learners, the 'digital natives', are part of the Net generation and expect a language school to offer opportunities to use technology in their courses [...].

Na modalidade de ensino semipresencial ou *on-line*, o estudante passa a ter um novo papel no processo de ensino-aprendizagem de acordo com o que nos afirma Valente e Matar (*apud* PAIVA; BOHN, 2007, p. 7):

> [...] o aluno passa também a ser, além de leitor, autor e produtor de material didático, e inclusive editor e colaborador, para uma audiência que ultrapassa os limites da sala de aula, ou mesmo do ambiente de aprendizagem. A habilidade para acessar e publicar conteúdo com facilidade nos força a repensar o que esperamos de nossos alunos, e inclusive o que significa ensinar e aprender.

O surgimento do da oferta do curso ocorreu a partir do momento que como professora de língua espanhola do curso de letras, percebi que os estudantes de vários cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe procuravam o Departamento de Letras Estrangeiras em busca da disciplina de português, espanhol e inglês instrumental. Estes estudantes tinham a necessidade de aprender as línguas para desenvolver estratégias de leitura que os ajudassem na compreensão de textos escritos tendo a familiarização com as diferentes variedades das línguas no mundo para realizarem tanto a prova de acesso aos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, dos diversos cursos que a universidade oferece, quanto a dos concursos públicos.

Os estudantes estão se preparando para uma prova de língua instrumental de acordo com sua opção (português[10], inglês e espanhol) onde tem que provar que possuem capacidade de leitura na língua escolhida. Assim sendo, o curso proposto tem por finalidade que os estudantes aprendam as línguas por meio da leitura de textos direcionados às diver-

[10] A língua portuguesa como língua instrumental é obrigatória para estudantes que não são brasileiros.

sas áreas de conhecimento apresentando subsídios para a compreensão leitora. Para isso, se desenvolve a utilização de ferramentas discursivas para que desvele textos específicos das diversas áreas de conhecimento.

Portanto, a decisão pelo trabalho colaborativo baseia-se na necessidade e expectativa dos estudantes e por não haver a possibilidade de oferta da disciplina na modalidade presencial, uma vez que muitos dos estudantes não têm a oportunidade de realizar o curso de maneira ou porque estudam ou porque trabalham no horário em que a disciplina é ofertada.

O curso foi realizado com grupos de 80 estudantes de vários cursos de graduação da instituição universitária, de diversas idades e formação acadêmica. Acredita-se que esses estudantes têm conhecimento sobre o uso da tecnologia, deste modo todos são letrados digitalmente, uma vez que, segundo Xavier, ser um letrado digitalmente pressupõe:

> O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (2008, p. 2).

A partir deste pressuposto, acredita-se que esses estudantes sabem realizar essas práticas novas de leitura digital. Sabemos que o letramento digital acontece de forma natural para os estudantes, através do uso e da descoberta das ferramentas disponíveis, o tão conhecido *'learning by doing'*. Essa mudança e inserção no mundo virtual é o que condiciona o letramento de cada um, bem como afirma Soares (2002, p. 151)

> a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Essa prática é transferida para a tela que assume o espaço de leitura, diferente do papel, sendo assim há "um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela" (SOARES, 2002, p. 152).

3. A questão do texto e do hipertexto na compreensão leitora digital

No referencial teórico do projeto deste curso nos baseamos na comunidade de prática ou na teoria social de aprendizagem. Ao participa-

rem nesse do projeto do curso instrumental de línguas os estudantes contam com a colaboração entre todos pertencentes da comunidade para um aprendizado contínuo e mútuo, sendo que cada um assume um papel importante no processo como um todo. Para Wenger (*apud* PERIN, 1998, s/p.):

> A comunidade é o fio condutor da aprendizagem. Assumindo que a aprendizagem é uma questão essencialmente de pertencimento e de participação, a comunidade torna-se um elemento central como grupo de pessoas que interagem, aprendem conjuntamente, constroem relações entre si, desenvolvem um sentido de engajamento e de pertencimento. Estas pessoas interagem regularmente e se engajam em atividades conjuntas, estabelecendo relacionamento e confiança.

Como se trata de uma comunidade de prática que visa ao aprendizado de todos para desenvolver a habilidade de leitura instrumental, os estudantes assumem a responsabilidade de participar para que o processo realmente seja eficaz. Os estudantes têm a responsabilidade de ler as instruções que são postadas sobre desenvolvimento de estratégias de leitura e colaborar realizando as tarefas de leitura propostas no curso da língua instrumental escolhida.

Para isto, se sabe que a partir do surgimento da Internet há a disponibilidade de um leque de gêneros digitais (*e-mail*, reportagens, bate-papo virtual, aulas virtuais, *orkut*, *blog* etc.), que se tornaram práticas de linguagem diária na vida moderna. Desta maneira, esses gêneros, que saem do texto impresso para a *internet*, se tornando digitais, passam a ser uma ferramenta a mais para o professor de línguas.

Levando em consideração esta questão dos gêneros textuais, para começarmos o nosso projeto, temos que relativizar o conceito de texto com a inclusão dos gêneros digitais. Definitivamente não há uma única definição sobre o conceito de texto apesar de todas as noções compartilharem algum ponto em comum e discordarem em outros aspectos. De acordo com a corrente da linguística textual, o texto é além de uma unidade linguística, um evento que converge em três ações: linguísticas, cognitivas e sociais. Todas estas ações se constituem quando está sendo processado. Deste modo, o texto não possui regras de formação e não permite medir os critérios de textualidade uma vez que seu sentido nunca está pronto e acabado (MARCUSCHI, 1999, p. 3).

Para Costa Val (1999, p. 3) um texto é mais do que uma sequência de enunciados concatenados, e que sua significação é um todo, resultante de operações lógicas, semânticas (e pragmáticas) que promovem a inte-

gração entre os significados dos enunciados que o compõem. Conforme Coscarelli (2002) propõe a *internet* tem gerado muitas mudanças na sociedade. Uma das mudanças é o aparecimento de diversos gêneros textuais, como o *chat*, o hipertexto. Com esses novos textos, é necessário entrar na semiótica e aceitar o movimento e a imagem como parte do texto.

Nas discussões da teoria do texto e da análise do discurso, há a dificuldade de se definir o texto por meio de elementos formais, como os aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos e destaca-se a necessidade de considerar os participantes do discurso e suas intenções comunicativas, ressaltando a necessidade de se deslocar o eixo do enunciado para o da enunciação. Todo texto é produzido para ser recebido por alguém e possui uma intenção comunicativa.

É importante saber o que esses novos gêneros, como o hipertexto, exigem do autor e do leitor. Faz-se necessário conhecer as regras que devem ser relevantes para que os interlocutores alcancem seus objetivos na produção e recepção desses textos. Segundo Bazerman (2006, p. 23), os gêneros são os ambientes onde o sentido é construído. Eles moldam o pensamento formado e as comunicações realizadas na interação. É a realização concreta de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. A sua observação desempenha um papel importante na análise sobre as bases comunicativas da ordem social.

Por outro lado, considerando os ambientes digitais, texto pode ser definido como hipertexto: imensa superposição de textos, que se pode ler na direção do paradigma tradicional ou na direção do sintagma corrente paralelamente que se tangenciam em determinados pontos, permitindo seguir na mesma linha ou construir um novo caminho. (MACHADO, 1993, p. 64). E ou ainda, hipertexto digital é um documento composto por nós conectados por vários *links* que se tratam unidades de informação, como textos verbais ou imagens, por exemplo, e os links são conexões entre esses nós (COSCARELLI, 2002, p. 9).

4. A textualidade e o texto na era digital

A partir da inclusão das novas tecnologias, as pessoas têm escrito muito, porém a forma de leitura e produção de texto foi modificada. Coscarelli (2002, p. 11) ressalta que ato de deletar, copiar, colar, recortar transforma a maneira de pensar a produção de texto. O hipertexto se trata de um texto que traz conexões, links com outros textos que se conectam

com outros, formando uma rede de textos. Por isso, se discute a questão da linearidade da leitura no que se refere à área de textos e hipertexto. O leitor constrói, durante a leitura, o texto de maneira linear, desenvolvendo uma estrutura hierárquica com as informações que produziu na leitura. O texto convencional é linear, há uma sequência de palavras, os parágrafos, os capítulos. Porém, ainda que o leitor siga as páginas do livro, a representação que constrói do texto não é linear.

Na leitura, o leitor objetiva separar as informações relevantes, construindo uma hierarquia dos significados. O hipertexto cria leitores mais capacitados, uma vez que eles possuem condições de lidar tanto com o texto que leem e com os autores desses textos, uma vez que a capacidade do leitor de inferir as conexões entre os vários textos que fazem parte do hipertexto é infinita. Daí a importância que o leitor tenha letramento digital, tenha a habilidade de leitura e saiba interpretar o que foi lido. Coscarelli (2002, p. 13) afirma que tanto o texto impresso quanto o hipertexto podem não apresentar a linearidade. No hipertexto, temos os links com informações referentes à informação da página principal. Assim, nessas duas formas é o leitor que vai desenvolver a ordem e a hierarquia das informações dessa leitura.

Nesse contexto, o leitor precisa ter autonomia para realizar essa atividade. Segundo Koch e Elias (2007, p. 26), o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, que se constituem nele com diálogos. Assim, formam-se o autor e o leitor do texto. Sendo assim, com o foco na interação *autor-texto-leitor*, a leitura apresenta uma concepção interacional (dialógica) da língua e o sentido se constrói na interação entre o texto e os sujeitos (o autor e o leitor). As autoras afirmam que o sentido se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização.

No trabalho com o hipertexto, se deve perceber que mudanças com a inclusão das novas tecnologias estão provocando nos textos, nas formas de ler e, dessa maneira, na forma de interagir e se comunicar. Com o passar do tempo e com o hábito constante com os recursos do hipertexto, os hábitos dos leitores podem mudar. O professor pode e deve estimular, no aluno-leitor, a capacidade de desenvolver as estratégias de leitura do hipertexto. Essa ação vai proporcionar a autonomia do aprendiz e o letramento digital. Todas essas ações são importantes para a aula de língua estrangeira, uma vez que vai estimular a leitura e a produção de textos e hipertextos.

Tanto o texto como o hipertexto possuem intenções comunicativas, mas o hipertexto, conforme Coscarelli (2002) proporciona aos leitores as condições de lidar tanto com o texto que leem, como com os autores desses textos. Para que essa ação aconteça, é necessário que o leitor tenha tanto letramento digital quanto as habilidades linguísticas desenvolvidas. Daí que Smolka (1989, p. 28) defendia que a linearidade do texto depende do objetivo e da situcionalidade do leitor. Nesse sentido, Landow (1992, p. 169) garante que o hipertexto cria leitores mais capacitados e com mais condições de interagir com os textos que leem e com seus autores. Uma das muitas vantagens verificadas é o aumento da liberdade individual dos usuários permitindo-os seguir os *links* que quiserem para encontrar uma dada informação.

Smolka (1989, p. 28) defendia que a linearidade do texto depende do objetivo e da situcionalidade do leitor. Nesse sentido, Landow (1992, p. 169) garante que o hipertexto cria leitores mais capacitados e com mais condições de interagir com os textos que leem e com seus autores. Uma das muitas vantagens verificadas é o aumento da liberdade individual dos usuários permitindo-os seguir os *links* que quiserem para encontrar uma dada informação.

Apesar de alguma semelhança texto e hipertexto são instâncias enunciativas que mantém um contrato entre autor e leitor. Nesse sentido, o hipertexto se diferencia do texto em relação às formas de manifestação. O hipertexto busca atender uma nova interface comunicativa a qual permite o uso de novas formas de expressão. Ana Elisa Ribeiro (2005, p. 127) pondera que as possibilidades do texto impresso e do digital são as mesmas, embora haja um aumento da velocidade, e facilidade de busca da informação e de publicação sistema de teia semelhante aos que os editoriais de jornais e revistas já utilizavam. Com o hipertexto há a utilização e a combinação de recursos de multimídia como imagens animadas e sons em seus conteúdos e ainda permitir que o usuário possa ir direto ao tema pesquisado e simultaneamente abrir outras telas que os levarão a aprofundar nos conteúdos ou mudar a perspectiva de sua pesquisa.

A transformação de um texto impresso em hipertexto digital consiste sobre tudo reconfigurar os velhos formatos e seus processos pragmatizados, reformular os velhos gêneros textuais como cartas para o e-mail; diários para *blogs*, livros para *e-books* etc. Da mesma forma o conceito de textualidade na era digital modifica. Textualidade é toda produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer

sentido numa situação de comunicação humana, em uma situação de interlocução (COSTA VAL, 1999, p. 3).

A textualização é o sentido atribuído ao texto por ouvintes ou leitores sob a perspectiva teórica de que o texto pode ser interpretado e/ou textualizado de diferentes maneiras. Sendo assim, podemos afirmar que a textualidade e a textualização ocorrem da mesma forma no texto impresso e no texto digital, o hipertexto. Segundo Xavier, todo hipertexto pode ser textualizado, mas nem todo texto é um hipertexto, pelo menos na definição de hipertexto on-line que o autor adota "tecnologia enunciativa que viabiliza o surgimento do modo enunciação digital, uma nova forma de produzir, acessar e interpretar informações" (KOCH *apud* XAVIER, 2007, p. 206).

Por último, o hipertexto é certamente, a proposta de mesclar tecnicamente recursos semiológicos e linguísticos sob a tela do computador, que exige de seu usuário outro comportamento cognitivo para efetuar a compreensão, interpretação e interação com o texto. Diante de tantas possibilidades exploratórias e de tanta informação disponíveis nesse ambiente de interação e acesso a dados é que justamente a tecnologia proporciona uma reformulação para o texto, possibilitando o desenvolvimento da habilidade leitora em línguas, se tornando em um recurso a mais para que nós, professores utilizemos com o auxilio da internet de forma que proporciona uma ferramenta a mais da qual disponibilizamos.

A proposta de utilização do *Moodle* que se trata de um software livre, para o ensino de línguas, portuguesa, espanhola e inglesa, para a educação básica por meio da leitura de textos desenvolvendo a compreensão leitora se dá de maneira mais motivadora e adequada as necessidades dos estudantes a partir da utilização de ferramentas discursivas *online* para desvelar textos de diversos gêneros e temas na língua instrumental.

5. O curso de compreensão leitora de línguas

O curso proposto de desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora se realiza totalmente a distancia, as atividades são postadas na Plataforma *Moodle*, mas também poderia se realizar na modalidade semipresencial. Nesse ambiente de ensino-aprendizagem o estudante se desenvolve trabalhando de uma forma mais construtivista. Sabemos que a criação dos ambientes virtuais de aprendizagem surge a partir de novas

tecnológicos da informação e da comunicação que utilizam a comunicação por meio da Internet, oferta uma gama de recursos, que variam desde o gerenciamento das atividades, a criação de turmas e inscrição de alunos, o fornecimento de ferramentas para a comunicação entre os usuários, até a interatividade, como no caso dos jogos (HAGUENAUER, 2007).

Neste projeto, com a finalidade de auxiliar na aprendizagem à distância para o curso online de desenvolvimento da habilidade leitora nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa utilizamos a Plataforma *Moodle* que é um software que disponibiliza ferramentas que favorecem o ensino na modalidade à distância de maneira participativa e colaborativa. Desta forma, esses softwares promovem a interação fora da sala de aula.

> Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. (ALMEIDA, 2003. p. 331).

A utilização do *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) que é um software livre serve para auxiliar na aprendizagem dentro da concepção construtivista, que se fundamenta na construção da aprendizagem através da interação, uma vez que este dispositivo tecnológico apresenta vários recursos que favorecem o ensino interativo. O curso visou à criação do curso online de línguas instrumental (português, inglês e espanhol) na UFS disponibilizando, aos estudantes, páginas de disciplinas, grupos de estudo e comunidades de ensino-aprendizagem, acessível os 80 alunos inscritos em cada idioma. O curso objetivou auxiliar o ensino das línguas e administrar as atividades de leitura que foram pautadas na prática construtivista. Criando a interação do professor com o aluno nas atividades propostas.

Este ambiente virtual de aprendizagem tem como finalidade educacional o construtivismo, que comprova que o conhecimento é construído na mente humana do indivíduo, e não na postura tradicionalista educacional. O curso se centrou no aluno, nas suas necessidades e expectativas, e não no conteúdo programático pré-estabelecido ou nas escolhas do professor. O professor teve a função de auxiliar o aluno na construção desse conhecimento partindo dos conhecimentos do estudante. Através dos recursos disponibilizados como *wikis*, diários, fóruns, *chat*, etc., se

desenvolveram práticas colaborativas e interativas durante a execução do curso de línguas instrumental.

Após a criação do curso, é preciso criar o conteúdo onde há a disponibilização na página de vários ícones importantes para a criação, edição e postagem das atividades. Os estudantes são cadastrados no curso para poderem ter acesso a todos os recursos disponibilizados pelo professor para que realizem as atividades propostas, além de terem acesso ao *feedback* e às notas das atividades. Alguns estudantes podem ter dificuldade de acessar a plataforma na primeira atividade, pois não conseguem entrar com o seu *login*. Sendo assim, o professor deve enviar o caso para o setor de tecnologia da informação para que verifiquem se o cadastro está correto e o problema seja solucionado.

É importante ressaltar que os mesmos cursos podem ser oferecidos em outros suportes *on-line* como o *Facebook* ou o *Blog* onde há ferramentas disponíveis que possibilitam que o professor poste os textos com as atividades e que os alunos postem as respostas. Os alunos são avaliados pela participação nas atividades individuais e colaborativas. Todas as atividades postadas na plataforma para o curso de línguas instrumentais valem até dez pontos. A média final foi o total de pontos obtido em cada atividade que foi somada e dividida pelo número total de atividades que foram propostas ao longo do curso. No curso há uma página onde os alunos checam suas notas numa tabela com o nome dos participantes.

6. Considerações finais que são iniciais...

No contexto atual de ensino aprendizagem de línguas na modalidade semipresencial e a distância está se desenvolvendo e ao mesmo tempo sendo utilizada cada vez mais pelos estudantes. A inclusão de aparelhos tecnológicos como celulares, *netbooks*, MP3, MP4, entre outros, no processo de ensino-aprendizagem de línguas já fazem parte da prática pedagógica dos docentes de línguas. Assim, nesse contexto do mundo virtual e da educação semipresencial e a distância é que o papel do professor também deve mudar e acompanhar as mudanças nas suas práticas didáticas.

Assim, o ensino deixa de estar apenas nas mãos dos professores e passa a ser colaborativo e interativo, tanto professor quanto estudantes compartilham o conhecimento e saberes de maneira autônoma, ou seja,

todos são os 'donos' do saber e compartilham o conhecimento. Torres e Fialho (*apud* LITTO; FORMIGA, 2009) afirmam que "precisamos de professores que sejam capazes de compartilhar seus conhecimentos com os demais, pois o professor não é o dono do saber e, sim, alguém que aprende com o grupo e com seus alunos".

Nesse novo contexto é que as tecnologias são parte integrante e que tendem a aumentar cada vez mais. Os estudantes recorrem cada vez mais ao suporte digital para avançar no seu processo de ensino-aprendizado. A nós, professores nos cabem como responsáveis pelo processo educativo, assim como diretores, governantes e outros se adequarem ao máximo a essas mudanças e expectativas para que o ensino-aprendizado seja cada vez mais eficaz e interessante.

Citando Torres e Fialho (*apud* LITTO; FORMIGA, 2009) mais uma vez:

> Hoje interagimos com uma inteligência coletiva. O mundo é plano. O mundo se constrói. Vivemos em um mundo 'wiki', em que cada um escreve e contribui com sua singularidade, com sua unicidade e multiplicidade, em que as computações, as computações das computações, as megacomputações se transformam em cogito. Um cogito que nunca foi individual, agora transborda de coletividade, de disciplinas que dialogam em busca de emergências.

Considerando os alunos nessa multimodalidade de ensino-aprendizagem, verificou-se com esse projeto de curso "[...] que alunos estudando juntos aprendem mais do que indivíduos trabalhando separadamente" (DIAS, 2009, p. 1) e que a partir da intervenção das tecnologias os estudantes estão mais aptos a lerem textos de vários gêneros a partir da contribuição das NTIC na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância: diretrizes políticas, práticas e concepções. In: FAZENDA, I. C. A.; SEVERINO, A. J. *Fórum Paulista de Pós-Graduação em Educação. Série Cidade Educativa*, vol. 3. Campinas: Papirus. 2003.

_____. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**.** *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 08-01-2014.

BRASIL – MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, volume 1.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em* (*dis*)*curso.* Palhoça, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

_____. *Entre textos e hipertextos*. In: ___. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. (Org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. (Org.) Os dons do hipertexto. *Littera: Linguística e Literatura.* Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã*: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 113-128.

DIAS, Reinildes. *Integração das TIC ao ensino e aprendizagem de língua.* Macmillan, 2009. Disponível em: <http://www.macmillan.com.br/artigos/detalhe.php?ID=MTQ>. Acesso em: 16-03-2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

KONDO, Clara Miki. Hacia una gramática para el uso no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica. *Cuadernos del Tiempo Libre*. Colección Expolingua (E/LE 5), 2002, 147-165.

LANDOW, George. P. *Hypertext*: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology. Baltimore: John Hopkins University Press, 1992.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância o estado da arte.* São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas, instrumentos linguísticos*, 3. Campinas: Pontes, 1999, p. 21-46.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PAIVA, V. L. M de O.; BOHN, V. C. R. *O uso de tecnologias em aulas de L1*. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/paivabohn.pdf>. Acesso em: 14-04-2014

PERIN, J. O. R. A participação em comunidade de prática e o desenvolvimento profissional de professores de línguas estrangeiras. *Anais do XIV EPLE – Encontro de professores de língua estrangeira do Paraná*. Disponível em: <http://teleduc.ead.cpdee.ufmg.br/cursos/diretorio/apoio_813_8//PERIN_comunidade_pratica_professores_LE.pdf?1341878523>. Acesso em: 02-04-2014.

PERIS, Ernesto Martín. La subcompetencia lingüística o gramatical. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, 467-489.

RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). Os hipertextos que Cristo leu. In: ___. *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SHARMA, P.; BARRET, B. *Blended learning*: using technology in and beyond the Language Classroom. Thailand: Macmillan, 2007.

SMOLKA, B. Luíza Ana. *Leitura e desenvolvimento da linguagem.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.* v. 23, n. 81. Campinas, 12/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 07-02-2014.

TELES, Lucio. *A aprendizagem por e-learning*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. 2008. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 08-03-2014.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS TEXTUAIS: DAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ÀS PRÁTICAS CRIATIVAS NA SALA DE AULA

Denyse Mota da Silva (UFT)
denysemota@hotmail.com
Maria José Pinho (UFT)
mjpignon@uft.edu.br

RESUMO

As transformações econômicas e culturais, a inovação do mercado de trabalho e o desenvolvimento tecnológico vêem causando profundas mudanças na sociedade. No ensino de língua portuguesa, as referidas transformações foram (e são) urgentes. As novas demandas surgidas conferiram à leitura e à escrita importância nunca antes alcançada; todavia, hoje, não basta mais somente aprender a ler e a escrever, é preciso ir além, fazer uso da língua como prática social, permitindo-nos interagir e nos situar em nossa vida cotidiana. Nesse sentido idealizamos este trabalho, parte integrante de uma pesquisa de doutorado, que tem o objetivo de refletir e enfatizar o ensino/aprendizagem de língua portuguesa no âmbito dos gêneros textuais, destacando alguns gêneros mais usuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, considerando aspectos de criatividade na sala de aula. A pesquisa, de cunho qualitativo, se materializa por meio de uma criteriosa revisão bibliográfica acerca da temática. As bases teóricas estabelecem conexão entre as teorias de língua portuguesa; ensino de gramática; gênero e tipo textual; criatividade na sala de aula. Para fundamentar teoricamente o trabalho utilizamos estudos sobre ensino de língua portuguesa; gêneros textuais; interacionismo sociodiscursivo; criatividade na sala de aula. Dentre outros estudiosos, destacamos Marcuschi (2008) com uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir dos gêneros textuais; Bronckart (2008) que trata do interacionismo sociodiscursivo; Bakhtin (1979, 2003) e os gêneros discursivos na interação. O intuito é contribuir para uma prática de ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros textuais, considerando as demandas de uma realidade acadêmica onde aprender a escrever se configura num desafio para professores no exercício da docência.

Palavras-chave: Ensino. Língua portuguesa. Gêneros textuais. Criatividade.

1. Introdução

> **"A língua passa a integrar a vida através de gêneros que a realizam, é igualmente através de gêneros que a vida entra na língua". (BAKHTIN, 2003, p. 265).**

O estudo aqui apresentado discute a relevância o ensino da língua portuguesa e os gêneros textuais na perspectiva das práticas criativas de ensino e de aprendizagem na sala de aula.

Com efeito, estudiosos como Marcuschi (2008), asseguram que já se tornou banal a afirmação de que os gêneros textuais são fenômenos sócio-históricos, vinculados à vida cultural e social, resultado de trabalho coletivo e, não obstante, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas das relações sociais cotidianas.

Nesse sentido, trabalhamos com o pressuposto de que os gêneros textuais se apresentam como uma forma de promover o ensino da língua portuguesa sem a usual e sistemática "norma gramatical estanque". Sendo assim o ensino de português a partir dos gêneros textuais assumem relevância, pois, por suas características intrinsecamente sociais, os gêneros despertam interesse por parte dos estudantes, uma vez que estão ligados ao contexto do cotidiano de cada um.

Portanto nosso objetivo é refletir e enfatizar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa no âmbito dos gêneros textuais, destacando alguns gêneros mais usuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, considerando aspectos de criatividade na sala de aula.

O estudo, de caráter teórico, se desenvolve em etapas que se complementam. Primeiro fazemos uma criteriosa revisão bibliográfica acerca da temática. Além deste, realizamos estudos específicos estabelecendo conexão entre as teorias estudadas: ensino de língua portuguesa; ensino da gramática; gênero e tipo textual e criatividade na sala de aula.

2. Domínio da linguagem: faces e interfaces da/na LDB e dos/nos PCN

O objetivo nessa seção é discutir e analisar o ensino de língua portuguesa na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971; 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000; 2001). O intuito é apresentar as faces e interfaces desses documentos orientadores da ação docente, quando se trata de evi-

denciar a linguagem como uma prática social que se materializa na interação entre sujeitos sócio-historicamente construídos.

2.1. Evolução no contexto das LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) LDB (5.592/1971 e 9.394/1996) e dos PCN *Parâmetros Curriculares Nacionais*

O foco da discussão, nesse momento, são as LDB, anos 1970 e 1990 do século XX, respectivamente. Isso porque entendemos, assim como Silva (2010, p. 19), que se faz necessário o levantamento de alguns pressupostos teóricos inerentes às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (5592/71 e 9394/96) e os PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998; 2000; 2001); o intuito é compreender as abordagens dadas ao ensino de língua portuguesa nas escolas, com suas respectivas concepções de língua/linguagem, objetivos destacados à sua execução e, sobretudo, o estatuto da norma padrão nelas expresso.

Tendo em vista a importância de um ensino que produza uma aprendizagem sólida de alunos a alunas na educação básica, o MEC Ministério da Educação publicou importantes documentos para orientar a ação de professores e professoras em suas atividades docentes. O objetivo é contribuir de forma efetiva para que as aulas de língua portuguesa sejam ministradas com ênfase nos alunos, sujeitos da aprendizagem, com conteúdos relevantes que venham ao encontro dos anseios de cada um.

Segundo Silva (2010a), foi tendo em vista da a LDB 9.394/96, que o MEC elaborou uma série de documentos orientadores sobre a prática pedagógica, considerando a amplitude do território nacional, as diferenças de formação do professorado e suas dificuldades de acesso a conteúdos pedagógicos atualizados. Surgiram, assim, os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) também conhecidos como Referenciais Curriculares Nacionais.

Os PCN propõem um ensino de português com ênfase nas variedades linguísticas. Para Silva (2010), frequentemente essas variedades são estigmatizadas por se levar em conta o relativo valor social que se atribui aos diversos modos de falar. Isso porque as variantes linguísticas de menor prestígio social são logo classificadas como "inferiores" ou até mesmo, como "erradas", desconsiderando a variável padrão do português brasileiro.

Nesse sentido é importante destacar as dificuldades enfrentadas por alunos provenientes de uma cultura diferente da que apregoa a escola, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), as escolas brasileiras ignoram as variações sociolinguísticas, com danos irreparáveis na aprendizagem, de sorte que os professores e, por meio dele, os alunos precisam de estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais:

> [...] que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Há, segundo a autora (2005, p. 15), que se ter em conta que tudo isso depende das circunstâncias que cercam a interação, pois os alunos que chegam à escola falando "nós chegemu", "abrido", "ele drome", por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. "Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob a pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social".

No tocante à LDB, destacamos primeiro a Lei 5592/71 que veio a público em meio ao conturbado momento político ditatorial, o que pesa de forma negativa em seu teor. De acordo com Silva (2010b, p. 20), promulgada em 11 de agosto de 1971, nos tempos da ditadura militar no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692 instituiu a chamada "Reforma do Ensino", que estabeleceu como objetivo principal, tanto para o ensino de 1° grau (hoje chamado de ensino fundamental) quanto para o ensino de 2° grau (hoje ensino médio), "propiciar aos estudantes as condições necessárias ao aflorar de suas potencialidades, a fim de prepará-los ao trabalho e ao exercício de sua cidadania" (SILVA, 2010b, p. 20).

Com efeito, a abordagem do ensino de língua portuguesa veiculada na Lei 5592/71 esteve, segundo Silva (2010b), pautada na prescrição, na imposição de normas, pois, genericamente, a língua foi entendida como instrumento de comunicação, como símbolo cultural do país. Dessa perspectiva, a autora recorre a Travaglia (2006), afirmando que a língua é vista como um código, isto é, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Ademais, esse código deve, ne-

cessariamente, ser dominado pelos falantes para que a comunicação se efetive, pois, como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo minimamente duas pessoas em interação, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que ocorra a comunicação.

Para Silva (2010b, p. 20), essa "é uma concepção de língua homogênea, imanente, que negligencia o conhecimento das variedades linguísticas, em conformidade com os diferentes manejos sociais". Não obstante essa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a autora entende que os moldes estruturalistas foram realçados na LDB de 1971.

Quando a Lei 5.692/71 foi publicada, "duas concepções de linguagem dominavam o cenário teórico relativo ao ensino de língua portuguesa: o normativismo, concepção subjacente à língua como "expressão da cultura brasileira", e o estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto "instrumento de comunicação". Portanto, a escolha de uma ou de outra deriva de uma opção política, envolvendo uma compreensão e interpretação da realidade (SILVA, 2010b, P. 21).

No que diz respeito ao texto da LDB 9394/96, e pensando, assim como Silva (2010b) e Marcuschi (2008), numa comparação com a LDB 5.692/71, na LDB 9394/96, constatamos que foi introduzido o conceito de educação básica, cuja finalidade é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nesse sentido, e conforme verificação de Silva (2010b) percebemos uma preocupação com a formação integral do estudante, e perguntamos: a) como se aplica ao ensino de língua portuguesa no Brasil? b) que reflexos a promulgação dessa lei trouxe para as diretrizes relacionadas ao ensino de nossa língua materna? De acordo com a autora, apesar de a LDB ser genérica quando está em pauta o ensino de língua materna mas, no entanto, a sua publicação permitiu que viessem à tona, mediante documentos governamentais, muitas das ideias que circulavam há alguns anos entre os estudiosos da linguagem.

Entre esses documentos, destacamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN, dos PCN em ação e de outros direcionamentos que puderam chegar à sala de aula do professor da educação básica e, consequentemente, despertar nesse profissional o interesse em dar ênfase a um ensino mais crítico, menos dependente de fórmulas e imposição de nor-

mas; em lugar disso, valer-se de um processo de ensino e de aprendizagem mais centrado na consideração de uma diversidade de saberes, de uma comunhão de situações em prol do despertar do conhecimento crítico e do exercício da cidadania pelo educando (SILVA, 2010b).

2.2. Perspectivas do ensino com textos

É inegável a pertinência de um ensino de português com ênfase em textos diversificados. Isso porque ao utilizar uma metodologia que priorize a leitura em suas mais variadas formas de acesso, o professor estará estimulando os alunos a uma aprendizagem interdisciplinar, aspecto muito apreciado nos meios acadêmicos na atualidade. Portanto, o ensino a partir dos textos envolve duas esferas indissociáveis: leitura e texto, sendo oportuno uma conceituação desses vocábulos.

Segundo Garcez (2001, p. 21) a leitura é um processo complexo e abrangente que envolve a decodificação de signos, a apreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. É, de acordo com o autor, um trabalho que abrange signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Abarca, efetivamente, elementos da linguagem, mas também aspectos da experiência de vida dos indivíduos em situação de comunicação e interação.

A leitura é, segundo Kleiman (1989, p. 10), um ato social, que envolve relações intersubjetivas entre leitor e autor que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Já para Silva (2011) a leitura pode ser entendida como o resultado de sentido, de sorte que o texto é o resultado de um trabalho anterior do autor e chega até o leitor convidando, desafiando a sua importância da leitura. Para Freire (1989), ler não é apenas decodificar, traduzir; é construir uma sequência de sentidos a partir dos índices que o sentido do autor quis dar a texto produzido.

A leitura, na concepção de Silva (2011, p. 23) é um processo de compreensão de mundo "que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social". Assim, o autor acredita que um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada a linguística e a temática por um leitor que estabelece critérios de coautoria do texto lido.

No tocante ao texto, Pinton e Gonçalves (2012, p. 5) asseguram que é no final dos anos 1970, início dos 1980, que se percebe um processo de questionamento e revisão do ensino vigente, existindo um movimento de mudança nos objetos de ensino, de modo que esse novo momento para o ensino de língua privilegia a noção de interação e de atividade verbal, em oposição à língua como instrumento de comunicação.

Não obstante,

> [...] o ensino de língua portuguesa no Brasil, tradicionalmente, se volta para gramática normativa numa perspectiva prescritiva (imposição de um conjunto de regras a ser seguido, como, por exemplo, as regras de concordância nominal e verbal) e analítica (identificação das partes constitutivas do todo, com suas respectivas funções, como as funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras) (PINTON & GONÇALVES, 2012, p. 1).

As autoras recorrem a Bezerra (2007, p. 37) corroborando a premissa de que tal constatação permite refletir sobre a atualidade da história do ensino sistemático do ato de escrever no contexto educacional. Tal fator relaciona-se à diversidade de objetos de ensino que circulam nas aulas de língua materna. Esses objetos, de acordo com Bunzen (2005, 2006) citado por Pinton e Gonçalves (2012) assim como os diferentes enfoques que o ensino de produção de textos tem assumido no contexto escolar. Sendo assim, acreditamos que estamos diante de diferentes modos de ensino da produção de textos, o que facilita a ação docente no âmbito das licenciaturas.

2.3. O texto sob a ótica dos gêneros

O texto se apresenta sob diferentes concepções de gênero, sendo oral ou escrito, com uma infinidade de exemplos ilimitada. Segundo Pavan (2013), o texto faz parte do nosso cotidiano, sendo mesmo impossível viver sem se relacionar com eles. Em atividades corriqueiras como pedir o café da manhã, convencer a mãe a liberar o carro no final de semana, convidar um amigo para uma festa, solicitar que o banco cancele o cartão de crédito, para reivindicar melhorias no transporte, utilizamos o texto oral ou escrito, sempre, argumenta a autora.

Para Pavan (2013), não obstante os textos serem diferentes entre si, eles possuem pontos em comum, uma vez que podem se repetir no conteúdo, no tipo de linguagem e também na estrutura, e mais: quando eles apresentam um conjunto de características similares, seja na estrutura, no conteúdo ou no tipo de linguagem, configura-se o gênero textual,

que pode ser definido como as diferentes maneiras de organizar as informações linguísticas, destacando que isso acontecerá de acordo com a finalidade do texto, o papel dos interlocutores, e a situação comunicativa que aí se estabelece.

Estudiosos como Marcuschi (2008), assinalam que é impossível determinar quantos são os gêneros textuais em língua portuguesa. Pavan (2013) corrobora tal premissa e indaga: Por que isso acontece? E responde que graças à sua natureza, eles existem para satisfazer a determinadas necessidades de comunicação e podem aparecer ou desaparecer de acordo com a época ou as necessidades dos povos. Por isso, podemos afirmar que gênero textual é uma questão de uso.

Marcuschi (2008), parte do pressuposto de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, o autor argumenta que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, e afirma que essa posição é defendida por Bakhtin (1997) e também por Bronckart (1999), sendo adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais.

Muito embora este trabalho não trate de tipologia textual, acreditamos que é importante conceituar brevemente esta, para desestabilizar qualquer forma de confusão envolvendo gênero e tipo de texto. Para tanto, recorremos a Marcuschi (2008), pois segundo ele, para uma maior compreensão do problema da distinção entre gêneros e tipos textuais sem grande complicação técnica, é fundamental uma definição que permita entender as diferenças com certa facilidade, pois tal distinção é primordial em todo e qualquer trabalho com a produção e a compreensão de texto.

> [...] (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, pia-

> da, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

A fala deste autor é esclarecedora. Ao distinguirmos a diferença entre gênero e tipo de texto, podemos avançar na perspectiva de um envolvimento mais efetivo dos estudantes, quando se trata da produção de textos em diferentes contextos. Isso porque, tendo clareza sobre estes aspectos da língua escrita, é possível compreender melhor os componentes integrantes de textos orais e escritos.

Nesse sentido, Bakhtin (1979; 2003) afirma que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos ao longo dos tempos. Para esse autor, os gêneros discursivos apresentam três características básicas, quais sejam: tema, organização composicional e estilo. Bronckart (1999) entende que gênero textual são os textos que se organizam em gêneros, ficando a terminologia tipos de discurso no âmbito de outra categoria que engloba os diferentes universos discursivos que o produtor do texto pode criar.

3. Contribuições das teorias linguísticas para o ensino dos gêneros

Neste momento, passamos a discutir as teorias linguísticas e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais. Ademais, é a partir do contato com textos escritos que se aprende a escrever, e como o ensino se efetiva mediante a leitura, as teorias da linguagem são essencialmente esclarecedoras, apresentando-se como veículo de apropriação dos elementos que favorecem a aprendizagem.

Historicamente o ensino da língua portuguesa tem se difundido mediante o ensino pontual da gramática. Aspectos como estruturalismo, gerativismo, linguística sistêmico-funcional, linguística aplicada, gramática tradicional, normativa, etc., são recorrentes nas produções acadêmicas e nos currículos da educação em todas as suas esferas. Para efeito de nossa proposta neste artigo, focalizaremos o interacionismo sociodiscursivo no âmbito dos gêneros discursivos como aporte que fundamenta nossa proposta.

3.1. Interacionismo sociodiscursivo e gêneros discursivos: uma proposta de ensino visando à aprendizagem

Estudos como os de Goularte (2011) informam que a partir dos anos 1980, começou a ser projetada a teoria do interacionismo sociodiscursivo, fundada por Jean-Paul Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra. Esta é uma vertente que se originou a partir do interacionismo social, tendo em Vygotsky seu precursor e principal vetor. Para Goularte, tal abordagem encontra ressonância em Bakhtin e Volochinov, no que se refere à noção de gênero e à importância da interação verbal, respectivamente.

A autora recorre a Bonckart (1999, p. 34), partindo do pressuposto de que se trata de uma abordagem que concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, como uma "produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve" (GOULARTE, 2011, p. 4).

Bronckart (1999) citado por Goularte (2011) assegura que o interacionismo sociodiscursiva compartilha de três princípios do interacionismo social.

> O primeiro diz respeito à problemática da construção do pensamento humano consciente e o fato de que essa problemática deve ser tratada paralelamente à construção do mundo, dos fatos sociais e das obras culturais. Assim como os processos de socialização e individuação são concebidos como vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano. Quanto ao segundo princípio, ele questiona que as ciências humanas devem apoiar-se na filosofia (de Aristóteles a Marx) e preocupar-se ao mesmo tempo com questões de intervenção prática. E o terceiro princípio apoia-se nas problemáticas centrais de uma *ciência do humano*, acreditando que elas implicam relações de interdependência entre os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, e também os processos evolutivos e históricos (GOULARTE, 2011, p. 4).

Ainda pensando junto a Goularte que considera a ideia defendida por Vygotsky, ou seja, que a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos, estudiosos do interacionismo sociodiscursivo vêm se dedicando ao estudo do funcionamento dos textos/discursos, bem como ao processo de sua produção, de sorte que o interacionismo sociodiscursivo tem como unidades de análise sistematizada a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente.

No tocante à aprendizagem no contexto interacionismo sociodiscursivo, Paviani (2011) contribui destacando que tanto Bronckart (1999, 2006) quanto Bakhtin (1997), pois,

> [...] em se tratando de ensino de uma língua natural, a concepção que se tem dela é importante para entender os processos de aprendizagem [...] a competência linguística tem a ver com a utilização da língua que permeia todas as atividades humanas, efetivando-se em forma de enunciados orais e escritos, não necessariamente sabendo sobre as normas que a rege, embora essa tenha sido a ênfase dada pelas teorias de ensino de um modo geral (PAVIANI, 2011, p. 60.).

Nesse sentido, Paviani cita Bakhtin (1997), considerando que precisamos nos afastar do ensino de palavras ou frases desconectadas de sua situação enunciativa, porque é no ensino em que se estabelecem essas conexões, clarificando para o aluno que cada enunciado reflete as condições específicas e os propósitos de cada uma das esferas da atividade humana, elaborando seus tipos relativamente estáveis de enunciados (gêneros do discurso) heterogêneos, caracterizados pelo conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

Deste modo, a autora acredita que, na perspectiva de Bakhtin (1997), o enunciado tem um caráter ideológico, pois, ao materializar o texto, são feitas as relações entre língua, ideologias e visões de mundo, pois, é pertinente um ensino que dê

> ênfase à natureza e à variedade dos gêneros ao invés de focar a abstração excessiva da língua, pois, nesse caso, considera-se a linguagem como algo inerente ao enunciado e, desse modo, procura-se reativar o vínculo entre língua e vida (PAVIANI, 2011, p. 60).

O interacionismo sociodiscursivo, segundo Bronckart (2006), se inscreve no movimento do interacionismo social, do qual constitui uma variante e um prolongamento.

Ademais,

> [...] O interacionismo social é uma vasta corrente de pensamento das ciências humano-sociais que se constituiu no primeiro quarto do século XX, notadamente através das obras de Bühler (1927), Claparède (1905), Dewey (1910), Durkheim (1922), Mead (1934), Wallon, e seguramente Vygotski. Em sua versão original, essa corrente sustentava que a problemática da construção do pensamento consciente humano deveria ser tratada paralelamente à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, e considerava que os processos de socialização e os processos de individuação (isto é, de formação das pessoas individuais) constituíam duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, p. 8).

O autor informa que tal corrente sustentava também que o questionamento das ciências humanas em vias de constituição, devia se apoiar sobre o impressionante *corpus* de filosofia do espírito (de Aristóteles a Marx), bem como dos problemas de intervenção prática, e notadamente as questões que põem a educação e a formação como objetos centrais para essas mesmas ciências humanas.

3.2. O ensino da gramática: da dimensão das regras gramaticais à reflexão na perspectiva da escola criativa

Conforme afirmamos, historicamente o ensino de português nas escolas brasileiras se limitou ao ensino da gramática normativa, notadamente de conteúdos sistematizados pelo uso formal da linguagem, acarretando sérios problemas na aprendizagem. Por isso, propomos, nesta seção, discutir o ensino da língua portuguesa no âmbito dimensional das regras gramaticais, apresentado a possibilidade de uma escola que seja criativa em suas ações, estabelecendo um vínculo entre aprendizagem criativa e ensino e estudos gramaticais.

Com efeito, para nosso propósito, é pertinente, de forma breve, uma abordagem acerca do ensino da gramática e das concepções de escola criativa. No tocante aos estudos gramaticais recorremos a Maria Helena de Moura Neves (2003), bem como a Marcos Bagno em sua obra *Gramática Pedagógica* (2012). Em relação à escola criativa, Mitjáns Martínez (1997) e Oliveira Alencar (2008).

3.2.1. Estudos gramaticais

O ponto de partida de Neves (2003) é o ensino da gramática na escola. Segundo Leite (2008), para falar do problema do ensino de gramática portuguesa na escola, Maria Helena empreendeu uma pesquisa, no final dos anos 1980, em que colheu opiniões quando avaliou posições de 170 professores da educação básica, ensinos fundamental e médio. Isso é suficientemente claro no sentido da credibilidade às suas teorias.

A principal constatação a que a autora chegou foi relativa ao despreparo do professor para o ensino da língua, pois, segundo ela, esse é o problema gerador dos demais: do ensino taxionômico, da incapacidade de reconhecer e analisar as entidades sintáticas em seus diferentes contextos, da impossibilidade ou incapacidade de eleger teorias próprias ao

ensino da língua, da repetição de livros didáticos e de manuais de gramática, da incapacidade de formular objetivos pertinentes ao ensino da língua, dentre outros (LEITE, 2008).

Para essa autora, o despreparo do professor só será eliminado pelo aprimoramento dos cursos universitários de letras, que possam formar professores capazes de fazer o aluno refletir sobre a língua e de ensinar como ela funciona. Nesse sentido, a terminologia e as regras fariam sentido e deixariam de ser irreais e estáticas. Esse problema, segundo Leite (2008), parece ser de difícil solução, pois, embora os professores que participaram da pesquisa tivessem curso superior, nenhum sabia conduzir adequadamente o ensino da língua, e todos agiam como se jamais tivessem analisado a língua a partir de outra perspectiva que não a tradicional.

Dessa forma, Neves (2006, p. 128) propõe que o ensino da gramática deve conduzir à reflexão sobre o funcionamento da linguagem e que estudar gramática significa o exercício da língua em uso, como, por exemplo, em contextos socioculturais em que as pessoas leem e escrevem.

Na concepção de Bagno (2012), precisamos combater a imposição de um modelo de língua portuguesa que se efetiva distanciado da realidade linguística dos alunos, prática utilizada há séculos como um instrumento de discriminação sociopolítica e econômica. Nesse sentido, Bagno propõe um padrão de ensino da língua que minimamente se baseie, não na tradicional língua literária do português europeu, mas no português que realmente utilizam as classes urbanas letradas do Brasil. Ademais, esse ensino precisa ser representativo da vida dos alunos em diferentes situações, principalmente no que diz respeito à interação oral e escrita na perspectiva da sala de aula.

3.2.2. Escola Criativa

Oliveira e Alencar (2008) sugerem que uma análise das teorias recentes de criatividade na escola, apontando diversos componentes necessários para a sua ocorrência. Segundo as autoras, a teoria do investimento em criatividade, formulada na década de 1980 por Sternberg, e reformulada em 1996, por ele e Lubart, considera que a criatividade provém de seis fatores distintos que se inter-relacionam e que não podem ser vistos isoladamente: "inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental" (OLIVEIRA & ALENCAR,

2008, p. 296). Para essas autoras, a perspectiva de sistemas, proposto por Csikszentmihalyi (1994, 1996, 1999), cujos estudos focalizam os sistemas sociais,

> [...] considera a criatividade como um fenômeno que se constrói entre o criador e a sua audiência, valendo-se da interação e gerando um ato, uma ideia ou um produto que modifica um domínio já existente ou o transforma em um novo. Para ele, a criatividade não acontece na cabeça das pessoas simplesmente, mas provém da interação entre os pensamentos pessoais e o contexto sociocultural, sendo, portanto, sistêmica e não individual (OLIVEIRA & ALENCAR, 2008, p. 296).

As autoras constatam que o modelo sistêmico apresenta três fatores: primeiro, o indivíduo, portador de uma herança genética e suas próprias experiências; segundo, o domínio, que é um sistema simbólico com um conjunto de regras para representação do pensar e do agir e que, em síntese, é a cultura; e o campo, parte do sistema social que tem o poder de determinar a estrutura do domínio, sendo sua maior função preservá-lo como tal.

É ainda de Oliveira e Alencar (2008, p. 297) o pressuposto de que, apesar da variedade de conceitos e teorias e não obstante sabermos que a criatividade é um fenômeno complexo, multifacetado e pouco explorado, sobretudo no ambiente educacional, "não há como negar sua importância no momento atual e requer professores criativos que formem alunos criativos. Mas como ser criativo no contexto escolar? O que configura um professor criativo?"

As autoras recorrem a Wechsler (2001; 2002), afirmando que:

> [...] um professor criativo é aquele que está aberto a novas experiências e, assim sendo, é ousado, curioso, tem confiança em si próprio, além de ser apaixonado pelo que faz. Trabalha com idealismo e prazer, adotando uma postura de facilitador e quebrando paradigmas da educação tradicional. Algumas atitudes do professor que possibilitam o desenvolvimento da criatividade em sala de aula são: ouvir ideias diferentes das suas, encorajar os alunos a realizar seus próprios projetos; estimular o questionamento, dando-lhes tempo para pensar e para testarem hipóteses; estimular a curiosidade; criar um ambiente sem pressões, amigo, seguro; usar a crítica com cautela; e buscar descobrir o potencial de cada aluno (OLIVEIRA & ALENCAR, 2008, p. 297).

Isso requer, segundo as autoras, a adoção de posturas criativas, tendo em vista a construção de um ambiente de sala de aula também criativo, não perdendo de vista de que a criatividade na escola deve ser construída sobre três pilares: a heterogeneidade, as percepções que o aluno e o professor têm de si mesmos e o clima de sala de aula. As atitudes, palavras e ações do professor ecoam nos alunos.

Mitjáns Martínez (1997) contribui, afirmando que uma escola criativa requer um ambiente facilitador. Para que isso ocorra, deve, necessariamente, haver o engajamento de gestores, professores e alunos. Isso, porém, exige do professor alguns pressupostos, tais como um processo de ensino centrado no aluno, sendo o professor um orientador que facilita a aprendizagem dos alunos.

Para essa autora, as estratégias mais recorrentes para que se obtenha sucesso na busca por uma escola criativa podem assim serem ordenadas: a) utilização de técnicas voltadas para a solução de problemas de forma criativa; b) cursos para ensinar a pensar; c) seminários vivenciais bem como alguns jogos criativos; d) o desenvolvimento da criatividade mediante a arte; e) modificações no currículo escolar, dentre outros.

Nesse sentido, vale ressaltar o "Projeto Rede de Escolas Criativas" que, segundo Torre, (2009, p. 101), se fundamenta nos princípios da sustentabilidade, da ecologia de saberes e da integração institucional de saberes, superando, ademais, a perspectiva da fragmentação acadêmica em forma de disciplinas.

De acordo com o autor, esse é um viés interdisciplinar que, busca, no ensino, a qualidade e a melhora da educação, mediante a superação da fragmentação do conhecimento disciplinar, por meio de propostas mais integradoras e inclusivas em formas de projetos integradoras e inclusivas em forma de projetos, espaços lúdicos ou cenários de trabalho e estratégias lúdicas.

Nessa perspectiva, Torre (2009, p. 103) considera que "as escolas criativas e inovadoras formam a pessoa desde e para a vida, reconhecendo os potenciais humanos e estimulando-os", e mais: respeitam o currículo com suas competências básicas, indo além, abrangendo outros âmbitos contextuais, linguísticos, ambientais e de convivência.

A escola como agente social criativo se caracteriza pela complexidade, consciência de metas compartilhadas, liderança transformadora e caráter ético. Sua gestão se destaca pelo conhecimento de suas forças e fraquezas, adaptação às condições do contexto, combinação de racionalidade e intuição, previsão de dificuldades e problemas, enfatizando o clima organizacional pela importância que tem no desenvolvimento da criatividade, tanto pessoal como grupal e coletiva. (TORRE, 2009, p. 55).

Sendo assim, a educação na perspectiva do "Projeto Rede de Escolas Criativas" acena com a possibilidade real da constituição de uma

sociedade perpassada por redes e teias de convivências fraternas, onde o utilitarismo ceda lugar à *autopoiese* de uma educação que forme sujeitos para o exercício inquietante da alteridade.

4. Considerações finais

Neste trabalho apresentamos considerações importantes acerca do ensino da língua portuguesa e os gêneros textuais, tendo como foco também concepções acerca das práticas criativas na sala de aula. O estudo de cunho teórico se realizou mediante revisão de parte da bibliografia que trata da temática.

O que constatamos, pois, foi uma realidade onde os teóricos se manifestam categoricamente sobre a importância do trabalho em sala de aula através de textos, sendo que os gêneros se apresentam como aspecto primordial, quando o assunto é a escrita e produção de material para o ensino da língua portuguesa.

Nesse sentido o ensino da gramática adquire *status*, sendo mesmo o catalisador de uma prática educativa com o poder de reter ou refutar os estudantes, quando o assunto é a aprendizagem da norma culta do português brasileiro.

Sendo assim, apresentamos o ensino numa perspectiva da criatividade na escola como aspecto positivo na condução do trabalho pedagógico do ensino da língua portuguesa em todas as esferas educacionais, abrangendo a formação básica e/ou superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemo na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis e diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>. Acesso em:29-06-2014.

GARCEZ. L. H. do C. *Técnica de redação*: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOULARTE, Raquel da Silva. *A contribuição do interacionismo sociodiscursivo para o ensino de língua portuguesa.* PPGL/UFSM. 2011. Disponível em: <http://www.uniritter.edu.br/eventos>. Acesso em: 29-06-2014.

LEITE, Marli Quadros. Gramática, Uso e norma: a contribuição de Maria Helena de Moura Neves ao ensino. Mesa-redonda apresentada no *Congresso de Linguística em Homenagem a Maria Helena de Moura Neves*, realizado na UNESP / Araraquara, nos dias 06 a 08 de agosto de 2008.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: ___. *Gêneros textuais*: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Criatividade, personalidade e educação*. São Paulo: Papirus, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. *Contrapontos*, v. 8, n. 2, p. 295-306, Itajaí, 2008.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. **R***evista Espaço Pedagógico*, v. 18, n. 1, p. 58-73. Passo Fundo, 2011. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2066/1293>. Acesso em:29-06-2014.

PAVAN, Mayra Gabriella de Rezende. *Gênero textual*. 2013. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com>. Acesso em: 29-06-2014.

PINTON, Francieli Matzenbacher; GONÇALVES, Ana Cecilia Teixeira. *O ensino de produção textualem diferentes perspectivas teóricas.* Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2012.

SILVA, Alexandre Cezar da. A relação da língua falada e escrita sob o olhar dos PCNS. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura.* Ano 06, n. 13, p. 1807-5193, 2º Semestre de 2010b. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigo07_13.pdf>. Acesso 28-jun-2014.

SILVA, José Aroldo da. Discutindo sobre leitura. *Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras – UNIFAP*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br>.

SILVA, Leilane Ramos da. Política e ensino de língua materna no brasil: transitando entre o ideal e o possível. *Interdisciplinar*. Ano 5, v. 12, p. 19-30, jul-dez de 2010a Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas. Acesso 28-jun-2014>.

TORRE, Saturnino de la. *La adversidad esconde un tesoro*. Otra manera de ver la adversidad y la vida. Barcelona: Editorial Círculo Rojo – Investigación, 2011.

_____; Zwierewicz, Marlene; GIAD. *Uma escola para o século XXI* – Escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Elio Marques de Souto Júnior (UFRJ)
eliomsj@yahoo.com.br

RESUMO

Com base na perspectiva dialógica, o objetivo deste minicurso é refletir acerca do letramento crítico no ensino de línguas. O discurso é uma forma de agir no mundo e sobre os outros e, por isso, ele não é neutro, mas está sempre a serviço da ideologia, determinando significados e estabelecendo relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001). Baseado nos pressupostos da linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2004, 2006), que aborda questões de desigualdade, discriminação, identidade, diferença etc., o letramento crítico busca problematizar quais valores e representações estão presentes nos textos e quais estão excluídos (BENESCH, 2010; ALANTZIS & COPE, 2012). Nesse sentido, o gênero do discurso, enquanto manifestação social das práticas discursivas (TÍLIO, 2012), constitui uma ferramenta importante para o letramento crítico. Dessa forma, o ensino crítico de línguas pressupõe uma relação dialógica entre professor, texto e aluno a fim de desenvolver a consciência crítica dos estudantes (BAKHTIN, 2004; BENESCH, 2010; MATUSOV, 2009; PENNYCOOK, 2001).

Palavras-chave:
Letramento. Ensino/Aprendizagem. Ensino de línguas. Aprendizagem de línguas.

1. Introdução

A compreensão de língua como discurso revela que o ensino de língua não pode se restringir aos aspectos linguísticos e nem levar à noção de que o texto será entendido na sua totalidade caso todos os itens lexicais forem conhecidos pelo leitor (KALANTZIS & COPE, 2012; LUKE & FREEBODY, 1997). Assim, concebendo a linguagem como prática social (MOITA LOPES, 2006, 2013), o texto é visto como uma construção discursiva situada em um contexto sócio-histórico específico (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004).

Além disso, é preciso considerar as condições de produção, recepção e circulação dos textos, bem como as escolhas lexicais e gramaticais, de modalidade textual e de gênero que dependem do propósito discursivo da interação verbal, do interlocutor, da intenção comunicativa e da enunciação (BAKHTIN, 2011; KALANTZIS & COPE, 2012). Destarte, o gênero é o mediador das relações sociais, uma vez que reflete os interesses sociais das diferentes classes sociais (BAKHTIN, 2011).

Sendo assim, os discursos estão inscritos em regimes de poder (FOUCAULT, 2002) e são investidos ideologicamente (FIORIN, 2012). Os textos, pois, expressam um determinado ponto de vista e, por isso, nunca são desinteressados. Com efeito, o discurso é o meio pelo qual o poder e a ideologia dominante circulam no meio social (FAIRCLOUGH, 2010). Por conseguinte, cabe à escola conscientizar os estudantes acerca dessas questões.

Hooks (1994) concebe a educação como um ato performativo, ou seja, como uma prática transformadora e libertária. Nesse sentido, Garcia (2002) argumenta em favor de uma educação crítica a fim de empoderar os alunos para que possam exercer a cidadania de forma plena. Desse modo, Fairclough (1992, 2010) e Freitas (2013) propõem uma nova maneira de pensar o ensino de língua que considere a linguagem e o poder que ela exerce na sociedade e nas relações entre os atores sociais.

Nesse contexto, o letramento crítico aparece como um meio para desenvolver a agência dos alunos na compreensão e construção de significado (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Ao perceber que os textos não são apenas um mero instrumento de representação da realidade, mas também a constroem, assim como os interlocutores da prática discursiva (MOITA LOPES, 2002), os estudantes serão capazes de assumir um papel mais ativo na leitura de textos, tornando-se críticos das ideias expressas neles.

2. A linguística aplicada contemporânea

Na contemporaneidade, a linguística aplicada, ao ampliar seu escopo, afastando-se da visão de aplicação de conhecimentos advindos da linguística no ensino/aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 2009), volta-se a outros contextos, como a delegacia de polícia, consultório médico, mídia etc., não se restringindo à sala de aula. Assim, ao conceber a linguagem como prática social, a linguística aplicada pode ser definida

como "a investigação teórica e empírica dos problemas do mundo real no qual a linguagem é uma questão central" (BRUMFIT, *apud* DAVIES & ELDER, 2004, p. 3).

Assumindo o papel crucial na vida social, a linguística aplicada enfatiza, pois, "a situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação humana" (WERTSCH, *apud* MOITA LOPES, 2009, p. 18). Dessa forma, buscando dar conta da complexidade do mundo atual, a linguística aplicada contemporânea adota uma abordagem mestiça, híbrida (MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), assumindo uma postura indisciplinar, ou seja, como área de estudo interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Além disso, a linguística aplicada rejeita a relação dicotômica entre teoria e prática, destacando seu caráter complementar (MOITA LOPES, 2006). Necessita-se também de um outro sujeito para linguística aplicada, aquele que vive nas margens e é excluído na sociedade. Ademais, é preciso levar em conta questões de ética e poder na produção de conhecimento na linguística aplicada.

A linguística aplicada crítica emerge nesse contexto no qual se configura uma nova agenda para a linguística aplicada (PENNYCOOK, 2006). A linguística aplicada crítica caracteriza-se por

> uma completa nova série de problemas e preocupações, questões como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, diferença, desejo ou a reprodução de alteridade que não haviam sido considerados até agora como preocupações relacionadas à linguística aplicada (PENNYCOOK, 2004, p. 803-804).

Destarte, a linguística aplicada crítica rompe com o positivismo e estruturalismo iluminista (PENNYCOOK, 2007) e busca estabelecer uma relação com a linguística aplicada tradicional dedicando-se a questões sociais mais amplas.

Pennycook (2006) sugere uma linguística aplicada transgressiva que inaugure um novo modelo teórico de pesquisa. Considerada uma forma de antidisciplina, a linguística aplicada transgressiva não é "um método, um conjunto de técnicas ou um corpo fixo de conhecimento" (PENNYCOOK, 2004, p. 803), "mas uma forma problematizadora de pensar e fazer, não sendo somente um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico" (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

O termo transgressivo refere-se à ação de repensar a teoria e a política tradicionais (PENNYCOOK, 2006). Além disso, "as teorias trans-

gressivas não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito" (JENKS, *apud* PENNYCOOK, 2006, p. 74). Transgredir significa também questionar as oposições entre categorias, reconhecendo as relações de poder implicadas na categorização. Desse modo, o letramento crítico insere-se na vertente crítica da linguística aplicada, uma vez que busca problematizar questões sociais cruciais para a vida social.

3. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas

De acordo com Fabrício & Moita Lopes (2010), letramento é "uma miríade de práticas de construção de significado por meio das quais os participantes, conjuntamente, aprendem a abordar textos midiáticos, entre outros, como artefatos culturais" (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2010, p. 285). Nesse sentido, o letramento é entendido como prática sociocultural (MOITA LOPES, 2013).

Kalantzis & Cope (2012), ao enfatizarem a necessidade de um ensino crítico de língua, apontam o letramento crítico como um meio para alcançar tal objetivo. A noção de letramento crítico surgiu na segunda metade do século XX a fim de conscientizar os sujeitos sobre o seu papel na sociedade e sobre as relações entre discurso e poder. Pennycook (2006) distingue quatro significados da palavra crítico, a saber, "crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora". (PENNYCOOK, 2006, p. 67)

Como afirma Pennycook (2007), o uso do termo crítico não busca apenas referir-se a uma postura crítica em relação ao pensamento canônico ocidental, mas, ao contrário, propõe uma noção de crítico como uma prática transformadora.

A definição de letramento crítico é bastante ampla, pois essa perspectiva recebeu várias influências, tais como a abordagem pós-estruturalista, a feminista, a pedagogia de Paulo Freire e as abordagens crítico-analíticas de textos (LUKE, *apud* PENNYCOOK, 2001). Nesse sentido, Luke & Freebody (1997) afirmam que

> o letramento crítico não consiste numa abordagem única, ele demarca uma coalizão de interesses educacionais comprometidos e engajados com as possibilidades que as tecnologias da escrita e outros modelos de inscrição oferecem

> com vistas a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e política (LUKE & FREEBODY, 1997, p. 1).

No entanto, o que todas as perspectivas têm em comum é o fato de se ocuparem da relação entre língua e visões de mundo, poder, práticas sociais, cidadania, identidade, interculturalidade e ações globais/locais (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004; PENNYCOOK, 2001).

Conforme Mclaughlin & Devoogd (2004),

> O letramento crítico considera os leitores como participantes ativos do processo de leitura e os convida a ir além da aceitação passiva da mensagem do texto para questionar, examinar ou contestar as relações de poder que existem entre leitores e autor (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 15).

Nesse sentido, a questão do poder é central no letramento crítico, permitindo a conscientização crítica dos alunos e a consequente transformação social por meio da reflexão (FREIRE, *apud* MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). A abordagem crítica do letramento busca compreender por que o autor escreveu sobre um tema específico a partir de uma determinada perspectiva, escolhendo incluir uma visão de mundo particular e excluir outras (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Desse modo, compreender os significados criticamente implica questionar por que determinadas vozes foram privilegiadas no texto e a visão de mundo que ele expressa.

A noção de voz, segundo Pennycook (2001), é útil para pensar o silenciamento e exclusão da cultura, ideias e língua daqueles marginalizados pela prática pedagógica. De fato, "voz constitui o ponto central de uma teoria crítica da educação: a concepção de voz representa os exemplos sem paralelo de autoexpressão através dos quais os alunos afirmam suas próprias identidades de classe, cultural, racial e de gênero" (GIROUX, *apud* PENNYCOOK, 2001, p. 101). Dessa forma, o letramento crítico busca desafiar estruturas sociais que estabelecem desigualdades, dando voz, assim, aos grupos subordinados e oprimidos (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004).

O conceito de voz é essencial na perspectiva de letramento de Paulo Freire (PENNYCOOK, 2001), principal expoente da pedagogia crítica no Brasil (GARCIA, 2002). A pedagogia crítica é uma tendência que visa formar "sujeitos esclarecidos, de princípios, ativos, autorreflexivos, plenamente desenvolvidos, capazes de se engajarem na construção de uma sociedade igualitária e emancipada" (GARCIA, 2002, p. 15). Tal

tendência estuda as relações entre poder, saber e sujeito a fim de conscientizá-lo, educando-o para a liberdade.

Na prática crítico-pedagógica de Paulo Freire, o letramento é visto como um meio de conscientizar os sujeitos para que possam compreender que sua condição não é natural, podendo ser transformada desde que assumissem uma postura mais ativa (PENNYCOOK, 2001). Não obstante, a mera conscientização acerca das desigualdades sociais não levaria à mudança, sendo necessário o que Freire (1970), citado por Mclaughlin & Devoogd (2004), chamou de práxis que pode ser definida como o "ciclo de reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, *apud* MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 16).

De acordo com Pennycook (2007),

> A pedagogia crítica busca compreender e criticar o contexto histórico e sociopolítico da escolarização, bem como desenvolver as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também da sociedade mais ampla (PENNYCOOK, 2007, p. 42).

Dessa forma, nessa perspectiva, os diferentes tipos de conhecimentos, que são legitimados e produzidos no ambiente escolar, são explorados e questionados. Tal posição enfatiza como, nas escolas e a partir delas, a construção de subjetividades, além de uma deslegitimação da cultura popular e da voz dos alunos. Consoante Kalantzis & Cope (2012), a pedagogia crítica, assim como o letramento crítico, objetivam problematizar questões sociais como injustiça social e discriminações baseadas no gênero, na sexualidade, raça, classe social etc.

Para Freire (1983), citado por Mclaughlin & Devoogd (2004), a linguagem e o letramento são elementos indispensáveis para a transformação social. Uma vez que a linguagem e a realidade estão dialeticamente entrelaçadas, a compreensão crítica de um texto deve associá-lo ao seu contexto. Nas palavras de Freire (1970), "ao invés de aceitar passivamente a informação apresentada, leitores não devem apenas ler e entender a palavra, mas ler o mundo e entender o propósito do texto para evitar serem manipulados por ele" (FREIRE, *apud* MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 20-21). Com efeito, os alunos serão capazes de compreender além do significado literal dos textos, considerando sua função e contexto de produção.

Ler o mundo implica tentar compreender o que o autor quer expressar com determinado significado e como estes são comunicados (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Tal posição "requer que os lei-

tores [...] reflitam sobre os propósitos dos textos e sobre o estilo do autor" (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 21). A partir dessa perspectiva, ler significa analisar, avaliar e pensar criticamente sobre os textos. Desta feita, os alunos devem tornar-se críticos textuais, propondo significados alternativos para um mesmo texto.

Na abordagem crítica do letramento, a noção do discurso, seja oral, escrito ou multimodal, isto é, composto por diversos sistemas semióticos, como prática social exerce um papel central (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Com efeito, "o estudo crítico da linguagem [...] pode revelar os processos pelos quais a linguagem funciona para manter e mudar as relações de poder na sociedade", aumentando "a conscientização do modo como a linguagem contribui para o domínio de algumas pessoas sobre as outras" (FAIRCLOUGH, *apud* PENNYCOOK, 2007, p. 40). A conscientização, pois, constitui um meio para que se alcance a emancipação.

Estando o poder e a ideologia inscritos nas práticas discursivas, é possível concluir que a desigualdade social é refletida e construída pela linguagem (FAIRCLOUGH, *apud* PENNYCOOK, 2007). Percebe-se, assim, que a relação entre linguagem e poder é fundamental para o letramento crítico (BENESCH, 2010; KALANTZIS & COPE, 2012; MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). De fato,

> O poder é central para o conceito de discurso, um reconhecimento de arranjos hierárquicos, favorecendo alguns discursos e desvalorizando outros nos contextos sociais. O poder, como uma ferramenta teórica, destaca a dominação de certas práticas discursivas e a subordinação de outras, em textos, instituições e interações sociais (BENESCH, 2010, p. 112).

Nesse sentido, as práticas discursivas nas quais os sujeitos se engajam estabelecem e sustentam relações de poder, nem sempre assimétricas, mantendo a dominação de um grupo sobre o outro.

Sendo assim, o estudo da língua deve levar em consideração as condições específicas de produção dos discursos e sua função social na comunicação (CUNHA, 2008). Bakhtin (2011), afirma que a comunicação verbal se dá por meio de gêneros discursivos que são "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2011, p. 262). Esse autor ressalta ainda que os gêneros são tão variados quanto as esferas da comunicação humana. Percebe-se, pois, a importância do contexto social no estudo e ensino da língua. Nas palavras de Tílio (2012), os gêneros são "manifestações sociais da linguagem" (TÍLIO, 2012, p. 213).

Tílio (2012) articula a teoria funcionalista da linguagem e a teoria bakhtiniana na análise dos gêneros do discurso. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), os textos, enquanto sistemas de significação complexos funcionalmente motivados, podem ser descritos com base em três metafunções: a ideacional, que dá conta do contexto situacional, a interpessoal, que considera os participantes e suas relações nas interações discursivas, além da estrutura formal dos textos e a textual, que refere-se às escolhas léxico-gramaticais dos textos. Na teoria dos gêneros de Bakhtin (2011), estes são caracterizados por três dimensões: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo que se assemelham respectivamente às metafunções da linguagem. Assim, Tílio (2012) propõe as seguintes categorias para analisar os gêneros:

> (I) ideacional temática, que representa e constrói experiências e a realidade social; (II) interpessoal composicional, que estabelece relações sociais e de poder entre os interlocutores da prática discursiva e textual estilística, que organiza e estrutura o discurso linguística e formalmente (TÍLIO, 2012, p. 213-4).

Destarte, a prática crítica no ensino de língua busca empoderar os alunos a fim de que possam tornar-se sujeitos reflexivos acerca das mais variadas práticas sociais (FREITAS, 2013). Assim, concebendo o conhecimento como dialogicamente construído (FREIRE, *apud* FREITAS, 2013), "o diálogo está no centro da educação empoderadora, abrindo espaço para a elaboração e o exercício do pensamento crítico" (SHOR, *apud* FREITAS, 2013, p. 29). Da mesma forma, Hooks (1994), citada por Freitas (2013), aponta o diálogo como um elemento que permite que tanto alunos quanto professores possam, ao compartilhar experiências, alcançar desenvolvimento intelectual.

4. A perspectiva dialógica da aprendizagem

Holquist (2002), ao estudar a obra de Bakhtin, afirma que não só a linguagem, mas também a vida e o conhecimento são dialógicos, o que tem um grande impacto para pensar o processo de ensino/aprendizagem (MATUSOV, 2009). Nesse sentido, na medida em que o significado é construído na interação social, Matusov (2009) aponta que "a educação é essencialmente dialógica" (MATUSOV, 2009, p. 1), evidenciando 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 base 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, consequentemente, do conhecimento são alcançados através do diálogo entre interlocutores (MATUSOV, 2009). Os significados são, destarte, construídos e negociados nas interações verbais (MOITA LOPES, 2002). Desse modo, percebe-se que as interações dialógicas, ocorridas na sala de aula, são fundamentais 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 encontrada 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 das quais participam.

5. Considerações finais

Travaglia (2013) propõe a renovação do ensino de língua, rejeitando o ensino tradicional, baseado na gramática normativa, em favor de um ensino voltado para o desenvolvimento da competência discursiva do

aluno. De fato, a prática pedagógica de alguns professores ainda centra-se em uma abordagem prescritiva da gramática. Tal abordagem baseia-se em atividades descontextualizadas e, por isso, distantes da realidade do aluno. Todavia, o desenvolvimento da ciência linguística permitiu que a educação linguística evoluísse.

Nesse sentido, a proposta de um ensino crítico de língua passou a constituir o foco do processo de ensino/aprendizagem (FAIRCLOUGH, 1992, 2010; MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). A perspectiva crítica do ensino de língua, pois, concebe a língua como um instrumento de interação e um fenômeno dinâmico. Portanto, o letramento crítico, como uma abordagem de ensino, busca problematizar questões de escopo social mais amplo, destacando a relação dos discursos com domínios do poder, além de conscientizar os alunos acerca de como os textos constroem a realidade e os sujeitos engajados nas práticas discursivas (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENESCH, S. Critical praxis as materials developmente: respoonding to military recruitmente on a U. S. campus. In: HARWOOD, N. (Ed.). *Language teaching materials*: theory and practice. New York: Cambridge University Press, 2010).

CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTTELOTTA, M. (Org.). *Manual de linguística.* São Paulo: Contexto, 2008.

DAVIES, A.; ELDER, C. Applied Linguistics: subject to discipline. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The handbook of Applied Linguistics***.** Oxford: Blackwell, 2004.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. da. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar entre oscilações e desestabilizações sutis. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. da. (Orgs.). *Para além da identidade*: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FAIRCLOUGH, N. Introduction. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical language awareness.* London: Longman, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis*: the critical study of language. London: Longman, 2010.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2012.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Grall, 2002.

FREITAS, M. T. de U. *Ensino de línguas como transgressão*: corpo, discursos de identidades e mudança social. Jundiaí: Paco, 2013.

GARCIA, M. M. A. *Pedagogias críticas e subjetivação*: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional Grammar.* London: Hodder Arnold, 2004.

HOLQUIST, M. *Dialogism*: Bakhtin and his world. London/New York: Routledge, 2002.

HOOKS, B. *Teaching to transgress*: education as the practice of freedom. London: Routledge, 1994.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies.* New York: Cambridge University Press, 2012.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: an introduction. In: MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacy*: teaching and learning textual practice. New Jersey: Hampton Press, 1997.

MATUSOV, E. *Journey into dialogic pedagogy.* New York: Nova Science, 2009.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. L. *Critical literacy*: engancing students' comprehension of text. New York: Scholastic Inc., 2004.

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

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: ___. (Org.) *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada*: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics*: a critical introduction. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The handbook of Applied Linguistics.* Oxford: Blackwell, 2004.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TÍLIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). *Gêneros textuais*: teoria e prática de ensino em LE. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo, Cortez, 2013.

O LIVRO DIDÁTICO E UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS: UM ESTUDO DE CASO

Elem Kássia Gomes (UFT)
ekg04@hotmail.com
Regina Sousa Maia (UFT)
resmaia@gmail.com

RESUMO

Considerando que vivemos um momento de crise relacionado ao ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, o presente trabalho parte das inquietações relacionadas ao ensino de gramática na educação básica. O projeto aqui apresentado pretende fazer uma breve análise de um livro didático da 1ª série do ensino médio, tanto do ponto de vista teórico quanto de sua aplicação, focalizando de modo específico a abordagem do ensino de variações linguísticas e sua relação com a norma culta. O livro objeto de nossa investigação é intitulado *Português*: *Linguagens*, volume 1, e tem como autores Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães. A investigação aqui proposta se caracteriza como um estudo de caso que foi realizado em um centro de ensino médio na cidade de Araguaína (Tocantins) e valoriza o conteúdo de variações linguísticas como essencial para trabalhar a competência comunicativa dos alunos do ensino médio.

Palavras-chave:
Ensino de gramática. Variações linguísticas. Competência comunicativa.

1. Introdução

Alvo constante de debates e discussões no âmbito acadêmico e escolar, o ensino de gramática é motivo de preocupação para muitos professores de língua portuguesa que desejam tornar suas aulas menos tradicionais e prescritivas. Como suporte e orientação a tais professores, linguistas como Marcos Bagno e Mário Perini sugerem por meio de seus estudos, abordagens de um trabalho em que priorize o ensino de língua materna e abandone o tradicionalismo, respeite as variedades linguísticas,

considerando que a língua é mutável, já que é falada por pessoas que também o são.

Um trabalho com o ensino da gramática que atenda a essa perspectiva tem sido almejado por muitos professores de língua portuguesa, mas tais profissionais, por muitas vezes encontram-se "perdidos" em relação à maneira como direcionar um ensino gramatical que seja de fato relevante para seus alunos. Tal fato pode ser comprovado pela afirmação de Perini (1992, p. 14), ao dizer o seguinte: "em meus cursos e palestras para professores, detecto sempre uma insatisfação generalizada, mas também um grande sentimento de impotência, por falta de alternativas viáveis".

Na busca de "alternativas viáveis", o professor de língua materna precisa lançar mão de estudos, de formação continuada que possibilitem aprimorar os seus conhecimentos, porém, para viabilizar o trabalho em sala de aula, otimizando-o, o docente precisa contar com recursos didáticos que estejam em consonância com a abordagem que o mesmo deseja dar às suas aulas.

Diante desta discussão, a presente investigação pretende voltar-se para uma das principais ferramentas de trabalho do professor em sala de aula: o livro didático. Dentre inúmeros recursos que o docente pode dispor em sala, não há dúvidas de que este é umas das ferramentas mais utilizadas no fazer pedagógico, mas no que diz respeito ao livro didático de língua portuguesa, a abordagem gramatical presente no mesmo colabora para um trabalho mais eficaz em sala de aula? Propomo-nos a responder tal questionamento a partir da análise de uma unidade de um livro didático de língua portuguesa destinado à primeira série do ensino médio. A proposta pretende analisar a maneira como é feita a abordagem do capítulo que propõe o estudo das variações linguísticas.

O estudo sobre o conteúdo de variedades linguísticas é pertinente por acreditarmos que a devida abordagem do conteúdo pode possibilitar aos discentes um maior conhecimento sobre a língua que falam, ou mesmo sobre "as línguas" que falam, considerando a pluralidade de variedades que a língua portuguesa possui. Nesse sentido, os PCN afirmam que "[...] o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de língua portuguesa". (BRASIL, 1999, p. 82)

1.1. Justificativa

Diante da necessidade de reflexão e mudança do quadro atual do ensino de língua portuguesa, é relevante propor discussões sobre o assunto e analisar o que tem sido feito na sala de aula para propiciar as reflexões e aprendizado dos alunos sobre a língua em estudo.

A relevância do estudo das variações linguísticas pode ser justificada pela necessidade de fazer com que os alunos reflitam sobre a língua e possam "compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade" (BRASIL, 1999, p. 144). Além disso, o assunto em estudo volta-se para a competência comunicativa dos alunos, um aspecto que precisa ser devidamente trabalhado na educação básica a fim de propiciar uma formação de falantes da língua que saibam adequar-se às diferentes situações de comunicação a que estão expostos em sociedade.

Reforçamos que o estudo e análise do livro didático enquanto ferramenta de trabalho em sala de aula é importante, pois,

> tal como se apresenta hoje, ele tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira, especialmente a partir da década de 1970. Atualmente, representa a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino. (JURADO; ROJO, 2006, p. 44)

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

Analisar as atividades propostas para o ensino das variedades linguísticas no volume 1 do livro *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, e sua relação com o uso da norma padrão.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Conhecer a abordagem de ensino das variedades linguísticas presente no livro didático em análise;
- Compreender a relação existente entre as atividades propostas para o ensino das variedades linguísticas e o ensino da norma padrão;

- Aplicar as atividades propostas no livro em questão em 02 turmas da 1ª série do Centro de Ensino Médio Paulo Freire, de Araguaína;
- Analisar o entendimento, utilização e percepção dos alunos acerca dos conceitos das variedades linguísticas e norma padrão;
- Analisar a interação dos alunos com as atividades sobre variedades linguísticas propostas no capítulo 3 do livro em questão.

1.3. Pressupostos teóricos

Através de observações e estudos realizados no âmbito do ensino de gramática da língua portuguesa do Brasil, temos a consciência de que vivemos uma fase de grandes incertezas e dificuldades enfrentadas por professores em todo o Brasil. Estudos desenvolvidos por autores como Marcos Bagno (2003) têm evidenciado a polêmica discussão que envolve essas questões.

Através de reflexões acerca dessa discussão, entende-se, portanto que as questões pedagógicas inerentes ao ensino da língua portuguesa perpassam pela formação do docente enquanto professor pesquisador, o qual não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

A abordagem gramatical utilizada na escola precisa pautar-se na noção de que todo aluno possui um sistema de regras linguísticas internalizado, o que significa dizer que todos os alunos são falantes competentes da língua portuguesa. Diante de tal fato, a escola precisa adotar uma concepção de gramática que priorize a importância de fazer com que "o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias" (POSSENTI, 1996, p. 83)

Neste contexto, faz-se uma relação da proposta de trabalho ora apresentada com a *gramática reflexiva*, na medida em que se compreende a importância de desenvolver a competência comunicativa do aluno, promovendo reflexões e mediando atitudes linguísticas (re)construtivas.

Proposta de atividade reflexiva conforme Travaglia (2000, p. 187-188)

Frases 149 – a) Minha mãe foi à missa.

b) Minha mãe foi na missa.

c) Minha mãe foi para a (pra missa).

> Nas frases (149) não haveria em princípio diferença de sentido. O que está em jogo aqui são regências do verbo "ir" usadas em diferentes registros: "à missa" é uma forma do registro formal, da norma culta ou padrão; "na missa" é própria da linguagem coloquial, distensa, popular (como dizem os gramáticos normativos). A construção com para/pra seria uma construção de grau de formalismo intermediário entre as outras duas; para (mais cuidado) e pra (mais descuidado). Todavia, os falantes veem uma diferença de sentido para a frase de *c* em relação às de *a* e *b*: enquanto estas indicam que a pessoa foi assistir missa, a frase de *c* seria usada em situações em que se precisa deixar claro que ela foi "só" para a missa ou que ela foi para a missa e não a outros lugares. Haveria uma ênfase na ideia de finalidade. (TRAVAGLIA, 2000, p. 188)

1.4. Metodologia

O projeto aqui apresentado trata de uma breve análise de um livro didático da 1ª série do ensino médio em 01 (uma) turma de 1ª série do Centro de Ensino Médio Paulo Freire, de Araguaína, assim com uma pesquisa ação a partir do desenvolvimento de atividades contidas no mesmo, focalizando de modo específico a abordagem do ensino de variações linguísticas e sua relação com a norma culta. O livro objeto desta investigação é intitulado *Português*: *linguagens*, volume 1, 7ª edição" e tem como autores Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães.

A respeito da pesquisa ação, vale ressaltar que se trata de um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

2. Discussão dos resultados

O livro didático ora utilizado apresenta uma abordagem metodológica voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Partindo-se do pressuposto de que o ensino de português no nível médio "deve estar voltado para formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos" (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 5 – Manual do Professor).

O centro de ensino médio em que a pesquisa foi realizada dispõe de materiais didáticos que possibilitam que o trabalho docente ultrapasse as páginas do livro didático, porém, é inegável que este seja frequentemente utilizado, tendo como aliados do fazer pedagógico, recursos como data show, computadores do laboratório de informática e livros paradidáticos, quando necessário, inclusive, em alguns momentos da explanação do conteúdo abordado neste trabalho, fez-se uso de data show a fim de viabilizar a compreensão dos alunos acerca das variedades linguísticas.

Voltando-nos para a análise do livro em questão, vale ressaltar que o tema *Variedades linguísticas* integra apenas o capítulo 3, intitulado: *Linguagem, comunicação e interação.*

No mesmo, a referida temática é caracterizada a partir das seguintes nomenclaturas: *variedade padrão, língua padrão* ou *norma culta; variedade não padrão* ou *língua não padrão; dialetos e registros e gíria.*

Observa-se que anterior ao conteúdo das variedades linguísticas, o livro propõe atividades sobre comunicação, linguagem verbal e não verbal.

A parte prática da pesquisa aqui apresentada foi realizada em quatro etapas, conforme segue:

I. Determinação do livro didático a ser analisado;

II. Identificação da série a ser escolhida;

III. Elaboração de um planejamento didático;

IV. Aplicação das atividades em sala de aula;

V. Descrição da análise.

O planejamento didático foi elaborado para a 1ª série de um centro de ensino médio da cidade de Araguaína, no estado do Tocantins, com enfoque no conteúdo de variedades linguísticas. Tendo os seguintes

objetivos: Aplicar atividades e promover reflexões que estimulem os alunos a: reconhecer a existência de variações do uso da língua portuguesa decorrentes de fatores diversos: geográficos, sociais, profissionais, culturais e situacionais; aceitar as variações linguísticas sem preconceito em relação aos falantes; transformar um texto construído em linguagem coloquial para linguagem padrão e fazer as escolhas linguísticas pertinentes a cada situação, levando em consideração a quem está se dirigindo por escrito, ou oralmente.

A aplicação das referidas atividades ocorreu através de aulas expositivas, utilizando-se a exposição de slides e vídeos; promovendo a análise, leitura e produção de textos diversos.

Quanto aos exercícios, encontram-se estruturados em sua maioria, por meio de questões que requisitam ao aluno: dedução, reescrita, identificação de dialetos, caracterização de variedade linguística e "tradução".

A partir da aplicação dos exercícios das páginas 42 e 43, identificaram-se os seguintes aspectos:

- Positivamente, o autor utiliza-se de humor no texto: *O causo de mineirinho*;
- Os alunos encontram dificuldade no entendimento da palavra *dialeto*, mas têm facilidade para classificar as variedades linguísticas;
- Percebe-se também que os alunos tendem a relacionar a norma padrão com o nível social do indivíduo, caracterizando-a como a escrita correta ou como palavras difíceis;
- A reescrita da carta de Olavo Bilac foi desenvolvida sem empecilhos;
- Porém, na execução do exercício 03, encontrou-se dificuldade, pois se trata de uma "tradução" do português lusitano para o brasileiro;
- Ressalta-se que estas atividades subsidiam os alunos na distinção dos conceitos: formal x informal; padrão x não padrão.

O exercício proposto na página 44 tem como título *As variedades linguísticas na construção do texto* e baseia-se em um texto humorístico que representa a fala de pessoas de diversas regiões do país. Embora o autor ressalte que se trata de um texto de humor e que tais falas podem

ser inerentes a somente alguns nativos, identifica-se uma estereotipação referente ao sotaque dos falantes pertencentes à região e aos estados aludidos.

No que tange ao desempenho dos alunos diante dessa atividade, vale destacar que os mesmos não tiveram dificuldade em atender ao que foi requisitado, pois se trata apenas de questões relacionadas a interpretações que exigem a identificação de trechos da superfície textual.

O texto em questão expõe a cena de um assalto em que cada indivíduo aborda a vítima conforme o dialeto da região ou estado em que vive, adotando o modo de falar do local. O texto faz questão de evidenciar, além da variedade linguística de pessoas que vivem em algumas regiões, estados do país, alguns comportamentos e costumes de tais pessoas. É neste aspecto que é possível perceber uma espécie de preconceito velado em relação ao comportamento de indivíduos de determinadas regiões do Brasil.

Observemos um excerto do texto abaixo a fim de comprovar tal estereotipação em relação ao comportamento de determinados falantes conforme a região em que vivem:

> Assaltante baiano:
>
> – Ô, meu rei... (longa pausa) Isso é um assalto.... (longa pausa). Levanta os braços, mas não se avexe não... (longa pausa). Se num quiser nem precisa levantar, pra num ficar cansado... Vai passando a grana, bem devagarinho... (longa pausa). Num repara se o berro está sem bala, mas é pra não ficar muito pesado... Não esquenta, meu irmãozinho (longa pausa). Vou deixar teus documentos na encruzilhada...

No excerto acima, observa-se a caracterização do dialeto baiano, que apresenta longas pausas e as mesmas supostamente intensificam o jeito vagaroso e indolente de ser do baiano. Nesse sentido, é inegável a estereotipação desse povo por meio da variedade linguística. No excerto acima evidencia-se o preconceito linguístico do qual trata Bagno (2006), pois a fala determina comportamentos sociais negativos. Além do preconceito linguístico, observa-se também uma espécie de desrespeito ao sincretismo religioso quando se faz referência à encruzilhada, que possivelmente retoma a ideia de que os baianos possuem como religião o candomblé.

Diante disso, julgamos a utilização do texto apresentado acima como inconveniente, mesmo sendo humorístico, ele reforça o preconceito e estimula o desrespeito, o que é inadequado no trabalho com as varieda-

des linguísiticas, pois conforme Scherre (2005, p. 14) "(...) todas as variedades linguísticas são manifestação da cultura de um povo, de um grupo, de uma comunidade, e que, portanto, merecem respeito".

A proposta de atividade segue na página 45, intitulada *Semântica e discurso* e contém uma questão que solicita a transcrição de algumas gírias tipicamente paulistanas para a variedade padrão. Tal atividade apresenta um certo nível de dificuldade para os alunos, pois o desconhecimento dos termos por parte dos mesmos dificulta a reescrita das frases.

Observemos uma das frases que compõem o exercício:

"Aê Tuqinha, se liga, lagarto que eu vou marcar uma mão pra você devolver uma lupa"

Identifica-se nesta atividade como objetivo, a pura transcrição, considerando-se a norma culta como a única forma admissível, e descartando o contexto informal em que frases como essas podem ser produzidas. Além disso, nenhuma discussão crítico-reflexiva é proposta na disposição do referido exercício acerca dos usos da língua em situações comunicacionais diversas.

Diante do exposto ressalta-se que o livro didático utilizado constitui-se apenas como um dos recursos para aplicação em sala de aula, sendo necessário ao professor agregar materiais adicionais para desenvolver o trabalho sobre variedades linguísticas que o auxiliem nas discussões junto aos discentes acerca de suas vivências comunicativas, favorecendo a leitura e produção de textos diversos. Nesse sentido, as discussões devem ser perpassadas por uma reflexão sobre os usos da língua por parte do alunado e

> essa reflexão sobre a língua deve ir além da observação do que é "certo" e "errado". A prática da leitura e da escrita será fundamental para atingir os objetivos, pois fará com que o indivíduo entre em contato com uma pluralidade de normas, além da sua própria.
>
> O ensino da língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte. A primeira forma de "concretizar" este "usar melhor" é fazê-lo reconhecer a diversidade linguística, os usos linguísticos, para além da unidade, do ideal linguístico. (CALLOU, 2007, p. 28)

Identificamos no decorrer da aplicação das atividades propostas no livro didático ora trabalhado, bem como da leitura de outros textos, que os alunos *a priori* apresentaram dificuldades para relacionar norma

culta/padrão e informal/não padrão; atribuindo tais conceitos à formação ou condição social do falante. Ao professor, por exemplo, foi atribuído o uso da norma padrão por sua formação acadêmica/profissional, enquanto a língua informal, às pessoas de classe social baixa. Percebe-se também que os discentes têm uma "urgência" por identificar o que é "certo" ou "errado"; antes mesmo de perceber a importância da adequação da fala e escrita conforme as situações comunicacionais a serem vivenciadas. Tal fato deixa evidências de que

> para o falante comum, usuário da língua, não há variação, só uma dualidade opositiva, o "certo", a "norma" (prescritiva) e o "erro". A questão de norma e variação, pluralidade de normas, fica restrita àqueles especialistas que possuem maior conhecimento **de** e **sobre** a língua**.** (CALLOU, 2007, p. 16)

3. Considerações finais

Conforme a análise da unidade didática do livro aqui apresentado, foi possível notar a relevância da abordagem do ensino das variações linguísticas, que vai ao encontro do que propõe os PCN e dialoga com os linguistas que tratam a respeito das variações linguísticas, visto que, a maneira como o conteúdo é explanado leva em consideração a importância de fazer com que o aluno compreenda que ao utilizar a língua, precisa adequar-se de acordo com a situação de comunicação.

No que diz respeito à apresentação das variedades linguísticas, o livro atende às expectativas, porém, apresenta uma atividade que evidencia um certo preconceito, mas isso pode ser trabalhado pelo professor, até mesmo no sentido de fazer com que o mesmo chame a atenção dos alunos, estimulando-os a pensar sobre a questão e incitando a criticidade dos mesmos no sentido de fazê-los questionar os livros, que podem conter equívocos e não são inquestionáveis.

Acerca da abordagem do conteúdo pelo professor, evidenciamos que a utilização do livro didático como o único recurso não é favorável, visto que para despertar o interesse dos alunos, é necessário buscar fontes e estratégias diversas para obter bons resultados.

Portanto, o docente deverá adequar a proposta de trabalho sobre as variações linguísticas ao perfil da turma, material disponível e rotina escolar; promovendo atividades que possibilitem aos educandos, a leitura e produção de textos diversificados.

Outra estratégia pedagógica que estimula os alunos é o debate; os adolescentes sentem-se valorizados e consequentemente motivados, quando ouvidos; ao terem oportunidade para opinar e relatar suas experiências.

Desta forma corrobora-se que a aplicação do tema variações linguísticas em sala de aula, utilizando-se de recursos diversificados e adequados, contribui para o "alargamento" da visão dos alunos acerca da utilização de sua língua que é "plural"; sensibilizando-os sobre a importância do respeito aos diversos modos de falar existentes no país e a necessidade de adequação a situação comunicacional em que estiverem inseridos.

Neste contexto, conforme (CALLOU, 2007) é de extrema importância fomentar a formação do docente, orientando-o para a identificação e aplicação de estratégias pedagógicas adequadas as especificidades socioculturais e linguísticas dos alunos; de modo que o mesmo adote uma atitude de conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças. Além do mais, "faz-se necessária também uma reformulação dos conteúdos (...), sem estigmatização, contudo, das variedades linguísticas (...)"

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A norma oculta*. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio, 1999.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática descrição e uso.* São Paulo: Contexto, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

PERINI, Mário A. *A gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1992.

POSSENTI, Sírio. *Por que* (*não*) *ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

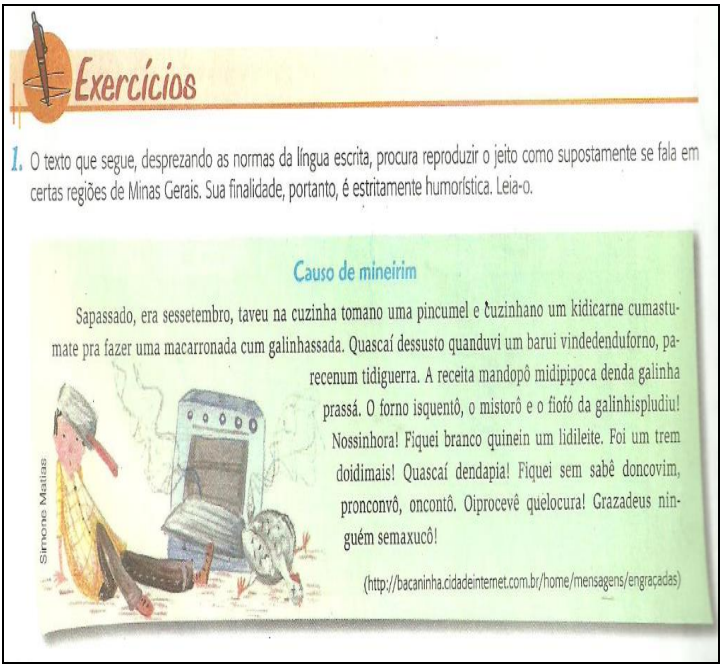
SCHERRE, Marta Maria Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle*. Variação linguística, mídia e preconceito. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2000.

ANEXOS

Textos e exercícios



Exercícios

1. O texto que segue, desprezando as normas da língua escrita, procura reproduzir o jeito como supostamente se fala em certas regiões de Minas Gerais. Sua finalidade, portanto, é estritamente humorística. Leia-o.

Causo de mineirim

Sapassado, era sessetembro, taveu na cuzinha tomano uma pincumel e cuzinhano um kidicarne cumastumate pra fazer uma macarronada cum galinhassada. Quascaí dessusto quanduvi um barui vindedenduforno, parecenum tidiguerra. A receita mandopô midipipoca denda galinha prassá. O forno isquentô, o mistorô e o fiofó da galinhispludiu! Nossinhora! Fiquei branco quinein um lidileite. Foi um trem doidimais! Quascaí dendapia! Fiquei sem sabê doncovim, pronconvô, oncontô. Oiprocevê quelocura! Grazadeus ninguém semaxucô!

(http://bacaninha.cidadeinternet.com.br/home/mensagens/engraçadas)

Simone Matias

Página 42

a) O texto apresenta aspectos interessantes de variação linguística. Que dialeto é utilizado para construir o humor do texto? O dialeto mineiro.

Professor: Lembre aos alunos que os mineiros, em sua maioria, não falam desse modo. O texto intencionalmente exagera alguns traços do dialeto mineiro.

b) Observando a escrita de algumas palavras do texto, deduza: O que caracteriza esse dialeto? A junção de palavras e a supressão de partes delas, como fonemas (sons) e sílabas.

c) Também é possível observar no texto variações de registro, especialmente quanto ao modo de expressão. O texto apresenta marcas da linguagem escrita ou da linguagem oral? Dê alguns exemplos que justifiquem sua resposta.

Página 43

a) Caracterize a variedade linguística e o grau de formalismo empregados pelo autor do texto. Variedade padrão formal ou hiperformal.

b) Olavo Bilac viveu no final do século XIX e início do século XX. O texto é um bom exemplo de como as declarações amorosas eram feitas na época, nesse tipo de variedade linguística. Colocando-se no lugar do poeta, reescreva o texto, mantendo o conteúdo mas empregando uma variedade linguística que seria comum entre dois jovens nos dias de hoje. Ao concluir o texto, leia-o para a classe. Respostas pessoais.

Leia o trecho de uma carta de amor escrita por Olavo Bilac, poeta brasileiro que viveu entre o final do século XIX e o início do século XX.

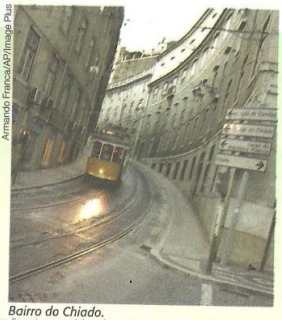
Excelentíssima Senhora. Creio que esta carta não poderá absolutamente surpreendê-la. Deve ser esperada. Porque V. Excia. compreendeu com certeza que, depois de tanta súplica desprezada sem piedade, eu não podia continuar a sofrer o seu desprezo. Dizem que V. Excia. me ama. *Dizem*, porque da boca de V. Excia. nunca me foi dado ouvir essa declaração. Como, porém, se compreende que, amando-me V. Excia., nunca tivesse para mim a menor palavra afetuosa, o mais insignificante carinho, o mais simples olhar comovido? Inúmeras vezes lhe pedi humildemente uma palavra de consolo. Nunca a obtive, porque V. Excia. ou ficava calada ou me respondia com uma ironia cruel. Não posso compreendê-la: perdi toda a esperança de ser amado. Separemo-nos. [...]

Christie's Images/Corbis/LatinStock

Emile Munier, Carta de amor.

3. A variação linguística às vezes nos surpreende, pois nos transmite a sensação de que se trata de uma língua completamente diferente daquela da qual é apenas uma variante. O texto a seguir é um bom exemplo da variação territorial. Pertence à obra *O trabalho é sagrado*, de Henrique Nicolau, e foi escrito em português lusitano. O desafio da "tradução" foi lançado por Roldão Simas Filho na revista *Língua Portuguesa*, na edição nº 5. Junte-se a um colega e aceitem o desafio, "traduzindo" o texto para o português brasileiro.

Professor: Reconhecemos que o texto é difícil, mas a proposta propicia um curioso exercício de variação linguística, já que se trata de "tradução" do português para o próprio português.



Armando Franca/AP/Image Plus

Bairro do Chiado.

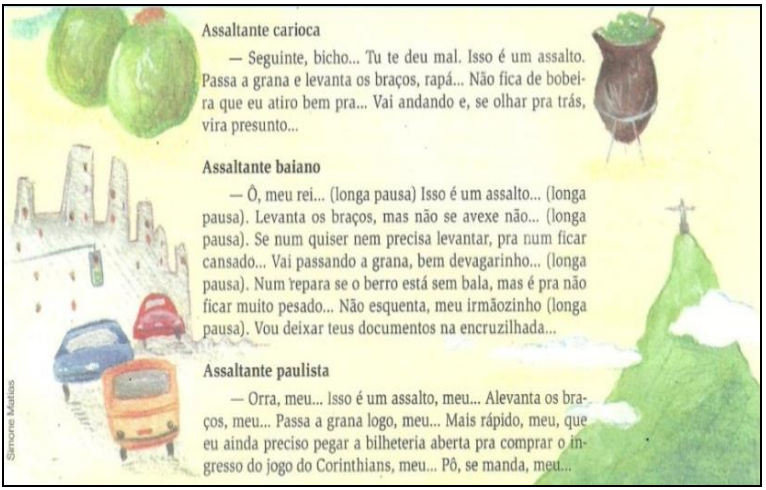
O chefe estava bera comigo, já há uns dias que não punha os butes na redacção e ele não andava em maré de me aparar mais golpadas. Verdade seja que não era costume baldar-me muito, mas uma coisa é o que nós pensamos, outra o que os outros pensam, sobretudo quando os outros fazem parte dessa espécie que responde à palavra chefe. Ia a subir o Chiado a morder com os botões e a manejar a cabeça o mais ou menos perícia, a ver como me havia de livrar do certo raspanete. Era pior do que uma ressaca de licores com algumas cervejolas pelo meio. Pensava ir a uma bica na Brasileira, para animar os ânimos e entusiasmar a polêmica que; de certeza, certinha, era fatal, lá tinha de ser, estava à minha espera. Com uma tão bela manhã era chato não estar muito virado para o apreciar.

Professor: Sugerimos corrigir oralmente o exercício. Reproduzimos a seguir, como sugestão, a versão no português brasileiro publicada no mesmo número da revista citada: O chefe estava uma arara comigo, já há alguns dias que eu não dava as caras na redação e ele não estava a fim de me segurar mais a barra. É bem verdade que não era meu costume voar muito, mas uma coisa é o que pensamos, outra o que os outros pensam, principalmente quando os outros fazem parte dessa espécie que atende pela palavra chefe. Ia subindo o Chiado a ruminar com os meus botões e a dar tratos à bola com mais ou menos criatividade, para ver como ia me livrar da bronca garantida. Era pior do que uma ressaca de licor com algumas cervejinhas no meio. Pensava em ir tomar um cafezinho na Brasileira para criar ânimo e enfrentar a discussão que, com certeza, certíssima, era fatal, garantido, estava à minha espera. Com uma manhã tão bonita era chato não estar muito a fim de apreciá-la.

Chiado: um dos bairros de Lisboa, Portugal.

Brasileira: café (bar e restaurante) do Chiado, que ficou famoso por ter sido frequentado pelo escritor Fernando Pessoa.

Página 44, 45 e 46



Simone Matias

Assaltante carioca

— Seguinte, bicho... Tu te deu mal. Isso é um assalto. Passa a grana e levanta os braços, rapá... Não fica de bobeira que eu atiro bem pra... Vai andando e, se olhar pra trás, vira presunto...

Assaltante baiano

— Ô, meu rei... (longa pausa) Isso é um assalto... (longa pausa). Levanta os braços, mas não se avexe não... (longa pausa). Se num quiser nem precisa levantar, pra num ficar cansado... Vai passando a grana, bem devagarinho... (longa pausa). Num repara se o berro está sem bala, mas é pra não ficar muito pesado... Não esquenta, meu irmãozinho (longa pausa). Vou deixar teus documentos na encruzilhada...

Assaltante paulista

— Orra, meu... Isso é um assalto, meu... Alevanta os braços, meu... Passa a grana logo, meu... Mais rápido, meu, que eu ainda preciso pegar a bilheteria aberta pra comprar o ingresso do jogo do Corinthians, meu... Pô, se manda, meu...

As variedades linguísticas na construção do texto

O texto de humor que segue foi veiculado na Internet. Leia-o e responda às questões propostas.

Assaltante nordestino

— Ei, bichim... Isso é um assalto... Arriba os braços e num se bula nem faça muganga... Arrebola o dinheiro no mato e não faça pantim se não enfio a peixeira no teu bucho e boto teu fato pra fora! Perdão, meu Padim Ciço, mas é que eu tô com uma fome da moléstia...

Assaltante mineiro

— Ô, sô, prestenção... Isso é um assarto, uai... Levanta os braço e fica quetim quesse trem na minha mão tá cheio de bala... Mió passá logo os trocado que eu num tô bão hoje. Vai andando, uai! Tá esperando o quê, uai!!

Assaltante gaúcho

— Ô, guri, ficas atento... Bah, isso é um assalto... Levantas os braços e te aquietas, tchê! Não tentes nada e cuidado que esse facão corta uma barbaridade, tchê. Passa as pilas pra cá! E te manda a la cria, senão o quarenta e quatro fala.

1. O texto retrata várias cenas de assalto, cada uma delas situada em um Estado ou região diferente do país. A fala do assaltante tem sempre o mesmo conteúdo, enquanto o uso da linguagem e o modo como o assalto é conduzido mudam de uma situação para outra. Identifique em cada uma das cenas duas palavras ou expressões próprias do:

Professor: O emprego do imperativo não coincide com as recomendações da variedade padrão, o que é coerente com a situação. Se julgar conveniente, comente esse fato com os alunos.

a) nordestino; *bichim, da moléstia*, entre outras

b) mineiro; *uai, trem, bão*, entre outras

c) gaúcho; *tchê, pilas, a la cria*, além do tratamento em 2ª pessoa do singular (tu)

d) carioca; *bicho, rapá*, entre outras

e) baiano; *meu rei, não se avexe*, entre outras

f) paulista. *meu, se manda*, entre outras

Professor: Comente com os alunos que o texto trabalha com *estereótipos* do que vem a ser o povo dos Estados ou região citados. Não correspondem necessariamente à realidade.

2. Além da linguagem, o texto também revela comportamentos ou hábitos que supostamente caracterizam o povo de diferentes Estados ou regiões. O que caracteriza, por exemplo:

a) o nordestino? A fé em Padre Cícero.

b) o baiano? A ausência de pressa para falar e fazer as coisas, indicada pelas pausas.

c) o paulista? A pressa para fazer as coisas.

