

ISSN: 1519-8782

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

Rio de Janeiro, 29 de agosto a 02 de setembro de 2016



CADERNOS DO CNLF, VOL. XX, Nº 03
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA



RIO DE JANEIRO, 2016

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

REITOR

Arlindo Viana

DIRETOR ACADÊMICO

Eduardo Maluf

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Katia Cristina Montenegro Passos

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

Maria Beatriz Balena Duarte

DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA

José Luiz Meletti de Oliveira

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS

Flávia Maria Farias da Cunha

COORDENADORA LOCAL DO XX CNLF

Graziela Borguignon Mota

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José Mario Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Céli Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Eliana da Cunha Lopes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Anne Caroline de Moraes Santos

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Naira de Almeida Velozo.

DIRETORA CULTURAL

Adriano de Souza Dias

VICE-DIRETOR CULTURAL

Agatha Nascimento dos Santos Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

José Enildo Elias Bezerra

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

DIRETORA FINANCEIRA

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias-Simon

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
de 29 de agosto a 02 de setembro de 2016**

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
José Mario Botelho
Adriano de Souza Dias
Agatha Nascimento dos Santos Dias*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Anne Caroline de Morais Santos
Eliana da Cunha Lopes
Regina Céli Alves da Silva
Maria Lúcia Mexias-Simon
Marilene Meira da Costa
Naira de Almeida Velozo*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*Anne Caroline de Morais Santos
Eliana da Cunha Lopes*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

*Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho*

COORDENAÇÃO LOCAL

Anne Caroline de Morais Santos

SECRETARIA GERAL

Silvia Avelar Silva

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos apresentou-lhe na primeira edição deste número 03 do volume XX dos *Cadernos do CNLF*, com trabalhos relativos a ensino de língua e literatura apresentados no II Congresso Internacional de Linguística e Filologia e XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 29 de agosto ao dia 02 de setembro deste ano de 2016, realizado no *Campus Tijuca* da Universidade Veiga de Almeida, os quinze primeiros trabalhos completos entregues pelos autores de acordo com as normas do Congresso, totalizando 205 páginas. Agora, na segunda edição, acrescenta, a partir da página 206, os demais trabalhos que vão relacionado a partir do 16º, no sumário disponibilizado no final do volume.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele nasceu em 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo – RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014 é que ele se realiza fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos penhoradamente.

Também em 2014 recomeçamos nossas atividades acadêmicas na Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi aqui que começaram os primeiros

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

eventos organizados pelo CiFEFiL, quando seu fundador, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

Esperamos retribuir agora, com um evento de alto nível, neste II CILF / XX CNLF, a boa acolhida que tivemos da Universidade Veiga de Almeida, neste retorno a nossas origens, depois de dezoito anos.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, foram editados, simultaneamente, o livro de *Minicursos* e o livro de *Resumos* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso (http://www.filologia.org.br/xx_cnlf); em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2016* (DVD) e, no caso dos *Resumos*, *Programação*, *Minicursos* e *Ensaio Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, também em suporte impresso.

Os congressistas inscritos nos minicursos recebem um exemplar impresso do livro de *Minicursos*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2016*.

O *Almanaque CiFEFiL 2016* já traz publicados, além dos referidos livros de *Minicursos*, *Resumos*, *Programação* e *Ensaio Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, mais de textos completos deste XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

Haverá uma segunda edição das edições eletrônicas, que deverá sair a partir de dezembro, em que serão incluídos todos os trabalhos relativos aos temas desse número.

Agradecemos aos congressistas participantes e esperamos que esta publicação seja útil a todos os interessados nos temas que ela inclui para o progresso das ciências linguísticas, filológicas e literárias.

Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2016.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

SUMÁRIO¹

0. Apresentação –	5
<i>José Pereira da Silva</i>	
1. A aprendizagem da língua inglesa pelo WhatsApp: um relato de experiência	9
<i>Mírian Nichida e Lidiane das Graças Bernardo Alencar</i>	
2. A importância dos microcontos para o ensino	25
<i>Damiana Maria de Carvalho</i>	
3. A indisciplina escolar e os desafios do currículo na sociedade multicultural	56
<i>Rosilani Balthazar da Silva e Bianka Pires André</i>	
4. África e africanidades práticas integradas em literaturas africanas	77
<i>Alessandra Serra Viegas, Renata da Silva de Barcellos, Edson Carvalho e Márcia Botelho</i>	
5. Apontamentos sobre o ensino de literaturas de língua portuguesa no Egito	94
<i>Maged Talaat Mohamed Ahmed Elgebaly</i>	
6. Aspectos da identidade do professor de língua materna no contexto de cibercultura	101
<i>Dhienes Charla Ferreira Tinoco, Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Priscila de Andrade Barroso e Eliana Crispim França Luquetti</i>	
7. Competência tecnológica na EaD: uma análise dos conhecimentos e habilidades necessárias ao tutor	110
<i>Elaine Vasquez Ferreira de Araujo e Márcio Luiz Corrêa Vilaça</i>	
8. Ensino de leitura e produção textual em contextos interdisciplinares	126
<i>Márcia Antônia Guedes Molina</i>	

¹ Este sumário será repetido ao final do volume, onde será incluído o sumário completo da segunda edição, em que serão acrescentados os trabalhos que não foram publicados na primeira.

9. **Ideias para acender a vontade de ler na escola** 133
Solimar Patriota Silva
10. **Múltiplos letramentos na era digital: conexões e possibilidades no ensino fundamental** 142
Simone Silva Cunha
11. **O estatuto da palavra como unidade privilegiada no trabalho de alfabetização: uma reflexão** 149
Zinda Vasconcellos
12. **O ver e o ser professor de língua portuguesa no ensino médio: relatos de estagiários e docentes** 157
Carla de Quadros, Deije Machado de Moura e Sinéia Maia Teles Silveira
13. **Reflexos da linguagem digital na sala de aula**..... 166
Bruno Gomes Pereira, Danielle dos Santos Guedes, Letícia Carvalho Martins e Tallytta Silva Paiva
14. **Tecnologia e jogos no apoio ao ensino de língua portuguesa** 174
Daniel Costa de Paiva e Francisco de Assis Silva Oliveira
15. **Uma breve história do ensino de língua portuguesa: da gramática ao texto** 186
Alessandra Vale e Marleide Lima

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PELO WHATSAPP:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mírian Nichida (UFT/IFTO)

miriannichida@ifto.edu.br

Lidiane das Graças Bernardo Alencar (UFT/IFTO)

lidigbalencar@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende apresentar uma estratégia de ensino utilizando o aplicativo *WhatsApp* com o propósito de desenvolver a aprendizagem da língua inglesa por meio de música e poema. Para isso, este trabalho procura, por meio de relato de experiência, apresentar o desenvolvimento das atividades no aplicativo *WhatsApp* em uma turma de ensino médio no *Campus* Paraíso do Tocantins do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre letivo do ano de 2015. As atividades foram elaboradas com o foco de instigar os alunos a buscar o aprendizado mesmo estando fora do ambiente escolar, e de forma interativa, em consonância com a teoria de aprendizagem conectivista (SIEMENS, 2006). Para compreender como ocorreu a execução de atividades propostas, os dados também foram analisados a partir da teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 1991). Os resultados demonstram que os alunos se engajaram ativamente na proposta, produzindo vídeos que foram compartilhados entre os colegas pelo aplicativo. Percebeu-se que a aprendizagem ocorreu tanto por meio da interação entre os alunos, de forma colaborativa, mas também em virtude da própria comunidade que se formou, na qual houve rápido e constante fluxo de informações, possibilitando várias maneiras de se expressar e o contato com novas experiências, enfim, as atividades colaboraram para que os alunos desenvolvessem mais o aprendizado da língua.

Palavras-chave: Aprendizagem. Inglês. Conectivismo. Sociointeracionismo. *WhatsApp*.

1. Introdução

Observando os fatos, percebemos que o mundo está mudando radicalmente, e não nos referimos somente a fatores econômicos ou políticos, mas também às mudanças de comportamento alavancadas pelo mundo digital. Nele, não apenas utilizamos e consumimos os recursos disponíveis, mas também interagimos nas redes sociais, produzimos vídeos no *YouTube*, compartilhamos charges críticas da política e da cultura, e ainda criamos uma relação em nossa comunidade, em que o espaço da cultura é dividido em várias redes, que vivem em constante transformação. (GOBBI & SOUSA, 2014)

Uma das transformações que se pode observar é o uso do aplicativo *WhatsApp* (2015), que pode ser baixado no celular ou no

computador e por ele os usuários podem estar em contato por meio de mensagens de texto, de áudio ou audiovisuais, anexar fotos, saber se as mensagens foram recebidas e até mesmo se foram lidas; tudo instantaneamente. Outra opção é realizar chamadas pelo aplicativo e todas as ações são consumidas no pacote de dados da internet. O aplicativo está disponível para *download* em: *iPhone*, *BlackBerry*, *Windows Phone*, *Android* e *Nokia*. (WHATSAPP, 2015). Por essas configurações e realização de contatos interativos, esse aplicativo é um meio de ocorrências sociais e, por conseguinte, um aplicativo que pode agregar potencial em suas funções para ser um meio de se obter aprendizagem da língua inglesa.

Sendo assim, neste artigo será apresentado um relato de experiência com a utilização de música e de poesia para a aprendizagem da língua inglesa no aplicativo de rede social *WhatsApp*.

Para este trabalho, abordaremos o sociointeracionismo, uma teoria que se faz relevante para aquisição de segunda língua por suas características de ter como foco a interação como meio do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira; e a teoria de aprendizagem conectivista, que está imbricada na relação que o uso do aplicativo provoca nessa aprendizagem.

2. *Sociointeracionismo: aprendizagem pela música e usando as novas tecnologias*

Para o propósito deste artigo, deve ser citada a teoria de Lev Semyonovich Vygotsky para nortear este trabalho, que é voltado para o ensino de segunda língua. Lev Semyonovich Vygotsky (1998) considera a língua um elemento essencial do processo de aprendizagem, sendo a língua a grande mediadora no processo de interação do sujeito com o mundo, e que é nessa interação (sujeito-linguagem-meio) onde ocorre o aprendizado. Nessa teoria, não há apenas progresso da aprendizagem, mas há também a interação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Conhecendo o cientista de maior importância representativa das correntes interacionistas, então, busca-se uma das vertentes do interacionismo social que foi intitulado sociointeracionismo conforme Scarpa (2001) explica. Nesta vertente, Lev Semyonovich Vygotsky (1998) apresenta que o controle da natureza e o controle do comportamento são interdependentes, ou seja, estão ligados. Desta

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

maneira, qualquer modificação provocada pelo homem na natureza automaticamente provocará alteração na própria natureza do homem. Neste sentido, através de atividades interativas, provoca-se o desenvolvimento da chamada zona de proximal de desenvolvimento (ZPD) para oportunizar o que se chama de internalização, o que consiste na reconstrução interna de uma operação externa.

Segundo uma definição vygotskiana sobre zona de proximal de desenvolvimento, em um processo que envolve a internalização, o desenvolvimento cognitivo resulta de uma atividade em um contexto social e interpessoal, que é base para o funcionamento intrapessoal. Lev Semyonovich Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças crescem para a vida intelectual com aqueles que convivem ao seu redor. Esta concepção pode também ser aplicada na aquisição de segunda língua, pois alguém em qualquer faixa etária que decide proceder em um processo de aquisição de segunda língua percorrerá um caminho parecido em seu processo de aprendizagem.

No caso deste trabalho, a interação social ocorre em primeiro lugar na sala de aula ao formarem-se os grupos, mas também na escolha do material que se desenvolverá em seguida, e no aplicativo de rede social *WhatsApp*, ao apresentarem a música ou o poema.

A música ou o poema como recurso para explorar um conteúdo gramatical pode ser um meio eficiente, pois envolve o interesse do aluno. Assim, ouvir canções em inglês pode ser um fator de relaxamento e preparo para a recapitulação de conteúdos disciplinares. Como a música é caracterizada com um atraidor de lembranças e emoções, ela agrada a quase todos. O conteúdo do livro didático, abordado por meio da música, é trazido de maneira mais amena para os alunos, tornando a aprendizagem mais fácil de ser atingida. Assim, o uso da música compõe o processo de aprendizagem sociointeracionista, pois ela promove a interação entre alunos e professor, e entre seus colegas de sala.

Estes jovens aprendizes da língua estrangeira fazem parte de uma geração portadora de *smartphones*, com games, câmeras para fotos e vídeos, rádio, envio e recebimento de mensagens, comunicadores instantâneos como o *WhatsApp*, ou seja, eles estão acostumados com esses dispositivos, como André Telles (2009) fala em sua obra.

O autor ainda diz que a leitura não linear é uma característica de quem está em constante contato com a internet, de quem busca

velocidade e tem o raciocínio rápido. André Telles (2009), para exemplificar a leitura não linear, cita os hipertextos da internet. Por hipertexto compreende-se a escrita de texto não sequencial, que permite ao usuário fazer a conexão entre informações e documentos por meio de palavras que contêm ligações com outros textos, os hiperlinks, em um processo que se assemelha ao do funcionamento do nosso cérebro.

Em virtude dessas tecnologias, José Manuel Morán (2004) apresenta a internet, as redes, o aparelho celular, os diversos mecanismos de multimídia como sendo meios que estão provocando verdadeiras modificações na sociedade regularmente. Na educação de um modo geral, no entanto, sempre se depara com inúmeros obstáculos quando se traz alguma alternativa nova. José Manuel Morán ainda ressalta que o ensino no Brasil deve mudar seus métodos de forma que não provoquem asfixia ou monotonia nos alunos. Essas tecnologias estão presentes na sociedade para serem utilizadas como apoio ou meios de onde se podem tirar vantagens, aplicar no ensino de modo diferente, agregar valores pedagógicos, para que por elas se possa realizar atividades voltadas para a aprendizagem.

Devido ao panorama da educação apresentada diante das novas tecnologias de informação e comunicação, George Siemens (2008) trouxe o conectivismo enquanto teoria da aprendizagem que revela as limitações das teorias que até o momento foram observadas para a era do conhecimento, caracterizada pelas tecnologias. Para George Siemens (2008), o conectivismo tem como princípios as redes para mostrar tanto o pensamento, como também o processo onde ocorre a aprendizagem. O conhecimento é designado por ter um padrão próprio de relações, em que a aprendizagem ocorre na formação de novas conexões e na aptidão de manusear através das redes e dos padrões recentes um novo jeito de adquirir conhecimento devido ao fato de as novas tecnologias de informação e comunicação serem parte da distribuição de cognição e de conhecimento dos indivíduos que se constituem nas conexões em que se elaboram e se desenvolvem.

Essa nova estratégia de aprendizagem, como George Siemens (2008) explica, lida com as concepções da aprendizagem em vários níveis, a saber: biológico/neurais, conceituais e sociais/externos, ao passo que as outras teorias prestam uma atenção parcial à situação. No Conectivismo ocorre o reconhecimento da natureza fluida do conhecimento e das conexões com base nesse âmbito. E ainda argumenta

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

que, devido ao fluxo rápido e ao exagero de informação veiculada, deve ser dada a importância que este fenômeno requer.

Stephen Downes (2012), em seus trabalhos sobre Conectivismo, ressalta que o conhecimento é um fenômeno da rede, e que saber algo é estar estruturado e, ao se estruturar com os padrões de conectividade e aprender, significa obter esses parâmetros. Stephen Downes também mostra que a aprendizagem ocorre nas comunidades de redes, fazendo com que a prática da aprendizagem ocorra pela participação na comunidade a qual alguém pertença. Além disso, uma atividade de aprendizagem é a essência de uma interação entre o aluno e outros membros da comunidade.

Um aspecto do Conectivismo que pode ser uma desvantagem que Stephen Downes (2012) e George Siemens (2008) aponta é que está direcionado aos aprendizes com capacidade para aprendizagem individual, relegando toda responsabilidade da sua aprendizagem e o uso de recursos tecnológicos somente ao aluno.

3. *Identidade dos jovens na pós-modernidade e o contexto em que estão inseridos*

A pós-modernidade fez com que a questão de identidade tirasse o foco do laço de pertencimento a um local específico. De acordo com Zygmunt Bauman (2005), a identidade para alguém era imposição de um laço de pertencimento a uma região ou ao território onde alguém residia. Para isso, era só pensar que pertencia a um lugar, e suas origens, amizades e as relações sociais estavam localizadas naquela redondeza. Não havia dúvidas quanto à autenticidade de pertencimento àquela comunidade territorial. As novas relações começam a interferir em nossas construções cotidianas, em nossas práticas sociais como forma de entendimento do mundo. Com isso, as identidades, antes julgadas incontestáveis e imutáveis, tornaram-se fragmentadas.

Para os jovens contemporâneos, um fator que contribuiu para o quadro que se apresenta é o desenvolvimento das tecnologias, a rede de computadores, a internet, que se tornou uma teia de relações virtuais. Quando inseridos em tais redes as novas identidades ficam mascaradas de falsas verdades, por vezes causando traumas, peculiaridade da modernidade líquida como Zygmunt Bauman, (2005) caracteriza.

Ainda sobre os grupos de jovens, de acordo com Giovani Vieira Miranda (2015), estes estão cotidianamente utilizando, conhecendo e disseminando comportamentos e atitudes de usuários das novas tecnologias de informação e seus avanços, é a geração digital. Essas diferentes tecnologias são usadas para manter contato com amigos, colegas e familiares nas redes sociais, que podem ser acessadas também por meio de sistemas de telefonia móvel.

Os jovens, na pós-modernidade, de acordo com Maria Helena Silveira Bonilla e Joseilda Sampaio de Souza (2012), detêm em sua personalidade a prática de estar em ambientes virtuais para estabelecer e permanecer com seus contatos sociais, compondo alternativas espaço-temporais para a convivência em suas comunidades, e isso ocorre através de suas conversas, além de estarem empregando essas tecnologias para adquirir conhecimento.

Por essa razão, pode-se dizer que esses indivíduos estão em processo de aprendizagem, mesmo de maneira não proposital. Em suas redes sociais até mesmo sem se atentarem para o fato, e de um jeito divertido e prazeroso, eles desenvolvem sua aprendizagem.

Para a geração digital, torna-se difícil falar de uma cultura dominante, de um grupo elitizado ou da pessoa mais popular da escola por causa da lógica digital que torna a cultura pós-modernista híbrida, e também por esta ser influenciada pelos mais diversos meios de conhecimento. Outra característica dessa geração chamada de digital por Tapscott (2010) é a criação de redes *on-line*, e para isso eles usam as mídias sociais, e no caso desse artigo é o *WhatsApp*.

Assim, os jovens formam grupos seguindo seus próprios interesses. Logo, estão desenvolvendo o que Tapscott (2010) chama de redes de influência na internet, especialmente pelas vias das mídias sociais. Essas redes de influência estão expandindo o círculo de amigos dos quais os jovens participam.

Outra concepção para compreender os acontecimentos que a contemporaneidade traz nas transformações da sociedade é o conceito de não lugar. Devido às questões que se relacionam com o modo do sujeito estar no mundo, principalmente através da linguagem e das práticas comunicativas de hoje ou dos lugares urbanos em que isso ocorre, conforme Breno Maciel Souza Reis (2013) aponta ao caracterizar o não lugar. E como este trabalho está voltado para os processos resultantes das

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

interações entre o sujeito e seus pares, o *WhatsApp* será abordado como sendo um não lugar.

Breno Maciel Souza Reis (2013) caracteriza o não lugar como sendo o ambiente em que se permite grande circulação de pessoas, coisas e imagens em um único espaço, em que os indivíduos transformam o mundo em um espetáculo onde se mantêm relações a partir das imagens, transformando-os em espectadores de um local extremamente acessível, do qual ninguém na verdade faz parte. Esse autor remete à abordagem de lugares antropológicos de Marc Augé, para quem não lugares são espaços como shopping centers, aeroportos, ou seja, espaços comerciais de grande fluxo.

Entretanto, atualmente, com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, aparecem outros lugares, e com eles também uma temporalidade que difere dos espaços de Augé. Mocellin (2009) diz que agora tem-se lugares virtuais, onde a noção de lugar e tempo se tornam contraditórias. Nos espaços virtuais, os indivíduos estão em um mesmo lugar e em muitos outros, e tudo ao mesmo tempo. O tempo e o espaço são flexíveis, as distâncias são barreiras facilmente transgredidas pelo acesso à internet, bem mais disponível que outrora.

No Brasil, o IBGE Mídia (2014) divulgou que, dentre os jovens com idade entre 15 e 32 anos, 79% deles têm o *WhatsApp* instalado no celular. Em 2010, a mesma instituição divulgou as gerações que compõem o país e a faixa etária que interessa a este artigo foi nomeada de geração Z, que abrangia os jovens de 12 a 19 anos e obteve um total de 11,6 milhões de pesquisados. Deles, 84% estudavam, 72% possuíam computador com internet e 78% possuíam celular, e 71% deles usavam frequentemente as redes sociais. É interessante salientar que essa geração Z para Tapscott (2010) compreende os jovens nascidos a partir do ano de 1998 até os dias de hoje. Levando em consideração o ano de 2016, esses jovens nascidos no ano determinado pelo autor, estão com 18 anos.

No entanto, Zygmunt Bauman (2005) alerta que a cibervida vem eliminando as fronteiras do que antes era considerado privado. Principalmente a dos jovens, pois expor a vida privada quase que se tornou uma necessidade, porque a vida social mediada eletronicamente virou parte da rotina. E neste contexto, não há um orientador ou conselheiro, professor ou alguém para monitorar esse comportamento dessa geração digital. Através das redes sociais os jovens da sociedade líquida revelam suas intimidades, dão informações pessoais e uma vez

que postam esse tipo de informação, ela se espalha em uma velocidade inacreditável e sem fronteiras, às vezes causando danos irreparáveis.

Outro fator que chama a atenção é a sobremodernidade de Augé. Breno Maciel Souza Reis (2013), quando trata do assunto, aponta o excesso de individualismo em virtude da comunicação pelos meios virtuais, provocando uma solidão interativa. A solidão se dá porque mesmo estando alguém rodeado de uma multidão, na maioria das vezes, quando se está participando de uma conversa em um aplicativo como o *WhatsApp*, essa ação é individualista. Por outro lado, é interativa em razão de outros também poderem participar ou somente ter acesso à informação ao mesmo tempo através do mecanismo da rede social que tem a opção de ser em grupo. Em consequência, o corpo a corpo está sendo substituído pelos contatos nas redes sociais.

4. Relato das atividades desenvolvidas pelo *WhatsApp*

Ao pensar sobre a atividade, a intenção foi trazer as inovações das tecnologias disponíveis no celular para a aprendizagem da língua inglesa. Levamos em consideração os dados do IBOPE (2010) em que foi constatado, dentre os jovens da geração Z pesquisados, o percentual de 78% que utilizavam o celular constantemente. Em outro dado da instituição já mencionada, mas com resultados divulgados em 2014, constatou que 79% dos jovens pesquisados eram usuários do *WhatsApp*.

Quando foi proposta a atividade à turma que mais a frente será apresentada, apenas 1 aluno disse não possuir meios para participar da atividade, por não ter internet e, por isso, não poderia ter o aplicativo em seu celular. Ressaltamos que os alunos que participaram da atividade se encaixam no perfil de geração Z, pois conforme as estatísticas revelaram, estes jovens possuem as características apontadas pela pesquisa do IBGE: são estudantes de mesma faixa etária, usuários da internet, portadores de celular e computadores, além de serem adeptos das redes sociais.

Diante desses dados e da observação da popularidade desse aplicativo de redes sociais, foi proposta à turma de 1º ano do curso Técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio, do *Campus Paraíso do Tocantins*, do Instituto Federal do Tocantins, uma atividade avaliativa de língua inglesa empregando música e poema a fim de desenvolver a aprendizagem dos alunos. A atividade foi realizada no

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

segundo semestre do ano letivo de 2015 e correspondia à nota parcial do segundo bimestre.

O primeiro passo foi verificar se os alunos já tinham celular e se já estavam acostumados a usar o aplicativo *WhatsApp*. Diante da assertiva dessa verificação de quase todos os alunos, pois um deles relatou que não tinha internet em casa, mas como se tratava de um aluno que mora nas proximidades do *campus*, ele poderia se deslocar até a instituição para usar da rede de *wireless* disponível para os alunos.

Primeiramente, foi solicitado aos alunos para que formassem duplas ou trios para realizarem as atividades. Foi criado também um grupo no aplicativo com todos os alunos que compõem a turma para que os trabalhos produzidos fossem socializados. O primeiro trabalho a ser apresentado seria um vídeo de cada grupo em que eles cantassem uma música em língua inglesa, escolhida por eles.

Para aqueles mais inibidos ou que se sentissem desconfortáveis para cantar, a outra opção seria recitar um poema, sendo este previamente selecionado pela professora. Vários poemas foram coletados, e escritores como Emily Dickinson, Alan Poe, entre outros, poderiam ser recitados caso fossem escolhidos pelos alunos.

Sobre a música, a professora deixou a critério dos alunos para que expressassem seu gosto musical, porém, a canção deveria ser enviada para a professora antes de ser executada. A intenção era de que não houvesse música de ritmo muito acelerado, pois poderiam se tornar incompreensíveis, como também para inibir temas e letras inapropriadas. Outro fator a ser levado em consideração na escolha da música era que contivesse um dos conteúdos vistos em sala de aula: presente simples ou passado simples ou os verbos modais *can/could*.

Durante a realização da atividade no *WhatsApp*, dois grupos não conseguiram enviar sua gravação pelo aplicativo, mas enviaram por outros meios. Um dos grupos enviou o vídeo para o *YouTube* e depois enviaram o *link* pelo *WhatsApp*, e quem quisesse poderia assistir à apresentação do grupo. O outro enviou pelo e-mail da turma, no qual todos os alunos da turma têm acesso. Logo, se os colegas também quisessem ver o vídeo, era só acessar.

Esta característica de que todos da turma pudessem assistir às apresentações foi uma decisão tomada a partir da concepção de Siemens (2008), que consiste em se adquirir a aprendizagem por meio das redes,

uns aprendendo com as apresentações dos outros. Anteriormente, nas atividades pelo *WhatsApp*, faziam parte dos grupos criados somente os alunos da dupla ou do trio e o professor. No entanto, foi proposta à turma a criação de um grupo onde todos da turma participassem e socializassem suas atividades, visando, assim, que a aprendizagem da língua inglesa ocorresse não somente entre dois ou três alunos, mas entre todos os alunos da turma.

A receptividade do uso da música na sala de aula também foi levada em consideração. Gomes (2012) afirma que trabalhar música para o ensino de língua inglesa é um instrumento de grande aceitabilidade entre os alunos. A autora ainda ressaltou a música como meio apropriado para ensinar, divertir, emocionar e ainda a grande facilidade de se memorizar uma canção, mesmo essa sendo em outra língua. Denise Gobbi (2001) também apontou a música no ensino de língua estrangeira pela familiaridade que os jovens têm com as canções. Os jovens da atualidade estão em frequente contato com a música, seja escutando em seus aparelhos de celular, ou fazendo *downloads* de suas músicas favoritas, ou assistindo a vídeos no *YouTube*.