5. O programa "Fala, maluco", de uma rádio paulistana, promoveu um concurso de gírias para premiar autores de frases curiosas produzidas no linguajar dos jovens e das ruas. Leia, a seguir, as frases premiadas e transcreva-as na variedade padrão.

a) "Maior corre no meu trampo hoje, mas firmão. Vou colar na minha goma, bater uma xepa e mandar um salve pra galera da minha área." Hoje, o trabalho foi muito corrido, mas está tudo bem. Vou para minha casa jantar e aproveito o espaço para mandar um alô para todo o pessoal da minha rua.

b) "Aê, tô zarpando fora que fiquei de cruzar com uns camaradas pra colar num pico classe A."
Estou indo embora, porque fiquei de encontrar uns amigos para irmos a um lugar de altíssimo nível.

c) "Aê, Tuquinha, se liga, lagarto, que eu vou marcar uma mão pra você devolver minha lupa."
Tuquinha, preste atenção. Irei marcar um encontro para você devolver os meus óculos.

d) "Dani, para de ser mamadeira e arruma um trampo logo."
Dani, pare de ficar dependendo dos outros e arrume logo um trabalho.

e) "Digo, se liga, você é mó talarico. Tentou furá os zoio do maluco da minha área. Se liga, meu!"
Rodrigo, você é muito paquerador. Tentou roubar a namorada de um amigo lá da minha rua. Muito cuidado.

Fonte: Revista *Língua Portuguesa*, nº 15.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)
monikebj@gmail.com
Sebastião Reis Teixeira Zanon (IFF)
sebastiaoz@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo evidenciar como os professores de língua portuguesa utilizam o livro didático em suas aulas e se a sequência didática desses manuais está pertinente às propostas atuais de ensino de língua materna. A fim de constatar essas evidências, analisamos dois livros didáticos de língua portuguesa – um de cunho tradicional e outro de cunho linguístico –, com o intuito de verificar de que maneira cada uma dessas abordagens influenciam em um processo de ensino-aprendizagem mais produtivo. Aplicamos, também, um questionário a professores do nono ano do ensino fundamental, das redes estadual e municipal da cidade de Bom Jesus do Itabapoana, a fim de verificarmos como eles concebem o livro didático de língua portuguesa, e como o utilizam em sua prática docente. Para efetivar essas constatações, utilizamos os pressupostos teóricos da linguística e dos estudos sobre os livros didáticos, valendo-nos de diversos teóricos, dentre eles: Coracini (2011), Soares (1986), Marcuschi (2005), Bezerra (2005).

Palavras-chave: Livro didático. Ensino de língua materna. Prática pedagógica.

1. Considerações iniciais

Neste artigo, apresentaremos a análise de dois livros didáticos de língua portuguesa, a fim de evidenciar de que forma esses materiais são utilizados pelos docentes e se sua sequência didática está pertinente às propostas atuais de ensino de língua materna. Além disso, evidenciamos, através de questionários que foram aplicados a professores da área, de

que forma esses profissionais concebem e utilizam esse apoio pedagógico em suas práticas.

Na primeira etapa da análise, realizamos a verificação de dois livros didáticos de língua portuguesa do nono ano do ensino fundamental. O primeiro manual é intitulado por *Novo Diálogo*, cujas autoras são Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, e o segundo é *Português: Uma Proposta Para o Letramento*, de Magda Soares. Nosso objetivo é contrapor as abordagens realizadas nos dois manuais, em que uma é de caráter tradicional e outra de caráter linguístico. Dessa forma, tentaremos verificar de que maneira cada uma dessas abordagens influenciam em um processo de ensino-aprendizagem mais produtivo.

Ao analisar os dois livros didáticos citados, levaremos em consideração alguns critérios: sequência didática, abordagem de variedades linguísticas, se privilegiam ou não a norma culta da língua, como se dá o trabalho com os gêneros textuais e se levam em consideração a oralidade.

Já na segunda etapa, procedemos à aplicação de questionários a professores do nono ano do ensino fundamental, das redes estadual e municipal da cidade de Bom Jesus do Itabapoana, a fim de verificarmos como eles concebem o livro didático de língua portuguesa, e como o utilizam em sua prática docente.

2. O livro didático Novo Diálogo

O primeiro fato que nos chama a atenção nesse manual é que uma das autoras não é uma profissional da área educacional e sim uma psicóloga. Dessa maneira, surge a seguinte indagação: será que isso influenciará nas abordagens realizadas pelo livro? Responderemos essa questão ao longo do capítulo, após realizarmos uma análise mais detalhada sobre a obra. Já a outra autora é graduada em letras, com especialização em linguística textual, e professora de língua portuguesa, literatura e redação no ensino fundamental e no ensino médio.

O livro é composto por sete módulos, cada qual com um tema a ser trabalhado. Ele não abordada uma sequência fixa, podendo variar de ordem, mas apresenta os seguintes tópicos:

- Texto 1;
- Trabalhando a gramática;
- Texto 2;
- Dialogando com o texto;

- Dialogando com a imagem– é abordada somente nos módulos 1, 4, 5;
- Trabalhando a gramática;
- Trabalhando a ortografia – é abordada somente nos módulos 2 e 6;
- Trabalhando a linguagem e
- Projeto de redação.

No que se refere às abordagens dos textos, eles são, na maioria das vezes, bem extensos, com um vocabulário rebuscado e estão descontextualizados da realidade dos educandos. Tudo isso faz com que os alunos não tenham um maior apreço pela leitura e, muito menos, para debater sobre o assunto, o que faz as aulas tornarem-se mecânicas e não produtivas. Já em relação à compreensão do texto – denominada *Dialogando com o texto* –, as perguntas requerem do aluno respostas prontas, retiradas dos próprios textos, que não o levam à reflexão e que nada têm a ver com sua realidade, sendo assim, mais uma vez, um ato mecânico. Segundo Bezerra (2005, p. 47),

> O estudo de texto se encerra em si mesmo, com alunos cumprindo as exigências de um currículo, que quase nunca tem relação com a vida não escolar, apesar de uma boa seleção textual. Assim, vemos que textos bem escolhidos, mas com abordagens inadequadas, podem não favorecer a aprendizagem da leitura, escrita e análise linguística.

Coracini (2011, p. 12) afirma que há "uma tendência à repetição como forma de exercício de poder e estabelecimento de verdades que transcendem toda e qualquer interpretação" e, com isso, "professor e alunos são silenciados para ceder voz a um saber estável" (*Idem*, p. 13). Na obra analisada, geralmente, para cada texto há um número médio de oito a dez questões, diversificadas entre questões objetivas e discursivas, mas todas elas produzidas de forma a requerer respostas mecanizadas.

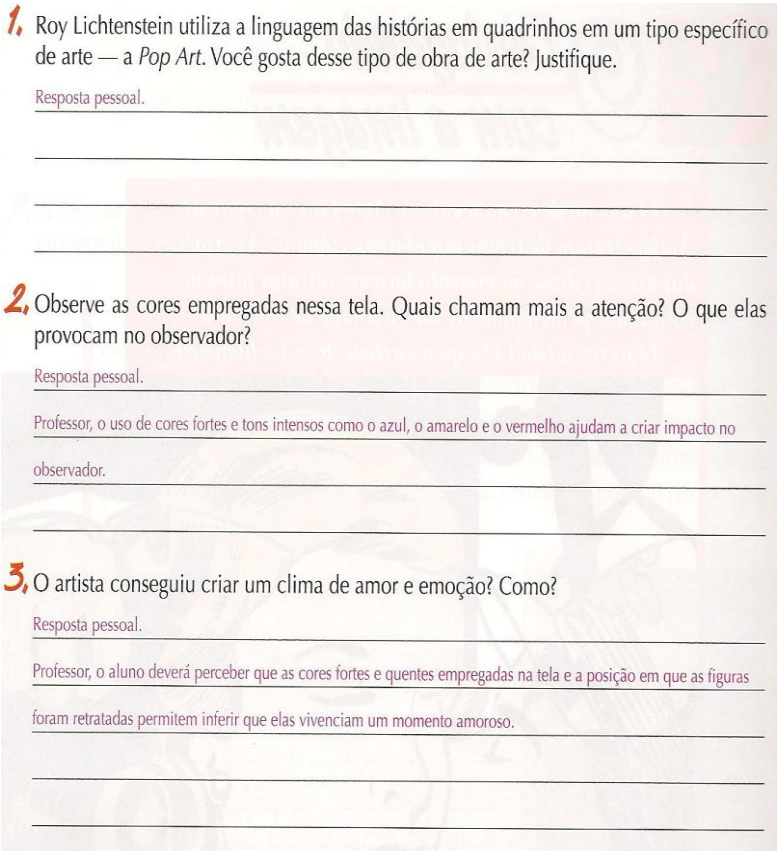
Nos módulos 1, 4 e 5 aparece a seção *Dialogando com a imagem*, que se baseia na apresentação de uma imagem relacionada ao tema proposto e que traz algumas perguntas nela baseadas. O que aqui cabe ressaltar é que, mais uma vez, as indagações feitas aos alunos podem ir além de seu contexto cultural, ou seja, fugindo à sua realidade. No módulo 1, por exemplo, as respostas a duas perguntas realizadas requerem que o educando possua um conhecimento sobre o que representa cada cor para que chegue a uma resposta julgada "adequada" por esse livro didático, e sabemos que a maioria dos educandos de escolas públicas estão distantes de tal informação. Para exemplificarmos tal fato, exporemos a seguir duas páginas da seção abordada.

Dialogando com a imagem

O que há de comum entre a Arte Pop e a crônica? Ambas tratam de temas populares e comuns. As criações dos artistas desse movimento buscam retratar fatos do cotidiano, principalmente da sociedade de consumo.

Observe a tela O beijo *do artista Roy Lichtenstein.*

Lichtenstein — *O Beijo*, 1963



1. Roy Lichtenstein utiliza a linguagem das histórias em quadrinhos em um tipo específico de arte — a *Pop Art*. Você gosta desse tipo de obra de arte? Justifique.

Resposta pessoal.

2. Observe as cores empregadas nessa tela. Quais chamam mais a atenção? O que elas provocam no observador?

Resposta pessoal.

Professor, o uso de cores fortes e tons intensos como o azul, o amarelo e o vermelho ajudam a criar impacto no observador.

3. O artista conseguiu criar um clima de amor e emoção? Como?

Resposta pessoal.

Professor, o aluno deverá perceber que as cores fortes e quentes empregadas na tela e a posição em que as figuras foram retratadas permitem inferir que elas vivenciam um momento amoroso.

Figura 1: Seção *Dialogando com a imagem*. Fonte: Livro didático *Novo Diálogo*

A seção *Trabalhando a gramática* – que aparece duas vezes em cada módulo – aborda de forma bem tradicional os conteúdos gramaticais, conceituando os termos, mostrando seus vários tipos (como ocorre no caso das orações subordinadas substantivas, por exemplo) e abordando questões no que tange à gramática normativa, ou seja, priorizando a norma culta. Apesar de as atividades serem envolvidas e camufladas através de textos, todas elas são de cunho gramatical, em que se valoriza a conceituação dos termos na oração, deixando à mercê qualquer reflexão sobre os fenômenos que emergem na língua, no dia a dia dos educandos. Assim, fica mais do que comprovado que se privilegia a norma padrão e descartam-se as variedades linguísticas existentes.

2. O terceiro período informa ao leitor que "Alguns acreditam que o hábito [de beijar] tem origem na relação mãe e filho".

a) Que oração, nesse período, informa no que "alguns acreditam"?

"que o hábito tem origem na relação mãe e filho"

b) Essa oração, no período, é subordinada. Como é possível reconhecer isso?

A oração vem ligada à oração anterior por meio de um conectivo — a conjunção **que** — e completa o seu sentido.

c) Qual é a oração principal do período?

"Alguns acreditam"

d) Essa oração apresenta estrutura completa, isto é, sujeito, verbo e complemento?

Não; a oração "Alguns acreditam" apresenta sujeito e verbo, mas não apresenta complemento.

Oração subordinada é aquela que desempenha sempre uma função sintática em relação a outra oração.

Oração principal é aquela que serve de suporte para uma ou mais orações subordinadas.

4. Leia as frases a seguir e faça o que se pede.

(PS) As pessoas necessitam de amor em suas vidas.
(PC) Percebe-se que as culturas dos povos são diferentes.
(PC) O essencial é que se leiam bons livros.
(PS) Nós queríamos apenas uma coisa: a descoberta da origem do beijo.

a) Identifique, nos parênteses, se as frases acima são formadas por períodos simples (**PS**) ou compostos (**PC**). Depois, transforme os períodos simples em períodos compostos.

• As pessoas necessitam de que haja amor em suas vidas.

• Nós queríamos apenas uma coisa: que se descobrisse a origem do beijo / que a origem do beijo fosse descoberta.

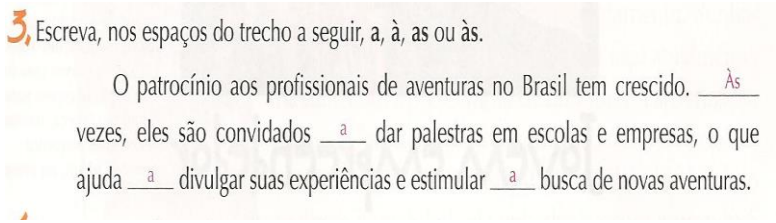
b) Explique o que é preciso fazer para transformar os períodos simples em compostos.

Após a leitura do período, identificar o substantivo que será transformado em uma oração substantiva, a qual poderá ser iniciada por uma conjunção integrante **que** ou **se**.

Figura 2: Seção *Trabalhando a Gramática.* Fonte: Livro didático *Novo Diálogo*

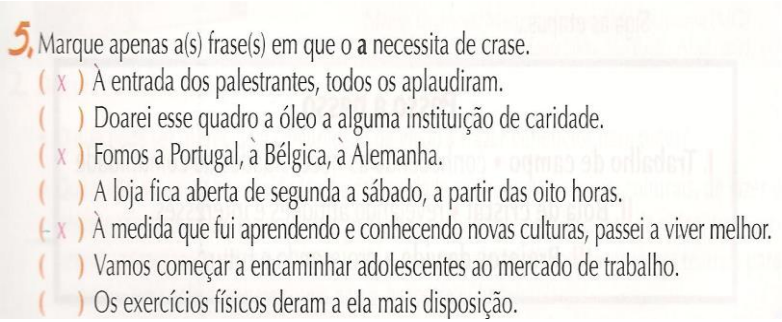
A seção *Trabalhando a ortografia* – abordada somente nos módulos 2 e 6 – é também uma seção de cunho gramatical, em que são abordadas questões relacionadas à norma culta da língua, e com atividades

que não levam o educando a refletir sobre os fenômenos linguísticos. Tomamos como exemplo o módulo 6, em que se trabalha com o uso da crase, com atividades mecânicas, nas quais o principal objetivo é saber empregar as regras impostas pela gramática tradicional sobre o tema abordado e aplicá-las em orações.


3. Escreva, nos espaços do trecho a seguir, **a**, **à**, **as** ou **às**.

O patrocínio aos profissionais de aventuras no Brasil tem crescido. ___Às___ vezes, eles são convidados ___a___ dar palestras em escolas e empresas, o que ajuda ___a___ divulgar suas experiências e estimular ___a___ busca de novas aventuras.

Figura 3: Seção *Trabalhando a Ortografia.* Fonte: Livro didático *Novo Diálogo*


5. Marque apenas a(s) frase(s) em que o **a** necessita de crase.

(x) À entrada dos palestrantes, todos os aplaudiram.
( ) Doarei esse quadro a óleo a alguma instituição de caridade.
(x) Fomos a Portugal, à Bélgica, à Alemanha.
( ) A loja fica aberta de segunda a sábado, a partir das oito horas.
(x) À medida que fui aprendendo e conhecendo novas culturas, passei a viver melhor.
( ) Vamos começar a encaminhar adolescentes ao mercado de trabalho.
( ) Os exercícios físicos deram a ela mais disposição.

Figura 4: Seção *Trabalhando a Ortografia.* Fonte: Livro didático *Novo Diálogo*

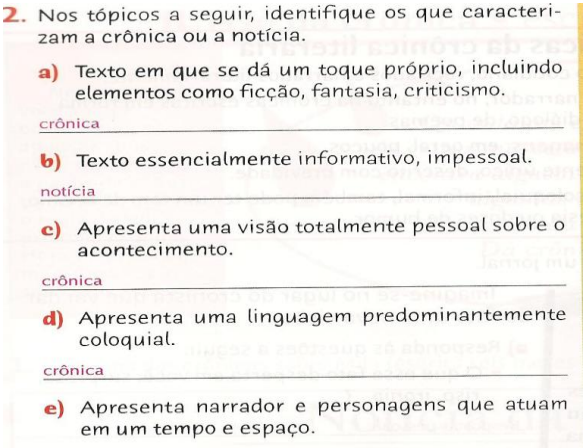
Outra seção abordada pelo livro didático é *Trabalhando a Linguagem*, que também traz exercícios repetitivos, sendo primeiro abordado um texto e, posteriormente, a conceituação de alguns termos referentes à linguagem, como é o caso da linguagem figurada, no módulo 4, em que se trabalham os seguintes conceitos: denotação e conotação e algumas figuras de linguagem (ironia, antítese, gradação, anáfora, catacrese, etc.). Pode-se constatar que, nessa seção, todos os exemplos foram retirados de textos muito distantes da realidade da maioria dos alunos de escolas públicas, pois foram abordados em poemas, por exemplo, cuja linguagem é mais rebuscada, o que leva o educando somente a saber conceituar os termos e não a refletir sobre os fenômenos da língua. Para que tal abordagem fosse realizada de forma mais produtiva, seria importante que o professor fizesse um trabalho além do que requer esse livro didático, que desenvolvesse previamente atividades que evidenciassem as vari-

edades linguísticas, mostrando a seus alunos que existem várias formas de representar uma mesma língua. Desse modo, Marcuschi (2005, p. 32) postula que

> É importante ter em mente que o ensino de língua na escola não visa a formar linguistas ou gramáticos e muito menos analistas da fala, analistas de texto ou da conversação. Tudo se resume a esse objetivo: *ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão.*

A última seção de cada módulo é intitulada como *Projeto de redação* e é a seção que julgamos a mais bem trabalhada do manual didático avaliado.

Em cada uma dessas seções trabalha-se com um dado tema ou gênero textual, porém de forma bem superficial. Em seguida, são apresentados vários textos destacando suas características. No entanto, algumas questões relacionadas a esses textos não deixam de ser também meramente de conceituação, como ocorre no módulo 1, ao se trabalhar com crônica e notícia. Uma das atividades propostas pelo livro didático – que segue abaixo – é para identificar se as definições apresentadas pertencem à crônica ou à notícia. Seria bem mais produtivo se essas características fossem efetuadas em textos sobre o assunto, em que o aluno identificaria as peculiaridades de cada gênero dentro de seus contextos. Ao fim do módulo, após discutir questões sobre cada um desses dois gêneros textuais trabalhados, pede-se para que cada aluno escreva uma crônica a fim de organizarem uma coletânea com os textos produzidos.



2. Nos tópicos a seguir, identifique os que caracterizam a crônica ou a notícia.

a) Texto em que se dá um toque próprio, incluindo elementos como ficção, fantasia, criticismo.

crônica

b) Texto essencialmente informativo, impessoal.

notícia

c) Apresenta uma visão totalmente pessoal sobre o acontecimento.

crônica

d) Apresenta uma linguagem predominantemente coloquial.

crônica

e) Apresenta narrador e personagens que atuam em um tempo e espaço.

Figura 5: Seção *Projeto de Redação*. Fonte: Livro didático *Novo Diálogo*

Após a análise dos módulos, cabe ressaltar que o livro didático *Novo Diálogo* ainda necessita passar por algumas (re)formulações para que o ensino de língua materna seja mais produtivo, com o intuito de valorizar mais a cultura social e linguística que os alunos de escolas públicas – geralmente de uma classe social menos elevada – chegam à escola. Seria importante que trabalhasse com questões relacionadas à oralidade, com gêneros e exemplos que retomassem essa modalidade da língua, o que tornaria o processo da aprendizagem mais produtivo, uma vez que essas questões estão relacionadas ao cotidiano do educando, ou seja, elas estão contextualizadas com a realidade dos alunos.

Assim, destaca-se que uma das causas que podem levar a essa abordagem mais tradicional dos conteúdos é o fato de uma das autoras não possuir nenhuma formação na área de letras, o que leva a uma menor reflexão sobre a importância da educação linguística no contexto escolar.

Diante de toda essa problematização levantada até aqui, cabe ao professor fazer as alterações que julgar necessárias para que a utilização do livro didático possa ser realizada de forma que traga contribuições importantes no processo da aprendizagem, levando os educandos – e até mesmo o docente – a refletir sobre os fenômenos da língua e não a uma mera "decoreba" ou conceituação dos termos gramaticais.

*3. **Livro didático** Português: Uma Proposta Para o Letramento*

Esse manual foi adotado na pesquisa visto que traz uma abordagem linguística para o ensino de língua materna, diferentemente do primeiro analisado, baseando-se nas propostas do letramento.

O livro didático *Português: Uma Proposta Para o Letramento*, de autoria de Magda Soares – licenciada em letras e doutora em educação –, é dividido em quatro unidades que não estabelecem uma sequência didática definida, mas que trabalham os seguintes tópicos em cada uma delas:

- Leitura
  - Preparação para a leitura
  - Leitura oral
  - Leitura silenciosa
  - Interpretação oral
  - Interpretação escrita
  - Sugestões de leitura

- Produção de texto
- Linguagem oral
- Língua oral – Língua escrita
- Vocabulário
- Reflexão sobre a língua

Esses tópicos são definidos a fim de organizar o livro didaticamente, pois as atividades propostas em cada tópico relacionam-se, ou seja, atividades de leitura são também atividades de reflexão sobre a língua; atividades de interpretação escrita são também atividades de produção de textos. Desse modo, todo o livro está organizado de forma que as seções dialogam entre si, os exercícios se interagem nas diversas áreas e, muitas vezes, faz um trabalho intertextual.

Esse livro didático é organizado por unidades temáticas, sendo cada uma delas compostas por textos que contemplam diversos gêneros textuais dentro de um mesmo tema. Segundo Magda Soares, a intenção é mostrar ao aluno como um mesmo assunto pode materializar-se em diferentes gêneros, de diferentes formas e com diversas finalidades. Ainda de acordo com a autora,

> Os temas das unidades buscam, em primeiro lugar, atender interesses de alunos pré-adolescentes e adolescentes e, em segundo lugar, propiciar oportunidades de reflexão sobre questões do mundo atual, com o objetivo de contribuir para a formação pessoal e social do jovem (SOARES, 2002, p. 9 – *Manual do Professor*).

Serão, pois, discutidos, a seguir, cada um dos tópicos constituintes das unidades do manual didático em questão.

Os textos abordados no livro didático aqui pesquisado são, em sua grande maioria, curtos, o que desperta no aluno a curiosidade pela leitura e aguça a vontade de ler o texto. Assim, percebe-se que o livro didático *Português: Uma Proposta Para o Letramento*, traz realmente uma proposta diferenciada para o ensino de língua materna, baseado nas perspectivas linguísticas e considerando a realidade em que o educando – principalmente o da escola pública – está inserido.

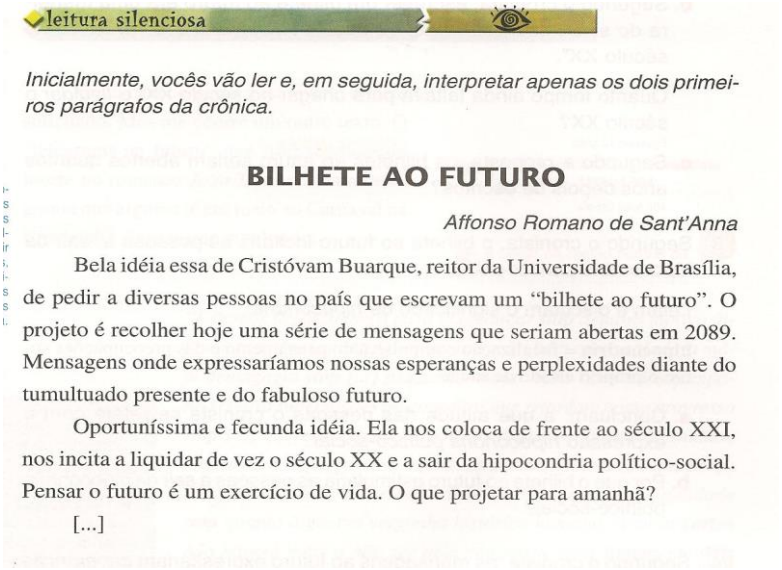
O tópico *Preparação para a leitura* visa começar o trabalho com um dado texto antes mesmo que ele seja apresentado, em que o leitor é levado a criar hipóteses sobre o que vai ler.

Na seção *Leitura oral*, tem-se por objetivo levar o aluno a praticar a leitura oral, a fim de que ele perceba as características sonoras de um

dado texto – como ritmo, sonoridade e musicalidade em um poema, por exemplo – e desenvolver habilidades como falar em público, por exemplo. Em atividades posteriores, ele irá empregar tais habilidades adquiridas em atividades relacionadas à escrita. Segundo Marcuschi,

> Deve-se frisar que não se trata de transformar a fala num tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita. Por isso, é necessário ter clareza quanto ao papel deste tipo de trabalho (2005, p. 25).

A *Leitura silenciosa* é realizada com o intuito de que o educando possa refletir sobre o texto, ou seja, para que ele faça conexões do texto trabalhado com informações que já possui sobre o mesmo, para que reflita sobre as imagens que o texto traz – quando este vem ilustrado. No exemplo a seguir, retirado da unidade 2 do livro analisado, foram apresentados dois parágrafos de uma crônica, de Affonso Romano de Sant'Anna, para que os alunos realizassem uma leitura silenciosa. A apresentação desses dois parágrafos, num primeiro momento, deu-se ao fato de que tal texto é dotado de diversas referências contextuais e, por isso, julgou-se necessário garantir a compreensão de tais referências pelo aluno nesse momento da leitura.



leitura silenciosa

Inicialmente, vocês vão ler e, em seguida, interpretar apenas os dois primeiros parágrafos da crônica.

BILHETE AO FUTURO

Affonso Romano de Sant'Anna

Bela idéia essa de Cristóvam Buarque, reitor da Universidade de Brasília, de pedir a diversas pessoas no país que escrevam um "bilhete ao futuro". O projeto é recolher hoje uma série de mensagens que seriam abertas em 2089. Mensagens onde expressaríamos nossas esperanças e perplexidades diante do tumultuado presente e do fabuloso futuro.

Oportuníssima e fecunda idéia. Ela nos coloca de frente ao século XXI, nos incita a liquidar de vez o século XX e a sair da hipocondria político-social. Pensar o futuro é um exercício de vida. O que projetar para amanhã?

[...]

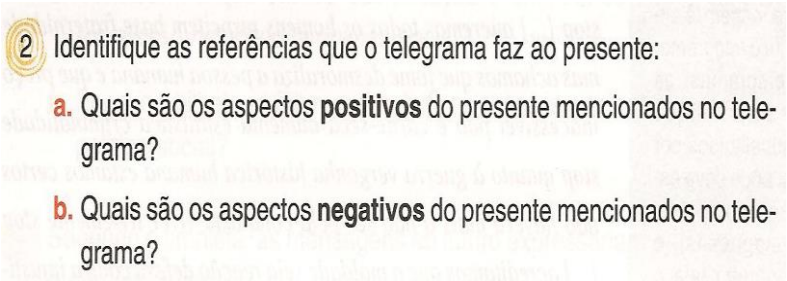
Figura 6: Seção *Leitura Silenciosa.*
Fonte: Livro didático *Português*: Uma Proposta Para o Letramento

A seção *Interpretação oral* tem por finalidade levar os educandos a discutirem oralmente um dado texto, para que exponham suas opiniões, para que levantem hipóteses e argumentos sobre o texto trabalhado. Assim, eles argumentarão uns com os outros, discutirão suas ideias, ou seja, irão refletir sobre os fenômenos abordados, o que torna o processo da aprendizagem de língua materna mais produtivo, fugindo da mera decodificação das palavras. Um exemplo desse tipo de atividade segue como anexo E.

Após a *Interpretação oral*, é trabalhada a *Interpretação escrita*, que tem como objetivo que o aluno reflita sobre os textos lidos e, posteriormente, passe essas reflexões para o papel através das perguntas realizadas. Cabe aqui salientar que as perguntas feitas sobre os textos levam o educando a refletir sobre os fatos, a fazer inferências e a estabelecer relações com outros textos (sejam estes escritos ou em imagens), ou seja, as perguntas não são formuladas de modo a receberem repostas prontas ou copiadas do próprio texto. Portanto, para que essa interpretação seja ainda mais produtiva, é necessário que o educador discuta as respostas com seus alunos, para que, através das discussões coletivas, ampliem as habilidades de leitura, para que argumentem sobre seu ponto de vista. Assim, segundo a autora desse manual (2002, p. 14 – manual do professor),

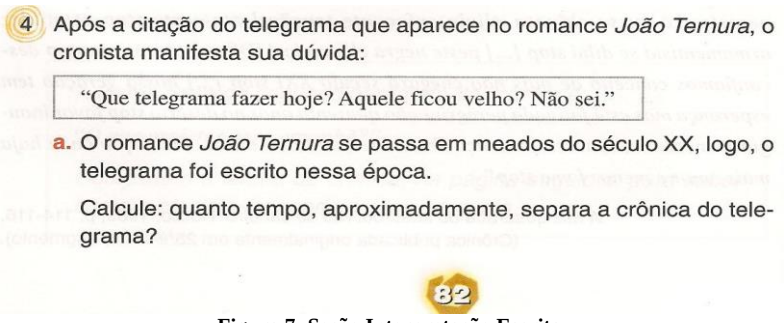
> A verdadeira finalidade das questões de *Interpretação Escrita* de textos é o desenvolvimento de habilidades de reflexão, interpretação, análise, síntese, avaliação; encontrar a resposta é secundário: *o importante é refletir em busca da resposta*. Além disso, muitas vezes a resposta dependerá do sentido que cada aluno constrói, em sua interação com o texto, de acordo com suas condições pessoais de produção da leitura.

As questões a seguir foram retiradas do livro didático analisado.


2 Identifique as referências que o telegrama faz ao presente:

a. Quais são os aspectos **positivos** do presente mencionados no telegrama?

b. Quais são os aspectos **negativos** do presente mencionados no telegrama?



4 Após a citação do telegrama que aparece no romance *João Ternura*, o cronista manifesta sua dúvida:

"Que telegrama fazer hoje? Aquele ficou velho? Não sei."

a. O romance *João Ternura* se passa em meados do século XX, logo, o telegrama foi escrito nessa época.

Calcule: quanto tempo, aproximadamente, separa a crônica do telegrama?

82

Figura 7: Seção Interpretação Escrita.
Fonte: Livro didático *Português*: Uma Proposta Para o Letramento

Nos exemplos acima citados, as questões 2 e 4 não visam a que os alunos copiem do texto trabalhado a resposta desejada e sim que eles reflitam sobre o assunto e, em seguida, formulem sua resposta. A questão 4, principalmente, requer que o educando calcule o tempo que separa a crônica da notícia através de informações oferecidas pelo texto, realizando, portanto, uma atividade interdisciplinar com conteúdos de matemática.

Percebe-se, através da análise aqui realizada, que as questões são formuladas de modo que realmente contemplem essas perspectivas abordadas pela autora, mas é necessário, também, que o professor tenha (in)formação para que faça desse livro didático um instrumento eficaz no processo da aprendizagem, mas que ele não seja o único recurso utilizado e nem visto como fonte de legitimidade do conhecimento.

Já a seção *Sugestões de leitura*, como o próprio nome já diz, traz sugestões de leituras a serem realizadas pelos alunos. Tais sugestões têm a ver com os temas e gêneros trabalhados em cada seção, visto que Magda Soares defende a ideia de que o educando pode ter-se envolvido com um dado tema trabalhado e querer buscar mais informações sobre ele. Traz, também, no mínimo uma sugestão de sites, uma vez que estes são de maior acesso aos adolescentes e que tornam-se mais atrativos.

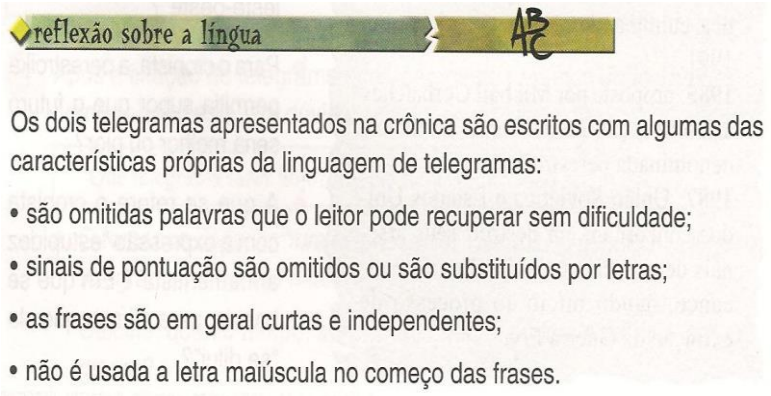
Em *Produção de texto*, trabalha-se durante toda a unidade com questões relacionadas à produção textual, a fim de que os alunos percebam a expressão escrita como uma forma de comunicação. Diferentemente da maioria dos livros didáticos de língua portuguesa conhecidos pelo pesquisador, o manual didático *Português: Uma Proposta Para o Letramento* aborda questões de produção de texto de maneira distinta, uma vez que trabalha com temas referentes à produção várias vezes na

unidade e que, ao chegar ao final de cada uma delas e pedir para elaborar um texto, o aluno terá suporte teórico para desenvolver sua escrita e saberá o porquê de desenvolver tal texto. Mais uma vez cabe ressaltar que o trabalho do docente é de suma importância para que se chegue ao objetivo proposto por este livro.

Na seção *Linguagem oral* busca-se trabalhar com competências relacionadas à oralidade em contextos mais estruturados e formais, ou seja, trabalhar com questões que vão além do convívio familiar e cultural do educando, porém, que não o discrimine.

A seção *Vocabulário* visa ampliar o repertório lexical dos alunos, por meio de atividades que levam ao trabalho com dicionários e com inferência do sentindo de uma palavra dentro de um contexto.

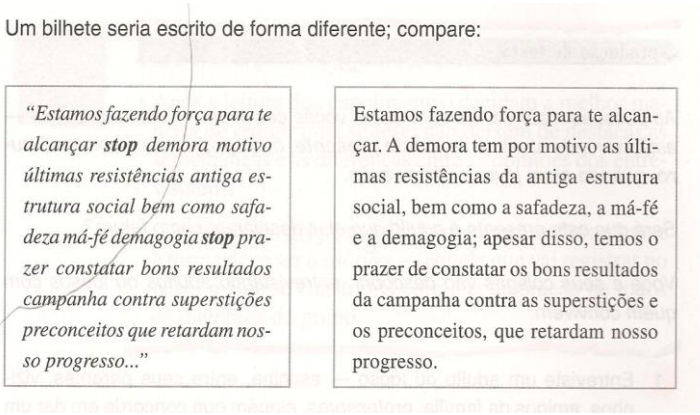
Em *Reflexão sobre a língua*, as atividades dessa seção estão voltadas para questões que analisem a língua em uso, ou seja, destacando o trabalho com as variedades linguísticas, os diferentes registros, entre outras. As atividades de *reflexão sobre a língua*, na maioria das vezes, estabelecem relação com outras seções, sendo assim contextualizadas. No exemplo a seguir, percebemos que essas conexões são realizadas com produção de texto, vocabulário e interpretação oral.



reflexão sobre a língua

Os dois telegramas apresentados na crônica são escritos com algumas das características próprias da linguagem de telegramas:

- são omitidas palavras que o leitor pode recuperar sem dificuldade;
- sinais de pontuação são omitidos ou são substituídos por letras;
- as frases são em geral curtas e independentes;
- não é usada a letra maiúscula no começo das frases.

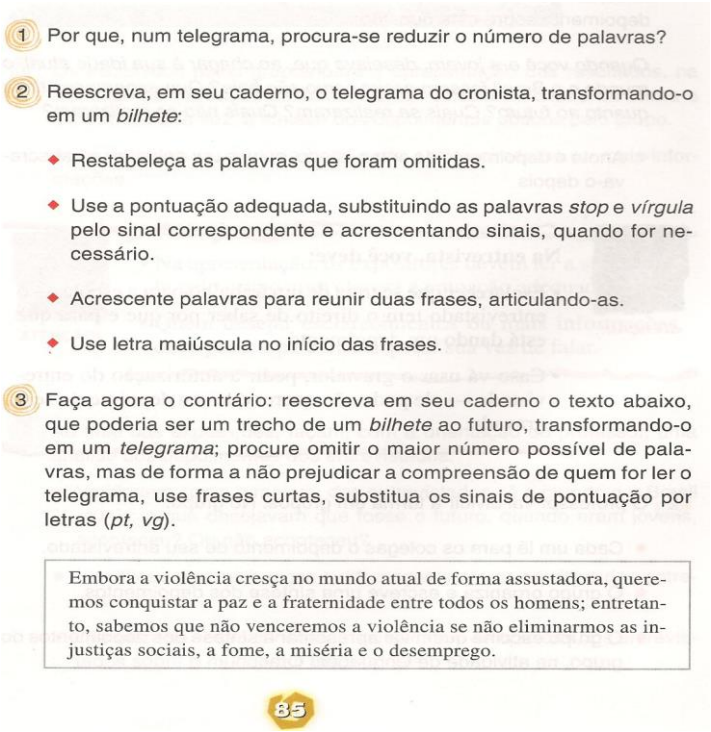


Um bilhete seria escrito de forma diferente; compare:

*"Estamos fazendo força para te alcançar **stop** demora motivo últimas resistências antiga estrutura social bem como safadeza má-fé demagogia **stop** prazer constatar bons resultados campanha contra superstições preconceitos que retardam nosso progresso..."*

Estamos fazendo força para te alcançar. A demora tem por motivo as últimas resistências da antiga estrutura social, bem como a safadeza, a má-fé e a demagogia; apesar disso, temos o prazer de constatar os bons resultados da campanha contra as superstições e os preconceitos, que retardam nosso progresso.

Figura 8: Seção *Reflexão sobre a Língua.*
Fonte: Livro didático *Português*: Uma Proposta Para o Letramento



1. Por que, num telegrama, procura-se reduzir o número de palavras?

2. Reescreva, em seu caderno, o telegrama do cronista, transformando-o em um *bilhete*:

   - Restabeleça as palavras que foram omitidas.
   - Use a pontuação adequada, substituindo as palavras *stop* e *vírgula* pelo sinal correspondente e acrescentando sinais, quando for necessário.
   - Acrescente palavras para reunir duas frases, articulando-as.
   - Use letra maiúscula no início das frases.

3. Faça agora o contrário: reescreva em seu caderno o texto abaixo, que poderia ser um trecho de um *bilhete* ao futuro, transformando-o em um *telegrama*; procure omitir o maior número possível de palavras, mas de forma a não prejudicar a compreensão de quem for ler o telegrama, use frases curtas, substitua os sinais de pontuação por letras (*pt, vg*).

Embora a violência cresça no mundo atual de forma assustadora, queremos conquistar a paz e a fraternidade entre todos os homens; entretanto, sabemos que não venceremos a violência se não eliminarmos as injustiças sociais, a fome, a miséria e o desemprego.

85

Figura 9: Seção Reflexão sobre a Língua.
Fonte: Livro didático *Português*: Uma Proposta Para o Letramento

Percebe-se, então, que apesar de o livro didático *Português: Uma Proposta Para o Letramento* não ser uma versão mais atualizada, visto que sua publicação data do ano de 2002, ele traz abordagens diferentes sobre o ensino de língua materna. Cabe, pois, cabe ao professor ter a consciência de que mesmo assim ele não é um material completo e acabado, não sendo o único recurso pedagógico a ser utilizado na escola, e que o educador deve fazer as adequações necessárias de acordo com a realidade de sua sala de aula.

4. Prática docente e ensino de língua materna: uma análise dos questionários aplicados a professores da rede pública de Bom Jesus do Itabapoana

O trabalho com o livro didático em sala de aula, como principal material pedagógico, é fato que se faz presente há algum tempo na história da educação brasileira. Vale ressaltar que esse assunto vem despertando a atenção de muitos estudiosos, uma vez que o livro didático não é um material completo e pode, assim, ser utilizado de forma inadequada se estiver muito distante da realidade dos estudantes, principalmente os de escolas públicas. Por isso, cabe ao educador fazer as adequações necessárias para que o trabalho com esse instrumento pedagógico seja realizado de forma eficaz, a fim de que se atinja o objetivo maior do processo educacional: a aprendizagem.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 48),

> A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos.
>
> A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos.

Desse modo, muitas são as políticas públicas educacionais – como os PCN – que alertam para um ensino de língua materna mais produtivo, pautado nas perspectivas linguísticas, com atividades que levem os educandos a refletirem sobre os fenômenos da língua. Assim, os educadores deveriam valer-se de tais critérios para realizar o trabalho com o livro didático, entendendo que ele é um material incompleto e que necessita de adaptações.

A fim de verificar como se dá o trabalho do docente com o livro didático em sua prática pedagógica, foram aplicados vinte questionários – com dez perguntas (fechadas) cada – a professores do nono ano do ensino fundamental da rede pública – estadual e municipal – de Bom Jesus do Itabapoana, cidade onde resido e trabalho.

Cabe salientar que foram encontradas algumas dificuldades para a aplicação dos questionários em questão, uma vez que grande parte dos professores convidados a respondê-los sentiram-se incomodados e/ou com medo de não darem respostas satisfatórias. Houve, também, alguns docentes que não devolveram os questionários, afirmando que não tiveram tempo ou que não souberam responder as perguntas nele contidas. Enfim, alguns obstáculos foram encontrados para a aplicação desse material, o que pode servir como base para análise de que muitos professores têm receio de passarem por indagações a respeito de sua prática pedagógica e de como utilizam e concebem o livro didático em suas aulas.

Todos os docentes questionados são regentes de turmas de língua materna há mais de dez anos e somente quatro deles não possuem pós-graduação, o que pode indicar que já são profissionais com bastante experiência de trabalho com o ensino de língua.

A seguir, será apresentada a análise dos questionários aplicados – cujo modelo encontra-se na seção dos apêndices.

A primeira questão proposta no questionário aborda se o professor utiliza o livro didático em suas aulas de língua portuguesa e foi encontrado o resultado do gráfico 1, abaixo.

Com a avalição realizada acima, percebe-se que a grande maioria dos educadores ainda se valem do manual didático como principal ferramenta utilizada no processo da aprendizagem da língua materna, o que mostra que o material acaba por se instituir como a ferramenta eficaz para que o ensino seja produtivo. O fato de nenhum docente responder que não utiliza o material em suas aulas pode, também, validar a premissa de

que o livro didático é o principal recurso ainda utilizado nas escolas públicas e que seu uso funciona, como afirma Coracini (2011), como fonte de legitimação do conhecimento.

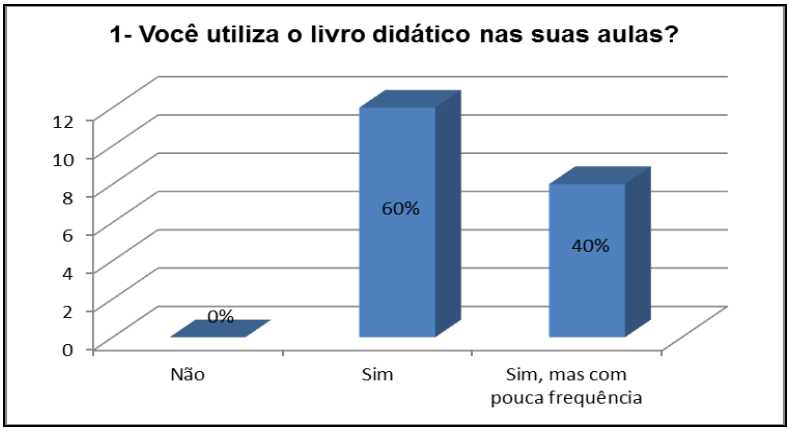


Gráfico 1 – Utilização dos livros didáticos nas aulas de língua materna.
Fonte: dados da pesquisa

A segunda pergunta realizada no questionário acaba por completar a primeira, em que se indaga do professor qual o principal material de apoio utilizado em suas aulas de língua portuguesa e chegou-se à seguinte resposta:

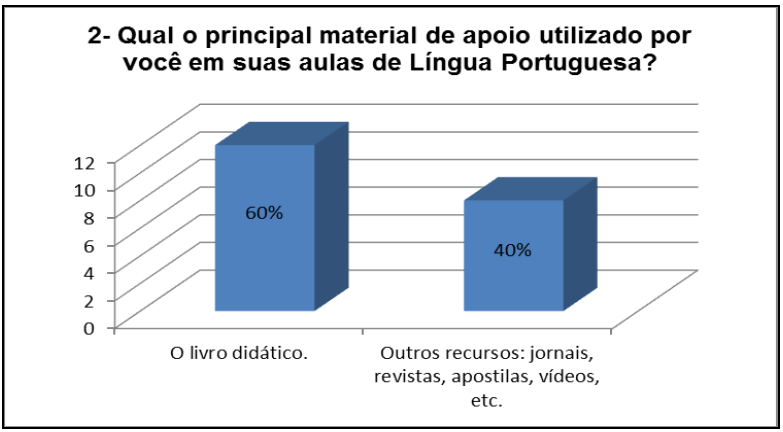


Gráfico 2 – Materiais de apoio utilizados nas aulas de língua portuguesa.
Fonte: dados da pesquisa

Os mesmos educadores que disseram fazer uso do livro didático em todas as aulas, consequentemente, afirmaram ser esse material sua principal fonte didática no trabalho com o ensino de língua. Os demais responderam optar por outros recursos didáticos como jornais, revistas, apostilas, vídeos, etc. Percebe-se, então, que muitos educadores podem, talvez, seguir o manual didático por ser ele um material que já vem pronto, que traz uma sequência e um roteiro de trabalho, o que pode facilitar a vida do professor, uma vez que sua carga horária de trabalho é, na maioria das vezes, muito extensa.

A terceira questão relaciona-se aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN – perguntando sobre o conhecimento do educador sobre esse documento.

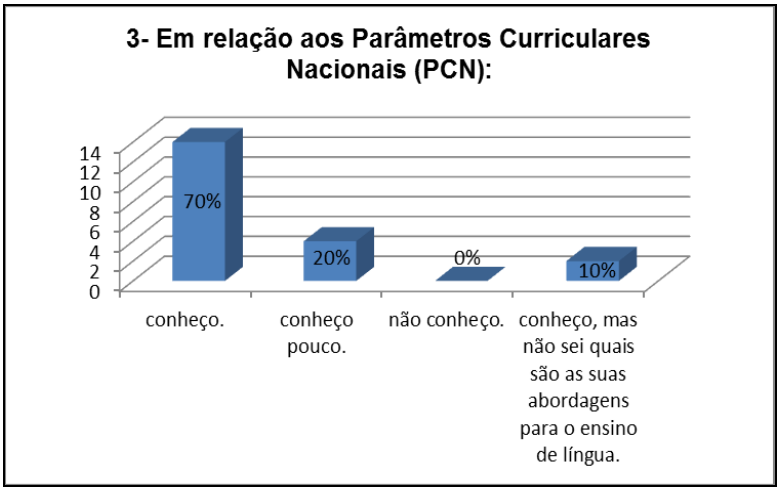


Gráfico 3 – Conhecimento sobre os PCN. Fonte: dados da pesquisa

Tal resultado revela que os docentes, em sua maioria, dizem ser conhecedores dos parâmetros que norteiam o ensino de língua materna, o que leva-se à dedução de que deveriam basear suas aulas em muitos outros materiais além do livro didático, visto que este não contempla muitas abordagens de conteúdos indicadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, para que o ensino de língua possa ser produtivo e eficaz, deixando uma aprendizagem meramente formal em prol de uma abordagem mais reflexiva da língua.

A quarta pergunta aborda se o professor leva em consideração os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* quando faz

escolha do livro a ser adotado em sua escola. Para ela foi encontrada a seguinte resposta:

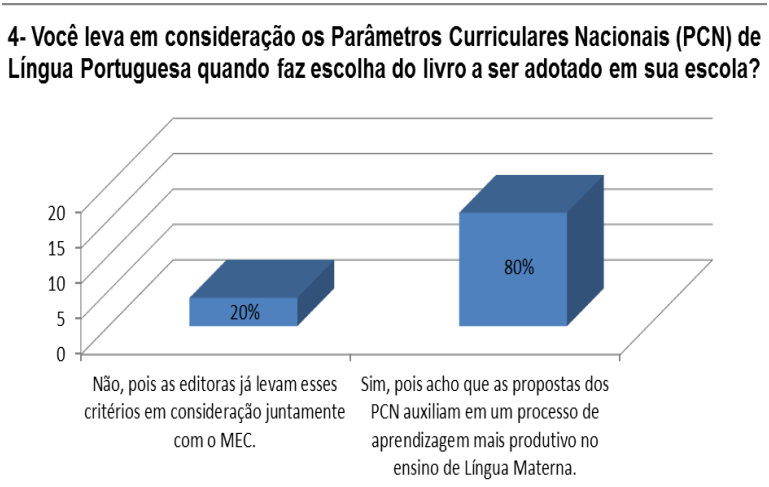


Gráfico 4 – PCN e escolha do livro didático. Fonte: dados da pesquisa

Os quatro professores que responderam "não" a essa questão afirmaram, na questão anterior, que conhecem os PCN e, na segunda, que fazem o uso do livro didático diariamente em suas aulas, o que deveria ser mais um incentivo para que eles levassem esse critério em consideração, a fim de se valerem de materiais que valorizem mais o ensino de língua materna de forma contextualizada e significativa para o educando. Já os que afirmaram considerar os Parâmetros na hora da escolha do livro didático acreditam que tais critérios são importantes para que o processo da aprendizagem seja mais produtivo.

A quinta questão abordada nos questionários pergunta se os professores participam da elaboração dos critérios para adoção dos livros didáticos quando a escola realiza o processo de escolha desses materiais e, em caso afirmativo, com quem ela é realizada.

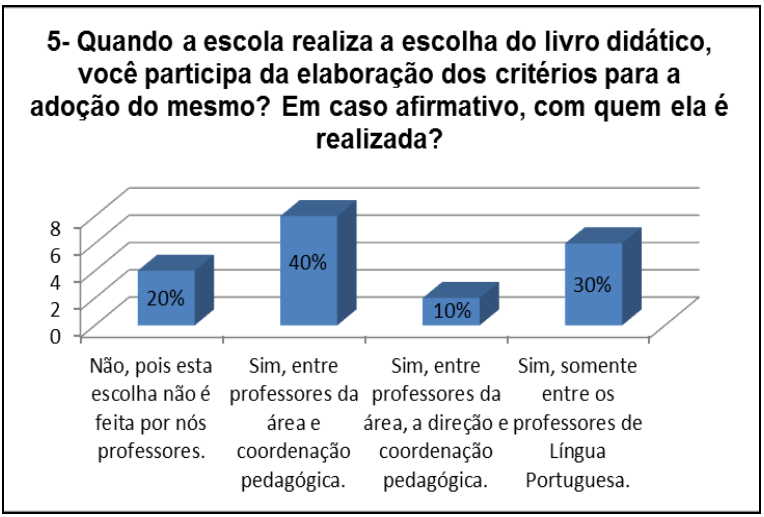


Gráfico 5 – Participação do professor na escolha dos livros didáticos.
Fonte: dados da pesquisa

O resultado obtido para essa questão apontou alguns dados que chamou-nos a atenção. Uma delas é que 20% dos professores não fazem parte desse processo de escolha do livro didático, ou seja, ele é escolhido por outras pessoas que não trabalham com o ensino de língua, o que pode causar ainda mais um distanciamento entre a realidade da turma e do livro didático a ser adotado. Isso nos leva a crer que o importante é ter um livro para ser trabalhado em sala de aula e não a qualidade desse material e sua proximidade com a realidade de cada sala de aula, que o professor, mais que qualquer outro membro escolar, conhece. Outros docentes, que totalizaram 40% dessa amostragem, responderam escolher os livros juntamente com os outros colegas da área e a coordenação pedagógica da escola. Será realmente importante a presença da coordenação para tal escolha? De que forma será sua influência? O mesmo ocorre com os outros 10% que afirmaram realizar a adoção dos manuais didáticos juntamente com a coordenação pedagógica e a direção da escola, o que pode fazer com que a opinião desses outros dois segmentos da instituição possa influenciar os docentes a adotarem o livro que difere da realidade de seus alunos e que não condiz com o que seria realmente a sua escolha. Nos dados avaliados, apenas 30% dos docentes afirmaram que, em suas escolas, a adoção do livro didático é realizada somente entre os professores de língua portuguesa. Cabe salientar, mais uma vez, que não há ninguém

melhor que os próprios professores para conhecerem a realidade de sua clientela.

Já a sexta questão dos questionários indaga dos docentes se os livros escolhidos por sua escola são sempre os que chegam para se realizar o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula.

Gráfico 6 – Livros que chegam à escola. Fonte: dados da pesquisa

Percebe-se que a maioria respondeu que chegam os livros que a escola escolhe para adoção, porém, 45% dos educadores afirmam que muitas vezes chega à unidade escolar em que trabalham um livro didático diferente dos eleitos pelos docentes, sejam eles a primeira ou segunda opção realizada. Acredita-se que tal fato ocorre devido à pequena demanda de escolhas, ou seja, outras escolas – que também participam do processo de escolha – podem optar por livros diferentes e, por isso, o governo – seja na esfera municipal ou estadual – opta pelo mais escolhido, uma vez que é mais lucrativo realizar a compra do maior número possível de exemplares de uma mesma editora, pois acaba sendo mais econômico. O fato de chegarem às escolas livros didáticos diferentes dos escolhidos pelos docentes pode levar ao mau uso desse manual no ensino de língua, uma vez que o próprio educador não tem afinidade ou apreço por ele.

A sétima abordagem busca saber do educador se ele faz o uso do manual do professor – contido nos livros didáticos – para trabalhar com a

correção ou explicação de um dado conteúdo abordado pelo livro. Apenas 15% relata nunca recorrer a esse material e 85% afirmam usar o manual de correção, pois sentem-se mais seguros para realizar as atividades com seus alunos. De acordo com Souza (2011), esses manuais podem funcionar como uma "arma" no processo da aprendizagem, visto que o professor confia mais nas respostas trazidas por eles do que em seu conhecimento próprio. No entanto, sabe-se que o manual do professor é um recurso que também apresenta erros, sejam eles de impressão ou até mesmo de conteúdo, o que acaba por levar o educador a fazer correções de atividades que possam apresentar determinados erros que comprometam profundamente o aprendizado dos seus alunos. Dessa maneira, o manual do professor pode ajudar o educador a tirar alguma dúvida como pode, também, levá-lo a cometer determinado erro por confiar mais nas respostas trazidas pelo livro didático do que nas suas. Assim, o discurso presente no livro didático influenciará na prática pedagógica do educador, na forma como irá conduzir suas aulas, visto que tal discurso será representado pelo discurso de outros.

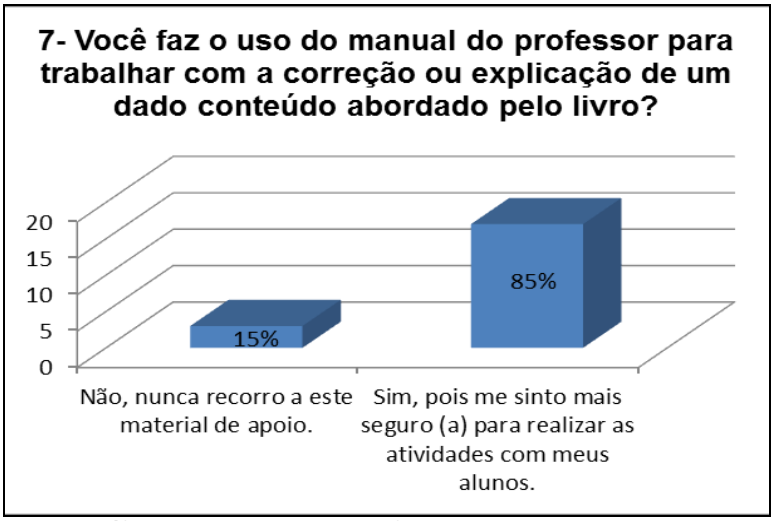


Gráfico 7 – Uso do manual do professor. Fonte: dados da pesquisa.

A oitava questão aborda do professor se ele julga importante participar do processo de escolha dos livros didáticos a serem adotados.

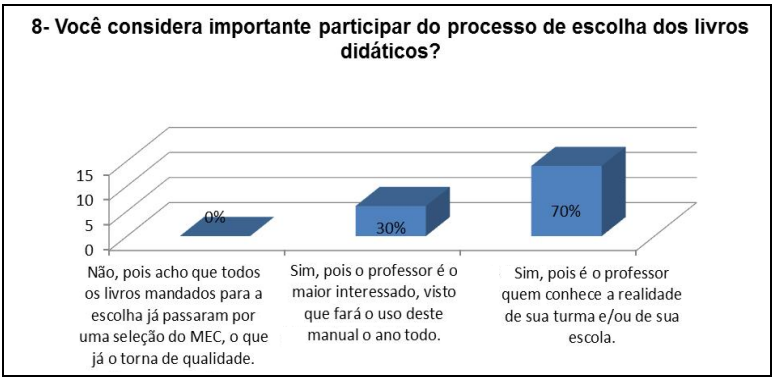


Gráfico 8 – Importância da participação na escolhas dos livros didáticos
Fonte: dados da pesquisa

Com esse resultado percebe-se que a maioria dos professores – 70% – tem a consciência de que o aluno é o principal elemento no processo da aprendizagem, por isso consideram importante participar do momento da adoção dos livros didáticos, uma vez que ele conhece a realidade da clientela com que trabalhará. Já 30% consideram o livro didático como um recurso didático que traz benefício maior ao educador, ao afirmar que a importância de se participar da escolha é que o livro didático fará parte de sua vida escolar durante todo o ano letivo, sendo, assim, o educador o maior beneficiado.

Na nona questão, é perguntado ao docente como as variedades linguísticas são trabalhadas nas aulas de língua portuguesa.

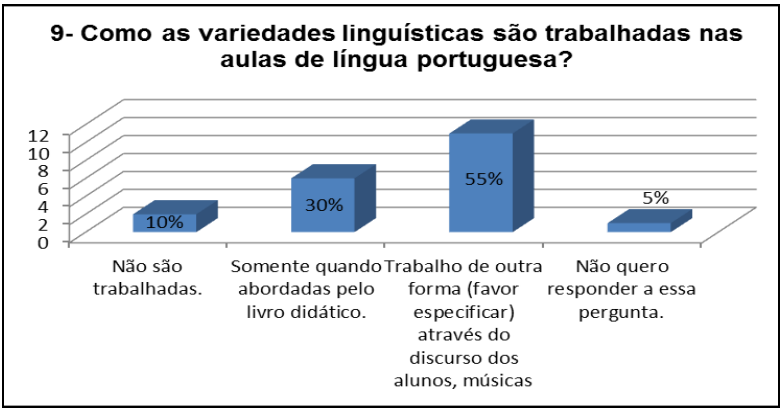


Gráfico 9 – Trabalho com as variedades linguísticas. Fonte: dados da pesquisa

Verifica-se que a maioria dos professores – 55% – afirmaram trabalhar as variedades linguísticas em suas aulas além do que aborda o manual didático, sendo que grande parte disse trabalhar "durante o ano letivo", "em outras atividades em que surja a oportunidade de se destacarem as variedades linguísticas, como, por exemplo, no discurso dos alunos". Já 30% respondeu trabalhar com as variedades somente quando o livro didático aborda o assunto, o que mostra que são seguidores desse material, não buscando outras alternativas que vão além da abordagem dos manuais didáticos. Apenas 10% dos educadores afirmaram não trabalhar com esse tópico e somente 1 professor – que totaliza 5% dessa amostragem – não quis responder a questão. Cabe ressaltar aqui que, embora a maioria dos docentes tenham a consciência sobre a importância de se trabalhar com as variedades linguísticas em sala de aula, ainda há uma porcentagem considerável – 45% – que não percebem a relevância dessa abordagem no processo de aprendizagem do ensino de língua. No entanto, a maioria desses docentes afirmaram, na questão três desse questionário, que conhecem os PCN, o que demonstra que eles sabem da relevância em se trabalhar com tal conteúdo, embora não o façam.

A décima pergunta indaga do educador qual dos critérios elencados ele considera mais importante na escolha do livro didático da sua área de conhecimento e atuação pedagógica.

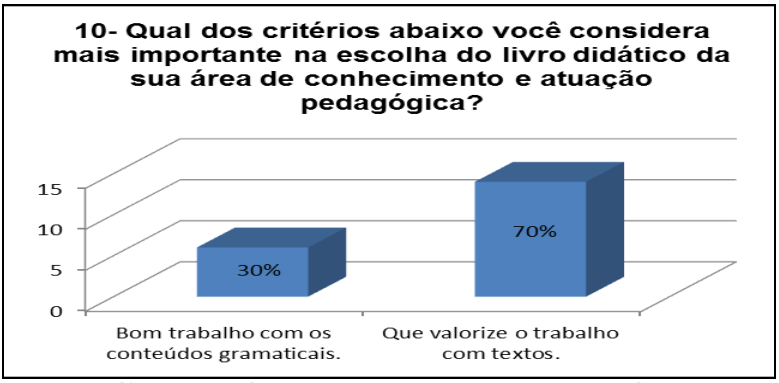


Gráfico 10 – Critérios importantes na escolha dos livros didáticos.
Fonte: dados da pesquisa

Nessa questão, 70% dos docentes disseram priorizar o trabalho com textos e 30% que valorizam aqueles livros didáticos que trazem um bom trabalho com os conteúdos gramaticais. Embora pareça já estar havendo uma mudança no que compete a privilegiar-se o trabalho com con-

teúdos gramaticais, ainda se faz necessário que os professores revejam sua prática de ensino de língua materna, visto que é importante que outros fenômenos linguísticos também sejam privilegiados para que, assim, os educandos passem a refletir sobre os fenômenos existentes na língua e para que o trabalho com a língua materna os leve à reflexão.

Com a avaliação desses questionários fica evidente que o ensino de língua materna já vem passando por várias mudanças, mas muito ainda necessita de ser (re)pensado a esse respeito. O livro didático ainda é visto pelos professores como fonte de legitimação do conhecimento, uma vez que consideram esse material como principal suporte de apoio em suas aulas. A ideia defendida não é que se descarte o uso do livro didático em aulas de língua materna, mas que o docente saiba fazer as adaptações necessárias para que seu uso seja produtivo e se aproxime da realidade de sua clientela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *Novo diálogo*. 9º ano. Ed. renov. São Paulo: FTD, 2009.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: ___; DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva. (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Português*: uma proposta para o letramento, vol. 9. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas: Pontes: 2011, p. 93-103.

O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA: TRABALHANDO O GÊNERO CONTO

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

RESUMO

O presente artigo visa a abrir o debate sobre o espaço para o texto literário no ambiente escolar. Apresentar-se-á uma proposta didática de leitura realizada com uma turma do ensino fundamental II. O gênero conto e o 9º ano foram o eixo para o trabalho com a leitura e a escrita. Esse ano foi eleito por ser a última etapa do ensino fundamental. Nessa fase, teoricamente, os alunos já tiveram contato com diversos gêneros textuais e já estudaram (e produziram) textos com diferentes modos de organização do discurso: narração, exposição, argumentação, injunção, descrição. A escolha do gênero se justifica por ser este um texto mais curto, possibilitando a leitura em sala com a turma. O *corpus* se compõe de contos de dois grandes autores brasileiros: Machado de Assis e Lima Barreto. O objetivo principal deste trabalho é apresentar atividades realizadas em sala de aula com o gênero selecionado, visando à formação do leitor e ao desenvolvimento da produção escrita, ressaltando a importância do texto literário no contexto escolar. Defende-se, portanto, que o trabalho com os contos pode ser um estímulo para desenvolver o gosto e, se possível, ao prazer da leitura, o enriquecimento vocabular e, por conseguinte, para o amadurecimento da escrita.

Palavras-chave: Conto. Leitura. Escrita. Ensino.

1. Introdução

Esta pesquisa nasceu de muitas dúvidas e de uma inquietude constante. Dúvidas referentes à minha prática em sala de aula; inquietude que me acompanha há muitos anos, desde que percebi que não conseguia entender o mundo e comecei, então, a procurar alguma resposta na literatura.

A leitura sempre foi a minha paixão, a escolha do curso de letras misturou-se a esse sentimento e ao amor pelo ensino. Dessa forma, ao iniciar minha carreira no magistério, muitos projetos e muitas vontades

me dominavam. A realidade da sala de aula, contudo, não correspondia exatamente aos sonhos e às projeções que carregava ao receber o diploma. Esse choque pode tanto aniquilar as expectativas criadas pelo jovem professor para sua prática quanto pode fazer com que ele tente buscar outras formas de ensinar. Nesse caso, o melhor caminho é o estudo e a pesquisa. O professor, em qualquer nível de ensino, precisa estar sempre estudando, refletindo e se questionando. As dúvidas e os questionamentos são, pois, fundamentais para a prática docente.

Quando a prática se refere às questões de leitura e escrita, tão cruciais no ensino em geral, os questionamentos são ainda mais intensos. Como trabalhar a leitura e a escrita no ensino fundamental II? Como formar jovens leitores? Como despertar o gosto pelo texto literário? Como trabalhar a produção do texto escrito com os jovens? Essas dúvidas constituíram o ponto de partida para esta dissertação. Minha paixão pela literatura dava-me a certeza de que ela era essencial e não poderia ficar fora da sala de aula; a forma como ela deveria ser trabalhada, porém, ainda não estava clara.

Pesquisar a questão do texto literário como um todo no segundo segmento pareceu-me um tema amplo demais para uma dissertação, basicamente considerando o tempo destinado a uma pesquisa que, por si, exige certo fôlego. À vista disso, decidi fazer um recorte, definindo a série e o gênero textual que seriam o foco de meu trabalho.

Escolhi o 9º ano por ser esta a última etapa do ensino fundamental, ou seja, a fase em que, teoricamente, os alunos já tiveram contato com diversos gêneros textuais e já estudaram (e produziram) textos com os diferentes modos de organização do discurso (narração, exposição, argumentação, injunção, descrição). Por conseguinte, o trabalho com a leitura do gênero escolhido e a produção escrita pelos alunos poderiam ser mais aprofundados, pois algumas questões relevantes, como a distinção entre os modos de organização e as características principais do gênero, já teriam sido desenvolvidas nos anos anteriores.

A escolha do gênero e a seleção do *corpus* foram pontuadas por questões pessoais e metodológicas. Optei pelo conto, primordialmente, por três motivos: ser um dos gêneros de leitura que mais me agradam; apresentar uma narrativa curta que possibilita a leitura em sala com a turma e haver textos escritos por meus autores brasileiros preferidos: Machado de Assis e Lima Barreto.

Os contos que constituem o *corpus* desta dissertação foram selecionados a partir do material didático utilizado na escola onde trabalho, bem como de minha escolha pessoal. Na apostila adotada pelo colégio, havia uma proposta de trabalho com o conto "A cartomante", de Machado de Assis e uma de leitura complementar do conto "A causa secreta", do mesmo autor. Para completar a seleção dos contos machadianos, escolhi o conto "O enfermeiro". Em relação a Lima Barreto, a escolha dos textos partiu exclusivamente da minha vontade de apresentar esse autor aos alunos. Decidi, então, trabalhar com a obra *Clara dos Anjos e Outros Contos,* como leitura extraclasse. O livro é composto por oito textos: "Clara dos Anjos", "O pecado", "Um especialista", "Uma conversa vulgar", "O moleque", "O caçador doméstico", "Cló" e "Miss Edith e seu tio", dos quais "Clara dos Anjos", "Um especialista" e "O caçador doméstico" foram lidos por mim em sala de aula, a partir da proposta dos círculos literários, apresentada nesta pesquisa.

Um dos propósitos da escolha dos autores em questão, além de meu interesse pessoal, era mostrar que tais escritores podem e devem ser lidos no ensino fundamental. A grande questão encontra-se na maneira de apresentar aos alunos os textos por eles escritos. O mais importante, contudo, nessa primeira etapa do trabalho com autores clássicos, é o contato com textos de inegável valor literário. É importante lembrar que estamos falando de um *processo*: a formação do leitor.

Nesse sentido, Cosson (2009, p. 35) afirma que

> A diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

O autor ressalta ainda que

> Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2009, p. 35-36)

Nessa perspectiva, o objetivo principal desta pesquisa é apresentar uma proposta didática para o trabalho com o gênero conto na sala de aula, visando à formação do leitor e o desenvolvimento da produção escrita, ressaltando a importância do texto literário na sala de aula, com base em experiência efetivamente vivida com os alunos.

Defende-se a hipótese de que a leitura em sala de aula não pode ser uma atividade esporádica e corriqueira nem a escrita deve ser apenas uma obrigação escolar, sem sentido e sem função. Em relação à leitura, esta deve ser feita, segundo orienta Pennac (1993), em voz alta pelo professor e entendida como uma prática constante. A escrita, por sua vez, deve estar relacionada a um propósito comunicativo – o que dizer, por que dizer, para quem dizer.

> Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa. (MARCUSHI, 2008, p. 77)

A leitura deve ser vista, portanto, como uma atividade de produção de sentido, e a escrita, como produção textual que leva à interação social, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Ler e escrever são processos de interação entre autor, texto e leitor.

Nessa concepção, aprender a ler – técnica, psicológica e filosoficamente – é se posicionar no mundo, nas palavras da autora citada, "é uma tomada de posse do mundo nessa civilização da escrita, em qualquer suporte" (ANTUNES, 2009, p. 59).

Nessa perspectiva, a concepção de língua que subjaz a esse trabalho é aquela que a entende como lugar de interação, isto é,

> A noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação defendendo a posição de que os sujeitos reproduzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2002, p. 15).

A partir das concepções expostas, a presente pesquisa busca evidenciar a importância do trabalho com o texto literário na escola, apre-

sentando atividades realizadas com uma turma de 9º ano do ensino fundamental II de uma escola particular no bairro da Gávea, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. É importante destacar que a turma em questão era composta por nove alunos, número que possibilitou plena realização e acompanhamento das atividades propostas, o que não significa dizer que tais atividades não possam ser desenvolvidas em classes com maior número de estudantes.

2. O texto literário na escola

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 a 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* (PCN) de língua portuguesa do ensino fundamental:

> 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 (1998, p. 36-37).

Compagnon (2012, p. 37) entende a literatura como um exercício de reflexão e experiência de escrita, que responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. O autor salienta que "é graças à *mimeses* – traduzida hoje por *representação* ou por *ficção*, de preferência *imi-*

tação – que o homem aprende, ou seja, pelo intermédio da literatura entendida como ficção.". Nesse sentido, o texto literário deleita e instrui.

Considera ainda o poder da literatura em face da alienação e da opressão: "a literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder" (COMPAGNON, 2012, p. 42). Para ele, o texto literário desconcerta, incomoda, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque faz apelo às emoções e à empatia.

Compagnon (2012) defende ainda que a literatura oferece um conhecimento capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. Dessa forma, ela nos ensina a melhor sentir. Segundo o autor, "é um exercício de pensamento, e a leitura, uma experimentação dos possíveis" (COMPAGNON, 2012, p. 66-67).

Para Cosson (2009, p. 16),

> A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental pra constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, também é de todos.

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.

Para Cosson (2009, p. 17),

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

Desse modo, a literatura possui a função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Necessita, portanto, ocupar um lugar especial na escola.

Essa visão da literatura na escola suscita práticas de sala de aula voltadas para o letramento literário dos alunos de modo a ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento, envolvendo 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.

À vista do exposto, o cuidado por desenvolver a competência de leitura dos gêneros textuais que mais constantemente circulam na sociedade (e-mails, avisos, anúncios, entre outros) não deve enfraquecer o empenho em promover o convívio com diferentes gêneros literários. Conforme lembra Antunes (2009, p. 30), "a história de nossa travessia, ao longo dos séculos, está refletida também no grande *intertexto* que constitui nosso acervo literário".

A importância da literatura para a formação do indivíduo é evidenciada por Barthes (2007, p. 17-18):

> A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real.

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.

É preciso ressaltar, contudo, 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 proporci-

onar é apreendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivenciado.

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-o, 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 e o livro. 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 um não leitor.

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, abordem assuntos 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 pelo texto a ser lido.

O leitor maduro se constrói por meio das diversas leituras feitas ao longo da vida. E esse processo deve começar na escola, visto que, segundo Geraldi (2008, p. 99),

> 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?

A maturidade de leitor é construída ao longo da intimidade com uma variedade considerável de textos. Leitor maduro é aquele para quem

cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros e de seu mundo.

Cabe ao professor quebrar 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 leitor, 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 trazer para dentro dela o prazer da literatura é o ponto essencial para o sucesso de qualquer esforço de incentivo à leitura.

É fundamental 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 citado anteriormente, "o enredo enreda o leitor", e a forma de narrar também desperta a vontade de conhecer uma história. O destaque dado aqui pela maneira de narrar deve-se ao fato de ser o gênero conto o foco da presente pesquisa.

Ler textos literários possibilita ao leitor o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza trazida pela ficção, pela fantasia e pelo sonho, expressos por um jeito de expressão singular, carregado de originalidade e encanto.

O texto literário não pode, portanto, ser desconsiderado pela escola, principalmente nas aulas de língua portuguesa. O professor deve entender a leitura como prática intrínseca à sala de aula. Nessa perspectiva, o conto, gênero do domínio literário, pode ser um recurso para o estímulo ao gosto pela leitura e, consequentemente, ao enriquecimento vocabular e ao amadurecimento da leitura e, às vezes, da escrita e, quem sabe, chegar ao prazer de ler.

3. O gênero em questão

Segundo Magalhães Júnior (1972, p. 9), além de ser a mais antiga expressão da literatura de ficção, "o conto é também a mais generalizada, existindo mesmo entre povos sem conhecimento da linguagem escrita".

De acordo com o autor, aqueles que reduziram os primeiros contos orais à forma escrita limitaram-se, em geral, a recolher criações anônimas, que outros, mais tarde, reescreveriam, à sua maneira, ampliando, enriquecendo e embelezando, "seguindo à risca o velho provérbio: quem conta um conto, aumenta um ponto" (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p. 10).

A finalidade primeira desse gênero literário é narrar uma história, que tanto pode ser breve como relativamente longa, obedecendo num e noutro caso a certas características próprias do gênero.

> O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial. Já o romance, em vez de episódico, como o conto, é, ao contrário deste, uma sucessão de episódios, interligados. E exige do autor tratamento diverso, quer na apresentação dos acontecimentos, quer no estudo dos personagens. O romance explora-os em sentido vertical, com uma profundidade a que o conto não pode aspirar. Outra distinção, em que insistem alguns críticos e ensaístas literários, é a de que o conto geralmente narra um acontecimento pretérito, ao passo que o romance historia um acontecimento ou série de acontecimentos no tempo presente, à medida que estes se desenrolam (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p. 10-11).

O trabalho com esse gênero na sala de aula pode contribuir para despertar no aluno tanto o desejo pela leitura quanto pela análise textual, levando-o a perceber as marcas linguísticas que contribuem para a textualidade e para interpretação do texto. O gênero em questão pode ser, portanto, um poderoso aliado tanto no desenvolvimento da competência textual do aluno. Atividades que levem o aluno a perceber as características do gênero bem como diferenciar os tipos de conto, por exemplo, podem, efetivamente, desenvolver não só a capacidade de reconhecimento do gênero estudado, bem como propiciar, pelo olhar crítico, a formação das preferências de leitura. O formato atual do conto como narrativa curta constitui uma das vantagens para o trabalho desse gênero em sala de aula.

4. Trabalhando o gênero na sala de aula

Neste capítulo, serão apresentadas algumas atividades realizadas em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, a partir de contos de dois autores clássicos da literatura brasileira: Machado de Assis e Lima Barreto. A escolha desses autores não foi aleatória; ao contrário, foi mo-

tivada pelo desejo de poder proporcionar aos alunos dessa turma o contato com narrativas de alto valor literário, visando, em primeiro lugar, a despertar nesses estudantes o prazer que o texto literário pode provocar.

Todo o trabalho foi conduzido a partir da ideia dos círculos literários (que também podem ser chamados de rodas de leitura), nos quais a leitura em voz alta pelo professor (leitor-guia) era o ponto de partida para a realização das atividades. A ideia dos círculos vincula-se às propostas de leitura defendidas por Pennac (1993), em *Como um Romance*, e Yunes (2009), em *Tecendo um Leitor, uma Rede de Fios Cruzados.*

A primeira atividade foi um trabalho de pesquisa. Antes da leitura dos contos selecionados, os alunos buscaram informações sobre a obra e a biografia de Machado de Assis e Lima Barreto. A turma foi separada em dois grupos (é válido lembrar que estamos falando de uma classe composta por nove alunos, por isso dois grupos foram suficientes para a pesquisa). Cada grupo ficou responsável por um autor. No dia previamente marcado, os grupos fizeram a exposição para a turma, e coube a mim, professora da classe, trazer mais informações. Imagens das capas de alguns livros e fotos também foram utilizadas.

Após essa etapa, iniciou-se a leitura dos contos. O primeiro foi "A cartomante". Para realizar a atividade proposta, o conto foi dividido em quatro partes. As duas primeiras foram lidas em uma aula, e as outras, em duas aulas diferentes.

Na primeira parte da história, as personagens Rita e Camilo conversavam sobre a cartomante que Rita havia procurado. As personagens foram apresentadas indiretamente e o tipo de relação existente entre Rita, Camilo e Vilela não estava claro. Dessa forma, após a leitura, os alunos foram solicitados a elaborar (oralmente) hipóteses sobre a relação existente entre as personagens, baseando-se apenas nas ações e falas apresentadas no excerto lido. No 2º parágrafo desse fragmento, a personagem Rita apresenta uma prova de que a cartomante podia prever o futuro. A partir dessa passagem, a turma debateu sobre a validade de tal prova – questão importante para o desenvolvimento do enredo e, principalmente, para o desfecho.

A segunda parte do conto revelava a verdadeira ligação entre Camilo, Rita e Vilela. O trecho encerrou-se com o bilhete de Vilela para Camilo. Após a leitura desse fragmento, a conversa com a turma girou em torno das características psicológicas das personagens. Os alunos foram solicitados a descrever (oralmente) as três personagens principais:

Camilo, Rita e Vilela. Hipóteses sobre o verdadeiro intuito do bilhete foram levantadas pelos alunos.

A terceira parte descrevia o trajeto de Camilo para a casa de Vilela, durante o qual o primeiro acaba consultando a cartomante de Rita. Após a leitura dessa parte, foram destacados os pormenores das descrições, as minúcias e os detalhes com que o narrador acompanhava o trajeto de Camilo. Os alunos foram questionados sobre os efeitos de sentido dessas descrições. Houve uma discussão sobre os sentimentos que dominavam Camilo após a leitura do tal bilhete. O clímax do conto ocorreu exatamente nesse fragmento. Esse elemento da narrativa foi identificado e trabalhado com a turma.

Após a leitura dessas três partes, uma produção escrita foi proposta: antes de conhecerem o desfecho original do conto, os alunos escreveram um desfecho para história. Essa atividade foi realizada individualmente na sala de aula. O desfecho deveria ser coerente com a história lida até aquele momento. Antes de escrever, os alunos refletiram sobre os seguintes aspectos: Camilo estava confiante; a cartomante o havia tranquilizado; ele, então, seguiu para casa de Vilela. O que aconteceu? A cartomante realmente acertou?

Após a produção do desfecho, a quarta parte, o desenlace da história, foi lida, e os estudantes conheceram o final original do conto. Houve, então, uma discussão sobre ele, na qual os alunos estabeleceram comparações entre os finais produzidos por eles e o final do autor. Por fim, houve um debate a partir da seguinte pergunta: o desfecho confirma ou desmente a frase de Hamlet citada no início do conto?

Depois da leitura do conto em questão, das discussões e das atividades realizadas, os alunos escreveram um comentário pessoal sobre essa leitura, enfatizando as impressões sobre esse primeiro contato com a obra machadiana.

O segundo conto machadiano escolhido foi "A causa secreta". A atividade envolvia a leitura em sala e a discussão sobre a história. As características psicológicas das personagens, em especial as do protagonista, e a relação delas com a construção do conto constituíram o foco do debate. Os alunos foram convidados a relatar suas impressões sobre o enredo, sobre as personagens e suas ações. Após os relatos, o foco do debate passou a ser o título do conto e sua relação com a narrativa lida.

"O enfermeiro" foi o último conto de Machado de Assis lido com a turma. Após a leitura em sala, organizou-se um júri simulado. Para a realização dessa atividade, a turma foi dividida em dois grupos: um grupo defendeu o enfermeiro, Procópio, sustentando a hipótese de luta entre ele e a vítima; o outro, o acusou, defendendo a hipótese de crime.

Após tempo estabelecido para a definição dos argumentos, que deveriam ser criados a partir dos acontecimentos narrados no texto, o julgamento foi iniciado. A apresentação dos argumentos foi realizada, nesse momento, oralmente. Após o debate entre os grupos, estes produziram um texto escrito, de caráter argumentativo, a partir da hipótese defendida: luta ou crime?

Os contos de Lima Barreto selecionados – "Clara dos Anjos", "Um especialista" e "O caçador doméstico" – são alguns dos que compõem a obra *Clara dos Anjos e Outros Contos*, adotada como leitura extraclasse. Os textos selecionados foram lidos em sala com a turma, sempre acompanhados de discussão sobre o texto, na qual os alunos deveriam se posicionar oralmente sobre as questões levantadas. A questão racial e a luta contra o preconceito – temas frequentes da obra de Lima Barreto – fomentaram quase todas as discussões. Estabeleceu-se uma ponte entre a obra e a vida do autor, a partir, principalmente, do material pesquisado pelos alunos na primeira atividade. Houve espaço também para reflexões acerca da linguagem do autor, bem como das questões estruturais relativas ao gênero textual estudado.

A discussão após a leitura do conto "Um especialista" iniciou-se a partir da apresentação das personagens no início da história. Os alunos foram levados a expor oralmente traços da personalidade do Comendador Mota e do Coronel Carvalho e relacioná-los aos acontecimentos narrados. Após essa atividade, o debate girou em torno do papel da mulher negra no conto em questão, relacionando esse papel à época em que foi escrito o conto e à própria biografia do autor. Os alunos utilizaram trechos para discutir a questão do preconceito racial. Em seguida, a discussão voltou-se para o final irônico do texto, bem como a relacionar o título do conto com os fatos narrados.

No que diz respeito ao estudo do conto "O caçador doméstico", na condição de mediadora, propus que fosse iniciado a partir do emprego da expressão "teimosia escravagista", logo no início do texto, relacionando-a ao enredo. Após esse momento, os alunos descreveram a personagem principal da história – Simões –, discutiram o hábito estranho deste e re-

lacionaram-no ao título. Por fim, a discussão girou em torno do desfecho de Simão. Os estudantes se posicionaram em relação aos acontecimentos relatados e comentaram a ironia, mais uma vez presente, no final da leitura em questão.

O conto "Clara dos Anjos", que além de figurar no título, é o primeiro apresentado na obra, motivou a produção de um texto escrito. Como o desfecho dessa narrativa não relata o que acontecera com a personagem Clara, após a revelação da gravidez para sua mãe, os alunos foram levados a imaginar o que haveria ocorrido, criando um final diferente para o texto. As perguntas que nortearam a produção foram as seguintes: Como o pai de Clara reagiu ao descobrir a gravidez? e O que aconteceu com Clara?

Após o estudo dos três contos de Lima Barreto, foi realizado um debate sobre a questão do racismo no Brasil atual. Os alunos refletiram sobre o lugar social do negro na época de Lima Barreto e nos nossos dias. A pergunta norteadora desse debate foi a seguinte: ainda há racismo no Brasil?

As atividades desenvolvidas se encerraram com duas produções escritas: uma narrativa completa e uma avaliação pessoal sobre a relação dos alunos com a leitura**.** Essas produções foram escritas a partir de roteiro pré-estabelecido.

Para a produção da narrativa, envolvendo os contos de ambos os autores, os estudantes guiaram-se pelo seguinte roteiro**:**

Narrador: observador Personagens: Rita (*A cartomante)* e Clara dos Anjos Espaço: Rio de Janeiro Conflito: livre

Para a reflexão sobre a sua relação com a leitura, o roteiro apresentava as seguintes perguntas:

1) Você gosta de ler? 2) Que tipo de leitura prefere? 3) Você lê livros não indicados pela escola? 4) Com que frequências lê jornais? 5) Você estuda apenas pelos apontamentos feitos em aula? Ou também pelos livros? 6) De 1 a 5, que nota você atribui à sua capacidade de compreensão e interpretação de leitura?

Essa proposta foi realizada no fim do ano letivo, a partir de uma atividade da apostila adotada pelo colégio e apontada nas referências bibliográficas.

É preciso assinalar que as atividades de produção textual escrita sempre se iniciavam com o planejamento do texto, o velho e conhecido rascunho. Após essa etapa, os alunos eram orientados a efetuar a revisão do próprio texto e, em seguida, reescrevê-lo. Somente depois desses estágios, o texto chegava à sua forma final. Essas etapas (rascunho, revisão, reescritura, versão final) são defendidas por Bernardo (2010, p. 39):

> Obviamente defendo o rascunho. Não acredito na inspiração. Acredito no esforço múltiplo de uma pessoa, que faz e desconfia do que faz, refaz e desconfia do que refez, até esgotar aquele movimento numa obra, num produto, de modo a partir para outros que devem ser feitos e refeitos. Para a redação, este esforço tem seu ponto no rasgar. Não, é claro, no rasgar desiludido que abandone o ato. Sim no rasgar ansioso e ativo, que instante contínuo reescreve.

Para o autor, a autonomia da escrita se dá justamente no "rasgo": rasgar o papel, repensar as ideias, reescrever o texto. A transição da imitação de modelos ensinados e lidos para a autoria somente se estabelecerá a partir do esforço múltiplo.

5. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo maior apresentar um projeto de leitura no qual as atividades propostas contribuíssem para a aproximação dos alunos do texto. Para tanto, elegemos o gênero conto como representante da infinita gama de textos, por percebermos características, como sua curta extensão, que facilitariam o desenvolvimento das atividades.

Nosso interesse em realizar esta pesquisa consistiu em buscar nos contos selecionados a possibilidade de levar os alunos a perceberem a expressividade da língua e, possivelmente, desenvolver o gosto e o prazer de ler, além de auxiliar o desenvolvimento da produção escrita.

Comprovamos a hipótese inicial de que o convívio regular com os textos literários pode resultar em mudanças do ponto de vista da apropriação da língua, já que, ao final do ano letivo, a maioria dos alunos envolvidos revelou mais interesse pela leitura, avanços significativos nas estratégias de argumentação oral e escrita, mais facilidade na organização de ideias e evidente enriquecimento vocabular. O contato frequente com esse domínio discursivo colaborou positivamente para as práticas de escri-

ta, bem como proporcionou mais segurança na produção oral, pois, ao longo do ano, nos círculos literários realizados, os estudantes eram convidados a expressar suas ideias e suas opiniões, fato que contribuiu sensivelmente para elaboração de textos nas duas modalidades.

Defendemos, nesta pesquisa, que o professor deve incorporar em sua rotina a prática da leitura em voz alta. Ler textos para os alunos é uma atividade de suma importância e não pode ser algo esporádico em função do desenvolvimento que certamente acarreta.

A leitura de textos escritos, no nosso caso específico o narrativo, deve estar voltada para a explicitação de marcas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor, do contexto, bem como para a seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito: estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa.

A prática de produção de textos escritos, por sua vez, deve sempre levar em conta a condições de produção: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação, interlocutor eleito, e a utilização de procedimentos diferenciados necessários, para a sua respectiva elaboração: estabelecimento de tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão, versão final. É necessário lembrar que o aluno precisa entender o processo de escrita como um momento de interação, ou seja, escrever com um propósito planejado e definido.

Buscamos, afinal, com as atividades apresentadas, formar leitores ou, ao menos, comprovar que a leitura literária, além de poder vir a ser considerada pelos alunos uma atividade de lazer, possibilita o contato com novas realidades, reflete nova visão de mundo e permite o convívio com a língua em sua mais rica manifestação.

Nossa pesquisa não ambicionou apontar soluções únicas para a mediação na escola nem esgotar possibilidades de práticas na sala de aula a serem desenvolvidas. A leitura é um tema inesgotável; dessa forma, pesquisas nesse campo são necessárias, pela possibilidade de ampliar a visão do professor em relação à utilização do texto literário como atividade natural. Esperamos também ter podido contribuir para que outros docentes percebam a importância da literatura e a levem para o ambiente escolar da forma mais prazerosa possível, conscientizando o jovem de que leitura deve estar presente não apenas na escola, mas na vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARRETO, Lima. *Clara dos Anjos e outros contos.* Organizado por Ivan Marques. São Paulo: Scipione, 2011.

BARTHES, R. *Aula.* 14. ed.São Paulo: Cultrix, 2007.

BERNARDO, G. *Redação inquieta.* Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. 1. ed., 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula.* 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, J. R. *A arte do conto.* Rio de Janeiro: Boch, 1972.

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

PARÂMETROS curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1998 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 05-11-2013.

PENNAC, D. *Como um romance.* 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados.* Curitiba: Aymará, 2009.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA E O SILENCIAMENTO DO SUJEITO: ANÁLISE DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Carla Bastiani (UFT)
carlabastiani@gmail.com
Rosimar Locatelli (UFT)
rose.locatelli@gmail.com
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@mail.uft.edu.br

Sedule curavi humanas actiones non ridere, non lugere, neque detestare, sed intellegere.

Tenho me esforçado por não rir das ações humanas, por não deplorá-las, nem odiá-las, mas por entendê-las.

(Spinoza)

RESUMO

O presente estudo busca refletir sobre o caráter arbitrário de imposição e legitimação de um determinado modelo de língua a ser ensinado/ aprendido na a escola, que acontece pela violência simbólica por meio do preconceito linguístico. Desta forma, o objetivo deste artigo é analisar a questão do preconceito linguístico enquanto forma de manifestação da violência simbólica no contexto do ensino de língua portuguesa. Esta pesquisa terá caráter bibliográfico e buscará investigar como a violência simbólica se manifesta nas instituições escolares, bem como as possíveis implicações desta no processo de legitimação da escola enquanto espaço de reprodução das desigualdades sociais. Os referenciais teóricos escolhidos para a realização desta pesquisa formularam teorias sólidas para explicar a manifestação dessa violência na esfera escolar.

Palavras-chave:
Preconceito linguístico. Ensino de língua portuguesa. Violência simbólica.

1. Preconceito linguístico: primeiras reflexões

Não é possível explicar a linguagem desvinculada de sua vertente social. É por meio da linguagem que o homem organiza e estrutura seu pensamento, estabelece relações interpessoais ao se comunicar, expressar seus pensamentos e intenções, defender seus pontos de vista. Enfim, por meio da linguagem o homem produz conhecimento, uma vez que ela é a base da realização das ações humanas. E é por meio da língua, sistema de signos histórico e social específico aos membros de uma determinada comunidade, que a faculdade da linguagem se realiza solida e plenamente, permitindo ao homem dar significado ao seu contexto e ao mundo como um todo.

O reconhecimento da dinamicidade da língua não é algo novo, mas sim constatação irrevogável. Os falantes utilizam a língua das mais variadas formas de acordo com as exigências do contexto no qual estão inseridos. A variação da língua também é fato incontestável de acordo com a nova linguística, de modo que fatores geográficos, históricos, sociais e estilísticos são geradores de variações linguísticas, bem como possibilitam o surgimento de novos modos de falar dentro do território nacional.

Esses falares diversificados podem ser analisados sob dois prismas distintos: o da valorização, ao se compreender a variação linguística enquanto riqueza cultural reveladora do dinamismo da língua; ou o da desvalorização, ao se estabelecer uma relação de comparação entre os diferentes falares, por meio da qual alguns teriam mais prestígio que outros em razão de diversas questões de cunho não linguístico, de modo que à proporção que se distanciam dos falares valorizados de menos prestígio gozam os demais modos de falar. Sobre essa questão, Possenti (1996) assinala que:

> O preconceito é mais grave e profundo no que se refere a variedades de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras. As razões são históricas, culturais e sociais. Aceitamos que os outros falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente (1996, p. 29).

É sabido que a língua não é homogênea, mas sim um conjunto heterogêneo de variedades. As pessoas falam de diferentes formas, que variam de acordo com as peculiaridades do contexto social de que provêm e das relações e experiências que travam ao longo de sua existência. Paradoxalmente a esse fato, não se pode negar que a coexistência entre os múltiplos falares ocorra sempre de forma harmoniosa e livre de conflitos,

ainda que haja espaço para uma convivência respeitosa entre eles. O julgamento depreciativo contra determinadas variedades linguísticas é algo que sempre existiu, de modo que o preconceito linguístico é algo real. De acordo com Bagno (2011):

> O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triangulo escola-gramática-dicionário é considerado, sob a ótica do preconceito linguístico, "errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente", e não é raro a gente ouvir que "isso não é português" (BAGNO, 2011, p. 56).

De acordo com Bagno (2011, p. 59) por traz do preconceito linguístico encontra-se o preconceito social. Em suas palavras "o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem* fala o *quê"*. Nesse caso, o preconceito linguístico é decorrência de um profundo e arraigado preconceito social que recai não sobre a maneira de falar de uma determinada pessoa, mas sim sobre a própria pessoa em sua identidade individual e social.

> Se dizer *Cráudia, praca, pranta* é considerado "errado", e, por outro lado, dizer *frouxo, escravo, branco, praga* é considerado "certo", isso se deve simplesmente a um questão que não é linguística, mas social e política – as pessoas que dizem *Cráudia, praca, pranta* pertencem a camadas sociais desprestigiadas, marginalizadas, excluídas, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sobre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada "feia", "pobre", "carente", quando na verdade é apenas *diferente* da língua ensinada na escola (BAGNO, 2011, p. 58).

As grandes diferenças existentes na língua portuguesa fizeram com que ela fosse dividida em dois grupos: o português-padrão (correspondente às variedades prestigiadas) e o português não-padrão (correspondente às variedades desprestigiadas). O primeiro, digno de grande prestígio social, supervalorizado, é falado pela elite detentora de capital cultural e de poder aquisitivo; o segundo, desvalorizado, considerado "errado" e "inferior", é falado pela camada desfavorecida da população brasileira, a língua da grande maioria pobre, isto é, aqueles não tiveram acesso a uma educação de formal, aos bens culturais da elite. Percebe-se, assim, que a enorme diferença linguística que marca as duas variedades acima mencionadas está intimamente relacionada à disparidade de status socioeconômico e à terrível injustiça social existentes na realidade brasileira.

> Como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio das formas prestigiadas do uso da língua. Assim, tal como existem milhões de brasileiros sem-terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros que poderíamos chamar de "sem- língua". Afinal, se formos acreditar no mito da língua única (identificada com a norma-padrão tradicional), existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa "língua", que é a empregada pelas instituições oficiais, pelos órgãos – são os *sem-língua.* É claro que eles têm uma língua, também falam português brasileiro, só que falam variedades linguísticas estigmatizadas, que não são reconhecidas como válidas, que são desprestigiadas, ridicularizadas, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes urbanos mais letrados – por isso podemos chamá-los de sem-língua (BAGNO, 2011, p. 30).

Observa-se, dessa forma, que há a primazia de uma variedade da língua sobre as demais, variedade essa eleita como única aceita para ser ensinada e aprendida na escola. Essa variedade prestigiada, por diversos fatores que não são de ordem linguística, mas histórico, econômico, social e cultural, alcançou o status privilegiado de referência, de forma que, sob a ótica do preconceito linguístico, todas as demais variedades são consideradas erradas, impróprias e inadequadas. Sobre isso, Gnerre (1998, p. 6), diz que "uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais".

O problema não se encontra na variedade linguística, mas em considerar apenas uma única possibilidade de realização da língua como aceitável, e acreditar "que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciem dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas" (BAGNO, 2007, p. 37). Essa negação e não reconhecimento das demais variedades enquanto possibilidades também dignas de uso da língua demonstra a plena manifestação do preconceito linguístico.

2. Ensino da norma-padrão: manifestação da violência simbólica nesse processo e legitimação da escola enquanto espaço de reprodução das desigualdades sociais

A compreensão da violência, em particular da violência escolar, é dificultada pelo fato de não haver consenso sobre o significado de violência, pois o que é entendido como violência pode variar em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala, do sexo, da idade, bem

como em função de outras variáveis, modificando-se, também, de um país para outro.

Discorrendo sobre o sentido etimológico do termo violência, Michaud (1989) esclarece que:

> "Violência" vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravio, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente a palavra *vis* significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto a potência, o valor, a força vital (MICHAUD, 1989, p. 08).

De acordo com Abramovay e Graças (2003), o conceito de violência escolar foi ampliado por Charlot (1997), que o classificou em três níveis: *violência* – golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismos; i*ncivilidades* – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito e *violência simbólica ou institucional* – compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos, entre outras.

Nesse sentido, Michaud (1989, p. 08) assinala que "para onde quer que nos voltemos, encontramos, portanto no âmago da noção de violência a ideia de uma força, de uma potência natural cujo exercício contra alguma coisa ou alguém torna o caráter violento". Para esse autor, uma definição de violência que dê conta tanto dos estados quantos dos atos de violência é a de que:

> Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10-11).

Segundo a concepção bourdiesiana, é possível afirmar que as escolas, de uma maneira geral, funcionam como espaço de reprodução das desigualdades sociais, ou seja, que existe uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares, uma vez que a instituição escolar representa, por meio de preceitos aplicados no desenvolvimento das atividades escolares, a ideologia de um grupo social, isto é, a projeção da ideologia cultural de uma classe em detrimento das demais. De acordo com Nogueira (2006) para Bourdieu:

> A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA, 2006, p. 83).

De acordo com a citação acima, percebe-se que a instituição escolar não se constitui como instância "neutra", pois privilegia de modo implícito, a cultura das classes dominantes em detrimento das demais, oferecendo, desse modo, chances de sucesso escolar desiguais, uma vez que desconsidera as diferenças culturais dos alunos das diferentes classes sociais durante a realização das atividades pedagógicas.

Partindo desse ponto de vista, Bordieu (1992) chama atenção para o fato de que como qualquer comunicação cultural, exige, para sua plena realização e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação, somente aqueles alunos familiarmente socializados na "cultura legítima" teriam a capacidade de atender as exigências implícitas da escola, desde que o ensino escolar se caracterizaria como uma continuação da educação familiar. No entanto, para os alunos pertencentes às classes dominadas, ou seja, às classes que têm a cultura menosprezada e tida como inferior, tanto pela sociedade quanto pela escola, o ensino oferecido pela escola, isto é, a cultura escolar seria algo novo, estranho, e, portanto, de difícil compreensão e entendimento. Nesse fato reside a plena ocorrência da violência simbólica.

O conceito de violência simbólica foi criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 – 2002) para descrever o processo pelo qual a classe economicamente dominante impõe camufladamente sua cultura aos dominados. De acordo com Stival & Fortunato (2008, p. 02-03):

> [...] segundo Bourdieu e Passeron (1975), existe uma violência inerente e inevitável, a violência da educação, já que, para eles, toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder.

Importa mencionar que a sociedade na qual estamos inseridos é marcada pela desigualdade social: desigualdade econômica, desigualdade de escolaridade, desigualdade de gênero, entre outras. No contexto escolar, a realidade não é diferente, pois a escola, enquanto instituição social, tende a reproduzir as relações que se fazem presente na sociedade na qual se encontra. Neves (2003), citando Mattos e Silva, assevera que:

> A escola não é mais do que um instrumento de reprodução da sociedade em que está inserida, como tão bem demonstram Bourdieu e Passeron (1982),

> e o privilégio de um padrão normativizador, segundo a variante socialmente dominante, é uma poderosa peça dessa engrenagem ideológica (NEVES, 2003, p. 68).

Em seus estudos, Pierre Bourdieu deixa claro que em uma sociedade dividida em classes naturalmente existem diferenças culturais. Enquanto as classes ditas "burguesas" possuem um determinado capital cultural composto por convenções, valores, significações, normas de falar e de conduta; as classes trabalhadoras também possuem seu arcabouço cultural, que é díspar do das classes dominantes e permite a manutenção de seu *status quo*.

O sistema de ensino, no entanto, ignora essas especificidades socioculturais ao eleger e privilegiar um modelo linguístico associado à classe dominante. Ao se definir um padrão de língua como único correto, dissimuladamente a escola despreza as demais variedades existentes e se estabelece um preconceito em relação a elas. Ao adotar essa atitude, a escola oferece chances de sucesso escolar desiguais, uma vez que para aqueles que já dominam o aparato cultural necessário à decodificação e à assimilação do modelo de língua trabalhado pela escola o êxito nos estudos é mais facilitado, tendo em vista que para esses sujeitos àquele modelo se apresenta como uma continuação da educação familiar e de suas práticas sociais; todavia, para aqueles que necessitam "negar" o seu modelo em função do aprendizado de um novo padrão, as chances de sucesso são efetivamente menores. Sobre essa questão, Neves (2003) salienta que:

> ...quando vai para a escola, a criança domina o padrão coloquial de seu grupo, que é mais, ou menos, próximo do padrão culto, dependendo do grupo socioeconômico-cultural do qual ela provém. Daí que, sem uma educação formal que a ponha em contato com a "língua-padrão", quanto mais desfavorecido em termos de letramento o ambiente do qual ela provenha, mais desfavorecida no desempenho ela continuará, porque é a escola, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar na competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação (NEVES, 2003, p. 24 e 25).

Podendo ser entendido como o julgamento depreciativo contra determinadas variedades, o preconceito linguístico assume a forma de uma violência simbólica na escola quando se pretende impor um determinado modelo de língua como único aceitável e se desconsidera todas as demais variações da língua. Esse preconceito torna-se patente quando a escola

consegue levar os alunos a acreditar na supremacia de um determinado padrão linguístico em relação aos outros.

Essencialmente, esse padrão linguístico legitimado e imposto de forma arbitrária é a projeção do padrão das classes dominantes (classes essas detentoras de capital econômico, cultural, social, etc.), todavia é apresentado pela escola como neutro, isto é, como não arbitrário e não vinculado a nenhuma classe social. Para Boudieu e Passeron (1982):

> [...] numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 36).

A escola é marcada pela heterogeneidade. Inúmeros grupos, com valores diversificados e cosmovisões distintas compõem o público escolar. Sendo assim, como eleger um determinado capital cultural como sendo o único correto? Como eleger arbitrariamente um determinado modelo de língua a ser ensinado como único correto e socialmente aceitável?

A partir do momento em que a escola, arbitrária e veladamente, tenta inculcar um único modelo de língua, que por diversas vezes é exógeno aos diversos grupos que a compõem, está incorrendo em violência simbólica, e, por conseguinte, incorrendo em preconceito linguístico ao desconsiderar e desmerecer todas as outras variedades linguísticas.

Dissimulado o caráter arbitrário de imposição e legitimação de um determinado modelo de língua a ser ensinado/aprendido, a escola incorre em violência simbólica por meio do preconceito linguístico, pois leva os membros das camadas dominadas que não dominam aquele modelo de língua (porque exógena a eles) a considerar superior e legítimo o modelo imposto, bem como reconhecer seu modo de utilizar a língua como sendo inferior.

> O indivíduo que domina, por exemplo, o padrão culto da língua – aquele reconhecido como legitimo (correto) pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem (sobretudo, a escola e os especialista das áreas de linguagem) – beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no mercado escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial''. (BOURDIEU, 1998 *apud* NOGUEIRA, 2006).

Não percebendo o caráter arbitrário de imposição realizado pela escola, as vítimas desse tipo de violência permanecem no silenciamento, impossibilitadas de se defender, pois não tem conhecimento dessa força coercitiva que incide contra elas. Assim, quando não conseguem alcançar o almejado êxito escolar, atribuem o insucesso à sua falta de habilidades e capacidades. De acordo com Bagno (2011):

> [...] os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito. E o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação à outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma (BAGNO, 2001, p. 96).

Vieira (2008, p. 08) ratifica a citação acima ao frisar que um dos mais nocivos tipos de violência "é violência das palavras que oprime, nega e extermina o outro. Gera no mais fraco o sentimento de vergonha, medo, submissão, negando-lhe a possibilidade de relação social que acontece através do diálogo, da palavra e até mesmo pelo conflito no campo das ideias".

3. Escola, norma padrão e preconceito linguístico: há lugar para a variedade?

A escola é um dos lugares onde o preconceito linguístico encontra maior espaço para sua manifestação. Talvez seja possível pensar que é na escola que ele encontra campo fértil para germinar e se desenvolver. A principal explicação para isso encontra-se no fato de que a tradição escolar erroneamente estabeleceu uma associação entre a língua portuguesa e a gramática normativa, estigmatizando e rotulando de "erro" tudo o que está alheio a esse padrão. Como lembra Bagno (2011, p. 19), "Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua".

Segundo esse autor, a gramática normativa é apenas uma tentativa de descrever uma faceta da língua, a chamada norma-padrão, que não deve absolutamente ser confundida com a língua portuguesa. Devido a essa confusão entre língua e gramática normativa é que o preconceito linguístico passou a interferir significativamente na aprendizagem da língua materna.

Ocorre que quando o aluno é inserido no ambiente escolar tem início o processo de aprendizagem da norma-padrão, cujo ensino está calcado nas gramáticas normativas e dicionários, norma-padrão essa que muitas vezes diverge da variedade linguística que o aluno traz consigo, que é uma língua natural, uma possibilidade singular de uso da língua que foi aprendida e desenvolvida por meio das relações estabelecidas nos diversos grupos sociais que integrou até então. Todavia, justamente pelo fato de destoar do modelo de língua ensinado na escola, a língua natural do aluno é invariavelmente desconsiderada e tida como "errada" e inferior.

Assim, a norma-padrão passa a desempenhar o papel de modelo de referência, único aceito como correto para se expressar nesse ambiente, sendo que todos os indivíduos que não dominam esse modelo tornam-se vítimas do preconceito linguístico ao terem seus modos de falar característicos desvalorizados. Segundo Bagno (2001, p. 36) "menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou a variedade da língua empregada por um ser humano equivale a menosprezá-lo, rebaixá-lo enquanto ser humano".

Ao considerar uma única possibilidade de realização da língua portuguesa como sendo a correta, a escola propaga o mito de que existe uma unidade linguística no Brasil, e desconsidera que o português falado no Brasil é marcado pela diversidade. De nenhuma maneira propõe-se neste trabalho que a norma-padrão deixe de ser ensinada na escola, pelo contrário, partilha-se da opinião de Possenti (1998, p. 17) de que "[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão [...]", para que os alunos possam utilizá-lo quando necessário, já que é por meio de seu conhecimento e domínio que eles terão condições suficientes de compreender o mundo que os cerca e exercer de fato a cidadania ao participar ativa e criticamente das diversas relações sociais em que estiver inserido, não servindo as diferenças dialetais como meio de exclusão social.

O que se propõe neste estudo é que o ensino da norma-padrão seja feito sem que ocorra a desvalorização da variedade linguística do aluno, que não deve ser jamais deve ser excluída ou rotulada como inferior. A cultura linguística do aluno precisa ser valorizada, e pode ser usada como ponto de partida para o início do processo de ensino da norma-padrão.

Nesse sentido, em consonância com o pensamento de Neves (2003, p. 94), "todas as modalidades têm de ser valorizadas (falada e escrita, padrão e não-padrão), o que, em última análise significa que todas

as práticas discursivas devem ter o seu valor na escola". Da mesma maneira, Bagno (2007) salienta que "... a escola deve ensinar, sim, a chamada *norma padrão*, mas não deve fazer isso desprezando, denegrindo, rebaixando as outras normas que existem na língua".

Cabe ao professor de língua portuguesa mostrar ao aluno que existe de fato uma variedade linguística que goza de maior prestígio social, e que necessariamente precisa ser estudada, mas em paralelo à apresentação da norma-padrão, cumpre fazer referência a diversidade de falares que formam o sistema linguístico brasileiro, para que o aluno tenha a possibilidade de conhecer de fato essas variedades. De acordo com Possenti (1996, p. 87), "É no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina".

Levando em consideração o exposto, trata-se de abandonar uma postura prescritivista, na qual a norma-padrão ostenta uma aura de superioridade, em prol da educação linguística, consubstanciada no respeito a todas as variedades, sem qualquer tipo de discriminação. O aluno precisa reconhecer que a língua portuguesa é heterogênea (assim como todas as línguas), o que não significa que uma variedade seja superior à outra, e tampouco deva substituir a variedade que cada pessoa traz consigo.

4. Considerações finais

Neste artigo, buscou-se tecer considerações a respeito do caráter arbitrário de imposição e legitimação pela escola de um determinado modelo de língua a ser ensinado/aprendido, imposição essa que acontece sob a máscara de neutralidade, de forma velada, e que por essa razão pode ser analisada sob a ótica da violência simbólica.

Dessa forma, intentou-se evidenciar que invariavelmente a escola desempenha o papel de espaço privilegiado de exclusão e de reprodução das desigualdades sociais, principalmente no que se refere ao preconceito linguístico em relação às variedades menos prestigiadas usadas pelos alunos, visando demonstrar como o ensino prescritivo da norma-padrão contribui para estabelecer relações de desigualdade entre eles.

Ao pensar em uma possível solução para as situações de opressão que permeiam o cotidiano da escola no que tange ao preconceito linguístico, chegou-se a conclusão de que não se trata de aceitar sem reservas a

variedade estigmatizada falada pelo aluno, mas sim de trabalhar em prol da educação linguística.

Trata-se de esclarecer que a variedade utilizada pelo aluno é tão legítima quanto às demais, de modo que aceitar, defender e legitimar essa variedade menosprezada não vai de encontro à implementação de um trabalho didático que vise levar os falantes dessa variedade a tomar conhecimento e dominar novos recursos linguísticos, de outras variedades, principalmente das variedades prestigiadas e da norma-padrão (que ele só terá condições de aprender por meio da escolarização), pois somente por meio do pleno domínio dessas variedades é que ele terá condições efetivas de exercer sua cidadania plena, garantindo o êxito comunicativo nos diversos contextos em que estiver inserido ao saber fazer uso proficiente da variedade exigida neles.

Em substituição ao ensino prescritivo de língua materna, propôs-se um trabalho de conscientização, visando à percepção por parte do aluno de que o objetivo das aulas de língua materna não é anulação da variedade linguística que utiliza, mas sim a sua compreensão de que essa variedade é apenas uma dentre as muitas existentes na imensa diversidade linguística do país, nem melhor nem pior que as demais, e que por essa razão deve ser respeitada também.

Assim sendo, cumpre mencionar que escola é o lugar por excelência em que o respeito à diferença em todas as suas dimensões deve ser praticado, pois não é apenas um local de ensino formal, mas também de formação cidadã; logo, deve promover uma educação que tenha como bandeira o respeito à diversidade humana, nesta incluída a diversidade linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas: versão resumida*. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *A língua de Eulália.* São Paulo: Contexto, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*: elementos para um a teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MICHAUD, Yves. *A violência*: o problema das definições. São Paulo: Ática, 1989.

MODESTO, Tiago Tácito Artarxerxes. *Linguagem, ideologia e preconceito linguístico na Sociedade*. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela6/ideologia.pdf>. Acesso em: 10-06-2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática ensinar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a educação*. 2 ed. São Paulo: Autentica, 2006.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/903_459.pdf>. Acesso em: 08-06-2014.

VIEIRA, Jeferson Christiano. *As múltiplas faces da violência escolar*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/903_459.pdf>. Acesso em: 08-06-2014.

VIEIRA, Kátia Simone Costa. Uma reflexão teórica acerca do preconceito linguístico e o ensino da língua materna. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, vol. 01, n. 01, 1º sem.2013. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/uma%20reflexao%20teorica%20acerca%20do%20preconceito%20linguistico_katia%20vieira.pdf>. Acesso em: 10-06-2014.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Leicijane da Silva Barros (UFT)
leicijane@hotmail.com
Uagne Coelho Pereira (UFT)
uagnetjletras@hotmail.com
Karylleila dos Santos Andrade (UFT)
karylleila@gmail.com

RESUMO

O ensino de língua materna, por muito tempo, foi norteado por aulas quase que exclusivas de gramática normativa. Todavia, essa realidade tem sofrido mudanças e o ensino da língua portuguesa vem se reestruturando gradativamente ao longo dos anos, não somente em termos de conteúdo, após a inserção dos gêneros textuais no currículo, mas também em termos metodológicos. Nesta proposta de trabalho, enfocaremos as contribuições das sequências didáticas para a sistematização dos conteúdos curriculares nas aulas de língua portuguesa, embasados nos pressupostos teóricos de Dolz e Schneuwly (2004), que propõem um estudo de língua em situações reais de comunicação. A relevância deste estudo residirá em reflexões sobre práticas pedagógicas, situando as sequências didáticas como método de ensino articulador entre saberes linguísticos e o currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino de língua. Práticas pedagógicas. Sequência didática.

1. Introdução

A sociedade contemporânea vive em um mundo letrado, em que constantemente entra em contato com uma imensa diversidade textual, seja em *outdoors*, letreiros de estabelecimentos comerciais, panfletos, murais, faixas, cardápios, lista de compras ou em inúmeros outros espaços formais e informais.

É necessário, portanto, pensar em uma educação, que seja alicerçada em práticas de *letramento*, que segundo Magda Soares (2004, p. 18) é "entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais". Desse modo, é indispensável buscar métodos que promovam tais práticas e que possibilitem o ensino da língua materna de forma contextualizada, articulada, significativa, possibilitando que o sujeito não apenas se aproprie de sua língua, como ocorria no passado, mas faça uso social dela nas mais variadas situações do seu cotidiano.

Sob essa perspectiva, é que se torna relevante uma reflexão sobre o ensino da língua, de maneira que esse contemple uma análise das mudanças de concepções pelas quais passou a educação formal e que a escola, principal agente de letramento, busque mecanismos metodológicos que atendam às necessidades sociointeracionistas dos indivíduos.

É nesse contexto que o presente trabalho se propõe a investigar em uma turma de 5º ano do ensino fundamental e em uma do segundo segmento da educação de jovens e adultos (EJA), como as sequências didáticas, importantes procedimentos metodológicos da atualidade, podem contribuir para o ensino da língua portuguesa.

2. *Sequência didática: sistematizando o ensino da língua materna na perspectiva do currículo*

O currículo, voltado para o ensino na escola, é bastante diversificado, pois tem como premissa maior preparar crianças e jovens para a vida em sociedade. Para tanto, muitas concepções de ensino das diversas áreas foram sendo introduzidas e transformadas, com aplicações na prática de algumas teorias, tentativas que buscaram estabelecer os critérios, conteúdo e habilidades necessários para um aprendiz consciente.

O currículo a que nos referimos leva em conta outras teorias, como a de cultura, política e educação, e todas se interligam, tendo reflexos na escola, quando aplicados nas diversas situações de ensino. Contribuindo com esta análise, Sacristán afirma que,

> O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (1999, p. 61)

Em outras palavras, o currículo como função principal visa orientar o professor na sua prática educacional, descrevendo e organizando o projeto educativo de acordo com as finalidades da educação e as expectativas da sociedade (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A partir das concepções do currículo surgem as diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo.

Na área da língua materna, o currículo formal prevê o trabalho com a linguagem, levando em conta eixos de aprendizagem, a saber, "a oralidade, a leitura, a produção de texto e a análise linguística" (BRASIL, 2012, p. 40), promovendo atividades que permitem ao aprendiz desenvolver suas habilidades em contextos interacionais diversos com a língua.

De acordo com essa organização, ao ensinar a língua materna, o docente precisa empregar estratégias que inter-relacionem práticas de leitura, produção textual, de forma escrita e oral, bem como os recursos linguísticos utilizados no desenvolvimento dos demais eixos. Para isso, uma metodologia que contemple todas essas habilidades se faz necessária.

Ao longo desse trabalho, discutiremos sobre as sequências didáticas, um recurso metodológico bastante significativo no processo de ensino/aprendizagem de língua materna. Abordaremos essa temática, levando em conta os princípios teóricos que a fundamentam (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; ZABALA, 1998; BARROS-MENDES, CUNHA e TELES, 2012), bem como experiências práticas de uso dessa metodologia em sala de aula.

Antes dessa discussão, aprofundaremos nossas reflexões ainda sobre o ensino de língua no currículo formal, apontando as mudanças de concepção adotadas ao longo dos anos. Nossa intenção maior nesse recorte é demonstrar ao leitor que as sequências didáticas, foco desse trabalho, se configuram como um excelente exemplo de procedimento metodológico, principalmente por organizar o fazer pedagógico na perspectiva do currículo atual.

2.1. O ensino de língua portuguesa no currículo formal

As mudanças de concepções no ensino de língua materna ao longo dos anos resultaram em um currículo que hoje considera os usos sociais da linguagem, levando em consideração as interações dos falantes, na produção e na recepção de textos falados e escritos. A linguística teve um

papel preponderante na configuração desse formato curricular, principalmente por conceber a linguagem e os processos de ensino/aprendizagem de modo interativo e dinâmico, fato que durante muitos anos foi entendido de maneira equivocada.

> ...o desenvolvimento de teorias do texto e do discurso, nos últimos quinze ou vinte anos, propiciou um movimento em direção à inserção do texto como objeto de estudo da linguagem nos currículos, e em consequência, provocou alterações profundas na didática do ensino de língua materna. (LOUZADA, 1997, p. 50)

Na trajetória de mudanças no ensino da língua, o que se constatou foi que um trabalho desenvolvido com ênfase na gramática, desconsiderava o sujeito como agente participante do processo de interação com a linguagem. A leitura era voltada para a decodificação e memorização de textos literários (SOARES, 2001, 2002). A produção escrita era restrita ao gênero escolar "redação" que, ao privilegiar o trabalho com a narração, descrição e dissertação, negligenciava o propósito comunicativo e o contexto em que a escrita se realizava. Na verdade, "os textos não faziam sentido para o aluno, eram descontextualizados, destituídos de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção" (ANTUNES, 2003, p. 26).

Assim, nos anos 90 surge uma nova abordagem, em que o ensino da língua escrita é baseado na noção do gênero do discurso (FARACO, 2003; BRAIT, 2000) numa perspectiva interacionista, em que todo texto realiza um propósito particular em uma situação específica, que está relacionada ao seu propósito social e estrutura linguística.

Nesse contexto, o que é estipulado pelo currículo formal para o trabalho pedagógico nas aulas de língua portuguesa hoje, enfatiza o uso dos gêneros textuais, defendidos por Bakhtin (1979) como esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal. Ao introduzir tais teorias, incluindo o texto como objeto de ensino, o currículo formal aposta num processo de ensino/aprendizagem que possibilite ao aluno utilizar atividades de linguagem que "envolvam tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto" (ROJO, 2001, p. 39).

Em outras palavras, isso significa aproximar a língua materna ensinada na escola, com as experiências de vida dos sujeitos aprendizes, que são falantes nativos dessa língua e que se apropriam dos textos orais

e escritos durante a sua comunicação. Essa inovação trazida pelas concepções de linguagem atuais, concebe que a escrita passa a variar de acordo com o propósito comunicativo e o contexto em que é produzida, o que justifica as diferenças entre os tipos de textos e o trabalho com uma diversidade textual.

Se antes o foco do ensino de língua era a análise de frases e palavras soltas, com os gêneros textuais, por sua vez, considerados como "um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e comunicativas" (BEAUGRANDE, 1997, p. 10), passa-se a considerar a diversidade textual, que é usada em contextos determinados social e historicamente nas interações cotidianas. Em razão disso, os gêneros passaram a fazer parte dos cursos de graduação, formação continuada e documentos oficiais, incentivando o trabalho pedagógico em sala de aula.

Apesar disso, todas as inovações trazidas pelos gêneros textuais ainda não são efetivadas totalmente na sala de aula, mesmo estando formalmente descritas nos manuais curriculares, como já discutido, e isso tem relação com as dificuldades encontradas pelos professores durante a transposição didática[11] desse conteúdo. Desse modo, a tradição gramatical e o foco no estudo de palavras e frases isoladas do texto é ainda uma prática recorrente em muitas escolas.

Ao pontuar esse fato, no entanto, não se pretende extinguir a gramática do currículo, visto que ela é objeto de ensino nas aulas de português. Contudo, diferente da metalinguagem característica dos estudos gramaticais, o enfoque dado a ela se insere num paradigma sociointeracionista da língua que relacionam os gêneros como parte da atividade humana e, portanto, organizados estruturalmente com o fim de cumprir objetivos comunicativos em determinadas interações sociais (MARCUSCHI, 2002; BAZERMAN, 2005).

Com isso, o termo análise linguística, recém-introduzido pelos estudos da linguagem, passou a ser um dos eixos voltados ao ensino de língua materna e "surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos" (MENDONÇA, 2003, p. 205). Conforme explica Geraldi,

[11] "Um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. Este trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de *transposição didática".* (CHEVALLARD, 2005, p. 45)

> O uso da expressão análise linguística não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais de gramática quanto questões amplas a propósito do texto... Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". (1997, p. 74)

Desse modo, faz sentido utilizar os recursos gramaticais na perspectiva da reflexão de uso da língua, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto dos aprendizes, certamente uma prática menos exaustiva e mais eficaz do que a memorização de nomenclaturas e suas infinitas subdivisões. Assim, a análise linguística será recorrente nas atividades de escrita à medida que os aprendizes refletirem sobre a necessidade de empregá-los de forma contextualizada na produção de textos diversos.

Tendo em vista tais considerações, percebe-se que organizar uma proposta pedagógica articulando os gêneros textuais e os recursos gramaticais, de forma contextualizada, exige apropriação de conhecimentos teóricos e, principalmente, um planejamento cuidadoso por parte dos professores, que nem sempre têm suportes para desenvolver suas aulas ou mesmo não foram preparados para trabalhar com essa nova abordagem de linguagem.

Diante dessa realidade, faz-se necessário buscar uma organização metodológica que viabilize um planejamento sistematizado e contínuo, permitindo que o aluno reflita ao longo do processo de aprendizagem sobre o conteúdo proposto. Com base nessa discussão, a sequência didática se caracteriza como um procedimento bastante apropriado.

2.2. Sequência didática: integrando os eixos da língua portuguesa

Atualmente não se concebe mais o ensino de língua portuguesa sem a teoria dos gêneros discursivos, que ganham corpo em textos escritos e orais, manifestações essas em que falantes, leitores e escritores empregam recursos linguísticos e textuais em situações de uso da língua. Por essa razão, é que os gêneros são bem aceitos nos manuais didáticos e pedagógicos da área, bem como são ensinados nas escolas.

A partir dos gêneros ou por meio deles são estabelecidos eixos que direcionam o ensino da língua materna: "oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística" (BRASIL, 2012, p. 40). A tomada

dos gêneros discursivos como objeto de ensino nas aulas de língua materna tem suas razões na relação que esses mantêm com a realidade social dos aprendizes, pois segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 144) "os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos".

O ensino com foco nos gêneros implica, todavia, na utilização de uma metodologia centrada em atividades interligadas e planejadas de modo a possibilitar a apropriação gradual de um gênero. A essa metodologia ou procedimento didático chamamos de sequência didática, a qual permite integrar as práticas sociais de linguagem – escrita, leitura e oralidade –, guiando as intervenções do professor.

No Brasil, o termo "sequência didática" surgiu nos documentos oficiais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, p. 41) como "projetos" e "atividades sequenciadas". Apesar das sequências didáticas estarem vinculadas ao estudo do gênero textual, é um procedimento que pode ser utilizado por diferentes áreas do conhecimento.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 82), renomados integrantes de um grupo de pesquisa de Genebra sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, e cujas publicações no Brasil tornaram esse conceito conhecido, "sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", tendo como propósito o aprimoramento de práticas de produção escrita e oral, a partir de determinados procedimentos e ações.

Segundo esses pesquisadores do grupo de Genebra, a estrutura básica de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

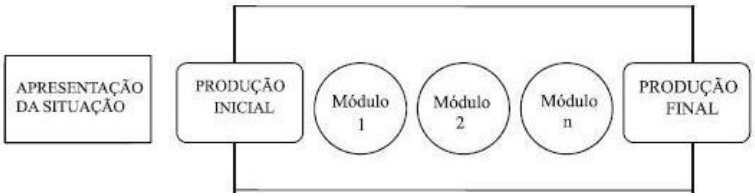


Fig. 1. Esquema da Sequência Didática
(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 83).

No esquema acima, após a *apresentação da situação* que visa compartilhar com o aluno a proposta de trabalho a ser desenvolvida, eles elaborarão uma *primeira produção* oral ou escrita, a partir da qual o pro-

fessor poderá avaliar o que o aluno já sabe a respeito do gênero em estudo e que atividades ele deverá elaborar, para desenvolver as capacidades que possibilitarão o domínio do gênero. Em seguida, aparecem os *módulos*, que são as atividades a serem desenvolvidas de modo organizado e sistematizado para que o aluno se aproprie do gênero. E por último, temos a *produção final*, etapa em que os alunos poderão pôr em prática os conhecimentos adquiridos e o professor poderá avaliar os progressos alcançados por eles.

Segundo Barros-Mendes, Cunha & Teles (2012, p. 22), é possível elencar pelo menos três modalidades de atividades que possibilitam uma diversidade de ações didáticas que culminem em uma aprendizagem significativa: atividades exploratórias, que possibilitam novas aprendizagens através do levantamento dos conhecimentos prévios; de sistematização, direcionadas ao aprofundamento dos conhecimentos a serem adquiridos; e avaliativas, possibilitam a mobilização de vários saberes construídos e estão presentes em diferentes atividades no decorrer e no final da sequência didática.

Na mesma direção, Zabala (1998, p. 18) explica que as sequências didáticas são "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais". Portanto, permitem refletir o fazer pedagógico de modo articulado, sistematizado e contextualizado. Nas aulas de língua portuguesa, as sequências didáticas oferecem uma variedade de opções ao professor e dessa forma, acabam promovendo a articulação dos seus eixos. A respeito disso, Barros-Mendes, Cunha & Teles afirmam que:

> Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita. (2012, p. 21)

Como se pode notar, o ponto de partida para o desenvolvimento de qualquer sequência didática leva em conta um ou mais gêneros textuais, que depois de explorados de formas variadas, desencadeiam atividades interligadas de leitura e produção. Somado a isso, há uma abertura para o estudo de conceitos gramaticais de modo contextualizado, haja vista que esses são introduzidos na sequência com o objetivo de auxiliar na compreensão dos gêneros em estudo. Assim, o trabalho com a gramá-

tica passa a ser realmente de análise e reflexão sobre os usos da língua oral e escrita.

A esse respeito, os gêneros orais também podem ser explorados pelo professor, segundo propósitos que atendam à necessidade de compreensão de um gênero. Essa possibilidade permite que os alunos reflitam sobre a fala, percebendo como ela é organizada na propagação dos discursos. Na verdade, os alunos já chegam à escola dominando a fala, mas vale salientar que "o bom desempenho de certas práticas orais formais pode ser desenvolvido na escola, como é o caso de apresentação de seminário, realização de debates, juris simulados, entrevistas etc." (CAVALCANTE & MELO, 2003. p. 181).

Ao desenvolver uma sequência didática a partir de um gênero, contemplando habilidades de leitura, produção oral, escrita e análise linguística, o professor espontaneamente articula seu planejamento levando em conta os quatro eixos voltados para o ensino da língua portuguesa. Essa sistematização do ensino tem promovido excelentes resultados, como afirmam os documentos oficiais:

> O trabalho pedagógico a partir de sequências didáticas tem sido apontado por alguns autores, entre eles Marcuschi (2008) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como positivo por apresentar inúmeras vantagens, que poderão auxiliar a minimizar o déficit de aprendizagem no ensino de língua materna, desde as séries iniciais ao final da educação básica, pois, apesar de hoje se ter clareza de que os gêneros textuais precisam estar em sala de aula como ferramenta de ensino, ainda há dúvidas de como explorá-lo de modo efetivo. (BARROS-MENDES, CUNHA & TELES, 2012, p. 23)

Com base nesse pressuposto, as sequências didáticas promovem a integração de saberes e habilidades e desse modo, proporcionam uma aprendizagem significativa e contextualizada, aproximando os alunos de situações reais de aprendizagem e usos da língua. Segundo Barros-Mendes, Cunha & Teles (2012, p. 20), "a aprendizagem significativa supõe um ensino sistemático que permite à criança explorar, experimentar, reorganizar informações e conceitos, com vistas a conquistas de novas aquisições".

Apesar disso, as sequências didáticas ainda não se tornaram procedimentos metodológicos constantes no espaço escolar, talvez pelas condições precárias de muitas escolas, mas principalmente, pelas lacunas deixadas na formação de muitos professores. Desenvolver uma sequência didática envolve ter um olhar interdisciplinar para os conteúdos e habilidades preconizados no currículo, bem como realizar a transposição didá-

tica dos gêneros em estudo. Dessa forma, o docente conseguirá planejar uma proposta pedagógica em progressão, favorecendo a formação integral de um falante nativo de língua materna.

Em vista a todas essas demandas, percebe-se uma preocupação em preparar os professores para o trabalho pedagógico com sequências didáticas ou projetos de trabalho. Programas federais desenvolvidos em todo o país, como Pró-Letramento, PNAIC e PROUCA, têm em suas bases a formação dos profissionais da escola para o trabalho significativo com o currículo, enfocando a necessidade de procedimentos metodológicos, como as sequências didáticas, no desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e inserção de tecnologias, ações que podem ser totalmente integradas pedagogicamente em sala de aula.

Concluímos esta parte de nossa exposição, reiterando que as sequências didáticas são procedimentos metodológicos bastante relevantes no processo de ensino da língua portuguesa, pois conseguem sistematizar conteúdos e temáticas estabelecidas no currículo escolar. Isso permite também um *feedback* significativo por parte dos aprendizes, pois como toda a proposta pedagógica está sequenciada, um conhecimento dependerá do outro e se articulará em torno do produto final, oferecendo oportunidades constantes de mediação e intervenção por parte do professor.

Nos tópicos que seguem, apresentaremos os procedimentos metodológicos escolhidos pelos autores e experiências de trabalho com o uso de sequências, buscando mostrar o desenvolvimento das propostas em sala de aula, desde a organização das etapas até a produção final.

3. Procedimentos metodológicos

O presente artigo foi embasado em pesquisas bibliográficas realizadas a partir de manuais que regem alguns programas federais voltados para o ensino da língua, outros teóricos da área da linguagem e também de nossas próprias práticas enquanto professores da rede pública de ensino. Trata-se de uma pesquisa de campo desenvolvida em duas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO: Escola Municipal Dr. Simão Lutz Kossobutzki e Escola Municipal Zeca Barros. A escolha dos campos de pesquisa se deveu ao fato de os pesquisadores trabalharem nas referidas instituições, e como prevê o programa de mestrado profissional do qual fazem parte, o objetivo é que reflitam sobre sua própria prática.

As duas escolas pesquisadas atendem ao público de Educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA, primeiro e segundo segmentos. Ambas estão localizadas em bairros periféricos, sendo que a Escola Dr. Simão Lutz está localizada na Rua das Jaqueiras, nº 329, Setor Araguaína Sul, e a Escola Zeca Barros, situa-se na Rua Cantinho do Vovô, nº 473, Vila Santiago.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa, pois requer a interpretação e atribuição de significados no processo de pesquisa, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas. Já em relação aos instrumentos de coleta de dados, nos valemos de um roteiro de atividades que foram aplicadas durante quinze aulas em uma turma de 5º ano do ensino fundamental da primeira escola citada acima e em doze aulas em uma turma do segundo segmento da EJA, segundo campo de pesquisa mencionado anteriormente.

O propósito de aplicação dessas atividades era o de investigar como as sequências didáticas contribuem para o ensino da língua e qual o lugar da gramática nesse contexto. Para tanto, realizamos observações e anotações durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, que posteriormente subsidiaram a análise e avaliação de nossa pesquisa.

4. Práticas de ensino com a sequência didática: organização e integração do currículo

Este texto, concebido sob a forma de indagações e apresentação de sugestões de procedimentos metodológicos práticos para a sala de aula, faz parte do esforço de refletir sobre a relevância das sequências didáticas como forma de organizar e integrar conteúdos curriculares, de forma interdisciplinar ou mesmo dentro de uma área específica, já que muitas escolas ainda mantêm a pedagogia da fragmentação (KLEIMAN & MORAES, 1999), como no caso da língua portuguesa, que é dividida em subdisciplinas: leitura e interpretação de texto; gramática; literatura; e produção de texto.

Nesse tópico, apresentaremos dois exemplos de sequências didáticas e suas contribuições para o processo ensino/aprendizagem. Contudo, antes de adentrarmos na descrição das sequências por nós adotadas, vale a pena explanar ao leitor como é a rotina seguida no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais nas escolas da rede municipal de ensino em que foram desenvolvidas.

Como já mencionado ao longo desse texto, a língua portuguesa possui eixos de trabalho, que são divididos em leitura, produção de textos escritos, análise linguística e oralidade (BRASIL, 2013, p. 40). Sendo assim, a aula de português precisa contemplar cada um desses eixos. Contudo, percebe-se o enfoque maior, sem dúvidas, ainda nas atividades de gramática, consideradas por muitos professores como parâmetro para o bem escrever.

A rotina comum adotada pelas escolas contempla uma seção denominada "Curtindo a Leitura", na qual os alunos realizam leituras de livros paradidáticos diversos, sendo seguida por aulas de gramática e produção textual com dias específicos escolhidos pelo professor.

Na rotina adotada pelas escolas pesquisadas, percebe-se uma disciplinarização de cada eixo da língua portuguesa, como se cada um deles fossem de áreas distintas do ensino de português, tendo objetos de estudos diferentes. Nesse contexto, as sequências didáticas favorecem a articulação dos conteúdos de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, como se pode verificar a seguir, na descrição da sequência aplicada em uma turma de 5° ano.

4.1. A sequência didática nos anos iniciais: relato de prática

O 5° ano encerra a primeira etapa do ensino fundamental, os anos iniciais, apresentando um público de alunos entre 09 e 11 anos de idade. Nessa fase, os alunos possuem apenas um professor regente para todas as disciplinas, geralmente um pedagogo, que se responsabiliza pela alfabetização e formação integral dos aprendizes.

Para esse público, espera-se que já tenham habilidades de leitura e escrita razoáveis, pois já passaram por todos os anos das séries iniciais e já estão adentrando a segunda etapa do ensino fundamental. Contudo, isso não ocorre na prática, pois grande parte da turma não consegue ler fluentemente nem tampouco expressar-se por escrito de forma satisfatória, sendo que alguns possuem graves problemas em seu processo de alfabetização. Em vista desse desafio, a sequência didática foi importante, porque possibilitou a esses alunos o contato com textos variados em atividades de leitura e escrita.

Para a proposta nessa turma, incialmente adotamos um livro no "Curtindo a Leitura", *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, que passou a ser explorado em sala e serviu de base para o estudo de aspectos textuais

e linguísticos. As leituras dos primeiros capítulos foram realizadas com a intervenção do professor, responsável por apresentar modelos de leitura aos aprendizes. Sendo essas bem contextualizadas e debatidas, os alunos passaram a lê-las individualmente. Nessa parte da sequência, foi possível perceber as habilidades dos alunos em relação à leitura e compreensão textual.

No módulo seguinte da sequência, o professor aproveitou-se da temática do livro e propôs a produção de uma narrativa simples, como atividade diagnóstica. Partindo das ações da personagem principal da obra, que adorava inventar histórias, os alunos desenvolveram suas produções textuais. Na análise realizada pelo professor, constatou-se que os alunos apresentavam dificuldades simples na narração, algo que exigiu uma intervenção ao longo do desenvolvimento da sequência.

Em vista disso, atividades que retomaram etapas da narração e organização do texto foram aplicadas, sempre remetendo às histórias do livro *A Bolsa Amarela*, lido pela classe. Nessa intervenção, produções coletivas e reescritas foram planejadas, haja visto que tais propostas lhes eram cobradas, mas eles não conseguiam desenvolvê-las. Essa intervenção fez-se necessária para a introdução do gênero estipulado no bimestre: o conto. Sem habilidades de narrar uma história, os alunos não compreenderiam as bases do gênero em estudo, que tem como tipologia predominante a narração.

Nesse contexto, a sequência privilegiou o estudo do conto, apresentando outros modelos desse gênero, como os contos de mistério e de aventura. Depois da leitura desses, realizadas na seção "Curtindo a Leitura", compreenderam algumas características do gênero, observadas e registradas pelos próprios alunos. Toda essa análise serviu de base para a produção de contos variados na sala, que tiveram como temática principal os mesmos temas abordados no livro *A Bolsa Amarela*.

Todos os textos passaram por um processo de correção, devolução pelo professor e reescrita pelos alunos, enfocando não apenas características textuais do gênero em estudo, mas também de aspectos linguísticos, percebidos pelo professor durante a leitura, como por exemplo, a marcação do discurso direto nos contos, problema detectado na maioria das produções. Como a orientação curricular para o bimestre contemplava os sinais de pontuação como sugestão de gramática contextualizada, ao longo das aulas realizamos um trabalho de reflexão e análise linguística a partir de textos dos próprios alunos e outros textos de gêneros variados.

Tendo em vista essa articulação entre gênero textual e gramática em uso, durante o processo de reescrita, os alunos foram solicitados a empregar os recursos de pontuação para marcar o discurso direto nos contos. O enfoque não foi meramente metalinguístico, mas partiu dos efeitos de sentido que a pontuação traz ao texto. Em seguida, construímos regras coletivamente para os pontos e realizamos exercícios gerais que prepararam os alunos para realizar as adequações nas suas respectivas produções de texto.

Ao explorar a pontuação como marca do discurso direto nas produções escritas dos alunos, partiu-se de um contexto de uso real da língua, fazendo sentido para os aprendizes o estudo da gramática a partir do texto. Atividades como essas, só confirmam o lugar da gramática no currículo escolar: "A gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua" (ANTUNES, 2003, p. 89).

Na verdade, a gramática não deve ser considerada sem a reflexão sobre o texto em nenhum estágio escolar, como tem sido feito ao longo dos anos, e muito menos nos anos iniciais, um equívoco que tem sido propagado com reflexos negativos, pois a escola enfoca a metalinguagem gramatical em turmas de 1° ao 5° ano, fase em que se deveria trabalhar apenas com noções dos recursos gramaticais, numa abordagem mais voltada para os sentidos dos mesmos em diversos gêneros.

O resultado do enfoque metalinguístico nos anos iniciais é que os alunos saem dessa fase sem as habilidades mínimas de leitura e produção, tendo o processo de instrução metalinguístico da gramática reproduzido ano a ano até o fim da escolaridade, realizado em frases descontextualizadas, com enfoque apenas na nomenclatura, desconsiderando a reflexão pelo texto, num círculo vicioso que pouco prepara o aluno para utilizar a linguagem em contextos reais de uso da língua, tanto oral, quanto, principalmente, no escrito.

Na sequência da proposta, e passada essa fase de reescrita e adequações linguísticas, os contos escolhidos foram reunidos em forma de coletânea e postados no *Issue*, bem como impressos para apreciação de outros alunos, tanto da escola como de outra unidade escolar durante o Dia "D" da Leitura, evento que ocorre bimestralmente e é dedicado a leitura e discussões literárias.

Para esse evento também, a sequência contemplou a contação de histórias pelos alunos, uma forma de desenvolver suas habilidades orais.

Organizamos a turma em equipes e cada uma delas ficou responsável por apresentar um capítulo do livro *A Bolsa Amarela*, que deveria contar com recursos variados durante a explanação, como cartazes e slides.

O ponto-chave dessa atividade da sequência foi o trabalho com a oralidade, campo que, segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 125), ainda ocupa um lugar limitado na escola. Com a proposta do seminário, os alunos tiveram a oportunidade de recontar uma história a partir de suas interpretações e inferências de leitor. Atividades como essas requerem preparação, pois ao ensinar o que aprende, o aluno percebe que "a exposição é também lugar de conscientização de próprio comportamento, o que força o expositor a interrogar-se sobre a organização e transmissibilidade do conhecimento". (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.186).

Como última atividade da sequência, a leitura da coletânea de contos foi socializada com diversos públicos no Dia "D" da Leitura. Nesse dia, o professor organizou um rodízio de leitura dos contos pela escola, utilizando como recurso a sacola amarela, que foi apresentada pelos alunos do 5° ano. Além disso, essas produções foram lidas por alunos do mesmo ano em outra unidade escolar, sendo apreciadas e elogiadas por eles.

Enfim, como podemos observar, todos os módulos que contemplaram a sequência didática conseguiram articular os conteúdos curriculares estabelecidos e numa dimensão mais contextualizada, considerando o texto como objeto de ensino. Desse modo, entendemos esse procedimento metodológico como um organizador do trabalho pedagógico em sala de aula, algo que os professores poderiam aplicar no cotidiano da escola com mais regularidade.

Depois de descrevermos o trabalho com a sequência didática em uma turma de 5° ano, passaremos a relatar, no tópico seguinte, como a utilização dessa metodologia tem contribuído para a aquisição das habilidades necessárias ao aprendizado da língua, em uma turma do segundo segmento da educação de jovens e adultos, de uma instituição pertencente à mesma rede de ensino da escola analisada anteriormente.

4.2. A sequência didática ressignificando a educação de jovens e adultos: um relato de prática

A educação de jovens e adultos – EJA – tem como propósito "o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de

modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromissos políticos, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual". (DEEJA, p. 27)

Desse modo, a organização curricular dessa modalidade de ensino deve promover a formação de sujeitos ativos, participativos e críticos. A esse respeito Kuenzer afirma que:

> (...) a educação deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. (2000, p. 40)

Partindo desse pressuposto, é que adotamos a sequência didática como ferramenta articuladora de conhecimentos diversos, a fim de que tal qual tem sido feito no ensino regular, pudéssemos propor atividades organizadas, encadeadas e sistematizadas, promovendo um espaço em que o educando participasse ativamente da construção do conhecimento.

A sequência didática[12] apresentada a seguir foi aplicada em uma turma do segundo segmento da EJA e partiu da necessidade de se trabalhar o gênero textual entrevista de forma contextualizada e significativa, de modo que os alunos pudessem conhecer algumas semelhanças e diferenças do gênero entrevista nas modalidades escrita e falada, articulando os eixos de ensino da língua portuguesa e vivenciando o contexto em que ela é produzida.

Inicialmente, a professora pediu para que a turma se organizasse em círculo, a fim de compartilhar a proposta de trabalho. E para mapear seus conhecimentos prévios, ela realizou os seguintes questionamentos, de modo a despertar a curiosidade sobre o tema que seria abordado:

> • Vocês já assistiram a alguma entrevista na televisão? Quem era o entrevistado? E o entrevistador?
>
> • Quais são os programas na televisão de entrevistas atualmente?
>
> • Vocês já leram alguma entrevista? Onde?
>
> • Quem era o entrevistado? E o entrevistador?

[12] O conjunto de atividades pedagógicas desenvolvidas nessa turma faz parte de uma adaptação da sequência "O gênero entrevista na sala de aula: trabalhando com oralidade e escrita", da autora Júlia Maria Cerqueira, disponível no Portal do Professor.

• Quais são os jornais e/ou revistas que publicam entrevistas atualmente?

• Será que há diferenças entre uma entrevista falada e uma entrevista escrita? E semelhanças? Vamos descobrir? (CERQUEIRA, 2010)

Nesta etapa pôde-se constatar que os educandos apresentaram certo conhecimento sobre o gênero em estudo e por se tratarem de jovens e adultos, alguns até relataram assistirem programas de entrevista na televisão.

De acordo com Ausubel et al (1980, p. 144), o que o aluno já sabe – a ideia-âncora, na sua denominação – "é a ponte para a construção de um novo conhecimento por meio da reconfiguração das estruturas mentais existentes ou da elaboração de outras novas". Daí a relevância dessa etapa no processo de construção do conhecimento.

No segundo momento, ainda em círculo, foi proposta a leitura de três entrevistas escritas com celebridades da música, do esporte e da TV, onde os alunos em duplas assumiram o papel de entrevistado e entrevistador. Etapa essa em que foi possível trabalhar de modo mais significativo os eixos leitura e oralidade, visto que ao final da atividade, eles puderam dialogar sobre as temáticas abordadas e sobre os artistas, e perceberem o propósito comunicativo das entrevistas escritas e o suporte em que geralmente são veiculadas. E como, de acordo com o referencial curricular, o conteúdo linguagem formal, informal e variedades linguísticas deveria ser contemplado no bimestre corrente, a entrevista foi apresentada como uma situação de comunicação em que geralmente se predomina a linguagem culta. É importante ressaltar que em atividades anteriores já se havia trabalhado com gêneros em que se predomina a linguagem informal.

Na terceira etapa, os alunos foram levados à sala de vídeo e assistiram a duas entrevistas orais, gravadas em vídeo, com as mesmas celebridades da entrevista escrita. A professora pediu a eles que prestassem atenção não só no assunto abordado, mas também nas características do entrevistado e do entrevistador: a linguagem utilizada, a postura do locutor, o tom de voz, o olhar, a gesticulação etc. Os alunos deveriam fazer anotações a partir de suas observações.

Após este momento, novamente discutiram sobre os assuntos abordados pelas entrevistas e em seguida, foram questionados sobre o que puderam observar em suas anotações, principalmente sobre a linguagem utilizada tanto pelo entrevistador como pelo entrevistado: formal, informal, gírias etc.

Nessa etapa, os alunos puderam refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre a entrevista oral e a escrita. À medida que relatavam o que havia de comum e diferente entre as duas modalidades – oral e escrita – a professora organizava no quadro duas colunas com as informações apreciadas, realizando as devidas intervenções e os alunos tomavam nota dos conceitos por eles sistematizados.

Na quarta etapa, os eixos produção escrita e análise linguística foram mais aprofundados. Nessa fase, foi proposto que os alunos colocassem em prática os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores e em grupos de no máximo quatro integrantes, elaborassem uma entrevista oral ou escrita. A entrevista deveria ser realizada com um funcionário da escola: vigilante, merendeira, zelador, professor, coordenador ou diretor. Para isso, eles deveriam se reunir e sob a orientação da professora, estruturar os questionamentos. Os mesmos grupos que realizariam a entrevista oral, deveriam produzir um roteiro que os norteassem durante a gravação da entrevista.

Todo o processo de escrita foi acompanhado de reescrita, o que oportunizou uma reflexão e uma articulação entre todos os eixos, em especial o da análise linguística, pois possibilitou trabalhar a gramática de forma contextualizada, analisando-se o tipo de linguagem, convenções da escrita e estruturas verbais mais apropriadas à produção do gênero em estudo. A esse respeito, Faraco (2009, p. 99) afirma que "temos de romper radicalmente com a tradição. Trata-se de superar o ensino que só sabe repassar conteúdos gramaticais fragmentados e descontextualizados e que só sabe trabalhar burocraticamente o ler, o escrever e o falar".

Na última etapa, os grupos que optaram pelas entrevistas escritas fotografaram os entrevistados, digitaram as entrevistas no laboratório de informática da escola e montaram um mural com as produções, para ser exposto no Dia "D" da Leitura, evento já mencionado no tópico anterior. Os demais grupos apresentaram os vídeos com as entrevistas gravadas, momento em que puderam trabalhar com aspectos da oralidade, bem como perceber os traços distintivos entre as entrevistas orais e escritas, sendo que tanto as entrevistas escritas quanto às gravadas foram utilizadas até mesmo como um dos critérios de avaliação, pois por meio delas, os alunos demonstraram o que aprenderam e como interagiram com o gênero ao longo do estudo dos módulos. Reconhecemos que "o trabalho com a modalidade oral encontra muitas resistências no interior da escola" (BRASIL, 1998, p. 5), principalmente em situações formais ou públicas de uso, desde a postura dos alunos, que não são preparados para refletir

sobre esses aspectos da língua, até mesmo à coordenação escolar e muitos professores, que consideram perda de tempo o estudo da fala, todos influenciados pela crença de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita (MARCUSCHI, 2001).

No decorrer da realização das atividades, observou-se uma preocupação em integrar os quatro eixos da língua portuguesa, que são explorados e aparecem como uma necessidade durante o estudo do gênero enfocado (entrevista). Desse modo, cada módulo da sequência aplicado em sala contemplou habilidades de "falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa" (ANTUNES, 2003, p. 111), favorecendo a reflexão sobre os usos da linguagem.

Desse modo, considerando-se o público da EJA, onde a maioria dos educandos, embora presumidamente já "alfabetizados", apresentam muitas dificuldades em relação à leitura e escrita, percebeu-se que a organização metodológica adotada para o estudo da gramática foi bastante relevante, pois promoveu a articulação entre os eixos, possibilitando um estudo diferenciado das estruturas gramaticais necessárias ao aprendizado do gênero em foco.

A organização da sequência buscou valorizar os sentidos e os usos da língua em situações comunicativas reais, levando-os a refletirem sobre as estruturas gramaticais a partir de textos, orais e escritos, de seus propósitos comunicativos e contextos de produção, bem como os seus usos nas diversas situações do cotidiano, de modo a atender as demandas sociais. Contudo, o que se percebe é que, embora a maior parte das aulas de língua portuguesa as enfoque, muitos educandos saem da educação básica sem terem se apropriado dela, visto que da forma como ainda tem sido ensinada, não faz sentido para o aluno.

Com a realização desta atividade, pôde-se observar que, assim como na sequência aplicada ao 5º ano, essa turma contemplou todas as fases da ferramenta metodológica, desde a apresentação da proposta, perpassando pelos módulos de aprofundamento do assunto, até o produto final, de forma interligada, sistematizada, organizada e significativa. O que nos leva a constatar a relevância da sequência didática para o ensino de língua materna, seja nos anos iniciais ou finais do fundamental, na modalidade regular ou educação de jovens e adultos.

5. Considerações finais

O propósito do presente trabalho foi o de averiguar como as sequências didáticas contribuem para o ensino/aprendizagem da língua materna, através da ação, reflexão e avaliação desse procedimento metodológico, partindo de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática e análise da prática de seus pesquisadores.

Diferentemente de um ensino pautado quase exclusivamente na gramática normativa, como se perpetuou ao longo da história da educação brasileira e, em muitos casos, ainda se perpetua, a organização e sistematização do ensino de língua a partir de sequências didáticas constitui um diferencial pedagógico, pois possibilita a integração não apenas dos eixos que estruturam a língua portuguesa, mas promove uma articulação dessa com as demais áreas do conhecimento, uma vez que se constitui em terreno fértil para uma ação didática norteada pela interdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, o ensino gramatical deve, pois, estar interligado às práticas de linguagem de modo contextualizado, organizado, centrado no texto e em função das necessidades apresentadas pelos alunos durante a realização de atividades propostas, a fim de que não apenas a análise linguística seja privilegiada, mas os demais eixos – produção, leitura e oralidade – sejam contemplados.

Desse modo, o trabalho com sequência didática se torna relevante por colaborar para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados progressivamente, pois a organização das atividades de modo ordenado, sistematizado e gradativo, pressupõe uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre um determinado assunto.

Ao planejar uma sequência didática, o professor deverá ter, portanto, consciência sobre os objetivos a serem alcançados e elaborar atividades que possibilitem ao educando participar ativamente do processo de construção do conhecimento, de modo sistemático e significativo, a fim de que, conforme se pôde constatar nas discussões acerca da análise das sequências aplicadas pelos pesquisadores, o trabalho com essa ferramenta metodológica propicia um ambiente favorável à formação de um cidadão ativo, crítico e autônomo.

Com base nos relatos de experiências apresentados, observou-se a relevância das sequências didáticas como procedimento metodológico na

sala de aula, principalmente pelo seu caráter integrador, ao articular os diversos eixos no estudo da linguagem, um processo organizacional da prática docente que tem reflexos no aprendizado de crianças, jovens e adultos, como ficou comprovado ao longo desse trabalho.

Desta forma, pudemos depreender que o ensino de língua a partir da utilização de sequências didáticas, possibilita ao aluno tornar-se leitor e produtor eficiente de textos orais e escritos que circulam socialmente, estabelecendo relações de sentido e compreendendo, de fato, o propósito comunicativo e o contexto de produção desses textos, fatores imprescindíveis a uma formação significativa, que não se restringirá aos muros da escola, mas que o acompanhará por toda a vida, nas diversas situações do cotidiano, desconstruindo uma perspectiva educacional transmissiva e assumindo uma abordagem participativa, em que os saberes são construídos pelos sujeitos partícipes do processo e onde os educadores assumem o papel de mediadores do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Aula de português* – encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Trad.: Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARROS-MENDES, A.; CUNHA, D. A.; TELES, R. Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas**.** In: *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:* alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Â.; HOFFNAGEL, J. (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.

BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse:* cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society. Norwood: Ablex, 1997.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. H. R (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula:* praticando os PCNs. São Paulo: Campinas: EDUC-Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CERQUEIRA, J. M.; TAVELA, M. C. W. *O gênero entrevista na sala de aula:* trabalhando com oralidade e escrita. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10258>. Acesso em: 15-08-2013.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. In: NEVES, K. C. R.; BARROS, Rui M. O. Diferentes olhares acerca da transposição didática**.** *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 103-115, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e org.: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; DEPIETRO, J.; ZAHND, G. A exposição oral. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, C. A. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A. Z. (Org.). *Ensino médio:* construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Linguagem e diálogo:* as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: ___. (Org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1997.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio:* construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**.** São Paulo: Cortez, 2000.

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

LOUZADA, M. S. O. A interação língua e literatura na perspectiva dos currículos. In: GREGOLIN, M. R. V.; LEONEL, M. C. (Orgs.). *O que quer, o que pode esta língua?* Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara: FCL-UNESP, 1997, p. 45-53.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação de Jovens e Adultos. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (DEEJA)*. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>. Acesso em: 23-03-2014.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Trad.: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, n. 29, p. 18, fev./abr. 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acesso em: 08-03-2014.

_____. *Letramento:* um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar**.** Trad.: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEORIA E ENSINO DE GRAMÁTICA APLICADOS AOS ESTUDOS MORFOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antonio Cilírio da Silva Neto (UFT)
acilirio@bol.com.br
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

O objetivo deste artigo tem como pressuposto analisar o contexto teórico das gramáticas mais atuais e os postulados de gramáticos e linguistas como Bagno (2011), Castilho, (2012), Cunha e Cintra (2007), Perini (2013) e Neves (2012), no ensino voltado aos aspectos morfológicos (substantivo e adjetivo) da língua materna no ensino fundamental, igualmente sobre a noção de gramática como um "aparato que arranja os sentidos na língua", um mecanismo que nos permite "ensopar de precisão a nossa língua", ou que nos faz "perder nos trilhos de por onde ir" (NEVES, 2012, p. 24) tem também como objetivo discutir questões teóricas e práticas voltadas à formação de professores de português, bem como o uso, a produção e a análise de materiais didáticos a partir de teorias e análises linguísticas no estudo das gramáticas que se quer empreender nesse trabalho, que remontam desde os postulados do início dessa disciplina, até as considerações mais contemporâneas sobre a mesma no ensino da língua portuguesa e sua relação com a prática docente, ou seja, das teorias até a prática de análise linguística e estudo da gramática e suas variações em contextos de ensino. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior que tem como escopo a elaboração de uma gramática para as séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Gramática. Morfologia. Ensino de línguas.

1. Introdução

Neste artigo, temos como pressuposto analisar o contexto teórico das gramáticas mais atuais e os postulados dos gramáticos e linguistas Bagno (2011), Castilho, (2012), Cunha e Cintra (2007), Perini (2013) e Neves (2012), no ensino voltado aos aspectos morfológicos (substantivo

e adjetivo) da língua materna no ensino fundamental, temos também como objetivo discutir questões teóricas e práticas voltadas à formação de professores de português, bem como o uso, a produção e a análise de materiais didáticos a partir de teorias e análises linguísticas no estudo das gramáticas que se quer empreender nesse trabalho, que remontam desde os postulados do início dessa disciplina, até as considerações mais contemporâneas sobre a mesma no ensino da língua portuguesa e sua relação com a prática docente, ou seja, das teorias até a prática de análise linguística e estudo da gramática e suas variações em contextos de ensino. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior que tem como escopo a elaboração de uma gramática para as séries iniciais do ensino fundamental.

Para o estudo da língua portuguesa no contexto do ensino fundamental se faz imperioso envolver uma reflexão sobre um plano educativo que se quer implementar nesse nível de ensino (SEB/MEC, 2008).Toma-se como base nesse estudo as normas e diretrizes abordadas nos PCN em especial os de língua portuguesa (1997) do primeiro ciclo, o mesmo advoga que "é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais" (PCN, 1997, p. 89).

Para os PCN, o objetivo desses aspectos gramaticais "é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral" (1997, p. 91).

2. A gramática nos primórdios e os documentos oficiais

Para se falar de gramática, é necessário ter a noção de gramática como um "aparato que arranja os sentidos na língua", um mecanismo que nos permite "ensopar de precisão a nossa língua", ou que nos faz "perder nos trilhos de por onde ir" (NEVES, 2012, p. 24). Entre outros dizeres, a gramática ora pode nos ajudar a organizar a língua, ora pode nos deixar de fora de tal organização.

Neves (2012) registra que é a Dionísio Trácio que se atribui uma arte da gramática (*Téchne grammatiké*), a primeira gramática do Ocidente, que foi editada pela primeira vez em 1715, e que representa a gramática alexandrina. Para Oliveira, a *Techné Grammatiké* de Dionísio Trácio

é "um texto grego que chegou até nós em dezenas de manuscritos medievais (X – XVIII séculos)". (OLIVEIRA, 2011, p. 7-8)

A gramática, nessa época, ganhou o conceito de "conhecimento empírico do que se diz frequentemente nos poetas e nos prosadores" (DIONÍSIO, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 8), Oliveira diz que era um conhecimento não interiorizado, surgido de experiências de análise textual ou filológica.

Percebe-se que a herança grega da gramática da língua deixou marcas na história da sistematização gramatical no Brasil, assim como em sua organização por via da gramática latina e do esforço de estudiosos de Alexandria, que nas suas formulações se amparavam no pensamento grego, apesar de tudo que a ciência linguística tenha colaborado no estudo da linguagem e da língua no Ocidente, conservando "um núcleo comum bastante fixo do conjunto de termos que designam unidades, categorias e funções ligadas ao funcionamento das diversas línguas dessas nações" (NEVES, 2012, p. 238).

Posto isso, nos dias de hoje as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais* face as exigências para a educação básica, diz que a escola precisa se reinventar, ou seja:

> priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e ao mesmo tempo capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida (DCN, 2013, p. 16).

Portanto, a escola tem diante de si o desafio de sua própria recriação, reinvenção, para as *Diretrizes* (2013), tudo o que se refere à escola é invenção, por isso, os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.

Quando a escola se recria, especialmente no ensino fundamental, e consequentemente em toda educação básica, é por que se busca a qualidade, que não tem sido tão estimulada quanto à quantidade. Na universalização do acesso à escola, prima-se pela quantidade, que é necessária, mas não assegura-se a permanência do educando, essencial para a qualidade. Só a oportunidade de acesso não é garantia para a inserção no mundo do conhecimento.

Nas *Diretrizes Curriculares*, percebemos que o conceito de qualidade na escola, inclui a qualidade pedagógica e qualidade política, essas qualidades:

> abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como condições que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes constituídos histórica e socialmente (DCN, 2013, p. 21).

Vemos que as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais* (2013), visam que a qualidade na escola perpassa pelo conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar, abarcando mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa, mas mediante, também, aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços. Essa escola, de qualidade social, deve adotar como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens para desenvolver um ensino de qualidade.

Portanto, diante das informações expostas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais* (2013), buscamos em nosso artigo as especificidades das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* de 9 (nove) anos, no que tange ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa para o primeiro ciclo (de 1º ao 5º ano), e mais especificamente para o 3º ano em relação aos aspectos gramaticais – morfologia: substantivo e adjetivo. Dessa forma, no ensino fundamental, o ensino deve ser ministrado em língua portuguesa, com exceção às comunidades indígenas que além dessa língua devem se utilizar de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem.

3. A gramática na visão de Perini

Perini (2013), questiona o porquê de as pessoas passarem longos anos estudando, e ainda assim serem analfabetos científicos, e como é que se impede alguém de desenvolver pelo menos algum conhecimento e espírito científico, no processo de alfabetização?

A resposta para esse autor, seria a falta de noção clara do que vem a ser ciência, para Perini "muitos estudantes e alguns professores não sabem que a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é um método de obter esses conhecimentos e resultados" (2013, p. 32), conhecer e decorar resultados da ciência, não tem nada a ver com alfabetização científica.

A disciplina de gramática deve ensinada cientificamente, pois nela temos que lidar com diversas classes de palavras, e que há boas razões para isso, porque se todas as palavras pertencessem a mesma classe, não

seria possível descrever a aceitabilidade, como nas frases " um outro gato." e "*outro um gato". Para um estudioso da língua não é perda de tempo definir as classes de palavras, pois, elas constituem uma boa parte da estrutura de uma língua. A gramática é o estudo de certos fenômenos da vida real, ou seja, a ordenação mais ou menos fixas das palavras em sintagmas (PERINI, 2013).

O aluno tem o direito de conhecer as classes de palavras, e saber o que é gramática, ela é uma disciplina que estuda uma parte importante do nosso conhecimento do mundo, programado no nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e do julgamento dos falantes.

Para Perini (2013), entre outros dizeres, a gramática é uma disciplina científica com o escopo no estudo, na descrição e na explicação de fenômenos do mundo real.

Ademais, para se trabalhar com gramática é preciso que a trabalhamos como as ciências em geral. Perini sugere a adoção de objetivos, como:

1. Abandonar as falsas promessas de que estudar gramática é o caminho para aprender a escrever;
2. Assumir posição científica diante ao fenômeno da linguagem, admitindo o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não a vontade de crer, trabalhamos com fatos e teorias, e não com crenças e dogmas;
3. Procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua;
4. Abandonar a ideia de que é possível realizar o estudo completo de uma língua, de que a gramática portuguesa é um sistema plenamente conhecido, e de que a descrição está pronta e relatada na literatura;
5. Apresentar a ideia de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas (PERINI, 2013, p. 39-40).

Diante dos fatos elencados fica visível, para esse autor, que não é verdade que o povo fala de qualquer jeito, e que é possível elaborar uma gramática da língua falada, rica, complexa e interessante, quanto a gramática da língua padrão. Perini (2013), conclui dizendo que o estudo da gramática na escola precisa de reformulações, em termos de formação científica, para ele, devemos vê-la como uma das disciplinas científicas do currículo.

Para Perini, as classes de palavras, ou seja, para ele, classes de formas são tratadas de maneira inadequada nas gramáticas tradicionais, e que seria necessário fazer considerações teóricas sobre o que vem a ser classe e em particular distinguir classe de função. "As funções se definem no contexto em que ocorrem, mas as classes se definem fora do contexto". "Uma classe é o conjunto das formas que têm o mesmo potencial funcional" (PERINI, 2013, p. 290-291).

Isso quer dizer que na palavra *gato*, poderíamos perguntar, a que classe pertence e qual a sua função sintática? Digamos sem grande dificuldade que 'gato' é um substantivo, já a sua função sintática ficaria sem resposta, mas se usarmos a terminologia tradicional, ela pode ser um sujeito, objeto direto, predicativo do sujeito, núcleo do sintagma nominal, complemento de preposição. A palavra gato, na frase 'gato dá muito trabalho', é sujeito, mas a sua função se caracteriza pela inserção dessa palavra em determinado entorno gramatical, podendo ser outra coisa em outra oração. Pensamento defendido por outros gramáticos, linguistas e filólogos, como Bagno (2011), Castilho (2012), Cintra e Cunha (2007), Neves (2011) e outros.

Para Perini (2013), não podemos distinguir substantivos de adjetivos, pois elas pertencem ao que ele chama de nominais, palavra nascida da crença de que ser ou não um constituinte imediato de um sintagma nominal é um traço gramaticalmente importante. Por exemplo, para distinguir palavras como amigo, mesa, alto são nominais, mas as palavras 'então, de', ' certamente' não são, o que podemos dizer de maneira geral, por exemplo: somente os nominais podem ter gênero, número, marcado pelo sufixo *-s* e potencial referencial. Esse autor diz que "não podemos dizer que todos os nominais podem ter gênero, mas podemos dizer que somente os nominais podem" (PERINI, 2013, p. 298).

Para alguns tipos de nominais, como Perini chama as classes de palavras, os substantivos e adjetivos, os nomes, seriam uma subclasse desses nominais. As gramáticas falam de nomes substantivos e nomes adjetivos, para esse autor:

> Uma característica dos nomes como grupo é muitos deles terem potencial referencial, e muito potencial qualificativo. O potencial referencial não é exclusivo dos nomes (outros nominais, como *ele* também tem), e o potencial qualificativo parece também ser assumido por verbos, como *ela brilha*, um sinônimo próximo de *ela é brilhante.* (PERINI, 2013, p. 301)

No estudo das classes de palavras, esse autor diz que faz um esforço para salvar a intuição tradicional e chama essas classes de nominais

e não tendo ainda escolha, ou seja uma definição mais confiável na ausência de levantamentos amplos do léxico, e põe o substantivo e o adjetivo na classe dos nomes, podendo ser mais referencial ou mais qualificativo. E, assim Perini encerra o assunto sobre classes de formas, como ele prefere chamar as classes de palavras.

4. A gramática na visão de Bagno (2011)

Outro autor que faz parte do nosso referencial teórico, Marcos Bagno (2011), diz que a história das classes de palavras é uma verdadeira saga, uma boa epopeia, repleta de peripécias, reviravoltas e vicissitudes, com brigas familiares, traições, deserções etc.

Para esse autor na epopeia das classificações gramaticais, as palavras que expressam a substância receberam uma casa só para elas, o que não aconteceu com as palavras que representam o acidente, ou seja o predicado, porque exigia análise mais detida. Bagno (2011) concorda com outros autores quando diz que o substantivo é a substância, é aquilo que está por baixo, enquanto o sujeito é aquilo que é lançado embaixo, que subjaz, isso para ele representa uma sinonímia, na prática sujeito e predicado significam a mesma coisa, nos tempos passados, o *hypokeimenon*, com relação muito íntima.

Na gramática da tradição escolar, os adjetivos são palavras que expressam as qualidades, porém as qualidades não são permanentes e não participam da substância do ser, elas são flexíveis, modeláveis, plasmáveis (BAGNO, 2011).

Porém, no século XVII, o que estava junto se desfez, o gramático francês Nicolas Beauzée, propôs que os adjetivos tivessem casa própria e se separassem dos substantivos, após tantos séculos de coabitação, foram obrigados a viverem em casas separadas.

Bagno diz que essa independência vive em constante ameaça, apesar de ter se fixado nas gramáticas normativas, sempre contestada por linguistas, Jan Goes (*apud* BAGNO, 2011) faz um tratado dos adjetivos desde Platão a Beauzée, e apresenta o retorno do adjetivo à classe do verbo. Outros estudiosos preferem na classe dos nomes, como o linguista Mário Perini, como já expusemos o seu posicionamento acima. Bagno também prefere incluir os substantivos e adjetivos na classe dos nomes, mas compartilha com autores que fazem a distinção entre essas duas ca-

tegorias, sob o rótulo de nomes e como subclasse de uma classe maior, a dos nominais, como fazia os estoicos e como faz Perini.

Assim como Castilho, Bagno (2011) faz um traçado comparativo entre os substantivos e os adjetivos, e acrescenta alguns pontos às propriedades morfossintáticas dessas classes.

Diante disso, Bagno reforça a ideia de que os adjetivos e os substantivos exibem marcas de gênero e número, mas só o substantivo tem gênero como propriedade inerente, não flexional. Por outro lado, as propriedades morfossintáticas da classe dos adjetivos são maiores, pois só eles podem exibir marcas de gradação, aceitarem o sufixo -vel para expressão de potencialidade, o sufixo -mente para expressão de modo, o sufixo -oso para expressão de quantificação e intensidade, o sufixo -ês e -ense na formação de gentílicos, podem, também, serem modalizados por um verbo, e por fim, exercerem função predicativa em minissentença.

Passamos à reflexão e análise dessas ideias de Bagno, quando postula que o gênero e o número dos adjetivos concordam com o substantivo, como em homem bonito, mulher bonita, homens bonitos, mulheres bonitas. Ele, diz que a existência de adjetivos que têm a mesma forma no masculino e no feminino é a prova de que a inexistência de marca morfológica de gênero não altera em nada a compreensão do enunciado, como em homem/mulher *grande*, limão/maçã *verde* etc.

Quanto ao grau, Bagno concorda com Castilho, os substantivos, sendo referenciais, não admitem gradação, eles admitem sufixos de aumentativo e diminutivo, mas informam o tamanho, a dimensão do objeto referido. O sufixo -vel traz a ideia de particípio passado, como em dirigível = que pode ser dirigido. O sufixo -oso é aplicado a substantivo para a formação de adjetivos que expressam abundância e intensidade, como em formoso, formosa, formosos, formosas. o sufixo -ês e -ense é usado para a formação de gentílicos: língua *portuguesa* (adj.), *o português* (subst.); o povo *amapaense* (adj.), *as amapaenses* (subst.). A modalização dos adjetivos por meio do advérbio se dá, por que é o adjetivo que modifica o substantivo, como em *'muito* feliz, *menos* alegre etc., as palavras mais muito e menos ocorre diante de um substantivo, pois não é advérbio, é um quantificador indefinido, conforme a tradição um pronome indefinido (BAGNO, 2011).

Bagno (2011) resume, assim, as propriedades morfossintáticas dos nomes, para os substantivos o *gênero* é inerente masculino e feminino, e a formação do feminino se dá por derivação, já os adjetivos somente por

flexão; o *número* do adjetivo e do substantivo se dá por flexão; o *grau* não ocorre nos substantivos, somente nos adjetivos e por derivação; por fim, o *tamanho* que acontece somente nos substantivos e por derivação.

Para conceituar e definir substantivo, temos em Cunha e Cintra o conceito de "palavra que designamos ou nomeados os seres em geral" (2007, p. 191). E temos ainda um conceito funcional, desse autor para essa classe, como "palavra que serve, privativamente, de núcleo do sujeito, do objeto direto, do indireto e do agente da passiva" (*idem*, p. 192).

Bagno não concorda com esse posicionamento, para ele quando lidamos com o substantivo, devemos optar pelo estudo da referenciação, assim define substantivo como "palavra que nos permite fazer referência aos objetos do mundo real, do mundo virtual e do mundo mental" (BAGNO, 2011, p. 695), essa referência é feita pela designação dos objetos desses mundos para nos referir a eles.

Os substantivos podem denominar entidades de primeira ordem, ou seja partem do mais concreto e ocupam um espaço tridimensional num momento do tempo, como exemplos: homem, gato, caneta etc.; entidades de segunda ordem, pois passa por estados de coisas, mas se localizam no tempo e podem ter uma duração maior ou menor, não têm existência concreta, como em chegada, beleza, morte etc.; entidades de terceira ordem, e chega às entidades abstratas, fora do tempo e do espaço, localizadas no universo mental e sentimental, como em ideia, razão, crença etc. Bagno acrescenta uma quarta ordem, aquela que habita um terceiro mundo, que não é nem real e nem mental, mas sim virtual, como em *chat, download, site, e-mail* etc. (BAGNO, 2011).

Esse autor, enfim nos passa a lição de que se quisermos tratar de substantivos e adjetivos de modo prático, vale a pena retomar a lição de João de Barros em sua gramática de 1940 que dizia: "o teste é substituir o termo pela palavra *coisa*: se a substituição for possível, é porque se trata de um substantivo (coisa forte); se não for possível, é um adjetivo (*cavalo coisa)" (*apud* BAGNO, 2011, p. 697). E conclui, qualquer palavra antecedida do artigo o/a/os/as é substantivo, essa é "a receita para transformar qualquer palavra de qualquer classe num substantivo, como em: o olhar, o azul, o bem, o antes e o depois, o como e não o porquê, o onde e o quando..." (p. 697). Esses são os seus postulados.

5. A gramática de Cunha e Cintra (2007) e as classes de palavras

Na gramática de Cunha e Cintra (2007) esse tema é tratado de forma bem compartimentada, os autores definem substantivo, classificam-no, e mostram o seu emprego, é uma gramática que merece ser consultada. Esses autores dizem que na morfologia dos adjetivos poucos podem ser considerados primitivos, que designem por si mesmo qualidade, sem referência a uma substância ou ação que a representem, dizem que a maioria dos adjetivos derivam de um substantivo ou de um verbo.

Para eles, a subdivisão dos nomes substantivo e adjetivo só podem ocorrer obedecendo a um critério basicamente sintático, funcional. Sendo o adjetivo essencialmente um modificador do substantivo, que serve para indicar uma qualidade (ou defeito), como em 'inteligência lúcida' e 'homem perverso'; indicar um modo de ser, como nos exemplos: 'pessoa simples' e 'moça delicada'; indicar aspecto ou aparência, como: 'céu azul' e 'vidro fosco'; e indicar estado, como em 'casa arruinada' e 'laranjeira florida'.

Cunha e Cintra (2007), também dizem que o adjetivo serve para estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, espaço, matéria, finalidade, propriedade etc., como nos exemplos, (p. 259): nota mensal, movimento estudantil, casa paterna, vinho português.

6. As classes de palavras e a gramática em Castilho (2012)

Para se falar de língua e gramática, antes é preciso se ter em mente que quando se lida com uma língua natural, operamos com um "objeto científico escondido" (CASTILHO, 2012, p. 41), e o português brasileiro não escapa à essa dificuldade.

Esse autor compara o trabalho de gramáticos e linguísticas ao de um botânico, enquanto este trabalha com a fisiologia, a anatomia e a doença que atacam as plantas, que são externos a ele, é dado do mundo real, isso não quer dizer que nas ciências exatas e biológicas não ocorram teorizações em que a imaginação tenha seu lugar, mas o objeto continua externo; aqueles "operam com um objeto guardado em sua mente e na mente dos indivíduos de sua comunidade, lidando com uma propriedade interna a ele, não evidente no mundo real" (CASTILHO, 2012, p. 41), esse objeto são as línguas, à qual sempre se produz resultados incompletos.

Quando procuramos teorizar, saímos procurando diversas teorias linguísticas e gramaticais, tentando ordená-las em várias direções, dependendo do nosso interesse. "Teorizar vem de teoria, palavra grega que significa mais ou menos 'ponto de vista'" (CASTILHO, 2012, p. 42), no nosso caso um ponto de vista sobre a língua e sua gramática. A palavra teoria vem do substantivo grego *theoría* que se deriva do verbo *thedo*, que significa ver. O substantivo *théatron*, em português teatro é o lugar onde se vê (o espetáculo), e faz parte dessa etimologia.

Diante disso, os linguistas e gramáticos quando falam de língua, geralmente, tomam quatro grandes direções, veem a língua como um *conjunto de produtos*, o que chamamos de gramática descritiva; como *conjunto de processos mentais, estruturantes*, sua gramática será funcionalista-cognitivista; como *conjunto de processos e produtos que mudam ao longo do tempo*, sua gramática será histórica; e a língua tida como conjunto de bons usos, sua gramática será prescritiva (CASTILHO, 2012).

O segundo ponto do nosso artigo, faz referência à estrutura do sintagma adjetival, para que possamos fazer a relação entre essas duas classes de palavras, o substantivo e o adjetivo. Castilho (2012) nos chama a atenção para os adjetivos, quando diz que os mesmos constituem um sintagma de formato semelhante ao dos demais sintagmas, SAdj = (Especificador) + Adj + (Complementador).

Como já especificamos a gramática latina não distinguia adjetivos de substantivos, reunindo-os sob a denominação de *nomen* (nome), com as especificações nomen *substantiuum* e nomen *adiectiuum*, isso ocorria devido aos pontos de contato morfológico entre essas classes. Foi a partir do século XVIII que os gramáticos das línguas românicas passaram a tratar o adjetivo separadamente do substantivo, segundo Castilho (2012), os gramáticos argumentavam que haviam diferenças morfológicas entre o adjetivo e o substantivo.

Apesar, dos pontos de contato e compartilharem as propriedades morfológicas de gênero e número, afastam-se, porque, segundo Castilho (2012):

1. O adjetivo aceita flexão de grau, expressa por sufixos produtivos, como em branquíssimo, ou por terminações que são vestígios do latim, como em maior, menor, melhor, pior, ou por Especificadores e Complementadores: [mais Adj. do que X], [tão Adj como X], [o mais

Adj dos X], como em "mais branco do que neve", "tão branco como a neve", "a mais branca das neves".

Câmara Jr. (*apud* CASTILHO, 2012), nos mostra que as duas classes de palavras se comportam da mesma forma quanto ao morfema {-s}, marcador de plural, como vemos no substantivo 'mesas' e no adjetivo 'brancos'. Já o sufixo {-íssimo} só ocorre com o adjetivo, sendo repelido pelo substantivo. Quando esse sufixo se aplica a um substantivo, ocorre sua recategorização, como em "o governador é candidatíssimo à presidência da República". Quanto ao grau do adjetivo é a intensificação ou a atenuação de traços predicativos, é os substantivos são expressões referenciais, não graduáveis. Os substantivos têm sufixos derivacionais que indicam o tamanho, como em 'mesona', 'mesinha', isso quer dizer que tamanho não é grau.

2. Adjetivos podem ser criados por derivação de modo, expressa por {-vel}, como em amável (o que pode ser amado), provável (o que pode ser provado). Já os substantivos não aceitam esse sufixo, como 'mesável', salvo quando se quer transformá-lo em adjetivo, como em 'reitorável, papável, exemplos vindos de Rodolfo Ilari, segundo Castilho.

3. O adjetivo aceita a derivação por {-mente}, transformando-se em advérbios como em 'facilmente', que não ocorre com os substantivos, como em 'mesamente', salvo quando se pretende adverbializá-lo, em que o autor se utiliza de exemplo de Basílio, "Morfologia e Castilhamente, um estudo das construções X-mente no português do Brasil".

4. O adjetivo aceita a derivação de quantificação, expressa por {-oso, -al}, como em estudioso (o que estuda muito), sensacional (o que causa muita sensação), e que não ocorre com os substantivos, como 'mesosa, mesal'. (CASTILHO, 2012)

Castilho (2012), enfim, justificou com isso os seus argumentos para a conveniência de distinguir adjetivos de substantivos do ponto de vista da morfologia.

7. A gramática em Neves (2011)

A proposta de Maria Helena Moura Neves, exposta na apresentação de sua *Gramática de Usos do Português Brasileiro*, foi a de compor uma gramática da língua portuguesa atual, mostrando como se explicitam as regras que regem o funcionamento desta língua, em todos os níveis;

tomando como suporte para esta análise seu uso em textos reais. Por esta razão, segundo a autora: "O que está abrigado nas lições é, portanto, a língua viva, funcionando e, assim, exibindo todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos usuários para obtenção do sentido desejado em cada instância". (NEVES, 2011, p. 13).

Para empreender tal objetivo a autora parte das tradicionais classes de palavras distribuindo-as em quatro grandes blocos de assuntos: parte I – a formação básica das predicações: o predicado, os argumentos e os satélites, parte II – a referenciação situacional e textual: as palavras fóricas, parte III – a quantificação e a indefinição e parte IV – a junção. Essa estratégia, segundo a autora visa facilitar a busca pelo leitor ou consulente comum, que não seja estudioso da língua portuguesa.

Neves assume a necessidade de uma investigação gramatical que descreva o comportamento das diferentes classes gramaticais segundo a funcionalidade de seu emprego nos diferentes níveis e funções que atuam e exerçam, pensamento compartilhado por todos os linguistas e gramáticos aqui elencados neste artigo.

Na primeira parte de sua gramática, que trata da formação básica das predicações, a autora recebe colaboração de Francisco Borba para analisar o verbo e o substantivo; de Maria Tereza Camargo Biderman para colaborar com o substantivo, ambos da UNESP; e de Ataliba Teixeira de Castilho da USP para colaborar com o adjetivo e o substantivo, que é o foco do nosso trabalho.

Na tarefa da natureza da classe do substantivo Neves (2011) postula que a classe denominada de substantivos, ou nomes abriga dois grupos de elementos muito diferentes entre si conforme a denominação, os substantivos comuns e os substantivos próprios, conforme os exemplos abaixo (p. 67):

> Começou a obter grande voga de flores ambíguas, isto é, a de NOME tomado a um sentimento humano. (ESS) Aqui nome se refere ao nome de uma classe de flores.
>
> Mas entendo: eu devo ter sido prejudicada pela troca de NOME. (PEL) Aqui se refere ao nome de uma pessoa.

Na natureza da classe dos adjetivos, Neves (2011, p. 173), diz que os adjetivos são usados para substituir uma propriedade singular a uma categoria denominada por um substantivo, que funcionam qualificando ou subcategorizando, como nos exemplos:

> Lembro-me de alguns, Dr. Circinato Richter, homem GRANDE, GENTIL e SORRIDENTE, que às vezes trazia seu filhinho Roberto e a esposa, moça BONITA E SIMPÁTICA. (ANA) Aqui qualificando.
>
> Foi providenciada perícia MÉDICA e estudo PSICOLÓGICO. (ESP) Aqui subcategoriza.

Observamos que nas mais de 162 páginas que Neves discorre sobre o substantivo e o adjetivo, mais precisamente, 106 para o substantivo e 56 para os adjetivos, concorda-se que é uma gramática com grandes peculiaridades, que necessitaria de bastante tempo e estudo para compreendê-la.

8. As classes de palavras (substantivo e adjetivo no livro Porta Aberta

Vale destacar neste trabalho os aspectos morfológicos do livro didático *Porta Aberta* (2011) do 3º ano do ensino fundamental de Bragança & Carpaneda, do PLND 2013, 2014 e 2015, adotado na maior parte das escolas do município de Imperatriz, aspectos relacionados as classes de palavras substantivos e adjetivos.

O livro está dividido em quatorze unidades, sendo que a partir da unidade 5 no estudo da língua, que surge o substantivo próprio e o comum, na unidade 7 o número do substantivo – singular e plural, na unidade 8, o gênero do substantivo – masculino e feminino, na unidade 9, o grau do substantivo – aumentativo e diminutivo, dando um salto chega-se a unidade 13 que faz o estudo do adjetivo.

Bragança & Carpaneda (2011) apresentam no livro didático o estudo da língua, na unidade 5 que trata do substantivo, dizem que todas as coisas têm um "nome", em seguida conceituam substantivo como palavras que dão nome a pessoas, animais, plantas, objetos, lugares e sentimentos. A partir desse conceito, dizem que os substantivos comuns dão os nomes de objetos, plantas, frutas, flores e sentimentos, e os substantivos próprios dão os nomes de pessoas, lugares e animais domésticos.

Para a elaboração de um exercício, informam ao leitor que "os substantivos comuns são escritos com letra inicial minúscula, a não ser que venham depois de algum sinal de pontuação, e os substantivos próprios sempre são escritos com letra inicial maiúscula" (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 110).

A unidade 7 do livro, trata do substantivo na sua forma singular e plural, antes é apresentado aos alunos as palavras criança e crianças para

que discutam a diferença que existe entre as duas formas desse substantivo, para em seguida se mostrar que o plural dos substantivos, normalmente acrescentamos um -s. Porém, avisam que há duas formas de se fazer o plural e que vai depender das diferentes terminações do substantivo singular, como por exemplo: senhor – senhores, jardim – jardins, nariz – narizes, animal – animais, barril – barris, lençol – lençóis, pastel – pastéis.

Diante do exposto, percebemos a complexidade dos exemplos demonstrados para as crianças, que não é só colocar -s no final da palavra. A criança tem direito de conhecer esse grau de complexidade, as autoras dão como exemplo as palavras pires, tênis, lápis, ônibus, que indicam apenas um elemento. Quando estão na resolução de atividades nessa unidade, elas apresentam, às crianças, as primeiras características da narradora de um conto, sem informar que estas palavras são adjetivos.

A unidade 9 apresenta o grau do substantivo, aumentativo e diminutivo, as autoras informam que no substantivo, há três graus, o grau normal, que indica tamanho normal, o aumentativo, que indica tamanho grande, e o diminutivo, que indica tamanho pequeno. Dizem, que o grau aumentativo termina em -ão e o diminutivo em -inho e -inha, mas há outras formas de aumentativo e diminutivo. Na página seguinte eles avisam que nem sempre o -ão é aumentativo, como em furacão, limão; e que nem todas as palavras terminadas em -inha são diminutivos, como em farinha, linha, rainha etc. O aumentativo nem sempre indica coisa maior, como amigão, que pode expressar grande amizade.

De acordo com as gramáticas mais atuais, que estamos analisando e refletindo sobre o substantivo ambas afirmam que o grau não ocorre nos substantivos, o que se tem é uma ideia de tamanho, que só se dar por derivação, segundo Bagno (2011), porém parece ainda arraigada pela tradição gramatical da Nomenclatura Gramatical Brasileira e a Portuguesa que seguem uma longa tradição no ensino do idioma (CUNHA & CINTRA, 2007).

Na unidade 13, a penúltima unidade, as autoras apresentam a classe dos adjetivos, apesar de já vindo dando pinceladas ao longo do livro sem denominá-la. Elencam uma série de palavras para dar características a um cachorro personagem de uma estória, como galante, forte, bonito, especial etc. Retoma os substantivos para dar-lhes características, para enfim, nomear adjetivo como a palavra que acompanha o substantivo, dando qualidade aos seres, caracterizando-os, assim, encerra o assunto.

Enfim, percebemos que as autoras, ao produzirem os conteúdos do livro didático do 3º ano, se embasaram, ora em autores que circulam somente pela teoria gramatical, ora por autores que acreditam em um ensino mais renovado e inovador.

9. Conclusão

Consideramos que as gramáticas aqui pesquisadas apresentam sua utilidade para o ensino da língua portuguesa, tentamos averiguar qual sua validade como suporte de ensino, entendeu-se que foi imperioso o que nos informam as gramáticas de Bagno, Cunha e Cintra, Castilho, Neves, Perini para a compreensão do tema abordado, como também são riquíssimas suas contribuições para o encaminhamento da análise linguística a ser mediado pelo professor, dessa forma, recomendamos a consulta e utilização dessas como suporte nos trabalhos de sala de aula.

Tal recomendação se baseia na análise feita a partir da abordagem destas gramáticas. Concordamos com Bagno (2009), quando diz que são danosas as repercussões quanto à opinião de alguns no tocante à língua e ao ensino de língua, transformando em rematadas inverdades:

> 1 "os linguistas são favoráveis ao vale-tudo da língua" – mentira!
>
> 2 "eles apregoam a inutilidade do conhecimento da tradição normativa" – balela!
>
> 3 "os linguistas defendem o uso da 'linguagem popular' ou 'caipira' em todas as instâncias de interação social falada ou escrita" – calúnia!
>
> 4 "eles negam a necessidade de aprendizado, por parte das classes desfavorecidas, das prestigiadas de falar e de escrever" – lorota!
>
> 5 "os linguistas aplaudem o uso irrefreado de termos estrangeiros no cotidiano" – piada de mau gosto!
>
> 6 "os linguistas recomendam jogar no lixo todas as gramáticas e dicionários" – conversa fiada! (p. 20)

Para Bagno (2011) e em especial Antunes (2009), no trabalho de educação linguística na escola, é preciso não se deixar embriagar pelo seu conteúdo, pois a mesma tem sido mestra nisso: "tapeia-nos com os rótulos que têm as coisas da linguagem e nos priva de saborear seu gosto e provar do seu fascínio" (ANTUNES, 2009, p. 134).

E assim tem-se a língua como faculdade mais poderosa, o principal meio de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma reali-

dade, vivemos mergulhados na linguagem, não podemos viver fora dela, estamos imersos na língua como os peixes na água, para Bagno ela é formada por um conjunto de sistemas: "LINGUAGEM = Léxico + Gramática + Discurso + Semântica: circulam, colidem se fundem" (BAGNO, 2011).

Fundamental, segundo esses autores é que a escola possibilite a seus aprendizes leitura, escrita e letramento que abrem portas de incontáveis mundos discursivos, e é por meio da escolarização institucionalizada que esses aprendizes não tenham só o que dizer. Para Bagno e Oliveira é preciso saber dizer o que se tem a dizer, ou seja, "saber usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social" (BAGNO, 2011, p. 76), senão "encontraremos indivíduos que não sabem se expressar: nem dizer, nem escrever, nem pintar, nem desenhar, nem esculpir, nem dançar, nem representar, nem tecer, nem pensar. Somente falar" (OLIVEIRA, 2011, p. 58). Tendo isso em mente, sabemos que a função da escola é fazer com que esse aprendente saiba dizer e não apenas comunicar.

Portanto, discutimos questões teóricas e práticas voltados ao ensino de morfologia (substantivo e adjetivo), bem como o uso, e a análise de materiais didáticos a partir de teorias e análises linguísticas no estudo das gramáticas que se queremos empreender em trabalho futuro, que remontam desde o início da sistematização da língua, até as considerações mais contemporâneas sobre a mesma no ensino da língua portuguesa e sua relação com a prática docente, ou seja, das teorias até a prática de análise linguística e estudo da gramática e suas variações em contextos de ensino. Esta pesquisa fará parte de um projeto maior que tem como escopo a elaboração de uma gramática para as séries iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português* – encontro e interação. 9. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2013.

BORBA, Francisco da Silva et al. *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais da Educação Básica/Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARPANEDA, Isabella P. de Melo. BRAGANÇA, Angiolina D. *Porta aberta*: letramento e alfabetização, 3º ano, 2011. 3. ed. São Paulo: FTD, 2013.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo*: conceitos, análises e parâmetros. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Gramática de usos de português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos*. Campo Grande: Oeste, 2011.

VERBOS "*TRANSITIVOS*" *ESTAR* E *IR* E SEUS COMPLEMENTOS EXCEPCIONAIS.

Raquel dos Santos Nery (UCP)
quelnery@gmail.com
Vinicius Statzner Stumpf (UCP)
vstatzner@yahoo.com.br

RESUMO

Neste estudo, em primeiro lugar, verifica-se o conceito de algumas gramáticas, incluídos os verbos *estar* e *ir* e seus complementos – os chamados adjuntos adverbiais – como intransitivos e termos acessórios, respectivamente. E em segundo plano, é demonstrado o parecer de alunos dos ensinos fundamental e médio, através de uma pesquisa de campo, onde se realiza um questionário com algumas perguntas sobre os verbos e complementos em questão. Dessa forma, mostra-se como, na prática, os alunos, tanto de instituição pública quanto de particular, entendem e classificam os verbos pesquisados, se há necessidade de um complemento e se realmente esse complemento pode ser chamado *termo acessório*. O resultado mostra que o tema apresentado carece ser analisado com mais atenção e desvelo, para que os falantes da língua portuguesa possam seguir às normas com clareza e sem a presença de qualquer dúvida ou confusão.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Verbo intransitivo. E*star. Ir.* Termos acessórios.

1. Introdução

Este estudo tem a finalidade de analisar os verbos *estar* e *ir* e seus complementos, classificados, por muitas gramáticas, como intransitivos e adjuntos adverbiais respectivamente, constatando se há uma clara assimilação por discentes de diferentes níveis e redes de ensino. As gramáticas, juntamente com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), por sua vez, não apresentam uma classificação plausível e coerente quanto a esses verbos e complementos. Desse modo, questiona-se neste trabalho: a forma que as gramáticas referem-se aos verbos citados gera dificuldades

no processo ensino/aprendizagem? E mais: seus complementos podem ser, realmente, considerados termos acessórios em uma oração? E o principal, os verbos *estar* e *ir*, são, de fato, sempre intransitivos? Como a língua portuguesa é um idioma oficial do Brasil, é imposta uma norma que deve ser seguida e obedecida pelo falante da língua em questão. Assim, para se escrever algum texto ou falar formalmente, o brasileiro necessita estudar, questionar e criticar qualquer tema julgado por ele relevante. O assunto abordado merece ser tratado com mais atenção e, através da pesquisa de campo, com o método indutivo/analítico, ver-se-á se realmente há dificuldades, por parte dos discentes, ao classificar determinados itens, conforme as gramáticas e NGB os nomeiam.

A pesquisa é dividida em três capítulos, que vai do número 2 ao 4. O capítulo 2 inicia-se com a definição e explanação dos verbos intransitivos em geral, os verbos *estar* e *ir*, os termos acessórios e o adjunto adverbial. Nesse capítulo, são feitas várias citações de diversas gramáticas, mostrando como elas classificam os verbos propostos e seus complementos. Essa breve explicação oferece para o leitor uma rápida introdução ao tema pesquisado, concedendo-lhe um pequeno conhecimento sobre o assunto, pelo parecer das gramáticas.

O terceiro capítulo refere-se à exposição da pesquisa de campo. É feita uma apresentação detalhada e minuciosa de gráficos e tabelas, contendo respostas e pareceres dos alunos pesquisados. O intuito dessa pesquisa de campo é mostrar, na prática, se os discentes possuem dúvidas sobre o que as gramáticas expõem acerca do tema. Se os alunos apresentarem certa dificuldade ao classificar os verbos e explicar suas respostas, comprova-se, então, que as gramáticas, juntamente com a NGB, são falhas e carecem de maior atenção, avaliação e revisão.

O capítulo 4 contém as considerações finais, baseadas nos resultados apresentados da pesquisa de campo e das citações das gramáticas.

Além da pesquisa feita com alunos, algumas gramáticas, dicionários e livros didáticos foram consultados e analisados. As gramáticas de Celso Cunha, Evanildo Bechara e Rocha Lima foram as mais utilizadas. Celso Cunha é correto e fiel à NGB e Bechara, um autor atual, é "mais moderno"[13] ao nomear os termos. Embora Rocha Lima, além de Celso

[13] Entende-se por mais moderno o fato de Evanildo Bechara criar novos termos diferentemente dos da NGB. Veja o exemplo: "*Argumental* e *não argumental* distinguem as mesmas características sintáticas e semânticas que a gramática tradicional utiliza para separar os *complementos* [...] ou ainda *integrantes* dos *adjuntos* ou termos *acessórios*." (BECHARA, 2009, p. 412).

Cunha, tenha assinado a NGB, concordando com as normas estabelecidas, sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* é uma exceção, e foi a que mais se destacou, dentre as três, já que ela apresenta certa coerência ao classificar e dividir a sintaxe e ordenar os itens pesquisados de forma clara e fácil de serem entendidos.

2. Verbos intransitivos e termos acessórios

2.1. Verbos intransitivos

Conforme a gramática tradicional aponta, verbo intransitivo é aquele que não transita, ou seja, não é necessário que o verbo possua algum complemento para que a oração tenha sentido completo. Segue um exemplo:

> **Sobe** a névoa... A sombra **desce...**
>
> Verificamos que a ação está integralmente contida nas formas verbais *sobe* e *desce*. Tais verbos são, pois, INTRANSITIVOS, ou seja, não TRANSITIVOS: a ação não vai além do verbo. (CUNHA, 1985, p. 132)

Para que se entenda mais perfeitamente o que foi exposto, definir-se-á, através de dicionários, a palavra *transitivo*. Ela vem do latim *transitivus*. Aurélio Ferreira, em seu minidicionário (1993, p. 543) define: "Diz-se de verbo que exprime a ação que passa ou transita do sujeito a um objeto direto ou indireto.". Entende-se, então, que verbo *intransitivo* é aquele que não transita entre sujeito e objeto, logo o verbo não necessita de algum termo que o complemente.

De acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) (LUFT, 2004, p. 30), na terceira parte (sintaxe), item B; subitem 1; letra d, a predicação verbal é classificada por três tipos de verbos: verbo de ligação; verbo transitivo (direto e indireto); verbo intransitivo.

2.1.1. Estar e ir

O verbo *estar*, de acordo com a maior parte dos gramáticos, pode ser de ligação ou intransitivo. Quando ele apenas liga um termo que se refere ao sujeito é considerado verbo de ligação, por exemplo: "Ana Carolina está triste." Quando o verbo *estar* pede um complemento, ou seja, um adjunto adverbial, ele é intransitivo: "Ana Carolina está *na escola*".

O verbo *ir* também é apontado como intransitivo por diversas gramáticas tradicionais. Elas, em geral, obedecem à classificação da NGB, apenas algumas fazem uma breve observação sobre a existência de exceções em determinados verbos, incluindo o *estar* e o *ir*. Segue abaixo uma pequena alusão sobre essa questão. O verbo *ir* é apresentado como uma categoria especial de verbos intransitivos:

> Há verbos intransitivos que exigem adjuntos adverbiais para constituir o predicado [...] **Vou** (v.i.) para João Pessoa (adj. adv.).
>
> Na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), tais verbos são chamados intransitivos por não exigirem complementos verbais (objeto direto ou indireto). Melhor seria chamá-los transitivos circunstanciais [...] (TERRA, 2002, p. 234).

Os verbos *estar* e *ir*, embora estejam enquadrados como intransitivos, necessitam de complemento, como já foi apresentado acima. Eles exigem um termo que auxilia no entendimento da oração, normalmente, o adjunto adverbial (geralmente de lugar) ocupa-se dessa função.

Carlos Henrique da Rocha Lima (2010, p. 416), antes de classificar os verbos, explica: "O complemento forma com o verbo uma *expressão semântica*, de tal sorte que a sua supressão torna o predicado incompreensível, por omisso ou incompleto". A citação acima ratifica a ideia proposta. As formas soltas, "Pedro está" ou "Pedro vai", por exemplo, são incompletas, quando não há algum termo subentendido anteriormente, como em um diálogo entre duas ou mais pessoas. A citação abaixo deixa bem claro que:

> [...] existem certos verbos intransitivos que, geralmente, aparecem modificados por adjuntos adverbiais e dão a nítida impressão de serem transitivos indiretos, porque também exigem preposição. [...]
>
> Vamos ver isso em exemplos:
>
> – Martinha *está* em São Paulo.
>
> Façamos a pergunta: Martinha está *onde*?
>
> A resposta: *em São Paulo* (O verbo *está* é intransitivo e *em São Paulo* é adjunto adverbial.)
>
> – Martinha *foi* a São Paulo.
>
> Façamos a pergunta: Martinha foi *aonde*?
>
> A resposta: *a São Paulo* (O verbo *foi* é intransitivo e *a São Paulo* é adjunto adverbial.)
>
> [...]

> Veja como de fato eles [certos verbos intransitivos] pedem um adjunto adverbial: quem está, está em *algum lugar;* quem vai, vai a *algum lugar* [...] (SACCONI, 1974, p. 188)

A afirmação de Sacconi demonstra, mais uma vez, que os verbos *estar* e *ir* precisam de complemento. O autor enfatiza também uma questão muito importante, quando demonstra que esses verbos podem ser confundidos com os transitivos indiretos, por demonstrarem certa semelhança entre seus complementos. Nesta pesquisa, pretende-se mostrar que os verbos *estar* e *ir* podem gerar grande confusão por muitos discentes dos ensinos médio e fundamental.

A *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* de Rocha Lima (2010, p. 416) não segue, totalmente, a orientação da NGB. O autor duplica a quantidade de tipos de verbos. Para ele, os verbos não se classificam em três, mas em seis, que são os verbos: *intransitivos*, *transitivos diretos*, *transitivos indiretos*, *transitivos relativos*, *bitransitivos* e *transitivos circunstanciais*. Ele ainda define e dá uma atenção aos verbos especiais. O autor chama-os de *transitivos circunstanciais*: "[...] que requerem um complemento, preposicional ou não, chamado *circunstancial*". (LIMA, 2010, p. 416)

O termo *circunstancial* será mais bem explanado, de acordo com Rocha Lima nos próximos subitens.

2.1.2. Termos acessórios

Primeiramente, para que fique mais bem esclarecido o que se pretende expor, faz-se necessário usar as palavras de Aurélio para definir *acessório*: "[Do lat. a*cessus* (v. acessivo) + -ório]. **Adj. 1.** Que não é fundamental; secundário. **2.** Que se acrescenta a uma coisa, sem fazer parte integrante dela; suplementar, adicional: *termos acessórios de uma oração*". (FERREIRA, 1999, p. 30)

Em segunda instância, é importante expor o conceito de *termo acessório*, sob a visão dos gramáticos. A gramática normativa apresenta que o *termo acessório* não é, obrigatoriamente, imprescindível em uma oração. Ele é colocado na frase, muitas vezes, apenas para modificar o sentido já existente. Cunha (1985, p. 145) afirma: "Embora tragam um dado novo à oração, não são eles indispensáveis ao entendimento do enunciado. Daí a sua denominação".

Os termos acessórios da oração são divididos em adjunto adnominal; adjunto adverbial; aposto. Dessa forma, o adjunto adverbial, um dos elementos a serem analisados nesta pesquisa, é considerado pela NGB (LUFT, 2004, p. 30) um termo acessório, como consta na terceira parte (sintaxe), item B; subitem 3.

2.1.3. Adjunto adverbial

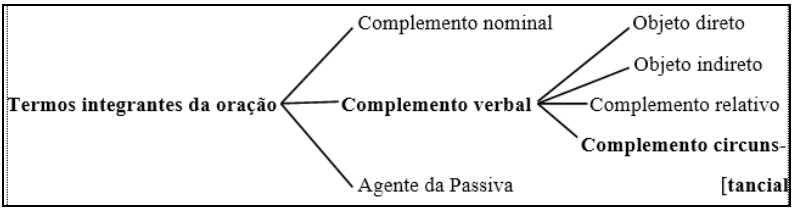
A gramática normativa segue a determinação da NGB quando faz referência aos termos acessórios da oração. Ambas não apontam observações quanto ao adjunto adverbial, que pode ser, em alguns casos, imprescindível na oração. Exemplo:

"Ana Maria estava *em casa*" (adjunto adverbial de lugar)

Como se pode entender, observa-se que é notória a predominância da semântica nas análises tradicionais de transitividade em geral, como diz Mário Perini (2006, p. 168): "[...] a ideia tradicional de transitividade é predominantemente semântica". Logo, na oração exemplificada acima com o verbo *estar*, se for retirado o termo *em casa*, o sentido da oração não se completa, não há como alguém afirmar que "Ana Maria estava", sem depois ou antes ter mencionado um termo que informe e complete o significado do verbo na oração. A partir dessa observação, a frase acima exemplifica que, a presença do adjunto adverbial, em certos casos, é imprescindível para que haja entendimento na comunicação da língua portuguesa.

Assim, subtende-se que o adjunto adverbial, nessa circunstância, é um complemento verbal. Portanto a NGB e as gramáticas tradicionais em grande maioria ressaltam que o complemento verbal faz parte do quadro de termos integrantes da oração e o adjunto adverbial continua enquadrando-se como termo acessório.

Rocha Lima é um dos gramáticos que revela a existência desses elementos que complementam os verbos *estar*, *ir* e outros, em certas situações. Como se pode ver logo abaixo, o autor expande a divisão dos complementos verbais em quatro, diferente da NGB, que os classifica em apenas dois (objeto direto e objeto indireto). A classificação e a divisão feita por Rocha Lima (2010, p. 296 e 299) dos termos integrantes de uma oração resumem-se no seguinte esquema:



O *complemento circunstancial* é definido como "complemento de natureza adverbial – tão indispensável à construção do verbo quanto, em outros casos, os demais complementos verbais". (LIMA, 2010, p. 311)

Como se pode ver no esquema acima, Rocha Lima insere-os no mesmo grupo dos complementos verbais, já que eles são imprescindíveis para construir uma oração. Ele ainda acrescenta: "Irei a Roma. [...] Por seu valor de verbo de direção, *ir* exige, por assim dizer, a preposição *a* para ligá-lo ao termo locativo". (LIMA, 2010, p. 312)

Já Evanildo Bechara (2009, p. 412) chama o complemento circunstancial de *termo argumental* "[...] porque aparece solicitado ou regido pelo significado lexical referido pelo verbo [...]". Ele exemplifica com outro verbo, que também pode ser enquadrado no mesmo grupo que o *estar* e o *ir*, e o compara com um intransitivo:

> [...] uma noção de lugar como *no Brasil* pode funcionar como argumental ou complemento na oração (1), e como não-argumental na oração (2):
>
> (1) Ele **mora** *no Brasil*.
>
> (2) Ele **trabalha** *no Brasil*
>
> Na oração (1), em condições normais, não se pode prescindir de *no Brasil*: *Ele mora.
>
> Já na oração (2), o apagamento de *no Brasil* é perfeitamente normal: Ele trabalha. (BECHARA, 2009, p. 413, grifo nosso)

Conforme se pode ver, a explicação de Bechara mostra mais uma vez, que é necessário, nesses casos, um termo argumental ou complemento circunstancial para constituir a oração.

Um pouco mais adiante ele atesta, novamente, que não há um consenso de onde colocar o termo argumental:

> Não há unanimidade entre os estudiosos em considerar tais argumentos do predicado complexo como complemento relativo [objeto indireto]. Levando em conta, exclusivamente, o aspecto semântico, muitos preferem considerar tais termos como adjuntos circunstanciais ou adverbiais. (BECHARA, 2009, p. 421)

Bechara, na explicação acima, põe duas possibilidades a serem questionadas: se esse termo argumental pode ser considerado um complemento relativo (objeto indireto), já que os verbos *estar*, *ir* e outros exigem um complemento preposicionado ou se podem ser colocados como adjunto adverbial ou circunstancial, uma vez que determina um local, uma direção.

Assim, pode-se explicitar que os complementos (termo argumental, complemento relativo, adjunto adverbial ou circunstancial), juntamente aos verbos *estar*, *ir* entre outros, são considerados especiais. E é importante frisar que, atualmente, não há lugar para encaixá-los na maioria das gramáticas tradicionais e principalmente na NGB.

3. Pesquisa de campo

A pesquisa foi feita através de um questionário para 40 (quarenta) alunos, divididos igualmente para os Ensinos Fundamental e Médio, em duas escolas no município de Petrópolis – RJ, uma, pública, e outra, particular. A escolha de duas instituições diferentes foi, obviamente, proposital, para que os resultados comprovados sejam ainda mais diversos, verificando o conhecimento e a assimilação dos alunos e tornando a pesquisa ainda mais clara e completa.

Não serão divulgados os nomes das instituições e nem dos estudantes, pois o objetivo não é verificar a qualidade de ensino, mas o conhecimento e a compreensão dos discentes quando diz respeito às normas e às orientações da gramática da língua portuguesa pertinentes ao assunto específico.

As séries entrevistadas do ensino fundamental, na rede pública, foi o 9º ano e, na particular, o 8º. As séries escolhidas para os alunos do ensino médio, na escola pública, foi o 1º ano e, na particular, o 3º.

O questionário foi dividido em dois enunciados, sendo que o primeiro possui duas questões e o segundo, quatro, perfazendo um total de seis.

A primeira pergunta do questionário é: "*1) A oração abaixo está completa? Marque SIM ou NÃO e justifique sua resposta*". Nesse enunciado, o foco está nos adjuntos adverbiais ou adjuntos circunstanciais que acompanham os verbos *estar* e *ir*, considerados por muitas gramáticas e pela NGB termos acessórios: "São *termos acessórios*: a) *o adjunto ad-*

nominal; b) *o adjunto adverbial*; c) *o aposto*" (CUNHA, 1985, p. 145, grifo nosso). O objetivo é comprovar se os adjuntos adverbiais são imprescindíveis, ou não, nas orações, cujos verbos *estar* ou *ir* estão presentes. É interessante propor que as orações exemplificadas não estão sendo avaliadas, rigorosamente, através de um índice de erros ou de acertos, mas vistas por questões de bom senso e coerência em relação à comunicação da língua portuguesa.

O segundo enunciado é: "*2) Classifique os verbos destacados, sintaticamente, e justifique sua resposta*". Como pode-se ver, o que se destaca são os verbos *estar* e *ir*, que, de certa forma, estão ligados aos adjuntos adverbiais ou circunstanciais. Os verbos estão destacados para que os estudantes possam classificá-los, sintaticamente, de acordo com seus conhecimentos adquiridos até então. A intenção é provar, através dos exemplos, se esses verbos são realmente intransitivos e se necessitam ou não de complementos.

Assim, será constatada a presença ou a ausência de dúvidas, encontradas nos alunos, e a capacidade de as gramáticas, juntamente com a NGB, conseguirem ou não abranger e apresentar os diversos questionamentos, que podem existir sobre o tema pesquisado, acarretando dificuldades no processo ensino/aprendizagem.

3.1. Apresentação dos resultados

Foi escolhida a forma de tabelas e gráficos para que as respostas fiquem mais evidentes, objetivas e fáceis de serem interpretadas, facilitando a visualização e a compreensão dos resultados encontrados.

A tabela sintetizará o resultado, tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental. Os resultados esquematizarão respostas válidas e incoerentes.

Os gráficos apresentarão apenas as respostas válidas, mostrando se estão corretas ou não.

No Enunciado 1, o gráfico sintetizará as respostas, suas legendas serão "sim" para as orações que necessitam de complemento e "não" para aquelas que não estão completas, mostrando além da quantidade, a porcentagem. Na tabela do Enunciado 1, será vista a quantidade de alunos que justificaram de forma condizente com a alternativa escolhida, ou seja, independentemente de estarem corretas, as justificativas foram coe-

rentes. Para resumir, será mostrada além da quantidade de respostas coerentes, as respostas consideradas inválidas, isto é, aquelas em que os alunos não souberam responder coerentemente.

Os gráficos do Enunciado 2 serão representados por "acertos" e "erros". O primeiro – "acertos" será exposto o número de discentes que classificaram condizente com as gramáticas, ou seja, consideraram os verbos como intransitivos. O segundo determinará a quantidade de alunos que discriminaram *estar* e *ir*, em outro grupo de verbos. A tabela, como no Enunciado 1, mostrará também as respostas incoerentes.

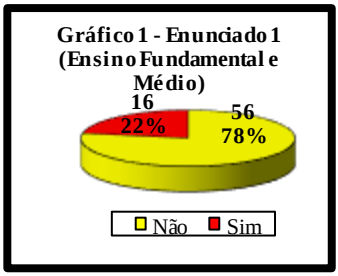
3.1.1. Enunciado 1: "Luis Eduardo esteve." e "Minha mãe vai."

Como já foi citado, a pergunta do primeiro enunciado é: "*1) A oração abaixo está completa? Marque SIM ou NÃO e justifique sua resposta*". As orações dessa pergunta foram apresentadas para que os alunos pudessem verificar se estão completas, ou seja, se elas precisam ou não de um termo que as complementem. O que constatará se esse termo é imprescindível na oração, isto é, se o adjunto adverbial ou circunstancial, nesta frase, é necessário para que a oração seja entendida inteiramente.

A tabela e o gráfico abaixo mostram uma síntese do resultado completo dessas orações. Na tabela, estão incluídas as 80 (oitenta) respostas, sendo 40 (quarenta) para cada frase. Já no gráfico são consideradas apenas 72 (setenta e duas) respostas, já que 8 (oito) são consideradas incoerentes, ou seja, inválidas:

Enunciado 1: "Luis Eduardo esteve.", "Minha mãe vai."

RESPOSTAS	Nº
Não (não estão completas)	56
Sim (estão completas)	16
Respostas incoerentes	8
TOTAL DE RESPOSTAS	80



Das 80 (oitenta) respostas, 8 (oito) foram incoerentes, o que não contou para o percentual total de respostas válidas. Então, conforme está no gráfico, das 72 (setenta e duas), apenas 16 (dezesseis – 22%) indicam que as orações do Enunciado 1 estão completas e 56 (cinquenta e seis – 78%) comprovam que as orações necessitam de um complemento para que seu sentido se torne completo e assim sejam compreendidas por qualquer falante da língua portuguesa.

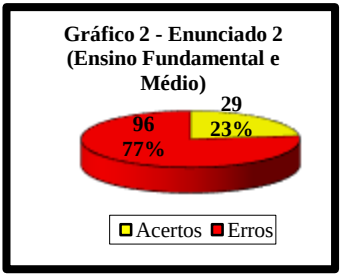
*3.1.2. Enunciado 2: "Paulo **estará** no exterior amanhã.", "Joana **foi** à casa da tia Maria.", "Eu **irei** ao cinema com João Felipe." e "Você **está** aqui?"*

O segundo enunciado apresenta a seguinte questão: "*2) Classifique os verbos destacados, sintaticamente, e justifique sua resposta*". Nas orações, são focalizadas a classificação dos verbos e a necessidade de complementos. Os "acertos" que constam na legenda do gráfico são a quantidade de alunos que classificaram os verbos como intransitivos, de acordo com a maior parte das gramáticas. Os "erros" são os que confundiram os verbos, encaixando-os em outro tipo de classificação como verbos transitivo, transitivo direto ou indireto entre outros.

A tabela e o gráfico mostrarão de forma mais exata e sintética os resultados:

Enunciado 2: "Paulo *estará* no exterior amanhã.", "Joana *foi* à casa da tia Maria.", "Eu *irei* ao cinema com João Felipe." e "Você *está* aqui?"