A extensão desse espaço físico ocorre em um não lugar no aplicativo de *WhatsApp*. Consideramos esse aplicativo segundo a definição de “não lugar” de Sá (2014), parafraseando Augé, como espaços onde os indivíduos se coexistem ou coabitam, mas sem convivência de real significância, onde esses participantes passam por uma relação de contrato com determinada sociedade. Neste caso, a comunidade escolar a que os alunos pertencem, a turma de 1º ano médio integrado de Agroindústria *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO, com a professora de língua estrangeira, inglês, para realizarem atividades avaliativas.

Em outra atividade desenvolvida com o aplicativo foi utilizada a música *Cups* (Pitch Perfect's "When I'm Gone") de Anna Kendrick. Depois de a professora ter enviado o *link* da música pelo *WhatsApp*, foi aplicada uma atividade em que os alunos tiveram que apontar verbos e constatar os tempos verbais que haviam sido desenvolvidos em sala de aula. Os alunos apontaram verbos no presente, presente contínuo e passado. Na atividade, eles também tinham que destacar vocábulos contidos nas músicas. Esta questão realizada pelos alunos comprova o que Gobi (2001) indicou em relação à música na aprendizagem de língua estrangeira, em que o ritmo e as melodias aprimoram a fixação de conteúdo, de vocabulário e também desenvolve a pronúncia.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Desse modo, essa atividade teve como foco inicial trabalhar a pronúncia da língua inglesa e depois identificar se os alunos aprenderam as estruturas verbais. A seguir, destacamos um trecho da música Cups (Pitch Perfect's "When I'm Gone") de Anna Kendrick:

I got my ticket for the long way round
Two bottle 'a whiskey for the way
And I sure would like some sweet company
And I'm leaving tomorrow, what do you say?
When I'm gone
When I'm gone

You're gonna miss me when I'm gone
You're gonna miss me by my hair
You're gonna miss me everywhere, oh
You're gonna miss me when I'm gone
When I'm gone
When I'm gone

You're gonna miss me when I'm gone
You're gonna miss me by my walk
You're gonna miss me by my talk, oh
You're gonna miss me when I'm gone

I got my ticket for the long way round
The one with the prettiest of views
It's got mountains, it's got rivers
It's got sights to give you shivers
But it sure would be prettier with you
When I'm gone
When I'm gone

You're gonna miss me when I'm gone
You're gonna miss me by my walk
You're gonna miss me by my talk, oh
You're gonna miss me when I'm gone
When I'm gone
When I'm gone

You're gonna miss me when I'm gone
You're gonna miss me by my hair
You're gonna miss me everywhere, oh
oh, it's sure you're gonna miss me when I'm gone
When I'm gone
When I'm gone

You're gonna miss me when I'm gone
You're gonna miss me by my walk
You're gonna miss me by my talk, oh
You're gonna miss me when I'm gone

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Da música cantada por um trio de alunas, o trecho traz algumas palavras que uma delas destacou como sendo os vocábulos que adquiriu: *prettiest, sight, shivers, rivers, everywhere, and mountains*. A segunda aluna do grupo apontou as palavras: *say, like, give, hair, talk, and company*. E a terceira delas também adquiriu alguns dos vocábulos já mencionados.

Neste sentido, a teoria sociointerativa de Lev Semyonovich Vygotsky (1998) se aplica nesta atividade devido ao fato de que os alunos provocaram mudança na zona de proximal de desenvolvimento quando utilizaram a música para internalizarem os tempos verbais e os vocábulos provenientes das músicas ou poemas que utilizaram.

Na outra atividade, temos um poema de Emily Brönte:

Spellbound

Emily Brontë, 1818-1848

The night is darkening round me,
The wild winds coldly blow;
But a tyrant spell has bound me
And I cannot, cannot go.

The giant trees are bending
Their bare boughs weighed with snow.
And the storm is fast descending,
And yet I cannot go.

Clouds beyond clouds above me,
Wastes beyond wastes below;
But nothing drear can move me;
I will not, cannot go.

Deste poema, um aluno destacou o tempo verbal presente contínuo (*is darkening, are bending, is deceding*) e o passado simples (*weighed*). Estas estruturas verbais foram trabalhadas em sala de aula e com o desenvolvimento do vídeo produzido e compartilhado pelo *WhatsApp*, o aluno pode internalizar a estrutura, realizando mudança significativa em sua zona de proximal de desenvolvimento.

Outra premissa do sociointeracionismo é a interação, que ocorre por meio do aplicativo para se executar a atividade em que a língua inglesa foi a grande mediadora no processo de interação do sujeito no grupo formado para tal propósito. Foi ainda através dessa interação (sujeito-linguagem-meio) que ocorreu a apresentação da música visando

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

o aprendizado da língua estrangeira de todos os alunos da turma, que participaram postando seus vídeos ou observando as apresentações dos colegas.

E ao observarem o que os colegas realizaram na atividade, os outros alunos estavam em processo de aprendizagem em comunidade, como Stephen Downes (2012) aponta de que a aprendizagem ocorre entre os membros da comunidades e as redes fazem com que a prática da aprendizagem seja complementada durante a participação no grupo que formaram para que a atividade fosse desempenhada. Além disso, uma atividade de aprendizagem é o foco principal da interação entre o aluno e seus colegas de classe. Neste grupo, que teve o objetivo de aprender a língua inglesa, foi isto o que foi proposto pela professora da disciplina.

No que concerne à questão da identidade dessa juventude, em cenário contemporâneo de mudanças constantes no qual o seu lugar e os papéis que desempenham são fluidos e também incertos, o universo *on-line* dos ambientes virtuais têm forte influência nesta faixa etária. Esses jovens de 12 a 19 anos estão em pleno processo de formação de sua identidade e estão envolvidos neste contexto de diversidade das cenas da vida cotidiana. Para os alunos, conforme eles mesmos afirmaram em sala de aula, a atividade no *WhatsApp* é uma atividade “legal” e “bem interativa”.

5. Considerações finais

As atividades apresentadas têm a intenção de manter os alunos em contato interativo por meio do aplicativo *WhatsApp* a fim de promover a assimilação ou internalização do conteúdo gramatical que compõe a ementa dos cursos de ensino médio integrado.

Essas atividades apresentam características metodológicas não somente tradicionais, mas também inovadoras, principalmente por utilizar as novas tecnologias.

Usar o aplicativo para fazer as atividades avaliativas torna o trabalho a ser executado mais leve e divertido, conforme os alunos relataram em uma conversa informal na sala de aula com a professora. Uma das razões para isso é o fator de os usuários desse aplicativo estarem em situação de comodidade para manuseá-lo, ou seja, eles usam frequentemente o *WhatsApp*, este uso faz parte da rotina diária dos adolescentes.

Assim, pode-se concluir que mesmo que essa proposta seja uma metodologia outrora já usada, o que ela propõe de inovador é que apresenta a possibilidade de estender o tempo de aprendizagem da língua estrangeira. Dessa maneira, auxilia na inserção da língua inglesa no dia a dia dos alunos, fazendo com que o uso desse aplicativo tenha outra função, a aprendizagem.

Outro ponto que também deve ser levar em consideração são os benefícios apresentados em relação à utilização da música e do poema, sendo o que mais se destaca é que, por meio deles, os alunos se envolvem até mesmo emocionalmente, pois tanto um quanto o outro trazem essa característica em si. Assim, essa atividade serviu como maneira de internalizar o conteúdo da disciplina e os vocabulários existentes de maneira prazerosa e interativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BONILLA, Maria Helena Silveira; SOUZA, Joseilda Sampaio de. Os jovens na contemporaneidade: a experiência da articulação entre a dinâmica da escola e um projeto de inclusão digital. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, vol. 19, n. 1, p. 181-193, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://gepid.upf.br/senid/2012/anais/95071.pdf>> Acesso em: 10-05-2016.

BRÖNTE, Emily. *Spellbound*. Disponível em: <<https://www.poets.org/poetsorg/poem/spellbound>> Acesso em: 20-07-2016.

DOWNES, Stephen. *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada, 2012. Disponível em: <www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf> Acesso em: 19-05-2016.

GOBBI, Denise. *A música com estratégia de aprendizagem para a língua inglesa*. 2001. Dissertação (interinstitucional em estudos da linguagem). Universidade Federal de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3066/000331440.pdf>>

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

?sequence=1&locale-attribute=pt_BR> Acesso em: 31-07-2016.

GOBBI, Maria Cristina; SOUSA, Juliano Ferreira de. Geração digital: uma reflexão sobre as relações da “juventude digital” e os campos da comunicação e da cultura. *Revista Geminis*, ano 5, vol. 2, n. 1, p. 129-145, 2014. Disponível em:

<<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/193>>. Acesso em: 31-07-2016.

IBOPE. *Consumo da internet pelos jovens brasileiros cresce 50% em dez anos, aponta IBOPE Media, 2014*. Disponível em:

<<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Consumo-da-internet-pelos-jovens-brasileiros-cresce-50-em-dez-anos-aponta-IBOPE-Media.aspx>>. Acesso em: 26-09-2015.

KENDRICK, Anna. *Pitch Perfect's "When I'm Gone*. Disponível em:

<<http://www.vagalume.com.br/anna-kendrick/cups-pitch-perfects-when-im-gone-traducao.html#ixzz41CnDJrgd>>. Acesso em: 31-07-2016.

MIRANDA, Giovani Vieira. Jovens e tecnologia: a consolidação de uma nova geração para a mudança dos meios tradicionais. *Comunicação & Mercado*, UNIGRAN, Dourados, vol. 4, n. 10, p. 43-55, jul./dez. 2015. Disponível em:

<<http://www.unigran.br/mercado/paginas/arquivos/edicoes/10/4.pdf>> Acesso em: 31-07-2016.

MORÁN, José Manuel. *Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação on-line*. Disponível em:

<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/propostas.pdf>. Acesso em: 16-01-2016.

MOCELLIM, Alan Delazeri. Lugares, não lugares, lugares virtuais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 6, n. 3, jan./jul./2009. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiotZ671J70AhVDhpAKHUZuBb4QFggeMAA&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufsc.br%2Findex.php%2Ffemtese%2Farticle%2Fdownload%2F1806-5023.2009v6n3p77%2F13239&usg=AFQjCNEWb3NmYKOaIzEL6c0_pkAaUyjD0Q>. Acesso em: 31-07-2016.

REIS, Breno Maciel Souza. Pensando o espaço, o lugar e o não lugar em Certeau e Augé: perspectivas de análise a partir da interação simbólica no Foursquare. *Contemporânea*, ano 11, vol. 1, n. 21, 2013. Disponível

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/view/6969>>. Acesso em: 31-07-2016.

SÁ, Teresa. Lugares e não lugares em Marc Augé. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, vol. 26, n. 2, p. 209-229, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v26n2/v26n2a12.pdf>>. Acesso em: 31-07-2016.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição de linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, vol. 1, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SIEMENS, George. *¿Qué tiene de original el conectivismo?* 2008. Disponível em: <<http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/01/14/conectivis-mosiemens>>. Acesso em: 17-01-2016.

_____. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 2, n. 1, jan. 2005. Disponível em: <http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm>. Acesso em: 31-07-2016.

TELLES, André. *Geração digital: como planejar o seu marketing para geração que pesquisa Google, se relaciona no Orkut, manda mensagens pelo celular, opina em blogs, se comunica pelo MSN e assiste a vídeos no YouTube*. São Paulo: Landscape, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHATSAPP Ind, 2015. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/?l=pt_br>. Acesso em: 20-09-2015.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
A IMPORTÂNCIA DOS MICROCONTOS PARA O ENSINO

Damiana Maria de Carvalho (EMPP/UERJ)
damianacarvalho@ig.com.br

RESUMO

Discutiremos os aspectos constitutivos de variados gêneros de feição reduzidas, com o intuito de buscar uma terminologia e, na comparação dos mecanismos discursivos dos textos, uma aproximação ou um distanciamento, de modo a legitimar a nomenclatura e a teoria que se reporta a ele. Essas formas se encontram na base discursiva do microconto, em que a palavra "microconto" carrega em si esta ligação, o diferenciador é o prefixo "micro". Apesar dessa proximidade com o conto, destacamos que o microconto é bebe em todos os gêneros e formas de expressão artística, enriquecendo-se com isto. O emprego desta nomenclatura se intensificou há pouco tempo, com a força da difusão em livros, *blogs*, *twitters* e outras redes sociais da internet. Entretanto, são raros os debates e estudos teóricos sobre microconto. Os poucos estudos acadêmicos, teses e dissertações, preferem usar nomenclaturas mais abrangentes, como minificção e miniconto, como também centralizam suas pesquisas, muitas das vezes, em obras específicas: *Contos de Amor Rasgados* (1986), de Marina Colasanti; *Ah, É?* (1994), de Dalton Trevisan; e *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século* (2004), antologia organizada por Marcelino Freire. Assim, recorreremos a algumas obras de escritores contemporâneos para mostrar que o microconto é uma realidade na literatura brasileira atual e poderá contribuir para o ensino de língua portuguesa. A partir dele, podemos trabalhar leitura e escrita de forma mais prazerosa. A velocidade do nosso tempo abriu espaço para uma forma de criação literária acelerada. Não afirmamos com isso que a literatura se limite a essa representação do nosso tempo, mas que a narrativa extremamente breve, que não excede a meia página, é uma realidade praticada por bons escritores e recebida com entusiasmo pelos leitores. Então, o que impede de usá-la a favor do ensino?

Palavras-chave:

Microcontos. Leitura. Ensino. Língua portuguesa. Literatura Brasileira.

Quando nos propomos a estudar teoricamente o microconto, entramos na discussão de aspectos constitutivos de variados gêneros de ficção reduzidas, com o intuito de buscar uma terminologia e, na comparação dos mecanismos discursivos dos textos, uma aproximação ou um distanciamento, de modo a legitimar tanto a nomenclatura quanto a teoria que se reporta a ele. Essas formas encontram-se na base discursiva do microconto em maior ou menor grau, entretanto, o conto se aproxima mais, inclusive, a palavra 'microconto' carrega em si essa ligação, o diferenciador é o prefixo 'micro', o que faz toda diferença. Apesar da proximidade com o conto, o microconto é antropofágico, bebe

em todos os gêneros e formas de expressão artística, assim, enriquecendo-se.

Iniciaremos citando nomes muito distintos propostos às narrativas hiperbreves, como alguns estudiosos as denominam e as caracterizam. Em seguida, veremos diversos gêneros breves da tradição literária e cultural a fim de verificar se há ponto de contato entre eles, o miniconto e o microconto (nomenclaturas selecionadas por nós, que se diferenciam em extensão).

Autores, críticos e teóricos ainda não chegaram a um consenso, propõem chamá-los de minificção, miniconto, microrrelato, conto brevíssimo, microconto, conto em miniatura, ficção súbita, conto relâmpago, semiconto, ultraconto, microficcção, relato hiperbreve, cápsula ficcional, *short short story* (Estados Unidos), dentre outros. Eles têm em comum a ideia de concisão, instantaneidade, hibridez, (leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência), conforme propunha Ítalo Calvino (1990); trata-se de textos narrativos ficcionais, cuja hiperbrevidade é, sem dúvida, sua característica chave.

Dolores Mercedes Koch (1981) propõe o nome de microrrelato, pela vantagem de oferecer um significado mais amplo que o microconto. Juan Armando Epple, organizador de antologias destas formas brevíssimas, no prólogo de sua *Brevísima relación del cuento breve de Chile* (1989), menciona as dificuldades de definição do conto, sinalizando, conseqüentemente, a dificuldade ainda maior em delimitar o microconto (nomenclatura que usou no título de três antologias, 1990, 1999 e 2002). O crítico chileno aponta que o conto brevíssimo é tributário de uma ampla gama de expressões narrativas, tanto da tradição oral quanto da escrita. Esta modalidade do discurso fictício já consolidou um amplo *corpus* na narrativa hispano-americana, e não como expressão criativa meramente auxiliar (1989, p. 07). Apesar de incluir nos títulos de alguns livros a palavra ‘microconto’, Juan Armando Epple declarou em uma entrevista à *Internacional Microcontista – Revista de lo breve*, publicada em 16/12/2010, que prefere a denominação ‘minificção’, porque engloba outras categorias usadas. Afirma também que para uma minificção eficaz, é necessário possuir astúcia e precisão.

Lauro Zavala (1996, 2000) se baseia nos livros constituídos exclusivamente por minificção, como os chama, ou que se encontram agrupados sob epígrafes e utiliza o termo “fractal” (utilizado pela física contemporânea). Uma série fractal, em termos de minificção, é aquela

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

em que cada texto é literalmente autônomo, não exige a leitura de outro fragmento da série para se apreciar, porém, conserva características formais comuns com o resto. Para Lauro Zavala, o que está em jogo nesta estrutura literária é a sua extensão muito breve, geralmente de duas linhas a uma página impressa. Cada texto pressupõe um conjunto de elementos temáticos e formais que o definem como indissociavelmente ligado à série a qual pertence. Observou que existem ao menos três características em comum: uma proposta temática e formal aos textos da série (incluindo uma extensão específica); a presença constante de humor e ironia, os quais fazem parte da característica geral do miniconto pós-moderno, e um alto grau de intertextualidade, geralmente explícito.

Fernando Valls (2001, 2005) chama de microrrelato o texto que ocupa no máximo uma página para que o leitor possa abarcá-lo de uma só vez. Caso o texto se estenda mais, devemos classificá-lo como conto. Sua hiperbrevidade nasce de uma necessidade narrativa, não da imposição de não superar uma página impressa.

David Lagmanovich (2006), por sua vez, usa tanto a denominação microrrelato quanto microconto. Ele o define como: brevíssima construção narrativa, muitas vezes de um só parágrafo; conto concentrado ao máximo; relato essencial, exigente para com o leitor; sua extensão é variável: pode constar poucas palavras até um ou dois parágrafos, menos de uma página até uma página e meia ou duas. A forma compacta de um parágrafo de extensão que contém começo, meio e fim da narração, parece ser a escolha favorita para muitos de seus cultores. A partir desse despojamento, o microconto se compara a um arco que dispara flechas certeiras modificando nossa maneira rotineira de ler.

Ao estudar uma forma literária tão nova, é imprescindível, também, relacioná-lo a outros gêneros de tradição histórica, por isso, comentaremos agora algumas dessas formas, cuja natureza as torna parente da narrativa hiperbreve. Partiremos de uma definição, depois analisaremos sua possível relação com tal tipo de narrativa. Recorreremos, principalmente, aos especialistas hispano-americanos (onde se desenvolve com mais força esse tipo de narrativa), como também os espanhóis; ambos se ocuparam nas últimas décadas da minificação e a confrontaram com diversos gêneros literários de maior tradição, buscando neles antecedentes.

As relações existentes entre os gêneros, em alguns casos se baseiam tão somente na extrema brevidade que compartilham com o microconto. Devemos levar em conta que a importância do estudo não é só diacrônica, para situar o microconto na história dos gêneros literários, mas também é decisivo para sabermos se o novo gênero atualiza muitas formas do passado, se podemos considerá-lo um gênero independente etc.

Começaremos com a fábula e o bestiário. Segundo Gert-Jan Van Dijk, em seu artigo “La pervivencia de la fábula greca-latina en la literatura española e hispano-americana”, os três componentes básicos do primeiro seriam “o caráter narrativo, fictício e metafórico” (*Myrtía*, nº 18, 2003, p. 263). Para este especialista holandês nos dois últimos aspectos, a fábula difere das anedotas e dos mitos. A fábula alcançou sucesso com Esopo e Fedro, os dois disseminadores do gênero na Grécia e em Roma, respectivamente. Continuou cultivada na Idade Média e chegou até nossos dias graças ao desenvolvimento nos séculos XVII e XVIII com nomes tão importantes como Jean La Fontaine, Tomás de Iriarte e Félix Maria Samaniego.

Os estudiosos do microrrelato (ou microconto, conforme as denominações de David Lagmanovich) que se ocuparam de uma possível genealogia do gênero sinalizaram a fábula como possível antecedente do mesmo. Sua frequente brevidade e seu caráter narrativo cria vínculos estreitos entre eles. Apesar de ter como protagonista os animais humanizados, não é uma característica intrínseca do microconto, só aparece em alguns casos. David Lagmanovich, em *El Microrrelato. Teoría e Historia* (2006, p. 98), sinaliza outras duas características da fábula que entram em conflito com o microconto: a fábula não tem por que ser breve e, também, pode-se escrever em versos, enquanto que o microconto é em prosa. A fábula se consideraria como a antecedente direto de um tipo de microrrelato: aquele em que os personagens são animais com características humanas, entretanto, este grupo de narrativas hiperbreves, com certa importância na história do gênero, não se pode pensar como fábulas puras, porque necessitam de outras características inerentes a tal gênero literário: a moral da história (ensinamento direcionado ao leitor). Há uma série de microrrelatos nos quais se tomam como modelo as fábulas clássicas, para realizar uma atualização das mesmas em que desaparece o caráter didático.

O bestiário, segundo Pujante Cascales (2013) estabelece com o microrrelato uma relação bastante similar à fábula. O gênero tem origem

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

na Idade Média, com autores como San Isidoro, Guillaume de Clero e Richard Fournival, dentre outros. Os escritores de fábulas dos séculos XVII e XVIII também escreveram coleções de bestiários que, em datas mais recentes, foram cultivados por Guillaume Apollinaire, Jorge Luis Borges e Juan José Arreola. Os dois últimos são grandes escritores de microrrelatos.

Como ocorre com a fábula, o bestiário não se considera, por sua criação temática, como o único antecedente do microconto, mas como fonte direta de todos aqueles textos brevíssimos protagonizados por animais inventados.

Deter-nos-emos em outros tipos de narrativas breves que se podem entender como variantes do conto tradicional, mas com algumas características diferenciadoras, estudando sua possível relação com o microconto: o apólogo, a anedota, o aforismo, o provérbio, a parábola, o haicai, a epigrama, o poema em prosa e o conto.

Segundo Pujante Cascales (2008), José María Merino e Luis Mateo Díez concordam ao dizer que o apólogo é um possível antecedente do microrrelato. A proximidade se deve, principalmente, pela preponderância da prosa breve, o tom sério e reflexivo, bem como a narratividade do gênero; entretanto, o caráter didático-moral, próprio dos contistas medieval e renascentistas, é o que mais o diferencia da maioria das narrativas hiperbreves. *Apólogos y otras prosas* (1970), do espanhol Luis Martín-Santos, atualiza o apólogo tradicional ao trocar sua carga didática pela ironia. A obra nos serve de exemplo de como os autores de minificação dialogam com estes gêneros em suas narrações hiperbreves.

A anedota também é um tipo brevíssimo. A sua origem é oral e clássica. Durante o Século de Ouro foram recolhidas em coleções e inseridas em novelas e obras de teatro. O caráter biográfico das anedotas, com pessoas reais, em textos maiores, adquirem especial utilidade na caracterização dos personagens.

Os especialistas em minificações citam o gênero como um dos antecedentes mais claros da narrativa hiperbreve. David Lagmanovich, segundo Pujante Cascales, a inclui em seu estudo sobre os gêneros próximos ao microrrelato. Para ele existem dois tipos: aquela que se baseia em um acontecimento real e a fictícia, a mais próxima. Maria Pilar Tejero Alfageme, autora da tese de doutorado *La Anécdota Como Género Literario Entre los Anos 1930 y 1960* (2006), defende que a origem do microrrelato estaria na anedota e que ambos compartilham do

efeito surpresa. Acredita que os autores de narrativas hiperbreves são herdeiros dos escritores que buscavam a anedota como meio de transmissão de saber enciclopédico.

O aforismo, gênero cuja extensão o assemelha às narrativas hiperbreves, não tem narração. Esta característica diferencia claramente os dois gêneros, entretanto, há alguns elementos que os aproximam: a extrema brevidade, a escritura em prosa e a semelhança na leitura que ambas as formas exigem. Fernando Valls, em *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español* (2008), sinaliza que os livros de minificção não devem ser lidos de uma vez, pois sua recepção exige uma leitura em pequenas doses, de maneira similar aos poemas. Teresa Gómez Trueba, em “La prosa desnuda de Juan Ramón Jiménez” (in: JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Cuento largos y otras prosas narrativas breves*, 2008), indica que há interferências entre microrrelato e aforismo em alguns textos em prosa de Jiménez. Cita uma série de livros do início do século XX, que mesclam microrrelatos, aforismos e poemas em prosa. Destaca *Diario de un poeta recién casado* (1916), de Juan Ramón Jiménez; *Calendario* (1924), de Alfonso Reyes; e *Filosoficula* (1924), de Leopoldo Lugones.

Os provérbios são ditos populares (frases e expressões), a maioria de criação anônima, que transmitem conhecimentos comuns sobre a vida. Muitos foram criados na antiguidade, porém relacionados a aspectos universais, utilizados até hoje. As principais características são: oralidade, sentença breve, caráter didático e moralizador. Pela oralidade se distanciam mais do microconto que o aforismo. A ausência do componente ficcional ainda os diferencia mais.

Pela característica narrativa, a parábola pode-se relacionar com o miniconto e o microconto. A sua origem é ocidental e se associa à figura de Jesus Cristo, cujas parábolas bíblicas são arquétipo do gênero. Sua influência nos microrrelatos, segundo Pujante Cascales, é mais palpável que a maioria dos gêneros, precisamente porque frequentemente estabelece relações de intertextualidade com a Bíblia. Na introdução da antologia *La outra mirada. Antología del microrrelato hispánico* (2005), Lagmonovich define uma das possíveis variantes do microrrelato como “escritura emblemática” (p, 133). Dá este nome às narrativas hiperbreves com uma visão transcendental da experiência humana e compara estes tipos de microficcões à parábola. Existem vários autores de microficcão que, de forma mais ou menos fiel ao original, utilizaram o gênero, como

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

a de Jorge Luis Borges: “Parábola de Cervantes y Quijote”. (BORGES, 1974, p. 799)

Uma forma literária recente, porém, cultivada no Ocidente há muito tempo, é o haicai. Trata-se de um breve poema formado por dezessete sílabas, distribuídas em três versos, que constitui uma expressão poética popular e característica da literatura japonesa. No século XVIII, segundo Pujante Cascales, destacam-se em sua escritura autores como Taniguchi Buson e Issa Kobayashi. Entre o século XIX e XX chega à Europa. Na literatura escrita em espanhol, encontramos escritores de haicai como Octavio Paz e Mario Benedetti, dentre outros; na brasileira, Paulo Leminski, Millôr Fernandes, Dalton Trevisan, dentre outros.

A ausência de narratividade seria um argumento definitivo para diferenciar o microconto do haicai, porém, apesar disso, existem alguns paralelismos. Buscando razões para o desenvolvimento da minificção nas últimas décadas, Lauro Zavala (2000b) argumenta que há uma tendência geral ao ressurgimento de gêneros breves, citando o haicai. Rosario Alonso e María Vega de la Peña (2004) estudaram a relação entre ambas as formas, sinalizando uma série de características que compartilham: o poder de sugerir, a detenção em um instante, o impacto final, a concentração extrema etc.