RESPOSTAS	Nº
"Acertos"	29
"Erros"	96
Respostas incoerentes	35
TOTAL DE RESPOSTAS	160



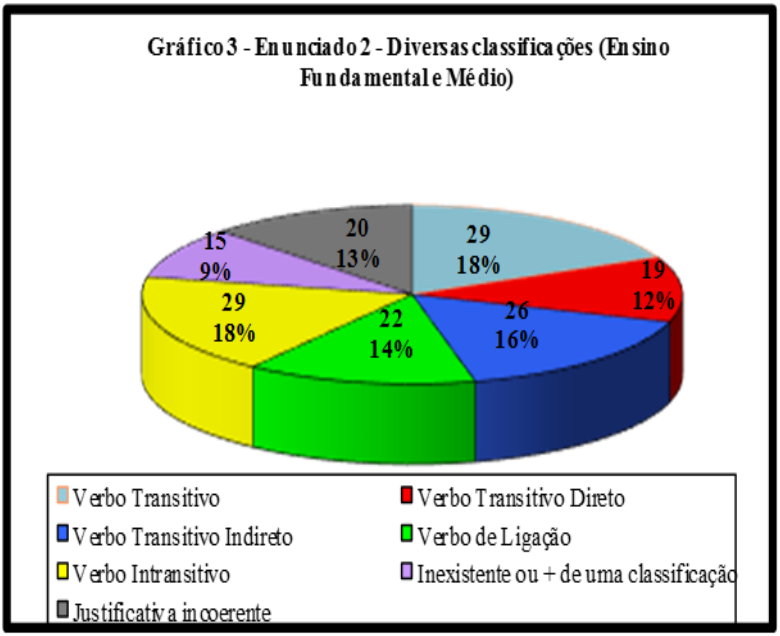
Na tabela, é apresentado o resultado das 160 (cento e sessenta) respostas. Observa-se que 35 (trinta e cinco) foram desconsideradas, pois não houve coerência, 96 (noventa e seis) representam "erros", isto é, os verbos das orações não foram classificados como intransitivo e apenas 29

(vinte e nove) mostram a classificação "correta" dos verbos em destaque nas orações desse enunciado. No gráfico, das questões consideradas válidas, ou seja, das 125 (cento e vinte e cinco) respostas, observa-se que 77% são erradas, os alunos colocaram outras classificações para os verbos *estar* e *ir* e 23% classificaram corretamente, consideraram os verbos como intransitivos.

No Enunciado 2, pode-se ver também, através do Gráfico 3, as diversas classificações feitas pelos alunos, julgadas erradas. Assim, verificar-se-á qual a possibilidade de eles se confundirem.

Como se pode ver, houve uma grande variedade de classificações. Essas 160 (cento e sessenta) respostas foram divididas em pequenos pedaços, com classificações diferenciadas. Somente 18% (dezoito por cento – vinte e nove alunos) responderam que os verbos são intransitivos (vinte e dois justificaram coerentemente e sete não justificaram).

Todos responderam às questões. Das 160 (cento e sessenta) respostas, 34 (trinta e quatro) estavam sem justificativas e o restante (cento e vinte e seis) havia justificativas.



O Gráfico 3 mostra também que 29 (vinte e nove questões – 18%) foram classificadas como verbo transitivo, o aluno não especificou se foi direto ou indireto. Vinte e seis (16%) estudantes consideraram os verbos pesquisados como transitivos indiretos, 15 (quinze alunos – 9%) colocaram classificações inexistentes ou mais de uma e 20 (vinte – 13%) justificaram de forma incoerente, ou seja, 35 (trinta e cinco) estudantes não souberam classificar os verbos destacados do Enunciado 2.

3.2. Análise dos dados colhidos

Nenhum aluno deixou de responder qualquer questão.

A maior parte dos discentes que participaram da pesquisa consideram que as duas questões do Enunciado 1 não estão completas.

Os resultados, em geral, comprovam que os alunos, tanto do Ensino Fundamental, como do Médio se equivocam ao classificar os verbos *estar* e *ir.* Alguns por não saberem dizer em qual grupo pertencem e nem justificar, outros por confundirem com outros tipos de verbos.

Muitos alunos acham que *estar* e *ir* são transitivos, já que os adjuntos adverbiais, nesse caso, complementam os verbos e precisam estar presentes para que a oração seja entendida perfeitamente. Outros classificam de forma mais completa, consideram-nos verbos transitivos diretos (VTD), pois há adjuntos adverbiais que não possuem preposição. Outros os classificam como verbos transitivos indiretos (VTI), já que a maior parte desses adjuntos, incluídos nessa situação, possui preposição. Outra parte dos discentes confunde com os verbos de ligação (VL). O verbo *ir,* no pretérito perfeito, pode ser confundido com o *ser,* que é de ligação, porque ambos possuem a mesma grafia, mas principalmente o *estar,* pois são homógrafos em todos os tempos verbais e é apenas o sentido que os torna diferente.

4. Considerações finais

Nesta pesquisa, torna-se verdade a tese que os verbos *estar* (quando não considerados de ligação) e *ir* necessitam de um complemento em uma oração, no qual é indispensável para a sua compreensão.

A pesquisa comprova que esses dois verbos, sozinhos, são considerados insuficientes e que a presença dos adjuntos adverbiais ou adjuntos circunstanciais, assim como Rocha Lima os denomina, é imprescindível na oração em que se encontram os verbos analisados.

Não há coerência na classificação que muitas gramáticas fazem desses verbos, como intransitivos, pois desde o momento em que exigem complemento, eles não podem se juntar aos "[...] verbos que apresentam significado lexical referentes a realidades bem concretas [e] não necessitam de outros signos léxicos [...]" (BECHARA, 2009, p. 415).

Então, a partir do momento que os verbos pesquisados passam a exigir uma *transitividade* ou a pedir um complemento, o adjunto adverbial, termo antes considerado acessório pela NGB e por muitas gramáticas, torna-se integrante, já que é indispensável na oração. Celso Cunha (1985, p. 135) é um dos gramáticos que colocam os complementos verbais no grupo dos termos integrantes e define-os: "Denominam-se *complementos verbais* as [palavras] que integram o sentido do verbo". Assim, os adjuntos adverbiais, quando completam o sentido dos verbos pesquisados, deveriam ser também considerados termos integrantes da oração.

Infelizmente, a NGB e muitas gramáticas apresentam deficiência, não conseguindo abranger e nem esclarecer esse quesito. Ambas não citam essa exceção, o que causa muitas dúvidas nos alunos e dificulta o processo ensino/aprendizagem, pois o educador não consegue explicar de forma que os alunos entendam perfeitamente. Muitos discentes, determinadas vezes, não analisam a frase corretamente e confundem-nos com os verbos de ligação, pois a grafia é a mesma. A maior parte deles não sabe classificá-los e confunde-os com verbos transitivos, "[...] que exigem certos termos para completar-lhes o significado [...]" (CUNHA, 1985, p. 132), já que *estar* e *ir* requerem um adjunto adverbial para que o sentido se torne completo.

Seria melhor chamar os verbos analisados (*estar* e *ir*), como Rocha Lima (2010, p. 416) os nomeia de "transitivos circunstanciais" e seus adjuntos adverbiais, os *termos acessórios*, de "complemento circunstancial" (LIMA, p. 299), incluindo os últimos no grupo dos complementos verbais, que são considerados por Rocha Lima (2010, p. 296) termos integrantes da oração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Emília et al. *Novas palavras*: português ensino médio. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 6023*. Informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 10520*. Informação e documentação: citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de janeiro: Lucerna, 2009.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Português para o segundo grau*. 13. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA Francisco Marto. *Gramática*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português*. 3. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1962.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Minidicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. *Novo Aurélio século XXI*: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Normas de apresentação tabular*. 3. ed. Rio de Janeiro, 1993.

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 4. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 48. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

LUFT, Celso Pedro. *Gramática resumida:* explicação da nomenclatura gramatical brasileira. 10. ed. Rio de Janeiro: Globo, p. 15-34, 2004.

PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neusa Terezinha. *Gramática:* teoria e exercícios. São Paulo: FTD, 1989.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português.* 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SACCONI, Luis Antônio. *Português bem mais fácil*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1974.

TERRA, Ernani. *Curso prático de gramática.* São Paulo: Scipione, 2002.

_____; NICOLA, José de. *Verbos*: guia prático de emprego e conjugação. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

A CATEGORIA ASPECTUAL DO VERBO E A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Daniela Balduino de Souza Vieira (IFF/UENF)
dbalbuino@iff.edu.br
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi (IFF/UENF)
ebalbi23@hotmail.com

RESUMO

A linguística, as diretrizes trazidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* e a abordagem comunicativa para o ensino de línguas apresentam caminhos que podem tornar o processo de ensino /aprendizagem de língua portuguesa mais significativo para alunos e professores. Entretanto, observa-se que, em grande parte, o ensino de língua portuguesa ofertado no ensino fundamental II ainda está voltado para uma perspectiva "formal" da língua, com predomínio da gramática normativa. Pouca atenção tem sido dada à questão comunicativa da linguagem, o que dificulta que os alunos, e talvez até mesmo alguns professores, percebam seu caráter dinâmico e interacional, aspectos importantes de sua atuação social. Desse modo, faz-se urgente promover essas reflexões, que são importantes para o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Por considerarmos importante desenvolver uma prática pedagógica que prestigie diferentes linguagens e que fomente, no educando, a capacidade de refletir sobre os usos linguísticos, este trabalho analisa a abordagem direcionada ao ensino de verbos, com ênfase na categoria aspecto verbal, buscando evidenciar que o ensino de línguas pautado em uma abordagem normativa inviabiliza que o processo de ensino e aprendizagem contribua para uma formação linguística mais completa, que capacite o aluno a usar a linguagem de um modo mais consciente. O trabalho se fundamenta nos pressupostos teóricos da linguística, nos direcionamentos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e na abordagem comunicativa, para embasar a análise linguística direcionada ao ensino do verbo no material didático *Projeto Teláris* no 6º ano do ensino fundamental II.

Palavras-chave: Aspectos verbais. Verbo. Aspecto. Linguística. Ensino.

1. Introdução

Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF, no Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem/LEEL e, considerando a importância de se desenvolver uma prática pedagógica que prestigie diferentes linguagens e que fomente, no educando, a capacidade de refletir sobre os usos linguísticos, analisa a abordagem direcionada ao ensino de verbos, com ênfase na categoria aspecto verbal, buscando evidenciar que o ensino de línguas pautado em uma abordagem normativa inviabiliza que o processo de ensino/aprendizagem contribua para uma formação linguística mais completa, que capacite o aluno a usar a linguagem de um modo mais consciente. O trabalho se fundamenta nos pressupostos teóricos da linguística, nos direcionamentos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* e na abordagem comunicativa para embasar a análise linguística direcionada ao ensino do verbo no material didático *Projeto Teláris* o 6º ano do ensino fundamental II.

2. O ensino de língua portuguesa

A linguística, as diretrizes trazidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* e a abordagem comunicativa para o ensino de línguas apresentam caminhos que podem tornar o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa mais significativo para alunos e professores. Entretanto, observa-se que, em grande parte, o ensino de língua portuguesa ofertado no Ensino Fundamental II ainda está voltado para uma perspectiva "formal" da língua, com predomínio da gramática normativa. Pouca atenção tem sido dada à questão comunicativa da linguagem, o que dificulta que os alunos, e talvez até mesmo alguns professores, percebam seu caráter dinâmico e interacional, aspectos importantes de sua atuação social. Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o ensino de língua portuguesa deverá ampliar o domínio da língua e também da linguagem, trabalhando o sistema linguístico e as várias manifestações da linguagem, considerando a dinamicidade da língua, a diversidade linguística e a capacidade crítico-reflexiva dos alunos. É importante considerar que:

> as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de língua portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de traba-

> lho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1998, p. 59).

É pela linguagem que o indivíduo se expressa, se comunica e atua na sociedade em que vive, por meios de situações interativas reais. Desse modo, faz-se necessário que os saberes linguísticos a serem trabalhados com os alunos também façam parte de suas situações de uso, sendo, portanto, mais significativas para ele. Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua portuguesa (BRASIL, 1998), "o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem", sendo esse processo de ensino/aprendizagem articulado por três elementos: i) o aluno; ii) o objeto de conhecimento - os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem; iii) a mediação do professor (BRASIL, 1998, p. 22).

Em relação aos objetivos do ensino de língua portuguesa, as diretrizes do documento apontam que a escola deverá fomentar o desenvolvimento da expressão oral e escrita do aluno, partindo das situações de uso da linguagem.

Segundo Luquetti et al. (2013), há um número considerável de bibliografias que tratam da reforma no ensino de língua portuguesa nas escolas.

> Essa reforma preconiza o ensino da língua materna a partir de estratégias mais produtivas de letramento - ao considerar a língua nos seus aspectos interativos e comunicativos – em detrimento do ensino do normativismo que em nada ajuda o aluno a desenvolver a escrita e o uso de fato da leitura (LUQUETTI et al., 2013, p. 111).

Entretanto, as autoras também evidenciam que, em um momento tão importante na formação das crianças e adolescentes (1º ao 9º ano do ensino fundamental), nem sempre, as discussões e novas propostas que abarcam tanto a formação quanto os estudos linguísticos alcançam, de fato, a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa, seja por um conservadorismo social, seja por uma visão tradicionalista de que ensinar língua portuguesa é ensinar, quase que exclusivamente, a norma padrão.

É fato que a ciência tem trazido avanços para a educação e para o Ensino, mas não se pode negar que também há, ainda, uma resistência, talvez por parte das escolas, talvez por parte dos professores e, por que não, por parte da sociedade, que impossibilita que os avanços obtidos na

área da linguística, mais especificamente da linguística aplicada, contribuam com o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

> A questão linguística é sem dúvida, um dos aspectos mais importantes na formação do professor, pois são eles que interferem nas relações interativas e comunicativas em sala de aula e na qualidade de assimilação do conhecimento que nela ocorre, e, por extensão, nas diversas outras disciplinas. Sem querer, chamar para o professor de português a exclusividade da tarefa do letramento, não podemos deixar de considerar que é ele que traz para as suas aulas a obrigação de desenvolver o manuseio com a língua e a leitura como formas de instrumentalizar o aluno em habilidades imprescindíveis (LUQUETTI et al., 2013, p. 122).

É preciso que o professor se conscientize da importância dos estudos científicos em sua prática docente, pois para se promover uma formação linguística mais consciente, crítica e reflexiva, também é necessário atuar dessa maneira.

3. A abordagem comunicativa e o ensino de língua portuguesa

A língua, uma das manifestações da linguagem, por estar inserida em determinado grupo social e que a utiliza para fins comunicativos de caráter interacional, é dinâmica, viva; consequentemente passível de sofrer transformações. Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000), a linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, e a razão principal de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. A linguagem passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou transformação dos significados veiculados.

O desenvolvimento da competência linguística não deverá se pautar apenas no domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão. Deste modo, os estudos gramaticais na escola, que se baseiam na nomenclatura gramatical, onde descrição e norma se confundem na análise da frase que é deslocada do uso, da função e do texto, deverão apontar para um estudo de caráter reflexivo sobre o uso da língua. Widdowson (1991) chama a atenção para o fato de que "forma (gramatical) e uso (comunicativo)" são aspectos importantes no desempenho linguístico. Para o autor, ao adquirir uma língua, além de se aprender a compor frases corretas, e às vezes de modo isolado, deve-se também aprender a usá-las apropriadamente para alcançar o efeito comunicativo desejado.

> A aprendizagem de uma língua abrange, portanto, a aquisição da capacidade de compor frases corretas. Esse é um dos aspectos da questão. Mas ela

> também inclui a aquisição da compreensão de como essas frases, ou partes delas, são apropriadas num contexto específico (WIDDOWSON, 1991, p. 15).

No dia a dia, as manifestações linguísticas não ocorrem por meio de frases isoladas. O fazer linguístico está sempre relacionado a um processo interativo que busca um efeito comunicativo, seja expressando-se em linguagem verbal, linguagem de sinais, em linguagem gestual ou em códigos.

Uma abordagem estanque não contribui para a aprendizagem de língua portuguesa, pois um extenso conhecimento de formas corretas nem sempre expressa um uso apropriado. Segundo Widdowson (1991), o "uso comunicativo" está relacionado ao conhecimento da "forma gramatical", mas o conhecimento da "forma gramatical" não está relacionado ao uso porque "é possível que alguém tenha um grande número de modelos de frases e um extenso cabedal léxico o qual pode se encaixar na estrutura frasal sem que se constituam de fato como conhecimento de uso comunicativo" (p. 36). O autor diz que:

> (...) saber uma língua significa tanto saber que significações as frases têm como ocorrências de formas e que forças elas assumem com exemplos de uso, então fica claro que o professor de língua deveria se preocupar com o ensino de ambas formas de conhecimento. (...) As evidências parecem apontar que os aprendizes que conseguiram uma boa quantidade de conhecimentos sobre formas de uma língua qualquer se descobrem perdidos quando confrontados com situações de uso verdadeiro dessa língua. O ensino das formas parece não garantir um conhecimento de uso (comunicativo). O ensino de uso, contudo, parece garantir a aprendizagem de formas uma vez que essas últimas são representadas como partes necessárias do primeiro (WIDDOWSON, 1991, p. 37).

Almeida Filho (2002), em seu livro *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*, fala do ensino comunicativo de línguas. No processo de ensino/aprendizagem em que haja uma abordagem comunicativa, encontraremos um trabalho fomentado pela interação, aplicabilidade, uso, reflexão, significação, construção e "desconstrução".

> Concebemos hoje comunicação (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória) mais como uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re) construção de conhecimento e troca de informações. A aprendizagem de uma nova língua (L) desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de interação social (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 8).

Quando falamos da aprendizagem de uma nova língua, não devemos reconhecer somente o processo de ensino/aprendizagem de línguas

estrangeiras, pois a linguagem é interativa e dialógica, a língua é viva e dinâmica.

Desenvolver uma competência comunicativa requer o envolvimento de várias outras competências e conhecimentos. Isso torna o processo de interdisciplinar e interdependente, o que exige dos professores um maior envolvimento e dedicação. Nesse processo, o professor estará constantemente planejando, interagindo com os alunos, refletindo, avaliando e (re)avaliando. Para Almeida Filho,

> Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação (...) Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 42).

A abordagem comunicativa apresenta um novo caminhar no processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, que não significa simplesmente embasar o trabalho no desenvolvimento exclusivo da língua oral. A competência comunicativa precisa ser ampliada a fim de promover significação e sentido para esse processo, seja através da língua oral ou escrita, da gramática, do uso, das situações interativas, que permitam que o aluno compreenda as relações que vão sendo estabelecidas.

4. O verbo na coleção Projeto Teláris – 6º ano

A análise da abordagem direcionada ao ensino de verbo na coleção *Projeto Teláris*, no livro do 6º ano do ensino fundamental II, inicia-se no capítulo 6, sendo apresentado no sumário do livro assim: *Verbo* (*1*): *Tempo.* Atendendo à proposta da coleção, o ensino do verbo chega para o aluno em uma sequência didática organizada em torno de um gênero textual – relato pessoal e jornalístico –, pois, para os autores, os gêneros textuais, ainda que na coleção estejam didatizados, são o fio condutor entre situações e contextos reais da língua em uso e o ensino mais interativo e comunicativo.

De um modo bem estruturado e interessante, o gênero da unidade começa a ser trabalhado.

Você já sabe que o conto é um texto em que se narra uma história inventada, de ficção.

Entretanto, quando o que se conta é uma experiência vivida, localizada no tempo, a narrativa de que se trata é o relato, porque a intenção, nesse caso, é registrar os fatos reais. É o que faz a reportagem, um relato jornalístico que tem a intenção de informar os leitores, além de disponibilizar um conhecimento mais amplo e mais profundo sobre o assunto em foco. Para isso, além do texto verbal, o jornalista faz uso de diferentes recursos e linguagens, tais como fotos, gráficos, mapas, quadrinhos…

Você já folheou um jornal? Vamos experimentar fazer isso?

Quadro - Texto inicial do capítulo 6. Projeto Teláris 6ºano, p. 162

Em seguida, os textos e as atividades relacionadas ao ensino da língua vão sendo, respectivamente, apresentados e desenvolvidas. É possível identificar, já no primeiro texto do capítulo e na primeira questão relacionada a ele que há um direcionamento que aponta para o caráter comunicativo, interativo e funcional da linguagem, quando é proposto ao aluno que ele identifique: data da publicação, público alvo, assunto, informações pontuais sobre a foto utilizada para ilustrar o texto e as páginas onde se encontra a reportagem no suplemento.

A sequência didática segue sendo trabalhada respeitando-se a estrutura dos capítulos - interpretação do texto, prática da oralidade, ampliação da leitura – até chegar à seção *Língua: Usos e Reflexão*. É nessa seção que os estudos linguísticos e gramaticais são apresentados de modo que os conteúdos trabalhados representem um "estudo sobre escolhas linguísticas realizadas nos textos estudados e sobre usos e convenções dos modos de organização do sistema da língua portuguesa" (*Manual Didático,* p. 22).

Considerando-se que entre os estudos linguísticos e gramaticais do capítulo está o verbo, observa-se que há uma consonância entre o ensino de verbo e o gênero textual do capítulo. Retomando-se um trecho do texto inicial do capítulo que diz que quando "o que se conta é uma experiência vivida, localizada no tempo, a narrativa de que se trata é o relato, porque a intenção, nesse caso, é registrar os fatos reais", percebe-se claramente a importância das construções verbais nessas situações interativas de comunicação, sejam orais ou escritas. Até mesmo nas atividades propostas a partir dos textos apresentados - por exemplo: identificar data de publicação de reportagem e informar sobre quem se fala e quando aconteceu algo - já evidenciam a relação entre "relato" e o tema *Verbo* (*1*): *Tempo*.

Entre as páginas 176 a 182 (Anexo I), temos o segmento *Língua: Usos e Reflexão*, que tem como objetivo abordar os estudos gramaticais a partir de seus usos e efeitos, isto é, os recursos linguísticos trabalhados deverão atender aos propósitos comunicativos da língua. Nesse momento, o verbo é dito como "palavras marcando o tempo dos fatos relatados" (p. 176). Na página 178, a primeira conceituação da classe verbo é feita, em um quadro em destaque, e diz que: "O *verbo* é uma classe de palavra que indica ação, qualidade ou estado do ser a que se refere, ou fenômeno da natureza, localizando-os tempo". Ao longo das atividades, as noções de tempo passado, presente e futuro são apresentadas. Porém, questões pertinentes à noção aspectual do verbo também são apresentadas, mas apenas relacionando-as às noções de tempo (passado/presente/futuro). É certo que a relação entre as noções de tempo e aspecto é bem estreita, mas não é a mesma. Ao dizer que "o uso dos verbos no tempo presente é mais apropriado para um relato que trata de um fato que é habitual, comum ao presente" ou que "o uso do tempo presente é uma forma de tornar o fato ocorrido mais próximo do momento em que a notícia é divulgada (...)" (p. 177), tem-se uma explícita referência aos aspectos habitual e iterativo dos verbos.

Como esse apontamento não é feito, o aluno não percebe que a escolha de um determinado tempo verbal vai muito além da referência de tempo passado, presente ou futuro. Os efeitos de uso das construções verbais são expressos pelas noções aspectuais.

5. Consideração finais

A categoria aspectual do verbo esteve e ainda está presente nas construções verbais e direcionam o estudo do verbo para uma abordagem mais semântica de seu uso. Mas atualmente, e pode-se dizer que também há um certo tempo, a categoria aspectual do verbo tem sido sempre introduzida de modo superficial e como se fizesse parte da categoria tempo (passado/presente/futuro).

Entretanto, se o que se busca desenvolver é um processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa mais comunicativo e interativo e que leve o aluno a refletir sobre a língua e, também, sobre a linguagem, a categoria aspectual do verbo tem de estar presente nesse processo, pois é ela que irá imprimir às construções verbais, a partir de sua carga semântica, as significações possíveis de serem (re)construídas nas situações de uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

BORGATTO, Ana Maria T., BERTIN, Terezinha C. H., MARCHEZI, Vera Lúcia de C. *Projeto Teláris*: português. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____ *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____ *Parâmetros curriculares nacionais***:** ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

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

LUQUETTI, Eliana C. F.; CASTELANO, Karine L., CRISÓSTOMO, Monique T. A educação linguística na formação do professor: uma reflexão necessária. In: MOURA, Sérgio A., NASCIMENTO, Giovane. *Formação de professores***:** história, experiências e proposições. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2013.

NEVES, Maria Helena de M. *A gramática***:** história, teoria e ensino, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

_____ *A gramática passada a limpo***:** conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____ *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na língua portuguesa. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *O aspecto verbal no português*: a categoria e sua expressão. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 1994.

VARGAS, Maria Valíria. *Verbos e práticas discursivas.* São Paulo: Contexto, 2011.

WIDDOWSON, H. D. *O ensino de línguas para a comunicação.* Trad.: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

ANEXOS:

Capítulo 6 • Reportagem

3. Letra de música

Bola de meia, bola de gude

Milton Nascimento

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas

Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso
Não devo
Não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão

MAURICIO PIERROAROUVO DA EDITORA

NASCIMENTO, Milton. *Maria Maria / Último trem*. [s.l.]: EMI, 2004. 2 CDs. Faixa 14 do CD 1.

Língua: usos e reflexão

Verbo (1): tempo

Ao analisar a linguagem da reportagem "Infância em Guiné-Bissau", você observou que havia palavras marcando o tempo dos fatos relatados. Eram **verbos**.

Releia:

"Já as crianças **têm** energia de sobra. Nas ruas de terra batida de Bissau, capital do país, **brincam** de 'cerca-cerca', como o pega-pega **é** conhecido. Também **jogam** 'malha' (amarelinha) e **brincam** de '**surumba-surumba**'.

Os brinquedos **são** inventados com peças que **encontram** aqui e ali. Meninos se **divertem** empurrando pneus e **criam** carrinhos com qualquer roda."

Os verbos em destaque confirmam que os fatos relatados estão predominantemente no tempo **presente**.

176

1. Copie no caderno a alternativa que melhor explica o efeito que é provocado pelo uso do presente no relato.

O uso do presente indica para o leitor que os fatos:

a) já haviam acontecido quando a repórter escreveu a reportagem;
b) acontecem habitualmente e refletem a realidade das crianças;
c) acontecem apenas na imaginação da repórter;
d) são recordações da repórter. Alternativa b.

3. Prof.(a), espera-se que os alunos percebam o efeito de distanciamento que a mudança causa.

2. Reescreva o seguinte parágrafo como se os fatos tivessem acontecido no passado:

"Os brinquedos **são** inventados com peças que **encontram** aqui e ali. Meninos se **divertem** empurrando pneus e **criam** carrinhos com qualquer roda."

3. As mudanças dos tempos verbais para o passado tornaram os fatos mais próximos ou mais distantes do leitor?

2. Os brinquedos foram (eram) inventados com peças que encontraram (encontravam) aqui e ali. Meninos se divertiram (divertiam) empurrando pneus e criaram (criavam) carrinhos com qualquer roda.
Prof.(a), aceite os duas possibilidades de uso do pretérito (perfeito ou imperfeito). Se achar conveniente, estimule a observação do efeito que o uso de um e de outro causa no texto: fato encerrado no primeiro e sentido de continuidade no segundo.

Com os verbos no passado, tem-se a impressão de que os fatos relatados não estão mais ocorrendo, ou seja, as crianças não inventam mais brinquedos e não se divertem mais.

Por isso o uso dos verbos no tempo presente é mais apropriado para um relato que trata de um fato que é habitual, comum ao presente.

Repare que as manchetes de jornal, bem como os títulos de notícias, geralmente têm o verbo no presente, mesmo que se refiram a um fato já acontecido:

Chuvas voltam a atingir São Paulo e cidade entra em estado de atenção

O Estado de S. Paulo, São Paulo, 25 out. 2011.

O uso do tempo presente é uma forma de tornar o fato ocorrido mais próximo do momento em que a notícia é divulgada e, assim, atrair a atenção do leitor.

Observe que os verbos no parágrafo a seguir indicam as ações das crianças na brincadeira chamada surumba-surumba:

"Na brincadeira 'surumba-surumba', as crianças **riscam** um círculo no chão de terra com um galho de árvore. Vários participantes **ficam** dentro da área marcada e um **fica** fora, **correndo** ao redor do círculo. As crianças de dentro **tentam pegar** a que **está** fora, mas sem **sair** do círculo. Quando quem **está** dentro **pega** quem **está** fora, as duas crianças **trocam** de lugar – e tudo **recomeça**."

Será que os verbos indicam sempre ações? Leia outro trecho da reportagem:

"[...] o crioulo guineense **é** a língua mais falada no país."

O verbo desse trecho também indica uma ação? Explique. Não. Indica o estado da língua falada em Guiné-Bissau.

Observe mais exemplos do texto. Neles o verbo **não indica ação** ao se referir:

- ao esporte:
  "Futebol **é** o esporte preferido da maioria das crianças."
- à lista de dificuldades:
  "**É** grande a lista de dificuldades de Guiné-Bissau [...]."
- ao material escolar:
  "[...] **é** bem difícil conseguir material escolar."

Há outros verbos que não indicam ação nem **modo** ou **estado** do ser. São os verbos que indicam fenômenos da natureza.

Leia estes exemplos de chamadas de notícias:

Chove forte no Rio de Janeiro nesta manhã

No inverno, a atenção é dobrada, porque venta e neva intensamente em algumas regiões da Europa

Chover, *nevar*, *ventar*, *relampejar*, *trovejar*, *garoar*, *amanhecer*, *anoitecer* são verbos que indicam fenômenos da natureza.

O **verbo** é uma classe de palavra que indica ação, qualidade ou estado do ser a que se refere, ou fenômeno da natureza, localizando-os no tempo.

Leia trechos de outra reportagem para conferir como o **verbo marca o tempo** nas ações ou nos estados do ser a que se refere:

FOTOS: FOLHA DE SÃO PAULO/FOLHAPRESS

Tempo de criança
Embarque em uma viagem pela infância do passado, do presente e do futuro.

No meu tempo era assim...
As crianças do tempo de Pelé contam como eram as brincadeiras e o dia a dia naquela época.

Brincadeira
"O brinquedo preferido era a bola. O bairro onde morava tinha um amplo espaço para brincar. Não precisava avisar meus pais que ia descer. Era livre."
Tostão, 64, jogador de futebol

Folha de S.Paulo, São Paulo, 8 out. 2011. Folhinha.

178

"Na rua ou no quintal, eu brincava de estátua, amarelinha... Ouvia histórias que a minha pajem [babá] contava para a meninada. No dia em que ela faltou, comecei a inventar histórias."
Lygia Fagundes Telles, escritora

"Na rua ou no quintal, eu brincava de estátua, amarelinha... Ouvia histórias que a minha pajem [babá] contava para a meninada. No dia em que ela faltou, comecei a inventar histórias."
LYGIA FAGUNDES TELLES, ESCRITORA

"Eu brincava com meus amigos sempre na rua, não era perigoso. O brinquedo preferido era bola de futebol."
DIDI, RENATO ARAGÃO, 76, ATOR DA TV

"Eu brincava com meus amigos sempre na rua, não era perigoso. O brinquedo preferido era bola de futebol."
Didi (Renato Aragão), 76, ator da TV

FOTOS: FOLHA DE SÃO PAULO/FOLHAPRESS

Folha de S.Paulo, op.cit.

1. Copie no caderno os verbos da fala de Tostão, jogador de futebol. Era, morava, tinha, brincar, precisava, avisar, ia, descer, era.

2. Agora, copie apenas as formas verbais que marcam o tempo passado.
Era, morava, tinha, precisava, ia, era.

IMPORTANTE: O tempo passado também é chamado de **pretérito**.

3. Copie os verbos da fala da escritora Lygia Fagundes Telles. Brincava, ouvia, contava, faltou, comecei, inventar.

4. Copie dessa fala o único verbo que não marca o tempo pretérito nas ações da escritora. Inventar.

5. Didi, personagem do ator Renato Aragão, ao falar das brincadeiras na rua, diz:
"Não **era** perigoso." Prof.(a), espera-se que o aluno perceba que o verbo indica uma qualidade referente o brincadeira.
Nessa fala o verbo indica ação? Explique.

6. Copie da fala de Tostão a frase em que o verbo traz uma qualidade para o que ele sentia quando podia descer para brincar sem avisar os pais.
Era livre.

Leia mais um trecho da reportagem e continue viajando pela infância. Agora no tempo **presente**.

Hoje é assim...
Crianças de hoje contam tudo sobre moda, brinquedos e filmes que marcam seu tempo.

FOLHA DE SÃO PAULO/FOLHAPRESS

Folha de S.Paulo, op. cit.

1. Leia as frases que mostram brincadeiras no dia de hoje:

"Meu passatempo favorito é ficar no [controle de *videogame*] Kinect."

"Sempre brinco de Nerf em casa."

"'Diário de um banana' é um dos livros mais legais que já li [...]."

"Adoro as músicas da Katy Perry."

Responda: que diferenças você percebe entre as formas de se divertir dessas crianças do presente e as formas de se divertir do passado?

2. Releia a fala:

"Quando alguém não **sabe contar**, sempre **solta** a piada do pontinho."

Das três formas verbais, qual é a que **não** está indicando tempo? Contar.

3. Localize nas outras falas mais uma forma verbal que não indica tempo. Dizer, ficar, falar.

4. O que essas formas verbais têm em comum na terminação?

As formas verbais que não marcam tempo terminadas em *-ar*, *-er*, *-ir* estão no **infinitivo**.

Além de não marcar o tempo, o infinitivo é considerado o "nome" do verbo.

É importante conhecer o infinitivo dos verbos, entre outros motivos, porque essa é a forma em que ele é encontrado em dicionários.

Leia a frase a seguir, retirada da reportagem "Infância em Guiné-Bissau":

"Sem energia, ninguém **assiste** à TV."

Se você quisesse saber o significado da forma verbal destacada na frase, teria que procurar no dicionário o infinitivo de *assiste*: ***assistir***. Confira:

assistir. *V.t.i.* **1.** Estar presente, comparecer: *Assisti a um bom filme.* **2.** Ver, testemunhar; notar, observar. **3.** Residir, morar; habitar. [...]

Dicionário *Folha/Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. Adaptado.

1. Prof. (a), estimule a relação de mais e menos atividades físicas entre as brincadeiras do passado e do presente, bem como a diferença de espaço de brincar, fora ou dentro de casa.

4. Prof. (a), espera-se que os alunos percebam que todos terminam em **-r**. Ajude-os a perceber que três terminam em **-ar** e uma em **-er**, além da possibilidade de **-ir**, como em fugir.

■ Faça no caderno uma lista das formas verbais encontradas nessa parte da reportagem. Depois, escreva o infinitivo diante de cada uma das formas.

Tinha, ter; brinca, brincar; precisava, precisar; fala, falar; jogo, jogar; adoro, adorar; li, ler; mistura, misturar; sabe, saber; brinco, brincar; quebrei, quebrar; falo, falar; temos, ter; solta, soltar.

Complete a viagem lendo a parte da reportagem que fala sobre como será a infância no futuro na opinião de jovens como você:

Folha de S.Paulo, op. cit.

1. Copie os verbos que indicam futuro nas falas abaixo:

"Existirá uma mochila em que você aperta um botão e sai voando." (Larissa da Cunha) Existirá.

"[...] você poderá se molhar." (Flávia Sayure) Poderá.

Capítulo 6 • Reportagem

3. Possibilidades: Aposto que vai ter uma bota a jato. (Fernanda Pires); O ídolo vai ser um bebê [...]. (Larissa da Cunha); As imagens do livro vão se mexer [...] (Flávia Sayure); No futuro o cinema vai ser em mil D. (Isabela Martins).

4. *Prof.(a), para facilitar a substituição, aceite o uso do verbo* **ter** *(linguagem informal) no lugar do verbo* **haver**. *Se julgar conveniente, exercite oralmente o uso do verbo* haver.

Além de indicar ação, estado e fenômenos meteorológicos, o verbo também indica **mudança de estado**.

2. Agora, compare com o futuro expresso pelo verbo nas outras falas:

"**Vai ter** um bicho que você coloca na água [...]." (Fernanda Pires)
"As pessoas **vão usar** uma roupa [...]." (Giovanna Peres)

Que diferença você observa no uso dos verbos para indicar futuro nas falas de Fernanda e Giovanna? Elas usam dois verbos (duas formas verbais) para indicar futuro.

3. Transcreva mais duas falas com esse mesmo uso do futuro.

Quando se empregam dois ou mais verbos para expressar a ideia de um só verbo, tem-se uma **locução verbal**.

4. Substitua a locução verbal pela forma correspondente do verbo no futuro:

a) "**Vai ter** um bicho [...]" Terá um bicho [...]
b) "O ídolo **vai ser** um bebê [...]" O ídolo **será** um bebê [...]
c) "As pessoas **vão usar** uma roupa [...]" As pessoas **usarão** uma roupa [...]
d) "As imagens do livro **vão se mexer** [...]" As imagens do livro se **mexerão** [...]
e) "Aposto que **vai ter** uma bota a jato!" Aposto que **terá** uma bota a jato!
f) "No futuro, o cinema **vai ser** em mil D." No futuro o cinema **será** em mil D.

5. Observe o verbo destacado na tirinha:

GONSALES, Fernando. *Níquel Náusea*. São Paulo: Devir, 2005.

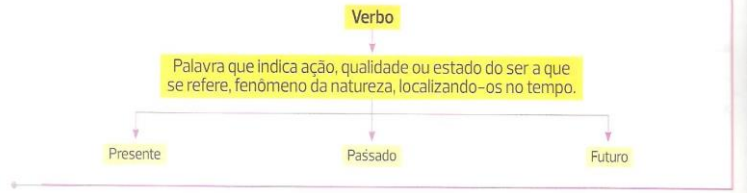
Escreva no caderno o que o verbo em destaque indica:

a) ação;
b) fenômeno da natureza;
c) estado do ser;
d) mudança de estado.

Alternativa d.

Hora de organizar o que estudamos

Prof.(a), o estudo dos verbos continua nos próximos unidades e será concluído no 7º ano.



182

A EXPERIÊNCIA NA EJA PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS

Hanna Chiapetta Portella Magalhães (UERJ)
hanna_magalhaes@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa a mostrar a contribuição da vivência em turmas de EJA para a formação do profissional de letras; como a observação e a coparticipação podem ampliar a visão do estudante de letras, tornando-o mais consciente de seu papel profissional, de seus deveres, de sua influência na vida dos alunos e de sua participação fundamental na formação de cidadãos críticos, capacitados a entender o papel da língua na vida em sociedade, ou seja, a perceber que contribuições o desenvolvimento linguístico oferece ao aluno a fim de fazê-lo compreender o mundo que o cerca. É na tarefa de escolher estratégias eficientes para o ensino de língua portuguesa que faça sentido para os alunos que se encontra o maior privilégio e, ao mesmo tempo, desafio para o universitário que observa e atua em turmas de EJA. Com o professor, preocupa-se em desenvolver aulas que estimulem a inserção ou reinserção do alunado na sociedade e, com isso, amplia sua capacidade de mediador do conhecimento. Relatando atividades realizadas nas turmas de jovens e adultos e refletindo sobre elas, o trabalho pretende mostrar o crescimento dos futuros professores de língua materna, quando experimentam a prática docente nessa modalidade. A par das condições e das necessidades de um grupo diverso nas características e nos objetivos, o aluno-professor busca promover aulas que articulem teoria e prática mais significativas. Assim, habilita-se para entender e para exercer suas funções em qualquer modalidade de ensino.

Palavras-chave: EJA. Letras. Formação profissional.

1. Introdução

O trabalho objetiva demonstrar como a vivência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribui para a formação do estudante de Letras, que atividades experimentadas pelos futuros professores podem modificar sua prática docente, ampliando-a, aperfeiçoando-a e a tornando mais crítica. Baseia-se, pois, em uma experiência vivida nas turmas de

EJA do curso noturno do Colégio Santo Inácio, no desenvolvimento do projeto *Ler, Refletir, Expressar: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para a educação de jovens e adultos* (UERJ/FAPERJ).

Atuar em turmas de EJA significa primeiramente ensinar com a preocupação de que os conhecimentos façam sentido para os alunos, para que vejam a necessidade dos conteúdos em suas vidas, a função dos saberes. Isso se torna uma questão vivenciada pelos professores de EJA todos os dias e se desdobra em muitas outras: o que ensinar e como ensinar? O que ensinar dentre tantos conceitos e saberes que não fizeram parte da vida de nossos alunos e provavelmente não farão? Como ensinar, dentre os assuntos selecionados, aproximando o cotidiano e o trabalho dos alunos de sua prática em sala de aula?

Na tentativa de responder a essas questões o professor da EJA vai aceitar o desafio de reinventar suas aulas, muitas vezes, mudando sua postura como docente. Nessa perspectiva, alguns professores contam com as ideias "fervilhantes" de alunos que ainda estão na academia e que examinam possibilidades, tentando elaborar sua prática.

Ao se deparar com as especificidades do alunado da EJA, o estudante de graduação se prepara, buscando um ensino diversificado que atenda aos diferentes perfis, logo, toma para si as questões dos professores dessas turmas e aprende a lecionar, questionando a funcionalidade e a aplicabilidade dos conhecimentos por eles transmitidos.

Quando se trata do ensino de língua portuguesa, o assunto se amplia pela própria função da disciplina, já que ensinar língua materna é de certa maneira conscientizar, estimular a leitura do mundo, a compreensão de textos, promover a discussão e provar a relação da língua com a vida social e, por isso, ampliar as condições de participação na sociedade. Um professor precisa estar ciente de seu papel e não negligenciar as consequências de uma prática eficiente ou não.

Desse modo, serão elucidados aspectos que tornam a prática na EJA um diferencial para os estudantes, por meio de fragmentos de experiências vividas que tentam responder às questões anteriormente citadas.

2. *Relação da língua portuguesa (gramática, produção de textos e leitura) com a vida em sociedade*

Um dos principais temas tratados nas aulas de Língua Portuguesa da EJA é sua relação com a vida em sociedade, há uma dedicação dos professores em inserir ou reinserir o aluno no meio social, lhe dando condições de compreender o mundo. Como exemplo, pode-se citar a postura de uma professora para ensinar o texto dissertativo-argumentativo: ela não sistematizou a tipologia textual, preocupando-se apenas em transmitir a estrutura de forma dissociada da realidade dos alunos; ao contrário, escolheu o tema *eleições*, de cunho polêmico, e solicitou aos alunos que procurassem argumentos dos candidatos a governador do Rio de Janeiro, trazendo suas propostas para sala de aula, uma por aluno e, com base nos argumentos utilizados, a professora explicaria o texto dissertativo-argumentativo. As propostas serviram para mostrar a estrutura do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como para ensinar tese e argumentos.

Além de explicar a tipologia textual, a professora conseguiu promover um debate sobre eleições, priorizando o subtema educação, em que os alunos puderam dar suas opiniões, argumentar, questionar e aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto.

Relacionar o ensino de língua materna ao exercício de cidadania deve ser um dos objetivos principais do professor, porque possibilita que seu estudo faça sentido para os alunos. Essa experiência é um exemplo para o futuro professor que muitas vezes não sabe como mostrar ao aluno a funcionalidade do que ensina, o que pode ser ainda mais grave quando o próprio aluno-professor não o sabe.

Esse capítulo em muito se aproxima aos capítulos 3 e 4, principalmente, quando se trata da língua na perspectiva do uso. Tratar o ensino de língua sob tal prisma é mostrá-la em seu funcionamento e conseguir despertar nos alunos o interesse pelo seu estudo.

Para exemplificar com situações do dia a dia na EJA, pode-se citar como foram ensinados aspectos das classes gramaticais, começando pelo som, proveniente do uso para depois se chegar à teoria, diferenciando, por exemplo, “esta, está e estar”; “trás e traz” etc.

A forma de explicar gramática também é um fato que merece atenção, a questão foi levada para o cotidiano: a professora mostrou que em tudo há regras a fim de estabelecer o bom convívio e o funcionamen-

to de instituições, de empresas, da família, do trabalho, entre outros; por isso, a gramática é um conjunto de regras que mostra o funcionamento de uma língua. Isso foi feito para que refletissem sobre a necessidade de regras. Estabeleceu um paralelo com as regras gramaticais que funcionam para organizar, facilitar o entendimento, estabelecer a comunicação etc.

Os próprios alunos perceberam as vantagens de se poder acessar à gramática, a qual facilita o entendimento sobre os assuntos que a professora está tratando; compararam-na à tabuada, regras que facilitam o entendimento de assuntos mais complexos.

Dessa maneira, o aluno-professor aprende como ensinar gramática de forma mais natural, sem que seja um "trauma" para ele e para os alunos. Não é preciso fugir do termo *regra*, mas mostrar sua necessidade para o funcionamento de setores da sociedade.

3. Valorização do conhecimento de mundo

A valorização do conhecimento de mundo é um dos temas-chave quando se trata a educação de jovens e adultos, já que o alunado se compõe em sua maioria por pessoas que não puderam estudar ou que tiveram seus estudos interrompidos, necessitando enfrentar desafios para estar na escola, dentre eles, um dia inteiro de trabalho.

A idade dos alunos da EJA é variável, mas geralmente há muitos adultos e idosos, os quais possuem larga experiência de vida. Essa experiência não se pode ignorar; ao contrário, deve ser aproveitada para que os alunos se sintam inseridos em sala de aula, contribuindo com seus conhecimentos e aprendizados.

O aluno da EJA necessita de um espaço nas aulas para compartilhar suas vivências e cabe ao professor possibilitar que os conteúdos ministrados dialoguem com elas, sem que isso seja prejudicial.

Uma prática comum nas aulas de língua portuguesa era a professora permitir que os alunos relatassem suas histórias em produções textuais, indagando-lhes sobre o que pensavam acerca da escola, da família, do emprego etc.

Também se servia de situações cotidianas e objetos comuns para explicar a sistematização da língua, como por exemplo, as classes de palavras ilustradas pela figura de uma cômoda em que cada gaveta guardava uma classe, exercendo uma ou mais funções. Cabe salientar as obser-

vações sobre a classe das conjunções, comparadas a roupas, usadas conforme a ocasião, o momento e a ideia que se quer expressar.

O trabalho com jornais também deve ser observado, utilizado para explicar o gênero notícia. Como o aluno se depara com jornais em seu cotidiano, desenvolve certo interesse por esse veículo de informação. A professora, então, expôs tipos diferentes de jornais e mostrou por meio da linguagem o tom de cada jornal e a que público se dirigia.

Ainda falou que um dos seus objetivos como docente era que os alunos, ao se depararem com um texto, se interrogassem sobre seus propósitos, analisassem sua linguagem.

Depois de debater sobre os objetivos dos jornais, sua linguagem e seu público-alvo, mostrou sua organização: os cadernos, as reportagens e as notícias e, por último, explicou a estrutura do gênero tematizado na aula: a notícia. Solicitou como trabalho que os alunos pesquisassem uma notícia publicada no ano de seu nascimento, se possível no dia e mês. Para fazê-lo, poderiam utilizar a sala de informática e a biblioteca da escola, ambas com um número satisfatório de recursos. Desse modo, conseguiu despertar o interesse pela pesquisa, já que todos quiseram saber o que aconteceu no ano de seu nascimento, aplicando os conhecimentos aprendidos em sala de aula, pois precisariam achar uma notícia, o que implicava saber as características do gênero, responder as perguntas do lide, a fim de compartilhar as informações recolhidas com a turma.

É importante observar o caminho traçado pela docente, a qual priorizou o olhar crítico sobre os fatos narrados para que entendessem a estrutura do gênero de modo aplicado, dentro do veículo de informação, mostrando, novamente, a língua em funcionamento, além de estimular a curiosidade por estabelecer relação entre suas vidas e o conteúdo ensinado. Essa dinâmica serve como exemplo para o graduando, que pode, inclusive, usá-la no ensino regular, buscando uma participação maior dos alunos em suas aulas.

4. Espaço para o diálogo entre variedade padrão e popular

Um ponto importante nas salas de EJA é a abertura dada para se dialogar sobre variedade padrão e popular; embora seja recomendável tratar esses assuntos nas aulas de língua de todas as modalidades de ensino. Na EJA se torna uma necessidade. Isso acontece porque alguns alu-

nos utilizam a variedade popular, devido ao próprio histórico de não escolaridade e, às vezes, sofrem ou sofreram preconceito por isso.

Tematizar esse assunto, abrindo espaço para o debate livre é importante para desconstruir estereótipos e medos em torno da língua, bem como para esclarecer o significado de língua, variação e mudanças. Muitos alunos acreditam que não sabem o português, porque simplesmente utilizam uma variedade que não é padrão ou porque sempre ouviram comentários negativos de familiares, amigos e colegas de trabalho. Cabe ao professor mediar as reflexões, mostrando que muitas estruturas linguísticas não usadas no cotidiano, aparecem em contextos específicos, tais como textos acadêmicos, textos bíblicos, textos literários etc.

Os professores abordavam a questão do uso, mostrando que as variedades usadas pelos alunos são somente possibilidades de usar a língua, conscientizavam que a modalidade padrão é a prestigiada pela gramática, o que não implica que as outras estejam erradas, apenas não têm o mesmo prestígio. Também falavam sobre o valor da norma padrão, evidenciando que utilizar as regras da gramática não significava ser melhor que as pessoas que não as usam, mas obter uma comunicação com mais clareza.

As observações permitiam-nos ver a naturalidade com que era tratado o assunto: os alunos podiam contar experiências suas, momentos de tensão e vergonha vividos pelo desconhecimento da variedade padrão, entre outras situações.

Também se diferenciavam as modalidades escrita e falada para assim mostrar por que determinadas construções não eram aceitas ou mal vistas nas redações se, entretanto, podiam ser faladas; ou, ao contrário, estruturas presentes em textos literários que, no entanto, não se evidenciavam no uso, caso exemplificado em sala de aula pelas mesóclises.

Era indispensável validar a variedade usada por esses alunos e mostrar outras, referentes à idade, sexo, lugar para que pudessem se sentir inseridos e entendessem que já sabem sua língua. Vão à escola para aprender outra modalidade, a prestigiada pela gramática e, por isso, importante para se comunicarem em qualquer situação discursiva.

A reflexão sobre a língua fora do meio acadêmico é essencial para os alunos de graduação em letras, porque formam um retrato da realidade. Eles se deparam com as concepções de língua de um público o mais diversificado possível, desde jovens que ainda moram com os pais, passando por adultos que encararam o mercado de trabalho, julgando não

saber sua própria língua até idosos que achavam que nunca iriam dominá-la.

5. A EJA motivando a prática docente

Tema de grande relevo na educação de jovens e adultos é a motivação que o alunado tem para estudar e como valorizam os professores e o processo educacional.

Como o público na EJA é composto em sua maioria por pessoas que não puderam estudar e que exercem as profissões de porteiros, empregadas domésticas, seguranças, cuidadores de idosos etc., dão muita importância à educação, percebendo a necessidade real dos conhecimentos em suas vidas. Assim, cada momento em sala de aula precisa ser aproveitado nos mínimos detalhes e todas as atividades propostas pelos docentes são recebidas com empolgação e disciplina.

A relevância dada à leitura também é exemplar. Os alunos liam os textos selecionados, comparavam as histórias narradas com as suas, se interessavam por participar de discussões.

Os estudantes de graduação que vivenciaram experiências nessas turmas se relacionavam com alunos que não só os respeitavam como também os admiravam, vendo-os como exemplos a ser seguidos. Entendiam a participação dos alunos-professores como uma contribuição à sua formação, pois estando ali, aplicando conhecimentos discutidos na universidade, os futuros professores também ampliavam as possibilidades em sala de aula e com o professor testavam teorias e desenvolviam atividades.

Ao ser recebido por turmas altamente interessadas que se mostram conscientes do papel da educação e de sua falta em suas vidas, o profissional de letras se sente profundamente motivado a continuar, lutando para que seja valorizada. Percebendo sua responsabilidade na vida desses alunos, entende que pode servir como instrumento na sua formação crítica, na desconstrução de preconceitos e no estímulo, fazendo com que acreditem novamente em si mesmos.

Além de proporcionar ao profissional de letras a oportunidade de ver um ensino de língua consciente, contextualizado e amplo, relacionado aos princípios de cidadania, a experiência na EJA contribui com a

imagem que esse profissional tem de si mesmo, sentindo-se valorizado e motivado por um exemplo de educação que dá certo.

6. Considerações finais

As questões que inquietam professores de turmas de EJA são transmitidas aos professores em formação, os quais entendem que nem todos os conteúdos fazem sentido e são aplicáveis nessa modalidade de ensino. Aqueles coerentes com uma proposta dialógica devem ser ensinados de maneira contextualizada, valorizando as experiências trazidas por esses alunos.

O futuro professor pode dialogar os conhecimentos científicos que estuda na academia com a vivência na EJA, mesclando teoria e prática, testando possibilidades, reavaliando currículos e aplicando atividades em conjunto com os professores.

A partir disso, o profissional de letras vivencia um ensino de língua portuguesa ideal, tornando sua prática docente mais abrangente, buscando estratégias e maneiras para aplicar os conteúdos, pensando na realidade dos alunos, em suas especificidades, habilidades e dificuldades, conhecimento de mundo, dentre outras características que diferenciam a EJA.

O futuro docente pode, ainda, retirar experiências a ser incorporadas ao ensino regular, pois não se restringem à educação de jovens e adultos; ao contrário, funcionam como modelos de um ensino de língua contextualizado, perspectivando a língua em funcionamento a fim de despertar o interesse dos alunos e fazê-los entender o sentido de se estudar na escola sua língua materna.

A FACETA PEDAGÓGICA DO FACEBOOK NO BRASIL

Nathalie Gonçalves de Menezes (UNIGRANRIO)
ngoncalves95@gmail.com
Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO)
solimar.silva@unigranrio.com.br

RESUMO

As redes sociais têm assumido grande importância para a educação, como espaço de construção colaborativa de relacionamentos e também de conhecimento, principalmente a partir dos anos 2000 (BRESCIA & COSTA, 2012). Elas têm se mostrado recursos de interação com grande poder de disseminação de conteúdo e compartilhamento de saberes diversos, constituindo-se, assim, ambientes propícios para a construção colaborativa do conhecimento (RABELLO & HAGUENAUER, 2011). Dentre as mais variadas redes sociais, destaca-se notavelmente o Facebook, atualmente a maior rede social do planeta em número de usuários. Embora não tenha sido desenhada para atender aos objetivos de uma plataforma educacional ou para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), acreditamos que os recursos apresentados no Facebook favorecem o uso dessa rede social como uma alternativa a outras plataformas educacionais. (MEISHAR-TAL et al., 2012; CAIN & POLICASTRI, 2011; LLORENS & CAPDEFERRO, 2011). O objetivo desta comunicação oral é apresentar o potencial pedagógico dessa rede social como um ambiente virtual de aprendizagem. Buscamos artigos publicados em revistas nacionais nos últimos três anos, a fim de investigar como professores brasileiros vêm utilizando a rede em sua prática docente, quer como complemento de aulas presenciais ou como recurso para aulas totalmente online. Também objetivamos analisar a avaliação que esses professores/pesquisadores fazem dos pontos fortes e fracos do Facebook para fins pedagógicos.

Palavras-chave: Facebook, redes sociais, Ambiente Virtual de Aprendizagem.

1. Introdução

As redes sociais têm importância fundamental na sociedade atual, possibilitando o estreitamento de laços, o compartilhamento de conhecimento e informações e colaborando para a criação de novos relacionamentos – sejam eles físicos ou virtuais. Para cada tipo de público há uma

gama de redes sociais: para os amantes de fotografia, há o Instagram; para os amantes de música, o Spotify; para os que estão à procura de um emprego ou desejam participar de fóruns e debates sobre questões profissionais, o LinkedIn, ou o Catcho, além de tantos outros; para os que gostam de compartilhar mensagens curtas, o Twitter e seu inovador limite de 140 caracteres por mensagem. Entretanto, a rede social que apresenta o maior número de usuários no momento é o Facebook.

Criado por um estudante norte-americano há dez anos, o Facebook ultrapassou os limites da Universidade de Harvard e alcançou todo o mundo, ganhando facetas que até hoje surpreendem seus usuários com novos recursos e atualizações constantes. Uma rede social que se tornou bem mais do que um passatempo para seus usuários, mas sim uma extensão virtual de suas vidas, que dinamiza e facilita o cotidiano.

Por ser uma rede tão próxima dos seus usuários, alguns educadores questionam a existência do potencial educativo do Facebook. É possível ensinar e aprender através de um site de rede social que, aparentemente, tem como objetivo o entretenimento? A partir do momento em que oferece recursos funcionais, como os grupos e as opções de privacidade que eles possuem, o chat e o compartilhamento de arquivos, vídeos, imagens e links diversos, o Facebook, além de gerar uma grande troca de informações e de conhecimento, dá espaço para discussões entre os usuários.

A faceta pedagógica do Facebook existe e merece maior atenção. O objetivo do presente trabalho foi o de analisar artigos brasileiros em que o Facebook tenha sido utilizado para fins pedagógicos. Para isso, realizamos uma busca nos artigos publicados nos últimos três anos no Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação e na revista digital *Hipertextus*, todos da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Foram selecionados treze artigos e analisadas as perspectivas dos autores sobre a experiência de utilizar essa rede social no ensino-aprendizagem, bem como investigados o uso e a funcionalidade do Facebook que favorecem que ele seja utilizado como uma alternativa de ambiente virtual de aprendizagem. Assim, objetivamos apresentar o potencial pedagógico do Facebook como um ambiente virtual de aprendizagem, a partir das experiências de professores brasileiros.

2. O Facebook e as redes sociais

São muitas as definições dadas ao termo rede social. Talvez a melhor definição seja a de Garton, Haythornthwaite & Wellman: "Quando uma rede de computadores conecta uma rede de pessoas e organizações, é uma rede social". Para ser uma rede social, é preciso uma estrutura, uma conexão. E nem todos os sites que acessamos oferecem esses recursos. Segundo Capra, "Redes sociais são, antes de tudo, redes de comunicação que envolvem linguagem simbólica, restrições culturais, relações de poder etc." (CAPRA, 2008, p. 22).

Em fevereiro de 2004, quatro alunos de Harvard resolveram apostar numa ideia que começou como uma brincadeira de universitários: a criação de um site para que pudessem escolher os colegas mais atraentes da universidade. Com o passar do tempo, thefacebook.com tornou-se bem mais que uma brincadeira – além de abandonar o "the" e assumir-se como Facebook.com. Transformou-se numa rede social sólida e voltada para os membros da universidade, onde professores e alunos trocavam informações e experiências. Os anos moldaram o site que, antes de completar um ano de existência, já colecionava um milhão de usuários – mesmo sendo restrito apenas para os membros de Harvard e de algumas outras universidades americanas.

Apenas no fim de 2005, o mundo teve acesso ao Facebook. Recursos como o mural, o chat e o compartilhamento de fotos e vídeos vieram aos poucos. Após completar dez anos de existência, a rede social se tornou referência no mundo inteiro, e atingiu a marca de um bilhão de usuários. A criação de um aplicativo de leitura para *tablets* e *smartphones*, o *paper*, é uma das formas de brindar esses dez anos – e também de espantar as últimas pesquisas que indicam um futuro difícil para o site.

Apesar de sua história conturbada – ora por guerras judiciais entre seus criadores, ora por alguns recursos que não fizeram o devido sucesso – o Facebook é responsável por marcar a cultura de uma geração conectada e fresca. A rede está presente em momentos importantes da nossa história, como na Primavera Árabe em 2011, quando foi responsável pela mobilização de pessoas do mundo inteiro contra atos ditatoriais em países da África e do Oriente Médio, e também nos protestos que marcaram o Brasil em 2013, quando a população brasileira lutava pelo fim da corrupção e por recursos públicos mais dignos e acessíveis, e usavam a rede social para marcar encontros e disseminar seus ideais.

Segundo Mark Zuckerberg, um dos fundadores do Facebook e o porta-voz do site, o grande destaque do Facebook é a mistura de exclusividade e multifuncionalidade. O usuário pode expor o que bem entender, alterando suas configurações de privacidade sempre que achar necessário. A rede oferece conforto e uma gama de recursos que a maioria dos usuários não conhece por inteira.

3. O Facebook como ambiente virtual de aprendizagem e o corpus da pesquisa

A princípio, não é fácil conceber a ideia de que uma rede social tão popular e despojada como o Facebook possa fazer as vezes de um ambiente virtual de aprendizagem. Antes de conhecer os recursos que o site oferece para então compreender sua funcionalidade, é preciso compreender a importância da Internet no que diz respeito ao ensino/aprendizagem. Segundo Sihler (2011), os avanços da internet têm criado novos espaços virtuais para aprendizagem de assuntos acadêmicos e até mesmo o desenvolvimento de potencial crítico.

No que se refere à rede social Facebook, especificamente, Mazer, Murphy e Simonds afirmam que ela tem sido usada por estudantes e professores e acrescenta que "a experiência do *Facebook* é bem diferente da de um docente num típico website da própria universidade – alunos e professores podem facilmente se comunicar uns com os outros com base em sua afiliação por meio do *Facebook*. O *Facebook* é uma rede social virtual altamente interativa [...] (MAZER, MURPHY, SIMONDS, 2009, p. 176). As possibilidades de interação são destaque do Facebook, bem como os recursos que a promovem.

Foram analisados treze artigos publicados nos anos de 2012 a 2014. Primeiramente, foram investigados artigos que contivessem o nome da rede social Facebook em seus títulos. Assim, os seguintes artigos publicados nos anais do 4º Simpósio Hipertexto (2012) fizeram parte do *corpus* da presente investigação:

1) Aprendizagem de idiomas em comunidades virtuais do Facebook: uma análise da experiência do curso de inglês nível básico do SENAC – AL (Ivanderson Pereira da Silva e Fernanda de Brugos Rocha);

2) As possibilidades pedagógicas do Facebook (Amanda Tolomelli Brescia e José Wilson da Costa);

3) Gêneros digitais: a interação no Facebook como recurso para o ensino aprendizagem (Alayres Almeida);

4) Facebook e a controvérsia do impacto sobre as sociabilidades contemporâneas (Liane Ferreira da Trindade Mariz e José Antonio Spinelli);

5) Facebook em práticas pedagógicas na educação superior presencial (Polyanna Camelo);

6) O Moodle e o Facebook como ambientes pedagógicos: possibilidades e limitações **(**Thelma Panerai e Renata Araújo);

7) Práticas de leitura/escrita e letramento visual de estudantes universitários no Facebook (Liliane Alves da Silva);

8) "Tem professor na rede?": o uso do Facebook como espaço facilitador de interações pedagógicas (Renalle Meneses Barros e Rossana Delmar Arcoverde).

Os artigos publicados no 5º Simpósio Hipertexto (2013) também fazem parte do *corpus* da presente pesquisa e são os seguintes:

1) Aprendizagem nas redes sociais: o Facebook como recurso pedagógico para a aprendizagem da leitura e da escrita (Josimar Santana Silva);

2) Avaliando gêneros digitais e contexto interacional em atividades pedagógicas para aprendizagem móvel no Facebook (Lafayette Batista Melo);

3) Grupos fechados na rede social Facebook: um estudo no âmbito da comunicação e do apoio acadêmico (Angela Maria de Almeida Pereira, Joice de Espindola e Thelma Panerai Alves);

4) O uso do Facebook pelos professores de língua portuguesa: trabalho com a língua/linguagem (Renalle Meneses Barros e Rossana Delmar de Lima Arcoverde);

5) Repensando as práticas discursivas de estudantes universitários no Facebook (Liliane Alves da Silva).

Para os fins deste trabalho, analisamos os artigos buscando investigar em que contextos o Facebook foi utilizado em cada pesquisa e com que finalidades, bem como as potencialidades da rede social como ambi-

ente virtual de aprendizagem indicadas pelos pesquisadores, como veremos na próxima seção.

4. Análise dos artigos selecionados

Um ponto em comum nos artigos foi a finalidade com que os pesquisadores ou professores utilizaram a rede social no processo ensino-aprendizagem. Percebemos que os artigos retratavam experiências de professores que optaram por aprimorar a aprendizagem de seus alunos e estreitar seus laços com os mesmos usando o Facebook em diversas situações e através de diversos recursos oferecidos pelo próprio site. Outro ponto que deve ser ressaltado é que todos os trezes artigos mencionam o uso do Facebook como complementar às aulas presenciais.

No gráfico a seguir, apresentamos os principais contextos de ensino que utilizaram a rede social Facebook como um ambiente virtual de aprendizagem:

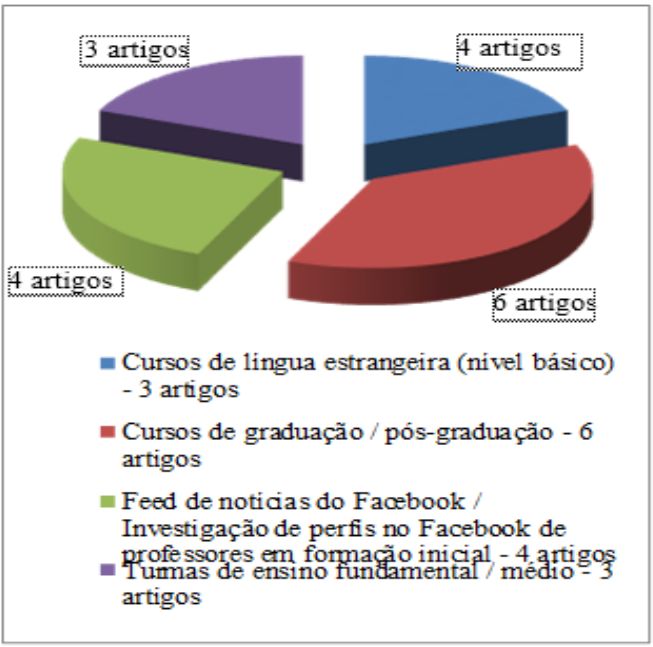


Gráfico 1: Os contextos investigados

Percebemos no gráfico 1, acima, que a maioria das pesquisas foi desenvolvida em cursos de graduação ou pós-graduação (6 artigos), seguidas da investigação no *feed* de notícias e nos perfis no Facebook de professores em formação inicial (4 artigos) e por último, os cursos de língua estrangeira de nível básico (3 artigos), bem como as turmas de ensino fundamental e/ou médio. A soma desses números é diferente de treze, visto que houve artigos que estudavam mais de um contexto.

No que se refere à finalidade com que o Facebook foi utilizado, o objetivo principal, de acordo com seis dos artigos analisados, foi o de garantir o sucesso do ensino-aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem criado através de grupos no Facebook, visando que os alunos estudassem fora do horário das aulas presenciais e pudessem aprender colaborativamente, trocando informações e estreitando laços no grupo. Outros artigos objetivavam estudar e compreender os estudantes e suas formas de comunicação nessa rede social. O gráfico 2, abaixo, apresenta uma síntese desses objetivos.

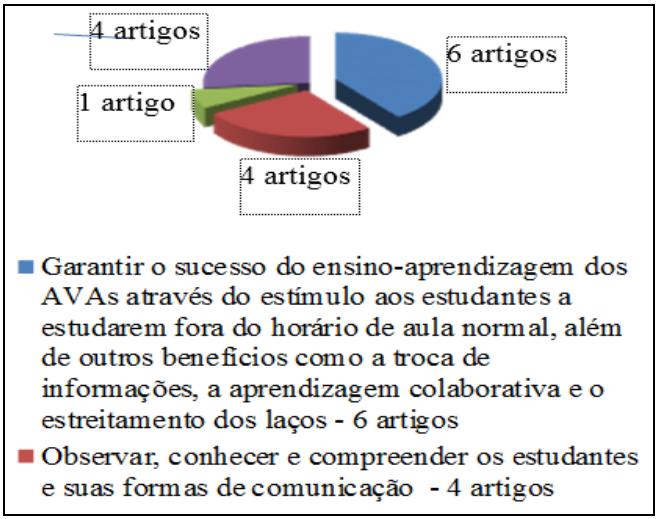


Gráfico 2: Finalidade do uso do Facebook nas pesquisas

As tabelas a seguir apresentam uma visão geral dos treze artigos analisados, apresentando o contexto de pesquisa, como o Facebook foi utilizado e a avaliação dos autores acerca da experiência com essa rede social no processo ensino-aprendizagem.

Nos artigos publicados no simpósio de 2012, as perspectivas dos autores foram as seguintes:

Tabela 1: Visão geral dos artigos de 2012

Artigo	Uso do Facebook	Finalidade	Avaliação geral
1	curso de inglês (nível básico) de regime intensivo com menos de vinte alunos.	Estimular os estudantes a estudarem fora do horário de aula, e fazer desse estudo alternativo algo prazeroso e que estreitasse não só os laços sociais entre os alunos, mas também a troca de informações entre os mesmos.	Maior interação entre a professora e os alunos, melhora no desempenho dos estudantes, maior discussão, prática de pontos gramaticais e do pedido dos alunos para que o grupo fosse mantido mesmo após o fim das aulas. Necessidade de uma melhor infraestrutura nas escolas para dar suporte.
2	Cinco grupos de professores e alunos (dois de ensino médio, um de graduação, um de pós-graduação e um de curso livre de língua estrangeira).	Avaliar a forma como o educador trabalha com as redes sociais, na busca por um novo método de organização e adaptação do trabalho docente.	Apesar da timidez nas discussões sobre as possibilidades pedagógicas do Facebook, professores e alunos se interessam pelo aperfeiçoamento desse recurso, buscando apontar e superar possíveis falhas.
3	Recurso para o ensino aprendizagem de alunos do 7º ano da Escola Municipal Elisa Coelho no município pernambucano de Garanhuns, através de uma pesquisa sobre o trabalho com a linguagem.	O Facebook é tido como um ótimo recurso para trabalhar a importância da linguagem sem deixar de usar a interatividade. A rede social serviu, neste caso, como um gênero digital que também funciona como ferramenta de aprendizagem colaborativa.	Para que haja uma aprendizagem interativa e prazerosa, há muito a ser feito. Porém, os autores classificaram a experiência como positiva, tendo em vista que conseguiram sanar o problema, pelo menos naquele ambiente, da falta de reconhecimento dos gêneros digitais. Também foi destacada a importância da associação da leitura com os gêneros digitais.
4	O trabalho é fruto do material coletado pelos autores do feed de notícias do Facebook durante o mês de dezembro do ano de 2011. Foram utilizados dois perfis no Facebook.	O Facebook é observado como um novo meio social onde pessoas sentem-se à vontade para exporem suas vidas, sentimentos e opiniões. A rede social é vista como central de compartilhamento de informações pessoais e, porque não dizer, de conhecimentos dos mais variados tipos.	A análise dos *feeds* de notícias mostrou a necessidade dos usuários de falarem de si mesmo. Exposições sobre a vida pessoal, pensamentos e sentimentos, "status" de humor, respostas a perguntas como "o que você está fazendo?" e "o que você está pensando?" dominaram os feeds.

5	Foi utilizado em turmas de Design e de Rede de computadores da instituição de ensino UNIBRATEC em aulas presenciais no laboratório da instituição, dando espaço para que o trabalho continuasse fora do ambiente acadêmico.	Identificar a importância dos recursos digitais (Facebook e Google Drive) para o sucesso do ensino-aprendizagem nos dias atuais, além de mostrar que as aulas virtuais, mesmo que não sejam físicas, têm capacidade de entreterem e ensinarem ao mesmo tempo, beneficiando tanto o aluno como o professor.	Os alunos tiveram aulas presenciais *mas* virtuais, em que teriam que visitar o laboratório de informática durante as aulas para acessar o Facebook (esquema de grupos). Dessa forma, o objetivo era a conexão coletiva (em que todos os alunos interagiam ao mesmo tempo no Facebook).
6	Foi utilizado como ambiente virtual de aprendizagem numa turma de 8º período de Pedagogia, na disciplina Introdução à Educação a distância.	Comparado ao recurso digital Moodle, o Facebook foi tido como mais interativo e informal, o que atraiu os discentes.	Apesar de não ter sido criado para ser um AVA, O Facebook favorece a interatividade e a interação entre alunos e professores.
7	Através do *feed* de notícias do Facebook, o artigo analisou a forma como os universitários utilizam a rede social.	Perceber como os alunos pensam, sentem e se comunicam, além de discutir o uso dos gêneros multimodais.	Grande parte do conteúdo compartilhado na rede social é estruturado por um texto verbal que é complementado por um texto visual. Por isso, a interpretação é mais específica, sendo possível trabalhar com assuntos diversos, como críticas sociais, exposição de pensamentos/ideias/opiniões e provocação de humor.
8	As autoras buscaram investigar os perfis no Facebook de professores em processo de formação inicial para saber como eles lidam com seus alunos, e se a ideia de tornar a rede social um ambiente pedagógico é bem sucedida.	Avaliar o poder de interação e persuasão desses professores, além de analisar a relação destes com seus alunos.	O trabalho aponta a desenvoltura dos professores num espaço anteriormente visto com a função de promover entretenimento. As autoras se firmaram nos conceitos de interatividade para construir seu estudo de caso, o que permitiu uma análise sucinta de como o professor pode desenvolver seu papel dentro de uma rede social.

Tabela 2: Visão geral dos artigos de 2013.

Artigo	Uso do Facebook	Finalidade	Avaliação
1	Práticas de ensino-aprendizagem de Língua portuguesa através do caso.	Discussão da leitura e escrita na internet e como o Facebook é explorado por alunos do Ensino Médio para essa prática.	Apesar de ser uma rede social informal, o Facebook apresenta potencial pedagógico. É necessário estabelecer relação cooperativa e colaborativa entre alunos e professores dentro do ambiente do Facebook.
2	O uso da rede social Facebook em dispositivos móveis, assim como sua acessibilidade e seus recursos em sistemas operacionais como Android e iOS.	Várias redes sociais são citadas ao longo do artigo, mas o Facebook ganha destaque, por apresentar acessibilidade e mobilidade e, assim, facilitar seu uso para fins pedagógicos.	Análise dos gêneros digitais através de dispositivos móveis, além de mostrar que é possível utilizar o Facebook e todos os seus recursos – tanto os pessoais quanto os acadêmicos – em qualquer lugar do mundo e de qualquer aparelho.
3	Observação de grupos fechados no Facebook, criados por alunos das turmas de 2012 e 2014 da PPGE EDUMATEC (Programa de pós-graduação à distância) da UFPE.	O Facebook como importante ferramenta de comunicação e de apoio acadêmico entre para alunos de pós-graduação a distância.	Facebook como facilitador na comunicação a distância de alunos que não possuíam contato face a face com frequência.
4	O trabalho se baseia na observação sistemática de publicações em perfis de professores de língua portuguesa no Facebook entre dezembro de 2012 e maio de 2013.	Como professores de língua portuguesa utilizam este espaço.	Visualizar o perfil do professor de língua portuguesa como um usuário comum do Facebook, pontuando os recursos utilizados por esse profissional para trabalhar e também para expor suas casualidades.
5	Observação das práticas de leitura e escrita de um grupo de 40 estudantes universitários no *feed* de notícias e aplicação de um questionário a um grupo de 10 graduandos.	Refletir sobre as práticas discursivas dos estudantes universitários no Facebook, além de compreender o processo de letramento digital.	Compreender o perfil do universitário no Facebook e como manter os alunos interessados na disciplina em um ambiente virtual de aprendizagem informal.

Ao analisarmos as tabelas acima, percebemos que o Facebook oferece incontáveis recursos, a fim de promover a interação e o compartilhamento de informações entre seus usuários. Os artigos analisados lançaram mão da criação de grupos secretos como ambientes virtuais de aprendizagem ou análise de *feeds* de notícias. Em todos os artigos, o objetivo pareceu ser observar o potencial pedagógico do Facebook.

Costa e Tolomelli (2012) afirmam que as ferramentas campeãs de acesso no Facebook que são voltadas para fins educacionais são justamente as que despertam maior interesse nos estudantes em seu momento de lazer no site: os grupos, a postagem de fotos e o chat. Empreitada, segundo os pesquisadores, a interação melhorou o desempenho desses estudantes, que se sentiram mais motivados a participarem das aulas tanto no espaço físico como no virtual (MELO, 2013).

Também nos questionamos se há infraestrutura para o uso do Facebook como um ambiente virtual de aprendizagem. A maioria dos artigos analisados indicou este questionamento como um grande problema a ser resolvido. Os pesquisadores se queixam da falta de profissionais capacitados e de monitores nos laboratórios de informática das instituições de ensino. Alguns professores não têm noções de informática ou simplesmente não sabem explorar os recursos oferecidos pelo Facebook, e são poucas as instituições que apoiam o uso da rede social. Muitas reprovam tal uso por acreditarem que isso distrairá os alunos, o que motiva os pesquisadores a apontarem a necessidade de se elaborar um plano conjunto para estabelecer regras de uso da rede social dentro das instituições de ensino. E para os professores que não sabem utilizar as ferramentas do Facebook, o site disponibilizou há dois anos um guia especialmente para profissionais da educação explorarem tais ferramentas ao máximo, além de se informarem sobre as questões de segurança e privacidade da rede.

Essas são algumas questões que podem ser melhor aprofundadas em outras pesquisas que utilizem a rede social *Facebook* como um ambiente virtual de aprendizagem.

5. Considerações finais

Apontar o lado pedagógico de uma rede social tão popular como o Facebook parece ser tarefa desafiadora. Seus usuários se acostumaram a acessarem o site para se distraírem, trocarem ideias ou simplesmente se relacionarem com seus amigos, além de fazer novos amigos, pois é uma

rede com internautas de todo o mundo. Entretanto, percebemos nas pesquisas analisadas que é possível utilizar essa rede social para objetivos pedagógicos também.

Embora ainda haja resistência acerca do uso das redes sociais como propícias às atividades acadêmicas, percebemos nos artigos estudados que é possível utilizar os recursos disponíveis com fins pedagógicos e obter resultados favoráveis ao processo ensino-aprendizagem, aproveitando os recursos que permitem maior colaboração e autoria dos próprios alunos participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alayres. Gêneros digitais: a interação do Facebook como recurso para o ensino aprendizagem. Recife. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação, 2012. *Anais...* Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>. Acessado em: novembro de 2013.

ALVES, Thelma Panerai; ESPINDOLA, Joice de; PEREIRA, Angela Maria de Almeida. Grupos fechados na rede social Facebook**:** um estudo no âmbito da comunicação e do apoio acadêmico. Recife. In: 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação, 2013. *Anais...* Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2013.html>. Acesso em: 05-2014.

ARAÚJO, Renata; PANERAI, Thelma. O Moodle e o Facebook como ambientes pedagógicos**:** possibilidades e limitações. Recife. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação, 2012. *Anais...* Disponível em: http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html. Acessado em: novembro de 2013.

ARCOVERDE, Rossana Delmar; BARROS, Renalle Meneses. *"Tem professor na rede?"*: o uso do Facebook como espaço facilitador de interações. Recife. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação, 2012. *Anais...* Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>. Acessado em: novembro de 2013.

_____; _____. O uso do Facebook pelos professores de língua portuguesa**:** trabalho com a língua/linguagem. Recife. In: 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação, 2013. *Anais...* Disponível em:

<http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2013.html>. Acesso em: 05-2014.

BRESIA, Amanda Tolomelli; COSTA, José Wilson da. As possibilidades pedagógicas do Facebook. Recife. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação, 2012. *Anais...* Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>. Acesso em: 11- 2013.

CAMELO, Polyanna. Facebook em práticas pedagógicas na educação superior presencial. Recife. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação, 2012. *Anais...* Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>. Acesso em: 11-2013.

FOGG, B. J. *Facebook para Educadores.* Facebook.com, março de 2012. Disponível em: <http://www.sead.ufscar.br/outros/Facebook%20para%20Educadores>.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância.* Campinas: Série Prática Pedagógica, 2003.

MARIZ, Liliane F. da Trindade; SPINELLI, José Antônio. Facebook e a controvérsia do impacto sobre as sociabilidades contemporâneas. Recife. In: 4º Simpósio Hipertexto e tecnologia na educação, 2012. *Anais...* Disponível em: http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html. Acessado em: novembro de 2013.

MATTAR, João. *Aprendizagem em ambientes virtuais***:** teorias, conectivismo e MOOCs. São Paulo: PUC-SP. 2013.

_____. *Tutoria e interação em educação a distância.* São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MELO, Lafayette Batista. Avaliando gêneros digitais e contexto interacional em atividades pedagógicas para aprendizagem móvel no Facebook. Recife. 5º Simpósio Hipertexto e tecnologia na educação, 2013. *Anais...* Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2013.html>. Acesso em: 05-2014.

PIERRE, Levy. *O que é o virtual.* São Paulo: Editora 34, 1996.

SIHLER, Anelise Pereira. *Comunidades virtuais***:** aprendizagem colaborativa. Portal do Ministério do Trabalho, 2011. Disponível em:

<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A2E7311D1012FBCBD791155E0/2011_comunidades_virtuais.pdf>.

SILVA, Ivanderson Pereira da; ROCHA, Fernanda Brugos. Aprendizagem de idiomas em comunidades virtuais do Facebook: uma análise da experiência do curso de inglês nível básico do SENAC-AL. Recife. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação, 2012. *Anais*... Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>. Acessado em: novembro de 2013.

SILVA, Liliane Alves da. Práticas de leitura/escrita e letramento visual de estudantes universitários no Facebook. Recife. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação, 2012. *Anais*... Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>. Acesso em: 05- 2013.

_____. Repensando as práticas discursivas de estudantes universitários no Facebook. Recife. In: 5º Simpósio Hipertexto e tecnologia na educação, 2013. *Anais*... Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2013.html>. Acesso em: 05-2014.

SILVA, Josimar Santana. Aprendizagem nas redes sociais**:** o Facebook como recurso pedagógico para a aprendizagem da leitura e da escrita. Recife. In: 5º Simpósio Hipertexto e tecnologia na educação, 2013. *Anais*... Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2013.html>. Acesso em: 05-2014.

SOUZA, Adriana Alves Novais; SCHNEIDER, Henrique Nou. Aprendizagem colaborativa nas redes sociais**:** novos olhares sobre a prática pedagógica. Sergipe. In: II Congresso Internacional TIC e Comunicação. *Anais*... Universidade Federal do Sergipe, 2011.

WERTHEIN, Jorge**.** A sociedade da informação e seus desafios. Ciências da Informação, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. p. 71-77; 2000.

A NORMA GRAMATICAL ENSINADA NA ESCOLA E A NORMA USADA POR ALUNOS DA ZONA RURAL DE PALMEIRANTE – TO: PERSPECTIVAS DOS ALUNOS

Michelle Fragoso Santos (UFT)
michellefs.1@hotmail.com
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@mail.uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com alunos de uma escola da zona rural de Palmeirante, norte do Estado do Tocantins, na qual buscamos entender como eles compreendem, percebem e associam o ensino da gramática na escola com o uso efetivo da língua em suas interações sociais. Uma vez, como professora de língua portuguesa, percebo que o contato com uma norma linguística, que não a usual, causa estranhamento ou mesmo repulsa dos alunos. Nesse sentido eles expressam certa recusa em conhecer e aprender a norma culta que veem diferente da que usam no seu cotidiano. Esse estranhamento traz diversas percepções acerca do aprendizado de gramática e sua real funcionalidade no dia a dia do aluno. Para tanto, como embasamento teórico, usamos as discussões de Bortoni-Ricardo (2005); Franchi (2013); Neves (2012) e (2013); Possenti (1996); Matos e Silva (2000). Nessa perspectiva, essa pesquisa de campo do tipo exploratória e de cunho qualitativa se valeu de questionários. A partir dos dados obtidos foi possível observar que os mesmos veem a gramática como algo distante de sua realidade linguística, como se o português que é ensinado na escola fosse uma outra língua, mas ao mesmo tempo atribuem certa validação para esse ensino realizado nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Gramática. Percepções. Interações sociais.

1. Introdução

Muito se tem discutido sobre o ensino de gramática na escola e como o mesmo pode ser feito a partir das práticas sociais dos alunos e do uso real e efetivo da língua, como bem aponta Neves (2013, p. 19) "A

disciplina escolar gramatical não pode reduzir-se a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua".

É possível que os alunos não estabeleçam uma relação entre o que se estuda na escola, nas aulas de língua portuguesa, e o uso real que eles fazem da língua no seu dia a dia. A distância entre o aprendizado escolar e o que o aluno realmente utiliza no dia a dia, no seu meio social, pode trazer opiniões diversas sobre o uso efetivo dos conhecimentos adquiridos nas aulas de língua portuguesa. O contato com uma norma linguística, que não a usual, pode causar *estranhamento* ou mesmo repulsa, nesse sentido os alunos podem expressar certa recusa em conhecer e aprender a norma culta que julgam diferente da que usam no seu cotidiano.

O objetivo desta pesquisa é compreender de que forma os alunos relacionam o ensino de gramática normativa com o uso efetivo da língua em suas interações sociais. Pretendemos, também, investigar como os alunos percebem o ensino de gramática na escola e que valores atribuem ao ensino de língua portuguesa. É uma pesquisa de campo do tipo exploratória e de cunho qualitativo, que se valeu de questionário para análise e apresentação dos dados obtidos.

A partir de um questionamento feito a alguns alunos sobre o que eles entendiam por gramática e se os mesmo sabiam falar português foi possível observar que os mesmos veem a gramática como algo distante. Vimos, então, a necessidade da realização desta pesquisa, visando entender como os alunos percebem a gramática ensinada na escola e como eles a associam ao uso efetivo da língua em suas interações sociais.

2. Revisão de literatura

Para essa discussão faz se necessário uma abordagem sobre as concepções de gramática para compreender melhor as percepções dos alunos quanto a esse ensino, como também uma abordagem da gramática relacionada ao processo de ensino aprendizagem. Para tanto recorremos às discussões de Franchi (2013); Neves (2012) e (2013); Possenti (1996) e Matos e Silva (2000).

2.1. Concepções de gramática: um olhar em três sentidos

Abordaremos, nesta discussão, a concepção de gramática em três sentidos, normativa, descritiva e internalizada. As concepções de gramática são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Por isso, essa abordagem faz-se necessária, a fim de haver uma reflexão sobre a gramática e seu ensino nas escolas brasileiras. Assim sendo, passemos a explanação delas.

2.1.1. Gramática normativa:

Como ponto de partida, abordaremos a gramática normativa, que diz respeito à gramática que apresenta um conjunto de regras do bom uso.

> Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, como base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém "sabe gramática" significa dizer que esse alguém "conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente". (FRANCHI, 2006, p. 16)

Por ter bases no uso consagrado de bons escritores, condena e ignora as características da linguagem oral como também as demais variedades linguísticas. É uma gramática antissocial cujo perfil histórico está atrelado ao poder socioeconômico e de pouco domínio. Para Mattos e Silva (2000, p. 13) "aquilo a que a gramática tradicional remete [...] reforça o 'dialeto da elite', que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que seu ensino [...] faz silenciar os outros usos".

A imposição de saberes é o pilar que sustenta a gramática normativa. Nela as variedades linguísticas não são valorizadas e o aluno é forçado a trocar a sua linguagem, considerada errada, por uma linguagem imposta e considerada correta – de prestígio, o erro do aluno é visto como deficiência a ser superada através da imposição de regras e conceitos.

2.1.2. Gramática descritiva

Quanto à segunda concepção de gramática, ela é conhecida como gramática descritiva. Nela apresenta-se a descrição do funcionamento da língua no processo comunicativo. Franchi (2006, p. 22) define essa gramática como:

> Um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos da língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

Mesmo tendo caráter menos normativo, uma de suas preocupações é descrever a língua como é falada. A gramática descritiva também segue, assim como a normativa, regras do bom uso do Português, buscando nos bons e consagrados escritores as prescrições do que seja certo ou errado. Para Franchi (2006, p. 23) "a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa".

Em pesquisa realizada por Neves (2010, p. 47), essa ideia é reforçada quando a autora afirma que "os professores substituíram o ensino de gramática normativa pelo da gramática descritiva, mas conservam a ideia de que a gramática poderia (ou deveria) servir para subsidiar um "melhor" desempenho linguístico dos alunos..."

2.1.3. Gramática intuitiva

Chegando à terceira concepção de gramática, a intuitiva ou internalizada, essa diz respeito ao saber linguístico que o falante desenvolve. Saberes esses que estão ligados a fatores de natureza biológica e psicológica. De acordo com Franchi (2006, p. 25) "[...] corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica".

Nessa concepção de gramática não existe forma errada de falar e escrever, mas sim situações comunicativas diversas onde o falante usa o saber adquirido no decorrer do seu amadurecimento linguístico.

A gramática internalizada não ignora as variedades linguísticas e tem bases fortemente humanistas, numa concepção onde todo falante desenvolve uma gramática interna. (FRANCHI, 2006, p. 30). Podemos dizer que essa gramática é sensível aos saberes que os alunos possuem não pretendendo ignorar as regras de uso da língua, mas conscientizar o aluno quanto às possibilidades de ampliação do uso da língua que ele adquiriu socialmente.

2.2. Diálogo entre gramáticas no processo ensino aprendizagem: gramática da norma e gramática do uso

É de conhecimento de todos que a criança leva para a escola o conhecimento de sua língua materna, e com ela leva normas do sistema de sua língua, normas internalizadas e podemos, assim, dizer que o aluno leva para a escola uma gramática adquirida pela sua competência linguística, uma gramática internalizada, uma gramática do uso. Já na escola, o aluno terá contato com uma nova norma, uma norma baseada nas variedades de maior prestígio social, tida como o bem falar a ser adquirido pelo estudo da gramática, uma gramática imposta, uma gramática da norma.

Temos aí duas concepções de normas, a primeira baseada no uso e a segunda baseada no bom uso da língua, a esse respeito Neves (2013, p. 65), a partir de Coseriu (1967) afirma que

> É de conhecimento generalizado que, numa primeira acepção, norma (como termo técnico na linguística, [...] é a modalidade linguística "normal" no sentido de ser a média dos falantes, estabelecida, a princípio, pela regularidade e pela frequência de uso, considerado o conjunto dos falantes. Numa segunda acepção, [...] norma é a modalidade linguística que serve à normatização dos usos, estabelecida pela eleição de um determinado uso – ou conjunto de usos – considerado modelar.

A segunda concepção de norma aqui apresentada é, sem dúvidas, a ensinada na escola, o grande desafio que a linguística moderna propõe para o ensino dessa norma, materializada pela gramática normativa, é que ela seja ensinada de forma relacionada às práticas discursivas dos usuários, de forma que faça sentido e valorize os usos linguísticos dos falantes, que parta do uso real da língua para o uso padrão e não o contrário, como se tem feito.

Pensando nesse desafio, Neves (2013) propõe o desenvolvimento de um material de referência – teórico e prático – para análise das relações entre gramática e uso linguístico. Para a autora deve se tomar a língua em uso como objeto de investigação escolar, considerando de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. A este respeito Neves (2013, p. 20) afirma ainda "... que um padrão linguístico que se proponha fora da observação dos usos não constitui um padrão real...". Podemos ver, então, a necessidade de se trabalhar com uma gramática que considere os usos reais que os alunos fazem da língua, para o que os mesmos possam fazer uma relação com o aprendizado escolar e suas interações linguísticas.

Sem a aplicação da proposta aqui apresentada, e a continuação do trabalho com gramática partindo da norma para o uso, como se tem feito, a escola cria um abismo entre o que ensina e o que o aluno realmente utiliza fora da sala de aula. A aplicação de exercícios de repetição e memorização não levará o aluno a refletir sobre a língua e nem sobre seu uso real, a esse propósito Possenti (1996, p. 47), constata que "O modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é "imitar" da forma mais próxima possível as atividades linguísticas da vida...". Em relação à aplicação de exercícios gramaticais descontextualizados Possenti afirma que

> Nada disso se faz na vida real, porque nada disso ajuda ninguém a aprender uma língua. Em resumo, poderíamos enunciar uma espécie de lei, que seria: não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas [...] O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. (1996, p. 47)

Portanto, o que se busca é um ensino de gramática que não divorcie a sua aplicação dos usos linguísticos, uma gramática que atenda às necessidade sociais, criando situações reais de uso, promovendo uma reflexão sobre a língua e seu uso e funcionamento efetivo e não apenas o ensino de normas e regras que nada têm haver com a língua em funcionamento. Desta forma o aluno terá garantido seu direito à aquisição dos saberes gramaticais, não como um saber único, mas como uma variedade linguística que garantirá ao falante a adequação de seus enunciados ás diferentes situações comunicativas.

3. Variação linguística: valorização da identidade através da língua

A língua é uma atividade social e heterogênea que se modifica através do tempo e do espaço. Essa heterogeneidade linguística é manifestação comum em sala de aula, e a escola deve ou deveria estar preparada para aceitação e respeito às variedades linguísticas que os alunos adquirem em suas famílias. Castilho (2006) propõe um trabalho em sala de aula tendo como ponto de partida, a reflexão gramatical atrelada ao conhecimento linguístico que o aluno traz consigo ao chegar à escola. Para ele, a escola é o primeiro contato do cidadão com o Estado, e esta deve respeitar as variedades socioculturais do aluno, sem discriminar seu vernáculo, ou seja, o vernáculo de sua fala familiar.

Os diferentes dizeres que emergem em sala de aula, muitas vezes, não são respeitados. Além de terem seus falares vistos como "erros de

português", os alunos são muitas vezes estigmatizados ou ridicularizados por causa de sua língua materna. A escola se torna fechada a aceitar e compreender os conhecimentos adquiridos fora dela, é como se o aluno tivesse que esquecer a língua que adquiriu no convívio com sua família, vendo-se obrigado a aceitar uma nova língua, totalmente nova e diferente para ele. Sobre noções de "erros de português", Bortoni afirma que:

> Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades de língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, [...] e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (2004, p. 37).

Respeitar a fala dos alunos significa respeitar e valorizar sua identidade, seus hábitos, sua história e cultura. Ao adentrar na escola, o aluno terá contato com um vernáculo diferente do que está habituado em seus domínios sociais. Ignorar sua fala e estigmatizar seus "erros" podem causar danos ao aluno, como, por exemplo, o surgimento de um sentimento de incapacidade, medo e insegurança linguística, que culminará na repulsa à língua portuguesa e suas prescrições.

Não se defende aqui que se substituam as normas gramaticais pela língua trazida pelo aluno para sala de aula, pelo contrário, a aquisição dos saberes gramaticais, é importante, além de ser um direito do aluno, o que a linguística propõe é que se abra um leque de possibilidades de uso da língua, a fim de que o aluno se torne consciente que sua língua é importante e tem valor, mas que ele deve conhecer as normas que regem a língua, no intuito de desenvolver sua competência comunicativa e fazer uso dela nas mais diversas interações verbais.

Segundo Bortoni (2005, p. 25-26) "a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social".

A autora propõe que os saberes e direitos dos alunos sejam resguardados, preservando assim, sua identidade cultural, seja ela rural ou urbana (BORTONI, 2005).

Mesmo com os entraves encontrados, tais como o seguimento das programações escolares, desde a fixação de objetivos até a avaliação, refletindo na compartimentação da língua, à cobrança dos pais que "não perdoam" a inexistência de um ensino sistemático de gramática na escola (NEVES, 2010), acreditamos na possibilidade de realizar aulas que le-

vem o aluno a conhecer e fazer uso das múltiplas variedades linguísticas, e que o mesmo, conscientize-se de que sua língua e cultura sejam tão importantes quanto às outras, mesmo quando aquela seja usada pela classe dominante para menosprezá-los, insistindo, portanto, em impor a gramática normativa.

4. Procedimentos metodológicos

Para a coleta de dados selecionamos uma turma do nono ano do ensino fundamental, de uma escola municipal da zona rural no município de Palmeirante – TO. A pesquisa ora apresentada foi instigada a partir da observação de uma realidade em sala de aula, mais especificamente, da observação da relação dos alunos com o ensino de gramática. Nesse sentido, nossa abordagem é de cunho qualitativo, do tipo exploratória e de campo. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa: "é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo..." (p. 53).

Nesse caso, nossos informantes foram os alunos, que por meio de um questionário forneceram dados para análise da temática aqui proposta. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 184), o questionário é: "... um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador..."

Foram selecionados, aleatoriamente, cinco alunos da turma aqui citada, todos pertencentes da zona rural do município. Aos mesmos foi solicitado que respondessem a um questionário com perguntas abertas, que segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 187) "são perguntas que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões". A partir dos questionários, analisamos os dados obtidos, a fim de verificar se os alunos associam o saber gramatical adquirido na escola com suas interações sociais, como também verificar o valor que eles atribuem ao ensino de Língua Portuguesa.

5. Resultados e discussões

No intuito de compreender se os alunos, que participaram da pesquisa, julgam fazer alguma associação entre os saberes gramaticais ad-

quiridos na escola e suas interações sociais, foram feitas duas perguntas iniciais: a 1ª se os alunos sabiam falar português; a 2ª se os eles usavam os saberes adquiridos nas aulas de língua portuguesa em suas interações sociais (em casa, no trabalho etc.).

Todos os alunos responderam "sim" em ambas perguntas, resposta que aqui está sendo compreendida como indício de que, esses alunos já reconhecem a língua portuguesa como algo que faz parte do dia a dia deles, estabelecendo relação, portanto, com uma gramática intuitiva, já que usam a língua para se comunicar no seu cotidiano de forma espontânea, logo sabem falar português.

Podemos atribuir tal resultado, também, ao fato de os alunos considerarem saber falar português pelo simples fato de frequentar a escola, deixando nos alunos a impressão de que o estudo da das regras gramaticais lhes garante o bom uso da mesma, a respeito disso Neves (2013, p. 74) constata que:

> Deixa inserido na história da vida escolar dos alunos a sensação – frustrantemente falsa – de que, cumprido um ritual, isto é, tocada uma norma postiça, quase abstrata porque divorciada do real uso da língua, aprendeu-se gramática do português, aquela sensação que a escola, um dia, deu a cada um de nós, de quem decora aquele quadro sabe bem comparar em português. (2013, p. 74)

Uma das questões apresentadas aos alunos constava expressões escritas em linguagem formal, de acordo com as prescrições gramaticais, e em linguagem informal. Aos alunos foi pedido que marcassem, dentre as duas alternativas, qual expressão normalmente utilizavam em suas interações comunicativas. A primeira diz respeito ao uso do "a gente" substituindo o pronome da primeira pessoa (nós). Foram apresentadas as opções:

(A) "Nós vamos sair hoje?" e;

(B) "A gente vai sair hoje?".

Dos cinco alunos, apenas um disse usar a expressão da opção A, a que é prescrita pela gramática normativa. O uso do sintagma nominal como substituto do pronome de primeira pessoa do plural é usado de forma generalizada, isso na linguagem oral, mesmo pelas classes dominantes e não tem sido visto como uma aberração ou um erro inaceitável, a não ser pelos gramáticos mais tradicionais. Segundo Possenti (1996, p. 67) "no lugar de nós, mais frequentemente do que supomos, usa-se a forma "a gente", tanto na posição de sujeito quanto na de complemento".

A segunda questão, trata da regência do verbo "assistir". Para esta situação foram apresentadas as alternativas:

(A) "Assisti ao jogo" e;

(B) "Assisti o jogo".

Todos os alunos disseram utilizar a segunda opção em seus usos linguísticos. Sabemos que a gramática normativa rege que assistir é um verbo transitivo indireto sendo obrigatório o uso de preposição. Entretanto, a manutenção dessa regra não tem obtido respaldo, já que até mesmo os grandes escritores e jornalistas fazem uso desse verbo sem preposição. Segundo Possenti:

> Nem mesmo a língua dos melhores escritores – avaliza a manutenção de uma norma imutável, por que não poderia a escola mais acompanhar mais de perto na norma culta real, tal como ela é utilizada, por exemplo, já abandonada há tempo a regência indireta de "assistir" e utilizam correntemente expressões como "muitas pessoas já assistiram esse filme. (1996, p. 79).

Como vimos nas duas situações apresentadas aos alunos, a maioria admitiu fazer uso de expressões não prescritas pela gramática normativa, contrariando as respostas da primeira questão do questionário. Não se deve, entretanto, enxergar tais situações como erros ou problemas, mas sim como situações reais de uso. Ao que diz Neves (2013, p. 52) "Isso só confirma que a mudança está a serviço da busca de mais exata expressão, e, consequentemente, de mais eficiente uso da linguagem".

Expressões como as apresentadas aqui são exemplos de usos em processo de gramaticalização, adquirindo legitimidade, pois parte de falantes comuns, parte do uso real da língua. Neste caso a escola deve conscientizar os alunos que o uso de "a gente" e de "assisti o filme" não são "erros", mas sim variantes, muito usadas por sinal, e que o mesmo deve conhecer a norma gramatical que rege o uso dessas expressões, para que possa delas fazer uso em situações que as exijam.

As duas últimas perguntas questionavam os alunos quanto à importância que eles atribuem ao ensino de língua portuguesa. Os cinco alunos participantes responderam que achavam o estudo de língua portuguesa importante e justificaram dizendo ser o caminho para escrever melhor e um meio de garantir um futuro promissor. Podemos perceber que os alunos reconhecem a importância do estudo de língua portuguesa, mesmo não usando todas a regras aprendidas na escola.

Tal fato reforça a ideia de que os alunos admiram o bom uso da linguagem, como afirma Neves (2013, p. 35) "é que o povo que tem fascínio pela "boa linguagem", sempre que um pouco de contato com padrões cultos lhe tenha sido permitido". Confirmando a resposta dos alunos em relacionar o conhecimento em língua portuguesa a um futuro melhor. Neves afirma, ainda, que:

> As nossas sociedades são extremamente competitivas, e nelas cada um quer assegurar para si todos os meios que considera que sejam garantidos de boa inserção social, e necessariamente entende que a linguagem de prestígio é um dos caminhos essenciais para isso. (2013, p. 36).

Dessa forma, podemos destacar as seguintes observações a partir dos dados apresentados: 1) os alunos, embora inseridos no processo de aprendizado da gramática da norma culta, propiciado pela escola, usam em suas práticas sociointeracionais normas de outras variedades linguísticas a que tem contato diário e intenso; 2) Apesar de usarem a língua em outras normas linguísticas, os alunos acreditam, que pelo contado com a gramática normativa na escola, isso lhes garante um "falar correto"; e 3) mesmo diante de todos os problemas enfrentados pela escola hoje, ainda se verifica a validação do saber escolarizado, da importância que o estudo formal representa para a classe social menos favorecida, como é o caso dos alunos pesquisados, pois os saberes apreendidos na escola, especialmente nas aulas de língua portuguesa, se configuram para os sujeito aprendizes uma instrumento de ascensão social, além de um aprendizado de qualidade no que se refere a escrita.

6. Considerações finais

Constatamos, nesta pesquisa, que as questões gramaticais da norma culta estão presentes na realidade dos alunos, especificamente nas aulas de língua portuguesa, constatamos, ainda, que os mesmos julgam saber fazer uso das regras gramaticais, aprendidas em sala de aula, em suas interações e que valorizam o ensino de língua portuguesa.

Acreditamos que o caminho a ser seguido é aproximar cada vez mais o que é ensinado na escola com as situações reais de comunicação, com os usos reais e efetivo da língua. Se a escola objetiva formar cidadãos críticos e com competência comunicativa é essencial que a mesma reconheça e respeite as diferenças sociolinguísticas existentes em sala aula sem no entanto, esquecer do papel da escola de aproximar o aluno às

práticas de letramento, e sobretudo, quanto ao ensino de língua portuguesa, proporcionar a este o aprendizado da norma culta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós cheguemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português.* São Paulo: Contexto, 2006.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MATOS E SILVA, R. V. *Tradição gramatical e gramática tradicional.* São Paulo: Contexto, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola.* São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2013.

POSSENTI, Sírio. *Por que* (*não*) *ensinar gramática na escola.* São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

A RUPTURA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 6º ANO: UMA EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA

Luciane Zaida F. da S. Viana (UEMS)
lucianezaida@gmail.com
Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)
giaconeliane@uems.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo pesquisar as razões da descontinuação do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na passagem dos estudantes do 5º para o 6º ano do ensino fundamental. A pesquisa tem o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública, bem como dará maior destaque ao trabalho didático-pedagógico dos gêneros textuais dos textos jornalísticos. Pois, dentre os problemas presentes no sistema educacional brasileiro ainda existem crianças, que entram na referida série não dominando as habilidades de leitura e escrita como deveriam, considerando-se os requisitos previstos para o ingresso nesta série. Dessa forma busca-se identificar as dificuldades da abordagem do ponto de vista dos gêneros textuais do texto jornalístico. Mas, o certo é que até agora essa ruptura traz inquietação ao ver os alunos, quase adolescentes, inseguros, principalmente, quando se insere a diversidade de gêneros às práticas de leitura, interpretação, produção de textos, oralidade, análise e reflexão linguística. Essa análise será realizada em uma turma de 6º ano, a fim de elaborar uma proposta de ensino, que possa apontar possíveis caminhos ou até mesmo uma metodologia de trabalho.

Palavras-chave: Ensino. Língua portuguesa. Ruptura. Experiência.

1. Introdução

Esta pesquisa surgiu da percepção do processo ensino-aprendizagem na passagem do 1º nível (1º ao 5º ano) para o 2º nível (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, analisando-se a dificuldade dos alunos nesta passagem, quando lecionava língua portuguesa somente para o 6º ano, em que era nítida a dificuldade dos alunos nesta travessia, pois dentre os

problemas presentes no sistema educacional brasileiro ainda existem crianças, que chegam à referida série não dominando as habilidades de leitura e escrita como deveriam, se considerarmos os requisitos previstos para o ingresso nesta série.

Esta transição preocupa e requer investigação, porque em primeiro lugar constitui-se na passagem da infância para a pré-adolescência. Em segundo lugar, porque a mudança do 1º nível para o 2º do ensino fundamental deveria ser mais estudada pelos pesquisadores educacionais, uma vez que o 6º ano é uma série de mudanças na grade curricular, e, principalmente, devido às metas a serem atingidas buscarem sempre a qualidade no oferecimento do ensino com políticas públicas de desenvolvimento para a educação brasileira, que pretende atingir por volta de 2021 índices de proficiência em leitura e interpretação de textos dos países desenvolvidos.

Além disso, este ano de transição demonstra que falta uma continuidade entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, que apesar de compreender nove anos atualmente, ainda apresenta uma organização muito distinta, já que nos anos iniciais os alunos contam apenas com um professor regente de turma, sendo que nos anos finais há vários professores regentes dos diversos componentes curriculares com uma distinta formação e cada um na sua área de atuação.

Dessa forma busca-se identificar as dificuldades encontradas pelos estudantes do 6º ano frente aos desafios desta nova série e, pesquisar como se dá a aprendizagem dos gêneros textuais a partir deste ano, visto que estão sendo ensinados desde o início dos anos iniciais.

O certo é que até agora essa ruptura nos traz uma inquietação ao ver os "pequenos", quase adolescentes, inseguros, principalmente, quando se intensifica a diversidade de gêneros textuais às práticas de leitura, interpretação, produção de textos, oralidade, análise e reflexão linguística durante o ano letivo. Por isso, esta análise será realizada com a turma do 6º ano, a fim de elaborar uma proposta de ensino, que possa superar essa fase de transição na aprendizagem dos conteúdos previstos, sendo necessário salientar que o texto é o eixo principal de todo trabalho didático-pedagógico do ensino fundamental.

2. Questões a serem discutidas

Esta pesquisa tem o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública, bem como dará maior destaque ao trabalho didático-pedagógico dos gêneros textuais do texto jornalístico e se fundamenta na questão de investigar as dificuldades encontradas na passagem do 5º para o 6º ano, dessa forma propor uma metodologia possível para minimizar os problemas que afligem professores e alunos.