De origem clássica, o epigrama é outra das formas poéticas que se pode vincular ao microconto. Nasceu na Grécia, onde inicialmente se escrevia em pedra ou metal. Posteriormente, é cultivado em Roma, sua temática se amplia do satírico ao obsceno. Na literatura em espanhol apareceu desde os grandes autores do Século de Ouro, como Góngora, Quevedo, Lope de Vega; passando pelos modernistas, como José Martí, Rubén Darío e Juan Ramón.

Precisamente a extrema brevidade e o fato de que autores recentes o cultivaram, como Ernesto Cardenal, o epigrama aproxima-se da microficção. Miguel Gomes (2004) estudou a relação entre ambas as formas literárias, concluindo que o fato de ser escrito em verso, o separa do microrrelato, ainda sem uma importância decisiva. A proximidade das formas literárias é inegável, porém, somente entre o epigrama e aqueles microcontos de extensão mínima, no limite do narrativo.

Provavelmente o gênero que mais se vincula ao microconto, depois do conto, seja o poema em prosa. Ao buscar a genealogia da microficção contemporânea, muitos teóricos hispano-americanos

encontraram nele suas raízes, nascido no século XIX. Segundo Pujante Cascales, relaciona-se diretamente com a obra *Pequeños poemas en prosa* (1869), do francês Charles Baudelaire, e também com a obra anterior: *Gaspard de nuit* (1842), de outro francês, Aloysius Bertrand; entretanto, foi Baudelaire que mais contribuiu para o desenvolvimento do poema em prosa. O gênero tem a particularidade de, apesar de uma forma lírica, utilizar o caminho expressivo da prosa e ser breve, assemelhando-se ao microconto de tal forma que especialistas afirmam que é o antecedente deste gênero literário (EPPLE, 2008).

David Lagmanovich (2006a) inclui o poema em prosa entre os gêneros próximos ao microconto. Para o especialista, o que diferencia ambos os gêneros é a lentidão do poema em prosa, a possibilidade de que o texto seja extenso e seu caráter descritivo, diante do narrativo do microconto. Irene Andres-Suárez (1995) sinaliza para o fato de que o objetivo do poema em prosa é cantar e do microrrelato é contar. Tereza Gómez Trueba (2008), na introdução de sua antologia de relatos hiperbreves de Juan Ramón Jiménez, afirma que os microrrelatos do autor nasceram a partir do aumento de narratividade dos poemas em prosa, não pela concisão dos contos.

O conto literário, gênero em prosa em que para muitos se deve incluir a modalidade do microrrelato, segundo Mariano Baquero Goyanes (1993) é o gênero mais antigo do mundo e o que mais demorou a adquirir forma literária. No século XIX, ganha força graças ao trabalho de grandes escritores da Europa e da América que escreveram contos que pela primeira vez eram originais, de criação própria. Ressaltamos como elementos imprescindíveis para o surgimento do gênero a influência do Romantismo em suas origens, especialmente pelo trabalho da imprensa em sua difusão. Entre os nomes que se estabeleceram como os clássicos, citaremos Horacio Quiroga, Edgar Allan Poe, Guy de Maupassant, Joseph Rudyard Kipling, Antón Pávlovich Chejov, Oscar Wilde, Alphonse Daudet, Esteban Echevarría, Manuel Gutiérrez Nájara, Pedro Antonio de Alarcón, Emilia Pardo Bazán, Leopoldo Alas Clarín, Juan Valera.

No Brasil, as origens do conto moderno estão ligadas ao tipo de produção que se dava no jornal em meados do século XIX. Textos de cunho ficcional delimitaram seus modos e estilo. Segundo Barbosa Lima Sobrinho (1960, p. 16) a

...estreita vinculação existente entre as duas atividades, a do jornalista e a do *conteur*, vinculação com que se documenta a poderosa influência do periódico

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

na expansão e multiplicação do conto moderno, aquele que se dirige, não mais aos círculos palacianos ou uma nobreza restrita, mas ao grande público, que se vai acumulando nas cidades de nosso tempo e, sobretudo, a essa burguesia numerosa, que as indústrias e as atividades urbanas despertam para uma missão política.

A aproximação entre o jornalismo e a literatura se apresenta, não só em termos estilísticos, mas ao público, ao leitor implícito, à circulação e à circunscrição social. Segundo Lima Sobrinho, “se exigirmos um mínimo de qualidades literárias”, o conto “começa mesmo com Machado de Assis”, em cinco de janeiro de 1858, com a publicação em jornais de “Três tesouros perdidos” (p. 10).

Como historiador, em seu ensaio “Instituto de Nacionalidade” (1873, p. 04), Machado de Assis se refere aos contos que publicara em 1870, *Os contos Fluminenses* (1999): “é gênero difícil a despeito de sua aparente facilidade e creio que essa mesma aparência lhe faz mal, afastando-se dele os escritores, e não lhe dando, penso eu, o público toda a atenção de que ele é muitas vezes credor”. Tal afirmação se aplica ao microconto atual.

Entre os contistas, embora a opinião de Machado de Assis seja sempre concisa, em vários prefácios a seus livros de contos, expressa admiravelmente a sua concepção, como em *Histórias da Meia-Noite*, publicado em 1873: “não digo com isto que o gênero seja menos digno da atenção dele, nem que deixe de exigir predicados de observação e de estilo”. No prefácio de *Papéis Avulsos*, em 1882, escreve, em tom de humor:

Quanto ao gênero deles não sei que diga que não seja inútil. O livro está nas mãos do leitor. Direi simplesmente que, se há aqui páginas que parecem contos e outras que não o são, defendo-me das segundas com o dizer que os leitores das outras podem achar nelas algum interesse, e das primeiras defendo-me com S. João e Diderot. O evangelista, descrevendo a famosa besta apocalíptica, acrescentava (XVII, 9): “E aqui há sentido, que tem sabedoria”. Quanto a Diderot ninguém ignora que ele não só escrevia contos, e alguns deliciosos, mas até aconselhava a um amigo que os escrevesse também. E eis a razão do enciclopedista: é que quando se faz um conto, o espírito fica alegre, o tempo escoá-se, e o conto da vida acaba, sem a gente dar por isso.

Em *Várias histórias*, de 1896, manifesta no prefácio o seu conhecimento: “o tamanho não é o que faz o mal a este gênero de histórias, é naturalmente a qualidade; mas há sempre uma qualidade nos contos, que os tornam superiores aos grandes romances...”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os livros *Histórias da Meia-Noite*, *Papéis Avulsos* e *Várias Histórias*, encontram-se em *Obras completas* (1959), de Machado de Assis.

No século XX, o conto literário amadurece e, com o passar das décadas, torna-se objeto de estudo tanto por parte de críticos como dos próprios autores, tais como o uruguaio Horácio Quiroga, o argentino Leopoldo Lugones e o espanhol Gabriel Miró. Adiante, os principais narradores do mundo hispânico e hispano-americanos levam o gênero a uma autêntica Idade de Ouro, graças a nomes como Alejo Carpentier, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Juan Rulfo, Francisco Ayala e Ignacio Aldecoa. Entre os contistas das últimas décadas do século XX, citamos José María Merino, Luis Mateo Díez, Cristina Fernández Cubas, Julio Ramón Ribeyro, Alfredo Bryce Echenique, Roberto Bolaño etc.

No Brasil, a antologia *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século* (2001, p. 12)), organizada por Ítalo Moriconi, mostra-nos a qualidade do conto moderno no século XX. Aperfeiçoando-se com o passar do tempo, mas foi a partir dos anos sessenta que explodiu em nosso país, “uma autêntica revolução de qualidade” e quantidade, porém desde a primeira metade do século temos obras primas da ficção curta. Para Ítalo Moriconi,

A velocidade narrativa, a capacidade de nocautear o leitor com seu impacto dramático concentrado, lembrando aqui a definição de conto dada pelo mestre Julio Cortázar, fizeram do gênero o espaço literário mais adequado à tradição dos sentimentos profundos e das contradições que agitaram nossa alma basicamente urbana no decorrer das últimas quatro décadas.

Na antologia, de 1900 aos anos 30, encontramos escritores como João do Rio, Lima Barreto, Júlia Lopes de Almeida, Monteiro Lobato, João Alphonsus, Graciliano Ramos e Marques Rebelo; dos anos 40 aos 50, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Raquel de Queiroz, Érico Verissimo e Osman Lins; nos anos 60, Rubem Fonseca, Clarice Lispector, Otto Lara Resende, Lygia Fagundes Teles, Fernando Sabino, Dalton Trevisan e Ivan Ângelo; nos anos 70, Roberto Drummond, Ruduan Nassar, Hilda Hilst, Luiz Vilela, Adélia Prado, Moacyr Scliar e José Cândido de Carvalho; nos anos 80, Sérgio Sant’Anna, João Gilberto Noll, Ivan Ângelo, Ignácio de Loyola Brandão, João Ubaldo Ribeiro e Caio Fernando Abreu; e nos anos 90, Rubens Figueiredo, Silviano Santiago, Marina Colasanti, Luis Fernando Verissimo, Bernardo Carvalho, André Sant’Anna e Fernando Bonassi.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Há um certo desentendimento entre escritores, críticos e teóricos quando se pretende definir o que é um conto. Edgar Allan Poe afirma que sua eficácia depende da intensidade dos acontecimentos, desprezando-se os comentários e descrições acessórias, diálogos marginais e considerações posteriores, que destroem a estrutura da narrativa curta. A brevidade é essencial, o autor deve conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeito.

Julio Cortázar teorizou extensamente sobre o gênero em uma conferência pronunciada em Cuba, em 1962, com o título de “Alguns aspectos do conto” (ZAVALA, 1993). Assinala que os escritores de conto demarcam em um fragmento reduzido a realidade como os fotógrafos. Outros elementos que caracterizam o conto são a condensação de tempo e espaço, a intensidade e a tensão ao tratar de determinado tema.

Enrique Anderson Imbert, em *Teoría y Técnica del Cuento* (1979), define conto como uma narração breve em prosa que, por mais que se apoie em fatos reais, revela sempre a imaginação de um narrador individual. A ação consta de uma série de acontecimentos interligados em que as tensões são desenvolvidas gradualmente para manter em suspense a curiosidade do leitor até o desfecho.

Quanto à dependência ou não do microconto com respeito ao conto, as posturas são variadas. David Roas (2008) afirma que estas características não são exclusivas do microrrelato, que aparecem também no conto e com a mesma função. David Lagmanovich (2006) tem opinião contrária. Acredita que o microconto, deriva do conto, porém não é um subtipo deste nem o substitui. Devemos reconhecer tanto a inegável relação do microconto com o conto, como a presença nele de características próprias e diferenciadoras.

A nossa intenção foi esclarecer as semelhanças e as diferenças existentes entre a narrativa hiperbreve e outros gêneros de origem mais antiga. A indefinição que acompanha nosso objeto de estudo é significativa. Apesar disso, assinalamos que, mesmo acreditando que o microconto é uma realidade diferente dos citados gêneros, muitos influíram, em maior ou menor grau, na formação do novo gênero. Além do mais, o microconto, por seu caráter híbrido, se utiliza de outros gêneros literários e com eles se reinventa constantemente. Esta tendência é uma de suas características mais acentuadas, principalmente em relação ao conto moderno.

Uma das principais preocupações dos teóricos é esclarecer se a narrativa hiperbreve é um subgênero do conto ou uma nova forma narrativa estudada separadamente. David Lagmanovich conclui que é outro gênero, consolidando-se porque há livros só de microcontos e com o qual concordamos. Vileta Rojo considera este tipo de narrativa como um subgênero do conto, com um exemplo esclarecedor: compara o conto a uma bola de futebol e o miniconto a uma de beisebol, o que nos faz concluir que o impacto recebido pelo leitor será mais forte com a segunda bola porque é menor e pode ganhar maior velocidade. Concordamos com Vileta Rojo quanto ao parentesco entre o conto e a narrativa hiperbreve, pois há entre ambos, diversas semelhanças. Discordamos quando afirma que a narrativa brevíssima é um subgênero do conto.

No Brasil, usa-se com mais frequência as terminologias minificção, mini-histórias, miniconto, microficação e microconto para nomear as narrativas hiperbreves. Percebemos que os elementos vocabulares fundamentais oscilam entre ‘ficação’, ‘histórias’ e ‘conto’; os prefixos, entre ‘mini’ e ‘micro’. Há certa diferenciação de carga semântica nos prefixos, a saber: ‘mínimo’ e ‘microscópico’, respectivamente.

O emprego dessas nomenclaturas se intensificou há pouco tempo, com a força da difusão em livros, *blogs*, *twitters* e outras redes sociais, entretanto, são raros os debates e estudos teóricos, principalmente, sobre microconto. Os poucos estudos acadêmicos, teses e dissertações preferem usar nomenclaturas mais abrangentes, como minificção e miniconto, como também centralizam suas pesquisas, muitas das vezes, nas obras: *Contos de Amor Rasgados* (1986), de Marina Colasanti; *Ah, é?* (1994), de Dalton Trevisan; *Mínimos, Múltiplos, Comuns* (2003), de João Gilberto Noll; e *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século* (2004), antologia organizada por Marcelino Freire. Assim, necessitamos examinar o que os estudos teóricos entendem por narrativas mínimas e micros, bem como recorreremos a obras de escritores contemporâneos a fim de buscar aporte para mostrar que o microconto é uma realidade dentro da literatura brasileira atual, impressa e digital.

São poucos os estudos específicos acerca da produção brasileira dos contos brevíssimos. Karl Erick Schollhammer, em *Ficção Brasileira Contemporânea* (2009), dedica-se aos estudos críticos em torno da literatura produzida no Brasil nas últimas três décadas, até a produção recente, na qual inclui o miniconto e, sem se aprofundar, o microconto.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Para o autor, o lançamento do livro *Geração 90: Manuscritos de Computador* (2001), organizado por Nelson de Oliveira, sugere, apesar de não haver nenhuma tendência clara que unifique os contistas (a não ser pela heterogeneidade e pela temática voltada para a sociedade e a cultura da geração a qual pertencem), duas hipóteses sobre a nova geração literária: no subtítulo da coletânea de contos há indicação de

que a nova tecnologia de computação e as novas formas de comunicação via Internet provocaram nessa geração uma preferência pela prosa curta, pelo miniconto e pelas formas de escrita instantâneas, os *flashes* e *stills* fotográficos e outras experiências de miniaturização do conto. Este traço remete a segunda hipótese sustentada pela antologia, sugerindo que a geração da década de 1990 retoma o exemplo da geração de 1970, que teria produzido o primeiro grande *boom* do conto brasileiro com autores que hoje podemos chamar de clássicos contemporâneos: Dalton Trevisan, Lygia Fagundes Telles, Rubem Fonseca, Sérgio Sant'Anna, Roberto Drummond, João Antônio, José J. Veiga, Murilo Rubião (p. 36).

Concordamos com as hipóteses de Schollhammer, entretanto, no que diz respeito à prosa curtíssima, entre os escritores participantes da coletânea (Marçal Aquino, Almicar Bettega Barbosa, João Carrascoza, Sérgio Fantini, Rubens Figueiredo, Marcelino Freire, Altair Martins, João Batista Melo, Marcelo Mirisola, Cíntia Moscovich, Jorge Pieiro, Mauro Pinheiro, Carlos Ribeiro, Luiz Ruffato, Pedro Salgueiro e Cadão Volpato), Fernando Bonassi foi quem mais lançou mão da concisão extrema, um dos traços caracterizadores do microconto. As narrativas, num total de vinte e uma, possuem de nove a dez linhas.

Schollhammer afirma que, para a nova tendência do microconto os autores mais novos como Fernando Bonassi, Marcelino Freire e Caldão Volpato (participantes de *Geração 90: Manuscritos de Computador*) são as referências, entretanto, não descarta clássicos como Zulmira Ribeiro Tavares, Dalton Trevisan e Vilma Arêas, que enveredaram pela narrativa brevíssima, com *O Mandril* (1988), *Ah, É?* (1994), *Trouxa Frouxa* (2000), respectivamente.

No final do século XX, este tipo de texto narrativo brevíssimo ganha força no cenário brasileiro. A velocidade do nosso tempo, com o advento da tecnologia da informação e da comunicação, abriu espaço para uma nova forma de criação literária acelerada. Não afirmamos com isso que a literatura se limite a essa representação do nosso tempo, mas que a narrativa extremamente breve, aquela que não excede meia página (a exemplo da obra *Curta Metragem: 67 Microcontos*, 2006, de Edson

Rossatto), é uma realidade praticada por bons escritores e recebida com entusiasmo pelos leitores.

Carlos Seabra, em seu artigo "A Onda dos Microcontos", publicado na revista *Língua Portuguesa*, edição de abril de 2010 (<https://www.escrevendoofuturo.org.br>), afirma que a “micronarrativa tem ingredientes do nosso tempo, como a velocidade e a condensação...” (p.01). Tem o poder da concisão, mas a liberdade da prosa. O desafio é contar uma história em poucas palavras. Há autores que estipulam o limite de até cento e cinquenta toques para os microcontos (contando letras, espaços e pontuação) e trezentas palavras para os minicontos; e outros, seiscentos caracteres. Nada é rigoroso, depende do escritor ou dos critérios editoriais. O limite de cento e cinquenta caracteres, a princípio, foi estabelecido porque cabe no formato de texto do celular. Hoje, usa-se mais o limite de cento e quarenta toques, possibilitando o envio pelo *twitter* – grande difusor dos microcontos.

Para Carlos Seabra (p. 01), os microcontos são, antes de tudo, uma brincadeira, entretanto, ao nos debruçarmos sobre as micronarrativas de bons autores, percebemos pura literatura, aquela que encanta o leitor e o convida para coautor. Escritores consagrados “já brincaram nessa seara, como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Millôr Fernandes, Dalton Trevisan, ainda sem pensar no conceito de ‘microcontos’”. Carlos Drummond de Andrade dizia que “escrever é cortar palavras”, o norte-americano Ernest Hemingway aconselhou “corte todo o resto e fique no essencial” e João Cabral de Melo Neto, que devemos “enxugar até a morte”. Em seu blog (<http://lousadigital.blogspot.com.br/>), artigo *Literatura de Alta Velocidade*, Sônia Bertocchi (2013, p.01) escreve:

Seguindo à risca a lição dos mestres, chegamos aos microcontos: ‘miniaturas literárias’ que cabem em panfletos, filipetas, camisetas, adesivos, postes, muros, tatuagens, cartão postal, hologramas, desenhos animados, arquitetura, instalação, música... e que podem ser lidos no ônibus, no metrô e... nas telas do computador (cá entre nós, um prato cheio para propostas de ensino de literatura e integração e novas tecnologias).

Concordamos com Sônia Bertocchi, o ensino de literatura a partir de microcontos é capaz de produzir no estudante o gosto pela leitura, inclusive dos livros clássicos, e pela produção textual. Não entregamos em mãos “inocentes” obras de Machado de Assis, por exemplo, antes de prepararmos o terreno para que o gosto pela leitura germine. O aluno incentivado a ler e produzir microcontos, com um projeto adequado, poderá aprender a gostar de Machado e/ou de outros.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

O microconto, explica Carlos Seabra (2010, p. 01),

é como uma ligação muito forte através de um furinho de agulha no universo, algo que permite projetar uma imagem de uma realidade situada em outra dimensão. Como se por meio desse furo, dois cones se tocassem nas pontas, um menor, que é o que está escrito no microconto, e outro maior, que é a imaginação a partir da leitura – pois, mais do que contar uma história, um microconto sugere diversas, abrindo possibilidades para cada um completar as imagens, o roteiro, as alternativas de desdobramento.

Tanto a leitura quanto a escrita de um microconto é um exercício que exigirá do estudante criatividade e poder de síntese, além de proporcionar uma brincadeira divertida (não que seja fácil) à medida que abre diversas possibilidades para cada um suplementar a micronarrativa de acordo com seus conhecimentos prévios e criatividade.

Quando avaliamos um microconto, com qualquer tamanho, procuramos personagens, conflito, narratividade, humor, dramaticidade, intertextualidade ou pelo menos um final enigmático, tudo de forma muito concisa. Tais características, não necessariamente estão escritas, mas sugeridas. Entre o escrito e o sugerido, nasce o microconto de impacto. Não que obrigatoriamente um microconto com até cento e cinquenta caracteres será melhor do que um de meia página. A maestria está na relação entre o menor número de palavras e o maior número de significados sugeridos.

Segundo Juliana Blasina, em *Microconto: o Valor das Pequenas Coisas* (2010, p. 01) (www.jornalagora.com.br), a narrativa brevíssima se adequa à necessidade de acompanhar a velocidade tecnológica do mundo moderno, utilizando-se das ferramentas disponíveis e compatíveis com sites *microblogging* com grande popularidade, alcançando, conseqüentemente, milhares de leitores. Assim,

(...), o microconto funciona como uma espécie de intervenção literária minimalista, pois invade a vida digital e impõe-se, causando surpresa desde o primeiro momento. É também uma forma de estimular a leitura com cápsulas literárias de fácil publicação, rápida leitura, mas não necessariamente rápida compreensão, pelo contrário: a microliteratura é muito mais complexa do que pode julgar um olhar superficial – os textos sucintos têm como objetivo trazer um instante de reflexão em meio a toda a massa de informações (...) dos meios digitais. É como um estalo de consciência, um breve despertar da percepção e do imaginário do leitor...

O recorte do artigo de Juliana Blasina retrata, com propriedade, o valor do microconto dentro da sociedade atual. Uma narrativa extremamente concisa não significa falta de conteúdo, leitura e escritura

fácil. Por isso, é capaz de estimular a reflexão, a criatividade e fascinar tanto leitores quanto escritores.

Nem toda narrativa brevíssima é um microconto. A maioria dos autores defendem que, para considerar-se um microconto, um texto deve conter: concisão, narratividade, totalidade (um todo significativo), subtexto (implícito), ausência de descrição (exceto se extremamente essencial), retrato do cotidiano e final impactante.

No I Congresso Internacional do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rauer Ribeiro Rodrigues apresentou o artigo "Apontamentos Sobre o Microconto" (2011), no qual reflete sobre o microconto brasileiro contemporâneo. O texto é o que temos de mais significativo sobre o microconto na atualidade: primeiro porque escrito por um professor doutor em estudos literários, que leciona literatura brasileira da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ou seja, do meio acadêmico; e segundo, dedica-se exclusivamente a detalhar a existência e as características do microconto no Brasil, diferente de algumas dissertações e teses de doutorado que usam nomenclaturas com o prefixo mini, portanto, mais abrangente, para tratar das narrativas brevíssimas.

Segundo Rauer Ribeiro Rodrigues, o microconto destaca-se na atualidade “como subgênero da prosa ficcional com imensa divulgação, centenas de cultores e milhares de publicações nas mídias sociais” (p. 565). Por meio de vinte e nove aforismos, o autor faz um levantamento das principais características do microconto no Brasil:

1. O microconto é uma casca de ovo, com alguma clara e um pingo de gema que escorreu, boiando na enxurrada escura sob a luz noturna da lua minguante.
2. O microconto já existia em sociedades ágrafas; na sequência, podemos vê-lo em Tales e em Heráclito, assim como em Hesíodo e em Safo.
3. O microconto foi praticado em todos os períodos da humanidade, oculto nas dobras de outros gêneros e formas.
4. O microconto marca a ascensão do mundo digital, eletrônico, computacional, internético, que sepulta – sem ultrapassar – o universo das máquinas mecânicas.
5. O microconto é alexandrino por essência, e se vale da ambiguidade do ocaso que é aurora.
6. É desse microconto, que sepulta o albatroz baudelairiano erigindo bytes virtuais, de que falamos.
7. O microconto só se faz – de modo intenso e completo – com o espírito da virtualidade, mas se presentifica independente do suporte e do *media*.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

8. O microconto é a fronteira da expressão literária, no *limes* entre poesia e prosa, entre épica e eclipse, entre a rigidez do amor e a sinfonia atonal.
9. O microconto, mesmo aquele que se aproxima do humor mais escrachado, tem algo de soturno.
10. O microconto absorve todas as formas, fôrmas, gêneros e modos de expressão de todas as artes: é antropofágico e onívoro.
11. O efeito único do microconto é como um raio de sol que se refrata em todas as cores do arco-íris.
12. O microconto apresenta tantas menções intertextuais quantas são as palavras que o compõe. Onde se lê intertexto, leia-se hipertexto.
13. O microconto é o nó da rede: cada nó nunca é mais que uma fração mínima de um possível narrativo: o microconto é fóton que contém o universo.
14. No microconto, os hipertextos intertextuais que suplementam em acréscimo, debate ou derrogação presentificam-se como a sombra de um eclipse.
15. O microconto é silêncio, alma, morte e ressurreição.
16. O microconto transpõe barreiras, sendo o próprio *limes*.
17. A história submersa do microconto é um mergulho em devãos pressentidos, porém insondáveis.
18. O microconto realiza todos os gêneros literários, todas as formas poéticas, todas as estratégias narrativas; o microconto é um fractal que convida o leitor para a contradança.
19. Não existe microconto de atmosfera ou de enredo: todo microconto persegue um enredo forjando uma atmosfera.
20. O microconto é o encontro da poesia com a prosa no balúcio do recém-nascido.
21. No microconto não há uma história evidente e uma segunda história, secreta – jamais fragmento, há no microconto o encontro de diversas histórias, ou microconto não há.
22. Se a narrativa tem mais que a epifania após o clímax, não é um microconto.
23. Se a epifania do microconto fulge, o microconto vira um falso fogo-de-artifício.
24. O microconto pode ser um haiku, mas ao contrário do haiku, que morre se recebe um título, o microconto sem título fica manco das duas pernas.
25. O microconto pode ser lido em uma única risada.
26. O microconto, ainda que encene um dia radioso, de sol escaldante, no meio da tarde, é um gênero noturno.
27. O microconto é inapreensível. Toda arte é. A arte, em seu recorte, representa uma totalidade fechada, autônoma – e oxímora, referencial. O microconto também é totalidade.

28. O microconto coalesce nos limites da poesia e da narrativa, incorporando e transformando formas simples e subgêneros literários, formatando-se como um novo gênero.
29. O microconto é a poalha em réstia de luz nos escombros de uma casa em ruínas (pp. 566-569).

Citamos todos os aforismos pela singularidade de cada um. Para fazer o levantamento das características do microconto brasileiro, Rauer Ribeiro Rodrigues estudou obras de autores que já alcançaram reconhecimento pelas realizações literárias. Por meio dos aforismos, percebemos a grandiosidade dessa forma de micronarrativa. Não falamos de algo vazio de significado, mas de uma maneira de expressão literária que carrega em si um mundo de ressignificação de outros gêneros, “formatando-se como um novo gênero” (p. 569).

Rauer Ribeiro Rodrigues afirma, inicialmente, que “o microconto tem-se destacado nos últimos tempos, no Brasil, como subgênero da prosa ficcional...”, entretanto, à medida que suas reflexões avançam, nos deparamos, no final do vigésimo oitavo aforismo, com a informação de que o microconto está “..., formatando-se como um novo gênero”. A partir da constatação, como também pelo fato de a Academia Brasileira de Letras (ABL) ter aberto as portas para essa nova forma literária ao realizar o concurso ABLetras em 2010, trataremos o microconto como gênero literário em formação.

Vejamos os microcontos vencedores:

1º Lugar: Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida. Autora: Bibiana Silveira da Pieve;

2º Lugar: Joguei. Perdi outra vez! Joguei e perdi por meses, mas posso apostar: os dados é que estavam viciados. Somente eles, eu não.

Autora: Carla Ceres Oliveira Capeeti;

3º Lugar: Não sabia ao certo onde tecer sua teia. Escolheu um cantinho de parede da cozinha. Acertou na mosca.

Autor: Eryck Gustavo Silva de Magalhães. (Visitado em 10/07/2013:

<http://www2.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=10369&sid=672>).

O Concurso Cultural de Microcontos do ABLetras objetivava que os participantes escrevessem microcontos, com tema livre, com até cento e quarenta caracteres. No total, foram recebidos dois mil, duzentos e noventa e três micronarrativas. Marcos Vinicius Vilaça, então presidente

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

da ABL, afirmou que “o sucesso do concurso de microcontos justifica plenamente a iniciativa da Casa em se abrir para novas tecnologias em favor da literatura brasileira. (...) A qualidade dos trabalhos foi ótima...” (2010, p. 01). Visitado em 10/07/2013:

<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exesys/start.htm?infoid=10583&sid=672>>. Temos o discurso de um acadêmico reconhecendo que a produção de microcontos em *blogs* e em outras plataformas e mídias da internet é uma realidade massiva e, pelo resultado do concurso, há muitos bons autores, conseqüentemente, não podendo ser ignorados pela Academia, pois quem ganha é a literatura brasileira.

No concurso não se exigiu título, como em muitos microcontos impressos e digitais. Entendemos que o título acrescenta mais totalidade ao microconto, entretanto, sem ele, mais esmero o escritor deve dedicar à escrita para que obtenha o efeito artístico da micronarrativa.

Ítalo Calvino, em *Seis Propostas Para o Próximo Milênio* (1988), reúne cinco conferências nas quais propõe determinados valores literários: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. Esta última não foi escrita, o autor faleceu antes.

No segundo capítulo, Calvino (p. 64) discorre sobre a importância da rapidez na literatura. Destacamos o seguinte trecho, pela sua singularidade em relação ao microconto:

Borges e Bioy Casares organizaram uma antologia de *Histórias breves e extraordinárias*. De minha parte, gostaria de organizar uma coleção de histórias de uma só frase, ou de uma só linha apenas, se possível. Mas até agora não encontrei nenhuma que supere a do escritor guatemalteco Augusto Monterroso: ...[Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá].

A rapidez almejada por Ítalo Calvino se realiza intensamente nas produções literárias dos microcontistas pelo mundo afora, inclusive no Brasil, tanto impressas quanto digitais, poupando o leitor de determinados detalhes em favor do ritmo, da essência narrativa, levando-a a transitar num campo de forças: um liame verbal (uma palavra que dê a ideia de continuidade) e um narrativo (elemento capaz de sustentar a narrativa criando uma relação lógica entre causa e efeito). Há também uma preocupação com a estrutura e o estilo para alcançar a força sugestiva, a relação entre velocidade física e velocidade mental em que o leitor imagina a história ou as histórias. Outra questão é a relatividade do tempo, ora dilatado, ora contraído, ora linear, ora descontínuo. A rapidez é vista por Ítalo Calvino (p. 47) como “um nó de uma rede de correlações invisíveis”.

Não só a rapidez, a concisão do estilo do microconto agrada porque apresenta ao leitor um turbilhão de ideias simultâneas, ou então a sucessão é tão veloz que parece simultânea, fazendo-o ondear em abundantes pensamentos, reflexões, imagens e sensações. Por isso, na maioria das vezes, não consegue abarcá-las de uma só vez, porque não há tempo de ficar desprovido de sensações. Para Ítalo Calvino (p. 55),

a excitação das ideias simultâneas pode ser provocada tanto por uma palavra isolada, no sentido próprio ou metafórico, quanto por sua colocação na frase, ou pela sua elaboração, bem como pela simples supressão de outras palavras ou frases etc.

O êxito do escritor de microconto está na expressão verbal, que em geral implica uma paciente procura da frase em que todos os elementos são insubstituíveis, do encontro de sons e conceitos mais eficazes e cheios de significados. Trata-se da busca de uma palavra ou expressão necessária, única, densa, concisa, memorável. É verdade que a extensão ou brevidade de um texto são critérios exteriores, mas a densidade do microconto é singular. Há o máximo de invenção e de pensamento concentrados em poucas linhas.

O microconto tem sido uma forma de “fazer” literatura consonante com a realidade contemporânea das novas tecnologias de comunicação e de informação, considerando o seu caráter de narrativa brevíssima, entretanto, como disse Rauer Ribeiro Rodrigues, o microconto já existia em sociedades ágrafas, em Tales, em Heráclito, em Hesíodo e em Safo. (2011, p. 566). Em nosso estudo, decidimos voltar para a década de setenta, mais precisamente, para Marina Colasanti e Dalton Trevisan, porque em diversos momentos e obras, considerando também suas produções recentes, escreveram contos extremamente condensados, nos quais as palavras sugerem mais do que dizem, conduzindo o leitor a diferentes labirintos a fim de construir as significações, preencher os vazios.

Procuramos, inicialmente, buscar referências em livros impressos de autores que privilegiaram o emprego mínimo de formas e o uso do essencial para a composição de suas narrativas. Começaremos com a ítalo-brasileira Marina Colasanti, uma das autoras mais lidas no Brasil. A partir da publicação de *Zoológico* (1975), a autora expõe sua preferência pelos contos breves e brevíssimos. A extensão das narrativas varia entre doze palavras, sem contar o título, (denominados hoje de microcontos) e quatrocentos e quarenta palavras, aproximadamente (minicontos), porém, sem indicação do gênero. Em 1981, o livro foi relançado com o título

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Zooológico Mini Contos Fantásticos, ou seja, sinalizando ao leitor que se trata de contos breves e fantásticos. Abaixo, o mais breve, o qual se consideraria hoje microconto:

41. história só com princípio e fim

Bastou vê-lo a primeira vez para saber que havia chegado seu fim (1975, p. 82).

No título está implícito que, na história, não há meio, sinalizando que se trata de uma narrativa breve. Ao olharmos a extensão do texto, percebemos quão brevíssimo é. Em consonância com um dos aforismos de Rauer Ribeiro Rodrigues, lemos essa micro-história “em uma única risada”. Indo mais além, o “microconto é silêncio, alma, morte e ressurreição” (2011, pp. 567-568). Afinal, quem viu? Sobre quem foi visto, sabemos apenas o sexo, que tanto pode ser de um homem quanto de um animal. O uso do pronome possessivo na terceira pessoa do singular antes da palavra “fim” cria ambiguidade. Não sabemos se chegou o “fim” do personagem que viu ou do visto. Nem também o que provocou a conclusão final de quem viu. Será um encontro entre o predador e sua presa? Enfim, o implícito gera interrogativas diversas que, por sua vez, criam inúmeras possibilidades de leituras, consequentemente, encontros de várias histórias.

Características como brevidade, concisão extrema, narratividade, ficcionalidade, implicitude, intertextualidade, final surpreendente, participação ativa do leitor etc., se tornaram marca registrada em outras obras de Colasanti, a exemplo de *Contos de Amor Rasgados* (1986), composto por contos curtos, minicontos, segundo consta no prefácio. Ao lermos a obra, deparamo-nos com diversas narrativas que dizem muito em poucas palavras, provocando e pedindo a cumplicidade do leitor para além do ponto final. Como em *Zooológico*, há não só minicontos, mas também microcontos. O próprio título do livro nos dá tal liberdade, pois se os contos são rasgados, trata-se de algo que ganhou uma extensão menor ou muito menor. Quanto ao conteúdo narrativo, muitas coisas não foram ditas, apenas sugeridas. É um convite ao leitor para a contradança, para preencher os vazios deixados propositalmente. Tomamos como exemplo a narrativa “A paixão da sua vida” (p. 87):

Amava a morte. Mas não era correspondido.

Tomou veneno. Atirou-se de pontes. Aspirou gás. Sempre ela o rejeitava, recusando-lhe o abraço.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Quando finalmente desistiu da paixão entregando-se à vida, a morte, enciumada, estourou-lhe o coração.

Não há título, conseqüentemente, a micronarrativa contém toda a essência. Em apenas trinta e cinco palavras, Colasanti conta a micro-história dramática de um personagem que amava a morte. A brevidade do microconto determina outras características além da narratividade: concisão, depuração, intensidade e potencialização. O tempo e o espaço são reduzidos drasticamente por meio das elipses, elevando o grau de concentração e de densidade. A radicalização em sua estrutura, própria da literatura microcontista, determina um final surpreendente, revelador ou desconcertante.

Não sabemos seu nome. Tal informação é dispensável, ao contrário do sexo. Trata-se de um homem, como percebemos pelo verbo “correspondido” e do pronome oblíquo “o”. Qual a importância desta informação para o leitor? Ela é essencial para o entendimento do microconto? A resposta é sim. O tema é universal, qualquer pessoa que, por algum motivo, não vê sentido na vida poderá desejar a morte, entretanto, a história narrada é direcionada ao sexo masculino para que o leitor perceba que os sentimentos extravasam as aparências de realidade do senso comum de que a mulher é a maior detentora de atos depressivos, trágicos etc. O narrador só contou o essencial, há outras histórias implícitas, cabe ao leitor escrevê-las a partir do sugerido.

Contos de Amor Rasgados (1986) foi objeto de estudo de Frederico Helou Doca de Andrade, com a dissertação de Mestrado *Mulheres Desamarradas: os Intertextos Masculinos na Formação do Sarcástico em Alguns Contos de Amor Rasgados de Marina Colasanti* (2012), pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista – UNESP; como também de Francilene Maria Ribeiro Alves Cechinel. A dissertação, desenvolvida no Instituto de Letras e Artes, da Universidade do Rio Grande – FURG, recebeu o título de *Uma Nova Mulher na Minificação Brasileira: Os Miniespelhos de Marina Colasanti em Contos de Amor Rasgados* (2013); entretanto, usam as nomenclaturas miniconto e minificação, respectivamente, sem entrarem no questionamento da extensão e das características do microconto.

Entre outros livros de minicontos, lançados ao longo de sua carreira, Colasanti volta a gênero ao lançar *Hora de Alimentar Serpentes* (2013), contando narrativas breves e brevíssimas, a exemplo do microconto:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O pianista cego

Não enxergava as teclas. Via os sons (p. 341).

Com sete palavras, a escritora conta a história de o homem que, mesmo não enxergando as teclas, se tornou pianista por possuir a capacidade de “ver”, em sentido figurado, os sons. Trata-se de um pianista cego pela indicação no título, conseqüentemente, faz parte da narrativa. Ao leitor fica as interrogações: como alguém que não enxerga pode ver o som, se nós, que enxergamos, não temos essa capacidade? Será que o verbo “ver” está empregado com o sentido de ouvir ou de sentir pelo tato, do som que cada tecla emite? No microconto, Colasanti, intencionalmente ou não, induz o leitor a buscar em sua bagagem cultural pessoas possuidoras de tais dons, como o pianista e cantor norte-americano Ray Charles e o pianista e compositor japonês Nobuyuki Tsujii. Escreveu só o essencial, mas há várias histórias implícitas que extrema importância para que a primeira história ganhe a força da concisão narrativa. Para tanto, o narrador pede a cumplicidade do leitor.

As obras do escritor curitibano Dalton Trevisan também são marcadas pela concisão, pelas narrativas curtíssimas com o intuito da interação entre o leitor e sua obra, na medida em que tudo o que não é dito ou silenciado cria vazios que convidam o leitor a preencher criativamente, a dialogar com o texto. Um dos escritores brasileiros da atualidade mais aclamado pela crítica, conseqüentemente, como Marina Colasanti, singular para nosso estudo sobre os microcontos. Mesmo que a intenção dos autores não tenha sido a escritura do microconto tal qual o conhecemos hoje, não negamos a existência da micronarrativa nas obras mencionadas.

A partir de *Cemitério de Elefantes* (1964), notamos na linguagem e no estilo do escritor o jeito de podar suas narrativas até chegar ao estritamente essencial. Com *Abismo de Rosas* (1976), inaugura uma fase nova que marcará definitivamente a sua obra, a síntese. Tal tendência formal acentua-se em *Ah, É?* (1994), composto por 187 “ministórias” (p. 03) - subtítulo dado pelo autor -, com narrativas fragmentadas, minúsculas seqüências, algumas em forma de trocadilhos, imagens inusitadas etc.

Pedro Gonzaga escreveu a dissertação *A Poética da Minificação: Dalton Trevisan e as Ministórias de Ah, É?* (2007), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qual trata de algumas características da obra do escritor curitibano e analisa aspectos das “ministórias”. Chama

de “minificação a toda obra de caráter ficcional, em prosa e de extensão curta, muito curta, e, em especial, a ultracurta...” (p. 36), ou seja, usa uma nomenclatura ampla para nomear as narrativas curtas, independentemente do termo intensificador, descartando, conseqüentemente, a palavra “microconto”.

Para nosso objeto de estudo, selecionamos de *Ah, É* o texto de número 166:

O velho em agonia, no último gemido para a filha:

– Lá no caixão...

– Sim, paizinho.

–...não deixe essa aí me beijar (p. 122).

Há as características básicas do microconto: rapidez que permite poupar o leitor de determinados detalhes em favor do ritmo, da concisão extrema. A história é contada com apenas vinte e uma palavras; uma rede de implicitudes, permitindo que o leitor transite entre as ideias contidas na narrativa: o velho em agonia, o último pedido à filha, já dentro do caixão, não quer que a filha deixe uma determinada mulher beijá-lo. A escolha das palavras essenciais, o escrito representa o necessário para compreensão, o resto cabe à imaginação do leitor, possibilitando assim múltiplas interpretações. Valorizam-se os sinais gráficos e de pontuação; a narratividade, o final surpreendente, as várias histórias no rastro da contada, ou seja, o homem está “em agonia” por que sente a dor da morte ou por que não quer ser beijado pela mulher presente em seu leito de morte? Qual (ou quais) acontecimento levava este homem, já velho, a fazer tal pedido à filha? Enfim, poderíamos levantar uma infinidade de perguntas e outras tantas respostas.

E a história explícita, que fatos são narrados? A frase “Lá no caixão...” significa realmente que o homem se encontra dentro do caixão ou que está prestes a morrer, agonizando? Tomando a narrativa como um todo, o leitor pode perfeitamente depreender que, em seus últimos momentos de vida, um homem velho, ao sentir a agonia da morte, pede à filha que, quando estiver “Lá no caixão...” (morto), não deixe uma pessoa do sexo feminino, identificada como “essa aí”, portanto, próxima de quem está falando, como também presente no momento do “último gemido para a filha”, beijá-lo. Como se percebe, é uma narrativa ultrabreve com as características essenciais do microconto. Não afirmamos que Trevisan tenha escrito esse texto, dentre outros de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

características semelhantes, com tal intenção. Ele, como mencionamos, usou a terminologia “ministórias” para definir seus escritos em *Ah, É?*.

A leitura e a escritura de microcontos na escola é de singular importância para o ensino de língua portuguesa. Através deles, os alunos aprendem que

a interligação da semântica com a pragmática manifesta-se não só na superfície do texto, como ainda nos seus implícitos, sob a forma de pressupostos ou nas feições de subentendidos que, na troca linguageira, representam-se como estratégias linguísticas e referenciais. (GUIMARÃES, 2012 p. 61)

Na leitura dos microcontos acima, percebemos que o leitor recorre aos implícitos para construir os sentidos possíveis do que foi apenas sugerido, do interdito, do subtexto, do posto e do pressuposto. As diferentes significações do microtexto, embutidas nos implícitos, condicionam-se ao contexto no qual o enunciado é produzido. O foco está na interação autor-texto-leitor.

Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos... (KOCH & ELIAS, 2008, p. 10-11)

Segundo Elisa Guimarães (2012, p. 205),

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo, por um lado, do texto, do modo como foi construído, do que foi explicitamente revelado, e do que foi implicitamente sugerido; por outro lado, da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza vária, bem como de seus objetivos e de sua atitude perante o texto. (GUIMARÃES, 2012, p. 205)

Assim, devemos considerar o leitor e seus conhecimentos prévios, lembrando que são diferentes de um leitor para outro, o que implica, necessariamente, aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo microconto lido. Não afirmamos que se pode aceitar qualquer coisa com base em um microtexto, pois o sentido não está apenas no leitor, nem no microconto, mas na interação autor-leitor-microconto. Daí a importância de o leitor considerar na e para produção de sentidos as sinalizações do objeto de leitura.

Desse leitor, espera-se que processe, reflita criticamente e avalie as informações que tem diante de si, que dê sentido e significado ao que lê, levante hipóteses a partir do que foi dito ou apenas sugerido pelo

autor, completando, por meio de uma série de contribuições, a história ou as histórias por trás da micronarrativa.

Outra questão importante para o ensino é o poder de concisão que os microcontos apresentam. A escrita de microtextos leva o aluno-escritor a selecionar bem as palavras, escolhendo aquelas essenciais, com maior poder significativo, desprezando, por exemplo, advérbios e adjetivos desnecessários. Podemos comparar o escritor de microcontos ao trabalho do ourives, que vai retirando os excessos, lapidando o ouro bruto, com o talento de um escultor, até transformá-lo em obra de arte. Como o ourives, o aluno-escritor aprende a lapidar seu texto, escolhendo cada palavra com esmero, cortando todo o resto – as impurezas da micronarrativa, que nada acrescenta ao todo significativo.

Assim sendo, o aluno-escritor tem por objetivo a seleção e a combinação dos elementos linguísticos, dentro das variadas possibilidades que a língua nos põe à disposição, a fim de que o microtexto produzido constitua um conjunto de decisões que servirão ao leitor como orientação na busca pelo sentido. As informações dadas explícita e implícita por meio das estratégias de sinalização textual procura orientar o interlocutor no contexto, ou seja, o sentido de um texto não depende tão somente da estrutura textual em si mesma. O escritor do microconto, como de outros gêneros textuais, pressupõe, da parte do leitor, conhecimentos textuais, culturais, sociais, políticos, literários, enciclopédicos etc. e, orientando-se pelo princípio da concisão, não explicita as informações consideradas redundantes ou que possa ser recuperável via inferenciação e por meio da ativação de seu conhecimento de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras (ABL). *ABL divulga resultado do concurso de microcontos do Abletras*. Artigo de 01/07/2010. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/noticias/abl-divulga-resultado-do-concurso-de-microcontos-do-abletras>>. Acesso em: 10-07-2013.

ANDERSON IMBRET, Enrique. El cuentista frente al espejo. In: ZAVALA, Lauro. (Ed.). *Teorías del cuento III: Poéticas de la brevidade*. México: UNAM, 1996.

ANDRES-SUÁREZ, Irene. Notas sobre el origen, trayectoria y significación del cuento brevíssimo. *Lucanor*, n. 11, 1994.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

_____. El micro-relato. Intento de caracterización teórica y deslinde con otras formas literarias. In: FROHLICHER, Peter; CUNTER, Georges (Eds.). *Teoría y interpretación del cuento*. Berna: Peter Lang, 1995.

ARÊAS, Vilma. *Trouxa frouxa*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

ASSIS, Machado de. Instituto de nacionalidade. In: _____. *Obras completas*. São Paulo: Mérito, 1959.

_____. Histórias da meia-noite. In: _____. *Obras completas*. São Paulo: Mérito, 1959.

_____. Papéis Avulsos. In: _____. *Obras completas*. São Paulo: Mérito, 1959.

_____. Várias histórias. In: _____. *Obras completas*. São Paulo: Mérito, 1959.

_____. *Contos fluminenses*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

_____. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Ática, 2002.

ALONSO, Rosario; DE LA PEÑA, María Verga. Sugerente textura, el texto breve y el haiku. Tradición y modernidad. In: NOGUEROL, Francisca (Ed.). *Escritos desconformes: nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Universidad, 2004.

BERTOCCHI, Sônia. *Literatura de alta velocidade*. Artigo de 30/04/2013. Disponível em:

<<http://lousadigital.blogspot.com.br/2012/07/literatura-de-alta-velocidade.html>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

BLASINA, Juliana. *Microconto: o valor das pequenas coisas*. Artigo de 20/11/2010. Disponível em:

<www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?e=5&n=4036>. Acesso em: 07 jun. 2015.

BONASSI, Fernando. *Passaporte*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. [s./n.; s./l.]. Abril Cultural, 1972.

_____. Parábola de Cervantes y Quijote. In: _____. *Obras completas*: Buenos Aires: Emecé, 1974.

_____. *Ficções*. Trad.: Cláudio Fornari. São Paulo: Cultrix, 1994.

_____; BIOY CASARES, Adolfo (Eds.) 1953. *Cuentos breves y extraordinarios*. Antología. Buenos Aires: Losada, 1997

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. *Construir o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Global, 2009.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad.: Ivo Barroso. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

_____. *Por que ler os clássicos*. Trad.: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COLASANTI, Marina. *Zoológico*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. *Hora de alimentar serpentes*. São Paulo: Global, 2013.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: _____. *Valise de cronópio*. Trad.: Davi Arrigucci Jr e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1974.

EPPLE, Juan Armando. (Ed.). *Brevísima relación del cuento breve de Chile*. Santiago de Chile: LAR, 1989.

_____. (Ed.). *Brevísima relación*. Antología del micro-cuento hispanoamericano. Santiago de Chile: Mosquito, 1990.

_____. Brevísima relación sobre el cuento brevísimo. In: *Revista Interamericana de bibliografía*, n. 1-4, 1996. Disponível em: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/articulo1/index.aspx>. Acesso em: 20-01-2014.

_____. (ed.). *Brevísima relación*. Nueva antología del microcuento latinoamericano. Santiago de Chile: Mosquito, 1999.

_____. (Ed.). *Cien microcuentos chilenos*. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2002.

_____. *MicroQuijotes*. Barcelona: Thule, 2005.

_____. Breve entrevista a Juan Armando Epple. In: _____. *Internacional Microcuentista: revista de lo breve*. 2010. Disponível em: <<http://revistamicrorrelatos.blogspot.com.br/2010/12/breve-entrevista-juan-armando-epple.html>>. Acesso em: 08-03-2014.

FERNANDES, Millôr. *Hai-kais*. Porto Alegre: L&PM, 2014.

FREIRE, Marcelino. (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê, 2004.

GOMES, Miguel. Los dominios de lo menor. Modulaciones epigramáticas de la narrativa hispánica moderna. In: NOGUEROL,

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Francisca. (Ed.). *Escritos disconformes: nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Universidad, 2004.

GÓMEZ TRUEBA, Teresa. La prosa desnuda de Juan Ramón Jiménez. In: JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Cuentos largos y otras prosas narrativas breves*. Polencia: Menoscuatro, 2008.

GUARDIOLA, Alexandre et al. *Contos de bolso*. Porto Alegre: Casa Verde, 2005.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2012.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Linguagem, comunicação, ação: introdução à língua portuguesa*. São Paulo: Avercamp, 2012.

KOCH, Dolores Mercedes. El micro-relato en México: Torri, Arreola, Monterroso y Avilés Fabila. In: *Hispanérica: Revista Literária*. N. 30, 1981. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/165136>>. Acesso em: 30-03-2013.

_____. Diez recursos para lograr la brevedad en el micro-relato. In: _____. *El cuento en Red*, n. 2, 2000. Disponível em: <http://bidi.xoc.uam.mx/busqueda.php?indice=AUTOR&tipo_material= TODOS&terminos=Koch,%20Dolores%20M.&índiceresultados=0&pagina=1>. Acesso em: 10-03-2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *As tramas do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

LAGMANOVICH, David. Hacia una teoría del microrrelato hispanoamericano. *Revista Interamericana de Bibliografía*, vol. XLVI, n. 1-4. Disponível em: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/articulo2/index.aspx?culture=es&navid=201>. Acesso em: 24-05-2014.

_____. (Org.). *La outra mirada*. Antología del microrrelato hispánico. Palencia: Menoscuatro, 2005

_____. *El microrrelato*. Teoría e historia. Polencia: Menoscuatro, 2006.

_____. La extrema brevedad: los microrrelatos de una y dos líneas. In: *Espéculo*, n. 32, 2006. Disponível em:

<<http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/exbreve.html>>. Acesso em: 20-11-2014.

_____. Minificción: corpus y canon. In: ANDRES-SUÁREZ, Andrés; RIVAS, Antonio. (Eds.), *La era de la brevedad*. El microrrelato hispánico. Palencia: Menoscuarto, 2008.

MARTÍN-SANTOS, Luis. *Apólogos y otras prosas*. Barcelona: Seix Barral, 1970.

MERINO, José María. *Ficción continua*. Barcelona: Seix Barral, 2004.

MONTERROSO, Augusto. *Cuentos, fábulas y lo demás es silencio*. México: Alfaguara, 2006.

MORICONI, Ítalo (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

NOLL, João Gilberto. *Mínimos, múltiplos, comuns*. São Paulo: Francis, 2003.

OLIVEIRA, Nelson (Org.). *Geração 90: manuscritos de computador*. São Paulo: Boitempo, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de et al. *Pós-modernidade*. Campinas: UNICAMP, 1995.

PAZ, Octavio. *Los hijos del limo*. Santiago de Chile: Tajamar, 2008.

POE, Edgar Allan. *Poemas e ensaios*. Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Globo, 1999.

PUJANTE CASCALES, Basilio. *El microrrelato hispánico (1988-2008): teoría y análisis*. 596 f. Tese (Doutorado em Teoria de la Literatura) –Facultad de Letras, Universidad de Murcia, Espanha, 2013. Disponível em:

<<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/36177/1/Tesis%20Basilio%20Pujante.pdf>>. Acesso em: 07-06-2014.

ROAS, David. El microrrelato y la teoría de los géneros. In: ANDRES-SUÁREZ, Irene; RIVAS, Antonio (Eds.). *La era de la brevedad*. El microrrelato hispánico. Palencia: Menoscuarto, 2008.

_____. La realidad está ahí fuera?: el lugar de lo fantástico en la narrativa pós-moderna. *Quimera: Revista de Literatura*, n. 301, 2008a. Disponível em:

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2766612>>. Acesso em: 22-01-2014.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. Apontamentos sobre microcontos. In: I Congresso Iternacional do PPG Letras, XII Seminário de Estudos Literários “Riscos das Fronteiras”, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto – IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, de 25 a 27 de out. de 2011. Disponível em: <http://editorahn.com.br/wp-content/uploads/sites/16/2013/01/Anais-2011.pdf>>. Acesso em: 07-06-2014.

ROJO, Violeta. El minicuento, ese (des)generado. *Revista Interamericana de Bibliografía*, n. 1-4, 1996. Disponível em: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/articulo3/index.aspx>. Acesso em: 25-01-2014.