Em 1998 ocorreu a implantação dos Par*âmetros Curriculares Na*cionais, que se constituíram na inovação de uma visão de novos rumos proficientes para a educação brasileira. Mas, apesar de todos os esforços para tornar o sistema educacional mais eficiente e satisfatório, ainda há muito a ser feito, pois pouca pesquisa há para os anos finais (6º ao 9º ano) exceto quanto à formação de docentes, uma vez que a grande preocupação do MEC tem sido em torno dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, destinado principalmente à alfabetização, fato justificado inclusive nos PCN de língua portuguesa (1998, p. 17), que esclarecem:

> O ensino de língua portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.

Ao identificar estas duas dificuldades expressas no maior documento conhecido como referencial de qualidade para educação no ensino fundamental, os PCN, escrito e distribuído em todo país aos professores da educação básica em 1999, para alcançar metas do tão esperado alvo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), programa criado para realizar melhorias na qualidade do ensino brasileiro. Em tal contexto, cabe determinar que esta pesquisa volta-se para a segunda dificuldade situada no 6º ano, que busca encontrar formas e métodos eficazes para os professores encontrarem novos caminhos quanto ao ensino do uso adequado das normas da língua portuguesa, porque ainda há poucas práticas efetivas de pesquisas voltadas a essa fase da escolarização.

No que se refere aos estudos e pesquisas voltados para o 2º nível (6º ao 9ºano) do ensino fundamental parece que durante alguns anos fi-

cou esquecido pelo governo, que mesmo estando associado e incluído no ensino fundamental, mais se assemelha ao ensino médio (15 aos 17 anos). Daí a importância deste estudo estar voltado para suas características próprias da faixa etária compreendida entre 11 a 14 anos de idade. Pois os estudantes vivenciam a adolescência, fase desafiadora para qualquer pessoa por apresentar mudanças físicas e emocionais importantes, que deveriam ser revistas nas pesquisas, de modo a atender a esta clientela tão necessitada e esquecida, e, às vezes, comprimida e achatada entre os anos inicias e o médio, uma vez que está garantido a todos os brasileiros o direito a uma educação de boa qualidade.

Cabe citar o que diz o PCN de língua portuguesa (1998, p. 45) sobre este assunto:

> Pensar sobre o ensino de língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclo requer a compreensão da adolescência como o período da vida explicitamente marcado por transformações que ocorrem em várias dimensões: sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal. Requer esforço de articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as características do objeto de conhecimento em questão. As práticas sociais da linguagem, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito.

Diante dessa constatação, é possível afirmar que mesmo após o lançamento deste documento oficial, ainda hoje ocorre esta dificuldade na caminhada de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos aprendizes que ingressam no 6º ano, pois na maioria das vezes a escrita não avança como deveria e o que fazer? o que dizer da leitura, se alguns alunos ainda não estão devidamente alfabetizados? Como prosseguir com a ementa de conteúdo do referencial curricular previsto para ser cumprido nesta série?

Nesse percurso de indagações a respeito do problema em questão, buscam-se por meio desta pesquisa algumas respostas e sugestões para tratar tais aflições durante as aulas do 6º ano. Dessa forma continuamos a perguntar:

Se todo trabalho didático-pedagógico reúne os conteúdos procedentes do texto oral ou escrito tendo como unidade básica de sentido: o texto e constituindo o gênero, como objeto de estudo de todo ensino-aprendizagem dos nove anos do ensino fundamental, conforme prevê os parâmetros curriculares nacionais. Então, por que os alunos não conseguem aprender facilmente com a dinâmica dos gêneros? O que acontece quando se deparam com uma gama de diferentes textos para dar conti-

nuidade ao seu aprendizado, se durante os anos iniciais o professor já trabalha com os gêneros?

A problemática se resume nas seguintes indagações: o que é gênero? Quantos e quais são os gêneros? Com que gêneros se deve trabalhar no ensino de português no 6º ano? Como ensinar tomando como diretriz os gêneros? E decorrente destas questões obedecendo às leis contidas na LDB e aos PCN, devemos propor a análise destes questionamentos para viabilizar possíveis soluções para este problema.

Tendo em vista que os alunos estão chegando ao 6º ano bem no início da segunda etapa do ensino fundamental, pressupõe-se que eles já estão alfabetizados e aptos a continuar a desenvolver as habilidades de leitura e escrita, para que continuem a ampliar e aprofundar seus conhecimentos.

3. Fundamentação teórica

Esta pesquisa se fundamenta na questão de investigar as dificuldades encontradas na passagem dos ciclos do fundamental I para o II e dessa forma propor uma metodologia possível para minimizar os problemas que afligem professores e alunos.

Conforme Patrícia Ribas escreveu sobre este assunto na *Revista Educação* (2013, p. 36):

> Transição, mudança, quebra. Palavras que vêm à tona quando se trata de descrever a passagem dos estudantes brasileiros do ensino fundamental I – do 1º ao 5º ano – para o fundamental II – do 6º ao 9º ano. A introdução das crianças em um novo tipo de organização didática, com os conteúdos sendo divididos em disciplinas separadas, a cargo de diferentes professores, é por si só um desafio pedagógico. Alguns dados mostram que esse desafio tem aberto uma cratera no desempenho desses alunos – cerca de 30 milhões de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, que compõem o universo do ensino fundamental no Brasil, segundo dados do censo escolar de 2012. [...]

Em entrevista para a mesma revista, é possível ver que Ocimar Alavarse da Faculdade de Educação da USP (2013, p. 38) afirma:

> [...] duas hipóteses podem explicar a diferença de desempenho entre as duas fases do Fundamental: a mudança de sistema de professor polivalente do ciclo I para os diversos professores especialistas do II e a mudança de foco na aprendizagem para a valorização das disciplinas. "Na segunda fase, os professores tendem a se ater mais a seu conteúdo básico, deixando em segundo plano competências como leitura, interpretação de texto, resolução de problemas e lógica, comenta.

Também se destaca o que disse Magda Soares, UFMG (2013, p. 38) sobre o mesmo assunto:

> [...] essa mudança de organização curricular e de distribuição do tempo entre os dois segmentos do ensino fundamental, feita quase sempre de maneira abrupta, é uma das principais causas da diferença de rendimento dos alunos entre os ciclos. Passam de um currículo integrado dos conteúdos a um currículo compartimentado; de um tempo frouxamente fragmentado a um tempo rigidamente dividido por diferentes conteúdos, desenvolvidos de forma independente e desconectada. Como consequência os processos de aprendizagem sofrem uma ruptura.

Diante de tais evidências justifica-se a execução desta pesquisa, em relação à ruptura no 6º ano do ensino fundamental II, que visa a investigar as causas e possíveis estratégias metodológicas para minimizá-las nesta série em estudo. Mas, não se pode esquecer de que o texto é o eixo principal de todo ensino do componente curricular de língua portuguesa e é assim definido nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 23) como:

> 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.
>
> Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Nesta visão está centrada toda esta pesquisa, uma vez que ao tomar o texto como unidade básica de ensino, é possível planejar e articular vários procedimentos didáticos em torno da diversidade de gêneros textuais existentes, pois não há como considerar partes de uma palavra, letra, sílaba como unidade de sentido, que venha de forma isolada transmitir alguma mensagem ao leitor. É preciso ter coerência e coesão entre as partes do texto de modo que qualquer usuário da língua possa compreendê-lo.

Bortone (2008, p. 40) reforça a importância de desenvolver habilidade leitora, pois:

> É fundamental que nós, cidadãos de uma sociedade tecnológica e letrada, incorporemos as práticas de letramento em nosso cotidiano. Há uma nova realidade social, na qual não basta ler e escrever. É preciso saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade moderna nos faz a todo momento. É importante que possamos ler tudo o que está a nossa volta, e o professor tem um papel fundamental nesse processo:
>
> É preciso levar nossos alunos a lerem o mundo, o filme, a música, a notícia, o gráfico, o e-mail, o discurso político, as entrelinhas, a obra de arte...enfim, é fundamental que possamos ler todo e qualquer texto escrito, visual e auditivo. [...]
>
> Portanto, quanto maior a interação do leitor com o texto, quanto mais desenvolvida for a sua habilidade de leitura, melhor será sua produção textual, a organização de suas ideias, seu desenvolvimento do texto, a revisão e a reescrita.

De acordo com esta perspectiva, o estudo buscará encontrar meios estratégicos para oferecer aos alunos condições para desenvolver habilidades de leitura eficazes na tentativa de minimizar os entraves, que ainda permeiam esta fase de transição, que se afunila no 6º ano com um currículo mais rígido com professores especialistas para todas as áreas do ensino. Com isso será necessário planejar atividades que visem atender a clientela de alunos da referida série.

Sabe-se que a aprendizagem da leitura e da escrita consiste em um dos grandes pilares da formação escolar de todo cidadão ao entrar na escola, mas também envolve a maior parte dos problemas da educação básica brasileira. Todavia, pode-se pensar ainda o quanto tem avançado o ensino da língua materna no Brasil, quando não se deixa ser apenas reduzida ao ensino de gramática.

Nesse momento convém citar (MARCUSCHI, 2008, p. 153) ao apontar algumas possibilidades para o estudo dos gêneros:

> A perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna (Bronckart, Dotz, Schneuwly): com vinculação psicológica (influências de Bakhtin e Vygotsky) estão preocupados em particular com o ensino dos gêneros na língua materna. Preocupação maior com o ensino fundamental e tanto com a oralidade como a escrita. A perspectiva geral é de caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo.

Em consonância com estas afirmações, verifica-se também que Magda Soares, na introdução do *Dicionário de Gêneros*, de Costa (2009, p. 8) diz a respeito:

> Assim, embora o conceito e a prática de gêneros textuais e discursivos venham sendo incluídos em diretrizes curriculares e programas de ensino, é

> ainda uma lacuna na formação dos professores a compreensão desse conceito e a orientação para o trabalho adequado com gêneros no ensino da língua. Vêm daí as mencionadas dúvidas teóricas e pragmáticas: o que é gênero? quantos e quais são os gêneros? com que gêneros se deve trabalhar no ensino de português? como ensinar tomando como diretriz os gêneros?

Esse avanço permitiu adequar à realidade didática do ensino de língua materna no Brasil juntamente com outros países, quanto ao surgimento das novas teorias no campo da linguagem, que a partir da década de 90, final do século passado deixa de ser estudada apenas pela linguística e avança seus estudos para pragmática com Bakhtin, importante estudioso da Teoria do discurso, principalmente quanto à importância atribuída aos gêneros discursivos ou textuais, que foram incorporados ao ensino de linguagem.

Segundo afirma Bortoni-Ricardo (2013, p. 128 e 129) no 7º trabalho de Hércules do oral para o escrito, no qual aponta que há pouca ênfase no reforço de habilidades letradas em que mostra a aprendizagem na escola passando por uma perspectiva interativa do professor com o aluno e vice-versa para ampliar o letramento da turma, mas deverá ser iniciado no momento do planejamento, quando o professor tem a chance de avaliar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, para que ele realmente aprenda. Por isso a autora afirma:

> O foco da questão no momento do planejamento é identificar textos significativos para o aluno e para sua comunidade; considerar o aluno como sujeito portador de discurso, portador de texto, que participa de eventos de letramento, realiza práticas que dependem da língua, mesmo antes de entrar na escola.
>
> Um evento de letramento (atividade que envolve o uso da língua escrita) não se diferencia de outras atividades da vida social.

Nessa perspectiva, Barbato (2008, p. 32) declara que:

> Estamos na tensão entre o que se espera atingir como professor e o que é feito pela criança, entre o currículo, os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos e as tradições e crenças sobre como ensinar, como se aprende a ler e escrever e para que servem a leitura e a escrita. Essa tensão direciona o planejamento e andamento das aulas para que haja condições de o aluno desencadear novas zonas de desenvolvimento proximal, sendo ativo na construção do conhecimento.
>
> Então, ao mesmo tempo em que a escola é parte da sociedade, o professor quando está em sala de aula, não deixa de ser um cidadão que utiliza a leitura e a escrita em diferentes situações sociocomunicativas. [...]

Diante dessa tensão vivida pelo professor sobre como ensinar este ou aquele conteúdo, o que mais importa é a construção do conhecimento

do aluno, que se o educador considerar realmente a vasta diversidade de gêneros presentes na sociedade em que vive, então poderá certamente oferecer a seus alunos novas estratégias de aprendizagem, de tal forma que ensine a ler e escrever de modo mais fácil e espontâneo. Mas, isto só seria possível quando os alunos fossem estimulados com eventos de letramento dos quais os aprendizes estão rotineiramente acostumados. Esses eventos vão desde um folheto explicativo de maquiagem ao informativo de combate à dengue.

Desse modo sugere-se nesta pesquisa uma proposta de apoio didático-pedagógico de acordo com Bortone (2008, p. 120 e 121) ao realizar uma reflexão a respeito do trabalho com jornal em sala de aula afirma:

> O professor que trabalha constantemente com o jornal em sala de aula e não apenas eventualmente necessita de objetivos e de planejamento coerentes com o processo de aprendizagem das crianças. Isso se justifica diante da possibilidade de o jornal vir a ser um instrumento de reflexão e de ensino da leitura e escrita reflexiva desde a mais tenra idade, desde a educação infantil.
>
> O trabalho com jornal em sala de aula nos dias de hoje é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da visão crítica do aluno/leitor. Para isso, as classes do 6º ao 9º ano precisam estar equipadas e preparadas para que o jornal ocupe de uma vez por todas um espaço significativo na sala de aula e nas atividades curriculares desenvolvidas por diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

Por isso escolhe-se trabalhar com a produção de jornal em sala de aula para possivelmente analisar sua aplicação exitosa no 6º ano em estudo. Para a execução desta pesquisa faz-se necessário elencar alguns objetivos, sendo um geral e alguns específicos que deverão ser cumpridos durante o segundo semestre de 2014, a fim de que esta investigação seja satisfatória.

O objetivo geral consiste em analisar as causas do rompimento do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na passagem do 5º para o 6º ano do ensino fundamental. Todavia, os objetivos específicos constituem-se em evidenciar as causas da ruptura do aprendizado da língua materna na passagem dos alunos para o 6º ano, bem como elaborar material didático inovador que sirva de recurso apropriado para propor pistas de trabalho para amenizar as dificuldades encontradas no 6º ano, podendo ou não ser tecnológico, mas eficiente.

O método utilizado neste trabalho visa levar ao conhecimento do leitor uma investigação a ser realizada e classificada como exploratória, pois analisará as hipóteses (causas) levantadas a respeito de como acon-

tece a ruptura do processo ensino-aprendizagem no 6º ano do ensino fundamental. Desse modo pretende-se verificar o estudo dos gêneros textuais, ao ser realizada uma produção de jornal escolar mediante uma abordagem dos gêneros do texto jornalístico, que compreendem: a notícia, entrevista, reportagem, editorial, artigo, charge, tira e classificados.

Na prática de produção de textos escritos pretende-se elaborar um jornal escolar na sala de informática da escola, com aulas previamente agendadas e planejadas, inclusive, a turma redigirá os textos em duplas de trabalho, conforme disposto no mapa desta sala ou a critério da professora ou a pedido da turma durante o segundo semestre de 2014.

Ao final desta pesquisa espera-se analisar os dados, ao apontar o que poderia ser melhorado nas práticas de ensino do português para tornar esta fase de transição menos tensa e desafiadora, em que consistirá na análise da produção do jornal escolar e ao término será exposto como sugestão de material de apoio pedagógico (acompanhado de manual de análise) visto que a estratégia mostra o suporte jornal, veículo de comunicação e circulação em massa, mas o tema pode variar de acordo com as expectativas de cada turma, sendo contempladas todas as práticas de ensino.

4. Resultados a serem alcançados

Espera-se que esta investigação contribua para o pleno desenvolvimento integral do aprendiz, que se constrói dialogando com sua cultura, num processo ativo, a fim de formar o futuro leitor/escritor em busca de uma aprendizagem significativa.

Realmente, nos dias atuais vivencia-se os grandes avanços tecnológicos e não há como se desvencilhar deles, pois as crianças e os adolescentes, chamados nativos digitais numa sociedade letrada, necessitam que o professor planeje suas aulas, de modo a contemplar práticas variadas. Ao valorizar o conhecimento letrado que seu aluno já traz de casa, da comunidade, visto que as práticas de leitura e escrita são atividades interativas, porque ao realizá-las necessitamos de um interlocutor, quer seja ele ouvinte ou leitor não importa qual seja o suporte (livros, revistas, jornais, dentre outros) para que se estabeleça a comunicação.

Portanto, ao dar condições para que os aprendizes possam ir além das leituras de dentro dos muros da escola e leiam o mundo, é necessário continuar o processo de descobertas em prol de uma qualidade real de

ensino de língua materna, quando se utilizam os diversos textos de gêneros que circulam na sociedade por meio de práticas sociais), que poderão sim contribuir para o avanço da escrita efetiva dos alunos de 6º ano na construção de seu aprendizado.

Por isso, o presente trabalho não criará nenhuma fórmula mágica para sanar esta fase de rompimento, mas poderemos ao fim da pesquisa apontar possíveis caminhos ou até mesmo propor uma metodologia de trabalho, que venha contribuir para minimizar essa lacuna existente nesse ano de transição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. *Integração da criança de 6 anos ao ensino fundamental*, série 2. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia R. Braga. *A construção da leitura e escrita do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*, série 3. São Paulo: Parábola, 2008.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino.* São Paulo: Parábola, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

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

PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina. *Práticas de ensino do português.* São Paulo: Contexto, 2012.

REVISTA Educação. São Paulo, ano 17, n. 199, 2013.

SEMED. *Referencial curricular da rede municipal de ensino*, 3º ao 9º ano do ensino fundamental, vol. II, Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2008.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: QUESTÕES IDENTITÁRIAS X PRÁTICA DOCENTE

Daniele Lúcia de Freitas Bruno (UNIGRANRIO)
danifreitasbruno*@hotmail.com*
Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)
idfrazao@uol.com.br

RESUMO

O trabalho refere-se à análise, reflexão e compreensão da prática de profissionais das séries iniciais de escolarização de uma escola municipal de Nova Iguaçu, inserida num contexto social de pobreza e violência, frente a uma escola tradicional do município do Rio de Janeiro, da rede FAETEC, que atende a crianças inseridas em diferentes realidades sociais, visto que o acesso se dá por sorteio e os alunos vêm de diferentes lugares do estado do Rio de Janeiro. Na prática docente é de grande relevância a consideração das questões identitárias que envolvem os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. A identidade é reduzida pelo senso comum às características individuais de cada sujeito, sem problematizar o meio que o cerca e as questões culturais em torno das localidades em que estão inseridos, tão diversas quanto os próprios sujeitos. Assim, espera-se refletir sobre as influências da localidade no processo de aquisição da leitura e escrita, a fim de contribuir para repensarmos o papel da escola. A obra *A Ideia de Cultura*, de Terry Eagleton, embasa esse pensamento ao questionar sobre a influência do meio ambiente no ser humano. Vivemos numa sociedade aonde as informações chegam cada vez mais rapidamente aos indivíduos, o desafio é fazer com que todos os sujeitos, respeitando a diversidade identitária, consigam decodificar e interagir com estas informações autonomamente.

Palavras chave: Alfabetização. Letramento. Cultura. Identidade. Prática docente.

1. Alfabetização X letramento

Considerando os problemas educacionais que nos norteiam, percebe-se uma grande preocupação com o processo de alfabetização. Atualmente, ao falar sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, alguns autores se dividem em chamá-lo apenas de alfabetização e outros acres-

centam o significado de aplicação na vida prática, chegando ao termo letramento.

Magda Soares (2008), diz que alfabetização é a condição de saber ler e escrever e letramento é saber fazer o uso do ler e escrever, respondendo às exigências da sociedade.

Alguns autores discordam da utilização desses dois termos, como Moacir Gadotti (GARCIA, 2004), que relaciona alfabetização e letramento, onde defende, a partir de uma perspectiva freiriana e nos discursos de Emília Ferreiro, que o termo "alfabetização" não pode ser reduzido a uma tecnologia ou técnica de leitura e escrita, que não perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita. Fala ainda que dizer que o termo "letramento" tem um sentido mais amplo que "alfabetização" é uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização e que nega toda a tradição freiriana.

Realmente a distinção entre os termos "alfabetização" e "letramento", mesmo com a defesa de que sejam indissociáveis, merece nossa reflexão. Carmen Perez e Mairce Araújo (GARCIA, 2004) revelam em suas escritas a alfabetização como ainda sendo o grande nó da educação brasileira, onde pouco se avançou na produção de novas teorias e conceitos, por ainda estarmos presos na questão da prática alfabetizadora. Fala sobre a invenção do termo letramento e se remetem a Tfouni para explicar que a alfabetização está sendo mal-entendida, pois está sendo vista como algo que chega a um fim, e, na verdade, o que caracteriza a alfabetização é sua incompletude. As autoras refletem a partir das ideias de diferentes teóricos e falam que alfabetização e letramento seriam fenômenos indissociáveis. Descrevem situações de aquisição da leitura e da escrita, a partir de diferentes atividades. E concluem que o mundo contemporâneo necessita de uma alfabetização articulada a um projeto social comprometido com uma sociedade mais justa e mais democrática, onde todos tenham vez e voz.

Deixemos de lado nesse momento as discussões sobre a utilização dos dois termos e os usemos juntos para dar corpo à nossa pesquisa. Assim, o que percebemos é que a escola brasileira não tem conseguido cumprir a função de alfabetizar com eficiência, no sentido de capacitar para a compreensão da realidade. E essa perspectiva reafirma a exclusão social das pessoas. A história da escola e a sociedade excludente em que vivemos apontam também para o inconformismo dos professores com o fracasso escolar de seus alunos e a busca permanente de soluções para os

desafios da realidade. Desejando-se que com o processo de alfabetização, todos os sujeitos construam sua autonomia, tornando-se autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente com a sua própria palavra.

Ainda hoje, encontramos práticas alfabetizadoras desassociadas da leitura do mundo. Não estamos defendendo nenhum método, até porque todas as teorias têm suas contribuições, mas é preciso valorizar a realidade de nossos alunos, dar-lhes vez e voz, é preciso que a aprendizagem tenha significado em sua vida, é preciso uma prática interdisciplinar e contextualizada. E embora sejam evidentes as contribuições de diversos autores que promoveram mudanças nas práticas pedagógicas relativas à apropriação da leitura e da escrita, ainda há o fracasso escolar, na medida em que a grande maioria da população brasileira não tem acesso à cultura letrada. Dessa forma, de acordo com a perspectiva de alguns autores, é necessária uma mudança de paradigma no que se refere à visão de homem que se quer formar. Crítica endossada pelas palavras de Rubem Alves, ao falar da alfabetização realizada de forma fragmentada:

> Se é assim que se ensina a ler, ensinando as letras, imagino que o ensino da música deveria se chamar "dorremizar": aprender o dó, o ré, o mi... Juntam-se as notas e a música aparece! Posso imaginar, então, uma aula de iniciação musical em que os alunos ficassem repetindo as notas, sob a regência da professora, na esperança de que, da repetição das notas, a música aparecesse... (ALVES, 2001)

A reflexão de Rubem Alves demonstra uma insatisfação com o ensino e com o papel do professor na escola contemporânea. Explicita ainda que o aluno tem necessidade de uma participação mais ativa no seu processo de aprender, valorizando sua experiência cotidiana. Além disso, deve-se considerar que cada aluno é singular em suas potencialidades e possibilidades, é preciso respeitar suas individualidades, suas identidades. É preciso ressignificar o ensino da leitura, considerando sua amplitude na sociedade moderna.

2. Identidade(s)

Ao refletirmos sobre o processo de alfabetização é preciso pensar em questões referentes à individualidade dos alunos: à sua identidade. Ainda que o processo de constituição da identidade seja contínuo, a transformação da identidade no processo de aquisição da leitura e escrita

e sua aplicação no cotidiano envolvem fatores múltiplos e complexos que acompanharão o indivíduo por toda a vida.

Parafraseando Bauman (2005) a identidade se revela como invenção e não descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção. É algo inconcluso, precário, e isso está cada vez mais perceptível, pois os mecanismos que a ocultavam perderam o interesse em fazê-lo, visto que, atualmente, interessa construir identidades individuais, e não coletivas.

Ao ser questionado sobre o fenômeno da globalização, Bauman (2005) afirma que é preciso compor a identidade como se compõe um quebra-cabeça, porém um quebra-cabeça incompleto, onde faltam muitas peças e não sabemos quantas. É preciso saber escolher as peças e colocá-las no local certo, mas não direcionado aos fins como os quebra-cabeças comprados em lojas, pois no jogo a tarefa é "direcionada para o objetivo" (montar uma imagem pronta), no caso da identidade, o trabalho é "direcionado para os meios" (BAUMAN, 2005, p. 55).

Stuart Hall (2006) apresenta o conceito do que denomina "identidades culturais" como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão "fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais". (HALL, 2006, p. 9) Tais transformações estão alterando as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios.

Na prática docente é de grande relevância a consideração das questões identitárias que envolvem os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. A identidade é reduzida pelo senso comum às características individuais de cada sujeito, sem problematizar o meio que o cerca e as questões culturais em torno das localidades em que estão inseridos, tão diversas quanto os próprios sujeitos. A partir do conceito identidade/ identidades pelos autores citados, far-se-á uma reflexão sobre as influências da localidade no processo de aquisição da leitura e escrita, a fim de contribuir para repensarmos o papel da escola.

3. Questões identitárias X prática docente

De acordo com Eagleton (2005), "Os seres humanos não são meros produtos de seus ambientes, mas tampouco são esses ambientes pura argila para automoldagem arbitrária daqueles".

Partindo de uma reflexão de acordo com o pensamento de Eagleton, foram observadas duas escolas, em diferentes localidades, com diferentes realidades de público e localização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas precisamente no 1º e 2º ano, onde ocorre o trabalho mais voltado para o processo de aquisição da leitura e escrita.

A primeira escola observada é a E. M. Profa. Dulce de Moura Raunheitti Ribeiro, uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu, localizada no bairro Jardim Nova Era, um bairro habitado em sua grande parte por pessoas de baixa renda, sem área de lazer e marcado pela violência local e, onde, nem mesmo todas as ruas são asfaltadas, sofrendo também com falta de água constante.

A segunda escola observada é o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), uma escola da rede FAETEC, considerada uma das mais tradicionais na área em que se localiza, na Praça da Bandeira, no município do Rio de Janeiro, atendendo um público de diferentes localidades do Estado do Rio de Janeiro, oriundos das mais diversas realidades.

Na E. M. Profa. Dulce de Moura temos o ciclo de alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, onde os alunos não ficam reprovados no 1º e 2º ano do ciclo (salvo em caso de faltas excessivas, superiores a 25% do total de dias do ano letivo), podendo apenas ser retidos no 3º ano e apenas uma vez. Os alunos são avaliados através de relatórios bimestrais, onde são aplicados conceitos, que seriam: I – insuficiente, R – regular, B – bom e MB – muito bom.

O que se observa nessa escola é que as turmas têm em média 30 alunos, em salas pequenas, com apenas um professor, que tenta na medida do possível atender as necessidades individuais e coletivas de seus alunos. Os recursos materiais são mínimos. Além das aulas regulares, os alunos têm aula na sala de informática que conta com o Sistema Positivo, possuindo mesas interativas para auxiliar na alfabetização, aulas com o incentivador da palavra (um trabalho voltado para a contação de histórias) e aulas de educação física. Além disso, há o projeto Mais Educação, onde as crianças com mais dificuldades na aprendizagem e cujo os pais

autorizam, recebem aulas diversificadas, em contra turno, que vão desde aulas de reforço em português e matemática a aulas de recreação.

Nas salas de aula percebemos crianças em ritmos diferentes de aprendizagem, muitas até com questões a serem analisadas por especialistas, algumas em defasagem série X idade e muitos com dificuldade de aprendizagem. Percebemos também o empenho dos profissionais desta instituição, onde há um sério compromisso, desde a direção ao auxiliar de serviços gerais. Então, analisamos a realidade em que essas crianças estão inseridas. Em conversa com os orientadores pedagógicos e educacionais da instituição, tem-se como fatores que poderiam estar influenciando na aprendizagem: a falta de escolarização da família, a falta de atendimento dessas crianças por especialistas, visto que muitas vezes não se tem para onde encaminhar no próprio município e, os pais, sem recursos ou por falta de compreensão mesmo, não procuram ajuda. Muitos vivenciam situações de conflito em família ou na localidade. Alguns alunos sequer possuem seu material próprio para estudo, mesmo com a oferta deste pelo município, seja por má utilização, seja por falta de organização (dependendo nesse aspecto do apoio da família). Muitos não frequentam o Projeto Mais Educação, que seria uma oportunidade de apoio pedagógico. Muitos vivem em situação precária, alimentando-se apenas na instituição escolar. Fora situações atípicas para a idade, como gravidez e envolvimento com o tráfico de drogas, dentre outras coisas.

Embora com tantas dificuldades existentes, em termos sociais, podemos afirmar que o ambiente popular, do qual grande parte de nossos alunos é oriundo, é um ambiente letrado e alfabetizador, devido estar irrigado espontaneamente de inúmeras informações textuais verbais e não-verbais, das mais diferentes origens. Porém esse meio também influencia negativamente a aprendizagem, já que muitos não conseguem superar essas questões, apresentando inúmeras dificuldades de aprendizagem. E essa defasagem no processo de alfabetização/letramento acompanha o aluno por toda a vida escolar e fora dela. É possível perceber que muitas crianças acabam não concluindo os estudos na idade certa, retomando os estudos na educação de jovens e adultos (EJA) com as mesmas dificuldades e muitos também acabam desistindo.

A prática docente é influenciada pelas questões identitárias. Os professores buscam trabalhar de forma diferenciada, trazendo discussão da realidade, tentando provocar uma elevação da autoestima e fazendo os alunos acreditarem que é possível transformar a realidade existente. A alfabetização/letramento objetiva que o sujeito entenda e compreenda seu

contexto, ou seja, fazendo a leitura e a escrita do mundo ao qual está inserido. A proposta é uma escola cidadã, não aquela que ainda ouvimos falar que está se preparando para a cidadania, mas aquela que "inclua o direito ao conhecimento em seu sentido mais amplo, um bem valorizadíssimo nas sociedades contemporâneas e negado à maioria da população brasileira." (GARCIA, 2004, p. 24).

Segundo Freire (2000), "se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda." Somente um povo que possa lidar com a divisão e reivindicação de poderes poderá transformar o Brasil num local mais justo, onde as pessoas falarão não da política, mas de política, isto é, não se falará dos membros corruptos, mas se falará em como dividir os lucros, com propriedade e seriedade, mas isso só poderá ocorrer se colocarmos a alma em nosso ofício, pois uma nação só se torna independente quando seus membros conseguem lidar com a liberdade de ideias e expressões uns dos outros através da educação.

> Conhecer não é um ato isolado. Ele faz parte de um processo que se caracteriza fundamentalmente, pela sua pessoalidade. Cada sujeito faz sua própria construção, mas em constante troca com o mundo, com todo o contexto sociocultural que o cerca. (MOURA, 1993, p. 114)

No Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), mas precisamente no Colégio de Aplicação do ISERJ, há informalmente o Ciclo de Alfabetização, compreendendo o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Os alunos não ficam reprovados no 1º ano (salvo em casos de faltas superiores a 25% do total de dias letivos). Os alunos do 1º ano são avaliados por relatórios, não recebem notas nem conceitos. Para os demais anos de escolaridade, segue-se o sistema de avaliação da FAETEC, que é por notas, anualmente temos três etapas, os alunos com média final inferior a 6.0 (seis) ficam retidos. Apesar da nota, no 2º ano ainda há a construção dos relatórios individuais.

Nesta escola, as turmas de 1º ano têm no máximo 20 alunos e as de 2º ano, no máximo 25. Em todas as turmas de 1º e 2º ano temos dois professores, a que chamamos de docência compartilhada. Além das aulas regulares, os alunos possuem aulas com professores diferenciados no laboratório de informática, no laboratório de ciências, nas aulas de educação física e na sala de leitura. Além dessas aulas extras que ambos os anos de escolaridade possuem, o 1º ano ainda possui atividade na Brinquedoteca e o 2º ano possui aula de artes.

Fora isso, a partir do 2º ano, os alunos têm direito à aula de apoio, para os que estiverem com dificuldade na aprendizagem, em contra turno, uma vez por semana, e, ainda participam do Projeto Lendo e Escrevendo, no próprio turno, na tentativa de auxiliar no processo de alfabetização/letramento.

Além do Serviço de Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional, ainda o segmento conta com uma fonoaudióloga que avalia os alunos indicados pelos professores e encaminha aos especialistas quando necessário. Na instituição, ainda há o Setor de Inclusão, que auxilia o trabalho nos casos dos alunos incluídos (com necessidades educacionais especiais). Conta-se também com a sala de multimídia (antiga sala de recursos), para os alunos indicados, de acordo com a necessidade educacional especial que possuem.

As salas de aula possuem excelente espaço, que proporcionam diferentes cantinhos de aprendizagem. Dentro da instituição temos ainda museu e biblioteca que podem ser visitados pelos alunos.

Os alunos são oriundos de diferentes lugares e realidades, visto que o acesso ao Colégio de Aplicação do ISERJ se dá por sorteio. E, embora com tantos "choques" de realidade, percebemos a maioria das famílias bem envolvidas na vida escolar de seus alunos, pois acreditam no progresso destes através da educação. Observam-se que alguns alunos possuem dificuldades de aprendizagem, mas bem menores, se comparados aos da primeira escola observada.

Observa-se também um grande comprometimento por toda a comunidade escolar. Os professores exploram o ambiente, proporcionando aulas interativas, onde os alunos desde cedo são estimulados a um olhar crítico. Há um esforço para que o trabalho seja interdisciplinar e sempre contextualizado.

Embora o meio em que o aluno vive influencie nas questões escolares, percebe-se que as boas condições oferecidas pela escola, ajudam a superar os obstáculos. Ou seja, apesar dos alunos trazerem consigo suas identidades locais, como afirma Eagleton, mesmo com a influência do meio, nossos alunos não são meros produtos deste. Há uma série de questões em torno do processo de aprendizagem e da construção das identidades de um indivíduo.

4. Considerações finais

Segundo Garcia (2004) não se pode apontar que a culpa do analfabetismo brasileiro está na "incapacidade das professoras para lidar com os alunos e alunas que apresentam dificuldade para aprender", pois é perceptível, na maioria das unidades escolares, a insatisfação do professor com essa situação de fracasso escolar de seus alunos; e há uma busca frequente por soluções que levem essas crianças a avanços no campo geral da leitura e escrita, ou seja, situações que resultem numa escola pública de qualidade.

Ao observamos a escola municipal de Nova Iguaçu e a escola da rede FAETEC, é possível notar que a maioria dos profissionais questionam, não se conformam e estão normalmente dispostos a experimentar novos caminhos que os levem ao sucesso, ou seja, que os auxiliem a caminhar rumo ao alcance dos objetivos, que é a alfabetizar crianças, fazendo-as interagir com o processo de leitura e escrita em sua forma mais bonita que é a social.

De acordo com Paulo Freire, a alfabetização:

> [...] tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania – segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro (FREIRE, 1987, p. 58).

Formar o cidadão não é tarefa apenas da escola. No entanto, como local privilegiado de trabalho com o conhecimento, tem grande responsabilidade nessa formação. A vida escolar possibilita exercer diferentes papéis, em grupos variados, facilitando a integração de seus alunos no contexto maior.

Vivemos numa sociedade aonde as informações chegam cada vez mais rapidamente aos indivíduos, o desafio é fazer com que todos os sujeitos, respeitando a diversidade identitária, consigam decodificar e interagir com estas informações autonomamente.

Podemos concluir que a alfabetização/letramento é um processo que envolve a identidade(s) de cada indivíduo, não podendo ser vista como uma prática isolada, mas a construção de uma identidade social, exercida como um ato político e um ato de conhecimento, um ato de criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, R. O Prazer da Leitura. *Correio Popular*, Caderno C, 19-07-2001. Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br.htm>. Acesso em: 18-07-2010.

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

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura.* São Paulo: Unesp, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

MOURA, D. G. *A Dimensão lúdica no ensino de ciências*. 1993. Tese (e Doutorado). – Faculdade de Educação/USP, São Paulo.

SOARES, M**.** *Letramento*: Um tema em três gêneros**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Alfabetização e letramento***.** São Paulo: Contexto, 2008.

AS QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENEM E SUAS RESPECTIVAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Márcia Maria Lima Candido (UNIGRANRIO)
marcia.maricosta@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe uma discussão sobre as questões de linguagens, códigos e suas tecnologias que abordam o conteúdo da língua portuguesa. Analisamos as questões de acordo com as nove competências e trinta habilidades da matriz de referência do novo ENEM. Consideramos neste contexto: concepção de leitura, interpretação de textos, estrutura textual e variação linguística e semântica. O novo ENEM, mantém a exigência de compreensão dos enunciados, exige o domínio da linguagem e valoriza o lado lógico de interpretação do participante. Para atender ao intento dessa discussão, foram traçados os seguintes passos: compreender como o ensino da língua portuguesa se configurou no ensino médio a partir da promulgação da LDB 9.394/96; verificar os determinantes do ENEM, com base na política de reforma do ensino médio até o novo ENEM, e, por fim, identificar as correlações das questões da prova com os documentos que fundamentam o ENEM. Desse modo, consultamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000), as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (2002), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006); a Portaria MEC/INEP nº 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a Portaria MEC/INEP nº 109, de 27 de maio de 2009, que estabeleceu a sistemática para a realização do Exame no ano letivo de 2009. O presente trabalho se caracteriza como bibliográfico e foi desenvolvido com base em material constituído especificamente de livros, artigos científicos e resultados de pesquisas publicadas.

Palavras-chave: Língua portuguesa. ENEM. Competência. Habilidade.

1. Introdução

Neste artigo propomos uma reflexão sobre as questões de linguagens, códigos e suas tecnologias do ENEM de 2012, que apresentam conteúdos pertinentes à língua portuguesa. Neste exame verificamos quarenta questões baseadas em nove competências de área e 30 habilidades. Se-

lecionamos a competência de área sete e suas respectivas habilidades por ter o maior número de questões com características similares. Procedemos na primeira seção com uma reflexão sobre o ensino médio no Brasil após a promulgação da Lei número 9.394/96, que ampliou a obrigatoriedade do ensino escolar para toda a Educação Básica, sendo constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Neste contexto, verificamos o surgimento de uma série de políticas públicas em educação. No entanto, surge a preocupação dos critérios exigidos para a sua implementação.

Na segunda seção, consultamos as Portarias, MEC/INEP nº 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a Portaria MEC/INEP nº 109, de 27 de maio de 2009, que estabeleceu a sistemática para a realização do exame no ano letivo de 2009. Além destes, incluímos as análises da *Matriz de Referência do ENEM* de 1998, e a de 2009, e o *Documento Básico* do ENEM, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, que trata da descrição do Exame e de seus aspectos fundamentais. Em seguida, definimos competências e habilidades de acordo com a *Matriz de Referência do ENEM* de 2009 e as concepções de Luckesi sobre este assunto. E, por fim, na última seção analisamos as questões com base nos princípios teóricos sobre concepção de leitura e os fatores que interferem na compreensão de um texto com enfoque na interação: autor – texto – leitor.

2. A Lei 9.394/ 96 no contexto do ensino médio

O ensino médio no Brasil ganhou nova configuração após a promulgação da Lei número 9.394/96, que ampliou a obrigatoriedade do ensino escolar para toda a educação básica, sendo constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Neste contexto, verificamos o surgimento de uma série de políticas públicas em educação. No entanto, surge a preocupação dos critérios exigidos para a sua implementação. Vale ressaltar, que muitas políticas públicas não tem a função de buscar uma transformação social, pois só beneficiam as plataformas políticas dos reformadores.

A LDB 9.394/96, estabeleceu que deveria existir um núcleo comum, para todo território nacional, e uma parte diversificada (GHIRALDELLI, 2009). Essas orientações primam pela diversidade curricular, considerando as características sócio culturais de cada escola e defendendo o princípio de igualdade quanto ao acesso e ao conhecimento es-

colar. Desse modo, a LDB 9.394/96, em seu artigo 36 – Seção I, prevê que o currículo deve ser baseado no domínio das competências e não no acúmulo de informações. Na base comum está o ensino de língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e cidadania, visando à preparação do estudante para a vida profissional (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, vale ressaltar que um dos maiores desafios da reforma do ensino médio, foi a adequação entre a necessidade de expandir a oferta do ensino e o esforço para assegurar uma educação de qualidade. Na década de 90, os estudos sobre políticas públicas passaram a ganhar uma maior atenção no Brasil. Desse modo, o campo educacional passou a intensificar orientações curriculares que engajem os propósitos de qualidade e equidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9.394/96, define e regulariza o sistema de educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988. A LDB é uma lei de diretrizes, ou seja, é uma lei indicativa e não resolutiva das questões educacionais. Sendo assim, fixa como finalidade da educação nacional o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme o art. 2º:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Essa preocupação com a cidadania e a formação para o trabalho evidencia a necessidade de suprir o mercado. Esses dois aspectos no entanto se unem em uma só concepção de homem que, por um lado, seria cumpridor de seus deveres sociais e políticos para com o seu país, sendo, por outro, útil a ele enquanto mão de obra. Desta forma, a dicotomia cidadão-trabalhador elimina, pelo menos filosoficamente, as contradições possíveis de uma sociedade rica em sua diversidade. Os princípios que regem o ensino de um modo geral, reforçam o caráter de uma educação liberal estabelecendo em diferentes momentos a ligação entre escola, trabalho e sociedade. No que concerne ao ensino médio, a lei ratifica a universalização e gratuidade dessa etapa de educação.

No entanto, a lei 9.394/96, não impossibilitou as adaptações de melhoria para a educação nacional, sendo a mais completa legislação em favor da educação já redigida. Nesse sentido, Ghiraldelli (2009), ressalta

que a Lei 9.394/96, foi bem menos catastrófica que as Leis anteriores. Tal característica proporcionou à educação, importantes avanços, como a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a instituição de alguns programas do governo federal visando à promoção do acesso ao ensino superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PROUNI (Programa Universidade para Todos). Logo, a LDB 9.394/96, não cessou os debates em torno da educação. Novas emendas e programas foram alvo de impasses no legislativo e entre os representantes dos profissionais da educação.

A LDB 9.394/96, estabeleceu que deveria existir um núcleo comum, para todo território nacional, e uma parte diversificada (GHIRALDELLI, 2009). Essas orientações primam pela diversidade curricular, considerando as características sócio culturais de cada escola e defendendo o princípio de igualdade quanto ao acesso e ao conhecimento escolar. Desse modo, a LDB 9.394/96, em seu artigo 36 – Seção I, prevê que o currículo deve ser baseado no domínio das competências e não no acúmulo de informações. Na base comum está o ensino de língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e cidadania, visando à preparação do estudante para a vida profissional (BRASIL, 1996).

3. O ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), surgiu com o objetivo de retratar a realidade social para a aplicação de políticas e divulgar os parâmetros dos aspectos educacionais da avaliação para as escolas, pais, professores e, principalmente, para o estudante, no sentido de permitir a avaliação do grau de expectativa de aplicação de testes. O exame era sigiloso, mas o aluno poderia conseguir ver seus resultados e, assim, ser capaz de avaliar suas chances no mercado de trabalho. Poderia, inclusive, ver gostos, habilidades e vocações a serem desenvolvidas e que implicariam, certamente, em uma qualidade de vida melhor.

Na década de 1990, foram gerados dois tipos de diretrizes para a educação brasileira: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e as *Diretrizes Curriculares do Ensino* (1998). Os primeiros foram publicados e ficaram em evidência em nossa sociedade, tornando-se bastante comentados pelos professores. As *Diretrizes Curriculares do Ensino*, por sua vez, não ganharam popularidade e, de certo modo, em alguns casos,

como no ensino superior, saíram tardiamente e de modo incompleto. Todavia, essa documentação apresentava a maior sofisticação teórica, e que deveria ter nutrido os *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Mas não foi isso que ocorreu. (GHIRALDELLI, 2009).

O novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, constituiu-se num poderoso instrumento para a melhoria da qualidade da educação básica. Enquanto modelo de avaliação passa a substituir o vestibular tradicional enquanto processo seletivo para o acesso de alunos na educação superior. Instituído em 1998 e reformulado ao longo dos últimos dez anos, em 2009 sofreu mudanças significativas para a avaliação de desempenho no término da escolaridade básica.

Quadro 1 –
Comparação entre os objetivos do ENEM nas portarias nº 438/98 e nº 109/2009

Portaria nº 438/98	**Portaria nº 109/ 2009**
I – Conferir ao cidadão parâmetro para auto avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho.	I – Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos.
II – Criar referência nacional para os egressos de qualquer modalidade do Ensino Médio.	II – Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho.
III – Fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior.	III – Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior.
IV – Constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.	IV – Possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais.
	V – Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do artigo 38, da Lei9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
	VI – Promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
	VII – Promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior;

Fonte: Portarias nº 438/ 98 e nº 109/ 2009

Os pressupostos que nortearam as recentes mudanças buscam dinamizar a vida acadêmica, situar a educação como importante referência

no mundo do trabalho e incentivar o processo de inclusão social e de avanço da cidadania. A escola enquanto instituição social é posta a cumprir a sua função tornando-se importante na vida dos jovens que concluem o ensino médio. A ideia central do ENEM se coaduna com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Nova LDB – Lei nº 9394/96, que preconiza dentre as funções do ensino médio o domínio dos princípios científicos, tecnológicos que orientam a produção moderna, bem como a compreensão do conhecimento das formas contemporâneas de uso a aplicação das linguagens e da utilização dos códigos e o domínio e aquisição da organização da reflexão filosófica e sociológica para a vida cotidiana.

Dessa forma, Luckesi (2006), ressalta que a prática da avaliação da aprendizagem, na escola brasileira, é propriamente apontamentos. A característica que de imediato se evidencia é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia de exame. O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do ensino médio, em que as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de resolver provas, tendo em vista a preparação para o vestibular, com ênfase no ENEM. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular. Sendo assim, percebemos que a criação de leis que abrem espaço à autonomia e à gestão democrática, capacitação pedagógica e outras medidas de ordem técnica são importantes e necessárias, porém não dão conta da tarefa de reestruturação da escola pública.

A Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Criado durante a gestão do Ministro da Educação, Senhor Paulo Renato Souza, no Governo Fernando Henrique Cardoso. O ENEM, tem por princípio avaliar o aprendizado dos alunos do ensino médio em todo o país. O objetivo principal, anunciado nesta Portaria, é o de proporcionar uma avaliação de desempenho dos alunos, ao término de sua escolaridade básica, obedecendo a uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares, apreendidos na escola pelos estudantes (BRASIL, 1998). No art. 1º da portaria, são expostos os objetivos do exame do desempenho do aluno:

> I – conferir ao cidadão parâmetro para auto avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;

IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998).

Na realidade, o ENEM, tem premissas que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que propõem outras profundas melhorias e transformações do ensino médio, como, por exemplo, outros mecanismos de acesso ao ensino superior. A base epistemológica do ENEM, tem como principal fundamento o conceito de cidadania, dentro de uma visão pedagógica democrática que preconiza a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Neste sentido, o ENEM permite ao poder público dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens. De outro lado, como instrumento de política pública, busca diretamente em seu público alvo subsídios para avaliação das orientações a serem seguidas. A estrutura conceitual de avaliação do ENEM, vem se aprimorando desde sua primeira aplicação em 1988, como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania. Vale ressaltar, que o ENEM era usado inicialmente para avaliar a qualidade da educação nacional, ou seja, a prova na época não contribuía para o ingresso em cursos superiores. Entre 1998 e 2008, a prova era multidisciplinar, com uma redação e 63 questões objetivas com base numa matriz de cinco competências e 21 habilidades.

4. Competências e habilidades

De acordo com os documentos proponentes do ENEM, a compreensão de competências consiste na mobilização de recursos, enquanto modalidades estruturais da inteligência, para o desenvolvimento de ações para operacionalização do conhecimento das relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas. A competência se expressa na tomada de decisão, ou seja, em situações reais se mobiliza a capacidade do sujeito em apreciar, observar, analisar, interpretar, julgar, decidir e agir diante de algo que lhe é posto, correndo o risco de ter que escolher, corrigir ou resolver. Isto requer que se decida em contexto de conflito, concorrência, confronto ou oposição. O conceito de habilidade parte do reconhecimento do domínio e da aplicação de um saber-fazer específico decorrente do

desenvolvimento de competência. A habilidade implica o treino e a aquisição do hábito. A sua aquisição exige a partir das competências a coordenação de esquemas: procedimentais (saber-fazer); (saber-comunicar, representar, dizer, imaginar) e operatório (abstrais, generalizar, repetir, acomodar e assimilar).

O pressuposto deste modelo de avaliação representa uma tentativa de análise da qualidade da oferta de ensino médio, considerando as perspectivas da educação básica que se realiza considerando as transformações da sociedade contemporânea. Assim, o elemento em que se assenta o desenvolvimento de competências e habilidades na escola parte dos conteúdos disciplinares indicativos da organização curricular. A proposta do Novo ENEM, é trabalhar os conteúdos clássicos associados a competências e habilidades, ambas vinculadas a necessidades reais do alunado. Além de servir como instrumento de avaliação dos egressos do ensino básico, o ENEM, ganhou dois novos objetivos, democratizar as oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior e conduzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Como consequência dessas novas responsabilidades, o nível de dificuldade das questões também ficou maior. Considerando a área do conhecimento linguagens, códigos e suas tecnologias e redação, na qual o componente curricular de língua portuguesa se insere, a *Matriz de Referência*, de 2009, contempla a avaliação de trinta habilidades distribuídas em nove competências de área. Neste contexto, apresentamos no quadro abaixo as competências e suas respectivas características.

5. A prova de linguagens, códigos e suas tecnologias

Nesta seção apresentamos as análises das questões do exame de 2012, que discutem assuntos pertinentes à língua portuguesa, associados à competência de área 7, com suas respectivas habilidades.

QUESTÃO 119

Sou feliz pelos amigos que tenho. Um deles muito sofre pelo meu descuido com o vernáculo. Por alguns anos ele sistematicamente me enviava missivas eruditas com precisas informações sobre as regras da gramática, que eu não respeitava, e sobre a grafia correta dos vocábulos, que eu ignorava. Fi-lo sofrer pelo uso errado que fiz de uma palavra num desses meus badulaques. Acontece que eu, acostumado a conversar com a gente das Minas Gerais, falei em "varreção" — do verbo "varrer". De fato, trata-se de um equívoco que, num vestibular, poderia me valer uma reprovação. Pois o meu amigo, paladino

da língua portuguesa, se deu ao trabalho de fazer uma xerox da página 827 do dicionário, aquela que tem, no topo, a fotografia de uma "varroa" (sic!) (você não sabe o que é uma "varroa"?) para corrigir-me do meu erro. E confesso: ele está certo. O certo é "varrição" e não "varreção". Mas estou com medo de que os mineiros da roça façam troça de mim porque nunca os vi falar de "varrição". E se eles rirem de mim não vai me adiantar mostrar-lhes o xerox da página do dicionário com a "varroa" no topo. Porque para eles não é o dicionário que faz a língua. É o povo. E o povo, lá nas montanhas de Minas Gerais, fala "varreção" quando não "barreção". O que me deixa triste sobre esse amigo oculto é que nunca tenha dito nada sobre o que eu escrevo, se é bonito ou se é feio. Toma a minha sopa, não diz nada sobre ela, mas reclama sempre que o prato está rachado.

ALVES, R. *Mais badulaques.* São Paulo: Parábola, 2004

De acordo com o texto, após receber a carta de um amigo "que se deu ao trabalho de fazer um xerox da página 827 do dicionário" sinalizando um erro de grafia, o autor reconhece

A) a supremacia das formas da língua em relação ao seu conteúdo.

B) a necessidade da norma padrão em situações formais de comunicação escrita.

C) a obrigatoriedade da norma culta da língua, para a garantia de uma comunicação efetiva.

D) a importância da variedade culta da língua, para a preservação da identidade cultural de um povo.

E) a necessidade do dicionário como guia de adequação linguística em contextos informais privados.

A discussão está voltada para a grafia correta e o uso particular da língua por um grupo de falantes de Minas Gerais. Neste contexto, o autor ressalta que não é o dicionário que faz a língua. É o povo, em contato com a variação linguística que estabelece o uso da língua. Percebemos o uso de estruturas conotativas no decorrer do texto relacionadas ao uso da língua. Segundo Azeredo (2007), uma língua é um amplo e minucioso documento sobre um povo, seu tempo e sua cultura. Sendo assim, uma língua não existe por si mesma e em si mesma, como uma simples estrutura, ou como a soma de suas palavras e das regras gramaticais. Para Bagno (2011), falar é construir um texto, num dado momento, num determinado lugar, dentro de um contexto de fala definido, visando um determinado efeito de sentido.

QUESTÃO 99

eu gostava muito de passeá... saí com as minhas colegas... brincá na porta di casa di vôlei... andá de patins... bicicleta... quando eu levava um tombo ou outro... eu era a::... a palhaça da turma... (risos)... eu acho que foi uma das fases mais... assim... gostosas da minha vida foi... essa fase de quinze... dos meus treze aos dezessete anos...

A.P.S., sexo feminino, 38 anos, nível de ensino fundamental.
Projeto Fala Goiana, UFG, 2010 (inédito).

Um aspecto da composição estrutural que caracteriza o relato pessoal de A.P.S. como modalidade falada da língua é

A) predomínio de linguagem informal entrecortada por pausas.

B) vocabulário regional desconhecido em outras variedades do português.

C) realização do plural conforme as regras da tradição gramatical.

D) ausência de elementos promotores de coesão entre os eventos narrados.

E) presença de frases incompreensíveis a um leitor iniciante.

Vários recursos estruturais da língua podem ser empregados num texto para caracterizar sua linguagem como reprodução da modalidade falada. No relato pessoal de A.P.S., a informalidade é marcada em expressões de sentido coloquial, (como "a palhaça" ou "fases mais gostosas") e nas reticências, que, na transcrição de textos falados, indicam as pausas organizadoras do discurso oral, que entrecortam o fluxo contínuo da fala. Segundo Bagno (2011), a relação entre língua falada e língua escrita precisa ser profundamente reexaminada no ensino. Durante mais de dois mil anos, os estudos gramaticais se dedicaram exclusivamente à língua escrita literária, pois é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício, e obedece regras fixas, de tendência conservadora. Somente no começo do século XX, com o nascimento da ciência linguística, que a língua falada passou a ser considerada como o verdadeiro objeto de estudo científico. Afinal, a língua falada é a língua aprendida pelo falante em seu convívio com a família e com a comunidade, logo nos primeiros anos de vida, ou seja, é o instrumento básico de sobrevivência.

QUESTÃO 126

O léxico e a cultura

Potencialmente, todas as línguas de todos os tempos podem candidatar-se a expressar qualquer conteúdo. A pesquisa linguística do século XX demonstrou que não há diferença qualitativa entre os idiomas do mundo — ou seja, não há

idiomas gramaticalmente mais primitivos ou mais desenvolvidos. Entretanto, para que possa ser efetivamente utilizada, essa igualdade potencial precisa realizar-se na prática histórica do idioma, o que nem sempre acontece. Teoricamente, uma língua com pouca tradição escrita (como as línguas indígenas brasileiras) ou uma língua já extinta (como o latim ou o grego clássico) podem ser empregadas para falar sobre qualquer assunto, como, digamos, física quântica ou biologia molecular. Na prática, contudo, não é possível, de uma hora para outra, expressar tais conteúdos em camaiurá ou latim, simplesmente porque não haveria vocabulário próprio para esses conteúdos. É perfeitamente possível desenvolver esse vocabulário específico, seja por meio de empréstimos de outras línguas, seja por meio da criação de novos termos na língua em questão, mas tal tarefa não se realizaria em pouco tempo nem com pouco esforço.

BEARZOTI FILHO, P. *Miniaurélio*: o dicionário da língua portuguesa. Manual do professor. Curitiba: Positivo, 2004.

Estudos contemporâneos mostram que cada língua possui sua própria complexidade e dinâmica de funcionamento. O texto ressalta essa dinâmica, na medida em que enfatiza

A) a inexistência de conteúdo comum a todas as línguas, pois o léxico contempla visão de mundo particular específica de uma cultura.

B) a existência de línguas limitadas por não permitirem ao falante nativo se comunicar perfeitamente a respeito de qualquer conteúdo.

C) a tendência a serem mais restritos o vocabulário e a gramática de línguas indígenas, se comparados com outras línguas de origem europeia.

D) a existência de diferenças vocabulares entre os idiomas, especificidades relacionadas à própria cultura dos falantes de uma comunidade.

E) a atribuição de maior importância sociocultural às línguas contemporâneas, pois permitem que sejam abordadas quaisquer temáticas, sem dificuldades.

Esta questão apresenta um texto complexo para os leitores que desconhecem a história da nossa língua, e a linguística do século XX. O autor enfatiza que todas as línguas podem expressar qualquer conteúdo, mas as diferenças vocabulares entre os idiomas, especificidades relacionadas à cultura dos falantes de uma comunidade é uma tarefa que não se realizaria em pouco tempo nem com pouco esforço. Segundo, Faraco (2005), qualquer parte da língua pode mudar, desde aspectos da pronúncia até aspectos de sua organização semântica e pragmática. Assim, na história de uma língua, pode haver mudanças fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais e pragmáticas. O texto em análise faz referência ao léxico, ou seja, ao inventário total de palavras disponíveis para os falantes, embora isso não signifique que o leitor tenha

que entender o léxico apenas como uma longa lista de palavras, mas, como um conjunto de recursos lexicais que incluem os processos disponíveis na língua para a construção de palavras. Cabe ressaltar que o léxico de cada língua pode sofrer mudanças por meio de empréstimos de outras línguas ou surgirem novos termos (palavras). Neste contexto, é interessante ressaltar que existem diferenças que estão associadas aos aspectos culturais dos falantes.

QUESTÃO 112

> Desde dezoito anos que o tal patriotismo lhe absorvia e por ele fizera a tolice de estudar inutilidades. Que lhe importavam os rios? Eram grandes? Pois que fossem... Em que lhe contribuiria para a felicidade saber o nome dos heróis do Brasil? Em nada... O importante é que ele tivesse sido feliz. Foi? Não. Lembrou-se das coisas do tupi, do *folk-lore*, das suas tentativas agrícolas... Restava disso tudo em sua alma uma satisfação? Nenhuma! Nenhuma! O tupi encontrou a incredulidade geral, o riso, a mofa, o escárnio; e levou-o à loucura. Uma decepção. E a agricultura? Nada. As terras não eram ferazes e ela não era fácil como diziam os livros. Outra decepção. E, quando o seu patriotismo se fizera combatente, o que achara? Decepções. Onde estava a doçura de nossa gente? Pois ele não a viu combater como feras? Pois não a via matar prisioneiros, inúmeros? Outra decepção. A sua vida era uma decepção, uma série, melhor, um encadeamento de decepções. A pátria que quisera ter era um mito; um fantasma criado por ele no silêncio de seu gabinete.
>
> BARRETO, L. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 08-11-2011.

O romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, foi publicado em 1911. No fragmento destacado, a reação do personagem aos desdobramentos de suas iniciativas patrióticas evidencia que

A) a dedicação de Policarpo Quaresma ao conhecimento da natureza brasileira levou-o a estudar inutilidades, mas possibilitou-lhe uma visão mais ampla do país.

B) a curiosidade em relação aos heróis da pátria levou-o ao ideal de prosperidade e democracia que o personagem encontra no contexto republicano.

C) a construção de uma pátria a partir de elementos míticos, como a cordialidade do povo, a riqueza do solo e a pureza linguística, conduz à frustração ideológica.

D) a propensão do brasileiro ao riso, ao escárnio, justifica a reação de decepção e desistência de Policarpo Quaresma, que prefere resguardar-se em seu gabinete.

E) a certeza da fertilidade da terra e da produção agrícola incondicional faz parte de um projeto ideológico salvacionista, tal como foi difundido na época do autor.

No texto da questão 112, notamos uma sequência descritiva caracterizada pelos qualificadores. Quanto ao conteúdo temático, diz respeito a um encadeamento de decepções. Observamos que o autor usou frases interrogativas diretas, com as suas respectivas respostas. O uso dos verbos no pretérito perfeito, verbos de ligação e palavras no sentido conotativo são algumas das características do texto. Em relação ao gênero textual, consideramos narrativo, pois verificamos a presença de um narrador onisciente. O leitor ao identificar o gênero textual, segundo Koch e Elias (2012), desenvolve a competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função.

QUESTÃO 106

O sedutor médio
Vamos juntar
Nossas rendas e
expectativas de vida
querida,
o que me dizes?
Ter 2, 3 filhos
e ser meio felizes?

VERISSIMO, L. F. *Poesia numa hora dessas?!*
Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

No poema *O sedutor médio*, é possível reconhecer a presença de posições críticas

A) nos três primeiros versos, em que "juntar expectativas de vida" significa que, juntos, os cônjuges poderiam viver mais, o que faz do casamento uma convenção benéfica.

B) na mensagem veiculada pelo poema, em que os valores da sociedade são ironizados, o que é acentuado pelo uso do adjetivo "médio" no título e do advérbio "meio" no verso final.

C) no verso "e ser meio felizes?", em que "meio" é sinônimo de metade, ou seja, no casamento, apenas um dos cônjuges se sentiria realizado.

D) nos dois primeiros versos, em que "juntar rendas" indica que o sujeito poético passa por dificuldades financeiras e almeja os rendimentos da mulher.

E) no título, em que o adjetivo "médio" qualifica o sujeito poético como desinteressante ao sexo oposto e inábil em termos de conquistas amorosas.

Ao analisar esta questão, verificamos que o contexto é essencial para depreender os reais sentidos do processo de interação entre o texto e o enunciado da questão. Em relação, ao gênero textual, percebemos as características de um texto poético contemporâneo. Para Elias (2011), manipulados ou não, o certo é que os vocábulos populares, característicos da língua oral, podem ser facilmente encontrados na língua dos autores literários do Modernismo e da Contemporaneidade. O autor propõe duas perguntas a sua amada que não foram respondidas no texto. Dessa forma, identificamos nas estrelinhas do texto algumas críticas ao novo modelo de relacionamento. Neste sentido a imagem do sedutor é ironizada, pois cria um significado além do aparente. Ao pedir à outra parte que faça uma composição de rendas e expectativas de vida, a conquista amorosa se traduz em partilha de realizações da vida matrimonial. O adjetivo médio do título e o advérbio meio no último verso corroboram para o comportamento satírico da situação.

QUESTÃO 133

Fonte: <http://www.portaldapropaganda.com.br>. Acesso em: 01-03-2012.

A publicidade, de uma forma geral, alia elementos verbais e imagéticos na constituição de seus textos. Nessa peça publicitária, cujo tema é a sustentabilidade, o autor procura convencer o leitor a

A) assumir uma atitude reflexiva diante dos fenômenos naturais.

B) evitar o consumo excessivo de produtos reutilizáveis.

C) aderir à onda sustentável, evitando o consumo excessivo.

D) abraçar a campanha, desenvolvendo projetos sustentáveis.

E) consumir produtos de modo responsável e ecológico.

Com base na propaganda, notamos que a linguagem é vista como forma de interação humana, além de possibilitar a transmissão de informações e a defesa de pontos de vista a construções de visões de mundo. O autor do texto usa o tema sustentabilidade para convencer o leitor a consumir produtos de modo responsável e ecológico. Neste caso, a sacola retornável (produto ecológico), que está sendo usada como parte da estratégia argumentativa. Neste sentido, o apelo argumentativo da ecologia e da sustentabilidade do planeta induz o leitor a consumir mais, pois a sacola retornável é um brinde, uma recompensa positiva para cada cupom com setenta reais em compra.

A temática dos textos foi diversificada, bem como o gênero textual. Notamos em algumas questões que o participante é provido de pistas para ajudá-lo na compreensão da mensagem, através da presença do título, imagens ou definição do tema no enunciado.

Questões	**Competência da área 7- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.**
119- 99	H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar, mudar comportamentos e hábitos.
126-112	H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
133	H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
106-100	H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

A questão 119, ressalta a necessidade da norma padrão em situações formais de comunicação. Este contexto está interligado com a habilidade 21. No enunciado da questão99, observamos as características da habilidade 21. As questões 126 e 112, enfatizam a existência de diferenças vocabulares relacionadas à cultura. Neste caso, a habilidade22, domina o contexto dessas questões. O enunciado da questão 133, está baseado

na habilidade 23. As estruturas do texto da questão 106 estão associadas à habilidade 24.

6. Conclusão

Concluímos que as questões exigem habilidade leitora do participante, sem decoreba. Percebemos também em algumas questões que a compreensão do texto de apoio é apenas uma das etapas do processo de leitura. Fica abolido, portanto, aquele tipo de questão que se vale só do conjunto de informações veiculadas pelo texto e que são reproduzidas para formar as alternativas. Uma ocorrência que pode ilustrar essa afirmação é a de nº 100, em que o objetivo da leitura era identificar a estratégia argumentativa que conduzia o personagem do terceiro quadrinho a persuadir sua interlocutora. Desse modo, a resposta da questão não está explicitamente no texto, o participante deve ser capaz de compreender a influência de um contexto numa mensagem, ou seja, a presença de outro texto marcado nas ilustrações. Este texto exige do participante uma busca na memória para a identificação do intertexto e dos objetivos do produtor do texto ao inseri-lo no seu discurso.

No decorrer das análises, percebemos que as competências e as habilidades abordam a concepção de linguagem como forma de interação, não possui uma preocupação apenas com o código linguístico, ou seja, usar a língua não se restringe à tradução do pensamento ou à transmissão de informações, mas serve de ação e atuação sobre o interlocutor (TRAVAGLIA, 2005). De um modo geral, notamos que a leitura dos textos não se limitava a um simples processo de decodificação. Cabe ressaltar que vários níveis de conhecimentos entram em jogo durante a leitura dos textos da prova, pois a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização dos conhecimentos: prévio, enciclopédico, linguístico e interacional. Vale lembrar que o ENEM, avalia competências e não informações, portanto a prova não é dividida em disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos. *Ensino de português.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2011.

BASSO, Renato; ILLARI, Rodolfo. *O português da gente*: a língua que estudamos a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei e diretrizes e bases da Educação Nacional*: LDB (9.394). Brasília: INEP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Mídia e Tecnologia. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ensino Médio. *Resolução nº 03/1998***.** 1998. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/> Acesso em: 05-07-2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de referência do ENEM* – 1998. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 08-07-2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de referência do ENEM* – 2009: linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20-12-2013.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerências.* 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica das línguas.* São Paulo: Parábola, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã.* São Paulo: Cortez, 2010.

GHIRALDELLI, Junior Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009.

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

KOCH, Ingedore. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010. [4. ed. 2012]

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação de aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM CARÁTER EXEMPLAR: ALGUNS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Hildacy da Silva Mota Dias (UESB)
hildacymota@hotmail.com
Rosana Ferreira Alves (UESB)
alzana70@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar reflexões sobre como o ensino-aprendizagem de gramática, em se tratando de língua materna, pode ser desenvolvido em perspectiva de análise linguística. Para tanto, serão utilizados pressupostos teóricos da linguística aplicada, considerando discussões realizadas por diversos teóricos, como: Travaglia (2004, 2007, 2009) e Bortoni-Ricardo (2008). Em relação a procedimentos metodológicos, será utilizado suporte da pesquisa qualitativa. Essa abordagem se faz relevante por apresentar saberes sobre possibilidades de contribuições para o processo de formação do professor de português como língua materna. Em termos práticos, deseja-se criar situações de reflexão sobre o estudo da língua materna por/para discentes campestres, considerando a literatura específica a esse público no que se refere à construção de identidade linguístico-cultural.

Palavras-chave:
Gramática. Linguística aplicada. Operadores argumentativos. Produção textual.

1. Introdução

O ensino de língua materna objetiva potencializar aos nativos a capacidade comunicativa para possibilitar o trabalho com a língua, de modo a tornarem-se usuários mais eficientes. Isso indica o emprego adequado de diversas modalidades da língua em necessárias situações comunicativas da sociedade, conforme evidencia Travaglia (2009, p. 17).

Tendo em vista que o objetivo primordial do ensino da língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa, cabe repensar o

texto como unidade linguística concreta e apropriada em situação de interação comunicativa específica. A proposta objetivada é trabalhar com textos tendo em vista que assim a gramática será usada de modo integral e não fragmentada nos níveis morfológicos de classes de palavras, flexões verbais e nominais, categorias que expressem gênero, número, pessoa, tempo, modo, voz e aspectos, (TRAVAGLIA, 2004).

Em se tratando de justificativa, a presente proposta se constitui muito relevante. Isso porque, explora possibilidade de trabalho com questões de gramática na perspectiva de análise linguística. Assim sendo, evidencia-se a possibilidade de explorar questões relacionadas ao texto/gramática, considerando os processos que envolvem compreensão/interpretação, produção/retextualização textual, em perspectiva de construção de sentidos. Nela as atividades devem estar pautadas no uso da língua, em seu exercício pleno e isso ocorre por meio de atividades metalinguísticas e epilinguísticas. Assim, de acordo com análise linguística, o ensino da língua materna configura-se numa práxis que tem o uso da linguagem como seu ponto de partida e de chegada (TRAVAGLIA, 2009, p. 38).

Em termos de objetivo geral, desenvolve-se prática metodológica com ensino de gramática, considerando saberes da linguística, especificamente, no que se refere ao trabalho da gramática em perspectiva de análise linguística. Referente aos objetivos específicos pretende-se: (1) aplicar análise de aspectos semânticos-discursivos de operadores argumentativos, considerando práticas como leitura-compreensão-interpretação e produção textual; (2) Abordar as tradicionalmente denominadas como 'conjunções', considerando os aspectos sintáticos, semânticos e discursivos, atribuindo, assim, enfoque na construção dos sentidos e no caráter de argumentação.

Em se tratando de suporte teórico, pauta-se em diversos estudos desenvolvidos sob a égide da linguística aplicada, que se constitui como uma área científica interdisciplinar por natureza. Assim sendo, possibilita o tratamento necessário a temas relacionados a ensino-aprendizagem de línguas, por permitir diálogos com diversas áreas de saber que são pertinentes às ciências da linguagem.

A AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada) descreve a linguística aplicada como um campo de pesquisa e de prática interdisciplinar lidando com problemas práticos da linguagem e da comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos com a

aplicação de teorias disponíveis, métodos e resultados da linguística ou desenvolvendo novos arcabouços teóricos e metodológicos para lidar com esses problemas. Os problemas com os quais a linguística aplicada lida vão dos aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo, tais como a aquisição de primeira e segunda língua.

Concernente ao suporte metodológico utilizado é de grande valia as experiências vivenciadas por pesquisadores que trabalham com análise de fenômenos relacionados ao fazer didático-pedagógico. Como exemplo pode-se citar Bortoni-Ricardo (2008). Na obra *O professor pesquisador*. A referida cientista discute sobre o professor assumir o papel de um pesquisador em sua formação. A professora procura mostrar em sua obra que é possível ao professor realizar pesquisa em sua sala de aula. Para tanto, a autora enfatiza três questões fundamentais que devem ser refletidas pelo professor pesquisador, os quais se encontram conforme seguem: "(i) O que está acontecendo aqui? (ii) O que as ações que estou observando significam para os sujeitos nelas envolvidos? e (iii) Que relações existem entre as ações do microcosmo escolar e as ações sociais mais amplas?" (Cf. p. 41)

A referida pesquisadora afirma que a pesquisa qualitativa inclui-se no âmbito dos interpretativistas. De acordo com Bortoni-Ricardo, o docente que consegue unir a pesquisa ao trabalho pedagógico, converte-se em um professor pesquisador de seu próprio fazer pedagógico. Trilhando esse caminho, o docente aperfeiçoa-se profissionalmente, compreende melhor suas ações enquanto mediador do conhecimento e o processo de interação com os discentes. (Cf. p. 32-33)

Desse modo, é no método etnográfico que a pesquisa qualitativa encontra meios que mostram realidades implícitas, inseridas no cotidiano, nem sempre visíveis ao olhar de quem participa ativamente dessas ações. Para Bortoni-Ricardo, o professor pesquisador produz o seu conhecimento através de sua pesquisa, torna-se usuário desse conhecimento e ainda cria saberes através dos problemas que experiencia em seu cotidiano escolar.

2. Sobre o corpus

Nessa pesquisa observaremos a presença dos operadores argumentativos em tirinhas da personagem Chico Bento. As referidas tirinhas foram coletadas de diversos sites da internet.

Inseridas em nosso cotidiano, as tirinhas apresentam humor e até aventuras. Entranhadas com valores sociais, políticos e ideológicos; elas conseguem despertar no aluno uma visão crítica e não imbuída de preconceitos. Entende-se que o trabalhar com as tirinhas busca-se percorrer por seus recursos linguísticos visando um contexto específico. O trabalho com a tirinha da personagem Chico Bento subsidia o aluno para que esse possa compreender a ideia de certo por adequado e errado por inadequado.

Nesse trabalho focaremos o uso das conjunções como operadores argumentativos. Interessam-nos o estudo desse gênero, tirinhas por termos ciência de que o trabalho com ela em sala de aula além de lúdico e prazeroso facilita a percepção das variantes como um fato linguístico. A escolha pelas tirinhas de Chico Bento ocorreu pelo fato delas apresentarem uma variação linguística da zona rural.

A atividade proposta nesse artigo foi trabalhada com uma turma de nono ano (que se configura na 8ª série do ensino fundamental II), na Escola Estadual Rural Taylor-Egídio, situada na cidade de Jaguaquara – Bahia, nos dias 26 e 29 de julho de 2014.

3. Revisão da literatura

3.1. Ensino-aprendizagem de gramática: perspectiva da análise linguística

As discussões referentes ao ensino-aprendizagem de gramática vêm, ao longo das últimas três décadas, ganhando espaço na literatura linguística. Isso tem acontecido em diversas perspectivas teóricas e sob diversos campos metodológicos, a exemplo de funcionalistas (TRAVAGLIA, 2009; GERALDI, 1993; POSSENTI, 1996 etc.)

Travaglia (2009) em seu livro: *Gramática e Ensino Plural* discute que o ensino de gramática é plural porque não é um fato único, no singular, mas é um fenômeno plural. Plural diz respeito às várias abordagens que podem ser feitas nesse ensino. Para que isso aconteça, faz-se necessário uma preparação do docente de língua materna ou estrangeira. Para Travaglia o ensino precisa ser pertinente à vida das pessoas, para tanto propõe o "Ensino de gramática e qualidade de vida". Nesse artigo é colocado que o discente precisa ser preparado para a vida que terão e para isso suscita a relação de gramática com a qualidade de vida das pessoas.

Para refletirmos o termo análise linguística, faz-se necessário compreender o que realmente é essencial no ensino de língua portuguesa. De acordo com Geraldi (1984) compreender como a linguagem é concebida é o primeiro passo para o entendimento da análise linguística. Assim, a linguagem pode ser concebida de três modos: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e como forma de interação. Desse modo é essencial no ensino de língua portuguesa que o aluno compreenda os recursos linguísticos, assim poderá usá-los nos diversos gêneros textuais. A análise linguística. concebe a língua como ação flexível e sujeita a interferência dos falantes, visa desenvolver o trabalho com leitura e produção de textos; busca uma metodologia reflexiva, baseada na indução. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCNLP), que se configuram como um meio de nortear a prática pedagógica em nosso território nacional, afirmam que é com a reflexão e uso que se fará com que os alunos melhorem o seu desempenho. Desse modo, os alunos compreendem e produzem textos, levando em consideração os gêneros textuais. Para Geraldi (1997, p. 74), o texto deve ser trabalhado com o aluno para que ele alcance os seus objetivos junto aos seus receptores.

Mendonça (2006) refletindo sobre a prática do ensino de gramática e a prática da análise linguística pontuou que essa se aplica com as habilidades metalinguísticas (há uma reflexão sobre a descrição) e epilinguísticas (há uma reflexão sobre o uso). Para a autora, a análise linguística enfatiza nos usos como objetos de ensino (habilidade de leitura e de escrita), com esses usos, remetem-se a vários outros mecanismos de ensino, como os estruturais, textuais, discursivos, normativos, apresentando-os e retomando-os sempre que preciso.

A proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* no que tange ao ensino de língua materna indica os gêneros discursivos textuais como instrumento de trabalho. No que diz respeito aos aspectos gramaticais, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* apropriam-se da nomenclatura análise linguística e assim fazem referências as práticas reflexivas. Pode-se observar que o conceito de gramática usado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* diz respeito à gramática interna ou implícita. “Em relação à escrita de textos, a prática reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração”. (BRASIL, p. 78)

Observa-se nos PCN de língua portuguesa: "Considerar a organização dos conteúdos no eixo USO-REFLEXÃO-USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discurso". (PCNLP, p. 44)

Pode-se verificar que o foco da análise linguística que está sob os efeitos do ensino da língua é o de sentido. Ela faz uma fusão dos trabalhos com os gêneros, na medida em que valoriza a produção textual e as escolhas linguísticas. Na análise linguística privilegia-se o texto, questões abertas e atividades de pesquisas que exigirão comparação e reflexão, buscando sempre os efeitos de sentido.

Assim, de acordo com Mendonça, a análise linguística abarca tanto trabalho sobre questões de gramática quanto do texto, como coerência e coesão, e atividade de reescrita do texto. O que se pode dizer que são aspectos discursivos, estilísticos, pragmáticos, fonológicos etc. A análise linguística propõe que ao ler o aluno interaja de tal forma com o texto que reflita sobre os recursos linguísticos usados pelo autor do texto e que isso o leve a perceber os sentidos presentes na produção textual, com a mediação do professor, apropriem-se deles no momento da produção textual.

Desse modo, na perspectiva da análise linguística, as atividades desenvolvidas na escola devem originar-se do uso constante da língua, com objetivos significativos da própria linguagem e assim partir de uma reflexão epilinguística para a metalinguística, para dessa maneira tornar ao uso. Dentro dessa mesma proposta, Mendonça ainda aponta que nas atividades linguísticas observa-se um trabalho de construção e reconstrução dos discursos. Pode-se concluir como Geraldi (1984), análise linguística representa-se com uma práxis que tem o uso da linguagem como ponto inicial e também final. A apropriação dos termos técnicos deixa de ser primordial e transforma-se num meio de reflexão sobre a língua com a finalidade de contribuir na formação de leitores e produtores de textos.

Ainda nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* verifica-se uma insistência ao não uso da gramática tradicional, e em contrapartida deve-se buscar desenvolver as capacidades relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas que são: falar, escutar, ler e escrever. Assim, o ensino fundamental I objetiva à apropriação e ampliação das experiências de letramento dos alunos, enfatizando as práticas de leitura e escrita; esse trabalho continua e recebe uma ampliação no ensino fundamental II, onde se acrescenta outras habilidades e conceitos. No en-

sino médio, a abordagem visando o desenvolvimento da leitura e escrita continua, mas nesse momento o aluno passa a ter um acesso mais sistemático às nomenclaturas da gramática tradicional.

Desse modo, o ensino de língua materna perpassa uma sequência de intervenção didática, iniciando pela prática reflexiva produzida pelos discentes, à prática da gramática implícita, mediada pelo professor, à gramática explícita.

3.2. Sobre os operadores argumentativos

Acredita-se que há um vínculo entre análise linguística e produção de textos, isso porque a língua permite que seus discentes exponham seus saberes construindo e reconstruindo seus discursos. Nessa construção, os aprendizes conseguem ampliar seu conjunto de recursos linguísticos que são usados na produção de variados gêneros textuais. Dessa forma, o discente desenvolve os conhecimentos adequados da língua em diferentes situações de uso.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, só com o trabalho de produção textual onde o escritor monitora a sua escrita, garantindo os elementos textuais de adequação, coesão e coerência que se tornam úteis os conhecimentos gramaticais. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* afirmam:

> Utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal etc. (BRASIL, 1997, p. 132)

A habilidade de compreensão de um texto é desenvolvida quando o aprendiz apropria-se dos seus possíveis sentidos, e isso ocorre no texto por meio das marcas linguísticas, que são os operadores argumentativos como: os tempos e os modos verbais, os advérbios, o posto e o subtendido, a conjunção, a entonação e outros.

De acordo com Koch (2004), o uso da linguagem é tão somente argumentativo e para que isso ocorra, utiliza-se operadores argumentativos que tem como finalidade direcionar os enunciados apontando o percurso proposto. Nas classes gramaticais há vários operadores argumentativos, devendo destacar-se as conjunções, apesar de que toda conjunção funcione como um operador argumentativo.

Ducrot (1981) sugere que um argumento visa conduzir a uma conclusão e isso se realizará através da utilização de morfemas que são introduzidos para reforçar um argumento. Para Koch (1984), esses elementos têm valor argumentativo e foram retomados pela Semântica Argumentativa.

Faz-se necessário nesse momento, percorrer um pouco pela história da linguística, nela observa-se que até parte da década de 70, a linguística textual preocupou-se com o estudo dos mecanismos interfrásticos, com isso, depreende-se que os estudiosos tiveram como objeto de estudo a coesão e a coerência. Já na década de 80, ampliou-se o conceito de coerência que deixa de ser uma qualidade do texto para ser um fenômeno que se estruturava numa posição de interação entre o texto e os usuários dele. Nessa década é que vêm à tona, no Brasil, os primeiros estudos da linguística textual objetivando estudar o texto e os fatores que envolvem a sua criação, elaboração e recepção. Na década de 90, os estudos de Van Dijk e Kintsch (1983) dominaram o cenário e trouxeram uma forte propensão sociocognitivista, enfatizando os processos de organização global dos estudos.

Segundo Koch (2004), a linguística textual trilhou um longo caminho até agora, pesquisas têm colaborado para que se saiba como acontece a produção textual. Para Koch (1984), a função de organizar os enunciados, nortear o sentido dos textos é tão somente dos operadores argumentativos. De acordo com Ducrot (1981) o sinal distintivo da relação argumentativa encontra-se nos elementos semânticos. Para o autor, na língua há mecanismos que ao serem utilizados definem a própria enunciação da proposição. Assim, um argumento que pretende conduzir a um desfecho, ocorre por meio do uso de morfemas que levam os argumentos a terem maior ou menor força para uma determinada conclusão.

Ducrot (1989) trabalha o conceito de "topos" que fora desenvolvido por Aristóteles visando trazer uma explicação para os sentidos dos enunciados. Assim, para o ato da argumentação faz-se necessário recorrer aos "*topoi* argumentativos", ou seja, aos lugares dos operadores argumentativos nos enunciados. Esses lugares podem ser definidos como depósitos dos argumentos.

Nas tirinhas o uso dos operadores argumentativos são mecanismos que servem para reforçar a argumentação do emissor e do receptor. Desse modo, os "*topoi* argumentativos" contribuem para a persuasão argumentativa, marca responsável pelo encadeamento do enunciado. Na

leitura de tirinhas não basta apenas fazer a leitura do texto verbal e não verbal, mas também, faz-se necessário uma interpretação dos operadores argumentativos presentes no texto para que haja uma compreensão. Parreira (2006) cita Geraldi (1981) que explica:

> A argumentação designa um modo perfeitamente corrente de interação humana, pois aquele que argumenta pretende interferir sobre as representações ou convicções do outro, com o alvo de modificá-las (ou aumentar a adesão a tais convicções). Desse modo, para a compreensão da linguagem que reside na estruturação do discurso, devem ser estudados os mecanismos linguísticos que determinam o processo argumentativo. (GERALDI, 1981, p. 65).

Dessa maneira, o estudo dos operadores argumentativos nas tirinhas serve para reforçar a orientação argumentativa do enunciado, visa também refletirmos sobre as múltiplas possibilidades de se trabalhar de forma específica com as conjunções em turmas do fundamental II.

Os operadores argumentativos integram a gramática da língua e fazem parte dos operadores argumentativos invariáveis que são as conjunções, advérbios, as locuções conjuntivas e outras. Na gramática normativa, esses conectores são classificados como classes de palavras invariáveis. Esses morfemas denotam inclusão, exclusão, afirmação, contradição, retificação e outros. Desse modo, a gramática da língua materna é constituída de elementos que desencadeiam nos morfemas textuais.

4. Análise de dados

A análise dos dados envolve descrição de todas as etapas que foram percorridas para o processo de configuração do trabalho como um todo. Isso porque, o importante nesse trabalho não é apenas o resultado, mas as evidências que foram surgindo e se alimentando da dialogia entre o docente e os discentes.

Tendo em vista que o ensino de língua materna objetiva capacitar o aluno a trabalhar com qualidade no nível da linguagem partindo das atividades epilinguísticas até as metalinguísticas, pautamos o trabalho em aspectos funcionais da língua, considerando-se, assim, questões relacionadas a usos.

Os operadores argumentativos escolhidos consistem numa limitação de análise em ‘tiras de Chico Bento’ que figuravam: ‘por causa’, ‘logo’, ‘enfim’, ‘ou’ e ‘porque’. Essas tiras foram buscadas em sites de tirinhas de Chico Bento.

Com o apoio da professora/pesquisadora, os discentes foram orientados a perceberem características peculiares que diferenciavam e aproximavam do valor semântico atribuído às conjunções. Tendo por base a análise linguística, mostramos as tiras aos aprendizes, pedimos para que fizessem uma interpretação oral, observassem as variações linguísticas e solicitamos que consultassem o dicionário para perceberem os diversos sentidos dos operadores argumentativos em estudo.

A seguir, apresentamos a nossa proposta de atividade com tiras de Chico Bento, logo após temos como trabalhamos com alguns operadores argumentativos e seus devidos significados. Para a conclusão solicitamos dos alunos a produção textual de uma narrativa que não foi trabalhada aqui porque os alunos já apresentam conhecimento dessa tipologia textual.

Estas narrativas foram transcritas tal qual construídas pelos alunos. Na realização dessa proposta tivemos a participação de 38 alunos, todos construíram seus textos a partir de uma determinada tira de Chico Bento. Aqui segue apenas duas amostras das três tiras que foram trabalhadas e também duas narrativas produzidas por dois alunos da turma com tiras diferentes.

Nelas aparecerão alguns problemas ortográficos, desvios nas concordâncias verbais e nominais, repetição de palavras do mesmo significado e também alguns problemas de coesão textual. Como foi dito acima essas narrativas foram transcritas de acordo com o corpus coletado, não havendo nenhuma modificação deles. Para fins de orientação do leitor, apresentamos a seguir as atividades propostas, duas das tirinhas utilizadas pelos discentes e também duas narrativas.

4.1. Atividade

1. Observe as imagens, analise as falas e atribua-lhes sentido.
2. Confira no dicionário os significados dos operadores argumentativos presentes no texto.
3. Escolha uma tira e transforme-a em uma narrativa.

Fonte: http://www.requeriemdespalavras.blogspot.com.br

Sentidos extraídos do dicionário:

Que – Palavra explicativa

Por causa – porque, pois, porquanto

Logo – conclusão

Texto 1

1 Era uma vez Chico Bento saiu de sua casa
2 para a escola comendo pelo o caminho, 'e' as
3 galinhas acompanhou ele comendo pela
4 estrada afora, 'e' quando chegou a escola a
5 professora le disse:
6 Por que essas galinha está atrás de você?
7 Ele respondeu:
8 -É porque eu estou comendo.
9 A professora disse:
10 -Quando sua mãe caçar as suas galinha, 'e'
11 não encontrar, 'e' saber que foi você que
12 troxe elas, sua mãe vai tem dar uma surra
13 dasquelas que você nem sabe.

Para desenvolver essa narrativa, o aluno utilizou de diversos elementos que não estão na tira em estudo. Embora o nosso foco seja em

torno dos operadores argumentativos, podemos perceber que com essa atividade de retextualização, o aluno pôde refazer algumas falas de Chico Bento que apresentavam variação linguística.

No Texto (1) acima, conforme exposto (linhas de 1 a 5), observa-se no primeiro momento do texto, que o aprendiz fez uso de alguns operadores argumentativos visando construir seu discurso. Esses operadores são denominados tradicionalmente de 'conjunções coordenadas sindéticas aditivas' que visam unir os termos. Na oportunidade o discente utiliza duas vezes o operador 'e', que nesse campo semântico apresenta o sentido de soma. Quando o autor utiliza o 'e' reforça o seu argumento ao enfatizar que sua mãe não encontrará as galinhas e ainda saberá que foi Chico Bento que as trouxe para a escola. Assim, nessa oportunidade o autor coloca que as galinhas também estavam indo para a escola. O segundo 'e' (linha 4), o discente introduz a conclusão do momento em que Chico Bento chega à escola.

Logo no início do diálogo de Chico Bento (linha 6), percebemos o uso do operador 'por que' no início da oração, nesse momento percebemos que o autor utilizou esse operador de acordo com a gramática normativa, que orienta o uso do 'por que' separado no início de frases interrogativas.

O segundo uso do 'porque' (linha 8) aparece no momento em que Chico Bento responde à pergunta da professora, afirmando que está comendo e que foi por esse motivo que as galinhas o seguiram. O operador argumentativo 'porque' utilizado pelo autor vem com o sentido de resposta e é utilizado também como é proposto tradicionalmente pela gramática normativa que propõe o uso do 'porque' junto para situações de respostas.

Fonte:www.atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com.br

1º Balão: Fessora a sinhora vai mi castigá pur arguma coisa qui eu num fiz?

2º Balão: Claro que não, Chico!

3º Balão: Inda bem, fessora, pruque eu num fiz a lição de casa, hoje.

Sentido extraído do dicionário:

Porque-explicação- por causa de, motivo pelo qual.

Texto 2

A lição de casa de Chico Bento

Chico Bento, saiu da escola 'e' a professora
passou uma lição para fazer em casa, 'mas' o
Chico Bento como gosta muito de brincar, ia
saindo parabrincar, 'mas' a sua mãe
perguntou para ele se tinha lição para fazer,
ele respondeu que tinha, 'porém' fazia depois
'porque' ele ia brincar .
Todos os seus amigos já tinha feito a lição de
casa, só ele que não tinha feito ainda. Ele
brincou, brincou, quando cansou Chico ficou
com muita fome, 'e'resolveu ir a um pé de
goiba.
Chico resolveu voltar para casa 'porque' já
estava tarde. Ele dormiu, quando acordou
lembrou que tinha a lição pra fazer só que
não dava mais tempo. Quando chegou na
escola estava a professora 'e' os alunos,
Chico perguntou:
-Professora, a senhora mim castigaria por
uma coisa que eu não fiz.
A professora responde:
- Claro que não Chico.

23 *- ainda bem professora 'por que' eu não fiz a*

24 *lição de casa.*

Para narrar o texto, o aprendiz usou a sua imaginação e acrescentou a narrativa da tirinha dados que essa não traz. Logo no início do seu texto, o autor cria um contexto em que a professora havia enviado uma atividade para casa na turma de Chico Bento. Utilizando alguns operadores argumentativos com a finalidade de trazer uma clareza ao texto. Percebe-se (linha 1) que, ele usou o operador argumentativo 'e', quando pretendia acrescentar a informação de que Chico saiu da escola 'e' trouxe uma atividade para fazer em casa**.** No segundo momento, o autor usa o operador argumentativo com valor semântico de adversidade 'mas'. A utilização do primeiro 'mas' (linha 2) visa mostrar que Chico tem atividades para fazer, 'mas' o que ele quer é brincar, há uma relação de oposição. No segundo 'mas' (linha 4), Chico, apesar de querer brincar, é interpelado por sua mãe sobre a possível lição que teria para fazer. É nesse momento que o discente utiliza o operador argumentativo "porém", pertencente ao mesmo campo semântico de 'mas', contudo não repete a mesma palavra. Logo depois, o operador utilizado é o 'porque', que apresenta um sentido explicativo. No contexto em que o autor utiliza o referido operador, ele procura trazer uma explicação para o fato de que só mais tarde Chico faria a lição, porque naquele momento o garoto iria brincar. Mais uma vez o discente explora sua criatividade e afirma que todos os amigos de Chico já tinham feito a lição de casa, excluindo ele, que brincou tanto que até ficou com fome (linhas 10 e 11). No entanto, o autor faz uso do operador 'e' (linha 11) com sentido de soma para concluir seus feitos. Prosseguindo seu texto (linha 13), o discente usa 'por que' com vista explicar, mas a forma como a palavra é grafada remete a uma pergunta e não uma explicação. Desse modo observamos que o aprendiz ainda não assimilou em quais circunstâncias podemos empregar cada 'porquê'. Em conclusão da narrativa, mais uma vez ele serve-se do 'por que' com a intenção de dar uma explicação.[14]

Com esse trabalho, eles deveriam observar e externar as modificações de sentidos ocorridas em cada tira. Nesse momento, foi de suma importância o trabalho do professor para facilitar a condução do discurso

[14]Refentente ao uso do porquê em contexto de pergunta ou resposta, não apresenta-se relavante nesse trabalho, visto que o que nos interessa não é o uso dos operadores considerando questões de ortografia. Entretanto, na oportunidade, fazemos referência a esses usos pelo fato de se tratar de usos que expressam a norma padrão.

do discente quanto à construção do seu próprio conhecimento, sem definir ou qualificar. Vale salientar que durante as aulas, o conceito de conjunção não foi trabalhado, mas sabemos que os autores processaram o sentido pelo contexto das tirinhas.

As aulas ministradas contaram com a participação dos alunos que a todo o momento intervieram com colocações como: "Que legal trabalhar dessa maneira!", "Pró, desse jeito aprendemos muito mais.", "Que aulas boas! Não queria que terminassem mais.", "A gente aprende e nem sente que está estudando".

No momento da retextualização, verificamos que além de todas as nuances provocadas, a atividade realizada permitiu que construíssem o conceito dos operadores argumentativos, mas especificamente as conjunções, mesmo que o vocábulo não tenha sido mencionado nas aulas, à função de conector foi apreendida e construída, sem apresentarmos categorizações de palavras. A construção desse entendimento deve-se a partir das análises linguísticas que se apresentam mais significativas e operacionais.

5. Considerações finais

Nas aulas que descrevemos, foi possível observar um crescimento da competência linguística da turma, bem como uma participação determinante na construção e desenvolvimento da atividade. Com a aplicação da atividade oral, pôde-se perceber um diálogo entre docente e discentes, com isso, foi criado um ambiente favorável à aprendizagem e ao crescimento linguístico dos discentes.

Nesse momento também foi possível perceber as maiores dúvidas dos alunos, e orientá-los quanto aos ajustes necessários. Desse modo, eles construíram seu próprio saber, o que com certeza valerá mais significativa e operacionalmente. Como construtores do próprio conhecimento, os discentes avaliavam a qualidade e adequação das produções textuais que criavam, rejeitando algumas formas e utilizando outras, num intenso processo de produção/retextualização dos textos.

Esse trabalho permitiu aos discentes estabelecerem um elo entre o léxico e a gramática, e praticar suas capacidades comunicativas, oferecendo-lhes mais autonomia frente às atividades as quais estavam expostos, como também ao processo de aprendizagem que passa a ser responsabilidade do aluno.

O principal objetivo de nossa pesquisa é propor uma forma diferenciada de ensinar a língua. Assim, ratificamos a importância de se trabalhar com análise linguística. Percebemos, nessa proposta, uma oportunidade de contribuir para a renovação de práticas concernentes ao ensino de língua materna. Com isso, abandona-se à pretensão de ensinar a língua aos seus próprios falantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Ensino da língua portuguesa, ensino da gramática, mecanismos de avaliação do ensino e processo de letramento. Entrevista concedida a Aparecida Feola Sella. *Línguas & Letras*, vol. 13, n. 24, p. 265-284, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUCROT, Oswald. Argumentação e 'topoi' argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989. (Tradução de Eduardo Guimarães)

_____. *Provar e dizer*: leis lógicas e leis argumentativas. Trad.: Maria Aparecida Barbosa et al. São Paulo: Global, 1981.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: **____.** *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes,2004.

_____. *O texto e a construção dos sentidos.* 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*: por uma nova concepção da língua materna. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia

(Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada*: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Noadia Íris. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. *RBLA*, Belo Horizonte, vol. 10, n. 4, p. 949-973, 2010.

POSSENTI, S. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Linguística aplicada ao ensino de língua materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia. *ReVEL*, vol. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/downloadFile.php?local=entrevista&id=7&lang=pt>.

_____. *Gramática ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Argumentação e atividades de produção e compreensão de textos e ensino de gramática. In: GOUVÊA, Lúcia Helena Martins; GOMES, Regina Souza (Orgs.). *Anais do II Fórum Internacional de Análise do Discurso: Discurso, Texto e Enunciação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 139-166. Disponíveis em: <http://www.letras.ufrj.br/ciadrio>.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Que análise linguística operacionalizar no ensino de língua portuguesa? In: TAGLIANI, Dulce; SILVA, Elaine Nogueira da; OLIONI, Raymundo da Costa e FEIJÓ, Rodrigo Nunes (Orgs.). *Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – O Ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI*: *Desafios e Possibilidades*, Rio Grande: FURG, 2010.

REES D. K.; MELO A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. Porto Alegre: *Cadernos do IL*, nº 42, junho de 2011. p. 30-50.

CLASSE HOSPITALAR DO HOSPITAL INFANTIL ISMÉLIA SILVEIRA: O OLHAR DO ALUNO/PACIENTE SOBRE O AMBIENTE E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE O PÓS-ALTA

Maria Inês de Andrade Cruz (UNIGRANRIO)
nilacruz100@yahoo.com.br
Renato da Silva (UNIGRANRIO)
redslv333@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa será desenvolvida no Hospital Infantil Ismélia Silveira, que pertence ao Sistema Único de Saúde de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, aborda o atendimento educacional a crianças em ambiente hospitalar. Através de estudos de casos, serão analisadas as representações reveladas pelo o aluno/paciente sobre o espaço da classe hospitalar e suas perspectivas sobre o pós-alta. E, com a finalidade de referenciar a dissertação, são propostas reflexões sobre saúde e educação e sobre a importância do espaço educativo e lúdico para o desenvolvimento, a aprendizagem e a recuperação da criança hospitalizada.

Palavras-chave: Classe hospitalar. Aluno/paciente. Representações. Educação. Saúde.

1. Introdução

Este artigo faz parte do conjunto de atividades desenvolvidas junto ao Programa de Mestrado em Letras e Ciências Humanas da Universidade do Grande Rio e traz algumas reflexões sobre o espaço educativo da classe hospitalar.

A possibilidade de levar a escola até o hospital surgiu após a Segunda Guerra Mundial (1937-1945), pois até então existiam escolas adaptadas para atender crianças enfermas. Durante a Segunda Guerra Mundial, foi grande o número de crianças e adolescentes afetados pela guerra, impossibilitados de frequentarem a escola; nesse momento fez-se

necessário pensar sobre a condição da criança e do adolescente enfermo. Neste sentido, houve uma mobilização por parte de profissionais da saúde e da educação que, por reconheceram a importância da continuidade do processo escolar para aquelas crianças e adolescentes atingidas pela Guerra, buscaram a efetivação de uma prática pedagógica educativa no espaço hospitalar.

No Brasil, de acordo com Esteves (2008), a classe hospitalar regulamentada surgiu na década de 1990, quando os órgãos públicos finalmente investiram no serviço de pedagogia hospitalar, como modalidade da educação especial, oferecida para as crianças e adolescentes internados.

Considerando a importância da existência da classe hospitalar no espaço hospitalar como recurso de promoção de humanização, saúde e educação, ressalto a contribuição deste trabalho educativo no que se refere a recuperação do aluno hospitalizado e do bem-estar possibilitado por este espaço de interação social.

Na infância, assim como na adolescência a hospitalização afeta o desenvolvimento emocional, pois restringe as relações de convivência da criança, afastando-a da sua família, de casa, dos amigos e da escola. A pedagogia hospitalar vem se expandindo no atendimento à criança hospitalizada, como uma estratégia de humanização no tratamento de saúde, onde o trabalho deve ter os olhos voltados para o ser global, e não somente para o corpo e as necessidades físicas, emocionais, afetivas, e sociais do individuo.

Atualmente, no Brasil, classe hospitalar é a denominação do atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambiente de tratamento de saúde em circunstância de internação. É compreendida na modalidade de educação especial por atender crianças e/ou adolescentes considerados com necessidades educativas especiais em decorrência de apresentarem dificuldades curriculares por condições de limitações especificas de saúde. Tem por objetivo propiciar o acompanhamento curricular do aluno quando hospitalizado, garantindo-se a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado. Esta ação se revela como um direito da criança hospitalizada, como consta na Lei de Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados no 9º item: "Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar." E como afirma Fonseca (2000, p. 33):

> O atendimento pedagógico-educacional hospitalar contribui para a reintegração da criança hospitalizada na sua escola de origem ou para o seu encaminhamento à matrícula após a alta, uma vez que muitas delas, mesmo em idade de obrigatoriedade escolar, não frequentam a escola.

O Hospital Infantil Ismélia Silveira pertence à Secretária Municipal de Saúde de Duque de Caxias, foi inaugurado em 22 de agosto de 1970, porém, já existia como uma unidade humanitária criada por um grupo de mulheres do Município, a Associação das Companheiras das Crianças, oferecendo cuidados médicos e também um trabalho assistencial coordenado pelo médico pediatra Moacyr do Carmo. É o único hospital municipal que atende somente crianças e que oferece atendimento em classe hospitalar em Duque de Caxias.

Tendo em vista a necessidade de estruturação de ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes e instituições outros que não a escola, teve início assim em 2009, a classe hospitalar no hospital infantil, sendo vinculada à Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Surgiu com a proposta de assegurar o acesso à educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais, de modo a promover o desenvolvimento e contribuir para a construção do conhecimento desses educandos hospitalizados, possibilitando um retorno à Unidade Escolar de origem após a alta sem prejuízos a formação escolar. Assim, a classe hospitalar veio atender o direito à educação que se expressa como direito à aprendizagem e à escolarização, traduzido, fundamental e prioritariamente, pelo acesso à escola de educação básica, considerada como ensino obrigatório, de acordo com a Constituição Federal Brasileira.

Como aponta Ceccim (1997), a aprendizagem pode ocorrer dentro do hospital, pois apesar das crianças estarem doentes, isso não as impede de continuar crescendo e se desenvolvendo. A classe hospitalar é o meio que vem ratificar o direito à educação, visando promover a escolarização, oportunizar o desenvolvimento e contribuir para a reintegração da criança hospitalizada à sociedade e à escola, após a alta hospitalar.

A classe hospitalar é reconhecida pela legislação brasileira (CNDCA, 1995) e pressupõe a garantia do atendimento pedagógico-educacional durante o período de internação, promovendo às crianças e aos jovens, assistência as suas necessidades educativas, prevenindo desta forma a evasão, o atraso escolar e o direito da criança "desfrutar de alguma recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento

do currículo escolar durante sua permanência no hospital". (CNDCA, 1995)

O atendimento pedagógico-educacional constitui-se a partir das diferenças idade-série, numa organização multisseriada, onde a professora conta com um grupo de alunos heterogêneo e diverso em relação ao nível de aprendizado e desenvolvimento, objetivando aproximá-los do ambiente escolar, propondo planejamento de conteúdos individualizados desde a educação infantil até diferentes disciplinas do ensino fundamental.

A classe hospitalar contribui para o fortalecimento da autoestima, reintroduzindo a emoção no funcionamento cognitivo, além de promover o vínculo com um ambiente de escolarização prazeroso. Promove a interação do usuário/acompanhante por meio de atividades lúdicas; desenvolve propostas pedagógicas cabíveis no ambiente hospitalar; e possibilita a identificação de crianças e adolescentes com necessidades especiais que estejam fora da escola.

O brincar surge como uma ferramenta fundamental no processo pedagógico, modificando o cotidiano da internação. Através das brincadeiras as crianças expressam seus medos, anseios, desejos, frustrações e alegrias, o que contribui significativamente para a aprendizagem e a recuperação. No espaço lúdico e educativo da classe hospitalar são propostas atividades pedagógicas e recreativas de acordo com o estado de enfermidade dos alunos e podem ser modificadas por desejo destes. Assim, é necessário um planejamento estruturado e flexível compatível com bebês, crianças e adolescentes. E, para os educandos que não podem ser locomover da enfermaria para a classe hospitalar, estas são oferecidas no próprio leito. Celebração de datas comemorativas, acompanhamento dos estudos, brincadeiras, jogos, teatro de fantoches, contação de histórias, desenhos, pinturas, dramatizações entre outras, são atividades desenvolvidas na classe hospitalar.

A legislação brasileira reconhece o direito de crianças e adolescentes hospitalizados ao atendimento pedagógico-educacional. A esse respeito, merece destaque a formulação da Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994; 1995). Essa propõe que a educação em hospital seja realizada através da organização de classes hospitalares, devendo-se assegurar oferta educacional, não só aos pequenos pacientes com transtornos do desenvolvimento, mas, também, às crianças e adoles-

centes em situações de risco, como é o caso da internação hospitalar (FONSECA, 1999).

A criação de classes escolares em hospitais é resultado do reconhecimento formal de que crianças hospitalizadas, independentemente do período de permanência na instituição ou de outro fator qualquer, têm necessidades educativas e direitos de cidadania, onde se inclui a escolarização.

Esta pesquisa aborda a relevância do trabalho desenvolvido na classe hospitalar do Hospital Infantil Ismélia Silveira enquanto contribuição para a educação e a recuperação dos alunos internados. Descreve a classe hospitalar como um espaço de interação social do aluno que, uma vez ausente da escola, tem direito à educação no hospital como forma de brincar, aprender e expressar o que pensa e sente neste momento de recuperação de sua saúde.

2. Analise da importância da pesquisa

A referida pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados, já tendo sido considerada aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (parecer 806753).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, com a utilização de entrevistas semiestruturadas com os alunos/pacientes, focando casos e como essas crianças representam suas observações e reações, com material iconográfico, desenho. E por meio deste estudo, pretende-se conhecer qual a leitura dos alunos/pacientes sobre a classe hospitalar de um hospital infantil do SUS, em Duque de Caxias.

Não haverá riscos, em razão do tipo de pesquisa qualitativa e do compromisso de não revelar as identidades dos menores. Quanto aos benefícios, encontram-se na possibilidade de viabilizar estudos que venham comprovar a importância da classe hospitalar para os alunos/hospitalizados e a interferência das atividades pedagógicas na recuperação, garantia da continuidade do processo de aprendizagem e reintegração dos alunos ao contexto escolar.

3. Considerações finais

O presente estudo, transcorrerá através de análise de estudos de casos, da observação dos alunos/pacientes no desenvolvimento de atividades educativas no ambiente da classe hospitalar, o que requer cuidado e atenção para que seja desenvolvido através de uma perspectiva de pesquisa científica.

Considerando a relevância do presente estudo que encontra-se em fase de coleta de dados, posteriormente, após conclusão da pesquisa, os resultados poderão ser publicados para sua socialização com a comunidade de interesse no tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados*. Resolução nº. 41 de 13 de outubro de 1995.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Estatuto da criança e do adolescente*. 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica.* MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil*, 1996.