_____. *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*. Caracas, Venezuela: Equinoccio, 2009. Disponível em: <http://www.bib.usb.ve/Violeta%20Rojo.pdf>>. Acesso em: 07-06-2014.

ROSSATTO, Edson. *Curta-metragem*. São Paulo: Andross, 2006.

_____. (Org.). *Expresso 600*: 61 microcontos. São Paulo: Andross, 2006.

_____. (Org.). *Retalhos*: contos e microcontos. São Paulo: Andross, 2007.

_____. (Org.). *Entrelinhas*: antologia de contos e microcontos. São Paulo: Andross, 2008.

SEABRA, Carlos. *A onda dos microcontos*. Revista Língua Portuguesa, edição de abril de 2010. Disponível em: <https://www.esccrevendooFuturo.org.br>>.

TAVARES, Zulmira Ribeiro. *O Mandril*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

TEJERO ALFAGEME, María Pilar. *La anécdota como género literario entre los anos 1930 y 1960*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza, Espanha, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=278951>>. Acesso em: 20-04-2012.

TREVISAN, Dalton. *Abismo de rosas*. Rio de Janeiro: Record, 1979.

_____. *Cemitério de elefantes*: contos. Rio de Janeiro: Record, 1980.

_____. *Ah, é?* Rio de Janeiro: Record, 1994.

VALLS, Fernando. *Soplando vidrio y otros estúdios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de espuma, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VAN DIJK, Gert-Jan. La pervivencia de la fábula greco-latina en la literatura española y hispanoamericana. In: *Myrtia*, n. 18, 2003. Disponível em:

<<http://www.revistas.um.es/myrtia/article/download/36891/35411>>.

Acesso em: 10 fev. 2014.

ZAVALA, Lauro. *Teoría de los cuentista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

_____. El cuento ultracorto: hacia un nuevo canon literario. *Revista Interamericana de Bibliografía*, n. 1-4, 1996. Disponível em: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/articulo5/index.aspx>. Acesso em: 21-01-2014.

_____. *Relatos vertiginosos*. Antología de cuentos mínimos. México: Alfaguara, 2000.

_____. *La minificción en México*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
A INDISCIPLINA ESCOLAR E OS DESAFIOS DO CURRÍCULO
NA SOCIEDADE MULTICULTURAL

Rosilani Balthazar da Silva (UENF)

rosilanibalta@hotmail.com

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta uma discussão sobre a indisciplina no cotidiano escolar, considerando que se trata de um problema enfrentado por grande parte das escolas e tem ocupado espaço cada vez maior nos meios educacionais. Com base na realidade de uma escola pública de Campos dos Goytacazes – RJ, evidenciaremos como a indisciplina tem influenciado a aprendizagem dos alunos, bem como, as múltiplas causas que levam esses alunos a desenvolverem um comportamento tão indesejado. Igualmente, discutiremos o currículo como um desafio para a sociedade multicultural com a finalidade de assegurar o respeito ao outro, o diálogo, a tolerância e o reconhecimento da diversidade cultural de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação. Indisciplina. Alunos. Currículo. Aprendizagem.

1. Introdução

O cotidiano escolar encontra-se desafiado a lidar com a indisciplina dos alunos que parece estar aumentando cada vez mais, comprometendo a aprendizagem e o comportamento deles em sala de aula e com isso o bom desempenho acadêmico dos discentes pode ser comprometido.

Desse modo, acredita-se que a indisciplina é um fator preponderante da não aprendizagem discente e que diversos fatores como: falta de afetividade, relacionamento professor-aluno, estrutura da escola, falta de professores, ausência da família e falta de reconhecimento da diversidade sociocultural contribuem para o mau comportamento dos alunos.

Em uma pesquisa realizada por Tânia Zagury (2007) entre os anos de 2002 e 2005 abrangendo 42 cidades em 22 estados brasileiros com docentes da educação básica da rede pública e privada constatou-se que manter a disciplina em sala de aula é hoje o maior problema enfrentado pelos professores seguido da falta de motivação dos alunos. É notável a relação entre essas dificuldades dos docentes, pois geralmente o aluno é

indisciplinado quando não consegue aprender ou se encontra desmotivado e por isso torna-se indisciplinado.

Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo foi analisar a interferência da indisciplina como elemento dificultador da aprendizagem no espaço escolar, bem como verificar as múltiplas causas que levam os alunos a desenvolverem um comportamento indisciplinado.

Para a realização deste trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica agrupando várias obras de diferentes autores abordando essa temática, usamos também a pesquisa de campo, com a observação do cotidiano da escola analisada e entrevista aos alunos escolhidos, a seus respectivos responsáveis e ao orientador pedagógico da escola.

Sabemos que ensinar exige de nós educadores, muito esforço, principalmente quando se pretende definir limites. Portanto, os limites precisam ser claros e estabelecidos democraticamente para que as regras construídas possam ser internalizadas por todos e, assim, garantir um ambiente que favoreça o aprendizado individualizado e coletivo. Aprendizado esse, que ultrapasse os conhecimentos definidos no currículo escolar e coopere, efetivamente, para a formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres.

2. Disciplina: ontem e hoje

A palavra disciplina, de origem latina, deriva da mesma raiz da palavra discípulo e discente que quer dizer, essencialmente, aquele que aprende. O *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2001), define a palavra disciplina da seguinte maneira:

1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida.
2. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização.
3. Relações de subordinação do aluno ao mestre.
4. Submissão de um regime.
5. Qualquer ramo do conhecimento.
6. Matéria de ensino. (AURÉLIO, 2001, p. 239)

Da mesma forma, o verbete *ordem* do latim *ordine* é definido, neste mesmo dicionário, como: “1. Disposição conveniente dos meios para se obter os fins. 2. Boa disposição, ordenação. 3. Regra ou lei estabelecida. 4. Disciplina”. Portanto, podemos perceber uma intrínseca afinidade entre disciplina e ordem; ambas são necessárias para garantirem um agradável ambiente de aprendizagem.

Celso dos Santos Vasconcellos (2009) ressalta que se trata de um termo complexo que embora restrito ao contexto escolar, é muito

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

abrangente, abarcando desde um ramo organizado do saber até o comportamento do aluno. Portanto, não é possível falarmos de um conceito de disciplina desconectado de uma concepção de educação e de mundo a qual se faz referência.

No século XVIII a disciplina escolar servia para controlar a criança, preparando-a para servir docilmente os ideais liberais difundidos nessa época, onde o que importava era apenas a produção em massa e o lucro alcançado. As crianças quase sempre eram privadas do brincar e de se desenvolver integralmente. Prevalencia a concepção de que a criança era um adulto em miniatura e que deveria se comportar como tal. (REBELO, 2002)

Ainda hoje, notamos que na base da instituição escolar, infelizmente, por muitas vezes, prevalece à visão de uma educação tradicional que reproduz os valores da classe dominante, onde se busca através de seus currículos a domesticação, o adestramento e a alienação. Prioriza-se um ideal de aluno que acate todas as regras impostas sem o direito de questioná-las. Quando, por ventura, um aluno não se inclui nos moldes colocados pela escola, logo é visto como mal-educado e indisciplinado, mas na realidade pode estar apenas questionando, embora nem sempre o faça da maneira mais adequada.

Segundo Tânia Zagury (2007), a família, nos últimos tempos abriu mão da sua função de geradora de ética e de socialização dos seus filhos. Isso pode ter contribuído para a formação de indivíduos que queiram apenas exigir seus direitos sem, no entanto, cumprir seus deveres.

Com isso, a disciplina encontra-se entre seus extremos. Se de um lado vivemos, historicamente, entre as gerações passadas, a forte cobrança por imposição de limites, em que, muitas vezes, os pais reprimiam seus filhos, na contemporaneidade outro extremo pode estar em evidência: a falta de limites dos filhos como resultado de uma permissividade alarmante.

De acordo com Celso dos Santos Vasconcellos (2009), a família, enquanto primeira instituição socializadora, precisa exercer seu papel na educação de seus filhos. Quando uma criança não reconhece seus pais como autoridade dificilmente reconhecerá o professor, orientador pedagógico, diretor, ou qualquer outro estranho que venha se relacionar.

Júlio G. Aquino (1998), por sua vez, defende que é preciso separar as funções da família e os papéis da escola. Na visão desse autor, os professores ao depararem com os problemas diários, encaram como principal função a normatização moral das crianças e dos jovens, tomando para si a tarefa dos pais, o que poderá comprometer o trabalho pedagógico e a construção do conhecimento.

Na adolescência os problemas de comportamento parecem acentuar-se. Esta fase, extremamente importante para o desenvolvimento humano, tem suas características próprias e é difícil de ser encarada tanto para os pais quanto para os adolescentes que por ela estão passando. Os relacionamentos entre pais e filhos são conflituosos e os limites quando não construídos desde a infância, tornam-se difíceis de serem administrados posteriormente. (ZAGURY, 2000).

É fundamental o diálogo entre pais e filhos e entre estes e a escola para que a família possa tomar conhecimento das regras estabelecidas pela instituição escolar e, assim, agir em consonância com ela, de modo a promover o bom desempenho do aluno na escola, na família e na sociedade.

Tiba (1996) ressalta a importância de se buscar o equilíbrio entre o autoritarismo e a permissividade exacerbada, pois um extremo pode ser tão prejudicial quanto o outro e assim, as nossas crianças podem ser negativamente influenciadas se um dos extremos for adotado como modo de educação familiar.

Assim, escola e família vivem num descompasso quanto ao modo de exercer sua respectiva autoridade, mostrando-se com dificuldades em lidar com essa questão que se tornou um dos maiores desafios da educação atual. Como as regras de casa nem sempre condizem com as normas escolares, os professores podem agir com conformidade ou deixar que sua autoridade converta-se em autoritarismo, portanto, existe a necessidade da educação estabelecer seus limites a fim de favorecer a disciplina e a aprendizagem.

Obviamente, não se trata de defender uma educação puramente permissiva, pois se acredita numa educação que se estabeleça limites com base na autoridade exercida de forma democrática. Entretanto, o que vem sendo propagado nas escolas podem não contribuir para a formação de um indivíduo crítico e reflexivo.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

A indisciplina escolar é uma das razões que contribui para o fracasso dos alunos, principalmente, quando se trata do “aluno-problema”². É um fenômeno escolar que ultrapassa fronteiras socioculturais e econômicas, também não se trata de um acontecimento característico apenas da escola pública. O mau comportamento dos alunos é um dos grandes impasses do trabalho docente e da escola atual. (ZAGURY, 2007).

Entretanto, o silêncio, o ficar sentado sem se comunicar com os colegas, o “comportar-se bem”, nem sempre nos indica bom comportamento. Para Garcia (1999) o comportar dessa maneira pode indicar uma adaptação aos esquemas escolares.

Nesse sentido, Antunes (2002) ressalta que uma sala de aula disciplinada não nos restringe a pensar que reina nesse espaço de aprendizagem o silêncio absoluto. Para ele as conversas dos alunos em si são saudáveis e devem, em certa medida, serem estimuladas. O professor ao aproveitar esses momentos poderá instigar o debate de ideias e a troca de conhecimentos.

Atualmente, já se reconhece que a problemática da indisciplina é resultado de múltiplos fatores como, por exemplo, o desinteresse do aluno, a família não cumprindo o seu papel, os meios de comunicação, o professor, as práticas pedagógicas, o currículo escolar que não contempla a diversidade sociocultural, o contexto socioeconômico, entre outros.

A esse respeito Garcia diz que:

A indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal. Eventos de indisciplina, mesmo envolvendo um sujeito único, costumam ter origem em um conjunto de causas diversas, e muito comumente reflete uma combinação complexa de causas. Esta complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada, se desejamos compreendê-la e estabelecer soluções efetivas. (GARCIA, 1999, p. 104)

Portanto, para alcançarmos soluções efetivas contra a indisciplina é necessário considerar suas diversas causas. Definitivamente, o aluno não é o único responsável por essa questão, pois se assim pensarmos onde ficará a responsabilidade da família, da escola, do professor e do sistema que se encontra fechado em si mesmo?

² Segundo Júlio G. Aquino (1998), o “aluno-problema” é entendido como aquele que possui algum distúrbio, seja de natureza cognitiva ou comportamental.

3. A prática pedagógica e a indisciplina dos alunos

A sociedade atual vive o auge das novas tecnologias, o apelo da televisão, da internet, dos jogos educativos e tantos outros recursos que ainda não fazem parte do cotidiano escolar, ou são pouco aproveitados.

Não são poucos os professores criticando a falta de limites dos alunos que não respeitam a autoridade do professor, colocando a responsabilidade desse mau comportamento na permissividade exagerada que os pais oferecem aos filhos.

Entretanto, alunos indisciplinados em sala de aula, costumam se comportarem muito bem em um jogo coletivo, por exemplo, em que as regras são bem esclarecidas e/ou construídas com a participação de todos. Assim, Júlio G. Aquino (1998), discorda da ideia de que as crianças sofram de uma falta de limites ao extremo. Para ele, a agitação e a curiosidade infantis foram muito refreadas no passado e hoje em dia podem ser muito bem aproveitadas para a realização de um bom trabalho pedagógico se dessa forma for vista pelos professores.

A indisciplina no cotidiano escolar pode ser uma recusa por parte dos atuais alunos a qualquer tipo de repressão e subordinação praticadas pelos professores. Essa postura profissional pode ser interpretada como reflexo do passado quando os docentes ainda eram alunos e aprenderam a obedecer sem questionar, como nos indica Júlio G. Aquino:

Sob esse ponto de vista, talvez a indisciplina escolar esteja nos indicando que se trata de uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática. Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil, confrontativa na maioria das vezes, pedindo passagem a qualquer custo. Nesse sentido, a indisciplina estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno. (AQUINO, 1998, p. 5)

Diante das rápidas e intensas mudanças, principalmente as mudanças tecnológicas que vem ocorrendo na sociedade, não podemos considerar os jovens e adolescentes “ignorantes”, pois são sujeitos históricos, que fazem história e trazem consigo variados conhecimentos, na maioria das vezes, desconsiderados pela escola.

Trata-se, portanto, do manejo de sala de aula de cada professor, pois quanto mais envolvidos os alunos estiverem nas atividades melhor será seu resultado nas aulas. Sem a pretensão de generalizarmos, acreditamos que a indisciplina se trata de um assunto preocupante e,

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

portanto, necessita ser revertida, para a sua não negação, ou seja, para promover a disciplina e alavancar a aprendizagem.

A indisciplina pode estar atrelada a concepção de educação adotada pelas escolas e pelos professores e percebida por meio das suas atitudes e do seu relacionamento com os alunos.

A concepção “bancária”, por exemplo, criticada por Paulo Freire, tem a função de transmitir o conteúdo de forma mecânica e descontextualizada. O educador é o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, os educandos são meros objetos. (FREIRE, 1987). O professor é concebido como o principal agente possuidor dos conhecimentos socialmente válidos, sua relação com o aluno se dá de forma vertical, numa relação de poder em que o professor ocupa uma posição superior ao aluno, que por sua vez, se comporta passivamente e torna-se submisso perante aos atos opressores de uma sociedade excludente.

Esse tipo de educação em que se prioriza o silêncio e a obediência dos alunos é praticado por muito professores que consciente, ou não, acabam colaborando para garantir os conteúdos e os valores determinados pela cultura dominante, impedindo a conscientização dos envolvidos e privando-os do direito a uma educação significativa.

O currículo também pode ser considerado fator de agravamento da indisciplina, pois ao transmitir e considerar válida apenas a cultura da classe dominante, a escola que o concebe desta forma acaba por discriminar outras manifestações culturais presentes nos espaços escolares, porém ainda “invisíveis” para os representantes da ideologia dominante.

Dessa forma, o aluno que não se identifica com a cultura transmitida pela escola acaba se sentindo excluído e levado a acreditar que há apenas uma maneira certa de se viver, e essa não é a sua. A escola cobra dos alunos gostos, crenças, posturas e valores identificados com os do grupo dominante. Assim, ela não se configura como extensão da família e provavelmente contribui com o interesse da sociedade: formar pessoas alienadas quando deveria ser o contrário: formar indivíduos críticos e reflexivos de sua realidade para melhor intervir e transformá-la.

Nessa mesma direção Golba (2008), ressalta:

Ao expressar indisciplina os alunos estão sinalizando insatisfações e descontentamentos com as práticas adotadas por seus professores. Tais

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

práticas são provenientes do currículo praticado pela escola. Nossas escolas têm dificuldades em administrar os conflitos decorrentes dessas práticas, principalmente quando se trata de relacionamentos e convivência. (GOLBA, 2008, p. 73)

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas corroboram as diferenças entre as classes sociais e assim favorecem os pertencentes da classe dirigente, como bem nos lembra Bourdieu (1998) ao afirmar que:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Dessa maneira, a escola ao tratar todos os alunos de forma igualitária, assumindo uma equidade formal, exerce sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, pois exclui os diferentes e favorecem aqueles que possuem bagagem familiar em consonância com os currículos escolares. De acordo com Bourdieu (1998), ao agir assim a escola gera a violência simbólica, pois leva os alunos socialmente desfavorecidos a reconhecerem a sua cultura como inferior à cultura dominante.

Deste modo, faz-se necessário refletir sobre a prática educativa desenvolvida pelas escolas, a fim de se incorporar no cotidiano escolar uma perspectiva de valorização multicultural da educação que implique no respeito ao outro, no diálogo e no reconhecimento da diversidade cultural de todos os alunos.

Nesse sentido, Moreira afirma (2001) que:

Em conformidade com essas discussões, a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição. Espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, os estudantes possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores de sua cultura, criando condições para reagir e poder lutar contra esses mecanismos que pregam a superioridade científica, tecnológica e cultural de determinados grupos economicamente dominantes. (MOREIRA, 2001, p. 41)

Portanto, a maneira pela qual a escola e o professor encaram a disciplina e a sua negação, a indisciplina, certamente vai variar expressivamente dependendo da concepção de educação que estiver permeando a prática pedagógica, pois da mesma forma que a disciplina

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

pode servir para o controle ou a libertação do indivíduo, a indisciplina também, pode ser desobediência ou denúncia a um sistema educativo incapaz de lidar com as diferenças de culturas, de valores, de comportamentos e de atitudes que não sejam os hegemonicamente dominantes.

As atitudes docentes podem contribuir para inibir ou estimular a desordem da classe. A capacidade de diálogo e a sensibilidade para ouvir seus alunos são, por exemplo, posturas admiráveis do professor para evitar a indisciplina. A este respeito, nos fala Sampaio:

Para que a indisciplina não brote quase por geração espontânea, é útil que o professor tenha bem presente a importância dos aspectos relacionais com os seus alunos. Se o professor continuar a valorizar apenas a sua função de instrução (transmitir conhecimentos), é mais provável que os conflitos disciplinares apareçam. Para evitar tal situação, a tônica da ação na escola deverá centrar-se na prevenção da indisciplina e não na forma de controlá-la. Em resumo, em nível de nossa lente média, a escola deve começar por reorganizar-se e por desenvolver competentemente o trabalho pedagógico, para de fato prevenir a indisciplina. Muitas iniciativas atuais vão no sentido oposto: quando a escola multiplica faltas disciplinares e conselhos de turma para propor a aplicação de suspensões, não está a resolver o problema do aluno, está provisoriamente a resolver o problema do professor. (SAMPAIO, 1997, p. 6)

Podemos perceber que a indisciplina do aluno tem ligação direta com a postura do professor em sala de aula. Um trabalho pedagógico atento à realidade escolar, investigando as causas do comportamento inadequado dos alunos provavelmente terá menos dificuldades para lidar com a indisciplina.

Diante de situações indisciplinadas as atitudes dos professores podem trazer consequências desagradáveis ou não tanto para os alunos como para os próprios docentes. Assim, pelo menos dois caminhos parecem possíveis: por um lado, caso os professores resolvem contra-atacar a indisciplina com “agressividade” e intolerância esta se fortalecerá ainda mais, podendo com isso, elevar os níveis de evasão, repetência e fracasso e ainda contribuir para a violência escolar.

Por outro lado, se o professor busca agir como educador, se importando com a formação integral do aluno, preocupando-se em transmitir não apenas conteúdos programáticos, mas engajado em promover o aprendizado de valores, provavelmente, encontrará no diálogo e na compreensão mútua uma porta de entrada para a solução do problema e dessa forma, gradativamente, a indisciplina poderá se

transformar em participação ativa nas aulas e em disposição para aprender.

4. A indisciplina no cotidiano da escola pesquisada

A pesquisa empírica se desenvolveu em um Centro Educacional Municipal localizado na área central de Campos dos Goytacazes – RJ e atende a um público de alunos muito diversificado.

O entorno desta escola se mostra bem complexo. Ainda que localizado no Centro urbano da cidade, a escola sofre certo “descaso” por parte dos governantes locais e conta com pouquíssimos recursos. Próximo à escola pode-se notar um ambiente propício ao uso de drogas, bebidas alcoólicas, prostituição e práticas de furtos, da qual alguns alunos já foram reféns.

Acompanhamos de perto, uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental, que na ocasião era considerada a “pior” dentre as cinco turmas de sexto ano do primeiro turno dessa escola devido, sobretudo, ao mau comportamento que os alunos apresentavam. Esse rótulo de “pior” turma chamou nossa atenção e nos levou a observar essa sala de aula procurando verificar as causas que levam esses alunos a serem tão indisciplinados e também analisar a interferência da indisciplina como um elemento dificultador da aprendizagem, visto que a maioria dos alunos é repetente. São 29 alunos matriculados nessa turma, sendo que apenas 25 alunos frequentam regularmente. Desses 25 alunos, 88% deles são repetentes.

Como metodologia de estudo foi realizada entrevista aos alunos que ao longo das observações apresentaram dificuldades em se comportarem durante as aulas, eram agressivos com os professores e com os colegas e transgrediam as normas escolares. Foram entrevistados também os responsáveis por esses alunos e a orientadora pedagógica.

Dessa forma, apresentaremos a análise de 12 (doze) entrevistas: 7 alunos, sendo 6 meninos e 1 menina, 4 mães de alunos e o orientador pedagógico. Contaremos também com as observações que realizamos durante a pesquisa.

Os alunos entrevistados são de famílias socialmente desfavorecidas, residem na periferia da cidade e trazem consigo um histórico de repetência escolar e de conflitos familiares. Mostram-se, de forma geral, insatisfeitos com a escola, agressivos, desmotivados e com

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

baixa autoestima. Alguns encontram no desrespeito às regras, na destruição física da escola e na agressão aos professores, colegas e funcionários a saída para expor suas angústias. Outros se fecham e acreditam que o único responsável pelo mau comportamento e baixo desempenho escolar são eles próprios. De uma forma ou de outra, esses alunos, na maioria das vezes, são incompreendidos e fadados ao insucesso.

A faixa etária desses alunos varia dos 13 aos 16 anos; são repetentes, alguns por mais de uma vez. A maioria deles não presta atenção nas aulas, se mostra agressiva, responde mal aos professores e colegas.

Apresentaremos a seguir a visão dos sujeitos da pesquisa, coletada por meio das entrevistas realizadas. Para preservar a identidade dos entrevistados, utilizaremos nomes fictícios.

4.1. A visão dos pais/responsáveis

Começamos a entrevista aos responsáveis perguntando se o filho gostava de estudar e a seguir temos algumas das respostas:

– Mais ou menos. Ele já foi melhor, mas esse ano está bem pior. Não vejo ele estudando. Mando ele estudar, mas ele diz que não tem nada pra estudar. Também agora tá dizendo que quer sair dessa escola. Quando chega em casa só quer saber de jogar bola. (Mãe do aluno Yago)

– Antes até que ele estudava um pouco, mas, depois que veio pra essa escola não quer saber de estudar, ele piorou muito. Não vejo ele estudando pra prova, nem fazendo o dever de casa. Nem os livros ele leva pra escola. Acho que ele tá querendo seguir o exemplo do irmão que tem dezoito anos, parou de estudar e não trabalha. Ele pensa, se meu irmão pode eu também posso, né?. (Mãe do aluno Mateus)

– Ele gosta de estudar, mas só que ele tem muitas dificuldades, não to vendo o rendimento dele melhorar não. Ele não tá querendo vim estudar aqui mais. Ele lembra muito cedo e fica reclamando. Em casa também não estuda. (Mãe do aluno Márcio)

Nos relatos apresentados, verificou-se certa indisposição dos alunos para o estudo. Podemos perceber por um lado que o exemplo familiar pode estar contribuindo para o desinteresse escolar e, por outro lado, que os alunos parecem não estar encontrando sentido na escola. Possivelmente, o comportamento desses alunos está sendo afetado por influências familiares e por insatisfação para com a escola.

Continuando a entrevista, perguntamos se em casa os alunos são obedientes e respeitam as regras estabelecidas. Apenas uma mãe respondeu que sim.

– Não sei aqui na escola, mas, em casa ele é obediente, respeita os mais velhos, não responde não. É assim, a gente conversa e combina tudo. Daí se ele sabe que tem que lavar o banheiro, então falo uma vez só e ele vai lá e faz. Também me ajuda a lavar a louça. (Mãe do aluno Márcio)

Sabemos da importância do relacionamento familiar e escolar para o bom desempenho do aluno. No depoimento acima, o comportamento de casa parece estar em descompasso com o comportamento na escola. Como em casa as regras são conversadas e estabelecidas de comum acordo, na escola o aluno vai questionar a rigidez das normas impostas. Como geralmente o aluno não tem “voz”, o seu comportamento acaba sendo visto como indisciplinado.

Dessa forma, questionamos: como evitar a indisciplina escolar se não existe o agir coletivo? Se as normas são impostas quando deveriam ser dialogadas? Na perspectiva de Celso dos Santos Vasconcellos (2000) para se construir a disciplina devemos pensá-la de forma consciente e interativa. Para o referido autor a disciplina se constrói através da relação entre os sujeitos com a realidade de modo que num ambiente onde é vivenciada a construção coletiva dos códigos que regem a boa convivência, os indisciplinados possam se autodisciplinar.

Perguntamos também se os filhos já levaram alguma advertência da escola com relação à indisciplina. Por unanimidade todos os responsáveis disseram que sim. Na ocasião da entrevista com a mãe do Yago, ela havia recebido um telefonema da escola sendo avisada que seu filho tinha furtado o biscoito de um aluno e que a mesma deveria ir à escola tomar conhecimento da situação. Outra vez ela foi chamada à escola porque ele havia agredido fisicamente outro colega.

Ao indagarmos se existe alguma situação que tenha influenciado o mau comportamento dos alunos, as mães citaram as más companhias, a influência familiar, a agressividade, a bagunça e o mau humor. Nenhuma das respostas atribuiu à escola a responsabilidade pela indisciplina dos seus filhos. Segundo elas a escola tem feito sua parte, são os alunos os próprios “culpados” por esse mau comportamento. No entanto, de acordo com as respostas dos alunos, que veremos a seguir, a escola também tem contribuído para a indisciplina.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Desse modo, confirmamos a importância da família para o bom desempenho dos alunos, pois na medida em que os pais interagem com a escola podem entender melhor as causas do mau comportamento do seu filho e juntos podem ajudá-lo a enfrentar essa situação.