CECCIM, Ricardo Burg. *Criança hospitalizada*: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: UFRS, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad.: José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri, *A evolução psicológica da criança.* Rio de Janeiro: ANDES, 1941.

EL TEXTO LITERARIO COMO MATERIAL PRIVILEGIADO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA Y PARA LA COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD

Isabel Abellán Chuecos (Universidad de Murcia)
isabel.abellan.chuecos@hotmail.com

RESUMO

Se, como apontaram Umberto Eco e Eugenio Coseriu, no texto narrativo e literário aparecem todos os problemas e variantes que podem acontecer nos demais tipos de textos, o ensino e a aprendizagem da codificação destes nos proporciona um material privilegiado como docentes de língua e literatura. Através das múltiplas interpretações (ainda que inscritas nos textos como possibilidades) que podem emergir destes textos, poderá o professor nortear sua prática para compreensão cada vez mais aguçada da sociedade em que vivemos. Por outro lado, a aprendizagem conjunta de língua e literatura evita a separação forte que às vezes tem sido objeto de ensino, permitindo uma aproximação mais profunda e mais interligada, porque a língua é também encontrada na literatura, e a literatura se manifesta através da língua, sem que ambas devam ser necessariamente separadas nos processos de ensino-aprendizagem. Pretendemos, portanto, mostrar com este estudo de entretextos e materialidades, como esta perspectiva engloba diferentes sistemas semiológicos e, através deles, diferentes significados, produzidos e analisados a partir das relações que discursos, textos e sociedades podem estabelecer entre si.

Palavras-chave:
Texto literário. Material didático. Ensino de língua. Ensino de Literatura.

Si, como señala Umberto Eco (1981), el texto narrativo presenta todos los problemas que pueden aparecer en cualquier otro tipo de texto – además de algunos que le son propios –, y como también indicaba Eu-

genio Coseriu (1977), el texto literario es en el que pueden verse todas la variantes que podamos encontrar en cualquier otro tipo de texto, deberíamos pensar que desde el papel que nos toca como docentes de Lengua y Literatura, contamos con un material privilegiado para la formación de nuestros alumnos.

E. Coseriu argumenta que los restantes tipos de textos (texto periodístico, texto científico etc.) constituyen reducciones de alguna(s) de las posibilidades de la lengua. Esto no quita que también es importante que los estudiantes sean capaces de identificarlos, y que los conozcan y reconozcan. Sin embargo, el texto literario se presenta como la plena funcionalidad de todas sus virtualidades.

Por su parte, U. Eco señala que en los textos narrativos "encontramos ejemplos de todos los tipos de actos lingüísticos y, por consiguiente, de textos conversacionales, descriptivos, argumentativos, etc." (ECO, 1981, p. 100).

Es por todo esto que podríamos partir en nuestra tarea docente de un texto literario para ir explorando, junto con los alumnos, las diversas cuestiones referidas tanto a la Lengua como a la Literatura. Es cierto que deberemos tener cuidado en la elección del texto (que debe ser representativo, atractivo y educativo)[15]. Debemos intentar que los alumnos se muestren interesados, pero al mismo tiempo que el texto sea pertinente.

Una cuestión a tener en cuenta es el hecho de que tradicionalmente se ha hecho un estudio diferenciado (quizás demasiado) entre la Lengua y la Literatura, separando de modo drástico los contenidos a desarrollar en un módulo y otro. Quizás un estudio más integrado de ambas ayudaría a los alumnos en su aprendizaje, si bien es cierto que puede haber cuestiones que deban tratarse más concienzudamente por separado para profundizar en conocimientos que observemos que no están quedando claros entre los alumnos.

Ya indicaba J. M. Rivas Sacconi que "por causa de tal separación entre literatura y lengua […] se ha perdido la visión de conjunto; y, por un lado, la lengua se disuelve en alejandrino ejercicio de reglas gramaticales, mientras que, por otro, la literatura se convierte en enciclopédico repertorio de nombres, de títulos y de fechas" (RIVAS, 1963, p. 94). Y no solamente él, sino que E. Coseriu ya advertía que lengua y literatura

[15] Para esta cuestión, véase BAQUERO GOYANES, Mariano (1990): *La educación de la sensibilidad literaria*. Universidad de Murcia.

"constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes" (Coseriu 1987, p. 14); por tanto, un estudio totalmente separado de lo que constituyen las dos caras de una misma moneda puede tornarse en incomprensible y, peor aún, suponer la desimbricación y la desunión para aquellos que deben estudiarla, considerándolas una totalmente independiente de la otra, sin ser capaces de darse cuenta de que ambas forman parte de la misma realidad. Además, si enseñamos lengua y literatura conjuntamente, es posible que consigamos que nuestras clases sean mucho más amenas que si nos centramos solamente en aspectos gramaticales y damos – por ejemplo – una clase de varias horas en base a eso, o si damos literatura aportando una lista infinita de nombres y títulos de obras y escritores (cosas ambas que, por otra parte, suelen verse en las clases de nuestra disciplina).

Atendiendo de nuevo a la premisa que sosteníamos en un principio – en relación a los postulados de U. Eco y E. Coseriu – es precisamente a través de un texto literario como podemos estudiar nuestra lengua de la mejor manera; entonces, si lo sabemos y justamente somos docentes de Lengua y Literatura, ¿por qué no utilizar los recursos de los que disponemos?

Entre las vertientes que suelen ofrecérsenos para el estudio de la Literatura están, fundamentalmente, la Historia literaria, el comentario de texto y las guías de lectura. Sin embargo, estos tres ámbitos pueden interrelacionarse con el estudio de la lengua, para profundizar y tener un conocimiento más abarcador.

A partir de un texto literario podemos entrar en la interpretación. Es interesante observar y hacerles ver a nuestros alumnos que "no está probado que las fases interpretativas que elegimos para actualizar la expresión como contenido reflejen en sentido inverso las fases generativas" (ECO, 1981, p. 97), es decir, que les hagamos ver las diferencias entre la producción y la recepción y, a su vez, las distintas recepciones por parte de cada uno. Además, "nos interesan los movimientos cooperativos que realiza el lector de un texto escrito." (ECO, 1981, p. 97).

Además, en las cuestiones de interpretación entran en juego otros muchos aspectos como son las intertextualidades que se dan no solamente en relación a los textos anteriormente leídos sino también en base a las experiencias culturales, vitales, musicales, pictográficas, etc. por las que hayamos ido pasando a lo largo de nuestra vida. Como señala U. Eco, "Ningún texto se lee independientemente de la experiencia que el lector

tiene de otros textos. La competencia intertextual (Cf. en especial KRISTEVA, 1970) representa un caso especial de hipercodificación y establece sus propios cuadros." (ECO, 1981, p. 116). Y, como hemos señalado, "La competencia intertextual (…) abarca *todos* los sistemas semiológicos con que el lector está familiarizado." (ECO, 1981, p. 116).

Es, por tanto, totalmente viable el hecho de que las múltiples lecturas de nuestros alumnos sean totalmente distintas, y eso es lo que habrá que propiciar. Deberemos interrelacionar, igualmente, las cuestiones culturales, sociales, históricas etc. y valernos de las distintas culturas con las que contemos en clase, o bien incentivar el conocimiento de culturas distintas que no encontremos en clase. De esta manera, el conocimiento de la literatura española y universal será mucho más rico y fructífero, pues podrá basarse tanto en textos como en aspectos culturales, histórico-sociales y relacionales que vayamos intercalando con nuestros alumnos. Un estudio de este tipo podrá ayudarnos a contemplar no sólo las divergencias sino también las similitudes pues, como es sabido, en todas las literaturas subyace un estrato que las identifica, y que podría relacionarse con las cuestiones que el hombre se ha ido planteando a lo largo de su historia, cuestiones que se ven de forma lúcida en textos filosóficos o literarios, o en cualquier aspecto relacionado con las humanidades.

Decía Eco: "En realidad, los cuadros intertextuales podrían compararse con los *topoi* de la retórica clásica y con los motivos de los que se ha hablado desde la época de Veselovski." (Eco, 1981, p. 117). Además, las cuestiones literarias no están tan alejadas de las de la propia vida, pudiendo identificarse en muchos casos una y otra. En relación a este aspecto, teniendo en cuenta los textos narrativos, Van Dijk diferenciaría entre la narrativa natural y la artificial: ambas son ejemplos de descripción de acciones, pero mientras la primera hace alusión a eventos presentados como realmente acontecidos (como las crónicas periodísticas), la segunda se refiere a unos individuos y a unos hechos atribuidos a mundos posibles, distintos del de nuestra experiencia. Volvemos, con esto, a la idea de que los textos narrativos "son más complejos, semióticamente son más ricos en problemas y por eso resultan más 'rentables'." (ECO, 1981, p. 102).

Proponer a nuestro alumnos un análisis (de diversos tipos), un comentario y una interpretación de los textos que vayamos llevando a clase puede ayudarles en la constitución de sus conocimientos sobre lengua y literatura sin necesidad de pasar horas con cuestiones gramaticales o sintácticas, o pasando por largas listas de nombres y títulos. En relación

a los textos, podemos incorporar referencias intertextuales que nos vayan pareciendo oportunas y en base a ello explicar contenidos que nos parezcan pertinentes. Además, sería interesante contrastar las referencias interculturales, sociales, políticas, históricas, etc. que otros alumnos puedan ir aportando a la clase, para ir ampliando conocimientos y referencias entre todos. Todo esto constituiría, sin duda, un aprendizaje mucho más íntegro.

Por otra parte, hay que señalar que no solamente se pueden interpretar los textos literarios, sino que a través de éstos podemos llegar a comprender y entender la realidad. En los textos nos vemos reflejados, y a través de ese espejo nos conocemos mejor a nosotros mismos.

Cierto es que en ocasiones no podemos llegar a darnos cuenta de aquello que nos sucede hasta que no lo vemos escrito por otros (o incluso, llevándolo a la cuestión creativa, escrito por nosotros mismos). Es a través del negro sobre blanco que somos conscientes de que aquello que se describe es en realidad la situación en que nos reconocemos, y empatizamos y llegamos a vernos en el texto, vernos así como somos y que no sabíamos que éramos. Es por esto que la interpretación de los textos literarios es tan importante, pues a través de ellos encontramos uno de los medios por los que llegamos a la interpretación de nuestra propia realidad. Las experiencias se ven vertidas, o su proyección pasada o futura, y el reconocimiento es total.

Debemos aprender a interpretar e interpretarnos para poder llegar a comprendernos a nosotros mismos, así como nuestros comportamientos sociales; debemos aprender a reconocernos para poder llegar a conformar una realidad mucho más fluida, dinámica y armónica. Es así que todos podremos proyectar un futuro en que ya no sea sólo una utopía sino una realidad envolvente e imbricadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSERIU, E. *El hombre y su lenguaje*: estudios de teoría y metodología lingüística. Madrid: Gredos, 1977.

ECO, U. Niveles de cooperación textual. In: ___. *Lector in fabula*. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Trad.: Ricardo Pochtar. Barcelona: Lumen, 1981.

RIVAS SACCONI, J. M. Academia, lengua, cultura y nación. *Boletín de la Academia Colombiana*, tomo XIII, n. 47. Bogotá: Pax, 1963.

ENSINO APRENDIZAGEM DOS RECURSOS LINGUÍSTICOS POR MEIO DA PRÁTICA DE REFACÇÃO DE TEXTO

Luzinete Silva Macedo (UFT)
luzinetesms@yahoo.com.br
Zenaide Gomes de Oliveira (UFT)
zenaide_oliveira10@hotmail.com
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@mailuft.edu.br

RESUMO

Como professoras de língua portuguesa, vimos a necessidade de repensarmos o trabalho com a escrita em aulas língua portuguesa, para que esse seja mais produtivo. Pautadas em discussões que apresentam novas perspectivas de abordagens no ensino de língua, bem como, no trabalho com o texto em sala de aula [(2003; 2007, 2010), Bagno (2001), Geraldi (1997; 2006); Possenti (2008)] apresentamos a prática de refacção de texto como metodologia de ensino da modalidade escrita, tendo o texto do aluno como foco desse processo ensino aprendizado. Assim, como já proposto nos PCN (2001), realizamos a prática de produção e refacção de textos, no caso uma carta de solicitação, com alunos de 9º ano de uma escola municipal em Buriti – TO, numa perspectiva contínua e ligada aos gêneros textuais. Nessa atividade de refacção, os alunos leram e refizeram seus textos individualmente e, sob nossa orientação, revisaram aspectos gramaticais, textuais e discursivos, fazendo as devidas adequações para a norma culta da língua. Percebemos que essa prática, embora demorada e complexa, contribui no processo de formação efetiva dos alunos enquanto leitores e escritores, pois possibilita ao aluno refletir o uso da língua em seu próprio texto, e reconhecer alguns problemas que só por meio do olhar auto reflexivo é possível identificar.

Palavras-chave:
Prática de refacção. Adequação da linguagem. Competência linguística

1. Introdução

Nesse trabalho apresentamos resultados da prática de ensino de língua portuguesa a partir da refacção de textos de alunos, nesse caso, a

partir da produção e revisão de uma carta de solicitação produzida pelos alunos em sala de aula. Essa atividade escrita foi realizada em quatro turmas de 9º ano em uma escola pública no município de Buriti – TO.

Como professoras de língua portuguesa, utilizamos essa prática de refacção de texto do aluno como uma metodologia para o ensino da norma culta em sua modalidade escrita, tendo como referência a proposta apresentada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), quando trata da questão da prática de produção e refacção de texto na análise linguística. Nesse processo de refacção, enfocamos aspectos gramaticais, discursivos e de textualidade que contribuem para a coerência do texto, e assim, para o aprendizado da escrita, que é o foco desse trabalho, por meio do reconhecimento e uso adequado dos recursos da língua.

Essa prática foi instigada a partir da necessidade de efetivamente realizarmos o ensino de língua portuguesa a partir dos problemas apresentados pelos alunos em suas escritas, pois entendemos que um ensino que parta das dificuldades do sujeito aprendiz (expressa na materialidade textual) traz melhores resultados no que se refere ao aprendizado e uso adequado dos recursos linguísticos.

Nesse sentido, uma inquietação norteou nossa prática, a saber: como realizar o ensino da norma culta, de forma que, os conhecimentos (sejam gramaticais, discursivos e textuais) apreendidos pelos alunos, pudessem ser usados efetivamente em suas práticas de uso da língua (leitura, escrita, oralidade), mais especificamente na escrita.

Nessa perspectiva, acreditamos que a prática de refacção textual, de maneira contínua e, inserida na perspectiva dos gêneros textuais, realizada pelo aluno por meio da mediação do professor tem muito a contribuir no processo de ensino. E, reconhecemos, ainda, que as concepções de ensino, de língua e de gramática (quer seja normativa, descritiva, ou intuitiva) adotada pelo professor, estão diretamente relacionadas na formação dos sujeitos aprendizes. Haja vista que, esses sujeitos podem, por um lado, aprender a usar a escrita de forma autônoma e competente, e, por outro lado, não conseguirem se inserir adequadamente nas práticas de uso da escrita devido a uma formação deficitária, resultado de práticas de ensino mecânicas e artificiais.

Assim, questões que envolvem a escrita de um texto, como questões gramaticais - a adequação dos verbos em suas flexões - modo, tempo e pessoa; a adequação do vocabulário; uso adequado dos tipos de frases,

em função do propósito comunicativo do texto, e ainda a revisão da organização e pontuação do texto, dentre outros aspectos, podem e devem ser trabalhadas nesse processo de refacção realizado pelo aluno. Uma vez que por meio dessa prática contínua é que os sujeitos se constituem como sujeitos do seu dizer e, para tanto, vão se apropriando dos conhecimentos de que necessitam para realizar essa atividade de forma satisfatória.

Com base nessas questões apresentadas acima, objetivamos realizar essa prática de refacção textual como metodologia de ensino da norma culta da língua, possibilitando ao aluno o conhecimento da diversidade de recursos da língua e, da necessidade de adequação desses para atender ao propósito comunicativo de seu texto, refletindo assim sobre sua própria escrita.

2. Revisão de literatura

2.1. A refacção textual

Para realização dessa prática de refacção textual, tomamos o texto do aluno como instrumento produtivo no processo para a formação plena dos sujeitos aprendizes, sujeitos que saibam lidar com a escrita de forma competente. Concordamos, assim, com Geraldi (1997, p. 135) quando aponta o texto como um objeto privilegiado no trabalho em sala de aula: "... considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/ aprendizagem da língua...". Essa prática, realizada constantemente no processo de ensino aprendizagem, é um meio viável no que se refere ao ensino de aspectos da norma culta (elementos gramaticais, discursivos...), considerando a situação de produção e o gênero textual, tendo em vista que, de acordo com Antunes (2010, p. 175):

> O sentido de qualquer texto se constrói na articulação: entre as partes e o todo, entre o lexical e o gramatical, entre o linguístico e o pragmático, entre o texto e a situação de comunicação. Qualquer isolamento de um desses elementos reduz a significação e a funcionalidade das ações de linguagem.

Compartilhamos, ainda, da premissa de que, de acordo com Bagno (2001, p. 66) "O objetivo do ensino de língua deve ser estimular a expressão das experiências dos diferentes sujeitos, permitir que eles assumam sua palavra, que se tornem sujeitos de seu discurso".

Nesse sentido, dentre as propostas de atividade para produção de textos escrito, constantes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de*

Língua Portuguesa de ensino fundamental (5ª a 8ª séries), a saber atividades de transcrição, reprodução, decalque e, de produção que envolve a autoria, identificamos a atividade de refacção aqui apresentada com a atividade de decalque que "funcionam quase como modelos lacunados: as questões formais já estão prontas em parte definidas pelo caráter altamente convencionalizado dos gêneros, como nos requerimentos ou cartas comerciais." (PCN, 2001, p. 76) Uma vez que, os alunos usaram a carta de solicitação, com estrutura genérica estabelecida, para reivindicar direitos, assumindo assim, a autoria no aspecto "o que dizer", cabendo a esses se adequarem ao gênero. Nesse aspecto é que se constituiu nossa intervenção, de orientá-los no momento de expor o que dizer e como dizer.

Nessa orientação, levamos em conta o que postula os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001, p. 77) "... o olhar do educador para o texto do aluno é preciso deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento de faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar." Dessa forma, ao longo da atividade de refacção, procuramos partir do que já apresentava o texto do aluno, direcionando a tarefa de refacção para a adequação do léxico, revisão de questões gramaticais, discursivas, levando em conta o gênero proposto para produção.

Quanto a essa atividade de refacção, ainda de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001, p. 77) "A refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos." Assim, por um lado, possibilitamos ao aluno refletir sobre seu próprio texto, como é afirmado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001, p. 77) essa prática: "permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente." Por outro, para o professor, essa prática de refacção se apresenta como um instrumento viável no trabalho de análise linguística, como observamos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001, p. 80):

> Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

Assim, a prática de refacção de texto realizada pelo aluno, com a mediação do professor, se configura num instrumento profícuo no ensino

de língua portuguesa, já que nesse processo articula-se os três eixos para o ensino de língua portuguesa (proposto nos PCN), a saber: práticas de leitura, produção de texto e análise linguística. Nesse sentido, como afirma Geraldi (2006, p. 74-74) "a análise linguística que se pretende partirá não do texto 'bem escritinho' do bom autor selecionado pelo 'fazedor do livro didático'. Ao contrário, o ensino de gramática somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele." Por meio dessa prática o aluno participa de forma ativa no processo ensino-aprendizado, uma vez que fornece a matéria para estudo (no caso, seu próprio texto) e se envolve na atividade ativamente, lendo, relendo, reescrevendo seu texto. Considerando esses aspectos da refacção, de acordo com Bagno (2001, p. 65):

> ...o que nos *resta* a fazer não é nenhum *resto*, mas simplesmente *tudo* e só o que temos de fazer: desenvolver a prática da leitura e da escrita. Da releitura e da reescrita, da rerreleitura e da rerreescrita, sem a necessidade de decorar nomenclaturas (sejam elas as tradicionais ou as de alguma teoria moderna) nem de empreender exercícios mal formulados e incongruentes de análise descrição mecânica dos fatos gramaticais...

Destacamos que essa atividade de refacção foi realizada na seguinte perspectiva: "refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada" (PCN, 2001, p. 77). Sendo assim, apresentamos duas versões das produções escritas dos alunos, contendo alterações bem marcadas, tanto de ordem estrutural quanto de conteúdo.

Ressaltamos, ainda, que nesse processo, intentamos orientar os alunos no uso da linguagem para expressarem o seu propósito comunicativo de maneira coerente e objetiva, como destaca Possenti (2008, p. 06) esse tipo de trabalho tem como objetivo "...tornar o texto mais adequado a uma certa finalidade, a um certo tipo de leitor, a um certo gênero." Quanto a essa questão do propósito comunicativo, Antunes (2010, p. 69) afirma que: "Nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que se pretenda cumprir com ele determinado objetivo [...] Esse propósito, que é parte de qualquer atividade de linguagem, pode ser apontado como: expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista..." No caso do texto proposto para refacção, uma carta de solicitação, os alunos deveriam expor suas necessidades quanto ao espaço escolar e solicitar mudanças, para tanto deveriam refazer seus textos para melhor explicitar tal propósito.

Para essa explicitação do propósito comunicativo, na escrita de um texto, recorre-se a diversos recursos da língua. Um desses recursos tem relação com a adequação do vocabulário, como destaca Antunes (2010, p. 178):

> **...** a seleção lexical de um texto concorre para o estabelecimento de sua coerência, para a definição de sua unidade semântica [...] o léxico tem uma função significativa na estruturação do texto, na construção de seus sentidos, na definição de sua adequação às condições sociais de seus contextos de uso.

Além desse aspecto da revisão lexical, foi ainda elencado no processo de refacção, outros elementos, como: adequação dos verbos, questões de ordem textual e discursiva, pois entendemos que, conforme Antunes (2007, p. 129): "...o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a *única forma*. A *forma necessária*. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade de linguagem. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas." A partir dessa perspectiva de refacção, exposta acima, é que foi encaminhada essa atividade junto aos alunos.

2.2. A questão do gênero na prática de refacção

A adequação da linguagem ao gênero carta de solicitação foi outro elemento trabalhado nessa atividade de refacção Quanto a esse aspecto, dos gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2008, p. 155) "os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastantes estáveis, histórica e socialmente situadas". E ainda "entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdo*" (MARCUSCHI, 2008, p. 159). Como se observa, o texto produzido pelos alunos atende a esses aspectos: uma carta de solicitação – com organização já definida; propósito comunicativo também já determinado – reivindicar direitos, ou antes, solicitar melhorias para a escola; com uma função social marcada –usa-se a carta de solicitação como documento oficial para solicitar algo.

Nessa perspectiva, para esse trabalho com os gêneros em sala de aula, se fez necessário considerar, ainda, os aspetos composicionais, linguísticos e de significação, ou seja, o estudo textual, quanto e a exploração dos aspectos sociocultural da produção e circulação dos gêneros, como destacam Santos; Mendonça; Cavalcante (2007, p. 40-41): "o trabalho com textos e a exploração da constituição dos gêneros são parcei-

ras inseparáveis para a realização de um trabalho de qualidade já que, não podemos separar um do outro, pois a textualidade se manifesta num gênero textual específico e, obviamente, os gêneros se materializam em textos".

Essa articulação é necessária para que o aluno se aproprie dos conhecimentos referentes ao funcionamento, objetivos e organização do gênero trabalhado. Assim, a partir do reconhecimento da função, dos objetivos da carta de solicitação, os alunos escreveram a carta, expondo suas necessidades quanto a mudanças no espaço escolar, solicitando providencias das autoridades competentes.

2.3. Concepções que perpassam o processo de ensino aprendizagem

Assim, como a noção de gênero, a questão das concepções de língua e gramática adotada pelo professor e pela escola também são pertinentes para essa discussão. Pois, percebemos e reconhecemos que essas concepções têm implicações diretas na maneira como se trabalha a questão da escrita do aluno, bem como no trabalho com a realidade linguística desse, e com o ensino da norma culta.

Observa-se, portanto, que esse ensino pode ser realizado em diferentes perspectivas: de forma modelar, enfatizando-se uma variedade da língua regida pela gramática tradicional, como destaca Mattos e Silva (2000, p. 13) "aquilo a que a gramática tradicional remete podemos ver que ela reforça o 'dialeto da elite', que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que seu ensino [...] faz silenciar os outros usos". Nessa perspectiva considera-se a língua como homogênea, deixando-se a margem os demais usos da língua. Outra forma é a que resume o ensino da língua às nomenclaturas gramaticais, descrevendo a gramática da norma padrão. Para Franchi (2006, p. 23) "a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa", estando, portanto essa gramática descritiva interligada à gramática tradicional. E ainda, pode–se realizar o ensino de língua portuguesa partindo dos usos da língua, de acordo com as situações de interação considerando o conhecimento que o aluno já possui quanto a gramática que usa no seu cotidiano, considerando assim a gramática intuitiva. Quanto a essas concepções e formas de abordagem das questões gramaticais, Bagno (2001, p. 59) afirma que:

> ensinar a norma-padrão é algo que independe das aulas de gramática tradicionais, da decoreba de nomenclaturas técnicas, memorização de conceitos incompletos ou facilmente desmentíveis [...] Para ser um bom usuário dos recursos da língua, o aluno tem de ser posto em contato permanente e intenso com texto falados e escritos de onde ele possa depreender esses recursos.

Assim, a prática de refacção do texto do aluno representa uma possibilidade do "contado permanente" de que fala Bagno, para que o aluno possa reconhecer os recursos de que dispõe, e usar a escrita de forma competente, efetivar a interação com seu leitor, usando tais recursos adequadamente em seu texto.

3. Procedimentos metodológicos

Pensando no processo de produção textual a partir das reais necessidades do aluno em sala de aula, propomos a eles que escrevessem sobre algumas situações e solicitações que gostariam de fazer para terem mais conforto e melhorar a convivência na escola entre alunos, professores e demais servidores da Unidade Escolar. A parir daí, os alunos de 9º ano da Escola Estadual Vicente Carlos de Sousa, localizada no município de Buriti do Tocantins, no estado do Tocantins, produziram textos fazendo suas reivindicações ao diretor da escola.

Esse processo de refacção foi realizado individualmente, sob nossa orientação. Pedimos para que os alunos lessem seu texto, a partir dessa leitura orientamos para que refletissem sobre o seu intuito comunicativo, se tinha conseguido expressar o que queria dizer, se havia problemas. A partir da autorreflexão os alunos foram adequando seus textos para que atendesse de maneira satisfatória o que eles queriam expressar por meio da escrita, atentando para as características do gênero em que se inseria a escrita.

Essa atividade de refacção foi desenvolvida considerando-se o processo em si, revendo estratégias para melhor orientar os alunos nessa atividade. Nesse sentido, nossa abordagem se insere na perspectiva qualitativa de pesquisa, considerando que, de acordo com Triviños (1987, p. 128-130):

> 1ª A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave. 2ª A pesquisa qualitativa é descritiva. 3ª os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. 4ª. tendem a analisar seus dados indutivamente. 5ª o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Nesse processo de refacção, acompanhamos as etapas de produção e refacção dos textos, instruindo e orientando os alunos para que conseguissem alcançar os objetivos propostos, resolver problemas na escrita do texto superando suas dificuldades. Desse modo, nos preocupamos com o percurso da refacção, não somente com a última versão dos textos, assumindo assim a perspectiva qualitativa de pesquisa. Para os alunos, a refacção foi o momento em que os alunos se voltaram para seus textos, refletiram sobre os mesmos e puderam perceber os problemas de ordem gramatical e discursiva para então corrigi-los, residindo aí o maior proposito dessa atividade: o ensino aprendizagem dos recursos da língua por meio da refacção de texto. Nessa perspectiva, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) "as escolas e especialmente as salas de aula, provaram ser espaço privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo".

O tipo de pesquisa que nos parece compatível dentro dessa perspectiva, é a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa é reconhecidamente atribuído a Kurt Lewin, segundo André (201 2, p. 31) "Lewin era um estudioso das questões psicossociais e pretendia, com esse tipo de pesquisa, investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos.". De acordo com Prado e Cunha (2007, p. 35) esta pesquisa é "também conhecida como intervenção, envolve um plano de ação baseados em objetivos, um processo de acompanhamento e controle da ação planejada [...] Esse tipo de pesquisa costuma estar associado a um caráter de diagnóstico, de orientação e avaliação de ações e decisões."

Segundo alguns autores, a realização dessa pesquisa é viável nas práticas de sala de aula, como destaca André (2012, p. 31)

> Um exemplo clássico é o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados.

Dessa forma, nosso trabalho de pesquisa se configura com base na pesquisa-ação, na medida em que, a partir da observação do problema das dificuldades dos alunos no que se refere à produção de texto, nos propomos a realizar a atividade de refacção como metodologia para minimizar tais dificuldades, intervindo ao longo dessa atividade, orientando para que os alunos pudessem revisar seus textos adequando-os ao gênero, carta de solicitação, de forma a atender ao seu propósito comunicativo, estudamos junto com os alunos os aspectos gramaticais, lexicais e discur-

sivos que necessitavam de revisão.

Dessa forma, como amostragem, foram selecionadas 4 produções, um texto de um aluno de cada turma, visto que na referida escola há 4 turmas de 9º ano, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Destacamos que as atividades foram realizas em dois momentos, um para produção e outro para refacção, embora reconheçamos que esse processo de refacção exija mais etapas de realização. No entanto, as poucas versões justificam-se, em determinado aspecto, pela resistência que os alunos apresentaram em relê e refazer seu próprio texto, resistência essa, possivelmente, fruto de um longo percurso da 'prática do escrever por escrever'. Acreditamos que a mudança de tal postura do aluno, demanda tempo e persistência, o que somente pela regularidade desse tipo de atividade poderá ser modificada. Assim para análise, aqui apresentada, foram selecionadas as duas versões de cada texto.

4. Resultado e discussão

Nestas produções, foram feitas anotações de acordo com o que foi observado e que poderia ou até mesmo deveria ser adequado ao gênero próprio da carta de solicitação. Pois, de acordo com Possenti (2008, p. 30), "A noção de gênero deve ser levada em conta quando se trata de avaliar se um texto está bem-escrito ou não. Isso porque há gêneros de estilo mais maleável..." e outros menos maleáveis, como é o caso da carta de solicitação, que é um documento oficial.

Dentre algumas características do gênero trabalhado em sala, destacamos a questão da finalidade e da estrutura. Na reescrita, os alunos inseriram local e data; identificação do destinatário; vocativo; corpo do texto, seguido de argumentos que justifiquem o discurso manifestado, isto é, as demandas solicitadas, expressão de despedida e assinatura. Como se observa nos anexos desse trabalho, comparando-se a 1ª e a 2ª versões dos textos.

Vejamos alguns itens representativos de alterações no processo de refacção dos textos:

- Justificativas das pautas de solicitação

Os alunos foram orientados a justificarem os itens solicitados, através da organização dos assuntos abordados. Como se observa a seguir:

(texto 3, 1ª versão)

...ampliação no número de salas, pequenas reformas na quadra, se possível melhora na qualidade da merenda...

(texto 3, 2ª versão)

...ampliação no número de salas ***pois as vezes vemos uma sala com 40 alunos, fica muito cheia****, pequenas reformas na quadra* ***por que quando chove a quadra literalmente alaga apesar de ser coberta****... (...) melhora na qualidade da merenda,* ***pois é preciso está sempre forte.***

- Alterações para a coesão textual

Fizemos observações quanto a pontuação, adequação dos verbos, paragrafação, organização das frases, etc. Vejamos alguns fragmentos da primeira e da segunda versão de um dos textos:

(Texto 1, 1ª versão)

Gostaria que minha escola fizesse mais gincanas, brincadeiras, jogos interclasses, para todos os alunos da escola, seria muito divertido para sairmos um pouco da rotina escolar.

(Texto 1, 2ª versão)

Solicito *que* ***haja*** *algumas mudanças nas atividades que a escola* ***oferece*** *aos alunos****.*** *Algumas coisas que a escola pode fazer são****:*** *gincanas e jogos interclasses mensalmente****.*** *Seria muito melhor****,*** *pois iriamos sair um pouco das aulas que muitas vezes ficam cansativas.*

Observa-se que a partir da reescrita, os textos ficaram mais organizados discursivamente e coerentes. Considerando-se que, de acordo com Geraldi (2006, p. 74):

> Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Vejamos os fragmentos abaixo:

*(*texto 2,1ª versão)

Gostaria que arrumassem a quadra da escola porque e poucas brincadeiras que podemos fazer nela, queria que arrumassem a sexta de basquete, a rede de voley, pra nois alunos aprender e se divestir...

*(*texto 2, 2ª versão)

Outra mudança importante seria a recuperação da nossa quadra porque do jeito que está são poucas as brincadeiras e esportes que podemos praticar nela.

- A importância do léxico na construção de efeitos de sentido

Apontamos ainda a questão da importância das palavras para a construção dos efeitos de sentido. Na reescritas verificamos que alguns vocábulos foram suprimidos e outros inseridos.

(texto 4, 1ªversão)

Seria bom se tivesse ***cursos*** *na escola como* ***curso*** *para ensinar músicas,* ***curso*** *para ensinar a tocar instrumentos, curso de danças etc.*

(texto 4, 2ª versão

Se tivesse cursos para trabalhar mais o ***desenvolvimento educacional*** *dos alunos seria melhor. Um dos cursos sugeridos para a* ***educação*** *e* ***preparação*** *para o* ***futuro****, é um curso que ensine tocar alguns instrumentos.*

Quanto a questão da adequação do léxico, já comentado acima, Possenti (2008, p. 41-42) destaca que:

> Conhecer uma língua não é apenas conhecer as palavras em estado de dicionário, mas os campos semânticos a que pertencem e em quais contextos poderiam ser usadas. É saber escolher as que seriam mais produtivas (eficientes, convincentes, persuasivas) para construir os efeitos de sentido desejados [...] Dessa forma, a escolha lexical é um aspecto que deve ser considerado no processo de (re)escrita e também na leitura de textos.

Nesse sentido, procuramos considerar, na medida do possível, o estilo de cada aluno no que se refere à forma de escrever, utilizando determinadas palavras e expressões que fazem parte do vocabulário de cada um, comprovando a presença de variações linguísticas inerentes ao ambiente em que estão inseridos.

Destacamos que essa proposta de trabalho faz parte da nossa rotina em sala de aula, com o intuito de auxiliar os educandos em suas práticas de leitura e escrita, aprimorando seus conhecimentos para que sejam capazes de fazer uso adequado do aprendizado adquirido em suas práticas de letramento escolar e social. E ainda, na efetivação dessa prática enfrentamos resistência do próprio aluno quando solicitado a ler e refazer

seu texto, como se percebe pelas poucas versões das reescritas aqui apresentadas. Reconhecemos que esse processo é gradual e exige, para se chegar a um resultado consistente, tempo e persistência.

5. Considerações finais

Nesse processo de refacção, intentamos fazer com que o aluno conhecesse e refletisse sobre os recursos da língua que dispunha para produzir seu texto, isto é, para que percebesse os problemas de organização de ideias, paragrafação, estrutura e, assim, reconhecer a relevância dos elementos linguísticos necessários na produção de um texto que atenda as suas propostas comunicativas.

A partir de nossas experiências de trabalho com o processo de refacção do texto escrito, em sala de aula, acreditamos que essa prática é viável e produtiva para o ensino da norma culta, dos recursos da língua, numa perspectiva discursiva, gramatical ou textual. Uma vez que por meio da mediação, o professor encaminha o aluno a realizar sua leitura, refletir sobre sua escrita e perceber a funcionalidade dos recursos da língua para produção de sentidos em seu texto, encaminhando para um aprendizado efetivo e competente de uso da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

BAGNO, M. *Português brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre Pesquisas: um exercício e alguns ensaios. In: ___; ___. (Orgs.). *Percursos de autoria*: exercício de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: ___. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

MATTOS E SILVA, R. V. *Tradição gramatical e gramática tradicional.* São Paulo: Contexto, 2000.

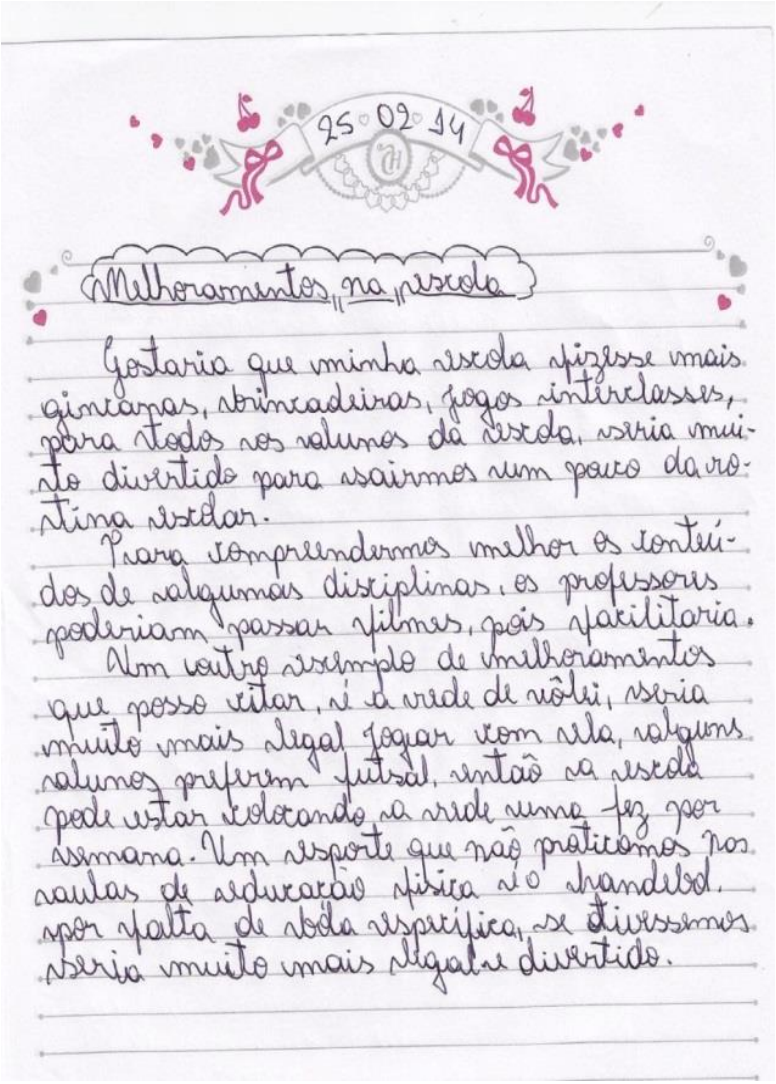
POSSENTI, Sírio. *Reescrita de textos*: sugestões de trabalho. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2008.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: ___. (Orgs.). *Diversidade textual*: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987)

VII ANEXOS

TEXTO 1, 1ª VERSÃO


25 02 14

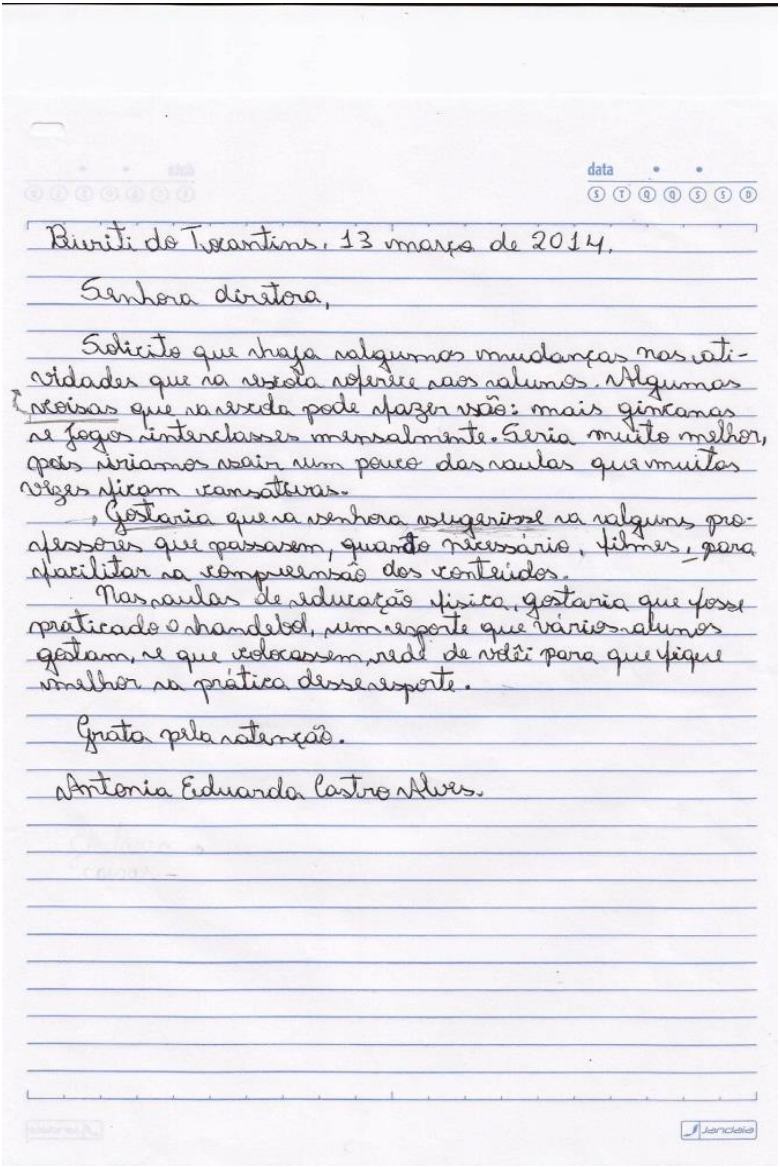
Melhoramentos na escola

Gostaria que minha escola fizesse mais gincanas, brincadeiras, jogos interclasses, para todos os alunos da escola, seria muito divertido para sairmos um pouco da rotina escolar.

Para compreendermos melhor os conteúdos de algumas disciplinas, os professores poderiam passar filmes, pois facilitaria.

Um outro exemplo de melhoramentos que posso citar, é a rede de vôlei, seria muito mais legal jogar com ela, alguns alunos preferem futsal, então a escola pode estar colocando a rede uma fez por semana. Um esporte que não praticamos nas aulas de educação física é o handebol, por falta de bola específica, se tivessemos seria muito mais legal e divertido.

TEXTO 1, 2ª VERSÃO



data

Buriti do Tocantins, 13 março de 2014.

Senhora diretora,

Solicito que haja algumas mudanças nas atividades que na escola oferece aos alunos. Algumas coisas que na escola pode fazer são: mais gincanas e jogos interclasses mensalmente. Seria muito melhor, pois assim iriamos sair um pouco das aulas que muitas vezes ficam cansativas.

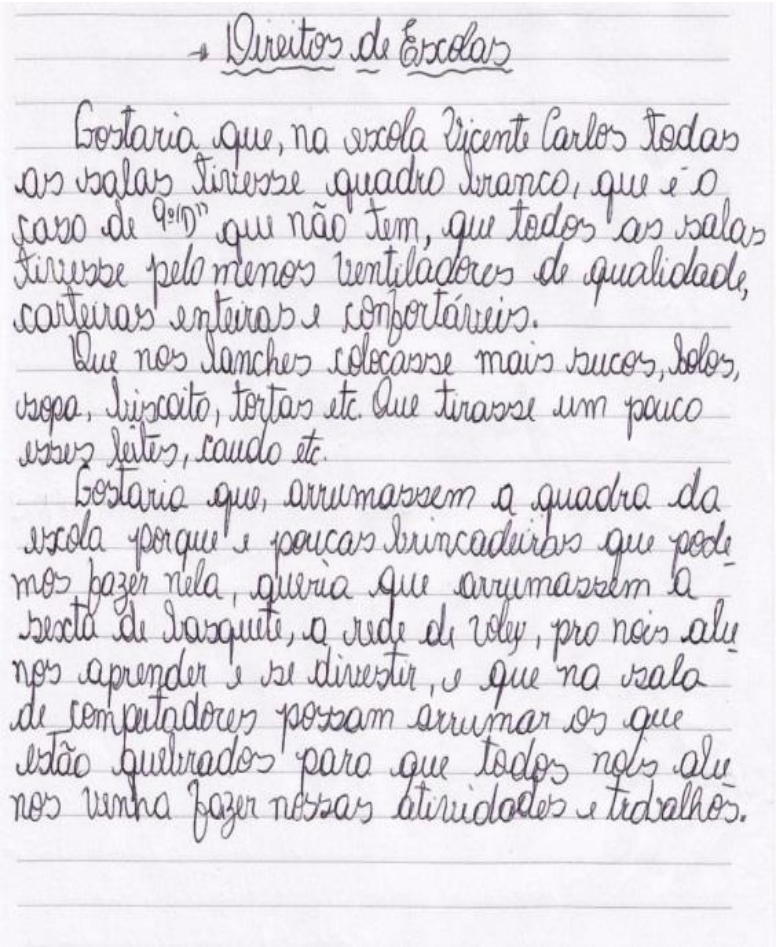
Gostaria que a senhora sugerisse a alguns professores que passassem, quando necessário, filmes, para facilitar a compreensão dos conteúdos.

Nas aulas de educação física, gostaria que fosse praticado o handebol, um esporte que vários alunos gostam, e que colocassem rede de vôlei para que fique melhor na prática desse esporte.

Grata pela atenção.

Antonia Eduarda Castro Alves.

TEXTO 2, 1ª VERSÃO



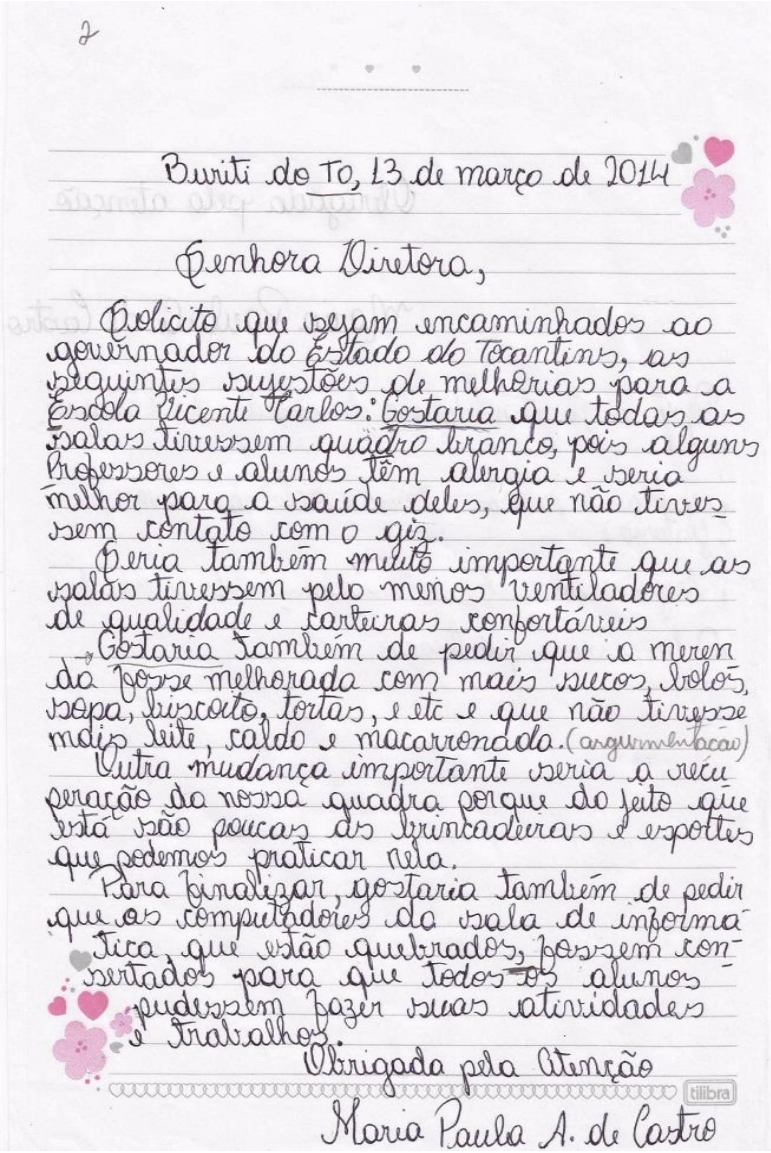
Direitos de Escolas

Gostaria que, na escola Vicente Carlos Todas as salas tivesse quadro branco, que é o caso de 9º D" que não tem, que todos as salas tivesse pelo menos ventiladores de qualidade, carteiras enteiras e confortáveis.

Que nos lanches colocasse mais sucos, bolos, sopa, biscoito, tortas etc. Que tirasse um pouco esses leites, caudo etc.

Gostaria que, arrumassem a quadra da escola porque e poucas brincadeiras que pode mos fazer nela, queria que arrumassem a rede de basquete, a rede de vôlei, pro nós alu nos aprender e se divertir, e que na sala de computadores possam arrumar os que estão quebrados para que todos nós alu nos venha fazer nossas atividades e trabalhos.

TEXTO 2, 2ª VERSÃO



2

Buriti do TO, 13 de março de 2014

Senhora Diretora,

Solicito que sejam encaminhados ao governador do Estado do Tocantins, as seguintes sugestões de melhorias para a Escola Vicente Carlos: Gostaria que todas as salas tivessem quadro branco, pois alguns Professores e alunos têm alergia e seria melhor para a saúde deles, que não tivessem contato com o giz.

Seria também muito importante que as salas tivessem pelo menos ventiladores de qualidade e carteiras confortáveis

Gostaria também de pedir que a merenda fosse melhorada com mais sucos, bolos, sopa, biscoito, tortas, e etc e que não tivesse mais leite, caldo e macarrondada. (argumentação)

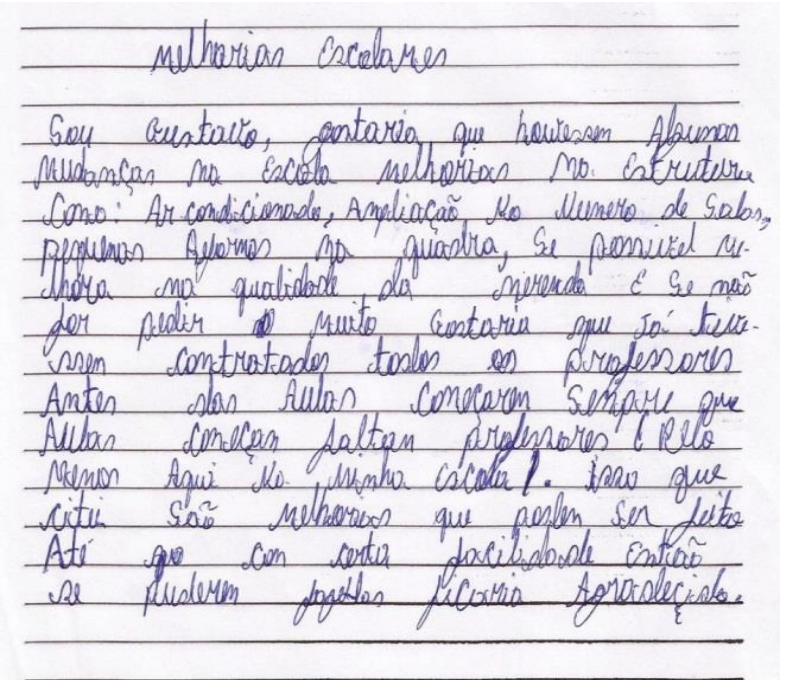
Outra mudança importante seria a reformação da nossa quadra porque do jeito que está são poucas as brincadeiras e esportes que podemos praticar nela.

Para finalizar, gostaria também de pedir que os computadores da sala de informática, que estão quebrados, possam consertados para que todos os alunos pudessem fazer suas atividades e trabalhos.

Obrigada pela Atenção

Maria Paula A. de Castro

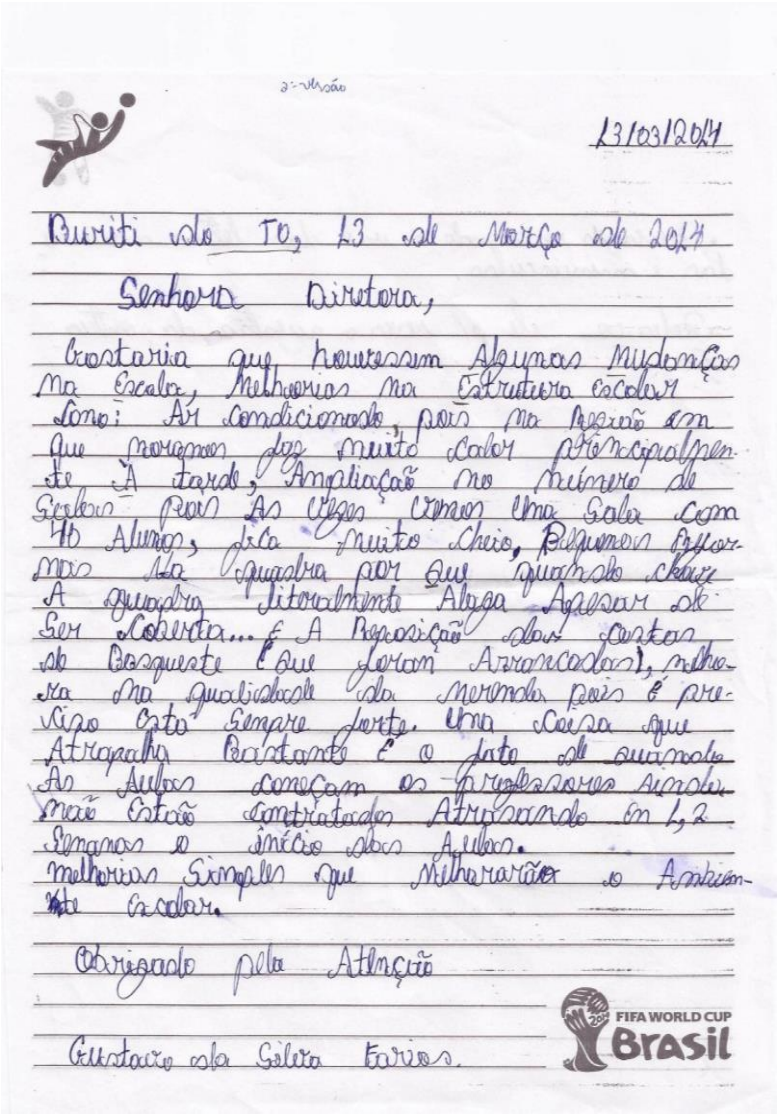
TEXTO 3, 1ª VERSÃO



melhorias escolares

Eu gostaria, gostaria que houvesse algumas mudanças na escola melhorias na estrutura como: Ar condicionado, Ampliação no numero de salas, pequenas reformas na quadra, se possível melhora na qualidade da merenda é se não for pedir muito gostaria que já tivessem contratados todos os professores Antes das Aulas começarem sempre que Aulas começa faltam professores e pelo Menos Aqui na minha escola! Isso que citei são melhorias que podem ser feito Até que com certa facilidade então se pudessem juntas ficaria agradecido.

TEXTO 3, 2ª VERSÃO



2ª versão

13/03/2014

Buriti do TO, 13 de Março de 2014

Senhora Diretora,

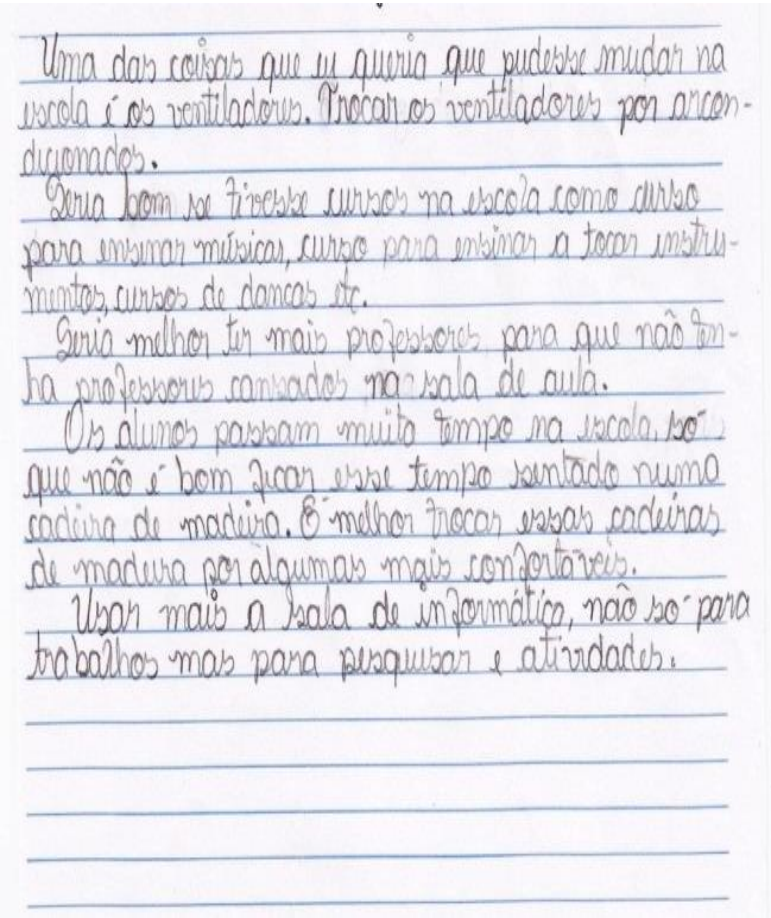
Gostaria que houvessem Algumas Mudanças na Escola, Melhorias na Estrutura escolar Como: Ar condicionado, pois na Região em que moramos faz muito calor principalmente À tarde, Ampliação no número de Salas pois As vezes vemos Uma Sala com 40 Alunos, fica muito Cheio, Pequenas Reformas Na quadra por que quando chove A quadra literalmente Alaga Apesar de Ser Coberta... E A Reposição das Costas de Basquete (que foram Arrancadas), melhora na qualidade da merenda pois é preciso Esta Sempre forte. Uma Coisa que Atrapalha Bastante é o fato de quando As Aulas começam os professores Ainda não Estão contratados Atrasando em 1,2 Semanas o início das Aulas.
Melhorias Simples que Melhorarão o Ambiente Escolar.

Obrigado pela Atenção

Gustavo da Silva Farias.

FIFA WORLD CUP Brasil

TEXTO 4, 1ª VERSÃO



Uma das coisas que eu queria que pudesse mudar na escola é os ventiladores. Trocar os ventiladores por arcondicionados.

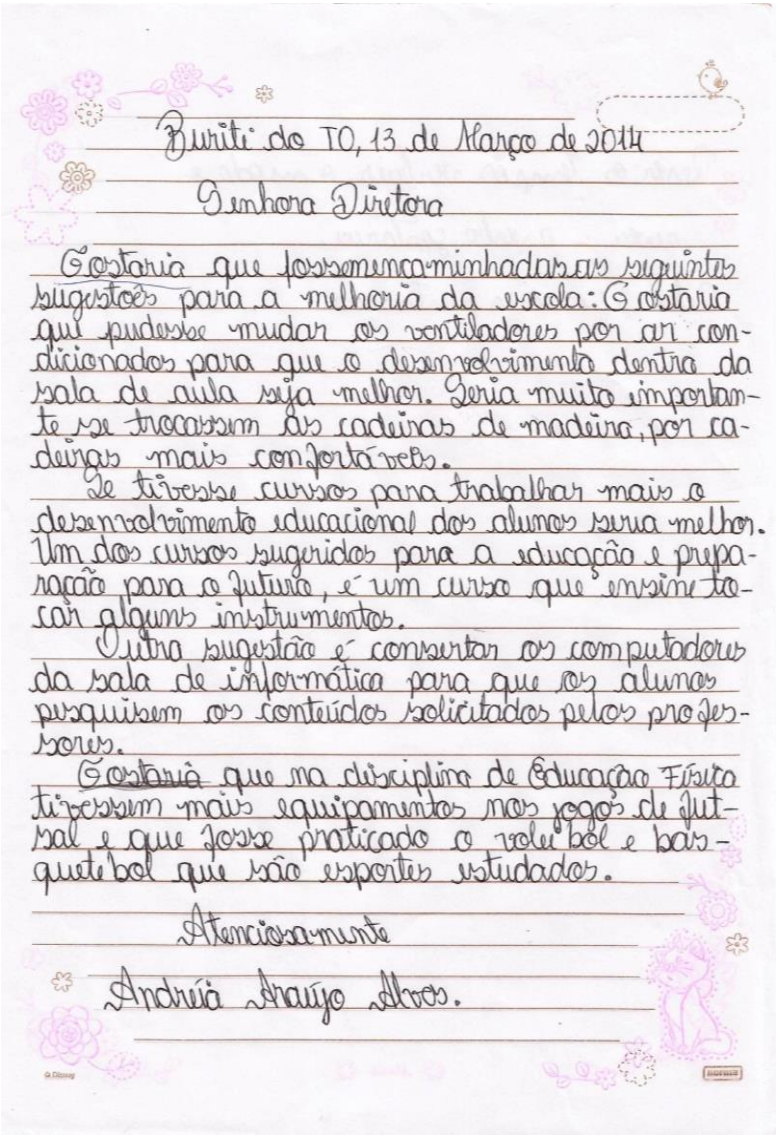
Seria bom se tivesse cursos na escola como curso para ensinar músicas, curso para ensinar a tocar instrumentos, cursos de danças etc.

Seria melhor ter mais professores para que não tenha professores cansados na sala de aula.

Os alunos passam muito tempo na escola, só que não é bom ficar esse tempo sentado numa cadeira de madeira. É melhor trocar essas cadeiras de madeira por algumas mais confortáveis.

Usar mais a sala de informática, não só para trabalhos mas para pesquisar e atividades.

TEXTO 4, 2ª VERSÃO



Buriti do TO, 13 de Março de 2014

Senhora Diretora

Gostaria que fossem enviadas as seguintes sugestões para a melhoria da escola: Gostaria que pudesse mudar os ventiladores por ar condicionados para que o desenvolvimento dentro da sala de aula seja melhor. Seria muito importante se trocassem as cadeiras de madeira, por cadeiras mais confortáveis.

Se tivesse cursos para trabalhar mais o desenvolvimento educacional dos alunos seria melhor. Um dos cursos sugeridos para a educação e preparação para o futuro, é um curso que ensine tocar alguns instrumentos.

Outra sugestão é consertar os computadores da sala de informática para que os alunos pesquisem os conteúdos solicitados pelos professores.

Gostaria que na disciplina de Educação Física tivessem mais equipamentos nos jogos de futsal e que fosse praticado o voleibol e basquetebol que são esportes estudados.

Atenciosamente

Andréia Araújo Alves.

ESTRUTURAS DISCURSIVAS: A PROGRESSÃO REFERENCIAL E A EXPRESSÃO LITERÁRIA NOS CONTOS "DIÁLOGO DA RELATIVA GRANDEZA" & "O PEQUENO POLEGAR"

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UERJ)
dayhanepvs@gmail.com

RESUMO

Pode-se destacar que a proposta maior desta pesquisa é possibilitar que a produção de conhecimento sobre a referenciação possa contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais amplas para o ensino da leitura e da produção de texto em língua materna. Dado o exposto, é latente a necessidade de se buscarem soluções para a problemática que envolve a questão do ensino da língua no que compete aos usos sociais da linguagem e seus compêndios gramaticais. Sendo assim, na trajetória proposta para este artigo, será possível notar como o ensino de língua portuguesa deve extrapolar os limites entre linguagem e discurso, impostos na sala de aula, e vislumbra-se por este recurso a necessidade de concatenar a prática docente à ação social sobre o ensino da língua a partir da interseção da leitura e da escrita. Por esse motivo, o presente trabalho abordará questões pertinentes ao à leitura de textos literários por meio da análise da referenciação como uma estratégia discursiva, levando em consideração os contos *Diálogo da Relativa Grandeza* de José Jacinto Veiga e *O Pequeno Polegar* dos Irmãos Grimm. Do alto da experiência literária, a análise dos contos reúne, num estilo a um só tempo, estratégias que poderiam ajudar em um melhor desempenho na leitura, na produção escrita e na apreensão do discurso e da gramática apropriados para o uso da língua nas práticas cotidianas de comunicação. Por isso, não é pretensão, aqui, repetir diferentes análises sobre ensino, mas mostrar com nitidez como tal proposta revela no texto a relação leitura, escrita e gramática, como um ato de discurso interativo.

Palavras-chave: Estruturas discursivas. Progressão referencial. Expressão literária.

1. Introdução

É notório que o texto pode ser encarado como um conjunto de "partes" que estabelecem relações de interdependência semântica. A ri-

gor, falar de "partes" já constituiria um equívoco, uma vez que os segmentos textuais têm uma existência autônoma de sentido bastante reduzido. Neste caso, o estudo que aqui se apresenta visa a encarar a referenciação como responsável pela conexão semântica dessas "partes" do texto, pelo andamento textual, pela manutenção temática e pela progressão referencial. Sendo assim, na trajetória que iremos seguir, veremos como a articulação textual extrapola o limite das sentenças e dos parágrafos, e vislumbra-se por este recurso a necessidade de concatenar argumentos distintos num mesmo texto, tornando-o uma unidade linguística e semântica.

Desse modo, partindo dessa proposta, buscou-se no aporte teórico específico possibilidades que possam fazer relação entre a referenciação e a construção de sentido no texto por meio da materialidade linguística e da expressão literária. Isso porque, quando tratada na perspectiva textual e pragmática, a análise dos recursos coesivos utilizados no texto literário pode demonstrar o quanto se reproduz modelos já institucionalizados no gênero textual, ao mesmo tempo em que seus autores "lutam" em prol de uma palavra própria. Logo, a reflexão que se propõe vê a língua como uma forma de sociointeração e, a partir dessa visão, entende-se o texto como uma manifestação verbal que se constitui da seleção e da ordenação desses elementos linguísticos utilizados pelos falantes nesse processo de interação, de acordo com seus objetivos e práticas socioculturais. (Cf. KOCH, 1997)

Assim, reconhecendo a polêmica do tema tratado, pode-se destacar a proposta maior de possibilitar que a produção de conhecimento sobre a referenciação possa contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais amplas para o ensino da leitura e da produção de texto em língua materna. Dado o exposto, é latente a necessidade de se buscarem soluções para a problemática que envolve a questão do ensino da língua no que compete aos usos sociais da linguagem e seus compêndios gramaticais. Sendo assim, na trajetória proposta para este artigo, será possível notar na escolha do gênero conto como a expressão literária possibilita a construção do referente no texto, isto é, através de recursos linguísticos e gramaticais, como o uso de adjetivos, metáforas e ordens de grandeza, os autores constroem discursivamente seus personagens no texto. Assim, é possível afirmar que o texto literário, seja ele uma produção contemporânea como o *Diálogo da Relativa Grandeza* ou uma produção clássica da tradição literária como o *Pequeno Polegar*, deve extrapolar os limites entre linguagem e discurso.

Vislumbra-se por esse recurso a necessidade de concatenar a habilidade de leitura e de escrita sobre o ensino da língua a partir da interseção da leitura, da escrita e da gramática, reconhecendo na materialidade linguística ferramentas necessárias para a expressão literária. Por esse motivo, o presente trabalho abordará questões pertinentes à leitura de textos literários por meio da análise da referenciação como uma estratégia discursiva, levando em consideração as aulas do professor José Carlos Azeredo. Do alto de sua experiência, o docente supracitado reuniu no seu curso, num estilo a um só tempo, o ensino da língua com estratégias que poderiam ajudar em um melhor desempenho na leitura, na produção escrita e na apreensão do discurso e da gramática apropriados para o uso da língua nas práticas cotidianas de comunicação. Por isso, não é pretensão, aqui, repetir diferentes análises sobre ensino, mas mostrar com nitidez como tal proposta revela no texto a relação leitura, escrita e gramática, como um ato de discurso interativo.

Fica evidente, portanto, que mais do que apresentar a referenciação como uma ferramenta textual, pretende-se afirmar aqui que a principal contribuição que esse trabalho oferece para o ensino de língua materna concerne na abordagem do texto literário a partir de uma perspectiva dos processamentos cognitivos. Ao revelar como os elementos vão sendo construídos no texto, a partir de componentes culturais e conhecimentos diversos da linguagem literária, destaca-se, portanto, a progressão referencial a partir do processo de letramento: leitura, escrita e discurso. Sob este prisma, o presente trabalho reúne os recursos de referenciação com os recursos gramaticais como responsáveis pela cadeia de informações a respeito dos personagens de cada conto, atuando diretamente na progressão referencial e na expressão literária através das escolhas linguísticas de seus autores. Tudo isso em busca de se defender a ideia de que todo docente é um professor de leitura, independente de que conteúdo se ensine na sala de aula, pois o código que o professor utiliza, como instrumento de comunicação em sala de aula, é a língua materna, e esse domínio eficaz da leitura dar-se-á através da escrita. Logo, cabe ao trabalho docente de língua portuguesa, no que tange à leitura e à escrita na escola, fazer com que seu aluno reconheça em cada gênero textual as organizações lexicais próprias da língua escrita, criando assim subsídios para o ensino.

2. A progressão referencial

Muitas pesquisas têm mostrado que as expressões nominais referenciais desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande relevância na construção textual do sentido, dentre as quais se podem destacar as seguintes: ativação e reativação na memória. Essas funções atuam como formas de remissão a elementos anteriormente apresentados no texto ou sugeridos pelo contexto precedente, possibilitando a (re)ativação de alguma informação na memória do interlocutor. O rótulo tem papel organizador que se estende. Isso quer dizer que o grupo nominal deve ser plenamente lexicalizado no que se segue, e as orações de substituição (WINTER, 1982) devem ser plenamente compatíveis semanticamente. Nesse sentido, os modificadores lexicais atuam como qualificadores adicionais dentro do grupo nominal, desempenhando, assim, em conjunto, as funções preditivas e organizadoras típicas dos rótulos.

Dessa forma, se podem notar como essas expressões contribuem para a construção de cadeias de referenciação e, na medida em que, cuidarem de garantir a continuidade de um texto, poderão realizar a chamada progressão referencial estabelecendo um equilíbrio entre duas exigências: repetição (retroação) e progressão. Isto é, na escrita de um texto, remete-se a referentes que foram apresentados e introduzidos na memória do interlocutor; e acrescentam-se as informações novas, que passarão também a constituir o suporte para outras informações. As retomadas ou remissões a um mesmo item lexical contribuem para a progressão referencial. Segundo Koch (2002), cada tipo de rótulo imprime ao texto em que está inserido um grau de argumentatividade distinto, ou seja, há rótulos que podem ser vistos como aparentemente neutros e outros que denotam uma elevada carga de argumentatividade. Tedesco (2002) corrobora esta visão porque afirma que o caráter avaliativo do rótulo não reside, apenas, no nome núcleo ou no modificador, mas também no contexto em que o rótulo se insere. Segundo Koch (2004), a maior parte dos rótulos encerra um valor persuasivo, ou seja, os rótulos podem orientar o interlocutor na direção de certas conclusões.

Assim, a progressão referencial pode ser compreendida como o processo de introdução e retomada dos referentes, ao longo do texto, por meio dos recursos de referenciação. Tal articulação possibilita pensar em que sentido a seleção lexical na construção do sintagma nominal de referenciação contribui para a argumentação. Desse modo, a linguística textual passa a considerar os conhecimentos acumulados e compartilhados

pelos participantes da cena comunicativa no processamento dos textos, reconhecendo que a construção de significados veiculados pelo texto se dá pela conexão de várias ações conjuntas praticadas pelos indivíduos:

> [...] na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz *com* os outros, conjuntamente. (KOCH, 2004, p. 31)

É neste ínterim que o pensamento linguístico se volta para as questões cognitivas relacionadas à referenciação e à progressão, que emergem na linguística textual, conforme os estudos de Mondada e Dubois (2003), que discutem o processo de referenciação ao longo das interações linguísticas. Com isso em mente, a progressão referencial ocorrerá pela recorrência de vários referentes relacionados a um mesmo item no interior do texto. Para tanto, torna-se necessário lançar mão do conceito de *cadeia referencial*, que, segundo Koch (2004, p. 67), torna-se pertinente a esse estudo, pois "a reconstrução é a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto".

Tal construto teórico está relacionado à introdução e à manutenção dos referentes ao longo do texto. Além disso, por estar relacionada à manutenção de referentes, o estudo da progressão referencial, apesar de pertencer ao âmbito da coesão textual, articula-se às exigências de *repetição* e *progressão* da coerência textual (CHAROLLES, 1997). No que concerne à repetição, a partir da recorrência de elementos e conteúdo, ela deve ser realizada com o intuito de fazer progredir o texto por meio de acréscimo semântico. Já, no que tange os estudos acerca da progressão referencial, é importante ressaltar que não pressupunham uma estabilidade ou univocidade referencial. Para Marcuschi & Koch (2002, p. 88), por exemplo, "todos os casos de progressão referencial são baseados em algum tipo de referenciação, não importando se são os mesmos elementos que recorrem ou não".

Assim, pode-se concluir que a construção das cadeias de referenciação está mais relacionada à coesão textual, uma vez que concerne à retomada dos referentes. A este respeito, Marcuschi & Koch (2002, p. 38) afirmam que "*retomar* é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja em uma relação de identidade ou não. Ressalta-se que a continuidade não implica referentes sempre estáveis nem identidade entre referentes". Com essas afirmações, abre-se espaço para que se possa

compreender que o conceito de progressão referencial abarca os casos em que temos uma pluralidade de referentes, formando cadeias referenciais. E, dessa forma, a não-identidade entre os referentes que progridem está relacionada à ampliação propiciada pelo conceito de referenciação, que supera a equivalência entre a referência textual e a correferência presente nos estudos da linguística textual.

Neste sentido, Koch & Elias (2009, p. 132) explicam que referenciação é "o processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes" e que se tem progressão referencial quando "tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes". Além disso, a respeito do referente, só haverá progressão referencial quando houver a retomada/remissão de um *mesmo* referente. Essa restrição imposta à progressão referencial repercute na conceituação das cadeias anafóricas ou referenciais:

> Quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele, formamos, no texto, *cadeias anafóricas ou referenciais*. Esse movimento de retroação a elementos já presentes no texto – ou passíveis de serem ativados a partir deles – constitui um princípio de construção textual, praticamente todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais. (KOCH & ELIAS, 2009, p. 144)

Desse modo o tópico discursivo é abordado no texto, sem repetições e pode ser mantido ao longo de várias orações por meio de novos referentes ou pode ser abandonado e outro tópico poderá ser retomado. Tudo isso revela que o texto não é monotópico, conforme afirma Koch (2000). O que permite ao redator utilizar, no conjunto de cadeias de referenciação, as expressões que irão proporcionar a eficácia da progressão referencial. Esta progressão, certamente, contribui com o leitor ao lhe oferecer mais informações, juízos de valor e opiniões determinadas pelo produtor do texto.

Sob este prisma, cabe ressaltar que qualquer nome pode ser o núcleo de um rótulo desde que seja inespecífico e requeira realização lexical em seu contexto imediato, veiculando conceitos mais específicos para definir termos relacionados a campos particulares de referência. Assim, o rótulo como um recurso de categorização e avaliação opera de forma cognitiva, revelando as emoções do falante. Tal pressuposição, portanto, se mostra adequada à teoria cognitiva, uma vez que toda atividade de designação por meio da língua – ou seja, de referenciação – se realiza mediante certa estabilidade referencial na proporção em que lançamos mão de bases ontológicas compartilhadas, a fim de que se possam produzir

textos coesos e coerentes em relação aos referentes utilizados. A cadeia de referenciação, assim, permite descrever com mais clareza como cada entidade é cognitivamente processada, observando o estatuto dos valores semânticos e possibilitando a progressão referencial.

3. A expressão literária

A expressão literária possibilita à palavra adquirir a essência na construção de sentido, discursivamente. No texto literário, a palavra amplia sua significação de acordo com o contexto. Essa face plástica da palavra é garantida na literatura por se permitir uma imitação pela palavra que assente na ficcionalidade dois valores nucleares: o valor de significado (semântico) e o valor formal (da materialidade linguística). Assim, pode-se afirmar que há uma intenção estética, artística, altamente polissêmica.

Desse modo, o que define a expressão literária é, mais do que a vontade de comunicação, a sua capacidade de significar. Já se percebe o alto índice de multissignificação dessa modalidade de linguagem que, de antemão, quando com ela travamos contato, sabemos ser especial e distinta da modalidade própria do uso cotidiano. Quem se aproxima do texto literário sabe *a priori* que está diante de manifestação da literatura, portanto, pode encontrar neologismos lexicais ou semânticos e, mais do que isso, o discurso literário traz, em certa medida, a marca da opacidade: abre-se a um tipo específico de decodificação ligado à capacidade e ao universo cultural do receptor. É claro que remete a uma realidade dos homens e do mundo, mas muito mais profunda do que a realidade imediatamente perceptível e traduzida no discurso comum das pessoas.

Diante de tudo isso, é correto afirmar que a expressão literária ultrapassa os limites do texto. As obras literárias existem em um contexto, não podem ser separadas em um passe de mágica dos discursos que pretendem objetivamente descrevê-las e avaliá-las, porque elas têm o sentido que esses discursos lhes dão. Por esse motivo, em algumas circunstâncias, a literatura correspondia à memória escrita de dogmas socialmente herdados, do senso comum e das convenções, depositório de normas e princípios morais. Logo, para manter uma relação prazerosa com o texto literário, é importante considerar que este texto vive do que a mensagem contém e não do que ela simplesmente diz. A literatura pode usar como inspiração fatos/acontecimentos e pode trabalhá-los com a liberdade que a palavra lhe confere, recorrendo ao seu sentido conotativo ou

metafórico, em um jogo dialético entre a pré-compreensão que o texto determina e outras compreensões, derivadas de outras perspectivas pela materialidade linguística em diferentes campos gramaticais desde a sintaxe, a morfologia e a semântica.

Nesse tocante, é correto afirmar que a linguagem literária considerada cânone da variedade padrão no período romântico e que foge deste paradigma durante o Modernismo, caminhando de um extremo a outro, provoca a inquietação daquele que a decifra por não ter uma definição já pronta. O que se reconhece na linguagem utilizada no texto literário é a forma de expressão de sensações, de sentimentos e de discursos. Não fica clara a existência de um modelo de linguagem literária, o uso literário da língua caracteriza-se por um cuidado especial com a forma, visando a exploração de recursos que o sistema linguístico oferece, nos planos fônico, prosódico, léxico, morfossintático e semântico.

Não obstante, está correto o que se afirma acerca da expressão literária, pois o texto literário tem uma dimensão estética, plurissignificativa e de intenso dinamismo, que possibilita a criação de novas relações de sentido, com predomínio da função poética da linguagem. É, portanto, um espaço relevante de reflexão sobre a realidade, envolvendo um processo de recriação lúdica dessa realidade. Por isso as narrativas podem ser interpretadas como parábolas da nossa realidade cotidiana, ao mesmo tempo, que têm o seu lado irônico e humorista, também apontam para o lado filosófico e moral.

Fica evidente, portanto, que a expressão literária é um dos traços característicos das narrativas. Através dos discursos, os autores apresentam a realidade cotidiana sem a preocupação de ter um discurso realístico. Com esse recurso é possível questionar as fronteiras entre o real e o fantástico, entre o objetivo e o subjetivo, entre os ideais infantis e a realidade adulta. Esses elementos encontram-se também nas relações humanas, na política ou nas incapacidades da comunicação entre as pessoas. Essa forma de se expressar no texto literário explora a função do misterioso, mágico e absurdo, pois ela é utilizada principalmente como um meio de refletir e recriar a realidade, reordenando-a. Isso dá ao texto um caráter ficcional, ou seja, o texto literário interpreta aspectos da realidade efetiva, de maneira indireta, recriando o real em um plano imaginário.

4. A análise dos contos

É a partir desse aporte teórico baseado na progressão referencial e na expressão literária que nos embasaremos, visando uma breve análise comparada de dois contos que tratam sobre a relatividade do ponto vista de figuras, que assumem discursivamente o papel de ser inferior fisicamente para revelar suas perspectivas acerca do mundo em que vivem. Assim, a análise que se propõe cuidará dos recursos utilizados nos contos para retratar cada personagem sob o viés da referenciação aos tópicos destacados, comparando os contos *Diálogo da Relativa Grandeza* e o *Pequeno Polegar,* buscando suas distinções e intersecções quanto à materialidade linguística.

5. Resumo dos contos

Diálogo da Relativa Grandeza conta a história de dois irmãos e das suas fantasias. Doril, o mais *velho,* examina um louva-a-deus e a sua irmã Diana vem falar com ele. Mas Doril não tem paciência para ouvir as histórias dela e as crianças começam a discutir. Brincando com o louva-a-deus, Doril começa a pensar em aspectos filosóficos da vida. Vê que pode fazer bem e mal ao inseto e percebe que é possível que a gente seja também alguma forma de inseto nas mãos de algum outro ser. Mas Diana quer brincar com o irmão e interrompe os seus pensamentos em *"com certeza cheio de –"*. Assim, Doril volta ao mundo real e usa as ideias que acabou de inventar contra a irmã. Em um certo momento, Diana fica na dúvida porque não consegue achar argumentos contra as ideias do irmão, mas, quando vê que Doril não tem nenhuma prova, ela volta ao seu ceticismo e recusa-se de procurar sentido nas falas do seu irmão. As conversas entre os irmãos representam assim um contraste entre duas filosofias da vida: a fantasia do menino e o mundo real e prático da menina. Juntos criam uma atmosfera de infância cheia de curiosidade e de fascinação pela natureza.

Já o *Pequeno Polegar,* na versão de Jacob e Wilhelm Grimm, os irmãos Grimm, foi escrito no ano de 1812 e está contido no livro Contos dos irmãos Grimm, vol. 1, eles eram alemães e em meio as investidas Napoleônicas escreveram os contos com o intuito de fortalecer a nação através dos espíritos de confiança e esperança. *O Pequeno Polegar* é um antigo conto de fadas europeu, e ninguém sabe quem o contou pela primeira vez. Foi recontado pelo escritor francês Charles Perrault. É bem possível que o *Pequeno Polegar* tenha sido inspirado na história hebraica

do pastor Davi, que depois virou rei dos hebreus. Segundo a narrativa, havia um casal que desejava muito ter um filho, quando o desejo se realizou, eles ficaram tão felizes que nem se importaram com o fato de o menino ser menor que um dedo polegar. Por escolha própria o Polegar vende a si mesmo para ajudar a família e sai pelo mundo tentando retornar ao seu lar. Ele acaba sendo engolido por uma vaca e posteriormente por um lobo, mas ao final induz o lobo a buscar comida em sua casa, onde é surpreendido pelo pai do polegar que o mata e salva a pequena criança. Como se pode notar, apesar do tamanho, o menino era muito esperto e saudável e se envolvera em várias aventuras e apenas conseguira escapar das situações-problemas por causa do seu minúsculo tamanho. Trata-se de uma bela história de superação, mas com muitos desafios que o pequeno precisa enfrentar.

A trama do conto *Diálogo da Relativa Grandeza*, de J. J. Veiga, é construída com base em comparações entre coisas de diferentes dimensões, mas que apresentam alguma semelhança. Essa percepção da relatividade é retratada no conto em vários momentos para reforçar a ideia de que nada é absoluto, conforme pode ser percebido nesses diálogos abaixo entre os personagens Doril e Diana:

> – Marmelo é banana, besta?
>
> – Não é mas serve.
>
> – Não é vantagem? É muita vantagem.
>
> – Eu estou matando, estou?
>
> – Está judiando. Ele morre.
>
> – Amolar um bicho tão pequenininho é o mesmo que judiar.

No parágrafo em que Doril se compara a Deus, as perguntas formuladas dizem respeito à relatividade dos animais e dos homens quando comparados uns aos outros. Além disso, no último parágrafo, segundo a visão de mundo de Doril, o deslocamento das crianças ocorre ficcionalmente. Nota-se que Veiga tenta demonstrar a fragilidade através do pequeno tamanho. Em contraposição, no conto dos Irmãos Grimm, o personagem principal aparece como um filho que foi bastante desejado e esperado pelos pais. Filho este que não foi rejeitado por suas limitações, tais como: sua estatura, muito menor do que uma criança normal; sua fragilidade etc., muito pelo contrário ele foi criado em um ambiente familiar, sendo estimulado em suas potencialidades, como a esperteza, e

cuidado, tendo a atenção total dos pais. Neste conto, o pequeno tamanho é visto como uma virtude – um desafio a ser superado.

O tema relatividade valoriza o ponto de vista nos dois contos, isto é, tudo depende de uma perspectiva. Nesse tocante, os autores fazem comparações, relativizando de acordo com o ponto de vista de quem vê, isto é, o que narrador-personagem aponta naquele momento seria como outra coisa em uma proporção bem menor na visão de um ser minúsculo.

Comparações relativizando de acordo com o ponto de vista de quem vê:			
Diálogo da Relativa Grandeza		**O Pequeno Polegar**	
Visão do pequeno	*Visão Real*	*Visão do pequeno*	*Visão Real*
Coqueiro	Pé de salsa	Varanda panorâmica	Aba do chapéu
Menina	Formiga de dois pés	Esplêndido lugarzinho	Palheiro
Rêgo d'água	Fio de linha	Dentro do moinho	Na boca da vaca
Morro	Montinho de terra	Dormitório	Casca de caracol
Bacia	Tampa	Alojamento	Estômago da vaca
Mãe	Formiga	Esconderijo	Toca de rato
Balde	Dedal	Carona para casa	Barriga do lobo
Colher	Casquinha de arroz	Guia da carroça	Orelha do cavalo
Escada	Dentes do pente	Escalada	Paletó do pai

A língua da narração, nos contos, não é nem o padrão nem a língua coloquial, mas sim uma mistura de língua formal com o vocabulário típico de zonas rurais. O aspecto linguístico das narrativas tem elementos especiais como, por exemplo, a economia da expressão e o uso de neologismo. No texto de Veiga, são apresentadas alterações lexicais como as ocorridas em Milton para Mirto, em *me-dar* para *mindar*, em diferente para deferente. Essas passagens revelam que os dois personagens usam uma típica linguagem infantil, cheia de interjeições e com marcas de oralidade como os desvios na pronúncia das palavras, criando um retrato fiel da fala das crianças.

Quanto ao plano da narrativa, os elementos dos dois textos demonstram que a mistura das vozes aproxima o narrador das experiências vividas pelas personagens. Essa variação do foco narrativo é marcada pela alternância no uso da primeira e da terceira pessoa, marcando o envolvimento do narrador com a história que ele conta, observando e participando, ao refletir junto com os personagens do conto sobre as questões filosóficas levantadas. Assim, pode-se afirmar que o conto está escrito na terceira pessoa, mas a narração é frequentemente interrompida pelos diálogos das crianças. Essas conversas criam a gradação da narrativa e, mui-

tas vezes, a voz do narrador se mistura com as dos personagens, como em "Era difícil tapar a boca de Diana, ô menina renitente".

Em *Diálogo da Relativa Grandeza*, as conversas das crianças servem também para a descrição do cenário porque nelas há várias referências sobre o ambiente em que elas vivem. Assim o leitor entende que é uma fazenda no campo. Por exemplo, quando Doril faz as suas comparações de coisas, cria, sem perceber, uma imagem visual do lugar, ou quando Diana fala sobre o livro que vai ganhar entende-se que um livro é como um tesouro para essas crianças. Todavia, o espaço rural, que é um elemento comum na obra de Veiga, tem propriamente muita influência na ação desse conto ao fornecer exemplos para sustentar a tese de Doril. Concomitante, no conto dos irmãos Grimm, encontramos uma repressão a exteriorização da pulsão de morte através da agressividade velada, uma vez que é o próprio personagem que se vende como forma de ajudar financeiramente seus pais, com a promessa de que voltará são e salvo, apesar de ser apresentado com o filho, a criança, o comportamento do *Pequeno Polegar* demonstra muita maturidade, como podemos perceber no trecho da obra:

> – Queremos comprar esse pequerrucho – foram dizer ao camponês.
>
> – Quanto custa? Não se preocupe que a gente cuida bem dele.
>
> – Não vendo de jeito nenhum! – respondeu o pai, sem querer saber de conversa. – Ele é meu filhinho querido, não vendo por ouro nenhum no mundo.
>
> – Deixa pai... eu volto.

Nessa aventura de volta para casa, ele se faz engolir por um lobo o prometendo comida em sua casa, quando eles chegam lá o seu pai mata o lobo salvando a pequena criança. O que demonstra também a pulsão de vida do pequenino, que mesmo se vendendo buscou sair dessa trama.

As comparações supracitadas e outras levantadas dos textos, que dizem respeito à materialidade linguística nas narrativas escolhidas, também podem ser vista através do quadro de análise a seguir:

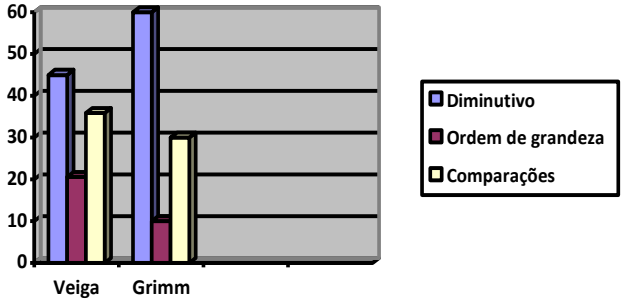
Conteúdo e Estrutura do Texto	**J. J. Veiga**	**Irmãos Grimm**
Descrição	Referências sobre o ambiente em que vivem – quintal da casa.	Referências sobre o ambiente em que elas vivem – a floresta, a estrada e a casa.
Foco narrativo	Mistura das vozes aproxima o narrador das experiências	Variação do foco narrativo é marcada pela alternância no uso

	vividas pelas personagens.	da 1ª e da 3ª pessoa.
Abordagem temática	Interdisciplinaridade com filosofia, matemática e religião.	Moral da história: tamanho não é documento; roubar é errado; quem ama, perdoa.
Registro de linguagem	Diálogo; Linguagem rural; Marcas de oralidade próximas da fala infantil.	Diálogo; Linguagem rural; Ausência de marcas de oralidade, fala formal.

Ainda em análise comparativa feita entre as obras, pode-se destacar o recurso linguístico na construção dos referentes no texto, isto é, levantou-se todas as formas de referenciação nas obras e criou-se o seguinte quadro para comprovar a relação entre a progressão referencial e a expressão literária.

Materialidade linguística	**Em J. J. Veiga**	**Em Irmãos Grimm**
Uso de diminutivos	Micuins; caixotinho; devagarinho; bichinho; matinho; pequenininho; miudinho; pobrezinho; miudinhas; rodela; anão; pequenos; invisíveis.	Pequenino; garotinho; carrinho; rapazinho; baixinho; molecote; homenzinho; filhinho; banqueta; menininho; conversinha;.
Ordem de grandeza	'dois dedinhos separados' 'um metro de tamanho' 'grandegrandegrandegrande' 'um metro e vinte e tantos' 'seis palmos e meio'	'Pequenino' 'dedo polegar' 'Pequeno polegar' 'não muito maior que o dedo' 'um bom bocado'

Para fundamentar a pesquisa, aponta-se o seguinte gráfico:



Por ser um conto de fadas com finalidade didática voltado para um público infanto-juvenil, é justificável o fato de Grimm apropriar-se mais de diminutivos no seu texto para dar conta de uma adequação da linguagem ao público-alvo.

Vale ressaltar ainda outros recursos linguísticos encontrados na obra de Veiga como:

- INTERDISCIPLINARIDADE

– O trecho "Foi não. / Foi. Eu ouvi. / Foi não. / Foi. / Foi não. / Foooi. / Continuariam até um se cansar e tapar os ouvidos para ficar com a última palavra se Diana não tivesse a habilidade de se retirar logo que percebeu a dízima" descreve uma particularidade do diálogo infantil. A palavra *dízima* permite ao narrador avaliar a situação vivida pelas personagens, apropriando-se de um termo relacionado à matemática, fazendo referência à representação decimal de um número que se repete indefinidamente. E em "Então ele era Deus", nota-se a referência ao discurso religioso pela comparação da grandeza dos seres.

- FORMAS LINGUÍSTICAS

'Era capaz de'	'continuariam'	'dissesse'	'Será que...?'

Para exprimir suposições no conto são utilizados diferentes tempos verbais como o futuro do pretérito e o modo subjuntivo além de questionamentos que marcam as situações hipotéticas criadas por Doril ao usar essas expressões.

'besta'	'seu'	'sebo'	'tapada'	'tamanho homem'

Para marcar a implicância entre as crianças são utilizados sintagmas com valor pejorativo, típicos de determinadas regiões. Nota-se também que o uso de uma mesma palavra no texto adquire um valor semântico distinto como 'bobo' (que faz bobeira); 'boba' (ingênua).

'pra'/'pro'	'num'	'alumiado'	'foooi'	'rodela'	'ele nem nada'

Para reforçar a diversidade de uso da língua no texto são empregadas expressões de oralidade nos discursos do narrador e dos personagens. Além disso, é possível observar que o registro informal da colocação pronominal na função de objeto direto também marca essa variação como em 'soprou ele de leve'; 'será que quem manda elas'.

'um metro de tamanho'	'dois dedinhos separados'	'grandegrandegrandegrande'

Para descrever a grandeza e o tamanho das coisas no texto são usadas medidas reais, metafóricas e neologismo.

'garantia de uma autoridade'	'história de recado por pensamento'

Para desprestigiar a ideia de Doril através do riso de zombaria Diana considera que sua ideia é mais uma invenção, comparando-a com um fato precedente por meio de flash no tempo da narrativa, resgatando da memória da menina outra façanha dele.

'leve pulsar de fole do pescoço'	'caixotinho de giz onde eles viviam'	'uma tempestade de vento'

Para evidenciar o sentido figurado das expressões no texto são utilizadas várias figuras como a gradação, a metonímia, a metáfora e a hipérbole.

'sentado no monte de lenha, as pernas abertas, os cotovelos no joelho'	'um macaco em galho de pau'

Para apresentar um personagem no texto é utilizado um recurso catafórico antecipando que será o personagem do conto por meio da descrição, que será comparada a uma pose de um animal.

fole – papo	judiar – maltratar	Dízima – algo sem fim	renintente – teimosa	micuins – ácaros

Para valorizar o vocabulário são usadas expressões típicas de determinadas regiões como se vê no exemplo retirado do texto 'rego d'água – vala/vazão de um córrego'.

6. Conclusão

Ao longo deste trabalho, procurou-se apresentar com fundamentação teórica pertinente o estudo acerca da referenciação e da progressão referencial como estratégia discursiva, atentando para o trato dado às cadeias de referenciação. O ponto de vista adotado, neste trabalho, procurou abranger o conceito em questão, priorizando os estudos acerca do

sintagma nominal utilizado para se referir a algum elemento mencionado anteriormente no texto. Neste sentido, foi possível notar como um sintagma nominal pode funcionar como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto. Conforme se pode mostrar na explicação apresentada, os mecanismos de referenciação puderam funcionar como recurso de interpretação intratextual, rotulando as porções textuais precedentes e denotando um juízo de valor acerca do referente, o que contribui, efetivamente, para o projeto de dizer do produtor do texto.

Em uma perspectiva que podemos caracterizar de sociofuncionalista, o estabelecimento da relação coesiva se dá com base nas relações semânticas na superfície textual, por isso, além de garantir a coesão referencial, também, podem revelar o ponto de vista do produtor de cada texto acerca do tema sobre o qual escreve. Esse aspecto funcional garantiu a possibilidade do entendimento acerca do rótulo de retomar ou de apontar as informações dentro do texto, destacando o seu papel na organização do discurso e o seu papel avaliativo. Partindo dessa constatação, observa-se, como o rótulo tem a capacidade de remeter a porções textuais e, dessa forma, contribuem para a progressão dos assuntos abordados.

Destaca-se, por esse motivo, a importância do caráter avaliativo da expressão nominal rotuladora, já que é um recurso de manipulação do leitor, que pode ser expressa tanto pelo nome núcleo do sintagma nominal, quanto pelo modificador, como assinalado na análise deste trabalho. Além disso, acrescenta-se que o contexto em que o rótulo se insere, também, pode propiciar a construção do valor axiológico desejado pelo produtor do texto. Nesta perspectiva, destaca-se a proeminente necessidade de formação de indivíduos com competência textual para que, efetivamente, participem das diversas situações comunicativas da vida. De certo modo, se deve desenvolver nos alunos de língua portuguesa, nas escolas, condições de produção para a articulação das ideias. E, no momento da materialização do discurso, através da coesão textual, oferecer aos mesmos as ferramentas linguísticas necessárias para que "fujam" da escrita voltada meramente para a classificação gramatical. Dessa forma, pode-se colocar em foco o ensino da coesão como um meio de produzir, junto ao aluno, um saber sobre a língua, a fim de que ele se torne capaz de lidar com as diferentes tarefas cognitivas.

Logo, esse trabalho possibilitou a abordagem do texto literário a partir de uma perspectiva dos processamentos cognitivos, revelando como os elementos vão sendo construídos através dos componentes culturais e conhecimentos diversos. Com a tese levantada nesta pesquisa, po-

de-se, portanto, afirmar que a progressão referencial nas estruturas discursivas evidencia que o texto possui uma estrutura referencial que vai sendo erigida, passo a passo, à medida que ele vai sendo processado, num constante fluxo de idas e vindas, no sentido de que os referentes são constantemente redimensionados. Esse recurso linguístico funciona nos textos como pista de contextualização, construindo cadeias referenciais bem delimitadas e sinalizando a partir de que perspectiva epistêmica seus referentes devem ser percebidos.

Desse modo, espera-se, de alguma forma, que este trabalho tenha contribuído para os estudos da referenciação e de sua relação com o ensino de Língua Portuguesa no que tange à leitura e à escrita como habilidades discursivas cotidianas. Sabe-se que as contribuições de um trabalho acadêmico, diante da complexidade dos aspectos envolvidos na vida em sociedade, são muito mais restritas do que seu realizador gostaria que fossem. Uma vez que o ensino da língua materna é o princípio para a ascensão social, destaca-se a importância da educação para melhorar as condições de vida de pessoas marginalizadas na sociedade contemporânea, "sem estudo, sem comida, sem futuro!".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOTHELOZ, D.; CHANET, C. *Definido e demonstrativo nas nomeações. In:* CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B. B., CIULLA, A., (Orgs.) *Referenciação.* São Paulo: Contexto, 2003.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). *Referenciação*. Clássicos da linguística 1. São Paulo: Contexto, 2003.

AZEREDO, J. Carlos de. *Iniciação à sintaxe do português.* 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso In:___. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEAUGRAND, Robert; DRESSLER, Alain, WOLFANG, Ulrich. *Introduction to text linguistic*. Longman: University of Vienna, 1981.

BEZERRA, G. P. *Sintagmas nominais como rótulos em livros didáticos de história do Brasil.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

CÂMARA JR, J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência de textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, C. H; ORLANDI, E.; OTONI, P. (Orgs.). *O texto*: leitura e escrita. Campinas: Pontes, 1997, p. 39-90.

CONTE, M. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M., RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação.* São Paulo: Contexto, 2003, p. 177-190.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FRANCIS, Gill. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, M. *Advances in written text anlysis.* London: Routledge, 1994, p. 83-101.

_____. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M., RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 191-228.

KOCK, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto. 1996.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto. 1997.

_____. *Processos de referenciação na produção discursiva.* São Paulo: Contexto, 2009.

_____; MARCUSCHI, L. A. *Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Cortez, 2002.

_____; TRAVAGLIA, Luís Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto. 1990.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.), *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, E. Sujeito, história, linguagem In: ___. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PAREDES SILVA, V. L. *Rótulos em artigos de opinião e notícias jornalísticas.* Fortaleza: UFC, 2009.

TEDESCO ABREU, M. T. *O processo de referenciação e a construção do texto argumentativo.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

VAN DIJK, Teun. Cognitive Context Models and Discourse. In: STARNENOW, Maxim. *Cognition and consciousness.* Nova Iorque: Academic Press, 1992.

ANEXO A

Diálogo da Relativa Grandeza

Sentado no monte de lenha, as pernas abertas, os cotovelos nos joelhos, Doril examinava um louva-deus pousado nas costas da mão. Ele queria que o bichinho voasse, ou pulasse, mas o bichinho estava muito à vontade, vai ver que dormindo – ou pensando? Doril tocava-o com a unha do dedo menor e ele nem nada, não dava confiança, parece que nem sentia, se Doril não visse o leve pulsar de fole do pescoço – e só olhando bem é que se via – era capaz de dizer que o pobrezinho estava morto, ou então que era um grilo de brinquedo, desses que as moças pregam no vestido para enfeitar. (...)

– Gi! Matando louva-deus! Olhe o castigo!

– Eu estou matando, estou?

– Está judiando. Ele morte.

– Eu estou judiando?

– Amolar um bicho tão pequenininho é o mesmo que judiar.

Doril não disse mais nada, qualquer coisa que ele dissesse ela aproveitaria para outra acusação. Era difícil tapar a boca de Diana, ô menina renitente. Ele preferiu continuar olhando o louva-deus. Soprou-o de leve, ele encolheu-se e vergou o corpo para o lado do sopro, corno faz uma pessoa na ventania. O louva-a-deus estava no meio de uma tempestade de vento, dessas que derrubam árvores e arrancam telhados e podem até levantar urna pessoa do chão. Doril era a força que mandava a tempestade e que podia pará-la quando quisesse. Então ele era Deus? Será que as nossas tempestades também são brincadeira? Será que quem manda elas olha para nós como Doril estava olhando para o louva-deus? Será que somos pequenos para ele como um gafanhoto é pequeno para nós, ou menores ainda? De que tamanho, comparando – do de formiga? De piolho de galinha? Qual será o nosso tamanho mesmo, verdadeiro?
Doril pensou, comparando as coisas em volta. Seria engraçado se as pessoas fossem criaturinhas miudinhas, vivendo num mundo miudinho, alumiado por um sol do tamanho de uma rodela de confete...

Diana lambendo os dedos e enxugando no vestido. Qual seria o tamanho certo dela? Um palmo de cabeça, um palmo de peito, palmo e meio de barriga, palmo e meio até o joelho, palmo e meio até o pé... uns seis palmos e meio. Palmo de quem? Gafanhoto pode ter seis palmos e meio também – mas de gafanhoto. Formiga pode ter seis palmos e meio – de formiga. E os bichinhos que existem mas a gente não vê, de tão pequenos? Se tem bichos que a gente não vê, não pode ter bichos que esses que a gente não vê não veem? Onde é que o tamanho dos bichos começa, e onde acaba? Qual é o maior, e qual o menor? Bonito se nós também somos invisíveis para outros bichos muito grandes, tão grandes que os nossos olhos não abarcam? E se a Terra é um bicho grandegrandegrandegrande e nós somos pulgas dele? Mas não pode! Como é que vamos ser invisíveis, se qualquer pessoa tem mais de um metro de tamanho?

Doril olhou o muro, os cafezeiros, as bananeiras, tudo bem maior do que ele, uma bananeira deve ter mais de dois metros...

Aí ele notou que o louva-deus não estava mais na mão. Procurou por perto e achou-o pousado num pau de lenha, numa ponta coberta de musgo. Doril levantou o pau devagarinho, olhou-o de perto e achou que a camada de musgo lembrava um matinho fechado, com certeza cheio de...

– Quando é que você vai deixar esse bichinho sossegado? Tamanho homem!

Doril largou o pau devagarinho no monte, limpou as mãos na roupa.

– Você não sabe qual é o meu tamanho.

Ela olhou-o desconfiada, com medo de dizer uma coisa e cair em alguma armadilha, Doril estava sempre arranjando novidades para atrapalhá-la.

– Você nem sabe qual é o seu tamanho – insistiu ele.

– Então não sei? já medi e marquei com um carvão atrás da porta da sala. Pode olhar lá, se quiser.

Ele sorriu da esperada ingenuidade.

– Isso não quer dizer nada. Você não sabe o tamanho da marca.

– Sei. Mamãe mediu com a fita de costura. Diz que tem um metro e vinte e tantos.

– Em metro de anão. Ou metro invisível.

Ela olhou-o assustada, desconfiada; e não achando o que responder, desconversou:

– Ih, Doril! Você está bobo hoje!

– Boba é você, que não sabe de nada.

Ela esperou, ele explicou:

– Você não sabe que nós somos invisíveis, de tão pequenos?

– Sei disso não. Invisível é micuim, que a gente sente mas não vê.

– Pois é. Nós somos como micuins.

Diana olhou depressa para ela mesma, depois para Doril.

– Como é que eu vejo eu, vejo você, vejo minha mãe?

– E você pensa que micuim não vê micuim?

(...)

ANEXO B

O Pequeno Polegar, de Irmãos Grimm

Era uma vez um pobre aldeão que costumava ficar perto de uma lareira à noite e atiçar o fogo, enquanto a sua esposa sentava e fiava. Então ele disse:

– Como é triste não termos filhos! Aqui tudo é tão calmo, e nas outras casas há muito barulho e alegria.

– Sim, respondeu a esposa, e suspirava, *– mesmo que nós tivéssemos só um, e ele fosse bem pequeno, ainda que do tamanho de um polegar, eu ficaria muito satisfeita, e nós mesmo assim o amaríamos com todo o nosso coração.*

Ora, aconteceu então que a mulher ficou doente, e depois de sete meses, deu a luz a uma criança, que tinha todos os membros perfeitos, mas que não era maior que um polegar. Então eles disseram:

– Aconteceu como desejávamos que fosse, e ele será o nosso filho querido, e por causa do seu tamanho, eles o chamaram de Pequeno Polegar. Eles não permitiam que faltasse alimento para ele, mas a criança não crescia, mas permanecia como tinha sido desde o começo, não obstante, ele mostrava sensibilidade nos olhos, e logo ele se mostrou ser uma criança inteligente e esperta, pois tudo que ele fazia terminava bem.

Um dia o aldeão estava se preparando para ir para a floresta para cortar lenha, quando disse como se fosse para si mesmo:

– Como eu gostaria que houvesse alguém que pudesse trazer o carroça para mim!

– Oh, papai, disse o Pequeno Polegar, *– logo eu levarei o carroça para o senhor, pode confiar; ele estará na floresta na hora que o senhor precisar.* O homem sorriu e disse:

– Como é que isso pode acontecer, és pequeno demais para conduzires o cavalo pelas rédeas?

– Isso não tem importância, papai, se a mamãe apenas colocar os arreios no cavalo, eu sentarei nas orelhas dele, e gritarei para ele onde é que ele deve ir.

– Bem, respondeu o homem, *pela primeira vez vamos tentar isso.*

Quando chegou a hora, a mãe arrumou os arreios no cavalo, e colocou Pequeno Polegar em suas orelhas, e então a criaturinha gritou: *–Vamos, vamos!*

E então tudo deu certo como se fosse comandado pelo dono, e a carroça seguiu o caminho certo que dava para a floresta. E aconteceu que assim que ele estava virando uma esquina, e o pequerrucho estava gritando: *– Vamos, vamos!*, dois homens estranhos vieram em direção a ele.

– Meu Deus!, disse um deles. *O que é isto? Há uma carroça vindo ali, e o condutor está gritando para o cavalo, e ainda não conseguimos vê-lo.''*

– ! Isso não pode estar certo, disse o outro, *seguiremos a carroça e veremos onde ela vai parar*

[...]

– Quer ficar quieto?, disse o lobo, *– você vai acordar as pessoas!*

– O quê?, respondeu o garotinho *– é que você comeu bastante e eu fiquei feliz também,* e começou novamente a gritar com todas as suas forças.

Finalmente seu pai e sua mãe acordaram com o barulho, e correram para a cozinha e olharam através da abertura da porta. Quando eles viram que um lobo estava lá dentro, eles correram e o marido pegou o seu machado, e a mulher a foice.

– Fique atrás de mim, disse o homem, quando eles entraram na cozinha. Quando eu lhe tiver dado um golpe, se ele ainda não estiver morto, deves cortar e decepar seu corpo em pedaços. Então, o Pequeno Polegar ouviu as vozes de seus pais, e gritou:

– Querido pai, eu estou aqui; eu estou dentro da barriga do lobo. Cheio de alegria, o pai disse:

– Graças a Deus, o nosso querido filho nos encontrou novamente, e pediu à mulher para levar embora a foice dela, e que o Pequeno Polegar poderia ser ferido com ela. Depois disso ele levantou o braço, e golpeou o lobo tão forte na cabeça que ele caiu morto, e então, eles pegaram facas e tesouras e abriram o corpo do lobo, e puxaram o pequeno garotinho para fora.

– Ah, disse o pai, *– que tristeza estamos passando por tua causa.*

– Sim, pai, eu corri muito ao redor do mundo como nunca. Graças a Deus, estou respirando ar fresco novamente!

– Por onde andastes, então?

– Ah, pai, eu estive no buraco de um rato, no estômago de uma vaca, e depois dentro de um lobo. Agora quero ficar com você.

– E nós não venderemos você novamente, de jeito nenhum, nem por todo ouro do mundo, disseram seus pais.

E eles abraçaram e beijaram o Pequeno Polegar. Deram-lhe de comer e de beber, e fizeram algumas roupas novas para ele, pois as dele haviam se estragado durante a viagem.

Fonte: <http://pt.wikisource.org/wiki/Contos_de_Grimm/O_pequeno_polegar>

GRAMÁTICA E MATEMÁTICA – DUAS TÉCNICAS FUNDAMENTAIS PARA A AQUISIÇÃO DE CULTURA

Misleine Andrade Ferreira Peel (UFT)
peel@pop.com.br
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira Andrade (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho conjuga interdisciplinarmente os estudos da gramática de língua materna e da matemática, de forma a compatibilizar de modo mais harmônico os processos de criação de enunciados complexos. Partindo das matrizes da linguagem e do pensamento, de Charles Sanders Peirce, procura destrinchar o processo de organização criativa de enunciações, não só abdutivos, mas também indutivos e dedutivos. Quatro conceitos são igualmente destrinchados: a categorização, a predicação, a inferenciação e a referenciação, tanto do ponto de vista gramatical quanto matemático. Além de Peirce, constituem fundamento para a pesquisa os seguintes autores: Vygotsky, Paulo Freire, Edgar Morin, Guy Brousseau, Ubiratan D'Ambrosio, Nílson José Machado, Rocha Lima e Maria Helena Moura Neves. O trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla, relacionada ao Pibid da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Araguaína.

Palavras-chave: Gramática. Matemática. Lógica. Interdisciplinaridade

1. Introdução

A gramática e a matemática são realmente técnicas? Se o são, como entender o termo técnica? Tentaremos, para responder a essas perguntas, aproximar essas duas formas de conhecimento, discutindo a normatividade como substrato principal para o seu ensino e aprendizado. O estudo tem, como base para o entusiasmo criador, os trabalhos de Wittgenstein, Nílson José Machado, Edgar Morin, Guy Brousseau, Ubiratan D'Ambrosio, Paulo Freire, Vygotsky, Rocha Lima e Maria Helena

Moura Neves. E, convém salientar, este trabalho foi desenvolvido pragmaticamente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – CAPES/UFT).

2. Gramática e matemática

> Nun, statt der Regel könnten wir uns Geleise denken. Und der nicht begrenzten Anwendung der Regel entsprechen unendlich lange Geleise. (Wittgenstein)

Comecemos nossa instrução discutindo a normatividade da gramática, para depois estabelecermos relação com a matemática. Citemos, para esse fim, um trecho em que Giovane Rodrigues discute Wittgenstein, quando indica a normatividade da gramática:

> Mas o que significa dizer que "a gramática é normativa"? Antes de qualquer coisa, será útil descartar uma possível interpretação dessa afirmação. Alguém poderia dizer: ela é uma tese a respeito da lógica de nossa linguagem.
>
> Bem, aquela afirmação é muito menos que uma tese. Aqui se diz apenas que a gramática (tanto quanto a lógica e, nesse caso, tanto quanto a matemática) consiste em regras. Ou normas. E essa trivialidade é o que nos permite dizer: a lógica é feita de normas, por isso ela é normativa (por isso ela *normatiza*; ou ainda: a lógica consiste em regras, por isso ela regula). Isso são tautologias, afirmações vazias, já que dizer "esta proposição tem função normativa" é, a partir do que foi dito, o mesmo que dizer "esta proposição tem função lógica (ou gramatical)". Dito de outra maneira: ela não nos diz (nem pretende dizer) nada a respeito da natureza da lógica. Apenas a coloca em relação com mais um conceito (o de "normatividade"). (RODRIGUES, 2013, p. 138 e 139)

Wittgenstein opõe o normativo ao descritivo, a lógica não descreve, mas normatiza. Outro excerto de Giovane (2013, p. 139) nos ajuda a discorrer sobre o fenômeno:

> Mas ligar os conceitos de gramática e normatividade não nos deixa simplesmente no campo das trivialidades. Senão, vejamos. Wittgenstein é claro ao dizer que "normativo" se opõe a "descritivo" (MS 124, p. 76). Bem, dizer que a lógica não é constituída a partir da descrição de coisa alguma é um passo importante para que tenhamos mais clareza em relação ao que iremos dizer sobre o conceito de lógica.

A normatividade é inerente à lógica, quer se trate de uma língua natural, quer se trata de linguagem matemática; daí, que podemos aproximar, ainda que de modo garatujado, as nossas técnicas, a de "contar" bem e a de "contar" bem, salientando que o primeiro contar diz respeito ao se expressar verbalmente, e o segundo, ao se expressar numericamente – puro jogo.

E é a normatividade que opera o desenvolvimento dessas linguagens. Citemos, agora, o próprio Wittgenstein, brilhantemente citado por Rodrigues (*idem*, *ibidem*):

> *Woher die Idee, es wäre die angefangene Reihe ein sichtbares Stück unsichtbar bis ins Unendliche gelegter Geleise? Nun, statt der Regel könnten wir uns Geleise denken. Und der nicht begrenzten Anwendung der Regel entsprechen unendlich lange Geleise* (RODRIGUES, 2013, § 218)[16].

Para o filósofo, as regras são como trilhos, que não descrevem, apenas direcionam os discursos, ou os seus sentidos. Citemos novamente Rodrigues (2013, p. 143):

> Ora, aqui está posta para funcionar a máquina lógica que parece animar o funcionamento da linguagem. Parece que se seguimos essa metáfora entendemos melhor o que são *regras*: elas são como trilhos que compelem o movimento numa direção determinada. A partir de uma imagem como essa, o que fazemos é explicar a necessidade que encontramos em certos domínios da linguagem. A lógica deve cuidar da linguagem, e precisamente neste sentido: ela põe a linguagem nos trilhos. E em algum momento, tendemos a ir além da metáfora e dizemos: ela é o elemento fixo (inexorável), a estrutura sem a qual a fluidez do uso empírico da linguagem seria apenas dispersão de sinais. A lógica diz o que deve ser a linguagem, mas de um modo tal que parece não haver escolha mais. Assim fazemos justiça à concepção usual do que seja lógica, já que nesse campo (tanto quanto no campo da matemática) estamos falando em necessidades, e nos opomos a toda contingência e incerteza dos fatos. Analogamente, regras lógicas subjazem à linguagem. Nesse caso, os passos que se pretendem dar no interior da linguagem só podem ser trilhados se seguirem um caminho previamente dado. São regras o que determina esse caminho – é precisamente nesse sentido que dizemos: uma vez dadas as regras, todos os passos estão previamente dados (cf. PU §§190 e 238).

Podemos, então, como no excerto acima, aproximar nossas técnicas, a gramática e a matemática, já que as duas apresentam uma base lógica e, nesse ajuntamento, percebemos a lógica subjazendo o fenômeno e a sua realização concreta, tanto nos números quanto nas letras. Como Rodrigues afirma, "regras lógicas subjazem à linguagem", ou, generalizando, regras lógicas subjazem às linguagens, determinando esses caminhos, indicando os seus passos.

Essa inicial justaposição já indica a essencialidade das duas técnicas. Dessa forma, sempre que estivermos de posse da regra correta, tendo compreendido a estrutura que organiza uma sequência, teremos à mão

[16] "De onde vem a ideia de que o começo da série é o pedaço visível de trilhos que se estendem de modo invisível até o infinito? Bem, no lugar da regra nós poderíamos imaginar trilhos. E à aplicação não limitada da regra equivaleriam trilhos infinitamente longos" (tradução de Giovane Rodrigues).

toda a sequência ("uma vez que compreendamos, por exemplo, a estrutura que organiza a sequência dos números naturais, então nós temos à mão toda a sequência presentificada até o infinito" (RODRIGUES, 2013, P. 142)). Semelhantemente, quando compreendemos a sequência que organiza a frase simples em nossa língua materna, teremos à mão toda a sequência de frases que queiramos criar, interagindo significados e sentidos.

Por exemplo, quando compreendemos e "estamos nos trilhos" em relação à construção de adjuntos adverbiais a partir de substantivos precedidos de preposição, "feriu-se **com a faca**" – por exemplo, estamos aptos para criar adjuntos vários e infinitos com essa mesma sequência, o que ocorre tanto em sequências de letras quanto de números. E a compreensão de uma sequência, numérica ou gramatical, entendendo gramatical em seu sentido primeiro – relativo às letras, sempre será um estímulo para a criação de comportamentos semióticos, numéricos ou gramaticais, superiores.

O mesmo fato ocorre na matemática, quanto estudamos funções, por exemplo.

Dessa forma, vivenciadas interdisciplinarmente sequências numéricas e gramaticais, ambas com suas normatividades, ajudarão os aprendizes a vivenciarem funções e formas psíquicas superiores.

E Peirce? E as matrizes do pensamento e da linguagem? Onde entram na questão? É complexo, mas profícuo o diálogo que as perguntas suscitam: as matrizes e as tipologias sígnicas decorrentes delas nos ajudam a compreender igualmente a necessidade de aproximação e do trabalho conjunto entre sequências numéricas e gramaticais.

Na primeiridade, matriz primeira e intuitiva, temos a intuição como força elementar para a percepção e o sequente aprendizado, seja de letras ou de números; na secundidade, matriz segunda e informativa, temos a percepção fenomenológica como força secundária para a percepção e para a criação de relações cognitivas que fundamentarão a memória e a compreensão de inferências (a capacidade de inferir); na terceira matriz, temos a argumentação como força completiva para a intelecção e para a criação de relações entre inferências, sem as quais não ocorre o raciocínio, sem as quais não se constituiriam os argumentos.

A terceiridade é a matriz das normas (das convenções), responsável por todo o trabalho da gramática e da matemática; mas, é imprescin-

dível que se desenvolvam igualmente as outras matrizes – bases para a terceira.

Logo, considerando a teoria de Peirce, podemos adicionar o terceiro tripé da formação íntegra do infante: a arte. Dessa forma, a arte – responsável pelo desenvolvimento intuitivo das idades lógicas iniciais (primeiridade e secundidade), e a matemática e a gramática – responsáveis pelo desenvolvimento lógico e normativo, se bem trabalhadas, criarão crianças integralmente preparadas para a intuição, recepção e criação de formas, superfícies, volumes, limites, inferências, argumentos e textos simples e complexos.

Corramos um pouco até outro argumento de nosso texto: a relação entre categorização, predicação, inferenciação e referenciação, da seguinte forma: quando predica, a criança opera com categorias; ou seja, quando cria seus predicados (seus enunciados) – eixo sintagmático ou metonímico, o sujeito trabalha com diversos modelos ou categorias – eixo paradigmático ou metafórico. E nesse vai-e-vem da metáfora à metonímia (ou do paradigma ao sintagma), o infante criando a capacidade de referenciar (função ostensiva da linguagem); num passo seguinte, será capaz de inferenciar, sendo a inferenciação o principal processo de criação de argumentos. Ora, o sujeito epistêmico e seus textos sempre serão objetos em constante desenvolvimento semiótico.

Façamos uma digressão: discutamos, um pouco mais, a noção de lógica, esvaziando-a de sua sacralidade hermenêutico-filosófica. Usemos, para tanto, de outro excerto de Patrícia Del Nero Velasco (2010, p. 13):

> No processo de educação para o pensar, o fomento da capacidade argumentativa assume importante papel. Dado que a lógica é um dos fundamentos filosóficos imprescindíveis a uma educação para a argumentação coerente, o ensino dela torna-se condição necessária (embora não suficiente).

Ora, a lógica "se dedica (no referente ao pensamento) aos princípios e métodos do raciocínio; igualmente, estuda (no que se refere à linguagem) os argumentos, atentando para o encadeamento entres as sentenças de determinada língua" (VELASCO, 2010, p. 18). As matrizes de Peirce são, de fato, matrizes do pensamento e da linguagem, matrizes lógicas por excelência, por tratarem da concepção do pensamento e da linguagem num só sistema triádico.

"Quando as pessoas raciocinam, fazem inferências" (SALMON, 2002, p. 1), sendo as regras de inferência os próprios objetos de estudo da lógica; dessa forma, as regras de inferência que devem ser aprendidas

para a possibilidade de formação do indivíduo lógico são empregadas tanto no aprendizado da matemática quanto da gramática. O que é básico, igualmente, para a formação do caráter científico, formado pelas capacidades de induzir, dialetizar e criar – operadores que asseguram o conjunto de avanços do conhecimento científico.

Outro ponto deve ser destacado, para a clareza da aproximação da gramática e da matemática: a discussão sobre a gramática internalizada. E para isso, um excerto da tese de doutorado de Margarete von Mühlen Poll serve como esclarecimento:

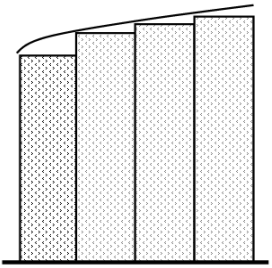
> Convém lembrar que a ciência linguística deu voz e valor a modos de falar e escrever que não contemplam a norma padrão escrita – e nisso está um de seus grandes méritos. Concomitantemente ao desvelamento de outras formas de expressar, ocorre a democratização do ensino, o que também trouxe para as esferas públicas e oficiais as mais diversas normas empregadas em nosso sistema linguístico. Agora, com a chegada das massas "não-cultas" às instituições oficiais de ensino, houve também uma preocupação em mostrar que os diversos falares trazidos por essa nova clientela apresentariam tantos recursos expressivos que os da modalidade padrão.
>
> Assim, no afã de mostrar que também esses falares possuem um conjunto de regras que guiam o funcionamento dos mesmos, ou seja, de que possuem uma gramática, passam a figurar, em textos técnicos e dirigidos a profissionais de ensino da língua portuguesa, dois conceitos de gramática: gramática normativa e gramática internalizada. A distinção entre ambos os conceitos, porém, nem sempre parece estar tão nítida em textos que abordam a questão do ensino de língua portuguesa. Pode-se afirmar que alguns textos migram de um conceito para outro, sem que seja explicitado ao leitor – em geral professores de língua materna – que se trata de tipos de gramáticas diferentes. (POLL, 2008, p. 75)

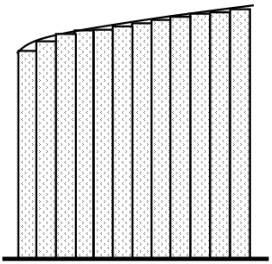
Nos nossos dias existe uma confusão grande envolvendo esses dois conceitos, gramática normativa e gramática internalizada. Ora são, na prática atual dos professores e das editoras, concepções diferentes: a primeira mais ligada às tradições de ensino de língua portuguesa; a segunda, às concepções linguísticas, à contemporaneidade – que é também depreendido pela leitura do excerto transcrito acima. Mas, é preciso que se diga que a gramática internalizada, por ser lógica, apresenta normatividade – regras que permitem a criação de inferências e de argumentos. Logo, há uma aproximação entre as duas concepções de gramática, que, na verdade, não são realmente duas concepções totalmente distintas, aproximando-se, fenomenologicamente, em relação ao seu valor lógico. E essa confusão em relação à gramática também aparece em relação ao aprendizado da matemática, pois há evidentemente uma matemática in-

ternalizada e uma matemática normativa, com aproximações e distanciamentos entre elas.

Mas... voltemos às nossas interrogações iniciais. Serão mesmo técnicas, a gramática e a matemática? E, para tanto, como definiremos técnica? Prossigamos, desta vez com asserções de base conceptual: técnica é arte ou ciência, é um procedimento voltado para um determinado resultado. Em outras palavras, uma técnica é um conjunto de regras ou normas utilizado para chegar a uma meta – um ordenamento de um modo de agir, de uma conjunção de ações. Sendo sempre modalizada, a técnica traduz uma intenção formal – uma limitação do infinito possível, e é essa limitação do infinito que dá sentido e materialização à gramática e à matemática. Exemplifiquemos com a noção de cálculo infinitesimal, com as noções de integral, noção tão bela e precisa: integral indica a área (o bidimensional); a integral dá dimensionalidade à matemática. E são essas duas noções exemplos da materialidade da matemática: a noção de limite e a noção de integral.

Um gráfico simples nos ajudará no prosseguimento de nosso discurso:





Se pretendermos encontrar a área de uma figura com um dos lados curvos, só conseguiremos se concebermos vários retângulos sobre ela, e quanto mais retângulos desenharmos, ou seja, quanto mais reduzida for a largura dos retângulos e maior o seu número, aproximar-nos-emos da medida da área (se dividirmos o intervalo em "*n"* partes e construirmos retângulos, quanto maior for o número "*n"*, mais próxima da área da figura será a soma das áreas dos retângulos - o limite da soma das áreas desses retângulos, quando "*n"* tende a infinito, é, por definição, a área da figura dada; ou, em outras palavras, a área da figura é definida como limite da soma das áreas desses retângulos).

A noção de limite é belíssima, e a limitação da infinitude é que gera a materialização, tanto na matemática quanto na gramática, como já dissemos, sendo que essa materialização se torna significativa pelo uso. Só podemos entender o infinito pelo enleio de conceitos, pela metáfora e pela metonímia, tanto gramaticalmente quanto matematicamente.

Nas duas técnicas a limitação do infinito, como já afirmado, é a responsável pela criação de significados, o que, desde Heráclito, é considerado o fundamento da construção de sentidos e de interações. Quando delimitamos a infinitude de possibilidades criamos interações semióticas, e é esse processo que temos que desenvolver, por meio da arte, da gramática e da matemática, em nossos procedimentos pedagógicos formais, ou seja, na escola.

3. Conclusão

Procuramos aproximar a gramática da matemática, e também da arte, almejando estabelecer um contato íntimo entre elas. Com a arte, a criança aprenderá a unir, numa só forma, o sentir, o perceber e o pensar; com a gramática e a matemática, aprenderá a unir as capacidades de sentir, perceber e pensar (categorizar, predicar, referenciar e inferenciar) de modo lógico ou normativo; desenvolvendo, assim, todo o seu potencial indutivo, dialético e criativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática*: As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Matemática e educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica***.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

POLL, Margarete von Mühlen. *Ensino de Língua Portuguesa: relações entre o saber científico e a prática social da linguagem.* 2008. Tese 9de Doutorado?). – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

RODRIGUES, Giovane. Normatividade e determinação nas "Investigações Filosóficas". *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea***.** Brasília, nº 1, ano 1, 2013.

TODOROV, Tzvetan. *A vida em comum*: ensaio de antropologia geral. São Paulo: Unesp, 2014.

VELASCO, Patrícia Del Nero. *Educando para a argumentação*: contribuições do ensino da lógica**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NOS CAMINHOS DA TERRA: ALFABETISMO E NORMAS LINGUÍSTICAS NA BAHIA RURAL OITOCENTISTA

Adilson Silva de Jesus (UFBA)
adilsonuefs@gmail.com
Zenaide de Oliveira Novais Carneiro (UEFS)
zenaide.novais@gmail.com

RESUMO

Philippe Ariès, nas palavras de Chartier (2004, p. 113), considerava o ingresso das sociedades ocidentais na cultura escrita uma das principais evoluções da era moderna. Fato é que escrita e sociedade sempre estiveram numa relação de influência mútua. Desse modo, partindo da ideia de que "tudo tem um passado que pode, em princípio, ser reconstruído e relacionado ao restante do passado" (BURKE, 1992, p. 11), serão objeto desse estudo os registros eclesiásticos emitidos no âmbito da Lei de Terras de 1850. A Lei de Terras, ou Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil, no século XIX. Os vigários foram encarregados de receber as declarações para registro das terras, que deviam conter o nome do possuidor, a designação da freguesia em que se situavam, o nome da localidade, sua extensão e seus limites. Além de fornecer dados importantes sobre a questão fundiária no Brasil, esses registros são fontes para a mensuração dos níveis de alfabetismo na Bahia rural oitocentista, pois são seriados e assinados e abrangem todas as regiões do país, o que possibilita o desenvolvimento de pesquisas que visem analisar a relação da tradição escrita com a sociedade em tempos pretéritos e também verificar, com o cruzamento de informações obtidas em outros documentos, as normas linguísticas usadas pelos alfabetizados nessa época. Segundo Silva (1996), os efeitos desses registros perduraram por mais de cem anos; pois, em 1950, quando se quis instalar a capital da República em seu sítio atual, a União teve que disputar nos tribunais seu direito às terras, que um particular afirmava serem suas, exibindo um registro do vigário.

Palavras-chave: Alfabetismo. Normas linguísticas. Escrita. Bahia rural.

1. Reflexões iniciais

Philippe Ariès, nas palavras de Chartier (2004, p. 113), considerava o ingresso das sociedades ocidentais na cultura escrita uma das principais evoluções da era moderna. Fato é que escrita e sociedade sempre estiveram numa relação de influência mútua. Desse modo, partindo da ideia de que "tudo tem um passado que pode, em princípio, ser reconstruído e relacionado ao restante do passado" (BURKE, 1992, p. 11), serão objeto desse estudo os registros eclesiásticos emitidos no âmbito da Lei de Terras de 1850. A Lei de Terras, ou Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil, no século XIX. Os vigários foram encarregados de receber as declarações para registro das terras, que deviam conter o nome do possuidor, a designação da freguesia em que se situavam, o nome da localidade, sua extensão e seus limites.

Além de fornecer dados importantes sobre a questão fundiária no Brasil, esses registros são fontes para a mensuração dos níveis de alfabetismo na Bahia rural oitocentista, pois trata-se de documentos seriados e assinados e abrangem todas as regiões do país, fornecendo informações importantes sobre as populações potencialmente geradoras de uma cultura escrita, dados que podem contribuir para a compreensão da polarização entre normas vernáculas e normas cultas do português brasileiro.

2. Para a história do alfabetismo na Bahia: um novo caminho

Mattos e Silva (2004) apresenta-nos algumas ideias para a concretização de uma história do português brasileiro. Destaca a autora dentre essas ideias que o historiador da língua estará mais próximo do historiador *tout court*[17].

Nesse sentido, Batista (2013, p. 14) destaca que a busca pelo histórico não deixa de lado uma procura por entender essa linguagem que nos insere no meio social. Consequentemente, a linguagem verbal e suas formas de tratamento passam a ser objeto da reflexão histórica, assim como a política, a sociedade, a cultura, a economia e outros campos do saber. A curiosidade e as reflexões a respeito das línguas e das proprie-

[17] Expressão francesa. Significa sem mais; só isto; sem haver nada a acrescentar; simplesmente; somente.

dades da linguagem humana têm uma história inserida no desenvolvimento sociocultural do homem.

É nesse contexto de maior abrangência de formulações e polifonia alargada nas formas de pensar e fazer a história que se inclui um novo viés da reconstrução da história do alfabetismo no Brasil – na perspectiva da história da cultura escrita – que segundo Castillo Gómez (2003, p. 107) trata-se da história cultural centrada especificamente nos objetos escritos e nos testemunhos, de qualquer índole concernente aos seus distintos usos e as suas várias funções. O autor especifica o que é a história da cultura escrita:

> Reconstruir as conexões entre as diferentes materialidades do escrito em face de compreender seu significado global em uma sociedade determinada se apresenta como referência fundamental do que deve ser a história da cultura escrita. Em suma, como já se disse, esta pode ser entendida como a conjunção de três histórias que tinham avançado em paralelo: a história das normas, das capacidades e dos usos da escrita; a história dos livros ou, mais amplamente, dos textos manuscritos e impressos; e a história das maneiras de ler (CASTILLO GÓMEZ, 2003, p. 108).[18]

Assim, o alfabetismo, visto como um processo que excede o caráter monolítico, representa uma multiplicidade. Logo, reconstruir a história do alfabetismo no Brasil é também estudar a história do livro, a história dos modos de ler, como e onde se dá a apropriação do escrito, o que e para que se escreve e qual a representação do escrito para a sociedade. Trata-se do que Soares (2011, p. 38) chama de a multiplicidade de facetas do fenômeno alfabetismo, isto é, a variedade e heterogeneidade de dimensões segundo as quais pode ser considerado e a diversidade de suas relações com a sociedade e a cultura. Soares (2011, p. 38), ao apresentar as perspectivas de estudo do alfabetismo, resume que reconstruir a história do alfabetismo implica abordá-lo, dentre outros aspectos:

> em uma perspectiva histórica, que investiga, entre outros temas, a história dos sistemas de escrita, dos suportes da escrita, dos objetos de escrita, dos processos de acumulação, difusão, circulação, distribuição da escrita ao longo do tempo e em diferentes momentos históricos (história de bibliotecas, de livrarias, de sistemas de informação...) a história das possibilidades de acesso à escrita, das consequências sociais e culturais da imprensa, a história dos leitores

[18] Reconstruir las conexiones entre las diferentes materialidades de lo escrito de cara a comprender su significado global en una sociedad determinada se presenta como referencia fundamental de lo que debe ser la historia de la cultura escrita. En suma, como ya se ha dicho, ésta se puede entender como la conjunción de tres historias que habían avanzado en paralelo: la historia de las normas, de las capacidades y de los usos de la escritura; la historia de los libros o, más ampliamente, de los textos manuscritos e impresos; y la historia de las maneras de LEER (p. 108).

> (número, condição social, sexo etc.), das leituras e das práticas de leitura e escrita em diferentes grupos sociais, a história da escolarização da aprendizagem da leitura e da escrita.

Tendo em vista as perspectivas teóricas e metodologias para a reconstrução da história do alfabetismo, nota-se que via da escolarização é uma via possível, mas não é a única como se acreditou por muito tempo. Galvão (2007, p. 222), no artigo "História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa", retomando uma expressão de Roger Chartier, propõe cinco "entradas" para se estudar a cultura escrita, aqui entendida como alfabetismo, em uma perspectiva histórica. Sobre as possíveis vias de "entradas" afirma a autora:

> A primeira dessas dimensões se refere às instâncias ou instituições que ensinam ou possibilitam a circulação do escrito em certas épocas e em certos locais. A segunda possibilidade para apreender o lugar ocupado pelo escrito em outros tempos e lugares é fazer uma história dos objetos que lhe dão suportes. A terceira via de entrada na cultura escrita de outros tempos e espaços é estudar os suportes por meio dos quais ela é difundida e ensinada. A quarta via que propomos para investigar a história da cultura escrita é aquela que focaliza os sujeitos que, em suas vivências cotidianas, constroem historicamente os lugares simbólicos e materiais que o escrito ocupa nos grupos e nas sociedades que os constituem (e que, ao mesmo tempo, ajudam a construir). Por fim, uma última via de entrada na cultura escrita de outros tempos mercê ser discutida: trata-se da investigação dos meios de produção e transmissão das múltiplas formas que o fenômeno assume (GALVÃO, 2007, p. 222-226).

Diante dessas possibilidades de análise, ampliam-se também as fontes e os métodos de pesquisa. Sobre as fontes, Castillo Gómez (2003, p. 115) afirma que estão situadas em três domínios:

> 1. Fontes do discurso. Compreendem todos aqueles textos socialmente autorizados e através dos quais se estabelece e se propaga uma determinada concepção da escrita e da leitura. Incluem, portanto, os textos emanados das diferentes instâncias de poder produtoras de discursos: a política, o direito, a igreja, a academia, as pessoas de letras ou os profissionais da escrita e do livro (...).
>
> 2. Testemunhos das práticas. Sem dúvida o corpus mais extenso e impreciso posto que compreenda a totalidade dos objetos escritos, sejam de caráter oficial ou privado, impressos, manuscritos ou eletrônicos, pintados, desenhados ou incisos. A escolha de um ou de outros dependerá dos objetivos planejados em cada investigação (...).
>
> 3. Representações. Trata-se dos distintos tipos de imagens que cada sociedade constrói a propósito dos temas e objetos da cultura escrita. Naturalmente a parte mais suculenta da torta leva tanto as manifestações da escri-

> ta e da leitura, dos escritores e dos leitores, na arte; mas tampouco faltam as que têm seu espaço nos textos literários.[19]

Observa-se que ganham destaque, segundo o autor, fontes que emanam das esferas públicas, as chamadas fontes autorizadas. São destacadas também as fontes das representações, isto é, como cada sociedade vê as distintas formas de imagens construídas a partir dos temas e objetos da cultura escrita. No entanto, são os testemunhos escritos que constituem o *corpus* mais numeroso, pois podem ser encontrados tanto no ambiente privado como no público. A essas fontes somam-se, segundo Bacellar (2010, p. 28-37), as listas nominativas de habitantes, matrículas de classificação de escravos, lista de qualificação de votantes, documentos sobre imigração e núcleos coloniais, matriculas e frequências de alunos, documentos de polícia, documentação de terras etc.

Sobre os Arquivos para a prospecção das fontes de pesquisa, Bacellar (2010, p. 34-38) faz um levantamento dos tipos possíveis para a recolha dos mais variados tipos de fontes. Afirma que os arquivos do poder legislativo são importantes, mas a ausência de instituições arquivísticas organizadas e preparadas para abri-los à consulta pública não tem inspirado os historiadores a melhor explorá-los. Diz a autora ainda que os arquivos do poder judiciário também têm grande importância para a pesquisa histórica, apesar do descaso com que esse poder insiste em tratar, ao longo dos séculos, os acervos que acumulou. De forma geral, é possível encontrar nesses arquivos grandes séries de inventários e testamentos, autos cíveis e autos crimes. Há também os Arquivos cartoriais que contêm séries documentais que se constituem de registros os mais variados, tais como os de notas e escrituras, registros civis e procurações. Assinala a autora a importância do livro de notas dos tabeliães para o estudo de

[19] 1. Fuentes del discurso. Comprenden todos aquellos textos socialmente autorizados e a través de los culaes se establece y se propaga uma determinada concpción de la escritura y de la lectura. Incluyen, por lo tanto, los textos emanados de las diferentes instancias de poder productoras de discursos: la política, el derecho, la iglesia, la academia, las gentes de letras o los profesionales de la escritura y del libro (...).

2. Testimonios de las prácticas. Sin duda el corpus más extenso e impreciso puesto que comprende la totalidad de los objetos escritos, ya sean de carácter oficial o privado, impresos, manuscritos o eltrónicos, pintados, garabateados o incisos. La elección de unos o de otros dependerá de los objetivos planteados em cada investigación (...).

3. Representaciones. Se trata de los distintos tipos de imágenes que cada sociedade construye a propósito de los temas e objetos de la cultura escritda. Naturalmente la parte más suculenta del pastel se la llevan tanto las manifestaciones de la escritura y de la lectura, de los escritores y de los lectores, em el arte; pero tampoco faltan las que tienen su espacio em los textos literários. (p.115)

sociedades do passado, por se encontrar, neles, registros de negócios os mais diversos; escritura de compras de terras, imóveis urbanos e cativos, registros de procurações, de cartas de alforrias de escravos, contratos de casamentos, de nascimento e de óbito.

Sobre os arquivos eclesiásticos, diz Bacellar (2010, p. 39-41):

> os arquivos de natureza religiosa no Brasil são detentores de grandes conjuntos documentais, nem sempre facilmente acessíveis. Os mais notórios são os da Igreja Católicas, cujos acervos estão reunidos nas cúrias diocesanas, de maneiras bastante precárias, que costumam improvisar o atendimento quando do surgimento de um pesquisador. Nesses arquivos católicos são encontradas fontes ricas e variadas como registros paroquiais de batismo, casamento e óbito, livros-tombo etc.

Diante da grande variedade das fontes, reconstruir a história do alfabetismo torna-se um trabalho interdisciplinar, ou seja, o presente da história da alfabetização vem definido pelo estudo interdisciplinar dos usos – públicos e privados, práticos ou simbólicos – do escrito (CASTILLO & SÁEZ, 1994, p. 149).

Sáez e Castillo (1994, p. 149) afirmam que Antonio Viñao prefere falar de alfabetizações e define o campo de estudo nos seguintes termos:

> O fenômeno a ser estudado não é o analfabetismo, como se fez tradicionalmente, mas sim a alfabetização, seus agentes, objetivos, instrumentos e consequências. Esta perspectiva sociocultural contempla a alfabetização como um fenômeno mais amplo que a escolarização. Ambos os processos se inserem em contextos sociais diferentes e só em parte coincidem. Ou seja, a alfabetização tem de ser estudada a partir do uso social (simbólico, expresso e latente; grupal, corporativo e individual; de produção, medição e recepção) das habilidades de ler e escrever (e, em uma concepção mais completa, de calcular), de sua consideração como práticas sociais organizadas que tem lugar em contextos de uso específicos, um dos quais (e não o mais importante) é o escolar. A história da alfabetização integra, portanto, a história da leitura e da escrita, da produção e distribuição, usos e maneiras da cultura escrita, assim como as das relações entre oralidade e escrita, culturas orais e culturas escritas. Daí que em sua escrita se impliquem a história literária, dos modos de comunicação humana, a antropologia e a história sociocultural (SAEZ & CASTILLO 1994, p. 149).[20]

[20] El fenômeno a estudiar no es o analfabetismo, como se há hecho tradicionalmente, sino la alfabetización, suas agentes, objetivos, instrumentos y consecuencias. Esta perspectiva sócio-cultural contempla la alfabetización como um fenômeno más amplio que la escolarización. Ambo procesos se insertan em contextos sociales diferentes y solo em parte coinciden. O sea, la alfabetización há de ser estudiada a partir del uso social (simbólico, expreso y latente; grupal, corporativo e individual; de produción, medición y recepción) de las habilidades de leer e escribir (y, em uma concepción más completa, de calcular), de sua consideración como prácticas sociales organizadas que tienen lugar em contextos de uso específicos, uno de los cuales (y no el más importantes) es el escolar. La histo-

Como se observa, fazer a história do alfabetismo não é tarefa simples. Implica o diálogo entre vários saberes, a análise de diversas fontes e a aplicação de métodos adequados a cada tipo de fonte.

3. Os registros eclesiásticos oitocentistas: caracterização geral

Sabe-se que o primeiro censo oficial realizado no Brasil é datado de 1872. O referido censo apresenta, além da contagem da população, informações específicas sobre pessoas com deficiência, acesso à escola e profissões exercidas, entre outras. Diante disso, como se pode tratar da penetração da escrita no Brasil, e na Bahia rural, em específico, de forma que vá além dos estudos feitos com base na criação de escolas Venâncio (2001, p. 392)? Quais fontes podem oferecer dados sobre os níveis de alfabetismo na Bahia em períodos anteriores a criação dos Censos oficiais? Qual a metodologia a ser utilizada? Como mensurar uma dimensão mínima que possa representar uma determinada região?

Os questionamentos acima expostos são possíveis de serem respondidos, atualmente, graças às possibilidades de se reconstruir a história do alfabetismo no Brasil, observando as fontes diversas produzidas pelo homem, em seu quotidiano. É essa ampliação a respeito de novas abordagens e novos objetos, sob a perspectiva da história da cultura escrita. Castillo Gómez (2003), que nos permite apresentar e explorar "de maneira inovadora séries de documentos ainda praticamente desconhecidas" (VENÂNCIO, 2001, p. 392), como fontes documentais para uma análise sócio-histórica e para avaliação dos níveis de alfabetismo no interior da Bahia oitocentista. Trata-se de *registros eclesiásticos ou paroquiais* da região da Oeste – BA[21] (feitos no âmbito da regulamentação da *Lei de 1850* ou *Lei de Terras*.)

Segundo Garcez (2010, p. 3):

---

ria de la alfabetización integra, por tanto, la historia de la lectura e da escritura, de la producción y distribución, usos y maneras de la cultura escrita, asi como las de las relaciones entre oralidad y escritura, culturas orales y culturas escritas. De ahi que em su escrito se impliquen la historia literária, de los modos de comunicación humana, la antropologia y la historia sócio-cultural (SAEZ & CASTILLO 1994, p. 149)

[21] A região definida como Oeste Baiano abarca todos os municípios localizados à margem esquerda do rio São Francisco, bem como uma pequena porção de terras situada à margem direita, que corresponde atualmente aos municípios de Ibotirama, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Sítio do Mato e Bom Jesus da Lapa.

> Os registros eclesiásticos – ou paroquiais, decorrem de impositivos da Lei nº 601: são assentamentos feitos pelos párocos das freguesias em livros específicos, com o objetivo de obter um mapeamento de propriedade da terra em posse ou domínio privado. São documentos que tem mais cunho censitário que propriamente cartorial. Mesmo assim, representam significativo marco no estudo e no reconhecimento da evolução da propriedade fundiária no Brasil – na Bahia especificamente. É um elo reconhecido oficialmente, na reconstituição das cadeias sucessórias das propriedades fundiárias, vez que tanto reconhecem a origem sesmarial quanto legitimam a posse primária.

A *Lei de Terras*, como ficou conhecida a *Lei nº 601* de 18 de setembro de 1850, foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil no século XIX. Até então, não havia nenhum documento brasileiro que regulamentasse a posse de terras. Com as modificações sociais e econômicas pelas quais passava o país, o governo se viu pressionado a organizar esta questão.

A Lei, no seu artigo 91, segundo Silva (1996, p. 173), determinava que:

> Todos os possuidores de terras, qualquer que fosse o título da sua propriedade ou possessão, seriam obrigados a registrar as terras que possuíam, a partir de prazos fixados na corte e na província do Rio de Janeiro pelo ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império, e nas demais províncias pelos seus presidentes. Os vigários de cada uma das Freguesias do Império foram encarregados de receber as declarações para o registro das terras. As declarações deviam conter o nome do possuidor, a designação da Freguesia em que se situavam, o nome da localidade, sua extensão e seus limites.

Bellotto (2008, p. 84) destaca que o registro paroquial (ou eclesiástico) é um documento diplomático testemunhal que consiste em componentes dos acervos dos arquivos paroquiais da Igreja Católica e que são, via de regra, livros compostos de documentos assinados. Nesse sentido, a Igreja era instituição responsável pela expedição de uma série de atos "civis", efetuando para todos os fins de direito, os registros de batismo, casamento, óbito, bem como os registros eclesiásticos de terras.

Garcez (1997, p. 169) informa-nos que os registros eclesiásticos não apresentam regularidade, diferindo de uma freguesia para a outra, tanto no número quanto na qualidade das informações. Além disso, a referida autora apresenta as características do declarante presentes no documento. São as seguintes:

I – Sobre o declarante:

- Nome do proprietário: aparece em todos os registros;

- Tipo do proprietário: pessoa física, igreja (igreja ou irmandade), proprietários estrangeiros, aldeia indígena e as rubricas onde são computadas as situações iniciais;
- Estado civil do proprietário: informação de frequência média;
- Residência do proprietário: pouco frequente;
- Profissão: raramente, aparecendo mais com relação a militares, padres, bacharéis, desembargadores;
- Grau de instrução, mais precisamente alfabetização, verificada pela a assinatura do declarante. No caso de analfabetos, o registro menciona assinatura a rogo;
- Nome do proprietário anterior: esta informação aparece com relativa frequência no caso de propriedade herdada ou comprada.

II – Sobre o imóvel declarado:

- Tipo de posse, individual ou conjunta. Esta informação aparece em todos os registros;
- Propriedade rural ou urbana, informação implícita ou explicita, em todos os registros: fazenda, engenho, sítio, chácara, roça, outros;
- Área da propriedade: a informação é mais constante para as freguesias do recôncavo e menos frequentes para as propriedades do sertão.

O que se percebe é que, além de fornecer dados importantes sobre a questão fundiária no Brasil, os registros eclesiásticos constituem-se como fontes para a avaliação e mensuração dos níveis de alfabetismo na Bahia rural oitocentista, pois são documentos seriados e assinados que abrangem todas as regiões do país, o que possibilita o desenvolvimento de pesquisas que visem analisar a relação da tradição escrita com a sociedade em tempos pretéritos. Há o fato também de o registro do vigário ter, segundo Silva (1996, p. 175), uma importância que talvez nenhum outro dispositivo da Lei de Terras igualou. Segundo a referida autora, os efeitos desses registros perduraram por mais de cem anos; pois, em 1950, quando se quis instalar a capital da República em seu sítio atual, a União

teve que disputar nos tribunais seu direito às terras, que um particular afirmava serem suas, exibindo um registro do vigário.

4. Metodologia

A metodologia que se utilizará nesta pesquisa baseia-se nos fundamentos metodológicos da paleografia italiana (PETRUCCI, 1978), ajustados por Marquilhas (2000), dando-se a recolha por amostragem e contagem de assinaturas de maneira sistemática, em documentos escritos. Ainda segundo Marquilhas (2000, p. 85), a metodologia oitocentista da contagem de assinatura ganhou lastro teórico em 1968, quando Roger S. Schofield quis reconhecer na "capacidade de escrever o próprio nome" única medida *"universal, padronizada e direta"* que indicava quase satisfatoriamente a competência alfabética de grupos sociais historicamente delimitados. Quanto à exata correspondência entre a capacidade de assinar e nível de competência de leitura e escrita, Schofield aceitava a opinião de um inspetor de ensino do século XIX, J. Fletcher, que encontrava na assinatura alfabética um indicador de leitura fluente: desde o século XVI, e até o início de Oitocentos, dada a sucessão de fases de ensino das primeiras letras, quem apenas soletrava não saberia ainda assinar, mas quem lia fluentemente já saberia pelo menos escrever o nome.

Sobre essa questão, Britto (2007, p. 20) afirma que

> devemos ter claro que o conceito de alfabetizado não se manteve o mesmo ao longo da história. Inicialmente, no século XIX, as enquetes sobre alfabetização consideravam como alfabetizadas pessoas capazes de escrever o próprio nome; apenas em torno dos anos de 1940, passou-se a considerar alfabetizada quem se demonstrasse capaz de ler e escrever um bilhete simples

Rojo (2010, p. 24) também destaca que na primeira metade do século passado (século XX), para ser considerado alfabetizado e viver na cidade, bastava saber assinar o próprio nome. Afirma que, excetuando as elites que tinham acessos a variados bens culturais e à escolaridade mais longa, até 1950 a maior parte da população brasileira (52,7%) vivia em situação de analfabetismo e boa parte dos (42,8%) sabia apenas assinar o nome e escrever poucas palavras.

No entanto, o método da contagem de assinatura, como todos os métodos de pesquisa, não é unânime. Há discordâncias e críticas. Houston (1982, p. 82) afirma que a assinatura é, materialmente, um indicador radical, que reduz uma variável contínua a um parâmetro binário – cruz e assinatura ágil. Segundo o referido autor, existe um leque de possibilida-

des gráficas onde têm lugar algumas realizações que levantam sérias dúvidas sobre o seu autor saber desenhar mais alguma palavra para além dos respectivos nomes.

Entretanto, Rockembach (2009, p. 36-39) discutindo sobre o papel da escrita, em particular da assinatura do nome lembra-nos de que a escrita e a possibilidade de o indivíduo assinar o próprio nome, reconhecendo sua individualidade em relação aos direitos, foram consideradas um avanço na cidadania dos estados modernos. Alerta-nos também para o fato de que as assinaturas, historicamente, servirem como forma de autenticação de documentos.

Sobre esse aspecto, Marquilhas (2000, p. 96) relata-nos que a validação de um testemunho, ou de uma confissão, perante o Tribunal do Santo Ofício era feita por meio de uma assinatura. Diz a autora:

> Terminado o depoimento, a sua versão escrita tinha que incluir a explícita concordância com os termos do texto por parte do autor. Uma assinatura alfabética, um sinal ou uma delegação na capacidade de assinatura do notário cumpriam essa função.

No bojo dessa questão, Schofield (1968, p. 318-319) informa-nos que, no passado, houve ocasião em que "um grande número, ou mesmo classes inteiras de indivíduos, foram chamados para formalizar a sua aprovação de um documento, assinando o nome se o soubesse fazer ou, caso contrário, inscrevendo um sinal".

Ainda nesse contexto, Soares (2012, p. 79) afirma que "em certo momento, a habilidade de escrever o próprio nome era a comprovação de letramento", aqui entendido, nas palavras de (MARQUILHAS, 2000), como a expressão mais de um desejo de afirmação social do que uma prática efetiva de leitura e escrita.

Desse modo, para se ter uma aproximação dos níveis de alfabetismo em sociedades pretéritas, Chartier (2004, p. 114) ressalta a importância das taxas de assinaturas. Para ele, não se podem negar as porcentagens de assinaturas, mas apenas avaliá-las pelo que são indicadores culturais macroscópicos, compósitos, que não medem exatamente nem a difusão da capacidade de escrever, mais restrita do que os números indicam, nem a da leitura, que é mais extensa.

Diante da questão de decidir sobre a funcionalidade do método de assinaturas para o reconhecimento dos graus de alfabetismo das socieda-

des do Antigo Regime[22], Marquilhas (2000, p. 88-91) esboça a noção de que há formas de lhe potenciar as qualidades, sujeitando esse tipo de abordagem da história do alfabetismo ao cumprimento dos seguintes requisitos:

> [...] (1) definir um conceito de alfabetização adequado à metodologia da contagem de assinatura; (2) selecionar fontes onde figurem microcosmos de subscritores verossímeis enquanto representantes da sociedade sua contemporânea; (3) respeitar os estudos feitos para realidade social, geográfica e cronologicamente vizinhas da que se pretende estudar.

Para a aplicação do método da contagem de assinaturas, nota-se que se trata de um conceito funcional de alfabetização coincidente com a capacidade de assinar, reveladora, segundo Marquilhas (2000, p. 92) de uma participação básica dos indivíduos no mundo da escrita pragmática, isto é, o uso que se faz da escrita em determinado tempo e espaço. Sobre as fontes, destaca que a seleção deve ser baseada nos diferentes panoramas arquivísticos nacionais e que os registros devem ser sistematicamente assinados. Além disso, alerta-nos a autora que é necessário respeitar os trabalhos já realizados nas regiões próximas a que se pretende estudar.

Dessa forma, a verificação da habilidade com a escrita será feita a partir da observação das assinaturas catalogadas em fichas, junto aos dados pessoais de cada indivíduo, de acordo com as informações encontradas no *corpus* analisado. E, por meio dos detalhes da identificação do indivíduo, obtidos de informações exigidas no ato da assinatura, identificar a sua proveniência geográfica, a sua idade, a sua pertença a uma determinada classe socioprofissional, e, a partir disso, traçar o perfil sócio-histórico desses escreventes. O formato das fichas que será estabelecido para identificação do assinante deve ser semelhante ao disposto ao seguir:

NOME COMPLETO:	
NATURALIDADE	
COR	
PROFISSÃO	
NASCIMENTO	
FILIAÇÃO	
ESTADO CIVIL	

[22]Termo criado pelo historiador francês *Alexis de Tocqueville* (1805-1859), para se referir ao sistema político, econômico e social que se originou na França, e posteriormente se difundiu ao longo dos séculos *XVI* ao *XVIII* pela Europa Ocidental, abrangido suas colônias nas Américas e no restante do mundo. Disponível em: http://seguindopassoshistoria.blogspot.com.br/2010/05/o-antigo-regime.html. Acesso em: 10-10-2013.

RESIDÊNCIA	
ASSINANTE	( ) Sim ( ) Não ( ) A rogo ( ) Sinais ( ) Não consta

Modelo adaptado da tese de Carneiro (2005)

5. Algumas reflexões finais

Com este trabalho, buscou-se apresentar uma nova perspectiva para o estudo dos níveis de alfabetismo no Brasil em sociedades pretéritas. Além disso, abordou-se, neste texto, a importância dos registros eclesiásticos como fontes para a análise dos níveis de alfabetismo no Brasil e na Bahia, especificamente. Após essa reflexão inicial, é possível concluir que:

1. Não se pode elaborar a história do alfabetismo no Brasil, considerando apenas o viés institucional, isto é, a história da escolarização, pois tal procedimento não garante uma história total, já que, como se sabe, o Brasil é um país de escolarização e imprensa tardias (GALVÃO, 2007, p. 10);
2. O estudo do fenômeno alfabetismo não se restringe a um único campo do saber, uma vez que tal fenômeno é um processo complexo que se manifesta de diferentes formas e níveis possibilitando, dessa maneira, novas abordagens e novos objetos (fontes);
3. O uso de diferentes fontes e de diferentes métodos na análise e mensuração dos níveis de alfabetismo é essencial, pois reconstruir a história desse fenômeno é, segundo Langeli (1996, p. 93), buscar compreender a difusão social da escrita.
4. Os registros eclesiásticos de terra podem fornecer dados importantes sobre a escrita em uma perspectiva histórico-regional e, consequentemente, trazer informações sobre as populações potencialmente geradoras de uma cultura escrita.
5. Os registros eclesiásticos de terra podem revelar dados da ocupação territorial, elementos importantes para se compreender as distribuições demográfico-linguísticas, além de se constituírem *corpora* para o estudo histórico do português no interior da Bahia, formado, em sua fase inicial, a partir de um amplo contato linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSK, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 21-77.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, vol. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BATISTA, Ronaldo Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Diplomática e tipologia documental em arquivos*. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). *Alfabetização no Brasil*: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 19-32.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: ___. (Org.). *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo, UNESP, 1992, 7-37.

CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais; SANTOS, Shirley Cristina Guedes dos. Fontes para a medição de letramento na Bahia oitocentista: o caso dos registros eclesiásticos de terras. *Cadernos do CNLF*, vol. XVI, n. 04, t. 2, p. 1955-1963. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012, Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_2/174.pdf>.

CASTILLO, Antonio; Sáez, Carlos. Paleografia versus alfabetización. Reflexiones sobre historia social de la cultura escrita. *SIGNO. Revista de História de la Cultura Escrita*. Universidad de Acalá de Henares, n. 1, p. 133-168, 1994. Disponível em: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7465/paleografia_castillo_SIGNO_1994.pdf?sequence=1>.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita, In: ARIÈS, Philippe; Roger Chartier. *História da vida privada*. Da Renascença ao século das luzes. São Paulo: Cia. das Letras: 2004, p. 113-159.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 323-342.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Histórias das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARILDES, Marinho (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2007, p. 218-248.

GARCEZ, Angelina Nobre Rolim. *Em torno da propriedade da terra*. Salvador: Arembepe. 1997.

_____. *Fontes complementares na pesquisa historiográfica*. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S.; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha (Orgs.). A pesquisa e a preservação de arquivos e fontes para a educação, cultura e memória. Campinas: Alínea, 2009, capítulo 1. [2. ed. 2013].

GÓMEZ, Antonio Castillo. Historia de La cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 5, p. 93-124. 2003.

HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.

HOUSTON, Robert Allan. *The literacy myth? Illiteracy in Scotland* 1630-1760, Past and presente, 1982, p. 81-102.

LANGELI, Attilio Bartoli. Historia del alfabetismo e método cuantitativo. *SIGNO. Revista de História de la Cultura Escrita*. Universidad de Acalá de Henares, p. 87-106, 1996.

LOBO, Tânia Conceição Freire; OLIVEIRA, Klebson. *História da cultura escrita no Brasil:* um programa de investigação – HISCULTE. Salvador, 2012.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. História da alfabetização: perspectivas de análises. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívea de Lima (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 227-248.

MAGALHÃES, Justino. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. In: GALVÃO, Ana Maria Galvão; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autentica, 2011, p. 127-150

MARQUILHAS, Rita. *A faculdade das letras:* leitura e escrita em Portugal no século XVII. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2000.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura*: primera lección de paleografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane; ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 65-85.

RIBEIRO, Vera Maria Masargão. *Alfabetismo e atitudes*: Pesquisas com jovens e adultos. Campinas: Papirus, 1999.

ROCKEMBACH, Moisés. *A perspectiva da assinatura digital no Tribunal Regional Federal da quarta Região: perspectiva infocomunicacional*. 2010. Dissertação (de mestrado em Comunicação e Informação). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: OLIVEIRA, Ergom; ROJO, Roxane Helena. *Língua portuguesa*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 93-103.

SILVA, Ligia Osório. *Terras devolutas e latifúndio*: efeitos da lei de 1850. Campinas: Unicamp, 1996.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Letramento em três gêneros*. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHOFIELD, R. S. The Measurement of Literacy in Pre-Industrial England. In: GOODY, Jack (Org.). *Literacy in Traditional Societies.* Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VEIGA, Cynthia Greive. História política e história da educação. In: ___; FONSECA, Thaís Nívea de Lima (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13-45.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Migração e alfabetização em Mariana colonial. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (Org.). *Para a história do português brasileiro*: primeiros estudos, t. 2. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2001, p. 391-399.

O CEFIL E O SERVIÇO DE CONSULTORIA LINGUÍSTICO-GRAMATICAL: ATIVIDADES DE 2013-2014

Ramon de Carvalho Azevedo (UERJ)
ramon.azevedo@globo.com
Flávio de Aguiar Barbosa (UERJ)
flavio.ag.barbosa@gmail.com

RESUMO

Este trabalho visa a apresentar o serviço de consultoria linguístico-gramatical do Centro Filológico Clóvis Monteiro (CEFIL) em suas atividades realizadas no período 2013-2014. O projeto tem por objetivo orientar consulentes externos e internos à comunidade da UERJ quanto a eventuais dúvidas a respeito do uso da norma padrão da língua portuguesa. As consultas podem ser feitas por e-mail (cefiluerj@gmail.com), telefone ou presencialmente. A partir de agosto de 2014, estará também à disposição do público a página do CEFIL no *Facebook*, uma nova ferramenta para acesso ao serviço de consultoria linguístico-gramatical e a outros projetos do CEFIL, bem como a conteúdos por nós produzidos. As dúvidas enviadas são solucionadas sob a constante supervisão do professor coordenador, que, além de marcar semanalmente reuniões, está sempre disponível para prestar auxílio em caso de necessidade. De janeiro de 2013 até julho de 2014, as mais de 190 dúvidas solucionadas foram recebidas exclusivamente por e-mail. Todas as respostas também foram enviadas por e-mail a fim de que fosse dado ao consulente um documento com respaldo teórico e, sempre que possível, com indicação de fonte bibliográfica de embasamento. Nosso prazo para respostas costuma ser de uma semana. Após serem solucionadas, as dúvidas são catalogadas em uma planilha contendo os seguintes dados: assunto; tema; data da consulta; data da resposta; retorno (quando há nova pergunta a partir da resposta enviada); referência citada; e observações. Esse registro é útil para o acompanhamento qualitativo e quantitativo dos diferentes assuntos registrados na tabela. Na apresentação deste trabalho serão utilizados gráficos elaborados a partir da análise desses dados, exemplos ilustrativos contendo casos de dúvidas com respectivas respostas e uma demonstração do funcionamento da página do CEFIL no *Facebook*.

Palavras-chave: Centro Filológico Clóvis Monteiro. CEFIL. Consultoria linguístico-gramatical. Norma padrão.

1. Introdução

O projeto de consultoria linguístico-gramatical do Centro Filológico Clóvis Monteiro (CEFIL) tem por objetivo solucionar dúvidas relacionadas ao uso da língua portuguesa em sua modalidade padrão. É um serviço prestado gratuitamente, tanto para a comunidade interna quanto para a comunidade externa à UERJ. O atendimento pode ser feito por e-mail, por telefone ou pessoalmente, ainda que preferencialmente seja utilizado o correio eletrônico, meio pelo qual podem ser inseridas citações das fontes consultadas para, além de embasar as respostas, estimular o consulente a ler as obras, aprofundando seu conhecimento. Nosso prazo para o envio de resposta é de uma semana, podendo se estender um pouco mais em períodos em que as demandas são mais intensas, tendo em vista que o projeto dispõe de apenas um bolsista. Até o final do ano de 2014, o CEFIL passará a contar com uma página no *Facebook*.

2. Funcionamento do serviço

As consultas recebidas pelo serviço de consultoria linguístico-gramatical chegaram exclusivamente pelo e-mail do CEFIL, canal preferencial do serviço. O registro dessas consultas é feito em uma planilha que contém os seguintes dados: assunto do e-mail; tema; data da consulta; data da resposta; retorno; referência citada; e observações.

A partir desses dados foi possível fazer um balanço das atividades do serviço de consultoria linguístico-gramatical no período de janeiro de 2013 a julho de 2014, que será desenvolvido nos parágrafos seguintes.

No período, foram recebidas 196 consultas, gerando um total de 293 dúvidas solucionadas. Essa diferença se dá pelo fato de que algumas vezes o consulente envia várias dúvidas no mesmo e-mail.

As dúvidas recebidas pelo e-mail passam por uma análise do que está sendo perguntado. Algumas vezes as perguntas são objetivas, mas na maioria delas é necessário que o bolsista, muitas vezes com o auxílio do professor, identifique qual o objeto da dúvida, o que leva à necessidade do uso de diferentes obras de referência para sua solução. São consultados, em especial, gramáticas e dicionários. A escolha das obras utilizadas leva em consideração o fato de que o consulente médio do CEFIL normalmente é leigo e precisa que os textos referidos sejam de simples compreensão sempre que possível. Na **Tabela 1** constam as fontes mais utilizadas nas respostas.

Obras consultadas	Número de vezes
Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa	33
Nova Gramática do Português Contemporâneo (Celso Cunha)	24
Gramática Houaiss da Língua Portuguesa (José Carlos Azeredo)	14
Moderna Gramática Portuguesa (Evanildo Bechara)	12
Dicionário Aulete Digital (Lexikon)	12
Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (ABL)	8
Sintaxe (Claudio Cezar Henriques)	7
Dicionário Prático de Regência Nominal (Celso Pedro Luft)	7
Gramática Crítica (Luiz Ricardo Leitão)	7
Dicionário Aurélio Digital (Positivo)	7
Dicionário Prático de Regência Verbal (Celso Pedro Luft)	6
Lições de Análise Sintática (Adriano da Gama Kury)	5
Thesaurus essencial (Francisco Ferreira dos S. Azevedo)	5
Escrevendo pela Nova Ortografia (José Carlos Azeredo)	4
Novo Acordo Ortográfico	4
Outros	20

Tabela 1 – Obras consultadas nas respostas às dúvidas do CEFIL

O projeto teve uma boa resposta do público, tendo em vista o aumento significativo da quantidade de dúvidas no período em relação ao ano de 2012, objeto de comunicação no XVII CNLF. A média por semestre de 2012 foi de 46 consultas. A média do período 2013-14, que engloba três semestres, foi de 66 consultas por semestre. Além disso, muitas pessoas voltaram a enviar questões, o que significou um número de 14 consulentes constantes. O número de novos consulentes no período foi de 47. Todas as respostas foram enviadas por e-mail.

Houve consultas sobre os mais diversos temas. Em ordem decrescente, os temas mais recorrentes foram: sintaxe, morfologia, pontuação, ortografia, semântica, léxico, CEFIL (em sua maioria, dúvidas a respeito do funcionamento do serviço de consultoria), outros (assuntos em geral, que fogem ao objetivo do CEFIL), revisão e expressão oral e escrita. Muitas vezes, a solução completa de uma dúvida envolve diferentes temas, o que explica a diferença entre o número de dúvidas e o número de temas. Um exemplo muito comum são as dúvidas de sintaxe que, para serem devidamente solucionadas, englobam também morfologia e são duplamente catalogadas. A **Tabela 2** mostra as dúvidas organizadas por tema.

Tema	Total
Sintaxe	104
Morfologia	32

Semântica	31
Pontuação	28
Léxico	25
Ortografia	23
Expressão oral e escrita	18
CEFIL	13
Outros	5
Estilística	5
Formatação	3
Fonética/Fonologia	3
Revisão	1
Linguística	1
História da língua	1

Tabela 2 – Número de dúvidas por tema

Algumas vezes, é mais difícil fazer citações ou remissões a obras de referência nas respostas. Nesses casos de dúvidas que não podem ser sanadas exclusivamente pelo uso das obras de referências disponíveis no CEFIL, ou cujas soluções não constam especificamente em determinada referência, as respostas são formuladas com o auxílio direto do professor. Também não são citadas referências no caso de análises estruturais de períodos específicos ou questões de adequação vocabular. Seus totais estão discriminados na **Tabela 3**.

Caso	Total
Análise de período específico	17
Resposta auxiliada pelo professor	16
Adequação vocabular	13

Tabela 3 – respostas sem referências

O período cronológico aqui relatado foi bastante produtivo e, a partir da análise dos números expostos, é possível perceber a importância e alcance desse trabalho, que, vale relembrar, está disponível gratuitamente a todos que precisem/desejem elucidar dúvidas sobre a norma-padrão da língua portuguesa.

3. A página do CEFIL no Facebook

A partir de agosto de 2014, o CEFIL passou a estruturar sua página no *Facebook* para publicação. O objetivo inicial desse novo serviço é ampliar nosso alcance no que diz respeito à possibilidade de atendimento ao público, tanto do serviço de consultoria linguístico-gramatical quanto

do serviço de revisão textual. Posteriormente, outras atividades do CEFIL também poderão ser acessadas por meio dessa página, como os artigos da revista *IDIOMA* e a publicação de catálogos de coleções do acervo bibliográfico do CEFIL. Nesta oportunidade, no entanto, trataremos apenas de como o serviço de consultoria linguístico-gramatical funcionará no *Facebook*.

Como já foi explicado anteriormente, o serviço de consultoria linguístico-gramatical funciona preferencialmente a partir de consultas feitas pelo *e-mail* do CEFIL. Essa característica do serviço não sofrerá modificações, em parte porque é um *modus operandi* já consolidado e eficiente, em parte porque o *Facebook* é uma ferramenta social cuja potencial velocidade não poderia ser acompanhada com a mesma eficiência, dada nossa capacidade de atendimento. A intenção inicial com a página é a de fazer chegar ao maior número possível de pessoas as respostas já formuladas para as dúvidas recebidas e a disponibilidade do serviço. Assim, conforme aparecerem novas dúvidas, solicitaremos que sejam enviadas pelo canal tradicional. Isso permitirá que façamos uma triagem prévia das novas dúvidas recebidas, que manterão a alimentação das postagens no *Facebook* e serão importantíssimas para essa nova modalidade do projeto.

Inicialmente, o conteúdo das postagens do serviço de consultoria linguístico-gramatical será gerado a partir das dúvidas já recebidas e respondidas por *e-mail*, incorporando as novas dúvidas conforme forem atendendo aos critérios de escolha para publicação. Escolheremos que dúvidas serão postadas na página de maneira a que consigamos cobrir o maior número de assuntos possível, seguindo como critério principal a recorrência do assunto segundo dados apurados anteriormente.

O formato da postagem das dúvidas será o mais simples possível, para que não exija daqueles que administrarem a página grandes conhecimentos sobre o funcionamento de redes sociais; foi baseado nas funcionalidades mais comuns do *Facebook*, que são a postagem de fotos, a atualização de *status* e a inserção das *hashtags*, indexadores de busca cuja utilização pela página será explicada mais adiante. A postagem funcionará da seguinte maneira:

1) uma vez selecionada a dúvida, a imagem do *e-mail* enviado pelo consulente é copiada da tela pelo uso da tecla *print screen*, presente em qualquer teclado de computadores tradicionais. A função também é facilmente executável em *tablets* e

smartphones, ampliando assim a gama de dispositivos em que será possível realizar o trabalho;

2) a imagem é colada em qualquer editor de imagens, momento em que será editada para ser adequada à postagem. Nesse passo, serão omitidas as informações pessoais do consulente (geralmente sobrenomes, *e-mail* e fotografia). A imagem editada é salva no formato "jpg" e é anexada ao *status* no campo "foto/vídeo" do site;

3) o texto já enviado como resposta ao consulente é copiado e colado no campo do *status* destinado ao texto, passando pelas adequações necessárias ao novo formato, inserindo-se no fim do texto as *hashtags* inerentes à postagem.

Para que as postagens possam ser encontradas com facilidade, escolhemos usar o sistema de *hashtags*, que é um sistema de indexação de buscas de amplo domínio pelo público em geral. Assim, cada postagem trará no final de seu texto quatro *hashtags*: a primeira, #CEFILUERJ, servirá para que todas as postagens da página do CEFIL possam ser facilmente encontradas; a segunda será identificadora do serviço do CEFIL ao qual a postagem está ligada, neste caso, #consultorialinguísticogramatical; a terceira servirá para identificar de que tema a postagem trata, como #sintaxe, por exemplo; a quarta, para indicar o assunto específico da postagem; por exemplo #oraçõessubordinadassubstantivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Busca no Vocabulário Ortográfico*. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=23>.

AZEREDO, José Carlos Santos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

_____. *Escrevendo pela nova ortografia*. São Paulo: Publifolha, 2008.

AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. *Thesaurus essencial*: dicionário analógico. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CENTRO Filológico Clóvis Monteiro. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/cefil.php>.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramatica do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DICIONÁRIO Aulete Digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br>.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Sintaxe*: estudos descritivos da frase para o texto. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

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

KURY, A da Gama. *Novas lições de análise sintática*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEITÃO, Luiz Ricardo (Org.). *Gramática crítica*: o culto e o coloquial no português brasileiro. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1998.

LUFT, Celso Pedro. *Dicionário prático de regência nominal*. 4. ed. São Paulo, Ática, 1999.

_____. *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo, Ática, 1987.

O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS PARA ALUNOS DA EJA[23]

Caroline Teixeira Medeiros Barbosa (UERJ)
cbarbosauerj@gmail.com
Vito Cesar de Oliveira Manzolillo (UERJ)
cesarmanz@globo.com
Ana Luisa Alves Vieira (UERJ)
analu_av@hotmail.com
Beatriz da Silva e Silva Ferreira (UERJ)
biassferreira@gmail.com
Bárbara de Brito Cazumbá (UERJ)
barbricaz@yahoo.com.br

RESUMO

No Brasil, a heterogeneidade da clientela da EJA é grande e, muitas vezes, não se sabe como agir diante dessa diversidade. Além disso, o ensino de português está atravessando uma crise, pois a tradição escolar não reconhece a multiplicidade do português falado, impondo a variedade de língua considerada correta. Portanto, o preconceito linguístico reflete o preconceito social. Nesse sentido, o melhor caminho para o professor de português talvez seja passar a ver os "erros" como "diferenças", pois, de acordo com Bagno (2007), a noção de erro foi construída pelo homem sem uma explicação científica. Não se deve excluir a variedade linguística do aluno, mas, a partir do conhecimento trazido por ele para construir o padrão. Considerando esses pressupostos, elaboramos uma aula sobre gêneros textuais para uma turma de EJA na qual levamos em conta algumas competências apontadas por Maingueneau (2001), especialmente a comunicativa ou genérica, que nos permite lidar como convém com os diversos gêneros discursivos, partindo do pressuposto de que o falante consegue reconhecer e produzir diferentes modalidades textuais. Nossa tem três momentos: No primeiro, os estudantes são expostos a três textos de gêneros distintos que contêm a mesma mensagem, sendo levados a refletir sobre semelhanças e diferenças existentes entre eles. Logo após, trabalhamos o conceito de papel social, apontado por Bortoni-Ricardo (2005), mostrando que existem regras que podem ou não estar documentadas e que indicam como comportar em situações diversas. Finalmente, apresentamos a noção de gênero

[23] Agradecemos ao Prof. Dr. Ricardo Joseh Lima por sua contribuição na elaboração deste trabalho.

textual e realizamos uma atividade em que os alunos devem transformar uma canção em outro gênero.

Palavras-chave: Ensino. Gêneros textuais. EJA. Português.

1. Introdução

Muitas pessoas acreditam que não sabem falar bem o Português ou que a nossa língua é uma das mais difíceis de aprender, entretanto sabemos que todo falante conhece sua língua materna, por mais que esse conhecimento lhe seja inconsciente. Qualquer falante, por exemplo, julgaria a frase "queimar viu Maria bolo o" como agramatical, ou seja, como não pertencente à língua portuguesa. Muitos são os fatores que contribuem para a difusão dessa crença, dentre eles a tradição escolar, que, segundo Perini (1997, p.11), impõe ao aluno uma norma considerada a certa, a norma padrão.

Vemos que o ensino de língua portuguesa tem se tornado um grande desafio, pois cada vez mais a língua falada tem se distanciado da língua escrita, e, apesar de a variação linguística ser visível a todos, a escola ainda não reconhece a diversidade do português falado. Bagno & Rangel (2005, p. 64) afirmam que a educação linguística está passando por uma crise:

> A educação linguística nas escolas brasileiras atravessa, no momento atual, uma crise inegável. Na verdade, ampliando o foco de análise, é possível dizer que é o panorama geral das relações entre língua e sociedade que exibe uma série de distorções e mal-entendidos.

Talvez o melhor caminho para o professor de Português seja passar a ver os "erros" como "diferenças", pois a noção de erro foi construída pelo ser humano e não possui uma explicação linguística. Se milhões de pessoas dizem "as menina" para se referir a mais de uma menina, é porque essa construção é possível de acontecer em nossa língua. O mesmo não se pode dizer da forma "menina as" – esta, sim, pode ser considerada um erro, pois não é uma possibilidade prevista pelo sistema, logo não a encontramos na fala de nenhum brasileiro. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 9): "os chamados "erros" que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica".

Cabe ao professor conscientizar seus alunos das diferenças, em vez de simplesmente impor uma variedade da língua que é estranha ao discente. É papel da escola tornar o individuo capaz de se comunicar em

todas as situações, sejam elas formais ou informais. Para isso, os conceitos "certo" e "errado" poderiam ser substituídos por "adequado" e "inadequado". De acordo com Bechara (2007, p. 14), "a grande missão do professor de língua materna (...) é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação". Não se pode excluir a variedade do aluno, mas partir do conhecimento trazido por ele para, através de comparações, construir o padrão.

Tendo em vista esses pressupostos, elaboramos uma aula sobre gêneros textuais para uma turma de EJA. Levamos em conta algumas competências apontadas por Maingueneau (2001), dentre elas a competência comunicativa ou genérica, que permite ao individuo se comportar como convém em diversas modalidades discursivas. Partimos do princípio de que o falante, mesmo que de forma inconsciente, consegue se adaptar, reconhecendo e produzindo diferentes tipos de gênero.

2. Plano de aula

2.1. Público-alvo

Elaboramos uma aula para alunos de EJA do ensino médio, inseridos em comunidades carentes.

2.2. Tema

Gêneros textuais

2.3. Objetivos

Desenvolver um conceito de gênero e tornar o aluno capaz de utilizar todos os tipos de gênero.

2.4. Descrição das atividades

No começo da aula, os alunos receberão uma folha contendo três textos de gêneros distintos que tratam do mesmo assunto.

BILHETE	CARTA	CONTO
Mãe,	Rio, 05 de maio de 2014.	Era uma vez uma princesa

Tem um buraco enorme no meio da rua. Ta horrível pra passar. Não sai de casa hoje. Bjs, Joana	Excelentíssimo Prefeito, Gostaria de solicitar o conserto da Rua Cinco, pois existe um buraco que tem impedido os moradores de transitar. Desde já, agradeço. Joana da Silva	chamada Joana que vivia em um reino muito distante. Um dia, uma bruxa muito malvada lançou uma maldição, na qual um buraco foi aberto no meio do caminho, e todos que caíssem no buraco eram levados para um reino onde não havia magia.

Após a leitura dos três textos, discutiremos com os alunos questões como: "Quais as semelhanças e diferenças entre os textos? Os textos são iguais? Eles tratam do mesmo assunto? Eu posso escrever para o prefeito do mesmo jeito que escrevo para a minha mãe?" Deixaremos que os estudantes deem sua opinião sobre o assunto e, então, começaremos a construir a noção de gênero. Trabalharemos com os conceitos de "adequado" e "inadequado" e mostraremos aos alunos que existem aspectos que cabem em um determinado gênero, mas que não cabem em outro. Por exemplo, em um conto de fadas pode haver fantasia, o que não é possível em uma notícia de jornal.

Em um segundo momento, introduziremos o conceito de papel social, que, de acordo com Bordoni-Ricardo (2005, p. 23), é "o conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais", ou seja, em casa as pessoas podem exercer papel de filho, enquanto no trabalho exercem papel de chefe. O comportamento, a linguagem e as atitudes do sujeito vão depender do contexto em que ele estiver inserido. Para que fiquem claras as diferenças linguísticas que encontramos em diferentes contextos, os alunos serão divididos em grupos e farão uma breve encenação ilustrativa dos diferentes papéis sociais desempenhados por eles na sociedade.

Em seguida, explicaremos que existem regras que determinam as ações que são realizadas em todos os papéis sociais e que elas podem estar documentadas, como no caso de um tribunal de júri. Diremos que também existem regras que determinam o que pode ou não aparecer em um gênero e mostraremos o seguinte quadro:

Aspectos tipológicos	**Definição**	**Exemplos**
Narrar	Apresenta uma sucessão de eventos, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma final. Há predominância dos verbos de ação.	Contos de fadas, fábula, lenda, narrativa, piada, conto, crônica, relato, diário, testemunho, biografia.

Descrever	Apresenta propriedades, qualidades, elementos componentes de uma entidade, sua situação no espaço, etc. Há predominância dos verbos de estado.	Propaganda, textos dissertativos.
Expor	Caracteriza-se pela análise ou síntese de representações conceituais numa ordenação lógica. Os tempos verbais são os do mundo comentado, e os conectores, predominantemente, do tipo lógico.	Texto expositivo, seminário, conferência, palestra, verbete, resenha, relatório.
Prescrever	Apresenta prescrições de comportamentos ou ações, tendo como principal marca os verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente.	Instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, textos prescritivos.
Argumentar	Apresenta uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos. Há predominância de verbos introdutores de opinião.	Textos de opinião, carta de leitor, diálogo argumentativo, assembleia, debate.

Fonte: Koch e Elias (2012: capítulo 3).

Por fim, os alunos serão expostos à seguinte definição de gênero textual, proposta por Marcuschi (2010, p. 23):

> Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

2.5. Atividade

Entregaremos à turma a letra da canção "Eduardo e Mônica", de Renato Russo, gravada pela Legião Urbana, e os alunos deverão transformá-la em outro gênero. A atividade poderá ser feita em grupo ou individualmente.

2.6. Recursos

Folhas com os textos

Toca-CDs

Música "Eduardo e Mônica" – Legião Urbana

2.7. Tempo previsto

Uma hora e quarenta minutos

3. Conclusão

O público-alvo da EJA são jovens e adultos a partir dos 15 anos até a terceira-idade. Além disso, são recebidas pessoas com deficiência, apenados e jovens em conflito com a lei que não conseguiram começar ou continuar seus estudos.

Sendo esse público tão heterogêneo, é imprescindível a existência de profissionais capacitados que atendam as necessidades desses discentes, já que muitos provavelmente apresentarão certas dificuldades para acompanhar as aulas.

É importante que o professor da EJA saiba considerar os conhecimentos prévios de seus alunos, transmitindo-lhes também novas habilidades. Com isso, pode-se planejar uma aula de gêneros textuais, que conte com a participação turma, enriquecendo assim a aprendizagem.

Para que sejam obtidos os resultados desejados, faz-se necessário um trabalho dinâmico e preciso, no qual aluno e professor sejam coautores do processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada,* Belo Horizonte, vol. 5, n. 1, 2005.

BECHARA, E. *Ensino da gramática*: Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, D. Diversas competências. In: ___. (Org.). *Análise de textos de comunicação.* São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola, 2010.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Giselda Maria Dutra Bandoli (UENF)
giseldadutrabandoli@uol.com.br
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

Há, no cenário da educação brasileira, a urgência em se proceder a uma reflexão, discussão e sugestão de ações viabilizadoras de práticas pedagógicas que possam apresentar alternativas para um ensino cuja metodologia busque elevar o desempenho linguístico dos alunos, tornando-os efetivos competentes leitores e produtores de textos, estes ajustados às inúmeras situações comunicativas de que os usuários participam. Dessa forma, pretende-se fazer, neste trabalho, uma reflexão sobre o atual ensino de língua portuguesa e em que medida esse ensino favorece o desenvolvimento da competência linguística dos nossos alunos. Nesse sentido, constituirão foco de nossa atenção alguns questionamentos a respeito das noções e do ensino de gramática, já que o estudo detópicos gramaticais compõe o universo das aulas de língua portuguesa. Ainda evidenciaremos que pressupostos da linguística funcional e da sociolinguística, aliados às orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, podem contribuir para um encaminhamento mais reflexivo e produtivo sobre os estudos sobre a língua.

Palavras-Chave: Ensino de português. Gramática. Práticas pedagógicas

1. Considerações iniciais

No âmbito da educação, há uma tradição arraigada de circunscrever o ensino de língua portuguesa a estudos eminentemente normativo-prescritivistas, nos quais conceitos, regras e categorias gramaticais são apresentados aos alunos de forma descontextualizada e estanque, através de frases isoladas. Para esse fim, os professores valem-se sempre das aulas de gramática e o ensino que não estiver direcionado por essa ótica normativa não é considerado. O processo de ensino-aprendizagem assim

conduzido não contribui para o objetivo maior dos estudos de língua/linguagem: habilitar o aluno à produção/interpretação de textos orais e escritos, concretizados em gêneros discursivos e ajustados às inúmeras situações de comunicação, em níveis variados de formalidade.

Há, portanto, a necessidade de se propor um encaminhamento mais produtivo sobre os estudos da língua. A ideia que nos norteia vem da linguística funcional, segundo a qual há uma forte vinculação entre discurso e gramática, de modo que algumas estratégias de organização da informação operadas pelo falante no momento da interação discursiva se regularizam, sendo a gramática uma consequência desse processo. Nesse sentido, não organizamos aleatoriamente nosso discurso e, dessa maneira, a ordenação de elementos gramaticais na sentença é motivada por fatores de ordens gramatical e discursivo-pragmática.

Ainda observamos que, segundo as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e os postulados da sociolinguística, a língua é concebida como atividade de comunicação, de interação social, e, assim compreendida, não deve ser estudada de forma descontextualizada, autônoma. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa deve ser baseado no funcionamento da língua em efetiva comunicação, como uma estrutura maleável, para que sua complexidade seja entendida a partir de uma reflexão coerente e não de um conjunto de regras isoladas.

2. O ensino de língua portuguesa

É oportuno levantar a questão a respeito da responsabilidade da escola em oferecer ao aluno um ensino que promova o seu desempenho linguístico. Consideramos que o objetivo básico do ensino de língua portuguesa é habilitar o aluno na produção de textos orais e escritos, materializados em inúmeros gêneros discursivos e ajustados às inúmeras situações comunicativas de que ele participa. Dessa forma, a escola não pode se ausentar da missão de promover a educação linguística.

A educação brasileira clama, portanto, por propostas de mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem, já que, por fatores de natureza diversa, de maneira geral, o nível de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio se mostra comprometido, conforme mostram os resultados dos exames oficiais do Ministério da Educação, como o ENEM e o Prova Brasil. Eficiência e qualidade então são palavras de ordem nesse cenário da educação brasileira.

Há, dessa maneira, a urgência em se proceder a uma reflexão, discussão e sugestão de ações viabilizadoras de práticas pedagógicas que possam apresentar alternativas para um ensino cuja metodologia busque elevar o desempenho de nossos alunos. Para esse fim e em se tratando da língua portuguesa, acreditamos que um ensino atrelado a pesquisas/estudos linguísticos é o caminho que nos leva à qualidade da educação e, consequentemente, à reversão dos baixos índices de aprendizagem dos alunos.

Cabe lembrar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* explicitam e sugerem a relação entre ensino e estudos referentes à linguagem: "Como objetivar tais competências sem um trabalho sistemático e organizado com a linguagem?". As competências a que se referem os PCN são

> disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (PCN, 2000, p. 5)

Furtado da Cunha e Tavares (2007) já propõem um ensino de língua portuguesa que possa apresentar uma perspectiva didático-pedagógica pautada no estudo da língua em seu contexto real de uso e nas inevitáveis e recorrentes variações a que uma língua natural está sujeita. Essa postura das autoras toma por base a seguinte concepção de língua, com a qual concordamos:

> A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. (CUNHA; TAVARES, 2007, p. 14)

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve pressupor atividades que formem competentes usuários da língua, tornando-os bons produtores de textos – orais e escritos, formais e informais – já que é através dos diferentes textos materializados em diversos gêneros que esses usuários estabelecem suas interações comunicativas. Nesse sentido, já que a língua está na base da comunicação entre as pessoas, constituindo um dos seus meios fundamentais, há que se considerar a urgência em se proceder a uma educação linguística em todos os níveis de ensino, a fim de que a competência comunicativa dos usuários da língua/estudantes seja desenvolvida e aprimorada.

3. A linguística e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa

A "palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana", assim já postulava Bakhtin (2010, p. 42) ao caracterizar a linguagem como ubíqua. A linguagem, portanto, está onipresente na vida dos seres humanos. Sem ela, o homem não conhece a si mesmo nem o mundo que o cerca.

A língua, portanto, não é secundária. Não se pode minimizar sua importância, mesmo que inúmeros outros meios de comunicação, possibilitados pelas tecnologias, se proliferem. E, já que é o meio essencial pelos qual nos comunicamos, há a necessidade de buscarmos uma educação linguística, enquanto educadores.

Nessa perspectiva, uma educação linguística capacita o falante da língua, tornando-o sujeito de suas relações sociais mediadas pela linguagem, já que lhe oferece formas de desenvolver inúmeros conhecimentos linguísticos para uso em efetivas situações de comunicação. Como consequência da educação linguística, a pessoa como usuário da língua tem o seu desempenho linguístico aprimorado na medida em que, segundo Travaglia (2011, p. 15), "consegue veicular pela língua os significados/sentidos que deseja e compreender melhor os significados/sentidos que chegam até ela e de que forma chegam, sendo capaz de perceber estratégias argumentativas [...] concretizadas no dizer".

Procuremos então apresentar mais especificamente a noção de educação linguística e suas implicações para o ensino. Bagno e Rangel (2005, p. 63) assim a concebem:

> 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.

A aquisição do conhecimento de/sobre a língua materna, a partir da concepção apresentada, se realiza de forma "natural", à medida que uma criança vai estabelecendo interações com a família e a comunidade a que pertence. Tanto a família como a sociedade em geral promovem tal educação: o aprendizado linguístico se consolida a partir das experiências que uma criança vivencia no meio em que ela vive e convive. Assim, as regras internas da língua são apreendidas pelo falante desde tenra idade,

consolidando-se, dessa forma, a *gramática internalizada*, que nos permite construir e decodificar estruturas linguísticas possuidoras de sentido.

Dessa maneira, a construção da gramática internalizada, consequência da educação linguística, possibilita ao usuário da língua a compreensão de que não há como fazer uso irrestrito da língua; ao contrário, ele observa que a língua sofre restrições de uso, tanto as de ordem intrínseca como as de ordem extrínseca. Em suma, as regras da *gramática internalizada* vão sendo incorporadas naturalmente, pelo simples fato de uma pessoa estar exposta às interações sociais – sejam elas formais ou informais –, à convivência com os outros, às conversas familiares. O desenvolvimento e ampliação desse conhecimento linguístico virão mais tarde e, de certa forma, ficam sob a responsabilidade da escola, que realizará essa tarefa de forma sistematizada.

A noção de educação linguística postulada por Bagno e Rangel (2005) nos leva a uma discussão sobre inúmeros aspectos relacionados a diversas áreas com as quais o fenômeno da linguagem se relaciona. Todavia, procuraremos trazer à luz um debate sobre a educação linguística sistematizada no âmbito escolar, já que entendemos que a escola é uma das instituições responsáveis pela formalização de inúmeros saberes, principalmente, os linguísticos.

A educação linguística realizada no domínio escolar, por conseguinte, deve preocupar-se com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, promovendo a discussão e a compreensão de como os recursos da língua atuam na construção da forma e do sentido de todo e qualquer texto produzido em interações comunicativas. A escola precisa ocupar-se dessa tarefa e é também em Travaglia (2011) que buscamos respaldo para considerar tal compromisso como de responsabilidade da escola. Complementando a noção postulada por Bagno e Rangel (2005), o autor entende educação linguística como

> [...] o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. (TRAVAGLIA, 2011, p. 24)

Não se pode, dessa forma, dissociar o estudo da língua em efetivo uso da educação linguística. Nessa perspectiva, também não se pode

pressupor que o ensino pautado exclusivamente em normas prescritivistas da gramática irá favorecer tal educação; isso porque, do ponto de vista comunicacional, esse ensino não contempla todas as especificidades do uso da língua. A norma padrão, prescrita pela gramática normativa, atende os falantes em apenas alguns contextos de uso, contudo é tida como a única e exclusiva forma válida de uso linguístico.

Quando se privilegia apenas o conhecimento ou aprendizado de regras ou normas gramaticais, existe a concepção de erro, o que não está em consonância com a ideia de educação linguística. Nesse ensino prescritivista, quanto mais o falante se distancia dessas regras, mais se cometem "erros" de linguagem. O que realmente deve ser evidenciado é que a língua apresenta vários registros, utilizados segundo as necessidades de comunicação de seus usuários. Todos esses registros possuem seus mecanismos próprios e podem ser eficientes em diferentes situações, considerando sempre a adequação do uso. Dessa forma, a formação linguística agrega a noção de adequação/apropriação linguística e não a de incorreção/erro linguístico.

Não se deve, entretanto, excluir os estudos concernentes à norma culta do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos, como usuários efetivos da língua, necessitam também – e não exclusivamente – desse estudo. No entanto, tal norma deve ser ensinada como uma das possibilidades da língua, numa tentativa de atender à noção de adequação e não à de imposição linguística. Tentemos corroborar esse posicionamento com o que Travaglia (2011, p. 27) postula:

> É necessário e importante que a educação linguística ensine esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica, cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos, mas é preciso que fique claro que ela é uma forma de usar a língua apropriada para uso em um grande número de situações, de modo semelhante ao fato de que devo usar terno e não bermuda e camiseta em uma série de situações, mas há outras situações em que o uso de bermuda e camiseta é perfeitamente plausível e mais adequado.

A questão das variedades linguísticas não deve, por conseguinte, ser negligenciada dado que existe, dentro da própria língua, uma diversidade de usos de que os falantes dispõem para estabelecer suas interações sociais e comunicativas. A escolha do falante por determinada variedade, portanto, não é arbitrária, mas orientada por inúmeros fatores que contribuem efetivamente para o sucesso do ato comunicativo. Lembremos que um ensino de língua calcado apenas na aprendizagem de normas não atende a critérios linguísticos, mas a razões de prestígio social ou, para

alguns, preconceito social. Isso porque quando se estabelece qualquer norma, tem-se a finalidade de impor determinado comportamento que seja padrão. Assim, a norma social orienta o estabelecimento da norma linguística, que dita as regras determinantes do uso da língua pelos falantes. O uso linguístico alinhado a essas regras ganha um alto prestígio social, já que se considera este o verdadeiro "bom uso" da língua.

A esse respeito, pertinentes são as palavras de Ernani Terra (2002, p. 46):

> [...] aquilo que se estabelece como norma está cada vez mais distante daquilo que se fala. Ademais, é importante observar que a norma, por ser baseada na produção literária, distancia-se do uso, uma vez que, dentre os usuários de uma língua, uma minoria é produtora de textos literários.

Amparados nesse pressuposto, entendemos que a educação linguística deve efetivamente contemplar a modalidade oral da língua, sob pena de as orientações dos PCN não serem observadas. Esse documento oficial (1998, p. 82 e 96) indica a produção de "textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção" e ainda afirma que "o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de língua portuguesa".

Dessa forma, buscando um estudo mais diversificado da realidade linguística brasileira, busca-se também um ensino de língua portuguesa mais eficiente. Essa é uma da tarefa da qual a escola não pode se esquivar.

A educação linguística que defendemos vai ao encontro dos postulados da sociolinguística, já que essa vertente da linguística aborda a linguagem em seu contexto social, ou seja, estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, relacionando aspectos linguísticos e sociais. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, por isso, não deve ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos.

Seus pressupostos também estão em consonância com um ensino de língua portuguesa mais significativo e mais produtivo. Bagno (2007),

aliás, sugere uma reeducação sociolinguística – para alunos e professores – como forma de alcançar um ensino com tais peculiaridades:

> À professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho da *reeducação sociolinguística* de seus alunos e de suas alunas. O que significa isso? Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãs e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem. (BAGNO, 2007, p. 82)

A reeducação linguística a que Bagno se refere reforça a necessidade de buscarmos uma orientação linguística que não valoriza apenas normas e regras gramaticais, aliada aos estudos de língua portuguesa.

Dessa forma, conforme os autores aqui mencionados a concebem, a educação linguística implica diretamente a prática do letramento, uma prática que ultrapassa a noção convencional e restrita de alfabetização. Os usuários da língua devem verdadeiramente ser conscientes de que é através da língua que se realiza a interação social. É através do domínio dos recursos da língua que a capacidade de expressão, de comunicação de alguém se efetiva. Uma sociedade letrada é, com certeza, o resultado final de uma sólida e eficiente educação linguística. Soares (*apud* BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69) já definia letramento como "estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, *mas* exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral", concepção esta em total conformidade com os propósitos/tarefas da educação linguística.

Ainda convém lembrar que essa educação pressupõe o trabalho constante com os gêneros textuais. Ao usar a linguagem, os usuários da língua produzem textos que se realizam em gêneros, ou seja, toda manifestação linguística –oral ou escrita – se dá através de textos concretizados em gêneros discursivos apropriados à situação de comunicação. Assim, é comum haver uma categorização de formas textuais estáveis e histórica e socialmente situadas em nossa sociedade, por exemplo: sermão, carta, e-mail, notícia, *chat*, manual de instruções, panfleto e muitos outros. Na verdade, do ponto de vista enunciativo, os gêneros discursivos são práticas sociais de nosso dia a dia. Dessa forma, não se pode compreender um gênero do discurso desvinculado de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, tampouco desvinculá-lo das atividades comprometidas com a educação linguística.

4. Linguística funcional e ensino

Partilhamos a ideia de que o ensino de gramática participa do desenvolvimento e aprimoramento da competência comunicativa dos alunos, ou seja, não se faz educação linguística sem o estudo de gramática. A concepção de gramática empreendida por Neves (2009, p. 80) fundamenta nossa tese. A autora, entre outras concepções, nos apresenta uma que é básica, alinhada também à concepção que adotamos neste trabalho: "um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso". Nesse sentido, um falante de qualquer comunidade linguística, a partir do conhecimento de sua língua, aciona a gramática para organizar sua linguagem, em situações de sociointeração. A gramática, nessa perspectiva, extrapola um sistema de regras rígidas pautado em classificações de termos gramaticais e nomenclaturas e se configura como um sistema através do qual toda uma língua se organiza.

Considerando esse aspecto, para se ensinar eficientemente uma língua, não se deve prescindir do estudo de gramática; o problema está em "de que maneira ensiná-la?". Por isso, há que se buscar uma orientação linguística que favoreça uma investigação da língua em uso, explicitando o seu funcionamento.

Conectadas a esse pensamento, muitas são as orientações teóricas que buscam conhecimentos mais amplos sobre a estrutura e o funcionamento da língua a fim de tornar o ensino mais reflexivo e menos improdutivo. Dentre as inúmeras vertentes linguísticas já postuladas, buscamos então subsídios e orientações nos preceitos teórico-metodológicos norteadores da linguística funcional, dado que essa corrente – nascida no século XX – pauta suas investigações em dados reais da situação comunicativa – oral e escrita –, estudando a língua em relação ao contexto linguístico e à situação extralinguística. A língua, em uma orientação funcionalista, jamais pode ser explicitada ou descrita como sendo um sistema autônomo.

Dessa maneira, é intencional privilegiarmos a busca por essa abordagem linguística que desconsidera o ponto de vista estritamente formal da língua – como pretendiam os estruturalistas – e desloca suas reflexões para o campo do contexto sociointerativo, no qual as questões gramaticais não são tratadas de modo artificial e desvinculadas das reais situações de uso. Marcuschi (2009, p. 23) também se alinha a essa proposta e ainda adverte:

> Não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas. [...] Isto quer dizer que todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum.

Neves (2009, p. 18) também defende essa perspectiva, fazendo a proposta para um novo ensino de língua ser delineado: "Venho defendendo que se finque *a pesquisa linguística* na valorização do uso linguístico e do usuário da língua propiciando-se *a implementação de um trabalho com a língua portuguesa* – especialmente com a gramática" [grifos nossos]. Esse pensamento se justifica na medida em que os enunciados produzidos pelos falantes se realizam em contextos de interação e, reconhecidamente, esses enunciados – ou os textos propriamente produzidos – são organizados a partir dos recursos que a língua põe à disposição de seus usuários.

Daí a necessidade de que seja oferecida uma orientação linguística para escola e os profissionais que nela atuam, pois o ensino de língua precisa promover uma reflexão crítica sobre a língua e suas variedades, explicitando as relações existentes entre usos da linguagem e a construção de sentido do texto, que é construído a partir dos inúmeros recursos possibilitados pela língua, em todos os seus planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual-discursivo). Essa orientação preocupa-se, com certeza, com um ensino que visa ao "bom uso" da língua, este sendo entendido não no ponto de vista da prescrição normativa, mas como a produção de enunciados linguisticamente ajustados aos contextos interacionais em que se inserem.

Nesse sentido, acreditamos que a linguística funcional pode oferecer contribuições para o trabalho com tópicos gramaticais nessa perspectiva. A partir de seus princípios centrais – iconicidade, marcação e gramaticalização –, a estrutura gramatical é analisada em seu contexto discursivo para que se possa proceder à explicação das regularidades observadas no uso da língua em um momento de interação entre falantes. Assim, na ótica funcionalista, a situação de uso motiva a estrutura gramatical. De acordo com Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 16), "não estruturamos aleatoriamente nosso discurso: a escolha e a ordenação dos elementos linguísticos é, em última análise, orientada pelas diversas funções que a língua é convidada a desempenhar".

Assim sendo, segundo a linguística funcional, não há como deixar de articular os aspectos formais (morfossintáticos) com os aspectos semânticos e discursivo-pragmáticos de uma língua; havendo, portanto,

uma estreita relação entre discurso e gramática porque, como assinala Neves (2001, p. 17), "o discurso conforma a gramática, (...) principalmente porque ele não é encontrável despido da gramática". A partir desse ponto de vista, nasce a concepção de "gramática emergente" ou "sistema adaptativo", já que a língua é entendida como uma estrutura maleável, um sistema aberto condicionado pelo uso e suscetível a mudanças constantes. Furtado da Cunha e Tavares (2011, p. 19) resumem: "a morfossintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva".

Votre (1996, p. 27) também explicita a noção de gramática emergente quando assegura que

> os usuários vêm sendo concebidos como criadores, continuadores, atores, transformadores das estruturas, dos itens e dos processos que se verificam nas línguas, e, enfim, como responsáveis pelo estado e forma da língua, em cada momento que se lhe aborde a estrutura e o funcionamento.

A gramática, a partir dessa ótica, surge como consequência da regularização ou rotinização de estratégias discursivas recorrentes, tendo sua origem no discurso. Esse fato é muito caro aos estudos funcionalistas, já que a língua é entendida como uma entidade maleável, dinâmica, produtiva e criativa, sem a qual os falantes não têm suas necessidades comunicativas atendidas. Essa noção vai de encontro à concepção de língua estática e homogênea tão proclamada e reverenciada pelos estudos tradicionais de gramática.

No que concerne especificamente ao ensino de gramática, muitas são as vozes que se levantam para propor a sua exclusão dos estudos de língua portuguesa. Na verdade, os argumentos empregados na defesa desse ponto de vista são consequência de uma prática de ensino preocupada com nomenclaturas e uma sistematização gramatical distante do real. Além disso, uma veneração às normas prescritivistas que, inúmeras vezes, conduz o trabalho docente instaura-se como mais uma justificativa para se exigir tal exclusão. Mas, como já foi assinalado, a concepção de gramática não pode definitivamente ser reduzida a um conjunto de regras que o falante deve dominar para falar e escrever corretamente. Esse é um conceito muito restrito do termo e se refere ao que comumente se chama *gramática normativa*.

Com uma prática assim consolidada nas salas de aula, realmente seria completamente desnecessário ensinar gramática na escola, visto

que, como assegura Neves (2009, p. 18), "nenhuma 'competência' e nenhuma 'ciência' advirão da atividade de reter termos, e, mesmo, de decorar definições". O problema que se coloca então não deve se restringir à exclusão ou não da gramática do contexto escolar, mas – tanto para condená-la como para defendê-la – se proceder ao entendimento da noção (ou noções) de gramática. E a noção de que nos valemos apresenta cunho funcionalista, apregoada também por Neves (2009, p. 80), quando afirma que

> A gramática não é uma disciplina que se deva colocar externamente à língua em funcionamento, e que se resolva na proposta de uma simples taxonomia, instituída no plano lógico ou no plano estrutural, independente do uso. Ela não é um esquema adrede organizado independente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm.

Assim, as práticas cotidianas em sala de aula precisam favorecer a reflexão sobre a língua em situações de uso, sobre o exercício da linguagem. É nesse sentido, portanto, que se busca uma estreita aproximação entre a linguística funcional e o ensino de língua portuguesa, mais especificamente no que tange ao ensino de gramática. Esse pensamento nos leva a buscar uma convergência entre a proposta funcionalista e as orientações também contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de língua portuguesa. Estes propõem que

> No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN, 1998, p. 31)

Dessa maneira, em uma perspectiva funcionalista, o ensino de língua portuguesa deve efetivamente contemplar também a modalidade oral da língua, não priorizando apenas o ensino da norma escrita culta. Se o ensino assim fosse direcionado, o preconceito linguístico se instauraria nas práticas pedagógicas e o ensino caminharia em direção contrária às orientações dos PCN. Esse documento (1998, p. 82 e 96) indica a produção de "textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção" e ainda afirma que "o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, de-

vendo estar sistematicamente presente nas atividades de língua portuguesa".

A inclinação para o estudo da modalidade oral encontra, portanto, aproximações consideráveis entre o funcionalismo linguístico e as propostas contidas nos PCN. Dessa forma, buscando um estudo mais diversificado da realidade linguística brasileira, busca-se também um ensino de língua portuguesa mais eficiente. Essa é uma da tarefa da qual a escola não pode se esquivar.

5. Sociolinguística e ensino: o rompimento com o preconceito linguístico

Por ser um país de dimensões continentais e por ter a injustiça social registrada em seu histórico, é uma fantasia pensar que a linguagem do povo brasileiro – descendente de povos diferentes – apresente uma uniformidade. A língua portuguesa apresenta um alto grau de variabilidade e de diversidade, portanto não se deve considerar que há apenas uma norma a ser ensinada na escola. Se o ensino de língua portuguesa privilegiar apenas essa norma, deixará à margem do processo social milhões de brasileiros já que não têm o domínio da norma considerada culta.

Entretanto o que se verifica é que o ensino de língua é geralmente pautado nas prescrições da gramática normativa e não no "uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil". Dessa forma, o preconceito social também vem à tona: privilegia-se apenas uma variedade linguística – a prescrita pela norma culta – e outras formas plenas e perfeitas de comunicação utilizadas por pessoas que não têm acesso ao registro prescritivo são classificadas como "erradas", inconvenientes.

Quando, no ensino de língua portuguesa, o fenômeno da variação não é considerado e existe apenas a orientação da gramática normativa, surgem, como afirma Bagno (2003), alguns mitos que levam ao preconceito linguístico. O linguista elenca alguns deles, como, por exemplo: a uniformidade da língua portuguesa; dificuldade de aprendizagem da língua; o estudo gramatical a serviço *do bem falar e escrever*; nivelamento da fala e escrita; norma padrão como instrumento de ascensão social; crença de que o brasileiro *não sabe português*.

A perpetuação desses, segundo Bagno (2003) acontece devido a quatro elementos observados. O *ensino* (tradicional) é inspirado pela

gramática normativa que se vale do *livro didático* como fonte difusora de concepções preconceituosas sobre a língua. Ao lado desses elementos, os *comandos paragramaticais* completam esse círculo vicioso. Objetivando "tirar dúvidas dos falantes da língua portuguesa, esses comandos – "consultórios gramaticais", programas de televisão e de rádio, colunas de jornal e muitos outros artifícios – disseminam a ideia de que "português é difícil" e que o "brasileiro não sabe português".

Consoante Bagno (2003), para se iniciar a desconstrução dos mitos que geram o preconceito linguístico, os professores de língua portuguesa devem apresentar uma mudança de atitude em relação ao ensino tradicional da língua. A adoção de uma postura crítica em relação ao seu objeto de trabalho e a não aceitação de dogmas constituem o ponto de partida para um ensino que permita analisar as regras de funcionamento de nossa língua e não apenas ditar leis prescritivas. O professor deve estudar, analisar os fenômenos linguísticos, ou seja, deve tornar-se um verdadeiro cientista da linguagem. Esse pensamento pode ser relacionado com a abordagem funcionalista de ensino da língua. Vejamos:

> Quando as aulas de português se voltam para a observação e análise de distintos e específicos usos linguísticos – como as gírias, os jargões profissionais, as marcas dialetais das diversas regiões brasileiras, entre outras manifestações –, relacionando esses usos com os fatores sociais que cercam os grupos que assim se expressam, assume-se uma forma específica de concepção funcional de linguagem. (OLIVEIRA; WILSON, p. 238)

Essa atitude nos parece muito mais eficiente quando se fala sobre um ensino produtivo e reflexivo de língua portuguesa.

6. Palavras finais

Atualmente, é consenso considerarmos que, para o ensino de língua portuguesa, deve-se ter a preocupação de buscar práticas pedagógicas que efetivamente tornem nossos alunos competentes leitores e produtores de textos, estes ajustados às inúmeras situações comunicativas de que os usuários da língua participam. Nós, professores dessa disciplina, compreendemos que temos um grande desafio para atingirmos tal objetivo.

Acreditamos que os estudos linguísticos muito podem contribuir para o ensino e aprendizagem de língua por que tanto ansiamos. Dentre as inúmeras vertentes da linguística, destacamos a linguística funcional e a sociolinguística como aquelas que podem propor um encaminhamento

mais produtivo e reflexivo sobre os estudos sobre a língua, já que tais vertentes buscam, respectivamente, explicar aspectos gramaticais da língua a partir de situações concretas de uso e valorizar a diversidade linguística presente nas interações sociais.

Educar linguisticamente torna-se, portanto, a proposta para se buscar o ensino produtivo de língua portuguesa. Nessa educação, trabalhar com gêneros textuais é fundamental; não se pode mais conceber o ensino de tópicos gramaticais isolados, sem uma conexão com o estudo de gêneros textuais, ou seja, trabalhar leitura e produção de texto em uma aula e gramática em outra. Os eixos norteadores do ensino de língua – texto e gramática – não devem ser dissociados. Entendemos que o ensino de gramática precisa estar articulado com práticas de linguagem. E isso significa que gêneros textuais na modalidade oral precisam estar também presentes no currículo escolar e não devem ser vistos, segundo muitas vezes acontece, como pertencentes a uma modalidade que não merece ser explorada. Como sugere Antunes (2007, p. 75), estudos gramaticais não devem ter apenas a escrita como alvo, mas também a oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada,* vol. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa. Brasília: 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais.* Ensino médio. Língua portuguesa. Brasília: 2000.

CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística.* São Paulo: Contexto, 2009, p. 141-155.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice. *Funcionalismo e ensino de gramática.* Natal: Edufrn, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística.* São Paulo: Contexto, 2009.

TERRA, Ernani. *Linguagem, língua e fala.* São Paulo: Scipione, 2002.

_____. *Gramática ensino plural.* São Paulo: Cortez, 2011.

VOTRE, Sebastião Josué. Um paradigma para a linguística funcional. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo et al. (Orgs.) *Gramaticalização no português do Brasil*: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

O USO DO HIPERTEXTO NO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS

Ângela Maria dos Santos (UEMS)
angel11_ste@gmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A escola, na atualidade, tem o grande desafio de formar leitores/escritores capazes de utilizar a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações e é papel da escola proporcionar ao aluno atividades de ensino-aprendizagem que possibilitem a ampliação de sua competência discursiva tanto oral como escrita utilizando-se de textos, que segundo os PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* é a unidade básica do ensino. Como os textos sempre se manifestam em um ou em outro gênero textual é importante conhecer as características e a situação real de utilização de cada gênero tanto para a compreensão como para a produção textual, pois se pressupõe que a linguagem será utilizada de forma mais eficaz. Sabe-se que os jovens têm uma relação muito próxima com as mídias, pois utilizam-nas constantemente fora do espaço escolar, o que não quer dizer que acesso à informação seja aquisição de aprendizagem, principalmente em relação à leitura e à escrita. Dessa forma, pretende-se utilizar o estudo dos gêneros textuais através do hipertexto, que traz novas práticas de leitura e escrita através dos textos multimodais e que podem ser uma ferramenta auxiliar ao professor de língua portuguesa. Assim, buscou-se observar e comparar por meio da leitura da área como Marcuschi (2001, 2004 e 2005), Rojo (2012 e 2013), Coscarelli (2005 e 2011), Koch (2012), Schneuwly e Dolz (2004) como suporte ao trabalho com os gêneros textuais por meio do uso do hipertexto, que será possível criar um espaço de diálogo e interação, melhorando assim o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Leitura. Escrita. Hipertexto. Textos.

1. Introdução

Estamos vivendo em uma época de constantes mudanças, provocadas pelo surgimento de novas mídias que estão inseridas em todos os

aspectos de nossa vida, e como não poderia ser diferente fazem parte também do cotidiano de nossos alunos, nativos digitais, que querem encontrá-las em seu cotidiano escolar. A escola de hoje começa seu processo de transformação tecnológica com a aquisição de ambientes e equipamentos eletrônicos e preparação dos professores para lidar com estas novas mídias, que devem de alguma forma estar inseridas em seus planejamentos, relacionados aos seus conteúdos.