4.2. A visão dos alunos

Aos alunos perguntamos sobre a importância da escola para a vida deles. Em nenhum momento deixaram transparecer que a escola não é importante. Todos responderam que a escola é importante para aprender e conseguir um bom emprego. Entretanto, alguns deixaram bem claro que a escola onde estudam não é a escola que desejam.

– A escola é importante pra gente estudar, aprender, arrumar um bom emprego; mas essa escola é um atraso na minha vida, acordo cedo pra chegar aqui e ficar copiando do quadro o tempo todo, não aprendo nada. Todo dia é a mesma coisa. Já falei pra minha mãe me tirar daqui. (Sandra)

– Gostar de estudar eu gosto, mas essa escola desanima muito a gente. De vez em quando a gente entra na sala não tem professor pra dá aula, a gente fica no pátio sem ter nada pra fazer, aí vou pra casa e desanimo de estudar. Se eu pudesse sairia daqui, pra qualquer outra escola. (Roberto)

– Estudar é bom pra gente aprender. A escola é importante pra vida da gente. Essa escola podia ser melhor, ter coisas diferentes pra fazer. (Mateus)

Também foi pedido para eles descreverem o que mais gosta e o que menos gosta na escola. Na maioria das respostas fica evidente o descontentamento deles:

– Nessa escola não gosto de nada. Não temos aula de educação Física e isso é ruim né?, porque a gente precisa de preparo físico e não tem aula de Educação Física. Nesse ano só teve uma aula na sala, depois o professor nunca mais apareceu. Só a minha turma que não tem. A gente fica chateado. O pessoal daqui fala que a minha turma é a pior turma do mundo. (Daniel)

– O que mais gosto é a hora de ir embora. O que menos gosto é quando entro na escola (risos). (André)

– Não gosto de nada. O que eu menos gosto aqui é da Orientadora Pedagógica. Eu odeio ela. Ela é muito ignorante, só ela que tá certa aqui na escola. Todo mundo tá errado. Ela não quer escutar os outro não. Ela só quer sair ignorando os outros. (Sandra)

– O que mais gosto? Acho que não gosto de nada. Você vê, a gente chega aqui segunda-feira e na primeira aula não tem professor. Aí a gente bagunça mesmo. (Roberto)

– Gosto de alguns professores e não gosto do refeitório. (Mateus)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

– Não gosto de nada nessa escola. (Yago)

As falas dos alunos evidenciam que a escola não está sendo um espaço alegre e acolhedor. Eles não se sentem compreendidos e as aulas não são significativas para eles. Notamos também que o significado da indisciplina atribuído por eles seria tanto de natureza pedagógica denunciada através da fragilidade da prática do professor, demonstrada por meio de metodologias inadequadas que não contemplam o público-alvo, por exemplo, quanto de natureza administrativa quando é relatado que estão sem professor de Educação Física desde o início do ano.

Outro aspecto observado se refere à falta de afeto entre os sujeitos da escola, o que pode contribuir para tornar os alunos desmotivados e com a autoestima baixa. Provavelmente a indisciplina seja um reflexo dessa atitude. Através da fala do aluno Yago percebemos a carência de afeto não só na escola como também nas relações familiares. Quando perguntado sobre seu comportamento ele respondeu que em casa não conversa com os pais, que não confia em ninguém e guarda para si todas as dúvidas. Para Francisco Arseli Kern, “a afetividade é a condição fundamental que coloca o ser humano frente a frente com o outro, na possibilidade de construir relações sociais” (KERN, 2002, p. 44). O acolhimento e o afeto possibilitam uma maior aproximação entre as pessoas; ao se sentirem acolhidos certamente os alunos estarão à vontade para dialogar e nesse diálogo podem surgir estratégias eficazes para promover a disciplina.

Em seguida, procuramos saber a opinião deles em relação às normas da escola. Uns responderam que concordam, no entanto, pelas suas atitudes percebemos que não respeitam. Outros disseram que não concordam.

– Algumas não. Ficar no corredor e falar no telefone não respeito não. Eles não deixam a gente usar o telefone, mas, eu preciso falar no telefone, então tenho que sair da sala e ir pro corredor. Os professores também atendem o telefone na aula, ninguém pode falar nada. Eles acham que só eles tão certo, tinha que ser diferente. (Daniel)

– Concordo sim. Elas são importantes pra gente. (Márcio)

– Não concordo não, por isso não respeito. Sei que o que faço é errado, risco a mesa, as cadeiras e as paredes também, mas, já acostumei e vou continuar fazendo. Também não aceito ter que vim pra escola só de calça. Às vezes tá um calor danado e a gente tem que vim de calça. (Sandra)

– Não concordo muito não. Às vezes respeito, às vezes não”. (André)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

– Tem coisas que não concordo. Acho que a escola não deveria proibir o celular. (Yago)

– Respeito sim, mas às vezes uso o boné mesmo sendo proibido. Acho que isso não tem nada a ver. (Mateus)

– Acho importante, mas, tem coisa que não concordo não. Proibir o celular não acho certo eu uso e não me atrapalha. (Roberto)

Os relatos nos mostram que as normas não são explicadas e bem esclarecidas, mas impostas aos alunos. Dessa forma eles não conseguem entender o sentido de certas proibições. Caso eles fossem solicitados a discutir e a opinar talvez compreendessem melhor a importância delas.

Indagados sobre o que ajudaria a melhorar o comportamento na escola, os alunos responderam, prioritariamente, a aula de Educação Física e a aula no laboratório de informática. Indicando que acreditam que comportamento na escola é influenciado também pela falta da aula de Educação Física. Isso nos mostra a importância do comprometimento com Educação em garantir ensino de qualidade para todos de modo que nenhuma aula deixe de ser proporcionada aos alunos.

Nessa mesma pergunta o aluno Daniel além de citar a falta da aula de Educação Física, ainda respondeu:

– O que precisa nessa escola é isso que você tá fazendo. É gente pra conversar. Não tem ninguém pra falar direito com ninguém. Eles só querem saber de punir a pessoa. Se a gente faz alguma coisa eles querem punir, mas, conversar mesmo que é bom, eles não conversam. Aí tudo continua a mesma coisa.

Ao cobrar do aluno o respeito, o cumprimento das normas e o bom desempenho, a escola precisa oferecer subsídios para tais práticas. Como um aluno irá desenvolver conceitos de justiça e praticá-los se é frequentemente injustiçado e punido, se não é ouvido ou mesmo interrogado sobre o que está acontecendo com ele? Nessa fala de Daniel fica evidenciada a falta do diálogo, do respeito e do tratamento afetuoso ao lidar com os alunos.

4.3. A visão da orientadora pedagógica

A iniciativa de se estudar a visão da orientadora pedagógica surgiu após a observação de que os casos de indisciplina nessa escola são mediados por esse profissional da educação. Os professores testemunham casos específicos de indisciplina em sala de aula e assim os percebem a

partir desta perspectiva, ao passo que o orientador pedagógico tem contato com os casos de indisciplina ocorridos em todo ambiente escolar.

Nesse sentido, perguntamos a orientadora pedagógica se há alguma relação entre indisciplina e aprendizagem. Para ela o bom comportamento é fundamental para que haja aprendizagem.

– Acredito que existe uma forte relação entre indisciplina e aprendizagem. Numa turma indisciplinada o professor não consegue passar o conteúdo, consequentemente o aprendizado não é construído.

Perguntamos também qual seria o comportamento “ideal” do aluno.

– O comportamento ideal seria aquele em que o aluno obedece às regras da escola, que faz as atividades em aula e em casa, que é interessado em aprender os conteúdos, tem boas notas, respeita os colegas, os professores e os funcionários. Que não é agressivo nem respondão. Para o comportamento ser ideal seria necessário também que os alunos não tivessem problemas familiares.

Nota-se que o foco da indisciplina está direcionado ao aluno no que concerne a sua participação nos processos que envolvem a escola. Entretanto, isso não significa que os alunos sejam os únicos responsáveis pela indisciplina na escola. Como bem mencionamos no decorrer desse estudo, as causas da indisciplina são variadas.

Prosseguindo a entrevista indagamos da orientadora quais são os principais motivos que, na visão dela, levam a indisciplina escolar.

– Acredito que um conjunto de fatores: a escola, a família, a sociedade, todos contribuem para a indisciplina. Por um lado, falta atuação da família em passar valores e colocar limites nos filhos, por outro lado é a escola que tem contribuído. Nessa escola faltam coisas essenciais para prevenir a indisciplina, como a falta de professor de Educação Física, a distorção série-idade, aqui temos alunos de 15 e 16 anos no 6º ano, o espaço físico não é o ideal, não temos banheiros nem refeitório adequados, falta respeito entre os funcionários que discutem, “batem boca” diante dos alunos. Juntando a tudo isso, ainda falta vontade política de nossos governantes para investir na educação.

Percebemos que os motivos da indisciplina são sempre os mesmos: o apoio da família, os problemas administrativos e relacionais da escola e a efetivação de políticas públicas.

Para a pergunta, “Existiu alguma situação de indisciplina em que você decidiu juntamente com a direção da escola aplicar medidas de suspensão/expulsão ao aluno? Em caso afirmativo, descreva a situação”, a orientadora respondeu:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

– Expulsão não, mas transferências sim. Recentemente, tivemos um caso de uma aluna que se envolveu com o chefe do tráfico e a partir de então seu comportamento se modificou. Ela começou a agredir verbalmente os professores, os colegas, os funcionários e assim foi começando a aparecer muitos problemas para a escola. Chamei essa aluna conversei com ela, conversei também com o pai, mas não adiantou de nada. Então providenciamos a transferência para uma escola mais próxima da casa dela. Hoje fiquei sabendo que ela está traficando no próprio bairro onde mora.

Entendemos que algumas iniciativas tomadas pela escola não buscam resolver o problema do aluno, apenas transferem a questão para outra escola, a atitude descrita acima exemplifica essa situação.

Em relação às propostas da escola para combater a indisciplina, temos:

– Acredito que a participação da família na escola é primordial. Sempre fazemos reuniões, poucos responsáveis se interessam, isso dificulta o vínculo entre a escola e a família, mas, não desanimamos. Implantamos desde o ano passado o programa “Mais Educação”, através dele possibilitamos aos alunos participarem de atividades recreativas como dança, música e atividades artísticas e também reforço escolar, mas esse ano ainda não foi oferecido porque a verba ainda não chegou.

Notamos que algumas iniciativas estão sendo construídas para ajudar os alunos a vencer a indisciplina, embora a escola esbarre em situações que extrapolam o seu limite.

Percebemos também que nesta escola muitas questões contribuem para a indisciplina. Entretanto, entendemos que grande parte dos conflitos que ocorrem na escola está indicando a necessidade de se tratar o aluno com afetividade, tolerância, generosidade e acolhimento, criando assim, uma relação de respeito e confiança levando-se em conta o aluno que precisa encontrar sentido na escola e serem valorizados por ela.

Torna-se evidente que as medidas adotadas pela escola buscando diminuir os contratempos ocasionados pela indisciplina, não têm gerado os resultados esperados. Enquanto o diálogo não for à primeira atitude adotada a possibilidade de mudança é pouco provável. Para isso, é necessário um esforço coletivo, onde todos os sujeitos envolvidos possam se comprometer e, de fato, colaborar para o sucesso dos alunos.

5. *Considerações finais*

Nesta pesquisa observou-se de fato que a indisciplina é uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola, pois o mau comportamento

do aluno afeta o rendimento escolar, a relação professor-aluno e os relacionamentos em geral.

Por meio deste estudo apontamos alguns resultados que são agravantes para a indisciplina escolar, são eles: a distorção série/idade devido à repetência os alunos não sentem vontade de estar na escola, são desmotivados, com baixa autoestima e sem perspectivas de um futuro melhor; pouca participação dos pais na vida dos alunos; famílias desestruturadas com pais dependentes químicos; falta de professor; estrutura física inadequada e insuficiente; pouco diálogo entre os professores, funcionários, orientadora e os alunos; o currículo escolar que não considera a diversidade cultural dos alunos levando a não identificação dos alunos com a escola; alunos estigmatizados ao ser considerados a “pior turma”; a falta de participação dos alunos na construção das regras e a falta de esclarecimento das normas escolares.

Percebemos também que a indisciplina está presente em toda a escola, embora seja mais forte nesta turma pesquisada, talvez devido à própria organização da escola em montar uma turma com a grande maioria dos alunos apresentando distorção série/idade e com um histórico de repetência. Dentre as cinco turmas de sexto ano do primeiro turno apenas essa e outra turma é organizada dessa maneira. Dessa forma, a indisciplina, tem-se constituído um forte fator da não aprendizagem desses alunos.

Do mesmo modo, notamos a dificuldade dessa escola em trabalhar o currículo numa perspectiva multicultural. Ainda que a diversidade curricular esteja contemplada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* desde 1997, identificamos que na instituição pesquisada o currículo ainda não é desenvolvido de acordo com a proposta desse documento, tornando-se, portanto, um desafio trabalhar de modo a contemplar a realidade brasileira multicultural.

Evidenciamos que a indisciplina escolar é um forte sinal de que algo de errado está acontecendo e costuma ser demonstrada de diversas maneiras. Com isso, destaca-se a necessidade de um trabalho constante e integrado entre a escola e a família, de modo que a escola possa contar com a participação efetiva da família em todos os momentos, não apenas quando ocorrer algum problema, pois dessa forma a relação se desgasta e dificilmente serão encontradas soluções para as dificuldades.

Acreditamos que o diálogo é a alternativa mais apropriada para se entender às verdadeiras causas da indisciplina. Por meio da conversa é

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

possível compreender o que conduziu o aluno a ser indisciplinado e a entender os sentidos da indisciplina para ele.

Destaca-se também a importância de uma prática pedagógica reflexiva que possibilite ao professor e a equipe pedagógica rever algumas de suas posturas que podem estar contribuindo para a indisciplina, pois uma mudança na forma de atuação desses profissionais poderá reduzir o comportamento indesejado dos alunos.

Entretanto, não se trata apenas de ensinar conteúdos programáticos, mas também de aprendizagem para a vida, fomentando o respeito ao próximo, a tolerância à diversidade e a liberdade de expressão, com projetos escolares comprometidos com a realidade e sua transformação, pois as consequências da indisciplina são refletidas na escola, na família e em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, Júlio G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade Educacional*, São Paulo, vol. 24, n. 2, jul./dez. 1998.

ERIKSON, Erik Homburger. *The life cycle completed*. New York: Norton, 1982.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

KERN, Francisco Arseli. *Mediações em redes como estratégia metodológica do serviço social*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

REBELO. Rosana Aparecida Argento. *Indisciplina escolar: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SAMPAIO, Daniel. *Indisciplina: um signo geracional*. Brasília: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação de Portugal, 1997. Disponível em: <<http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/ccoge06>>

TIBA, Içami. *Disciplina: o limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 2000.

ZAGURY, Tânia. *Educar sem culpa: a gênese da ética*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *Professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
ÁFRICA E AFRICANIDADES
PRÁTICAS INTEGRADAS EM LITERATURAS AFRICANAS

Alessandra Serra Viegas (CEJLL/NAVE; PUC-Rio; UFRJ)

aleviegas42@gmail.com

Renata da Silva de Barcellos (CEJLL/NAVE; UNICARIOCA)

prof.renatabarcellos@gmail.com

Edson Carvalho (CEJLL/NAVE)

Márcia Botelho (CEVCT)

O racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente, crianças e adolescentes negros. Mas, para percebê-lo, há a necessidade de um olhar crítico do próprio aluno.

(CAVALLEIRO, 2000, p. 34)

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre questões referentes ao ensino das literaturas africanas (de língua portuguesa), como: os professores trabalham essas literaturas? Eles dominam a temática? Que autores são trabalhados em sala de aula? Como são propostas as atividades? São propostas questões sobre a temática em provas como o SAERJ, o ENEM e concursos públicos em geral? A partir desses questionamentos, será verificada como tem sido, na prática, a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica e a sua efetiva concretização. Além disso, serão apresentadas algumas propostas de atividades desenvolvidas no CEJLL/NAVE.

Palavras-chave: Ensino. Literaturas. África.

1. Introdução

Esta oficina teórico-prática proposta pelos professores de português e literatura, integrada com as turmas do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE, tem como objetivo trazer aos professores o conhecimento necessário da cultura, história e literatura africana, bem como subsídios para atividades em sala de aula. A oficina quis abarcar esta proposta, visto que o eixo "Conto e romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa" consta no terceiro bimestre do currículo mínimo de língua portuguesa/literatura da terceira série do ensino médio. Ainda, são inúmeras as possibilidades de

integração com outras disciplinas que incluem conteúdos, habilidades e competências com o tema África e africanidades, como sociologia (cultura e identidade/diversidade; preconceito e discriminação) e história (reorganização geopolítica da África; compreensão da diversidade cultural da África; compreensão do multiculturalismo brasileiro).

No contexto das dinâmicas trabalhadas no currículo mínimo do 3º bimestre de 2015, observamos o quanto essas práticas estimulam o aprendizado da vida do nosso educando e a competitividade, de forma saudável.

Na tentativa de minimizar o olhar ao não-preconceito, propomos aos educandos a refletir sobre “discriminação” e “racismo”. Analisamos através do romance de Jorge Amado *Tenda dos Milagres* e do polêmico conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, as presenças do negro como personagem no espaço das narrativas desses escritores que definiram pressupostos de atuação com a leitura de fragmentos de algumas obras da literatura africana em língua portuguesa.

Outro enfoque de interesse dos educandos foram os falares de origem africana e sua influência no falar brasileiro. Nessa abordagem entendemos a relevância dos estudos linguísticos dos falares africanos e sua contribuição no português do Brasil. Ao contrário do que muitos pensam, o falar popular da cultura africana é incontestável na constituição da nossa língua, o que poucos sabem é que esses usos populares estão no dia a dia e na oralidade dos brasileiros. Por esse motivo, é muito importante a obrigatoriedade de se fazer valer os objetivos da Lei 10.639, no ensino básico e a sua efetiva concretização como pilar de estudos integrados a todas as áreas de conhecimento.

2. Justificativa

Refletir o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira descortina uma prática não muito habitual no espaço das salas de aula, e embora o debate sobre a Lei 10.639/03 torne obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas redes públicas e particulares, a sua implementação ainda constitui um obstáculo nos sistemas de ensino. Percebe-se que, na prática, a inclusão da temática da cultura africana e afro-brasileira no currículo de conteúdos nas escolas brasileiras ainda gera contradições e preconceito contra a pessoa negra.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, inclui no currículo oficial da educação básica da rede de ensino pública e privada a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Esta reconhece a diversidade étnico-racial, valoriza a história e a cultura dos povos negros e se propõe a construir uma educação que respeite a pluralidade. A legislação trouxe avanços para a prática pedagógica. Entretanto, como destaca Nilma Gomes:

Em alguns setores da mídia, dos meios intelectuais e políticos permanecem tensões e discordâncias sobre a importância da inclusão da temática étnico-racial nas políticas curriculares e nos processos de gestão. A Lei 10.639/03, suas diretrizes nacionais e a Resolução CNE/CP 1/2004 podem ser consideradas como um divisor de águas e, ao mesmo tempo, a explicitação dos tensionamentos sobre a responsabilidade do poder público no combate às desigualdades raciais. (GOMES, 2009, p. 51)

Esse viés é reforçado nos livros didáticos e paradidáticos das escolas brasileiras, onde a figura do europeu é centrada como modelo da ideologia de dominação, pouco se vê o negro como personagem de conquista da história, a sua condição é sempre a de escravo e marginalizado pela sociedade branca. O olhar preconceituoso e discriminatório do europeu preconiza uma herança como explorador da mão de obra do negro ao longo da sua história. O sociólogo Gilberto Freire, em *Casa Grande e Senzala*, entre outras temáticas, denuncia a violência da escravidão e o racismo desumano dele derivado.

Esse estigma cultural em face da diversidade racial, querendo ou não, é base da formação étnica do povo brasileiro, as suas raízes seculares ajudaram na construção do desenvolvimento social e econômico.

A fim de possibilitar esta reflexão por parte dos educandos, a *estrutura da oficina* foi baseada nos seguintes objetivos:

- Conhecer e valorizar a história e a cultura afro-brasileira e africana de forma lúdica e reflexiva, ressaltando sua diversidade e pluralidade.
- Criar uma atmosfera de desafios em que os educandos percebam um propósito na atividade que estão executando.
- Ampliar o repertório de estratégias de leitura e escrita.
- Estimular as turmas a expandir seus conhecimentos, enfatizando as contribuições culturais africanas.

3. *Estratégias*

Para esta oficina, recorreremos à palestra e aos filmes: *Tenda dos Milagres* e ao documentário *A Influência do Povo Africano na Língua Falada no Brasil*, para discutirmos as influências da cultura africana em nossa língua, literatura e cultura, com o propósito de estimularmos nos educandos a produção textual relativa aos temas propostos. No âmbito da literatura, recorreu-se às obras *Negrinha*, de Monteiro Lobato, e *Tenda dos Milagres*, de Jorge Amado, além de poemas variados de autores afro-brasileiros e a letra da música *Lanternas dos Afogados*, dos Paralamas do Sucesso, a fim de dialogarmos com a literatura moçambicana sobre os conceitos de literatura negra ou afro-brasileira e o porquê da exclusão ou do não reconhecimento dessa literatura no cânone brasileiro e nos livros didáticos adotados pelas escolas.

4. *Metodologia*

A oficina partiu da ideia de que as obras dos autores Jorge Amado e Monteiro Lobato se tratavam de documentos os quais possibilitariam a discussão em torno dessas temáticas cujo teor é polêmico: o racismo – o preconceito e a intolerância. Por outro lado, utilizaram-se as leituras de fragmentos dessas duas obras, no sentido de expor não só o episódio da intolerância, mas também reconhecer a obra de Jorge Amado como uma reflexão acerca da identidade étnica, cultural e religiosa no Brasil. Por fim, a produção textual dos educandos, as palestras, os debates e as práticas pedagógicas durante a oficina retratam a importância de fomentar a discussão da conscientização da temática do negro nas salas de aula como ressalta a lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

5. *Atividades*

A educação de base africana é um exercício de contar histórias e provérbios, de aprender trabalhando e de se permitir reconhecer a sua sociedade. As danças, os cânticos, as músicas e os ritmos são as formas de se repetir essas histórias. Na minha educação faltaram as danças e os cânticos, mas a memória coletiva proporcionou muitas e muitas histórias. Histórias que reproduziram uma ampla pedagogia de reflexão sobre a dignidade humana, sobre a persistência e sobre a insistência em torno de pequeno projeto de vida: ser feliz, ser consciente de si, participar do coletivo. (CUNHA JUNIOR, 2004).

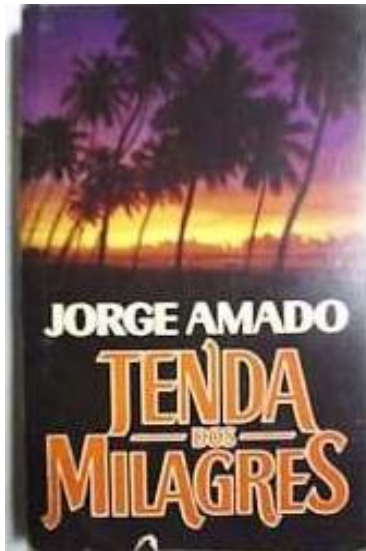
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

As atividades propostas para a oficina são: debates em sala de aula, palestras, organizações de painéis, atividades lúdicas, filmes, documentários, sarau, leituras e provérbios africanos. Vale ressaltar as integrações a serem realizadas:

- *História*: o suporte do contexto histórico da África a fim de analisar a questão das cotas nas universidades;
- *Geografia*: confecção de gráfico sobre o quantitativo de negros entram nas universidades públicas;
- *Sociologia*: análise social – posicionamento (debate sobre cotas – discriminação);
- *Língua portuguesa*: vocabulário proveniente dos africanos – provérbios;
- *Produção textual*: elaboração da prova bimestral – texto argumentativo sobre cotas raciais;
- *Literatura*: contos – poemas – canções...;
- *Língua inglesa*: a influência africana na cultura inglesa.

Atividades lúdicas: a sala de leitura (biblioteca) e a integração com português e literatura

**Atividades Pedagógicas:
JOGO DA MEMÓRIA –
TENDA DOS MILAGRES**



6. *Objetivo(s)*

- Apresentar, de forma lúdica, fatos relevantes da obra *Tenda dos Milagres* enumerados a partir da disposição da narrativa do protagonista Pedro Archanjo;
- Apresentar a narrativa de Jorge Amado descrevendo elementos folclóricos, a mestiçagem genética e a tradição popular baiana;
- Ressaltar nas partes das narrativas elementos que caracterizem estes ambientes e retratá-los.

7. *Metodologia*

7.1. Fase preparatória: os cartões do jogo foram elaborados da seguinte forma:

- Reproduzir trechos das narrativas com um tamanho de letra boa para visualização para utilização nas fichas.
- Para confeccionar as fichas: separar as duas partes da narrativa correlacionadas em formato de tiras que devem ser coladas em papel colorset, usando duas cores diferentes (uma para as partes da narrativa e outras para fatos). Exemplo:

Pedro Archanjo levou a brochura, pequeno livro em cujas páginas o professor de Medicina Legal resumia e ordenava suas conhecidas ideias e teses sobre o problema de raças no Brasil. A ‘superioridade’ da raça ariana, a inferioridade de todas as outras, sobretudo da negra, raça em estado primitivo, subumana. A mestiçagem, o perigo maior, a anátema lançado contra o Brasil, monstruoso atentado: a criação de uma sub-raça no calor dos trópicos, sub-raça degenerada, incapaz, indolente, destinada ao crime. Todo o nosso atraso devia-se à mestiçagem. O negro ainda poderia ser aproveitado no trabalho braçal, tinha a força bruta dos animais de carga. Preguiçoso e salafário, mestiço, porém, nem para isso servia. Degredava a paisagem brasileira, apodrecia o caráter do povo empecilho a qualquer esforço sério no sentido do progresso do progredimento. Num cipoal de citações, em português cientista de pretensões literárias, falando em altíloqua, em belestrística, em quamanho, magníloquos primores, diagnosticava o mal, expunha-lhe a extensão e a gravidade, e colocava nas mãos dos legisladores nacionais a receita e o bisturi, medicação e cirurgia. Só um corpo de leis, resultante do patriotismo dos senhores parlamentares, impondo a mais completa segregação racial poderia ainda salvar a Pátria do abismo para onde rolava impelida pela mestiçagem degredada e degradadora.

Tal corpo de leis a prevê e ordena quanto se relacionasse a negros e mestiços, centralizava-se em dois projetos fundamentais.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O primeiro referia-se a localização e isolamento de negros e mestiços em certas áreas geográficas, já determinadas pelo professor Nilo Argolo: Regiões da Amazônia, Mato Grosso de Goiás. Clichês e mapas estabelecidos pelo professor, produzidos no opúsculo, não deixavam dúvidas sobre o inóspito das áreas escolhidas. Esse confinamento não possuía caráter definitivo, destinava-se a manter a raça inferior e a sub-raça aviltante apartadas do resto da população enquanto não lhes fosse dado definitivo destino. O professor previa a aquisição pelo governo de território africano capaz de acolher toda a população negra e mestiça do Brasil. Uma espécie de Libéria, sem os erros da experiência norte-americana, naturalmente.