Com estas mudanças há também o surgimento de uma nova forma de escrita, chamada de letramento digital. Segundo Kleiman (2005, p. 19) o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna. Para Rojo (2013, p. 8), se os textos da contemporaneidade mudaram as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Percebemos assim, os novos usos dados ao letramento digital através das novas formas de leitura e escrita possibilitadas pelo hipertexto.

Segundo Xavier (2004, p. 171), o termo hipertexto pode ser entendido como uma *"*forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade". Estes novos e variados tipos de textos exigem novos gêneros textuais, pois possuem características próprias (MARCUSCHI & XAVIER, 2004) e, podemos nos referir a estes novos textos que circulam na internet de gêneros digitais, reconhecidos inclusive pela escola, pois já estão incluídos em seu currículo formal.

Percebe-se que os alunos/jovens, utilizam-se constantemente das mídias fora do espaço escolar, promovendo uma intensa aquisição de informação o que não quer dizer aprendizagem, principalmente em relação à leitura e escrita.

A internet tem possibilitado à aquisição de novas práticas de leitura e escrita, através de textos multimodais, isto é, que misturam texto, imagens e som em um mesmo suporte.

Assim, utilizando-se de hipertextos como recursos à leitura e a escrita no mundo midiático, o professor de língua portuguesa poderá propiciar aos seus alunos um maior contato com uma ampla variedade de gêneros textuais orais e escritos, de acordo com suas necessidades de informação e objetivos de aprendizagem, a partir de suas habilidades e das competências necessárias.

2. Língua oral e língua escrita

Não basta ensinar as características da linguagem oral, mas seu ensino deve acontecer em situações reais de práticas sociais, possibilitando ao aluno o uso efetivo da língua, em situações formais ou não, dependendo do contexto em que este estiver inserido e pode-se dizer que este ensino-aprendizagem é o resultado da união de três variáveis: o aluno, a língua e o próprio ensino.

Marcuschi (2008, p. 22) traz algumas indagações sobre oralidade e escrita na sociedade, nas quais ele questiona sobre em que condições e para que fins a oralidade é usada? Que tipo de conhecimento é o da escrita? Quais são os usos da oralidade e da escrita em nossa sociedade?

Neves (2013, p. 90) acredita que a escola tem que ser garantida como o lugar privilegiado de vivência de língua materna, seja ela falada, escrita, padrão ou não padrão, desde que usada em sua plenitude para falar, ler e escrever.

Mas o que se percebe é que a escrita tem usos diferentes na escola e fora dela e também que a escola de fato não insere os gêneros orais em sua grade de ensino, embora se aprenda a falar antes mesmo de ler e escrever. O ensino do gênero oral é utilizado na escola apenas como um meio para se chegar ao gênero escrito, que é mais respeitado e considerado por fazermos parte de uma sociedade prioritariamente escrita.

A presença do gênero oral em sala de aula ocorre sempre atrelada à estrutura do gênero escrito conforme demonstram De Pietro e Wirthner (1996, p. 132, *apud* Dolz e Schneuwly 2004, p. 139) em uma pesquisa, confirmando a tese de que o gênero oral continua fora da compreensão dos professores:

- o oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita;
- os professores analisam o oral a partir da escrita;
- o oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e "normas" escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados).

Percebe-se então que a escola utiliza o gênero oral apenas como meio para chegar ao gênero escrito, mas não como um estudo puro e in-

dependente de qualquer traço da escrita, apesar da interação entre ambos ser inevitável.

Em nossa sociedade o texto escrito impôs-se ao texto oral, tornando-se símbolo de poder e desenvolvimento, embora a oralidade tenha uma primazia cronológica sobre a escrita, conforme diz Marcuschi (2008, *apud* STUBBS, 1980, p. 17,). A oralidade não é superior à escrita, que não é a representação da fala, pois não consegue reproduzir fenômenos da oralidade como gestos, movimentos do corpo, expressões faciais e outros e ainda ressalta que a escrita também tem seus elementos próprios que não são representados na fala como tamanho e cor de letra, por exemplo.

Pode-se dizer que mesmo criada depois da oralidade, a escrita está presente em quase todas as práticas sociais, mesmo de pessoas analfabetas, pois estas estão expostas a práticas de letramento – definido por Soares (2009, p. 47) como o estado ou condição de quem não apenas não sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita – como usar um transporte público coletivo, reconhecer uma marca de refrigerante, por exemplo, práticas estas em que o uso da leitura e escrita estão fortemente presentes, mesmo que não no seu uso formal e que ocorrem assim à margem da escola.

A fala é adquirida naturalmente em contato com outros falantes da língua, enquanto manifestação social, pois é o meio pelo qual o indivíduo se insere no meio em que vive e forma de socialização, enquanto que a escrita é adquirida na escola, num contexto formal de práticas de letramento. Pode-se observar esse uso da língua ao observar as expressões típicas de determinados grupos sociais, como é o caso das gírias, por exemplo, como também o uso de marcas típicas da oralidade nas situações de variações regionais como as expressões gaúchas, nordestinas etc.

Marcuschi (2008, p. 43) diferencia a fala e da escrita na perspectiva do uso e não do sistema, pois a língua é um fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso.

Já Koch e Elias (2012, p. 16) fazem a seguinte diferenciação entre fala e escrita, conforme quadro abaixo:

FALA	ESCRITA
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita

redundante	condensada
não planejada	planejada
Predominância do *modus pragmático*	Predominância do *modus sintático*
fragmentada	não fragmentada
incompleta	completa
pouco elaborada	elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	predominância de frases complexas, com subordinação abundante
pequena frequência de passivas	emprego frequente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
menor densidade lexical	maior densidade lexical

Quadro 1: Diferenças entre fala e escrita

As modalidades oral e escrita se complementam, cada uma guardando suas propriedades, mas essas não são exclusivas de uma ou outra, pois o gênero textual analisado é que permitirá o ingresso nesta ou naquela modalidade. Há textos escritos como o bilhete que se aproximam mais do oral, da fala conversacional e também textos orais que são mais próximos da escrita formal como uma entrevista profissional.

3. Gêneros textuais

Sendo a escola o espaço de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades de produção de textos, é necessária a garantia de oportunidades e meios para que isso aconteça. Mas a participação nas diferentes práticas discursivas exige conhecimento dos diversos gêneros orais ou escritos, bem como a adequação aos contextos de uso.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações e é papel da escola proporcionar ao aluno atividades de ensino-aprendizagem que possibilitem a ampliação de sua competência discursiva tanto oral como escrita utilizando-se de textos, que, segundo os PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, é a unidade básica do ensino. É preciso então fundamentar o estudo da fala e da escrita através da modalidade de usos em que estes se inserem e sobre a oralidade, os PCN (1998, p. 24 e 25) afirmam que:

> Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos (...) Mas, se o que se busca é que o aluno seja

> um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola, a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões, os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Assim, quando ingressa na escola o aluno o aluno já conta com habilidades discursivas para comunicar-se em situações que envolvam o uso da língua, mas a escola não prioriza o ensino do texto oral nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania, como por exemplo, em uma leitura de texto durante as aulas ou dando voz ao aluno para posicionar-se perante um assunto do cotidiano e trabalhando com ele elementos próprios da linguagem oral como a entonação, pausa, expressões faciais, gestuais que auxiliam no processo comunicativo oral e em diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias dos diferentes gêneros do oral.

É função de a escola pôr o aluno em situações reais de comunicação para que o mesmo possa compreender as possibilidades de utilização dos gêneros textuais e também possibilitar ao aluno o domínio desse gênero, para que o conhecendo e compreendendo-o possa utilizá-lo na escola e fora dela, em qualquer situação que se apresente com práticas que façam sentido para o mesmo. Os PCN ainda dizem que (1998, p. 25):

> 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.

Dessa forma, a escola precisa preparar o aluno para lidar com a linguagem oral nas mais diversas situações, dando-lhe condições de apropriar-se de suas características, como é o caso, por exemplo, de um seminário que tem uma estrutura própria. É preciso que o aluno saiba como é a tipologia deste gênero oral para que consiga participar de um evento como esse de forma eficiente e com qualidade, sabendo o tipo de linguagem que é esperado do seu participante.

É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero e também por algum texto. Assim, a comunicação verbal só acontece

utilizando-se algum gênero textual que de acordo com Marcuschi (2010, p. 22) referem-se a textos materializados encontrados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica e são inúmeros. Já os tipos textuais são uma espécie definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e que abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Como os textos sempre se manifestam em um ou em outro gênero textual é importante conhecer as características e a situação real de utilização de cada gênero tanto para a compreensão como para a produção textual, pois se pressupõe que a linguagem será utilizada de forma mais eficaz.

Os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, que surgem de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias, sendo que um gênero dá origem a outro. É possível verificar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes se compararmos com as sociedades anteriores à escrita, de acordo com Marcuschi (2010, p. 19), que diz que:

> Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação.

É possível perceber que com as novas mídias, principalmente as ligadas à comunicação surgiram novos gêneros textuais surgidos da intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, grandes meios de comunicação como o rádio, a televisão, a revista, e o jornal vão abrigando e fazendo surgir novos gêneros ou adaptando ao meio midiático gêneros já existentes como os editoriais, as notícias, telegramas, telefonemas, teleconferências e batepapos virtuais.

Agrupamento dos gêneros de acordo com o desenvolvimento da expressão oral e escrita, conforme o quadro 2, extraído de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.102):

DOMINIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMI-	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS

	NANES	
Cultural literária ficcional	NARRAR *Mimeses* da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção cientifica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho *Curriculum vitae* Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Quadro 2 – Aspectos tipológicos

A escola sempre trabalhou com os gêneros, seja um ou outro, pois se sabe que o gênero não é apenas ou tão somente instrumento de comunicação, mas ao mesmo tempo é objeto de ensino-aprendizagem. Os alunos vivenciam muitas situações em que a escrita é necessária e onde a produção de textos, utilizando algum gênero textual multiplica-se seja

por textos orais ou escritos, inclusive através da utilização dos novos gêneros textuais.

Hoje, com as novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita e com o surgimento das novas mídias, principalmente a *internet*, presencia-se o surgimento de novos gêneros textuais ou ainda a assimilação de um gênero por outro, gerando assim um novo gênero, que é o caso, por exemplo, do *e-mail* que tem na carta e no bilhete o seu antecessor. Mas percebe-se que é um gênero novo, criado a partir de uma mídia virtual e que tem características próprias, diferentes de seus antecessores.

A tecnologia favorece o surgimento de novos gêneros textuais ou ainda a transmutação ou assimilação de um por outro gerando novos, fato já apontado por Bakhtin (1997, *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 21). Sobre estes novos gêneros textuais criados a partir da internet Marcuschi (2002, p. 14 e 15) fala que:

> Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é serem altamente interativos, geralmente *síncronos* (com simultaneidade temporal), embora *escritos*. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Além disso, tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação com a presença de imagem, voz, música e linguagem escrita numa *integração de recursos semiológicos*. Quanto a isso, há outro aspecto nas *formas de semiotização* desses gêneros, relativo ao uso de marcas de polidez ou indicação de posturas. São os conhecidos *emoticons (ícones indicadores de emoções)* ao lado de uma espécie de *etiqueta netiana* (etiqueta da Internet, tal como analisada por Crystal, 2001), trazendo descontração e *informalidade* à formulação (monitoração fraca da linguagem), tendo em vista a volatilidade do meio e a rapidez da interação. Contudo, estes aspectos não se distribuem por igual ao longo dos gêneros.

Sendo então característica dos gêneros virtuais a interatividade e a informalidade estes são facilmente aceitos e utilizados pelos estudantes que precisam escrever, mesmo que usando o *internetês*, - uma linguagem simplificada e informal, como por exemplo, kd, vc, bjs, que surgiu no ambiente da *internet*, para tornar a comunicação mais rápida em sites de relacionamento, mensagens instantâneas e em chats e blogs – mas é função do professor de língua portuguesa trabalhar com os gêneros textuais e auxiliar seus alunos na apropriação das características próprias de cada gênero, ajudando-os a aproximar a linguagem escrita da norma padrão, mostrando-lhes que o uso da língua deve ser feito de acordo com a exigência da situação social do momento.

Com os gêneros textuais midiáticos é possível que o professor de língua portuguesa trabalhe além das tipologias próprias de cada gênero, as especificidades da língua que surgem no decorrer da aula e que são próprias das situações do cotidiano e da língua oral, como as marcas da oralidade, por exemplo, que dependendo do grau de formalidade do texto deverá ser eliminado por completo da fala, para não comprometer a clareza e a comunicação do texto.

Com o surgimento da *internet*, gêneros já existentes transformaram-se, adaptaram-se de acordo com a mídia usada, surgindo de acordo com as necessidades ou o surgimento das novas tecnologias.

	Gêneros emergentes	**Gêneros já existentes**
1	*E-mail*	Carta pessoal // bilhete // correio
2	*Bate-papo virtual em aberto*	Conversações (**em grupos abertos?)**
3.	*Bate papo virtual reservado*	Conversações duais (**casuais**)
4	*Bate-papo ICQ (agendado)*	Encontros pessoais (**agendados?)**
5	*Bate-papo virtual em salas privadas*	Conversações (**fechadas?)**
6	*Entrevista com convidado*	Entrevista com pessoa convidada
7	*Aula virtual*	Aulas presenciais
8	*Bate-papo educacional*	(**Aula participativa e interativa???)**
9	*Vídeo-conferência*	Reunião de grupo/ conferência / debate
10	*Lista de discussão*	Circulares/ séries de circulares (???)
11	*Endereço eletrônico*	Endereço postal

Quadro 3 – Gêneros textuais emergentes na mídia virtual suas contrapartes em gêneros pré-existentes

Conjunto de gêneros textuais surgidos na mídia virtual, embora nem todos sejam novos ou inéditos, centralizados nas atividades comunicativas da realidade social, pois como os gêneros são fenômenos sócios históricos e culturalmente sensíveis, não se pode fazer uma lista fechada de todos os gêneros integrando várias semioses, como sons, imagens e palavras.

Certamente trabalhar com o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais orais e escritos, utilizando-se de mídias como suporte ao trabalho com textos terá alguns obstáculos práticos como a questão da quantidade de computadores disponíveis para uso dos alunos, porém o objetivo proposto é incentivar a leitura e a escrita por meio de hipertexto que de acordo com Marcuschi (2001, p. 83) consiste numa rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares. Assim, cada leitor faz as escolhas de leitura que achar mais

pertinentes aos seus objetivos e esta é a principal diferença entre hipertexto e os textos de livros e revistas tradicionais.

Dessa forma, pretende-se melhorar a busca pelo conhecimento por parte do aluno, bem como torná-lo um leitor e produtor de texto mais eficiente, capaz de elaborar textos nos mais variados gêneros textuais, possibilitando que o aluno use todas as mídias disponíveis na escola, com práticas de letramento variados, como os textos multimodais que utilizam-se da linguagem visual como a fotografia, a pintura, os desenhos, os gráficos, etc., nas práticas de leitura e escrita, fazendo assim emergir um novo olhar para a análise e recepção de textos.

4. Hipertexto

As escolas públicas brasileiras não podem ficar de fora deste novo mundo de possibilidades que surgem com a *internet*. Os professores estão constantemente participando de formações para compreender como lidar com estas novas mídias digitais que agora fazem parte da rotina escolar, pois o aluno já está inserido na tecnologia da informação. Mas é preciso repensar como utilizar este novo recurso, que traz novas formas de interação e de diálogo, com novos gêneros textuais e também textos multimodais, com um novo ambiente de leitura e escrita, de pesquisa e produção textual.

As novas mídias, principalmente a internet, possibilitam novas formas de produção e circulação de discursos, além de diferentes formas de aprender, ensinar e de se comunicar. Muito tem sido discutido a respeito das práticas discursivas mediadas pelo computador, especialmente pela internet (MARCUSCHI & XAVIER, 2004; MARCUSCHI, 2005).

Os alunos, público alvo desta pesquisa, fazem uso das novas mídias o tempo todo, principalmente do hipertexto, pois sempre que se conecta à internet, faz-se a leitura de algum tipo de hipertexto ao acessar qualquer portal de notícias, por exemplo, ou as redes sociais. E também utiliza-se o hipertexto quando comenta-se uma matéria de um jornal online, um texto de um blog ou mesmo curte-se uma postagem no *Facebook*. A questão é o modo de se utilizar este recurso em benefício da aprendizagem, de um progresso na aquisição da leitura e da escrita.

As mudanças sociais e tecnológicas dos últimos anos trazem transformações na forma de aprender e também na forma de expressar-

se. Para isso são necessárias novas práticas de produção, de leitura, de ferramentas e também nova postura do leitor/autor do texto.

Lévy (1993, *apud* Jimenez, 2013) define:

> Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos, que podem, eles mesmos, ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

A escola, na atualidade, passa por um grande desafio que é o de formar leitores/escritores, numa cultura de tradição fortemente escrita, capazes de interagir utilizando-se das várias mídias disponíveis, utilizando-se de textos midiáticos como o hipertexto, que exige um leitor autônomo, agentes de sua aprendizagem.

O uso do hipertexto em ambiente escolar possibilita ao aluno o contato com vários ambientes de leitura e de aprendizagem, no qual o mesmo será instigado para novos tipos de produções escritas, diferentes das historicamente ensinadas pela escola. Há ainda, a interatividade, que propicia novas formas de produção escrita, e a escola pode e deve funcionar como mediadora desses novos processos de interação e uso da língua.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 83) um hipertexto consiste numa rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares. Assim, cada leitor faz as escolhas de leitura que achar mais pertinentes aos seus objetivos. E é esta a principal diferença entre hipertexto e os textos de livros e revistas tradicionais.

Lenke afirma (2002, *apud* ROJO & MOURA, 2012) que o hipertexto é diferente do texto impresso por ter um design que permite várias interconexões, possibilitando diversas trajetórias e múltiplas sequências. Estas exigem novas habilidades que vão ao encontro de um novo letramento – o letramento digital – que refere-se tanto a aquisição de uma tecnologia quanto ao exercício de práticas de escrita que fazem parte do meio digital.

5. Conclusão

O leitor de um hipertexto é assim senhor do seu destino, pois escolhe, decide o caminho que quer percorrer em sua leitura e um caminho escolhido não será igual ao outro. Por isso, ele precisa ser autônomo, ter uma nova postura, fazer uma leitura coerente com o que busca, para não se perder na rede. É preciso usar conhecimentos prévios como conhecimento da própria estrutura de busca dos navegadores, formas de navegação e planejamento, que são itens fundamentais para que o leitor não se perca ou se deixe seduzir por outras leituras desvinculadas do objetivo original.

O professor de língua portuguesa, que lida diretamente com o ensino da língua materna precisa perceber que há uma mudança nas práticas de leitura e escrita, bem como uma mudança dos textos e também dos suportes dos novos gêneros textuais que estão em circulação na sociedade atual e que estes podem, se inseridos no espaço escolar, ser de grande contribuição para o avanço da formação de leitores e produtores de textos mais críticos, autônomos, conscientes do que leem e com condições de interagir nas diversas situações comunicativas utilizando-se das habilidades necessárias para a produção de textos orais ou escritos, midiáticos ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais* – língua portuguesa. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso ensinar o letramento*: não basta ensinar ler e escrever. Campinas: Cefiel-Unicamp; MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.)**.** *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, vol. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

_____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada*: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PROPOSTAS INTERACIONISTAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS IMPRESSOS PARA CURSOS EM EaD

Manoel Vanderley dos Santos Neto (UFRPE)
manoelvsneto@gmail.com
Ivanda Maria Martins Silva (UFRPE)

RESUMO

A educação a distância vem crescendo acentuadamente no Brasil, tendo em vista que em outras partes do mundo, principalmente na Europa, já está consolidada. Dentro desta perspectiva, o material didático impresso para esta modalidade de ensino precisa conter elementos que sejam atrativos e adequados, já que o mesmo é, na maioria das vezes, indispensável à composição de instrumentos que serão parte do processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho discutirá, à luz da noção de dialogismo, em Bakhtin (2010), e da teoria sociodiscursiva de Bronckart (2012), a presença de elementos textuais apontadores de práticas sociointeracionistas nos materiais didáticos impressos, tomando como base para o estudo dois fascículos produzidos para o curso técnico em análises clínicas da rede e-Tec Brasil. Os materiais são referentes aos fascículos das disciplinas fundamentos de citologia, histologia e genética e introdução à microbiologia e imunologia. Para atingirmos os objetivos, recorremos aos estudos de outros autores e utilizamos como guia de orientação na produção deste tipo de material os artigos de Martins (2011). Após a análise, percebemos que os materiais se encontram alinhados com as bases teóricas estudadas, mas também percebemos diferenças no grau de interação sociodiscursiva que as autoras imprimiram em seus textos. Assim, foi possível perceber que as pessoas e suas percepções distintas de mundo refletem-se em concepções diferenciadas, e portanto, os materiais analisados apresentaram-se como textos interacionistas, dialógicos e únicos, cumprindo seus papéis na composição do processo de ensino-aprendizagem do curso técnico em análises clínicas.

Palavras-chave: Material didático. Material impresso. Interacionismo. Ensino. Interação sociodiscursiva.

1. Introdução

Segundo dados da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), publicados em 2008, houve um crescimento de 571% nos cursos de graduação entre os anos de 2003 a 2006, indicando que a modalidade de educação a distância (EaD) no Brasil vem crescendo aceleradamente, repercutindo também nos cursos técnicos e de pós-graduação nessa modalidade, o que permite, indubitavelmente, um aprofundamento sobre questões relativas à prática educativa *online*. Quando nos referimos aqui à educação a distância, restringimo-nos ao seu aspecto de modalidade de ensino não presencial e que utiliza as ferramentas das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como instrumentos pedagógicos, com o fluxo de informações sendo transmitido via internet.

Neste cenário com ferramentas tecnológicas, os professores considerados mais tradicionais, frequentemente, apontam dificuldades de acompanharem as mudanças promovidas por esta nova realidade educacional. A educação a distância, com seu caráter acentuadamente dinâmico, provoca incertezas na prática docente, como diz Formiga (2009) sobre a condição dos professores neste novo cenário:

> Estão também desprotegidos porque sua filiação teórica ou fidelidade ideológica se prende a uns poucos autores consagrados no passado, que representam pouco ou quase nada na galáxia do conhecimento em crescente expansão [...]. Nesse novo redesenho complexo do cenário científico/tecnológico/inovativo sobressai a valorização da aprendizagem cooperativa e a disseminação do conhecimento potencializada pela educação a distância. (FORMIGA, 2009, p. 43)

Essas mudanças, por vezes, exigem demasiadamente dos professores que estão atuando em cursos tradicionais na modalidade presencial. Para sanar e mitigar estas necessidades, faz-se necessária a formação continuada de professores que pretendem lecionar em cursos na modalidade de educação a distância.

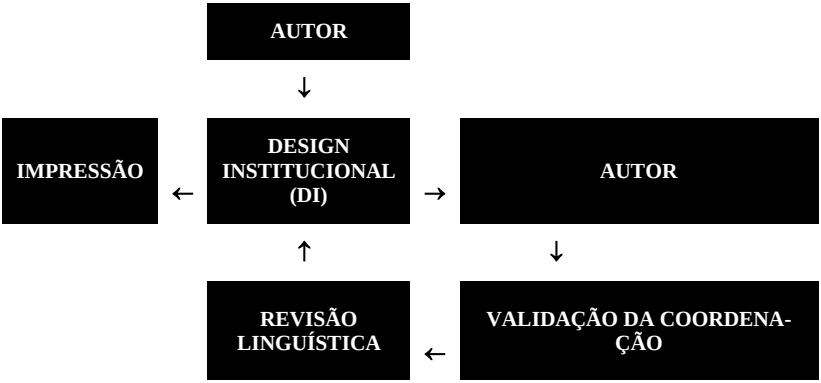
Moran (2002) diz que:

> O processo de mudança na educação a distância não é uniforme nem fácil. Iremos mudando aos poucos, em todos os níveis e modalidades educacionais. Há uma grande desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas. Alguns estão preparados para a mudança, outros muitos não. É difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais, atitudinais) das organizações, governos, dos profissionais e da sociedade. E a maioria não tem acesso a esses recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação. (MORAN, 2002)

Para isso, a inclusão digital e a formação continuada de professores para atuarem nos cursos a distância são condições básicas para a evolução desta modalidade de ensino.

Deste modo, os professores que tiveram seus materiais analisados passaram por curso de formação continuada logo após a reunião de instrução. Esta formação teve duração de 8 horas presenciais (sendo acrescidas mais 4 horas sempre que necessário), e 8 horas não presenciais. Nela, os professores eram apresentados ao modelo de educação a distância executado pela SEEP/PE e iniciavam a manipulação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), conhecendo suas diversas funcionalidades e ferramentas didático-pedagógicas, e assim poderiam iniciar o processo de construção dos materiais didáticos. Este processo de construção é regido por uma sequência de monitoramento/controle, como demonstrado no fluxograma 1.

Fluxograma 1 – Sequência de monitoramento/controle de produção de material.



Fonte: Design Institucional da SEEP/EaD/PE (2014)

Sendo assim, este trabalho pretende mostrar que perspectivas de abordagem para elaboração de material didático para educação a distância vêm sendo discutidas, a partir de alguns estudos sobre a linguagem, e como elas podem ser observadas nos fascículos impressos e distribuídos aos alunos. Como afirma Martins (2011, p. 03), trabalhos desta natureza são importantes, pois desempenham papel fundamental na motivação dos alunos para a aprendizagem colaborativa, e consequentemente a autonomia dos estudantes.

Ademais, a prática docente requer pesquisa constante para que novas tendências, ideias, conceitos estejam em constante transformação e o ensino, em qualquer instância, dessa maneira, esteja em permanente (re)organi-zação. Nessa perspectiva, acreditamos que as reflexões e pequenas análises aqui presentes trarão mais esclarecimentos acerca da produção de material didático, hoje, para cursos a distância, pois como afirma Freire (1996):

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Buscamos, antes de tudo, seguindo a ideia de Freire (1996), *pesquisando para constatar*, quais as concepções teóricas os professores autores de materiais impressos para educação a distância vêm utilizando, que ferramentas estes têm utilizado em suas produções com fins pedagógicos, que recursos interativos foram utilizados nestas produções, e como vem sendo utilizado o dialogismo nestas produções.

Desta forma, no tópico seguinte visitaremos pensamentos e filosofias de teóricos que embasam esta pesquisa.

2. Fundamentação teórica

Para desenvolvermos este trabalho, procuramos evidenciar como teóricos vêm apresentando e discutindo ideias relativas às concepções teóricas, com ênfase na teoria dialógica defendida por Bakhtin (1997, 2002, 2010), o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012), de inspiração vygots-kyana, a elaboração de guias de estudo de Moore (2011), bem como as discussões sobre materiais didáticos impressos para educação a distância apresentadas por Martins (2011) e Fernandez (2009). Além disso, realizamos um breve histórico sobre a educação a distância e suas origens no Brasil e no mundo.

2.1. Um breve histórico da educação a distância

Segundo Moore (2011, p. 25), há indícios de que esta modalidade de ensino teve início na Europa por volta de 1880, através das empresas de correspondências. Segundo Nunes (2009, p. 2), "provavelmente a

primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foram os anúncios das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips".

No Brasil este início foi um pouco mais tarde, ocorrendo na primeira metade do século XX (1900), "as pesquisas realizadas em diversas fontes mostram que, pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência", assim nos diz Alves (2009, p. 09). Deste marco em diante muitas foram as formas e ações que difundiram esta modalidade de ensino, seguindo a progressão midiática, que acompanhou o processo de evolução tecnológica: correspondência – rádio – televisão – computador – internet.

O ano de 1995 foi marcante para a educação a distância, pois neste ano iniciou-se a transmissão de cursos em educação a distância pela internet, que é uma prática nova, porém bastante difundida e cresce exponencialmente. Segundo o MEC, o programa de formação acadêmica na modalidade educação a distância começou a se firmar em 1997 e neste ano iniciaram-se os primeiros cursos de pós-graduação nesta modalidade.

O material impresso para cursos técnicos, educação básica, superior e pós-graduação na modalidade educação a distância vem sendo o ponto de apoio sólido e consistente para os estudantes que ainda transitam pela mudança de filosofia que é a passagem da educação presencial para a educação a distância.

Neste processo de transição algumas correntes linguísticas foram surgindo e as concepções para produção de materiais para cursos educação a distância foram acompanhando estas mudanças, ou pelo menos deveriam. Assim, destacamos o dialogismo e o interacionismo sociodiscursivo como correntes de grande relevância para este processo. Nas duas próximas seções apresentaremos autores representativos dessas correntes.

2.2. A abordagem de Bakhtin: conexões com o dialogismo

Um grande autor de renome no campo dos estudos linguísticos, atualmente, é Mikaill Bakhtin. Partindo de uma abordagem marxista de linguagem, Bakhtin/Volochínov (2010) entendem que o ser humano passa a produzir enunciados quando imerso em sociedade e, por isso, "a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo

organizado no curso de relações sociais" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 36).

Essas relações são marcadas pelos enunciados que, num contexto histórico e socialmente definido, estão relacionados aos usos que fazemos da língua materializados em gêneros, pois:

> ...cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação ("respostas curtas" na "linguagem de negócios") e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 44)

Ou seja, os enunciados se constituem em gêneros do discurso cotidiano. Sendo assim, as formas de enunciação estão para as formas da comunicação verbal e os signos, essencialmente ideológicos, e resultam de um consenso entre indivíduos organizados socialmente em um contexto de interação.

Nesta perspectiva, avancemos agora pelo interacionismo sociodiscursivo. Na seção seguinte veremos o que autores dessas correntes nos dizem.

2.3. O interacionismo sociodiscursivo

O pensamento não é o último plano analisável de linguagem. Podemos encontrar um último plano interior: a motivação do pensamento, a esfera motivacional de nossa consciência, que abrange nossas tendências e anseios, o que nos interessa e nos estimula, nossos afetos e emoções. Tudo isso vai refletir imensamente na nossa fala e no nosso pensamento (VY-GOTSKY, 1998).

Ainda sobre esta forma de pensamento, lembremos que ele não coincide exatamente com as palavras, sem que sejam necessariamente faladas. É um pensamento em palavras. O pensamento sim, este é mais profundo, vêm do discurso interior, que cria conexões e resolve problemas. É algo feito de ideias, que por vezes não conseguimos verbalizá-las. Quantas vezes nos deparamos com situações que não conseguimos exprimir com palavras?

Com base em uma tendência mais psicologizante, inspirada em Vygotsky, Habermas e Bakhtin, a Escola de Genebra, por meio de Bron-

ckart (2012)[24], propõe uma teoria[25] de análise de textos e que toca no ensino das línguas, a partir do que ele chama de interacionismo sociodiscursivo. Esta se centraliza entre as dimensões sociológicas e histórias que perpassam as condutas humanas, ou seja, é o agir num mundo inaugurado pela linguagem.

Nessa perspectiva, a teoria tem como tese a ideia de que "a ação [de linguagem] constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem" (BRONCKART, 2012, p. 42). Assim, a ação de linguagem é responsável por garantir ao ser humano os conhecimentos coletivos ou sociais e

> pode ser definida, em um primeiro nível, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular; e pode ser definida em um segundo nível, psicológico, como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal. (BRONCKART, 2012, p. 99)

Mas, para o autor, o que lhe interessa é o segundo ponto de vista, pois ele "reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático" (BRONCKART, 2012).

Percebe-se que, para o autor, as formas comunicativas se encontram relacionadas à utilização da língua em determinados contextos de produção, em uma situação onde, logicamente, se insere um conteúdo temático. Desse modo, não há uma preocupação com tipos de textos, por exemplo, mas com as condições extralinguísticas de produção dos textos, a favor de uma concepção de gênero de texto e de tipo de discurso. No nosso caso, ao analisarmos os materiais didáticos impressos, não estamos levando em conta tipologia textual, mas a capacidade de interação que o professor-autor, ao escrever o material didático, tem com o aluno por meio de alguns recursos linguísticos.

Bronckart (2012) define os gêneros, como formas comunicativas, que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, enquanto que os tipos de discurso (narração, relato, discurso interativo, discurso teórico etc.) são considerados como formas linguísticas composicionais dos gêneros.

[24] E autores como Schneuwly, Dolz, entre outros, que se preocupam mais com ensino de língua.

[25] O autor tem a base bakhtiniana.

Além disso, os gêneros são instrumentos utilizados cotidianamente para mediar as ações humanas. Como estão em constante utilização pelos usuários da língua, também estão em permanente mudança. Têm, geralmente, unidades temáticas, forma e estilo (cf. BAKHTIN, 1997).

Vejamos agora o que autores nos dizem sobre a elaboração e a produção de materiais didáticos impressos para os cursos em educação a distância.

2.4. Preparação de material didático para educação a distância

Os materiais didáticos impressos assumem especial destaque na interação entre professores/autores e alunos/leitores, minimizando as distâncias físicas entre os atores do processo educativo (MARTINS, 2011).

Os materiais didáticos elaborados para cursos em educação a distância representam o elo entre a "velha" prática e as novas tecnologias que encontram-se a serviço da educação. Segundo Martins (2011, p. 23), "os materiais didáticos usados na educação a distância têm papel fundamental na interação com os alunos". Os fascículos ou guias de estudos impressos são exemplos deste tipo de material e, portanto, se enquadram dentro deste contexto sociointeracionista.

Deve haver integração entre as mídias, entrecruzamento de linguagens, hipertextualidade e interconectividade (MARTINS, 2011, p. 23). Sendo assim, estes recursos didáticos, por promoverem a integração e o diálogo entre as diversas ferramentas, privilegiam a interação.

Um outro aspecto social que deverá ser observado durante a preparação de material didático para educação a distância, é o ajuste que deverá ser feito para adequar o material didático ao público-alvo, pois sabemos que nem sempre conseguiremos um público homogêneo, e, portanto, o material precisará se ajustar.

> Na elaboração de materiais didáticos para educação a distância, a abordagem bakthiniana precisa ser revisitada, considerando as características da linguagem a ser priorizada na escrita de textos didáticos cada vez mais dinâmicos e interativos, capazes de persuadir os alunos-leitores à descoberta do aprendizado na modalidade a distância. (MARTINS, 2011, p. 28)

Na nossa visão, por meio desta abordagem bakthiniana apontada por Martins (2011), podem-se criar estratégias pela qual o autor conquistará a atenção do aluno-leitor. Por isso uma imersão sobre o dialogismo de Bakthin (1997) torna-se indispensável para que autores possam iniciar

suas produções. Sendo assim, Martins (2011) propõe uma possível classificação para as concepções de dialogismo, com base na polissemia:

> - Dialogismo na interação verbal entre enunciador e enunciatário da comunicação; dialogo na interação verbal.
> - Dialogismo interno (ou dialogicidade interna): constituído na organização estrutural/interna do texto.
> - O dialogismo nas relações dialógicas entre determinado texto e enunciados anteriores e/ou enunciados posteriores à interação comunicativa (*intertextualidade*).
> - Dialogismo na interação dialógica entre texto e contexto, linguagem e história, linguagem e ideologia, linguagem e estrutura social. (MARTINS, 2011, p. 325)

Ainda complementando as concepções que autores possuem, Fernandez (2009) destaca seis aspectos relevantes à preparação de materiais impressos para educação a distância:

1. as características do educando que utilizará o material (destacado também por Martins, 2011);
2. a qualidade da linguagem adotada no material;
3. a relevância do conteúdo tratado;
4. o caráter de parceria entre especialistas no conteúdo tratado;
5. a cuidadosa e refletida inclusão de perguntas e atividades diversificadas; e
6. a adequação na inserção dos elementos formais, tais como, ilustrações, comunicação escrita e a programação visual.

Fernandez (2009) ainda categoriza os caminhos que podem ser tomados para construção destes materiais, são eles:

> - Método tradicional ou método tecnológico, centrado no ensino, o texto é a própria fonte de significado, a seleção e a organização do conteúdo tem enfoque no conhecimento, a comunicação é objetiva e impessoal, a aprendizagem é superficial e traz como perspectiva didática a individualização e o autodidatismo.
> - Método sociointeracionista, centrado no aluno, o próprio leitor e suas experiências e vivências são a fonte de significado, a seleção e a organização do conteúdo tem enfoque nas competências que deverão ser construídas, a comunicação é informal e pessoal, a aprendizagem é profunda e traz como perspectiva didática a interação entre os atores. (FERNANDEZ, 2009, p. 397-399)

O que se busca com este trabalho é fazer a análise e a identificação das concepções dos professores/autores ao elaborarem seus materiais didáticos dentro de uma perspectiva sociointeracionista e que será detalhado no próximo capítulo.

3. Caracterização da pesquisa

Analisamos os materiais didáticos impressos das disciplinas Fundamentos de Citologia, Histologia e Genética (FCHG) e Introdução à Microbiologia e Imunologia (IMI) que foram produzidos pelo Programa de Educação a Distância da Secretaria Executiva de Educação Profissional do Estado de Pernambuco para o curso Técnico em Análises Clínicas de autoria de duas professoras doutoras em suas respectivas áreas. Com esta pesquisa buscamos analisar e identificar se, nos materiais didáticos, as ferramentas e recursos textuais utilizados evidenciam concepções sociointeracionistas de linguagem.

Entenderemos na seção a seguir, quais foram os elementos de contextualização da pesquisa.

3.1. Elementos para a contextualização da pesquisa

O presente estudo, constitui-se em uma análise documental dos materiais didáticos impressos que foram utilizados como fonte de dados. A pesquisa documental, "bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos" (SÁ-SIL-VA et al., 2009, p. 14). Também, segundo Cellard (2008, *apud* SÁ-SILVA et al., 2009).

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, *apud* SÁ-SILVA et al., 2009, p. 02).

A coleta dos dados se baseia, portanto, numa ancoragem qualitativa que, segundo Minayo (2011a) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Nesta pesquisa buscamos indícios linguísticos das teorias e concepções em consonância com as propostas interacionistas evidenciadas pelo dialogismo e pelo sociodiscurso.

Segundo Quiroga, (1991), entende-se que:

> O esquema de referência de um autor não se estrutura apenas como uma organização conceitual, mas está amparado num fundamento motivacional de experiências vividas. Através delas, o pesquisador construirá seu mundo interno habitado por pessoas, lugares e vínculos que, articulando-se com um tempo próprio, num processo criador, configurarão a estratégia do descobrimento. (QUIROGA, 1991, p. 19)

Sendo assim, os elementos levantados nesta seção darão a base para a análise que será feita adiante, onde discutiremos os dados obtidos durante a pesquisa.

4. Análise e discussão dos dados

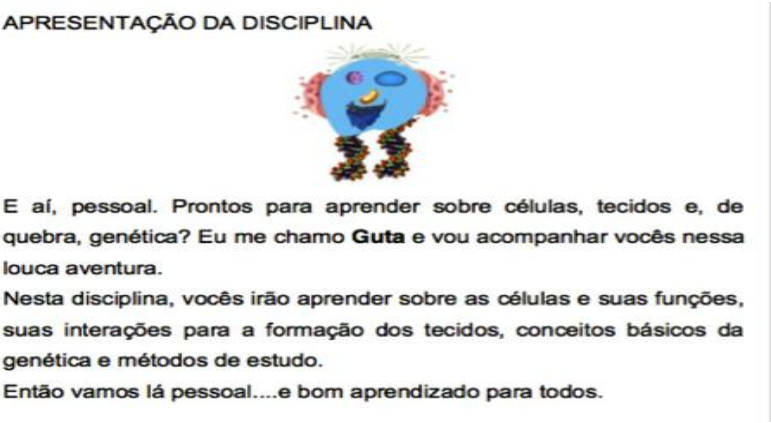
4.1. Análise do fascículo da disciplina fundamentos de citologia, histologia e genética

Observamos que a professora/autora do material didático impresso de *Fundamentos de Citologia, Histologia e Genética*, aqui chamado de MDI /FCHG, utilizou vários recursos e artefatos linguísticos característicos do dialogismo, tais como: linguagem informal e objetiva, tratamento direto (pessoal), uso de pergunta retórica e elementos icônicos (Vide figura 1).

Desde a sala de aula virtual da disciplina é possível observarmos características linguísticas nas concepções de produção da autora que remetem ao método sociointeracionista levantado por Fernandez (2009), presentes através do uso da linguagem direta, objetiva, pessoal, utilizando perguntas retóricas para estimular a participação do interlocutor.

Fig. 1 – Sala de Aula Virtual da disciplina FCHG. Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina Fundamentos de Citologia, Histologia e Genética. Disponível em: <https://www.ete.educacao.pe.gov.br/ava/course/view.php?id=439>.

A mesma interação observada na sala de aula virtual é perceptível no texto do material didático impresso analisado, como mostra a apresentação da disciplina (Fig. 2).



APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

E aí, pessoal. Prontos para aprender sobre células, tecidos e, de quebra, genética? Eu me chamo **Guta** e vou acompanhar vocês nessa louca aventura.

Nesta disciplina, vocês irão aprender sobre as células e suas funções, suas interações para a formação dos tecidos, conceitos básicos da genética e métodos de estudo.

Então vamos lá pessoal....e bom aprendizado para todos.

Fig. 2 – Página 6 do MDI 1 – Apresentação da disciplina. Fonte: Material didático impresso de Fundamentos de Citologia, Histologia e Genética, p. 06.

Os recursos e artefatos linguísticos característicos do dialogismo (já descrito nos textos das figuras) estão amplamente difundidos pela obra.

Segundo Scherer (2005) *apud* Martins (2011):

> Ao falar em proximidade, o diálogo que é estabelecido com o aluno deve provocar um sentimento de encontro. Ele precisa sentir o professor ao seu lado, próximo; o estudante precisa "ouvir" e "falar" com o professor, pelo livro, em um diálogo que pode ser sempre reconstruído. (SCHERER, 2005, *apud* MARTINS, 2011, p. 326)

Outro elemento indicativo da tentativa em promover o dialogismo é a criação de uma personagem (Fig. 3) que acompanha o texto e o aluno/interlocutor por todo o material. No material didático impresso da disciplina analisada encontramos "GUTA", personagem formada por diversas estruturas que compõem as células, e que em um primeiro olhar se assemelha à um monstro, porém ao analisarmos com mais atenção percebemos as orelhas feitas de material do núcleo da célula, as pernas de cadeias de DNA, o nariz de ribossomas, boca de complexo golgiense, cabelo de fuso acromático e olhos de organelas.

Fig. 3 – Personagem "GUTA" do MDI 1. Fonte:
Material didático impresso de Fundamentos de Citologia, Histologia e Genética, p. 06.

Este recurso utilizado provoca intimidade entre os conteúdos formais tratados pelo MDI/FCHG e os alunos/leitores. Com isso, busca-se inseri-los numa proximidade entre o conteúdo temático e as possíveis identidades de cada um.

Segundo Sousa (2001) *apud* Martins (2011):

> Na escrita, principalmente, em gêneros didáticos, produzidos para a educação a distância, o envolvimento é um recurso muito utilizado para prender a atenção do leitor, incentivá-lo em suas atividades, mesmo que seja virtualmente. [...] A proposta que vemos no gênero discurso mediacional é promover a interação virtual do texto com o estudante da Educação a Distância. Isso constitui um contexto de letramento específico, o que, consequentemente, resulta no envolvimento virtual autor e leitor por meio das estratégias linguísticas

> construídas para esse fim no texto didático. (SOUSA, 2001, apud MARTINS, 2011, p. 328)

Outro recurso encontrado no MDI/FCHG que caminha no sentido da interação sociodiscursiva é a inclusão de caixas de diálogo direto com o aluno/interlocutor, como pode ser observado na **Fig**. 4 a seguir.

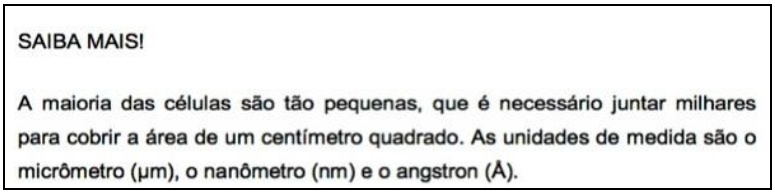


Fig. 4 – Saiba Mais sobre Microscopia. Fonte:
Material didático impresso de Fundamentos de Citologia, Histologia e Genética, p. 09.

Este recurso do material didático impresso da disciplina citada nos remete à intertextualidade dando ênfase a questões que requerem atenção maior e por isso sugere um aprofundamento no estudo. Neste sentido, observa-se que o "saiba mais" faz o leitor buscar, em outras fontes, textos cuja temática se aproxima daquela que está sendo propagada em contextos específicos.

A personagem GUTA aparece regularmente ao longo do texto e interage com aluno/leitor, ora chamando a sua atenção para algo relevante ora convidando o aluno/interlocutor a um diálogo mais íntimo como podemos ver na figura abaixo (Fig. 5), na situação em que a personagem GUTA atua como socializadora de conhecimento, contribuindo através de informações complementares ou na situação onde a mesma personagem dialoga diretamente com o leitor (Fig. 5).

Fig. 5 – GUTA chama o aluno/leitor para dialogar. Fonte:
Material didático impresso de Fundamentos de Citologia, Histologia e Genética, p. 53.

Como vimos a professora/autora do material didático impresso de Fundamentos de Citologia, Histologia e Genética promoveu ajustes às suas práticas e concepções no sentido de tornar seu texto mais interativo.

Outro fator atrativo para o leitor é a presença de imagens, gráficos, figuras, charges, estes recursos icônicos são estimuladores da cognição humana e para isso é necessário que os mesmos tenham conexão estreita com o texto, segundo Fernandez (2010):

> O princípio que orienta a interpretação de uma ilustração é o de que todo elemento visual tem significado. [...] O principal papel das ilustrações em materiais didáticos impressos para educação a distância é o de esclarecer e explicar um conceito ou de fornecer uma necessária contextualização. Para tanto, elas precisam estar em estreita unidade com o texto que complementam, sob pena de introduzir elementos distratores em relação ao conteúdo que está sendo tratado. (FERNANDEZ, 2010, p. 400)

A cultura da imagem se apresenta de modo imperativo, pois para todos os lados que focarmos nosso olhar uma imagem será gerada e com ela interpretações surgirão. Face a isto as imagens em materiais didáticos se tornam uma importante ferramenta.

Observemos a figura abaixo:

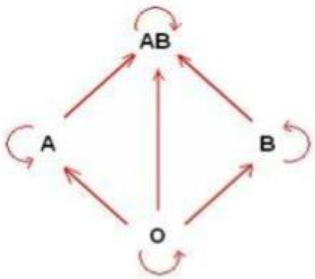


Figura 40. Tipos possíveis de transfusão. http//salvevidas.files.wordpress.com-2010-07-mapa-de-sangue.jpg

Fig. 6 – Imagem ilustrativa de transfusões sanguíneas. Fonte: Material didático impresso de Fundamentos de Citologia, Histologia e Genética, p. 121.

A imagem da Fig. 6 ilustra o texto sobre transfusões sanguíneas e as relações que a tipagem sanguínea possui. Isto mostra o diálogo que a imagem estabelece com o texto.

Também observamos o uso de outro recurso que provoca e chama o aluno/leitor para a reflexão e o debate, é a pergunta retórica, que será

abordada mais adiante no segundo material didático impresso que será analisado.

4.2. Análise do fascículo da disciplina introdução à microbiologia e imunologia

Assim como o material do tópico anterior, o material didático impresso da disciplina de Introdução à Microbiologia e Imunologia, aqui chamado de MDI/IMI, também possui diversos elementos característicos dos discursos sociointeracionistas, semelhantes aos utilizados no material anteriormente analisado, tais como:

1. Interação sociodiscursiva no ambiente virtual de aprendizagem em consonância com o fascículo impresso.
2. Criação de personagem (aqui LUFA-LUFA, um microorganismo abstrato) que acompanha o estudante dando dicas, fazendo questionamentos, avançando na disciplina a fim de criar intimidade e proximidade com os alunos/leitores.
3. Uso de caixas de diálogo do tipo "saiba mais" que remetem à intertextualidade.
4. Presença de elementos icônicos.

Observemos agora o uso de perguntas retóricas que surgem por todo o texto do MDI/IMI (recurso também observado no MDI/FCHG), para isso observemos a presença deste recurso interacionista na Fig. 12, "...Então como eles vivem?", esta expressão tende a estimular a curiosidade do leitor.

E agora gente!!! Se os vírus não são considerados seres vivos porque não se reproduzem. Então como eles vivem?

Fig. 7 – Uso de perguntas retóricas. Fonte:
Material didático impresso de Introdução à Microbiologia e Imunologia, p. 14

Observamos ao longo de todo o texto dos materiais didáticos impressos analisados neste trabalho o uso de perguntas retóricas (Fig. 7), como diz Martins (2011):

> ...as perguntas retóricas instigam a curiosidade dos educandos, estreitando o diálogo entre autor e leitor, por meio de um contrato de cumplicidade na comunicação. Vários questionamentos são realizados no sentido de aguçar a curiosidade dos alunos/leitores, envolvendo-os com os conteúdos pedagógicos. A ideia é justamente levar o aluno à reflexão, proporcionando-lhe a construção de inferências e possibilidades de interpretação, a partir das pistas textuais que os autores lançam. (MARTINS, 2011, p. 331)

Sendo assim, as perguntas retóricas se tornaram um excelente recurso interacionista que foi bem utilizado pelas professoras/autoras.

O MDI/IMI possui um recurso exclusivo (pois não estava presente no material anteriormente analisado) de construção colaborativa que se encontra interligado ao material didático e está presente ao longo de todo o material impresso, é o GLOSSÁRIO, que ajuda a formular e elaborar conceitos técnicos utilizados na disciplina e por vezes de difícil assimilação por parte dos alunos/interlocutores. Aqui os alunos são convocados a construírem o glossário, como mostra a Fig. 8 (abaixo):

Olha o Glossário aí gente!!!!

GLOSSÁRIO

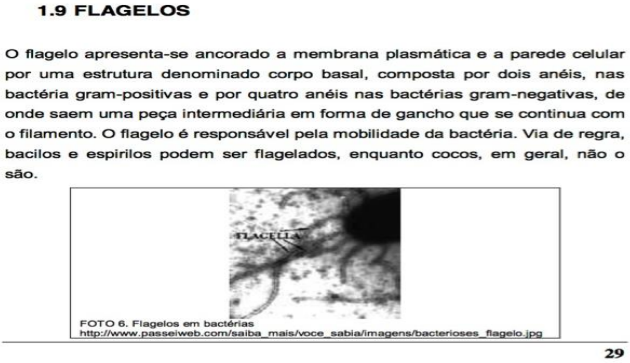
Cromossomo:
Plasmídeo:
Ribossomo:
Mesossmos:
Gram-positiva:
Gram-negativa:
Peptidioglicano:
Lipossacarídeo:
Capsulas:
Flagelos:
Fímbrias:

Fig. 8 – Glossário. Fonte:
Material didático impresso de Introdução à Microbiologia e Imunologia, p. 31.

Este recurso didático encontrado no material didático impresso da disciplina Introdução à Microbiologia e Imunologia (Fig. 8), também encontrava-se disponível no ambiente virtual de aprendizagem, e os alunos/leitores poderiam iniciar seus glossários no material impresso e complementavam seus conceitos no ambiente virtual de aprendizagem, pois tinham que compor o glossário online como forma de atividade regular da disciplina. Isto se caracterizou como mais uma forma de interação promovida pela autora no sentido da comunicação entre o material didático impresso e o ambiente virtual de aprendizagem promovendo a integração entre as ferramentas e os alunos/leitores tornando-os mais atrativos.

4.3. Outra observação – o método tradicional nos materiais analisados

Mesmo utilizando-se de recursos interacionistas, as autoras dos materiais didáticos impressos em muitos momentos tiveram que recorrer ao método tradicional ou método tecnológico, como mostrado na Fig. 10. Neste sentido, pode-se dizer que o foco é o ensino com o texto sendo a própria fonte de significado, o que resulta em um aprendizado superficial, como nos diz Fernandez (2009). Isso ocorreu no momento em que as autoras conceberem seus textos, pois o material por elas produzido tinha como objetivo compor a formação de futuros técnicos em análises clínicas. Desse modo, observamos nas figuras citadas a presença deste modelo de construção que possui grande valor no processo de formação dos educandos e que por isso precisa estar presente na obra analisada.



1.9 FLAGELOS

O flagelo apresenta-se ancorado a membrana plasmática e a parede celular por uma estrutura denominado corpo basal, composta por dois anéis, nas bactéria gram-positivas e por quatro anéis nas bactérias gram-negativas, de onde saem uma peça intermediária em forma de gancho que se continua com o filamento. O flagelo é responsável pela mobilidade da bactéria. Via de regra, bacilos e espirilos podem ser flagelados, enquanto cocos, em geral, não o são.

FOTO 6. Flagelos em bactérias
http://www.passeiweb.com/saiba_mais/voce_sabia/imagens/bacterioses_flagelo.jpg

29

Fig. 10 –
Método tradicional no material didático de Introdução à Microbiologia e Imunologia
Fonte: Material didático impresso de Introdução à Microbiologia e Imunologia, p. 29

Na Fig. 10 observamos a descrição de características técnicas dos elementos estudados (Flagelos – Fig. 10), nela percebemos o uso de recursos linguísticos distintos do que vimos ao longo de nossa analise, tais como: linguagem indireta, formal e impessoal. A abordagem tradicional, apesar de pouco interacionista, em muitas situações (aqui é uma delas) se caracteriza como recurso necessário e que convive muito bem com a abordagem sociointeracionista.

4.4. Discutindo a análise dos dados

Observamos através das análises feitas que as autoras construíram materiais adequados aos objetivos e formação técnica do curso na modalidade de educação a distância e que cumprem seus papéis fundamentais ressaltados por Martins (2011, p. 23) e já discutidos.

Como vimos os materiais didáticos impressos das disciplinas Fundamentos de Citologia, Histologia e Genética e Introdução à Microbiologia Imunologia são rico em elementos e recursos dialógicos e interacionistas, o que os tornam atrativos para os alunos/leitores do ponto de vista analisado por este trabalho.

5. Considerações finais

Ao longo deste trabalho de pesquisa e análise, vimos que os materiais didáticos impressos de Fundamentos de Citologia, Histologia e Genética e de Introdução à Microbiologia e Imunologia caminham em busca da interação pregada por Vygotsky (1998), utilizando o discurso sociointeracionista de Bronckart em uma perspectiva dialógica bakthiniana, observação feita a partir do uso dos diversos recursos linguísticos característicos do interacionismo aqui analisado.

Foram observadas diferenças entre os materiais analisados, mas estas não indicam gradação no nível dos materiais e sim diversidade de possibilidades existentes na produção de tais instrumentos pedagógicos, tendo em vista que a modalidade de ensino a distância favorece (por ser uma modalidade em construção) à esta variabilidade.

Aqui mais uma vez encontramos respaldo nesta e em outras questões inerentes às concepções textuais dos diversos autores, como nos diz Vygotsky (1998) *apud* Rabello:

> Podemos encontrar um último plano interior: a motivação do pensamento, a esfera motivacional de nossa consciência, que abrange nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Tudo isso vai refletir imensamente na nossa fala e no nosso pensamento. (VYGOTSKY, 1998 *apud* RABELLO, s.d.)

Este é certamente um dos motivos que levaram às diferenças nas produções das autoras dos materiais analisados por este trabalho, tendo em vista a natureza pessoal, social e filosófica de cada uma delas. E a este fato devemos creditar a diversidade produtiva das autoras e com isso o processo ensino-aprendizagem ganha materiais bastante interessantes e diferentes (em conteúdo, linguagem, filosofia, interesse etc.), se transformando em fontes ricas para o conhecimento e qualificação de profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. R. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. *Educação a distância.* O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal.* 2. ed. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

_____. *Questões de literatura e de estética.* A teoria do romance. Trad.: Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: HUCITEC/Annablume, 2002.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos.* Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Trad. de Anna Rache Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2012.

FERNANDEZ, C.T. Os métodos de preparação de material impresso para EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. *Educação a distância*: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009, p. 395-402.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORMIGA, M. A terminologia da EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. *Educação a distância*: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009, p. 39-46.

MARTINS, I. S. Educação a distância: uma abordagem dialógica na construção de materiais didáticos impressos. *Revista Didática Sistêmica*, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 1, 20-33, 2011.

_____. Elaboração de materiais impressos para educação a distância. *Revista Eutomia*, Pernambuco, ano IV, vol. 1, p. 316-338, 2011.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: ___. (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a, p. 9-30.

BRASIL. Ministério da Educação. *Popularidade*: o rádio a serviço da educação. Disponível em: <http://www.nead.ufjf.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:popularidade-o-radio-a-servico-da-educacao&catid=1:noticias&Itemid=50>. Acesso em: 14-11-2013.

MORAN, J. M. *O que é educação a distância*, 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>. Acesso em: 09-12-2012.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância*: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. *Educação a distância.* O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 2-8.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

QUIROGA, A. P. Enrique Pichon-Rivière. In: FREIRE, P. et al. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière.* Petrópolis: Vozes, 1991.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano.* Disponível em: <http://www.josesilveira.com>. Acesso em: 16-11-2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, n. I, 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com>. Acesso em: 20-08-2013.

TOMADA DE TURNO E PONTUAÇÃO: FACES OPOSTAS DE UM CONTINUUM?

Mateus Oliveira Lima (UESB)
mateus18lima@gmail.com
André Luiz Faria (UESB)
alfa_rio@yahoo.com.br

RESUMO

Como consequência do advento das ideias promulgadas, de forma geral, pela Linguística, o ensino de língua portuguesa passa, no momento atual, por um processo bastante profundo de mudanças metodológicas. Muito se discute, por exemplo, sobre a grande relevância do papel da leitura no ensino no que concerne às aulas de português. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* que regulamentam o ensino no país propõem que os professores de língua portuguesa articulem em suas metodologias leitura, escrita e oralidade. Ao partir do pressuposto de que há um contínuo entre a fala e a escrita, o presente trabalho – vinculado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no subprojeto "O *continuum* língua oral – língua escrita no ensino fundamental" – busca analisar as tentativas de representação da fala nos quadrinhos por meio de sinais de pontuação. De tal maneira, tenta-se, ainda, compreender *o porquê* da utilização de alguns sinais de pontuação específicos que diferem dos utilizados na escrita padrão. Baseado em aspectos da *Teoria da Conversação* (MARCUSCHI, 2000), o trabalho investiga alguns quadrinhos da *Turma da Mônica Jovem* em estilo mangá do cartunista brasileiro Maurício de Souza, apresentando, no final, uma proposta de análise de tais textos a fim de tornar explícitos os mecanismos de estruturação e compreensão textuais.

Palavras-chave: Oralidade. Quadrinhos. Ensino.

1. Descontextualização no ensino: receita para o insucesso metodológico?

Muito se discute atualmente sobre a grande relevância do papel do ensino produtivo em língua portuguesa. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* que regulamentam o ensino no país propõem que os professores

de língua portuguesa articulem em suas metodologias leitura, escrita e oralidade. Entretanto, percebe-se que o caminho adotado pela grande maioria dos profissionais docentes dessa área converge para outra esfera.

Nota-se atualmente, de forma bem clara, que os métodos utilizados nas aulas de língua portuguesa não se baseiam na descrição real do funcionamento da língua, mas sim nas prescrições da gramática normativa. Antunes (2003, p. 31), demonstrando grande preocupação pelo assunto, afirma que o ensino baseado unicamente em regras gramaticais está fadado ao fracasso. A autora embasando-se em argumentos coerentes ainda critica a gramática utilizada pelos professores, definindo-a como: "uma gramática, fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercício".

A falta de contextualização no ensino de língua portuguesa é um dos principais fatores responsáveis pela grande desmotivação dos alunos. Decorar um milhão de regras gramaticais, que em muitos casos não são aplicáveis ao uso linguístico real, nem de longe é uma tarefa prazerosa. Muito pelo contrário. É uma atividade chata, monótona e árdua para os alunos. Dessa forma, levando em consideração tal problemática, pode-se afirmar que a metodologia de ensino deveria buscar uma maior contextualização e, nesse sentido, os quadrinhos podem agir como instrumentos bastante eficazes.

Ao conceber a problemática do ensino de língua portuguesa, deve-se relacioná-la diretamente aos princípios metodológicos que têm sido adotados pelos profissionais, pois percebe-se grande distanciamento entre o que se ensina e a realidade de vida dos alunos. Os PCN de língua portuguesa sugerem aos profissionais que almejam sucesso no ensino produtivo de língua; que as sugestões dos PCN sejam inseridas em suas práticas pedagógicas, a fim de facilitar a aproximação de seus alunos com as atividades sobre a língua trabalhadas na escola. Portanto, como não existem receitas prontas no ensino, as recomendações valem com linha de reflexões bastante produtivas.

2. Os quadrinhos no ensino

Devemos aos norte-americanos a popularização e o desenvolvimento do gênero das histórias em quadrinhos tal qual as conhecemos hoje em dia. O artista Richard Outcault, ao publicar em 1895 a primeira his-

tória em quadrinhos moderna, é o responsável por disseminar nos meios jornalísticos americanos histórias em quadrinhos que se tornaram elementos indispensáveis nesses meios de comunicação.

Entretanto, ao buscar a ancestralidade dessas histórias, pode-se inferir que sua origem se encontra na pré-história quando os nossos ancestrais documentavam, por meio de pinturas rupestres, diversos acontecimentos.

As histórias em quadrinhos começam a surgir no Brasil durante o século XIX. As primeiras publicações desse tipo eram caracterizadas por um estilo altamente humorístico e satírico. De fato, é só no século XX que as histórias em quadrinhos começaram a ser publicadas no formato de revistas, sendo que, nessa época, as produções eram ainda fortemente influenciadas pelos estilos americano, europeu e japonês.

É só na década de 1960 que as histórias em quadrinhos passam a apresentar caracteres exclusivamente brasileiros com a divulgação das publicações dos cartunistas Ziraldo (*Turma do Pererê*) e Maurício de Souza (*Turma da Mônica*). Desde então, as histórias em quadrinhos se tornaram um gênero bastante popular no país, de modo que, atualmente, o mercado se encontra em expansão.

Os quadrinhos, além de serem ótimas formas de leitura por entretenimento, revelam-se também como recursos didático-pedagógicos bastante eficazes. Aliás, devido mesmo ao cunho distrativo das histórias, as instâncias *da Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), responsáveis por regulamentar o ensino no Brasil, aventam a inserção de histórias em quadrinhos em sala de aula com o objetivo de estimular os alunos.

De tal modo, no ano de 2006, o Programa Nacional da Biblioteca incluiu em suas listas anuais títulos de histórias em quadrinhos, oferecendo assim aos professores um acervo de material para trabalho.

3. A oralidade nos quadrinhos

Como dissemos acima, o presente artigo tem como objetivo demonstrar como as histórias em quadrinhos tentam representar a fala a partir de diversos recursos. Desse modo, servirão como *corpora* revistas da *Turma da Mônica Jovem* em estilo mangá do cartunista brasileiro Maurício de Souza.

Ao considerar o *continuum* existente entre fala e escrita, tem-se no gênero das histórias em quadrinhos um exemplo modelar para a análise que se pretende empregar, uma vez que as histórias em quadrinhos são, na verdade, tentativas de representação da língua falada a partir de recursos gráficos.

Ao tratar de aspectos que envolvem, especificamente, o âmbito da fala, foi necessário recorrer ao arcabouço teórico da *Análise da Conversação* para melhor compreender as características organizacionais da conversa e fundamentar, dessa maneira, o presente estudo.

A análise de histórias em quadrinhos provou que existem nesse gênero aspectos que são comuns à fala real como é o caso da tomada de turno. Recurso bastante recorrente aos falantes em suas conversas diárias.

O *Glossário de Linguística Aplicada* define a tomada de turno como sendo

> a passagem da vez de falar de um interlocutor para outro numa conversação. Ela pode ser concedida pelo falante, ao pedir um esclarecimento; tomada, quando em resposta a uma solicitação geral; roubada, quando o interlocutor força a sua inserção no fluxo de turnos

Interessa-nos aqui, porém, a ocorrência da tomada de turno quando esta acontece de maneira roubada, ou seja, quando o interlocutor forçadamente introduz-se no curso da conversa, desestabilizando, de certa maneira, o seu fluxo.

É interessante notar que nas histórias em quadrinhos quando há a ocorrência de tomada de turno, recursos gráficos, como sinais de pontuação, são usados para expressar que o período de fala passou a pertencer a outro interlocutor. Dessa maneira, temos nos quadrinhos.

Sendo a linguagem do gênero história em quadrinhos composta por elementos pictóricos como as imagens e por elementos gráficos como o texto, vale mencionar que somente analisaremos estes últimos. Dito isso, partiremos, de fato, para a observação.

O exemplo a seguir, retirado da edição nº 26 da revista *Turma da Mônica Jovem* evidencia um caso de tomada de turno nos quadrinhos, vejamos:

Na passagem do primeiro para o segundo quadrinho, ocorre um exemplo de tomada de turno quando o período de fala da personagem Cebolinha é interrompido. Percebemos a tomada de turno através da descontinuidade na fala da personagem – "É isso mesmo! Eu vou lá e..." – que parece ter algo mais a dizer antes de ter seu turno suspendido pela outra personagem que, imediatamente, introduz sua fala.

A tomada de turno, nesse caso, é expressa pela pontuação. As reticências, na fala do Cebolinha, faz referência a uma possível continuidade em seu discurso. É muito comum a ocorrência da tomada de turno nos quadrinhos ser expressa através da pontuação e, nesse sentido, as reticências figuram como o principal recurso utilizado pelos autores.

Observemos outro exemplo no qual as reticências também indicam a incidência da tomada de turno:

No quadrinho acima, temos o turno da personagem Mônica interrompido pela inserção da fala do Cebolinha. Pode-se perceber hesitação na fala da Mônica evidenciada pelo uso das reticências. A tomada de turno, como no exemplo anterior, é expressa pelo recurso gráfico da pontuação.

Tomemos agora como objeto de análise o seguinte quadrinho:

A ocorrência da tomada de turno mais uma vez é realçada pelo uso das reticências no final do primeiro balão. Entretanto, esse exemplo difere dos anteriores, pois parece existir uma continuidade na fala da personagem que assalta o turno da primeira. A ocorrência desse tipo de evento é muito comum à fala cotidiana quando os falantes complementam ou modificam o discurso de seus interlocutores.

Os recursos utilizados pelos autores das histórias em quadrinhos a fim de expressar a ocorrência da tomada de turno evidenciam que a língua falada e a língua escrita convivem numa espécie de *continuum*, compartilhando, desse modo, algumas especificidades.

4. Conclusão

Ao conceber a problemática no ensino de língua portuguesa, tem-se que o fator da descontextualização contribui bastante para o insucesso metodológico. Diante dessa questão, é necessário que os professores busquem adotar em suas metodologias alternativas que objetivem alcançar melhoras sistemáticas no processo de ensino da língua.

As histórias em quadrinhos revelam-se, nesse sentido, instrumentos capazes de inovar as aulas de português, pois podem-se, a partir delas, desenvolver diversas questões a respeito da língua como, por exemplo, o seu aspecto oral.

O espaço da oralidade no ensino, embora suplantado pelos PCN, ainda é muito pouco explorado pelos professores de língua portuguesa. Percebe-se, em contrapartida, que as aulas dessa disciplina privilegiam a modalidade escrita da língua, detendo, dessa forma, a modalidade oral. Entretanto, é necessário atentar-se para o fato de que tanto a língua falada

como a língua escrita são práticas sociais de modo que o seu caráter de real funcionamento deve ser levado para a sala de aula.

A prática do trabalho com os quadrinhos pode funcionar como instrumento de grande eficácia no trato da oralidade em sala de aula, uma vez que os quadrinhos são, na verdade, tentativas de representação da fala.

Fazer com que os alunos consigam perceber a relação entre a língua falada e a língua escrita deve ser o primeiro passo para o desenvolvimento da oralidade. Nesse sentido, o trabalho com as marcas conversacionais nos quadrinhos pode ser uma atividade bastante interessante, assim como trabalhar com a proposta de produção de quadrinhos por parte da turma. Dessa maneira, evidenciar-se-iam a relação de continuidade entre fala e escrita e as especificidades que essas duas modalidades compartilham.

Por fim, desenvolver e estimular a capacidade oral dos alunos transforma-se em um ato político na medida em que se percebe o poder que o discurso oral possui na construção de sujeitos emancipados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé**.** *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de língua portuguesa*: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2001.

GLOSSÁRIO de Linguística aplicada. Tomada de turno. Disponível em: <http://www.sala.org.br/index.php/t/214-tomada-de-turno>. Acesso em: 28-09-2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM MUSICAL NA E PARA FORMAÇÃO HUMANA

Manuela Chagas Manhaes (UENF/UNESA)
manuelacmanhaes@hotmail.com
Giovane do Nascimento (UENF)
giovanedonascimento@gmail.com

RESUMO

Em todas as épocas, a realidade social e sua articulação são realizadas através do ato de linguagem, tendo diversas interpretações. Isso significa dizer que o indivíduo que vive no mundo de instituições sociais, educacionais, religiosas, culturais e políticas participa de um macrocosmo de valores e significações, em que a linguagem é a mola mestra, o elo de todas as ações e reações. A linguagem será mediadora de todas as relações mantidas em nossa vida por meio de expressão e comunicação. Ela favorecerá para uma espécie de junção entre a experiência vivida e a formulação de uma linguagem artístico-musical com características histórico-sociais. Assim, ao refletirmos sobre a formação humana, torna-se de suma importância entender como a arte é uma maneira de expressão, de oxigenação social, que se consolida no dia a dia dos indivíduos sobre diversos aspectos, fomentando sua uma espécie de contextualização e reconstrução de valores, ações, concepções sociais, políticas, ideológicas e estéticas diante da dinâmica social e suas alterações. Ou seja, as sociedades sofrem metamorfoses sociopolítico-culturais que as revitalizam e as fazem inserir-se em novos horizontes, em novas marcas culturais; para as entendermos, é de suma importância considerar o caráter relativo em que se constroem as relações sociais e a própria formação humana e suas maneiras de interlocução da linguagem artística musical.

Palavras-chave: Linguagem musical. Linguagem artística. Interpretação.

1. Considerações iniciais

O nosso artigo pretende colocar algumas questões referentes à linguagem musical e a formação humana, entendendo esse processo como o resultado oriundo da articulação entre os mais variados atos de lin-

guagem. Inserido num mundo que abriga um conjunto de instituições, essas mesmas instituições são responsáveis pela constante elaboração, reelaboração e transmissão de valores. Isso significa dizer que o indivíduo que vive num mundo composto por instituições educacionais, religiosas, culturais e políticas participa de um macrocosmo de valores e significações, em que a linguagem é, por assim dizer, o elo entre todas essas ações. Não é diferente no caso da linguagem musical, ela também é resultado dessa espécie de junção entre a experiência vivida e a formulação de uma linguagem artístico-musical fundada a partir de certas características histórico-sociais. Assim, ao refletirmos sobre a formação humana, torna-se de suma importância entender como a arte e, no nosso caso, mais especificamente a música está envolvida no contexto dessa formação.

Inicialmente gostaríamos de fazer algumas advertências, no intuito de colocar devidamente o nosso problema. Não tratamos da música em sentido técnico ou teórico embora, de certa forma, tangenciamos muitos problemas que o especialista em música se depara com frequência. Nas palavras de Gerd Borheim,

> De fato, como dizer a música? Ou como dizer aquilo que a música diz? Porque, sem dúvida, a música é uma linguagem. Não no sentido, porém, de que o compositor a escreve numa partitura, com o auxílio de certos sinais. Obviamente, esses sinais nada têm a ver com a linguagem musical, a música não está na partitura; música sempre houve, e a partitura surgiu bem mais tarde. (BORHEIM, 2001, p. 136)

Desse modo, podemos dizer que a maneira como é compreendida essa sonoridade não pode ser reduzida à linguagem puramente conceitual. Somos formados musicalmente, formados numa sonoridade, o que significa que possuímos uma gramatologia de sons que nos permite compreender, formular e reelaborar os sons a partir de certos valores estéticos que se remetem a certos contextos culturais.

É nesse sentido que nos sentimos autorizados a pensar sobre esse tema, afinal, não nos parece justo não participar de uma discussão que se refere a um patrimônio cultural, fundamental para o humano, por razões estritamente técnicas. O próprio Adorno observa uma interdependência entre música e filosofia, orientando-se por questões comuns, ou seja, pensar as questões essenciais par o humano está intrinsecamente ligado às questões que a linguagem musical suscita, em seu ensaio de 1953 *Sobre a Relação Contemporânea entre Filosofia e Música* ele insiste na crítica a um certo abstracionismo reducionista que encerra a questão sobre a música sem levar em conta a mediação histórico-cultural. O fato é que

em muitos momentos as reflexões sobre a música nos coloca em xeque constantemente, pois, por um lado, nos limitamos a fala da autoridade teórico-técnica de quem analisa uma peça musical, com toda a sua objetividade e para um certo tipo de público; e por outro, somos reféns de um certo subjetivismo, recorrendo com frequência ao reconhecimento de um certo estado de ânimo.

É Gerd Borheim, mais uma vez, que nos diz, com efeito, que

> ... num sentido lato, o homem é consubstancialmente culto porque é necessariamente mundano, ou seja, formado pelo mundo no qual vive; mesmo sem ter recebido uma iniciação especificamente musical, todo homem tem 'educação' musical já que recebe a música dentro de certos padrões culturalmente estabelecidos no evolver da História e aos quais não se poderia furtar. (BORNHEIM, 2001, p. 138-139)

Se pensarmos na música como um princípio formativo podemos notar o seu valor como uma aliada importante para um projeto de educação que valoriza a criação, a imaginação buscando repensar o atual processo de formação que, em muitos casos, prescinde de aspectos estéticos, em favor de um árido cognitivismo. Não queremos com isso pensar a formação em sentido puramente estético, sabemos da importância dos conceitos e da necessidade de, em muitas situações, usarmos a abstração para uma melhor formulação de proposições que nos orientam para a explicitação de um texto por exemplo. A defesa do império dos sentidos reivindicado por muitos com justiça buscam a cidadania para a devida compreensão de situações eminentemente estéticas que veem substituírem a presença em favor da pura significação, é contra essas rupturas e suas orientações formativas que procuramos endereçar nossa proposta. Desse modo, acreditamos que vale a pena um recuo para, ainda que brevemente, posicionar a nossa crítica observando, ao menos de forma *standard* o que podemos denominar de dicotomia entre sujeito e mundo, inaugurando uma fissura que, ao nosso ver, em muito prejudicou e ainda prejudica o estabelecimento de uma formação integral do indivíduo.

2. A insistência da formação cognitivista

Embora possamos encontrar uma tal formulação cognitivista em vários momentos da formação humana, gostaríamos de deter a certos momentos, ao nosso ver, singulares. No entanto, no quadro conceitual da modernidade, em razão dos objetivos de nossa reflexão, torna-se essencial a referência à René Descartes, cujo pensamento é definitivo para a

compreensão desse tipo de formação que atribui um papel totalmente subalterno à sensibilidade, dissociando-se radicalmente da razão.

O ponto de partida será, portanto, as *Meditações Metafísicas* e, muito particularmente, a Segunda Meditação, que, com a introdução do *cogito*, inaugura o distanciamento teórico entre sujeito e objeto que impregnará as mais variadas tendências do pensamento moderno – e, entre elas, as duas vertentes mencionadas: o idealismo abstrato e o empirismo cientificista.

Em Descartes, a exigência de uma certeza que se pudesse se substituir ao dogmatismo religioso e, ao mesmo tempo, a necessidade de responder à voga ceticista que ameaçava igualmente a razão, conduz à busca de um procedimento racional capaz de conduzir, em todas as disciplinas, a conhecimentos seguros. (BEYSSADE, 1972, p. 33)

Na segunda meditação, o "método admirável" revela sua primeira aquisição: a existência do sujeito que duvida. Trata-se de uma verdade paradoxal, já que estabelece nesse sujeito um limite insuperável para o exercício da dúvida metódica (*Idem, ibidem*, p. 35). Desse modo, a dúvida não pode refutar a existência do sujeito pensante; sua jurisdição alcança todos os objetos do conhecimento, mas não pode atuar sobre sua própria existência, sob pena de incorrer em contradição e negar-se a si própria.

No entanto, a certeza expressa nessa primeira verdade, *eu sou, eu existo*, diz de fato muito pouco sobre o sujeito e sua existência. Poder-se-ia, no entanto, indagar do que, exatamente, tem-se aqui o conhecimento, qual é seu domínio ou seu objeto. De uma certa forma, esse domínio é infinitamente extenso, já que todas as *cogitationes* estão aí, de pleno direito, compreendidas. Mas ele é, por outro lado, extremamente pobre, pois refere-se, a cada vez, a uma única e mesma coisa: ao fato de que pensamos sob tal ou tal modalidade, ou que conceber, querer, sentir etc., são pensamentos que ego pode trazer a si mesmo.

O próprio Descartes se indagará, na Segunda Meditação: "Eu sou, eu existo: isto é certo; mas por quanto tempo?" (DESCARTES, 1979, p. 83). Eu sou apenas no momento em que penso? Mas o que significa, na verdade, "pensar"? Gostaríamos de analisar as consequências de um procedimento que, ao desautorizar a sensibilidade, reduzindo-a à pura funcionalidade animal, desapropria o sujeito da experiência com o mundo, para aprisioná-lo em uma cognição cujas características e limites devem

ainda ser analisadas. E que introduz sub-repticiamente uma certeza que tem como contraponto a dúvida, e jamais a alteridade.

Outra concepção paradigmática da formação humana da modernidade é fornecida por Kant, cuja elaboração antropológica costuma ser dividida em duas fases: a primeira consagrada a uma análise empírica da realidade humana e a segunda organizada em torno da tese da subjetividade transcendental, expressa nas três atividades superiores do homem – a crítica teórica, a crítica prática e a faculdade de julgar. (Cf. VAZ, 1992, p. 96-97)

A clivagem entre o sujeito empírico e a subjetividade transcendental prolonga, de forma bastante evidente, a cisão cartesiana. No entanto, não restam dúvidas de que o horizonte que o conhecimento abre para o ego transcendental é muito mais amplo e complexo. No entanto, para nossa reflexão, é de fato o sujeito isolado que se confirma na elaboração kantiana:

> …bastardo, ao mesmo tempo excessivo e deficiente. E, isso, por quatro razões: 1) supõe-se uma sensorialidade que é supostamente inata e passiva, quando de fato ela é organizante e organizada; 2) supõe-se um pensamento sem linguagem, ou uma linguagem misteriosamente inata… 3) ignora-se a carga social-histórica em que o entendimento se inscreve; 4) ignoram-se as outras dimensões da subjetividade psíquica, sem as quais não há sujeito nem conhecimento. Kant descreve um autômato mecânico que conhece. (CASTORIADIS, 1998, p. 90-98)

É fundamental investigar as consequências de um tal modelo para a formação humana, pois, ao contrário do que se possa pensar, esses paradigmas persistem em nossos modos de formação, nem sempre como o aprofundamento necessário, mas, o que é pior, impondo-se como arremedo de uma concepção que não mais identificamos a origem. Não é o caso de por uma simples rebeldia recusar os modelos sem mais, afinal, todo o processo civilizatório revela que uma coletividade é essencialmente inventada pela construção de referências, valores, procedimentos e instituições comuns. Essa construção é indispensável para fazer ser a vida coletiva, é assim que são instituídos os valores, a ideia de justiça, enfim, a resposta ao que penso dever fazer, sem dúvida, é dependente dos sentidos, nas palavras de Aristóteles, é "partir de algo aceito por todos", são aspirações partilhadas, expectativas coletivas e individuais, em particular daquelas que definem o projeto que a sociedade tem para os recém-chegados.

Na história das sociedades, essa construção tomou diferentes formas, mas ela sempre manteve uma tensão entre o ideal imaginado (valores e ideias) e sua presentificação necessária (modelos e paradigmas), sua objetivação em instituições, tipos antropológicos ou personagens que os encarnaram.

E a educação, por estar baseada nas expectativas coletivas e individuais de futuro, sempre se alimentou desses modelos. Como poderá sobreviver sem eles? Existiria uma educação sem modelos? Não seria ela demissão frente aos instintos ou puro conservadorismo numa aceitação passiva da sociedade como ela é? Afinal, em nome do que se educa?

3. Os desafios para o educador – a ausência de modelos

Não é difícil perceber que vivemos atualmente um momento aparentemente paradoxal no processo da formação humana, pois, apesar de se manter atualmente – sobretudo entre políticos e responsáveis governamentais – e ao menos sob a forma de *discurso*, uma das marcas mais típicas da modernidade, que é a fé voluntarista na importância da educação, é cada vez mais forte o ceticismo que se instala entre aqueles que se dedicam cotidianamente à prática educacional, e que se alimenta diretamente da descrença generalizada quanto aos destinos da sociedade. Mas, a rigor, esse descompasso é plenamente justificado, bastando para isso que se observe com um pouco mais de atenção que aspectos da prática da educação vêm sendo valorizados e quais estão relegados ao esquecimento.

O paradoxo a que nos referimos poderia ser assim apresentado: Por que apesar de se possuir atualmente um discurso hegemônico sobre a importância da formação, ainda ecoa em nossa sociedade um insistente ceticismo que alimenta a desconfiança da realização de um projeto de uma sociedade melhor? Vivemos momentos de uma supervalorização da educação que se constitui, por assim dizer, num certo determinismo educacional. Cotidianamente pode-se observar o reconhecimento da educação como uma atividade fundamental para o funcionamento da sociedade. Contudo, resta saber se uma tal concepção de educação, embora necessária para o desenvolvimento de uma prática educativa, seja suficiente para compreendermos a formação humana. Em outras palavras, é evidente que o investimento material na educação satisfaz às exigências das condições objetivas para o seu funcionamento, no entanto, o que se questiona é o fato de que, apesar desse investimento, a ideia de formação pa-

rece exigir mais do que isso, na medida em que, por ser uma atividade essencialmente humana, reclama o sentido dessa formação.

Os "programas de metas" estabelecidos pelos diferentes segmentos – público e privado – têm pois em comum o imediatismo de sua visada, e parecem pouco adaptados a uma sociedade que, cada vez mais, demonstra claramente o esgotamento das receitas do passado. A violência na sala de aula, o desinteresse dos alunos, o desrespeito aos professores e, finalmente, a falta de perspectivas por parte de uns e de outros – e isso sem falar dos enormes contingentes que ainda assim serão deixados à margem do processo – são apenas alguns sintomas de uma crise profunda, para a qual a lógica do populismo político e do "empreendedorismo de resultados" não parece estar preparada. Os resultados quantitativos que tanto interessam a uns e a outros padecem, pois, dessa miopia constitutiva que é desconsiderar inteiramente as exigências que são as de uma sociedade verdadeiramente democrática e criativa.

No entanto, como dissemos acima, a atividade da educação apresenta um quadro de crise intensa atestado por vários aspectos, tais como: o social, ético, político, e até mesmo no seu aspecto produtivo, afinal, um dos pontos mais questionados na atual educação refere-se à sua qualidade, sempre prejudicada em favor de uma avaliação quantitativa, a qual, em muitos casos, atende apenas a programas de metas estabelecidos por uma sociedade que, ao mesmo tempo em que aplaude, desacredita intimamente da qualidade dessa educação. A violência na sala de aula, o desinteresse dos alunos, o desrespeito aos professores e a falta de perspectivas por parte de uns e outros, são apenas alguns sintomas de que a questão da formação necessita ir mais longe, ultrapassar o nível do diálogo meramente estatístico, para possibilitar o aprofundamento das questões referentes à atividade formativa, na busca de um sentido para o que se manifesta no cotidiano dessa formação.

As consequências advindas dessa situação podem ser observadas, principalmente, como dissemos, na perda do sentido da formação humana, o que conduz a um sentimento ainda mais problemático - a descrença dos próprios formadores em suas ações ou práticas educativas. Não acreditar naquilo que diz, ou, dizer simplesmente para cumprir um ritual burocrático do seu papel na sociedade, apresenta-se em muitos casos para o professor, como se fosse um autoflagelo. A atitude do professor ao insistir no repasse de valores que não são reconhecidos em sua importância, ou, na apresentação de temas, procurando uma formação orientada para o despertar de um senso moral e ter de enfrentar por parte dos alunos uma

atitude de profunda indiferença, alheia a toda a barbárie que se espalha à sua volta, o alheamento dos alunos em situações de desrespeito e violências cotidianas, além de interpretarem a indignação do professor como ridícula ou equivocada, simplesmente por não se conformar com o fato de que "o mundo é assim", leva-nos a pensar que a ação desse professor assemelha-se a uma espécie de "fé cega" na educação, desse modo, a atitude desse formador resolve-se em mais uma metáfora – a educação como uma redenção. É a crença na educação como uma atitude salvacionista que, em muitas circunstâncias, dá sentido a essa constante pugna em favor da educação. Para utilizar uma expressão de Theodor W. Adorno, poder-se-ia dizer que essa luta significaria "a esperança dos desesperados".

Os problemas assumem novos formatos, tendo em vista as complexidades manifestadas por uma sociedade que, além de não ter a oportunidade de consolidar suas marcas culturais, muito cedo, são apresentados novos paradigmas, sem que antes fossem assimiladas as etapas necessárias ao estabelecimento dos valores de nossa sociedade.

Na medida em que se "queimam" fases necessárias para a formação, e, principalmente, quando lhes são introduzidos novos modelos, sem o devido amadurecimento de seus próprios valores só resta, por parte dos alunos, uma resistência cega, alienada, por não possuir total clareza do atual imperioso chamado à educação; ou, no que se refere aos professores, o cinismo cético daqueles que já trilharam por antigos projetos ou modelos os quais, por não obedecerem à exigência da exposição desses paradigmas à sua instituição pela sociedade, foram fadados ao fracasso. Na educação brasileira os exemplos são fartos, afinal, inúmeros modelos de avaliação, metodologias, tendências ou correntes de pensamentos pedagógicos são introduzidos pela força da caneta de secretários ou ministros, em muitos casos sem o cuidado de adequá-los às necessidades da sociedade.

Parece que muitos dos desafios e impasses colocados atualmente para a formação humana estão associados à falta de referências comuns, ao descompasso entre valores e interesses de professores e alunos, em uma palavra, à ausência das marcas culturalmente instituídas em torno das quais as sociedades e seus modos de existência se erigiram. Essas marcas civilizatórias, ou o que delas restou da modernidade, foram exaustivamente criticadas, a partir do início do século XX pela "teoria crítica" da escola de Frankfurt apresentando a falência dos ideais da modernidade, na medida em que uma vez asfixiada pelas relações de produção

capitalista a razão, antes compreendida como a promessa da realização de uma sociedade melhor a partir dos ditames de uma razão universal, é criticada sobretudo por Theodor Adorno e Max Horkheimer com um tom de desesperança capaz de abrir duas vertentes importantes de ressignificação da ideia de racionalidade. Por um lado, os defensores da ideia de que o projeto da modernidade ainda não fora cumprido, e, nesse caso, ainda restaria uma retomada do projeto emancipatório esboçado na modernidade, mas, agora, com o devido cuidado de não se deixar desviar, ou se asfixiar pela complexidade imposta pelo capitalismo; por outro lado, a filosofia pós-moderna, pode ser considerada como uma das principais correntes do século XX, assumindo um campo de críticas à modernidade buscando realizar o que eles denominavam de desconstrução dos ideais universais de valores, tão caros à modernidade.

É bom lembrar que o termo "moderno" já era utilizado muito antes do próprio Renascimento. Na filosofia medieval, por exemplo, ele designou um novo movimento na lógica a partir do século XII, que se opunha à tradição, conhecida como *lógica vetus* (Cf. KNEALE & KNEALE, 1980, p. 205.). O termo "moderno" em geral se apresenta como uma oposição ao "antigo", ou a "tradição", são inúmeros os estudos que oferecem um histórico da modernidade[26]. Contudo, o que nos interessa aqui é estabelecer a identidade do período da modernidade e, nesse sentido, duas concepções são fundamentais para a sua configuração, a saber: o *progresso* ou o desenvolvimento, que caracteriza o "moderno" como um avanço em relação ao "antigo"; e a noção de subjetividade, que afirma o indivíduo como figura central, fundamento da verdade e da certeza absoluta, ao contrário da tradição que se apoiaria nos saberes adquiridos, nas instituições, ou ainda numa autoridade externa ao indivíduo.

Talvez a maior ruptura realizada pela modernidade em relação às concepções antigas de formação humana esteja na ênfase que, a partir daí, passa a ser dada ao indivíduo – cuja plena realização, suspeita-se, encontra na sociedade seu maior obstáculo. As profundas transformações operadas na ideia de humano decerto ingiram, nem sequer pode-se dizer que tenham sido motivadas pela efervescente atividade filosófica que marca o período: mas é possível afirmar sem qualquer hesitação que elas

[26] Um estudo bastante abrangente é o Henri Lefebvre em seu livro *Introdução à modernidade*. Nesta obra, ele apresenta uma conceituação de modernidade que se estende do período medieval até Baudelaire, passando por Hegel e Marx.

encontram nas elaborações dos pensadores modernos sua expressão mais direta.

No que refere aos fundamentos dessas novas concepções de formação, duas tendências diametralmente opostas marcarão a modernidade: por um lado, o projeto de uma antropologia definida pela transcendência em relação à dimensão fenomênica e particular da existência, tal como preconizado por Immanuel Kant; por outro, a ideia de um sujeito empírico humiano, que, reduzido a contingência, torna-se refém da imprecisão dos seus sentidos. (HUME, 1973, p. 137)

É bem verdade que, entre esses dois polos, a crítica à herança antiga e à unidade antropológica erigida pela autoridade religiosa ensejou uma pluralidade de formulações, que forneceram terreno para as novas ciências humanas. É nesse sentido que o ceticismo se apresenta como uma consequência quase natural do descompromisso com os aspectos qualitativos da educação – em outras palavras, como sua contribuição para a área mais ampla da formação humana, que visa entender um mundo "destituído de sentido" e que paradoxalmente não se desmancha diante de nós, ao contrário, se impõe cruelmente.

Muitos dos desafios e impasses colocados atualmente para a educação escolarizada vêm da falta de referências comuns, do descompasso entre valores e interesses de professores e alunos – em uma palavra, da ausência das marcas culturalmente instituídas em torno das quais as sociedades e seus modos de existência se erigiram. Essas marcas civilizatórias, ou o que delas restou da modernidade, foram exaustivamente criticadas, a partir do início do século XX, pela "teoria crítica" da escola de Frankfurt, que se preocupou em apresentar a falência dos ideais da modernidade, asfixiados pelas relações de produção capitalista, e particularmente da razão, antes compreendida como a promessa da realização de uma sociedade melhor a partir dos ditames de uma razão universal.

A crítica à ideia dos grandes relatos, ou grandes sistemas do qual se derivou, em educação, a noção de que era necessário abandonar os modelos dogmáticos em favor da liberdade e da autonomia dos alunos, tornou-se o principal campo de atuação de um certo ceticismo levado à cabo por pensadores que, incansavelmente, procuraram em toda a parte resquícios do poder ou de ideias universais das quais poderiam ser inferidas concepções abstratas e ideais de formação os quais, em nome da racionalidade, oprimiam, pelo poder da técnica; exploravam, pela racionalização da economia; ou manipulavam por intermédio das ideologias.

Tomemos, como exemplo, dois textos, a saber, *Modernidade versus Pós-modernidade de* Jürgen Habermas e *O Pós-moderno* de Jean François Lyotard para ilustrar esse debate, além de contribuir para o encaminhamento de questões fundamentais, visando uma melhor explicitação do quadro conceitual que pretendemos organizar para a colocação do problema da formação humana.

Em seu artigo "*Modernidade versus Pós-modernidade"* Jürgen Habermas, um dos principais representantes da retomada iluminista, adverte quanto ao perigo de se deixar conduzir por um irracionalismo, equívoco, segundo ele, cometido pela filosofia pós-moderna. Ao ver de Habermas, a Pós-modernidade significa uma tendência emocional capaz de impregnar as mais variadas esferas da intelectualidade, constituindo-se mais em uma Anti-modernidade.

A análise de Habermas, embora baseada numa perspectiva estética, mostra claramente sua posição como herdeiro da modernidade e um defensor convicto do retorno ao projeto iluminista formulado no século XVIII, o qual consistiu na tentativa do desenvolvimento da ciência, de uma moralidade universal, fundado num sujeito racional, ou ainda, de uma arte autônoma que obedecia a uma lógica interna ao sujeito. A tentativa de uma organização racional da vida cotidiana, visava livrar o homem de suas formas esotéricas, afirmando a autonomia, a maioridade já apregoada por Kant, ilustrada na frase: *Aude sapere*.

Contudo, a crítica Pós-moderna em sua acidez implacável, não deixa espaço para qualquer reparo ou reconstrução de qualquer espécie de racionalidade, poder-se-ia dizer, que o pensamento Pós-moderno "ao banhar a criança joga fora a água suja, e junto a própria criança". O ceticismo capaz de identificar distorções, corrupções, enfim, desvios da racionalidade, deixa de ser um ceticismo relativo para se tornar um ceticismo absoluto e, assim, dogmático, uma vez que não admite qualquer possibilidade dialógica que assuma o desafio de reconstrução do projeto de iluminista.

A preocupação de Habermas consiste no fato de que, na falta dos valores instituídos pela modernidade, não foi produzido alternativas, o que fez ressuscitar com veemência, ideias conservadoras, totalitárias, amparadas pela desconstrução de valores conduzida pelo que se chama de pensamento Pós-moderno, ou, como quer Habermas, um pensamento Anti-moderno, ou Anti-iluminista.

O risco que se recorre, pode representar um alto preço a ser pago, como dirá Jean François Lyotard em seu texto *O Pós-Moderno*, pois, o problema colocado acima, não deixa claro os responsáveis pela condução desse processo. Principalmente, tratando-se atualmente, de um momento tão delicado para as instituições, na medida em que presenciamos um completo descrédito destas, acompanhado de um sentimento cínico, capaz de desencorajar o mais fiel partidário do iluminismo.

Contudo, na tentativa de dissolução dos modelos, baseados nos grandes relatos da modernidade, corremos o risco frequente de sermos conduzidos por mãos erradas:

> Seguramente, o modelo crítico manteve-se e apurou-se em face deste processo em minorias como a Escola de Frankfurt ou o grupo *Socialismo ou Barbárie*. Mas não se pode esconder que o pilar social do princípio da divisão, a luta de classes, tendo se diluído a ponto de perder toda a radicalidade, encontrou-se finalmente exposto ao perigo de perder sua base teórica e de se reduzir a uma "utopia", a uma "esperança", a um protesto pela honra feito em nome do homem, ou da razão, ou da criatividade, ou ainda de determinada categoria social reduzida *in extremis* às funções de agora em diante improváveis de sujeito crítico, como o terceiro mundo ou a juventude estudantil. (LYOTARD, 1986, p. 23)

Mas não será verdade que uma tal discussão exige a ampliação do debate para os mais variados setores da sociedade? Afinal, não somos todos, de alguma maneira, herdeiros das mazelas de concepções de formações que encontra até hoje ecos nos mais variados projetos educacionais. Os resquícios de uma formação com base nos ideais da modernidade, teimosamente, manifestam-se como fantasmas nos mais variados setores da sociedade. O problema é que os desvios dos ideais da racionalidade moderna consolidados no autoritarismo, ou no totalitarismo que assolou e torturou a muitos, e envergonhou várias gerações, em momentos de crise, reaparece impunemente apresentando-se, em muitos casos, como uma alternativa à crise.

Desde o episódio da segunda guerra mundial, quando para muitos a razão se efetivou na bomba atômica ou nos corredores de Auschwitz, procedeu-se uma constante vigília contra qualquer projeto que pudesse se converter em modelo. Uma verdadeira caça às bruxas. Mas, será possível educar na ausência de modelos?

O próprio conceito de "formação humana", tão caro à modernidade deve, segundo alguns, ser definitivamente banido, por colocar em evidência o sentido de adaptar a uma fôrma, o sentido da "modelagem". Mas até que ponto deve-se dar crédito ao hábito de tratar as metáforas em

sua literalidade? É possível educar através de modelos e contra eles, ou seja, insistir no paradoxo de formar para a autonomia?

Adorno, em seu ensaio intitulado *Educação após Auschwitz*, afirma que a exigência da não repetição do ocorrido em Auschwitz é a "primeira de todas para a educação", ou seja, educar é lutar contra a barbárie. A falta de consciência de um exame dessa exigência irá provocar um certo temor no autor de Frankfurt, tendo em vista que a tentativa de ocultamento da questão é um sintoma da persistência consciente ou inconsciente das pessoas. O episódio de Auschwitz cumpriu uma função paradigmática na sociedade: a celebração da barbárie. Contudo, as condições de possibilidade de barbáries não foram colocadas à mostra, não basta a punição dos executores de tarefas, mas uma análise profunda das condições sociais que ofereceram o fundamento de justificativa dessa barbárie, é interrogar a sociedade em suas bases sociais. Em outras palavras, a pergunta é: o que faz, mesmo na barbárie, uma sociedade manter-se unida.

O paradoxo observado por Freud em seus textos "O Mal-Estar na Cultura" e "Psicologia de Massas e Análises do Eu", mostra-nos que a civilização origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório, (ADORNO, 1995, p. 120) parece colocar em risco o próprio sentido da educação contra a barbárie. O que pareceria sugerir, num primeiro momento, uma resignação desesperadora. No entanto, a educação, pode se apresentar como formação para a tomada de consciência desse elemento desesperador constitutivo do humano. O esforço de Adorno no intuito de realizar uma certa psicanálise social, significa uma atitude, aflita, em certos momentos na intenção de revelar a obviedade da culpa dos algozes de uma sociedade. Para Adorno, a educação "tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica" e a solução apresentada por ele remete aos cuidados de uma formação na "primeira infância". (ADORNO, 1995, p. 122)

A educação após Auschwitz é entendida sob dois aspectos: o cuidado na formação infantil – sobretudo na primeira infância; e, o que Adorno irá chamar de esclarecimento geral, um ambiente de consciência dos motivos das barbáries, capaz de envolver uma sociedade intelectual, cultural e socialmente.

Embora Adorno não pretenda fundamentar um projeto de educação nestes termos, ele considera o retorno ou rejeição do autoritarismo uma questão social e não psicológica. A única forma de resistência ao princípio de Auschwitz seria o da autonomia, a reflexão, a única capaz de

orientar conscientemente a uma não-participação. O processo de recuperação do conceito de formação humana se contrapõe ao que Adorno irá denominar pela expressão *consciência coisificada*. Assim, inicialmente, o indivíduo se deixa passar por um processo consciente de coisificar, ele agora pode ser um instrumento, a serviço de uma racionalidade, ou, de um sistema que o faz tornar-se coisa e, em seguida, os outros são coisificados. Uma outra espécie de coisificação, segundo a escola de Frankfurt, será a técnica na medida em que esta, inegavelmente importante para a nossa sociedade, assume o *status* de fetiche uma vez que, o que deveria ser entendido como os fins da técnica, a saber, uma vida humana digna, torna-se apenas instrumentalização para atender a uma funcionalidade, oculta e distante de seu objetivo original. O que é novamente desesperador é o fato de que atuar contra a fetichização da técnica é atentar contra o conjunto da civilização, "combatê-lo significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo". (ADORNO, 1995, p. 12)

Mas, a educação não é necessariamente um fator de emancipação. Adorno já advertia o que hoje pode parecer uma atitude contracorrente, na medida em que educação, ciência e tecnologia apresentam-se de maneira sempre interligada. O que ele pretende afirmar com isso é que educar é estar atento à crítica permanente. O temor por Auschwitz, e, principalmente, por sua repetição, exige que o educador seja uma espécie de sentinela da razão. Afinal, se já nos permitimos enganar uma vez por que não nos iludiríamos novamente?

O processo de formação cultural e da educação obteve, a partir da ilustração, uma função fundamental para o desenvolvimento da nossa sociedade, e, no entanto, não foi capaz de impedir, ou sequer reconhecer que, de alguma maneira, tenha contribuído para a justificação de uma barbárie. Como será possível uma educação que apesar de imersa numa sociedade destituída de valores, obter fôlego para uma autocrítica. É cortar na própria carne, "o processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência"[27], nesse sentido, o desafio é o de lutar contra o enfeitiçamento que aprisiona a educação na ideia de que pode mudar o que está instituído. Na verdade, ela apenas contribui para o estabelecimento da situação vigente, mas não se dá conta de sua impotência no caso de um erro. Pensar criticamente uma educação pelos modelos é, paradoxalmente, pensar contra os modelos; o contrário disso, é propor paradigmas abstratos, rejeitando o modelo presente, e,

[27] Wolfgan Leo Maar, in ADORNO (1995, p. 12).

criticando os modelos passados, para que seja apresentada a *construção* de ideais "novos", como fez Platão na Grécia Antiga, ao recusar tanto o seu passado aristocrata, como a democracia ateniense, para que se pudesse apresentar como alternativa uma oligarquia intelectual.

4. A formação musical como uma alternativa possível

Quando falamos de formação musical não pretendemos enfatizá-la como uma fórmula mágica, um remédio ou qualquer dessas terminologias salvacionistas que mais engordam as páginas da pedagogia do que propriamente se colocam como alternativa simplesmente. Inaugurar uma pedagogia estética sob o império dos sentidos é recolocar o dualismo formativo, mas, agora, sob outra perspectiva, é cometer o mesmo erro a partir de outra ótica. Entendemos que o processo de formação deve, ao menos, reconhecer que na relação do indivíduo no mundo em sua relação com as coisas não há um conhecimento que se dê numa polaridade, seja cognitiva ou sensitiva. Essa distinção que inicialmente possuía o um caráter didático tornou-se *o* modelo seja intelectualista ou empirista.

Em seu livro *Produção de Presença: O que o Sentido não Consegue Transmitir*, Hans U. Gumbrecht observa que qualquer contato humano com as coisas do mundo contém um componente de sentido e um componente de presença, no entanto, a experiência estética possui uma especificidade, na medida em que nos coloca numa tensão entre esses dois componentes. Assim, dirá Gumbrecht, a dimensão de sentido será sempre predominante ao lermos um texto, ao passo que a dimensão da presença será predominante ao ouvirmos música. É nesse sentido enfatizando dimensão da presença, sem se comprometer com um subjetivismo relativista, ou, ao contrário, sem ser reduzida a uma abstração puramente significativa e conceitual que compreendemos a linguagem musical e sua relevância para a formação. O fenômeno sonoro carreia variados sentidos culturais propicia uma autoformação, não se trata simplesmente de "ouvir uma boa música", mas estar atento ao som emerge do mundo que nos rodeia. De certa maneira há um constante regresso na audição, a desatenção dos sons, os mais variados sons mundanos. Recuperar essa escuta é estar exposto ao mundo cruamente, a interpretação, classificação ou identificação dos sons nem sempre é suficiente para nos desvelar a riqueza de sentidos que o fenômeno sonoro pode nos manifestar.

O empreendimento cartesiano propiciou uma série de análises de tal forma esquizofrênica que reduziu a tarefa da investigação filosófica à

determinação do que seja o objeto ou o mundo, a partir de representações do sujeito. A cisão entre sujeito cognoscente e realidade possibilita o que Merleau-Ponty denominou de "estrabismo da ontologia ocidental" (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 219). A dicotomia entre sujeito e objeto inaugurou o equívoco de compreensão da relação entre consciência e mundo apresentando duas vertentes. Por um lado, como dissemos, reduz as relações de mundanidade a meras ideias ou conceitos de mundo, o que Merleau-Ponty chamará de pensamento de sobrevoo. A perspectiva subjetivista conduz-nos a um idealismo, transformando o que há de real em sombras ou nas ideias constituídas pelo sujeito.

É nesse momento que pensar sobre a linguagem musical, pode contribuir de maneira relevante para uma formação realmente crítica nas indagações que, de certa forma, já se fazem presentes, tais como: Qual o sentido da ética num mundo a cada vez mais individualizado, ou no sentido de uma formação alternativa, tendo em vista a hegemonia de um discurso educacional que se limita a mera adequação para o mercado, impedindo o desenvolvimento de outras habilidades dos indivíduos.

Para não fugir ao óbvio gostaríamos de enfatizar que não queremos apresentar respostas definitivas a esta discussão. Na verdade, apresentamos um conjunto de questões que acredito que coincidem com as inquietações de muitos educadores, a *démarche* para se fundamentar uma proposta de formação, exige um processo de interrogação constante sob as condições em que se constituirão a própria ideia de escola moderna, base para a concepção de escola que possuímos até hoje. Além disso, não podemos perder de vista a eterna luta do humano que, ainda que em situações limites, é frequentemente incomodado por uma exigência de sentido.

Entender o ensino no contexto de uma dimensão artística me parece cada vez mais urgente, na medida em que pode ser um contraponto, uma alternativa às limitações da compreensão do humano. A fragmentação desse sujeito que, estilhaçado por uma diversidade de perspectivas, não se reconhece e, portanto, se aliena, se "heteronomiza", numa palavra, esvazia-se de sentido, é só mais um sintoma da necessidade da contribuição da arte para o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação.* São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. *Educação & Realidade,* vol. 20, n. 2, p. 9-17, 1995.

_____. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM,* Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 6, p. 41-47, 2001.

BEYSSADE, Michelle. *Descartes.* Trad.: Fernanda Figueira; Lisboa: Edições 70, 1972.

BORNHEIM, Gerd. *Metafísica e finitude.* São Paulo: Perspectiva, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto V – feito e a ser feito.* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Cornelius. *Sur le politique de Platon.* Paris: Seuil, 1998.

DESCARTES, René. *Méditations métaphysiques***.** Paris: Flamarion, 1974.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte.* 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos* [*1920-1923*]. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

_____. *O mal-estar na civilização e outros textos.* Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

GUMBRECHT, HANS U. *Produção de presença*: o que o sentido não consegue transmitir. Trad.: Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2010.

HABERMAS, Juergen. Modernidade versus Pós-modernidade. *Arte em Revista*, n° 7, 1983, p.86-91.

HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano.* Trad.: Leonel Vallandro; São Paulo: Abril Cultural, 1973.

JAEGER, Werner. *Paidéia*: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes; Brasília: Universidade de Brasília, 1989.

KNEALE, William; KNEALE, Martha. *O desenvolvimento da lógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980, p. 205.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A estrutura do comportamento.* Trad.: Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

———. *L'oeil et l'esprit.* Paris: Galimard, 1964.

———. *Le visible et l'invisible.* Paris: Gallimard, 1964.

———. *Fenomenologia da percepção.* Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante.* Trad.: Marisa Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte*: o pensamento pragmatista e a estética popular. Trad.: Gisela Domschke. São Paulo: Editora 34, 1978.

VAZ, Henrique C. L. *Antropologia filosófica.* São Paulo: Loyola, 1992