No caso brasileiro, negros e mestiços, todos, se possível, seriam deportados, mandados embora de vez, para sempre.

O segundo projeto, de claríssima urgência, lei ou decreto de salvação nacional, proibiria o casamento entre brancos e negros, entendido por negros todos os portadores de sangue afro. Proibição absoluta, capaz de pôr freio à mestiçagem.

- Reproduzir as partes da narrativa da obra para serem expostas na sala.

7.2. Fase de aplicação

- Estimular os alunos a “conhecer” as partes das narrativas a partir da leitura do material fornecido, que deve ser afixado em algum ponto da sala.
- Estipular um tempo para esta atividade.
- Após o tempo determinado, reunir os alunos em grupo para iniciar o jogo com as fichas voltadas para baixo.
- As fichas devem formar pares de acordo com as informações contidas nas partes da narrativa, que não deve mais ser consultada.
- O professor deve mediar a brincadeira, conferindo a coerência entre as partes das narrativas e fatos, podendo dar dicas que facilitem a formação de pares. Caso a turma seja muito grande que implique a necessidade de formar vários grupos, alguns alunos devem se ocupar da função de mediadores.
- Para facilitar, o jogo pode ser feito em etapas, trabalhando-se 10 pares de fichas de cada vez. – Ganha o jogo o grupo que conseguir formar o maior número de pares corretamente.

8. Avaliação

A avaliação deverá acontecer ao longo de todo o processo de realização da oficina, através da observação dos professores baseada em critérios predeterminados.

Para a produção textual, além dos filmes e textos já discutidos nas outras áreas, organizou-se um debate que produziu argumentos a serem utilizados posteriormente nas redações e na prova integrada, com foco na prova do ENEM. Apesar de os conteúdos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* contemplarem essa competência vinculados ao currículo mínimo e envolvendo a inclusão da cultura afro-brasileira e africana no ensino médio, esse debate reflexivo, crítico e histórico da cultura africana dentro das escolas precisa ser mais ampliado e nacionalmente discutido. Dentro desse raciocínio, a escola deve assumir seu papel de espaço acolhedor e se posicionar criticamente como agente de transformação, repensando suas práticas e ressaltando a valorização e o respeito às diferenças culturais e as contribuições afro-indígenas na formação da sociedade brasileira.

8.1. Questões – Prova Integrada

TEXTO I

Ensaia Kirsí entre as pastoras, é a nova estrela-d'alva, a própria, a verdadeira. Irene, a anterior, renunciara para ir viver com um relojoeiro, no Recôncavo. Se não o fizesse, a cidade de Santo Amaro da Purificação acabaria sem calendário, sem hora e sem minuto para os engenhos de cana e os alambiques: quando o relojoeiro, de passagem na Bahia, viu Irene no Terno, ficou desatinado.

As pastoras vão e vêm no passo do lundu, atentas às ordens de Lídio Corró, o mestre-sala. À frente de todas passa Kirsí e recolhe o olhar aprovador de Archanjo. Um pouco mais atrás também Dedé o recolhe no palpitante seio; a pequena Dedé, tão novinha e cabaçuda, já querendo inaugurar o balancê:

Bofe a burrinha pra dentro
Pro sereno não molhar.
O selim é de veludo,
A colcha de tafetá.

Quem esteve no ensaio pôde ver, cutuba e luminosa, Kirsí de estrela-d'alva, mas o povo da cidade não chegou a tê-la no desfile, não deu tempo. Outro navio veio e a levou: permanecera quase seis meses [...]. Tudo que é bom tem sua duração exata, tem de se acabar no prazo certo se quisermos que perdue para sempre. (AMADO, 2006, p. 92-93)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

QUESTÃO I

O fragmento, no todo da obra, permite afirmar:

- (a) Kirsi, ao separar-se de Archanjo, leva consigo a certeza da perenidade do seu amor. (CERTA)
- (b) A personagem em foco, na condição de “nova estrela-d’alva” evidencia a dificuldade de integração entre culturas diferentes.
- (c) Archanjo, no seu relacionamento com Kirsi, revela os traços marcantes de sua personalidade: a humildade e a adulação.
- (d) A festa do reisado, se bem que de origem popular, evidencia, através do Terno da Estrela d’Alva, uma hierarquização étnico-social.
- (e) A visão de Kirsi a respeito dos negros e mestiços harmoniza-se com o pensamento científico da época, defendido por Nilo Argolo, professor da Faculdade de Medicina

TEXTO II

Negrinha

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. [...]

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e zera ao regime novo – essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena [nove dias] de relho [chicote] porque disse:

“Como é ruim, a sinhá...”

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O 13 de maio tirou-lhe das mãos o azorrague [chicote], mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis [delírios]. Inocente derivativo.

– Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres [cascudos, pancadas] bem fincados! ... (LOBATO, 2000, fragmento).

QUESTÃO II

Considerando o fragmento anterior, é correto afirmar:

- (a) Negrinha é uma das personagens mais marcantes da literatura infantil de Monteiro Lobato, o autor que inaugurou o gênero no Brasil.
- (b) Em “Negrinha”, conto-título de livro de Monteiro Lobato, editado em 1920, o autor apresenta, de forma crítica e mordaz, o tratamento cruel a que é submetida a pequena escrava, maltratada até a morte. (CERTA)
- (c) No conto “Negrinha”, Monteiro Lobato relembra uma pequena companheira de infância, vizinha das terras de seu avô.
- (d) Como escritor romântico, Monteiro Lobato cria a personagem Negrinha como aquela que dá alegrias a Dona Inácia, sua patroa, por estar sempre a seu lado.
- (e) Para o pré-modernista Monteiro Lobato, a infância é um período a ser celebrado pela alegria e vontade de viver, tema que anima o conto “Negrinha”.

QUESTÃO III

A narrativa focaliza um momento histórico-social de valores contraditórios. Essa contradição infere-se, no contexto, pela

- (a) falta de aproximação entre a menina e a senhora, preocupada com as amigas.
- (b) receptividade da senhora para com os padres, mas deselegante para com as beatas.
- (c) ironia do padre a respeito da senhora, que era perversa com as crianças.
- (d) resistência da senhora em aceitar a liberdade dos negros, evidenciada no final do texto. (CERTA)
- (e) rejeição aos criados por parte da senhora, que preferia tratá-los com castigos.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

QUESTÃO IV

Examine as afirmações abaixo.

I. As pessoas do convívio social de Dona Inácia, como o vigário, tinham dela opinião bastante positiva.

II. Dona Inácia tinha uma opinião muito negativa de si.

III. O narrador tem uma opinião favorável a respeito de Dona Inácia.

Segundo o texto, é correto o que se afirma apenas em

- a) I. (CERTA) b) II. c) III. d) I e II. e) II e III.

QUESTÃO V

“Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia!” A frase acima revela que

(a) Dona Inácia costumava denunciar à polícia ex-escravos que exigiam igualdade.

(b) a polícia, com a abolição da escravatura, passou a proteger voluntariamente os negros.

(c) Dona Inácia via com indignação o fato de ex-escravos ameaçarem recorrer à polícia para denunciar maus-tratos. (CERTA)

(d) os negros, apoiados pelos abolicionistas e pela polícia, passaram a adotar comportamentos indecentes.

(e) os negros, com a abolição da escravatura, passaram a cometer pequenos delitos que eram severamente punidos.

9. Proposta de produção textual UNESP 2015

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma redação de gênero dissertativo, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: O legado da escravidão e o preconceito contra negros no Brasil.

Sendo esta a sua escolha, apresente seu ponto de vista sobre: “*A adoção de cotas para negros e pardos nas universidades*”, sustentando-o com argumentos consistentes. (PUCRS 2003)

10. Resultado da oficina

A oficina, aplicada no Colégio Estadual José Leite Lopes-NAVE com as turmas do 3º ano do ensino médio, no 3º bimestre de 2015,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

apresentou resultados satisfatórios os quais possibilitam observar e verificar as ações pedagógicas e as práticas integradoras bem como entender que bons resultados dependem do trabalho coletivo e integrado acerca do conteúdo trabalhado.

Material Necessário

- ✓ Máquina fotográfica;
- ✓ DVD;
- ✓ TV;
- ✓ Papel;
- ✓ Cartolina;
- ✓ Tesoura;
- ✓ Fita gomada;
- ✓ Cola;
- ✓ Textos informativos.

Culminância

Os educandos podem encerrar cada atividade, como teatro, confecção de murais, produção de um documentário informativo etc. Esta opção ficará a critério de cada turma e realizada nos espaços da própria escola.

Cronograma de atividades

22/11/2015 – SESSÃO 1

A língua africana e a cultura dos provérbios

Professora: Renata Barcellos

LOCAL: SALA DE AULA

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar (XATARA & SUCCI, 2008, p. 35)

Conceituar, descrever, analisar e inventariar provérbios é tema relevante na fraseologia popular ou, em termos ainda mais específicos, nos estudos paremiológicos. De acordo com Houaiss (2001), paremiologia, do grego *paroimía* (provérbio, parábola), e do latim *paroemia*, ocorre em vernáculo no século XVII e em cultismos, do século XIX em diante. É a área que se preocupa especialmente com a coletânea, classificação dos provérbios, dentre outros aspectos, embora segundo Amadeu Amaral (1976) paremiologia é o estudo das formas de expressões coletivas e tradicionais incorporadas à linguagem cotidiana.

Origem

A palavra provérbio vem do latim *proverbium*. De acordo com Xatara (2002, p. 13), “o provérbio aparece pela primeira vez em textos do século XII, e o mais antigo estudo, assinado por Henri Estienne, data de 1579 – embora a mais antiga coleção de provérbios seja a do inglês John Heywood, de 1562”. Entretanto, a existência dos provérbios tem origem muito mais remota, e só não é atestada antes porque não puderam ser arquivados, ou porque pertenciam a uma tradição oral, ou porque se perderam tais documentações através do tempo.

"Cada um vê o sol do meio dia a partir da janela de sua casa."

"Não olhe onde você caiu, mas onde você escorregou."

"Amizade é um caminho que desaparece na areia se não se pisa constantemente nele."

"Nunca se esquecem as lições aprendidas na dor."

Exemplos de provérbios africanos correspondentes aos brasileiros:

As palavras vão com o vento (Angola)

– As palavras o vento leva (Brasil)

O falador grande não tem razão (Angola)

– cão que muito ladra não morde (Brasil).

Amizade de criança nasce no apanhar da lenha (Angola)

– É de pequeno que se aprende (Brasil).

Questões de concurso

(CMB 2008/2009). Dos provérbios abaixo, assinale o único que sintetiza a mensagem dos três últimos quadrinhos.

- a) “Mais vale um pássaro na mão que dois voando.”
- b) “Cada um colhe aquilo que planta.” Correta
- c) “Nem tudo que reluz é ouro.”
- d) “Quem ama o feio, bonito lhe parece.”
- e) “Antes só que mal acompanhado.”

ENEM 2001- Os provérbios constituem um produto da sabedoria popular e, em geral, pretendem transmitir um ensinamento. A alternativa em que os dois provérbios remetem a ensinamentos semelhantes é:

- (A) “Quem diz o que quer, ouve o que não quer” e “Quem ama o feio, bonito lhe parece”.
- (B) “Devagar se vai ao longe” e “De grão em grão, a galinha enche o papo”. Correta
- (C) “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando” e “Não se deve atirar pérolas aos porcos”.
- (D) “Quem casa quer casa” e “Santo de casa não faz milagre”.
- (E) “Quem com ferro fere, com ferro será ferido” e “Casa de ferreiro, espeto de pau”.

23/11 – SESSÃO 2

SESSÃO CONJUGADA LÍNGUA, LITERATURA E HISTÓRIA ANTIGA

A influência do grego antigo no português contemporâneo

A comunicação dos gregos e dos negros etíopes e egípcios: possibilidade de uma “Atenas negra” no século VI-V a.C.

Professora: Alessandra Viegas

LOCAL: SALA DE AULA E BIBLIOTECA

“Será que eu estou falando grego?”

Na primeira sessão, dedicada ao estudo da língua, a partir do mote “Será que estou falando grego?”, os educandos tem contato com a grande

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

quantidade de palavras em língua portuguesa em diversas áreas que, muitas vezes, são apenas transliterações de termos gregos incorporados ao vernáculo atual. Algumas dessas áreas são bastante vistas pelos educandos. Especialidades médicas: pediatria (*paidíon* [criança] + *iatrós* [médico]), cardiologia (*kardía* [coração]), otorrinolaringologia (*ótos* [ouvido] + *rínos* [nariz] + *laríngo* [garganta]), ginecologia (*gynaika* [mulher]), nefrologia (*néfros* [rim]). Biologia: gimnospermas (*gymnós* [nu] + *sperma* [semente]) e angiospermas (*angios* [coberto]); seres autótrofos (*autós* [o mesmo] + *trófos* [alimentar-se]) e heterótrofos (*héteros* [diferente]); inflamações como gastrite (*gaster* [estômago]), estomatite (*estoma* [boca]); dores e males como cefaleia (*kefalé* [cabeça]), hipertensão (*hiper* [alto]), hipotensão (*hypo* [baixo]). À medida que as turmas vão interagindo com sua curiosidade, amplia-se o leque de palavras para “brincar” de falar grego.

Na segunda sessão, os educandos têm a oportunidade de perceber que o racismo quanto à cor da pele é um fenômeno moderno, pois lhes são apresentadas várias imagens de vasos gregos e etruscos dos séculos VI e V a.C. e que representam homens e mulheres, tanto brancos quanto negros, cada um com sua beleza específica. Também se questiona a possibilidade de uma “Atenas negra” a partir da obra de Martin Bernal, *Black Athena*, e dos contatos comerciais, culturais e casamentos entre gregos, egípcios, etíopes e outros povos da Antiguidade.

24/11 – SESSÃO 3

Influência da cultura africana sobre a literatura no Brasil e na Bahia

Professor: Edson Carvalho

LOCAL: SALA DE AULA

No que diz respeito à presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase que inexistente anteriormente à década de 1970, e, quando isso ocorre, o negro é representado com docilidade servil, submisso ao cumprimento de seu papel de subalternidade (Tia Nastácia, de Monteiro Lobato), ou é aquele que provoca o apiedamento (menino André, d’A Lenda do Menino do Pastoreio) ou, ainda, aquele que não é o que é, travestindo-se de outra pele: o negro de alma branca (como Joaquim, de *Joaquim, Zuluquim*,

Zulu – 1983), repercutindo ideias vinculadas, seja pelo regime de subalternidade.

Dois estudos sobre a literatura infantil brasileira do início do século XX demarcam esse espaço restrito das personagens negras. Maria Cristina Gouvêa (2000), ao analisar as representações sociais sobre o negro na literatura de recepção infantil no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, aponta uma suposta integração racial nessa produção, marcada por uma visão etnocêntrica, na qual as personagens são identificadas pelo desejo de embranquecimento. O mesmo foi constatado por Luis Fernando França (2006), que verificou, por meio da leitura de títulos de Olavo Bilac, Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Maria José Duprê e Viriato Correa que, na primeira metade do século XX, a literatura infantil nacional conserva uma visão estereotipada em relação ao negro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMADO, Jorge. *Tenda dos milagres*. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ARAUJO, Felipe Neis. As obras de Jorge Amado como fontes para o estudo da perseguição às religiões afro-brasileiras. *Anais do II Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades. Revista Brasileira de História das Religiões* – ANPUH, Maringá, vol. 1, n. 3, 2009. Disponível em:

<[http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/rbhr/as obras de jorge amado.pdf](http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/rbhr/as_obras_de_jorge_amado.pdf)>.

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10-05-2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRINCHER, Sandro. *Literaturas africanas de língua portuguesa: dez obras fundamentais*. Disponível em:

<<http://www.revistaamalgama.com.br/11/2010/literaturas-africanas-de-lingua-portuguesa>>.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

COUTO, Mia [Antonio Emílio Leite Couto]. Mia Couto fala da influência de Jorge Amado na cultura dos países africanos lusófonos (Estadão). Disponível em: <<http://integras.blogspot.com.br/2008/04/mia-couto-fala-da-influncia-de-jorge.html>>.

CUNHA JUNIOR, Henrique. *Tear africano: contos afrodescendentes*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

GORENDER, Jacob. *Brasil em preto & branco: o passado escravista que não passou*. São Paulo: SENAC, 2000.

INÁCIO, Emerson. Negrafias: o texto negro no papel branco. In: RIOS, Otávio. (Org.). *Arquipélago contínuo: literaturas plurais*. Manaus: UEA, 2011, p. 49- 64.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In: MORICONE, Ítalo. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

MORAES, Anita Martins de. Guimarães Rosa lido por africanos: impactos da ficção rosiana nas literaturas de Angola e Moçambique. *Buala*. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/a-ler/guimaraes-rosa-lido-por-africanos-impactos-da-ficcao-rosiana-nas-literaturas-de-angola-e-mocam>>.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NICOLAU NETO. Jorge Amado e a contribuição no combate à intolerância religiosa. Disponível em: <<http://www.informacoesemfoco.com/2013/01/jorge-amado-e-contribuicao-no-combate.html#.VjuXIIJzNdg>>.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007.

REVISTA Eletrônica do Vestibular. Departamento de Seleção Acadêmica/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ano 8, n. 24, 2015. Disponível em: <<http://www.revista.vestibular.uerj.br/questao/por-nivel-imprimir.php?nivel=difícil>>.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SANTOS, Rubens Pereira dos. A poesia africana de língua portuguesa: compromisso com a negritude. Diálogo com a poesia brasileira. In: *Revista África e Africanidades*, ano 2, n. 6, agosto de 2009. Disponível em:

<http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/A_poesia_africana_de%20lingua_portuguesa.pdf>. Acesso em: 13-03-2013.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó Ribeiro. (Org.). *Apostila de prosa das cinco literaturas africanas em língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau Moçambique e São Tomé e Príncipe*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ, [s./d.].

SODRÉ, Jaime. A religiosidade afro-baiana em Jorge Amado na Tenda dos Milagres. Disponível em:

<<http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/arquivos/File/salvador/culturaNaCidade/index.html>>.

TONON. Tiziana. Dendê, atabaques e berimbau: a herança cultural africana na obra de Jorge Amado. Disponível em:

<<http://revistes.uab.cat/mitologias/article/view/v3-tonon>>.

XATARA, Cláudia Maria; SUCCI, Thaís Marini. Revisitando o conceito de provérbio. Juiz de Fora: *Veredas* on line temática, 2008.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO
DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO EGITO

Maged Talaat Mohamed Ahmed Elgebaly
(Univ. de Aswan – Egito)
totankamoun2000@yahoo.com

RESUMO

Em 2014, criamos o primeiro departamento de língua portuguesa nos países árabes na Universidade de Aswan para formar egípcios com habilitação em língua portuguesa e suas letras. Apresentaremos nossa experiência no ensino de literaturas de língua portuguesa nesse departamento, refletindo sobre o papel das aulas de literatura no desenvolvimento intelectual, emocional e social na personalidade dos estudantes da periferia egípcia. Também, analisaremos os problemas encontrados no ensino da leitura de textos literários e da história das literaturas de língua portuguesa e discutiremos a metodologia usada no ensino dessas literaturas.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Literaturas de língua portuguesa. Egito.

1. Considerações iniciais

O Departamento de Língua Portuguesa da Universidade de Aswan foi criado em 2014 para formar egípcios com habilitação em língua portuguesa e suas letras. Ele conta até o presente momento com 20 estudantes, curiosamente quase todos são mulheres: 12 alunos no primeiro ano e 8 alunas no segundo ano. O curso é de quatro anos letivos, 8 semestres ao final dos quais os estudantes obterão o título de licenciado em língua portuguesa e suas letras. O departamento se orgulha por ser um espaço de diálogo entre várias culturas.

A criação do departamento de língua portuguesa não foi tarefa fácil na atual situação política do Egito, que tende a tecer mais laços com Europa e Estados Unidos. Por isso, enfrentamos certos discursos que dificultam a criação do departamento, como:

- 1- "A língua portuguesa é uma segunda língua subordinada ao departamento de língua espanhola, como é a situação da Universidade de Ain Shams e outras universidades árabes".

Essa situação deriva da falsa crença popular de que a língua portuguesa é um dialeto da língua espanhola.

- 2- "A língua inglesa é suficiente para a comunicação entre os árabes e a Comunidade dos Países Falantes de Língua Portuguesa".

Na verdade, nos países da CPLP, a população não domina a língua inglesa e essa língua fica como um filtro que não transmite de modo natural as memórias culturais de nossos povos e seus sonhos. Durante o processo de estabelecimento do departamento em Aswan, superamos esses discursos destacando a relevância dessa língua na atual conjuntura mundial e a necessidade do seu ensino para melhor comunicação entre os Países Árabes e a CPLP. Esperamos poder continuar por esse caminho futuramente.

2. Ensino da língua portuguesa para egípcios

No primeiro ano do curso, como é o contato inicial do aluno com a nova língua, ensinamos o português em variadas disciplinas: gramática, conversação, leitura de textos, redação. Usamos no Departamento o livro *Falar, Ler, Escrever* de Emma Eberlein e Samira Iunes que se adequa ao modo de aprendizagem com o qual está acostumado o aluno egípcio por ser estrutural comunicativo. O livro é complementado com a Gramática Ativa (I e II) de Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra, versão adaptada ao Português Brasileiro por Lamartine Bião Oberg. Esses livros são complementados com atividades de maior interação nas tarefas comunicativas usadas na sala de aula com materiais autênticos.

Nos níveis iniciais e elementares, os estudantes enfrentaram certos problemas linguísticos:

No nível fonético, os alunos não faziam distinção entre o *b* e o *p*. Ambos são fonemas de mesmo ponto e modo de articulação, mas o *p* não faz parte da língua árabe. Exemplos de erros dos alunos são: *núpio* no lugar de *núbio* ou *combrar* no lugar de *comprar*. Também foram constatados problemas na distinção entre as vogais abertas e fechadas e na pronúncia dos sons nasais, ausentes também na língua árabe. Contribuem também para esses problemas interferências da língua inglesa e francesa. Alunos com conhecimento prévio de língua italiana não apresentaram problemas com as vogais, visto que o português e o italiano apresentam maior semelhança nesse aspecto (exceto os sons nasais).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

No nível morfosintático, os alunos também apresentaram problemas na aprendizagem do gênero das palavras, especialmente quando terminam em *-e*, *-gem*, ou em ditongo nasal. Não todos os problemas enfrentados pelos alunos a que ver apenas com a interferência da língua materna (o árabe), mas ocorreram também outros tipos de problemas com a interferência da língua estrangeira inglês. O inglês interfere na posição de adjetivo antes do substantivo, então casos como *Aswan é bonita cidade* foram frequentes, por exemplo.

No nível semântico, os problemas se deram devido ao fato de os estudantes terem desenvolvido na sua educação fundamental e secundária uma mentalidade monosêmica, na qual uma forma tem um significado só, e um significado tem uma só forma de expressá-lo. Durante as oficinas de leitura, mostramos como um significado pode ser expresso por variadas formas e como uma forma pode ter variados sentidos dependendo do contexto e da situação comunicativa. Assim, pretendemos passar de uma mentalidade monosêmica a uma mentalidade polisêmica na interpretação dos textos.

Nem todos os problemas dos alunos são linguísticos, há outras questões relacionadas com a aprendizagem e a comunicação. Quando o estudante termina o primeiro livro da *Gramática Ativa 1* e metade do livro *Falar, Ler e Escrever*, já começa a ter um nível que oscila entre o elementar e o intermediário, o que nos permite começar a ensinar as literaturas de língua portuguesa. Os estudantes começam, portanto, a ter contato direto com as disciplinas de literatura a partir do segundo ano letivo, o terceiro semestre do curso.

3. *Ensino das literaturas de língua portuguesa*

A literatura consta no currículo do curso basicamente nas disciplinas de *Leitura de Textos* e *História da Literatura*, que visam desenvolver a competência literária dos estudantes. Na disciplina *Leitura de Textos* trabalhamos com os tipos e os gêneros textuais. Inicialmente, procuramos ensinar os tipos textuais, como a descrição, a narração e a argumentação. Na disciplina *História da Literatura* estudamos diferentes épocas da história da literatura portuguesa, brasileira e aspectos das literaturas africanas, da idade média até a contemporaneidade. Em cada etapa, o aluno aprende as principais características da época, os autores relevantes e as obras canônicas de cada época. Também, tentamos dedicar aulas específicas para questões teóricas conceituais e técnicas,

como as figuras da linguagem, as técnicas da poesia e da pintura, as da narrativa e do cinema e as do drama e do teatro. Ao decorrer da análise literária de textos escolhidos pelos próprios alunos de uma lista sugerida pelo programa de escritores, vamos apresentando as questões teóricas da crítica literária.

No desenvolvimento dessa competência enfrentamos vários desafios. Um dele é que o estudante, tomado pelo pensamento pragmático, sempre espera aprender algo que possa usar como ferramenta de trabalho. Por isso, ao início, despreza a reflexão literária. Aos poucos, começa a sentir o gosto da experiência literária e sua relevância para a compreensão da sua realidade.

Também, por serem falantes não nativos da língua portuguesa, os estudantes egípcios têm problemas na compreensão da terminologia literária em geral e dos conceitos da história da literatura luso-brasileira em especial. Também, por isso começamos o ensino da literatura apresentando as principais técnicas operadoras na leitura dos variados gêneros literários (narrativa, poesia, drama, etc).

Inicialmente, o estudante egípcio questiona as diferenças culturais na literatura e se confronta com diversos modos de percepção dessas diferenças. Muitas vezes são questionadas na sala de aula temas de gênero, como o tipo de vestimenta da mulher, as relações sociais da mulher e seu papel na sociedade. Também, são criticados os olhares eurocêntricos sobre os árabes, os negros e os índios, promovendo um pensamento crítico e de aproximação da diversidade cultural e do pensamento existente em ambos os lados do atlântico. No decorrer dessas aulas com temas polêmicos, procuramos criar um ambiente agradável e acolhedor, com petiscos, café ou chás, para atenuar as tensões que podem surgir e incentivar a experiência positiva da discussão acadêmica.

Também enfrentamos o fato de que os estudantes chegam ao curso sem conhecimento dos principais acontecimentos da história mundial e, especialmente, aqueles que influenciaram a literatura luso-brasileira contemporânea, tal como o movimento de contracultura, ou, por exemplo, as consequências da primeira e da segunda guerra mundial. Por essa razão, tentamos valorizar bem mais a literatura como uma porta de entrada para os alunos conhecerem o próprio contexto social em que estão inseridos. Na medida que vamos introduzindo um repertório de variadas referências históricas, nossos estudantes vão deixando de considerar o repertório islâmico como o único no mundo para produzir

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

um olhar plural e crítico, que considere as diferenças culturais e se alimenta desta diversidade.

Nesse sentido, recorreremos à estratégia das excursões a variados lugares históricos no Egito, fora do espaço habitado do estudante, o que representou um avanço na ampliação do repertório dos estudantes.

Outra estratégia que utilizamos foi promover visitas de nativos da CPLP para desenvolver atividades culturais e de pesquisa com os estudantes. Ao mesmo tempo, organizamos a I e II Jornada de Língua Portuguesa. A primeira foi em 2015 com a visita do Prof. Dr. Benjamin Abdala Junior, que falou sobre as fronteiras múltiplas na literatura. A segunda foi em 2016, com a visita do Prof. Dr. José Clécio Quesado, que nos falou sobre aspectos gerais da literatura portuguesa. No mesmo ano, organizamos oficinas de leitura com o escritor Habib Zahra e a artista plástica e ilustradora Valeria Rey, que nos apresentaram seus livros *O Burro Errante* e *O Último Golpe do Lobo Mau*.

A ampliação desse repertório e o desenvolvimento da experiência intercultural permite aos estudantes superar o olhar fragmentário e começar a se apropriar de uma abordagem holística da realidade a partir de uma ótica que considera as novidades das ciências humanas e sociais. Benjamin Abdalá Júnior (2012) destaca:

A historiografia assim entendida não se volta apenas para o que já foi, mas recupera a memória em seu processo para projetá-la para o futuro. Este, para Ernst Bloch, afigura-se como um princípio esperança (BLOCH, 1976), uma forma de utopismo ontológico onde o homem, ativo e inquieto, sente-se desejoso de aperfeiçoamentos futuros.

Assim, com o ensino e a aproximação dos processos históricos das literaturas de língua portuguesa, vemos nascer no estudante a desconstrução gradual das religiosidades fechadas, o desenvolvimento de diálogos internos entre a cultura secular e a religiosa e o pensamento crítico das tradições das gerações mais velhas; a abertura às diferenças culturais e a reflexão intercultural sobre sua realidade, seu corpo e os contrastes sociais. Dessa maneira, o contato dos alunos egípcios com as literaturas de língua portuguesa apresenta uma reinterpretação dos valores éticos e estéticos da sua realidade.

Cabe ressaltar que os alunos desenvolveram, a partir das aulas da história das literaturas de língua portuguesa, uma série de reflexões sobre as questões de gênero e do papel da mulher na sociedade. E essas reflexões literárias participam, portanto, do desenvolvimento emocional e

social da personalidade dos estudantes. Nesse sentido, o professor Benjamin Abdala Júnior (2012) afirma:

A história da literatura deve ser vista, entendemos, nessa plurivocidade discursiva, com relatos entrecortados, conflituosos, como matéria voltada para o antes que pode vir a ser o depois. No enovelado de linhas que se embarçam, torna-se necessário se buscar ainda intersecções e confluências com conjuntos de outros repertórios, sem perder a especificidade do modo de se conhecer a realidade que vem da literatura.

4. Avaliação dos estudantes

Como prática das instituições universitárias egípcias, no final de cada semestre, os estudantes são submetidos a provas. Buscamos, no nosso departamento, elaborar avaliações que possam explorar o conhecimento do aluno sobre os conceitos históricos e literários, com perguntas de análise e de crítica e que impliquem a relação entre as ideias. Na disciplina de interpretação de textos, no primeiro ano, a prova foca nas habilidades gerais de compreensão textual como a identificação do tema e a conexão entre as ideias. A partir do segundo ano, a prova tem outra parte, que foca na compreensão de um gênero literário como a poesia, a narrativa e o drama e o conecta a outras linguagens da arte. A disciplina história das literaturas de língua portuguesa tem uma prova própria e varia entre perguntas dissertativas e perguntas de múltiplas escolhas.

5. Considerações finais

Ao longo do nosso relato, mostramos aspectos do ensino da língua portuguesa e de suas literaturas no curso de línguas do Departamento de Língua Portuguesa na Universidade de Aswan, no Egito. Essa experiência nos mostrou variados tipos de diálogos interculturais. Temos o diálogo não somente entre as literaturas de língua árabe e as literaturas de língua portuguesa, mas também entre as literaturas nacionais e regionais da CPLP e seus cânones literários legitimados. Nesse diálogo, emerge a problematização da canonização literária no currículo, mas surge também o diálogo entre literaturas de língua portuguesa e literatura Iberoamericana, entre literaturas de língua portuguesa e outras literaturas do continente americano, europeu e asiático. Todo esse processo apresenta o potencial de conduzir a formação de novos leitores das literaturas de língua portuguesa em espaços inéditos e promissores.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. Literaturas em língua portuguesa: histórias e estórias. *Matraga*, Rio de Janeiro, vol. 19, p. 10-24, 2012.

COIMBRA, Isabel; MATA, Olga. *Gramática ativa 1 e 2*: versão brasileira segundo o novo acordo ortográfico. Lisboa: Lidel, 2011

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samira Abirad. *Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: Ed. Pedagógica Universitária, 1999.

_____; _____. *Falar... ler... escrever*. Um curso para estrangeiros. São Paulo: Ed. Pedagógica Universitária, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. Trad.: Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

MONTEIRO, Pedro Meira. (Orgs.). *A primeira aula*. Trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro. São Paulo: Itáú Cultural, 2014.

NICOLA, José de. *Painel da literatura em língua portuguesa*. São Paulo: Scipione. 2011.

SAID, Edward, *Orientalism*. London: Penguin, 1978.

_____. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

TAKAHASHI, Neide Tomiko. *Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE) no Brasil: representações, compreensão e produção textual*. 2015. Tese (de Doutorado). – FFLCH/USP, São Paulo.

_____. *Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil*. 2008. Dissertação (de Mestrado). – FFLCH/USP, São Paulo.

ZAHRA, Habib; REY, Valéria. *O burro errante*. Recife: Cubzac, 2012.

_____; _____. *O último golpe do lobo mau*. Recife: Cubzac, 2014.

**ASPECTOS DA IDENTIDADE
DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA
NO CONTEXTO DE CIBERCULTURA**

Dhienes Charla Ferreira Tinoco (UENF)

dhienesch@hotmail.com

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)

lizdaiana@ig.com.br

Priscila de Andrade Barroso (UENF)

cilabarroso@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é o de apresentar uma reflexão sobre a identidade docente diante do atual cenário de inserção das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na sociedade. Partimos do pressuposto de que a modernidade, caracterizada pela velocidade e grande quantidade das informações exige um novo perfil de professor e de cidadão colocando para escolas novos desafios. Neste sentido, nosso questionamento está voltado para o processo de construção da identidade do professor de língua materna em plena era do letramento digital e da cibercultura, onde se acredita que a sociedade que já superou importância desses docentes na formação dos alunos e que é, também, é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações. Assim, a comunidade em que vivemos predomina-se a rapidez e fluência das informações. E essa realidade implica em um novo perfil de professor e de cidadão colocando para escolas novos desafios. Essa situação demanda a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação e provoca mudanças no pensamento e nas formas de interação entre as pessoas e a sociedade. Sendo assim, o principal desafio da escola seria o de formar os alunos para a cidadania e para o aprendizado contínuo ao longo da vida. Além disso, propiciar a autonomia na busca e seleção de informações, na produção de conhecimentos voltados para resolução de problemas cotidianos.

Palavras-chave: Língua materna. Identidade docente. Cibercultura.

1. Introdução

A sociedade atual é caracterizada pela rapidez e fluência das informações. E essa realidade implica em um novo perfil de professor e de cidadão colocando para escolas novos desafios. Essa situação demanda a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e provoca mudanças no pensamento e nas formas de interação entre as pessoas e a sociedade.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Sendo assim, o principal desafio da escola seria o de formar os alunos para a cidadania e para o aprendizado contínuo ao longo da vida. Além disso, propiciar a autonomia na busca e seleção de informações, na produção de conhecimentos voltados para resolução de problemas cotidianos.

Na escola, vemos que o crescimento em números dos sistemas de ensino não tem correspondido ao resultado formativo eficiente e adequado ao aluno, e nem ao atendimento das exigências da demanda social. Por isso a importância de se tentar definir uma nova identidade profissional do professor.

Neste contexto, o objetivo principal deste artigo é o de apresentar uma reflexão sobre a identidade docente diante do atual cenário da sociedade. Nosso questionamento de pesquisa consiste em saber como é processo de construção da identidade docente numa sociedade que já superou importância destes na formação dos alunos e que é, também, é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações.

Para tentar responder a esse questionamento faremos uma breve exposição teórica sobre como fica a relação entre professor e aluno diante da era digital. Abordamos o fato de que a interação professor e aluno não ocorrem da mesma forma com que o nativo digital (termo cunho por Prensky) experimenta fora desse espaço escolar. Além disso, os estudantes, muitas das vezes, se encontram distantes e sem qualquer sintonia com o discurso do professor.

Posteriormente faremos uma análise sobre o papel do professor e das tecnologias da informação e comunicação no ensino. Por fim, apresentamos reflexões teóricas acerca da identidade do professor diante deste cenário.

2. A relação professor-aluno no contexto da era digital

Prensky define os “nativos digitais” como um grupo que se compõe daqueles nascidos depois da propagação em massa das tecnologias da informação e da comunicação. Esses convivem intensamente com as tecnologias da informação e comunicação, por isso possuem considerável familiaridade com elas. O autor chama de “imigrantes digitais” o indivíduo que nasceu antes da explosão digital e não possuem fluência tecnológica. Podemos dizer que a maioria dos professores está inserida nesse grupo.

Dentro das salas de aula atuais vem se estabelecendo uma dicotomia em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino. De um lado temos os alunos, nativos digitais. E do outro lado, a maior parte dos professores caracterizados como imigrantes digitais nascidos antes da ampla difusão das tecnologias da informação e comunicação. Assim, o professor não é mais o único meio de acesso às informações.

Conforme Prensky (2001), os estudantes de hoje se distinguem de suas gerações anteriores e dos seus professores pela interação que realizam com as tecnologias digitais. Esse distanciamento entre alunos e professores gera consequências para a definição do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a eficácia do ensino tem sido questionada por não atender ao perfil dos estudantes que possuem interesses e formas de aprendizagem diferentes. Esse aluno possui um alto nível de domínio da tecnologia, ao contrário de seu professor que tem sua legitimidade confrontada.

Prensky afirma que “Os estudantes de hoje não são mais as pessoas para as quais o nosso sistema educacional foi desenvolvido” (PRENSKY, 2010, p. 61). Dessa forma essa mudança do perfil do estudante atual é significativa e implica em uma urgente necessidade da adequação da educação. Essa necessidade se volta aos objetivos de atender e desenvolver habilidades nos nativos digitais.

Em uma sala de aula baseada no ensino tradicional, a interação professor e aluno nem sempre ocorre da mesma forma com que o nativo digital experimenta fora desse espaço escolar. Além disso, os estudantes, muitas das vezes, se encontram distantes e sem qualquer sintonia com a fala do professor.

Existem diversas explicações para essa falta de atenção e envolvimento do aluno em sala de aula. Mas a principal que elucidamos aqui é a de que a aprendizagem não está sendo significativa de acordo com o ponto de vista do estudante. Isto acontece, pois o ensino não está situado no contexto do aluno.

E em relação a isso, Morin (2000, p. 3) afirma que

O que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis. Mas isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade. É preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto. É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

sofisticação em matemática que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto.

Assim para que um ensino seja efetivo é necessário que aquilo que está sendo ensinado esteja contextualizado com a realidade do aluno. É o que o autor chama de “conhecimento pertinente”, ou seja, o sentido que o discurso do professor terá para o aluno.

Prensky também menciona essa falta de contextualização no ensino ao dizer que essa falta de atenção pode ocorrer uma ação intencional por parte do estudante em não dar resposta ao diálogo do professor. Essa ausência de resposta se dá por conta da distância na forma de aprendizagem que ele encontra dentro e fora da sala de aula.

Longe do espaço escolar o estudante estabelece a interação com as tecnologias da informação e comunicação (TICs) possuindo o controle e recebendo respostas imediatas. Com as TICs ele escolhe o tema de estudo que mais lhe interessa e que constitui significado para si mesmo. Além disso, elas oportunizam, a partir do ambiente em rede, as interações entre indivíduos que compartilham do mesmo interesse, facilitando, assim, a troca de ideias entre os indivíduos na rede.

Por outro lado, dentro da sala de aula tradicional, a interação até pode ser possível, mas é bem difícil de ocorrer, devido a uma série de questões, tais como, a grande quantidade de alunos, dentre outros. Assim, para o estudante fica mais fácil interagir com as TICs do que com o professor em sala de aula. O que corrobora existência da enorme distância entre a realidade que o aluno vivencia dentro e fora do espaço escolar.

Com relação ao avanço das tecnologias Souza (2003, p. 51) afirma que

Não há como ignorar, nem como evitar tais mudanças, pois estão tornando-se cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia, seja através da televisão, do rádio, da telefonia e principalmente da informática. Lógico que não podemos afirmar que atinge a todos com a mesma intensidade e frequência. Porém, observa-se que a informática avança com impetuosidade e velocidade, nunca observadas em outras tecnologias já existentes anteriormente.

Desse modo, é praticamente impossível extinguir a influência das tecnologias da informação e comunicação na sociedade atual e, conseqüentemente, da vida dos estudantes. Até mesmo porque, o indivíduo é constituído pela mediação social e cultural (VIGOTSKY,

1998, p. 168). Assim, o contexto social e cultural influencia não só no desenvolvimento e na “bagagem” de conhecimentos que o indivíduo adquire, mas também na interação que estabelece entre seus pares e com as diversas ferramentas tecnológicas atuais.

3. O papel do professor e das tecnologias no ensino

As tecnologias da informação e comunicação na educação não abrangem somente os veículos midiáticos. Nesse grande grupo podemos incluir os recursos como lápis, giz, livros cadeiras, dentre outros. Sendo assim, não podemos falar em escola sem mencionar diretamente o uso dessas tecnologias. Apesar disso, a escola raramente se preocupa com a produção das mesmas.

Em relação às tecnologias dentro da escola, Morin (1995), citado por Souza (2003, p. 60), afirma que, “As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros educandos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo”.

Dessa forma, as tecnologias, sobretudo as digitais, permitem a ampliação das formas de produção do conhecimento, bem com a sua divulgação e troca de informações. Vale dizer que estar inserido nesse meio de informação não significa somente o acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs), mas, sobretudo saber utilizá-las para a busca e seleção de informações que levem a resolução de problemas, compreensão do mundo e atuação na sociedade.

Assim, as TICs devem ter a função de apoio para as atividades de ensino do professor não sendo um fim em si mesma, mas um meio possível para que o objetivo do processo de ensino e aprendizagem ocorra.

Para Prensky (2010, p. 61) o professor deve mudar sua posição de preconceito em relação às TICs, pois o nativo digital já nasceu nesse meio cultural diferente do imigrante digital. Assim, o professor deve ir a busca da apropriação desse conhecimento a fim de “migrar” para esse meio digital e ser capaz de utilizar as TICs como recurso efetivo no processo de ensino aprendizagem. E assim, a aproximação social e cultural entre o aluno e professor será possível.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

É dentro do espaço escolar que ocorre o desafio da inserção das tecnologias da informação já presente no cotidiano do ser humano. Acreditamos que esse processo pode contribuir efetivamente para a relação entre os contextos da escola, da vida aluno, do mundo do trabalho e da cultura contemporânea. Deste modo, é consonante entre os autores pesquisados a ideia de que a tecnologia não melhora a essência do que é ensinado, mas sim forma de transmissão do conhecimento.

Assim, o professor deve assumir a função de aguçar o crescimento do aluno. Sendo um profissional bem preparado e em constante evolução, diferentemente da figura tradicional de professor antiquado, inerte e autoritário. Essa nova postura pressupõe que os professores precisam estar sempre se atualizando, atentos a sua formação com o objetivo de se adequar a nova demanda social.

4. *A identidade do professor*

Como vimos, a tecnologia avança cada vez mais, propiciando inovações e rapidez no processamento das informações. E o papel do educador é o de mediar esse processo, ultrapassando seu papel autoritário. Para que, desse modo, sua identidade seja a de um bom profissional que está sempre em busca das informações, da pesquisa e do incentivo, aprendendo e ensinando de forma mútua.

Para Bauman (2005), vivemos em uma modernidade *líquida* em que tudo é dividido e colocado sob a responsabilidade individual e a vida passa a ser instantânea. Essa modernidade *líquida* está em contraste com a modernidade "sólida" que a precedeu.

Para o sociólogo polonês, a passagem da modernidade sólida para a modernidade "*líquida*" criou um ambiente novo. E esse novo, confronta os indivíduos com diversos desafios nunca antes enfrentados. A partir desse meio, a construção da identidade no indivíduo é construída através das experiências e escolhas individuais.

Desse modo, Bauman faz uso da metáfora do jogo de quebra-cabeça para explicar esse processo de construção de identidade. Assim como o quebra-cabeça, a identidade seria formada por peças ou pedaços. Entretanto, ao contrário do jogo a associação de peças na construção da identidade é um processo sempre incompleto, "ao qual falem muitas peças (e jamais se saberá quantas)", acrescenta (BAUMAN, 2005, p. 54).

Assim, o indivíduo precisa unir peças de várias imagens diferentes, por vezes conflitantes, e nunca possuirá um resultado unificado e coeso.

Para Morin (2000) estamos inseridos em uma sociedade que também se insere em nós. Isso acontece devido à influência da cultura da vida do ser humano. Essa influência também se dá no processo de construção da identidade, pois as características pessoais mais marcantes são estabelecidas dentro da cultura. Por isso, a identidade é múltipla e diferenciada em cada indivíduo.

Visto isso, podemos dizer que a identidade não é um algo fechado e imutável, mas sim, consiste em um processo de construção do sujeito situado historicamente em um contexto. Por conseguinte, a profissão de professor, assim como as demais, surge em um determinado contexto como resposta as demandas da sociedade.

Ressaltamos o caráter dinâmico da profissão docente enquanto prática social. Assim, uma identidade profissional é construída através de sentidos sociais na profissão. E nesse processo também podemos incluir a reprodução de práticas privilegiadas culturalmente e que ainda permanecem significativas. Práticas que, muitas das vezes, resistem a inovações, porque de certa forma atendem em partes as necessidades de uma determinada realidade.

Neste sentido, Pimenta afirma que:

do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (1997, p. 7)

Assim, a construção da identidade docente é associada aos saberes provenientes de sua prática cotidiana. Essa prática constitui-se como o lugar em que as tradições deveriam ser constantemente revistas e também, como o espaço específico onde o lugar do professor é afirmado.

Sob essa perspectiva, proposta pela autora, podemos ressaltar a importância do papel do professor na era digital, pois as ideias em volta dessa cultura digital são determinadas no espaço das tecnologias da informação. Isto posto que, o professor ainda é o principal mediador dos processos de conhecimento.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Ainda podemos mencionar que nessa modernidade *líquida*, os professores precisam lidar não só com alguns saberes, como acontecia na modernidade sólida, mas também com a tecnologia e com a complexidade social diferentes do contexto passado.

Para Salgado (2003, não paginado), a identidade do professor se constrói a partir de três dimensões interligadas e simultâneas:

- a) um especialista que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele; b) um pensador capaz de repensar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade.

Assim, podemos mencionar que o professor na modernidade *líquida* precisa estar em constante reconstrução da sua prática pedagógica. Nesse aspecto, o processo de aprendizado e formação docente, constituintes da reconstrução da prática profissional, acontece ao longo da vida.

5. *Palavras finais*

No espaço escolar ocorre o grande desafio que é o da inserção efetiva das tecnologias da informação e comunicação. Concordamos com a ideia de que esse processo contribui positivamente para a contextualização do ensino com a vida aluno, o mundo do trabalho e a cultura da modernidade *líquida*.

Desse modo, o professor deve sim assumir a responsabilidade de aguçar o crescimento e a busca do conhecimento pelo aluno. Sendo um profissional bem preparado e em constante evolução, diferentemente da figura tradicional de professor antiquado, inerte e autoritário. Essa nova mudança de posicionamento exige constantes evoluções e adequações com a demanda da sociedade.

Neste sentido, vimos que a profissão docente enquanto prática social se caracteriza pela dinamicidade e flexibilidade. O que permite sempre a reconstrução e renovação das práticas pedagógicas constante. Fatores que essencialmente fazem parte da identidade docente.

Acreditamos que na prática educativa o que se busca alcançar no ensino de é necessariamente o desenvolvimento integral de competências e habilidade no aluno. Visto que, é o próprio aluno o objeto, no qual, os efeitos e fins são esperados. Assim, esperamos com este estudo, contribuir para articulação entre a teoria produzida no meio acadêmico e

a escola, local em que se vivenciam todos os enfrentamentos oferecidos pelo ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2005.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, vol. III, set.1997.
- PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*, part I. On the Horizon. Lincoln: NCB University Press, v. 9, nº 5, 2001.
- _____. *Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!* São Paulo: Phorte, 2010.
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Formação de Professores: um grande desafio. Disponível em: <http://www.saoroque.augeeducacional.com.br/Arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=4067>>. Acesso em: 01-10-2014.
- SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. *Comunicação, educação e novas tecnologias*. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenvich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
**COMPETÊNCIA TECNOLÓGICA NA EAD:
UMA ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS E HABILIDADES
NECESSÁRIAS AO TUTOR**

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (UNIGRANRIO)

elainevfaraujo@gmail.com

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir as competências necessárias ao tutor presente em um contexto tecnológico multimidiático de interação. A pesquisa, de natureza bibliográfica, buscou responder o seguinte questionamento: De que forma as competências tecnológicas necessárias a um tutor podem contribuir para o sucesso da educação a distância (EaD)? Desta forma, ao reconhecer a importância que o tutor tem para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem na modalidade de educação a distância, buscaram-se os conceitos de educação a distância, tutoria e suas competências, levando em conta os aspectos tecnológicos. Para realizar o diálogo com a literatura, foram utilizados autores como João Mattar, Maria Luiza Belloni, Philippe Perrenoud e Pierre Lévy, apenas para ilustrar. Por meio da pesquisa realizada, foi possível compreender a importância da tutoria para a educação a distância e como as suas competências tecnológicas podem colaborar para a prática de ensino neste contexto.

Palavras-chave: Educação a distância. Tutoria. Competências tecnológicas.

1. Introdução

O uso das tecnologias vem provocando alterações significativas nos âmbitos sociais, econômicos, educacionais e políticos. Os avanços tecnológicos fazem com que os cidadãos tenham a necessidade de lidar com diversas ferramentas tecnológicas no seu dia a dia, como o computador, cartões eletrônicos, celulares, o caixa eletrônico etc. (CASTELLS, 2000; LEMOS, 2013; LEVY, 1993; WERTHEIN, 2000)

Neste cenário, é importante destacar que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) ampliaram as possibilidades de aprendizagem, possibilitando novos formatos e ferramentas no processo ensino e aprendizagem (RIBEIRO & VILAÇA, 2016). Neste contexto em que a informação circula de forma rápida e dinâmica, como nos dias atuais em função da popularização destas tecnologias e da Internet, é essencial que a educação a distância (EaD) acompanhe esta velocidade e

possibilite a utilização adequada de ferramentas virtuais que possam contribuir para uma boa rota de aprendizagem.

O tutor é um dos principais atores da educação a distância, que contribui para o sucesso do ensino e aprendizagem no ambiente virtual (BORGES & SOUZA, 2012). A fim de exercer melhor o seu papel nesta modalidade de ensino, é primordial que o tutor esteja preparado para utilizar as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis a favor da educação. Apesar de esta afirmação parecer desnecessária, é fato que muitos tutores entram nesta função sem uma formação prévia e por vezes com baixo domínio de ferramentas, ambientes e práticas digitais. Um dos motivos que motiva esta realidade é o mercado de trabalho, que gerou nos últimos anos um amplo campo para o exercício da tutoria.

É importante levar em consideração que, ao discutir as competências necessárias ao tutor presente na educação a distância, trata-se aqui questões sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao tutor, com o objetivo de acompanhar e prestar apoio ao aluno, elementos esses primordiais nessa modalidade de ensino.

Com as práticas educacionais *online* cada vez mais presentes na atualidade, é essencial que os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino tenham conhecimento tecnológico das ferramentas que precisarão utilizar (VILAÇA, 2011). É importante então identificar as competências tecnológicas necessárias ao tutor presente em um contexto tecnológico multimidiático de interação, levando em consideração que a competência tecnológica implica no conhecimento da tecnologia e a compreensão das suas funções. É preciso reconhecer ainda a grande velocidade de expansão e criação de novas ferramentas e serviços digitais.

O objetivo deste trabalho, portanto, é discutir como as competências tecnológicas necessárias a um tutor atuante na educação a distância *online* podem colaborar para o sucesso nesta modalidade de ensino.

Vale apontar que *fluência tecnológica*, *domínio tecnológico*, *letramento digital*, *competência tecnológica* estão entre termos empregados por diferentes autores e especialistas em referência ao conhecimento e uso competente das tecnologias digitais. Por ser um campo bastante vasto e de interesse inter e multidisciplinar, a diversidade terminológica deve ser levada em consideração. Assim, apesar de variedade terminológica, que pode levar a imprecisões e confusões, é

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

nítido perceber que pesquisadores apontam, sob denominações diferentes, a necessidade de conhecimento e domínio das tecnologias para fins educacionais, o que não se limita logicamente à educação a distância. Neste trabalho, optamos pelo termo competência tecnológica, uma vez que a discussão terminológica mais aprofundada necessitaria de discussão específica em outro trabalho.

Inicia-se, portanto, a próxima seção com uma revisão da literatura, em que são apresentados alguns conceitos básicos e fundamentais para guiar a presente pesquisa. Em seguida, são discutidos aspectos do papel do tutor na educação a distância e a importância da sua competência tecnológica para o processo de ensino e aprendizagem.

2. A educação a distância e o sistema de tutoria

O crescimento e a popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação oferecem uma nova perspectiva de avanços significativos para a vida individual e coletiva. Para Pierre Lévy (1993, p. 54), “na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma”. Atualmente, as novas tecnologias colaboram para aprimorar programas e sistemas de computadores, contribuindo para uma comunicação ainda mais eficiente entre os indivíduos. Cada vez mais surgem novas ferramentas com a função de facilitar a vida dentro da sociedade (CASTELLS, 2000; LEMOS, 2013; WERTHEIN, 2000). As ferramentas e os sistemas têm reflexos na formação profissional de forma bastante global, em diferentes campos de atuação. Logo, podemos reconhecer que os impactos das rápidas transformações são mais intensos nas áreas nos quais as tecnologias digitais fazem parte das práticas profissionais, caso no qual o tutor se insere diretamente.

Segundo Vilson José Leffa (2001), com as tecnologias de comunicação e informação cada vez mais presentes na nossa sociedade, a comunicação pode acontecer entre pessoas em diversos lugares do mundo. Há então a necessidade de incorporar novos saberes, novas maneiras de interagir e novos tipos de relacionamento. Cada vez mais, o predomínio da voz e gestos de comunicação tem dado lugar à Internet e suas ferramentas de interação.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, André Lemos (2013 p, 104) aponta que, com a democratização dos computadores e a

apropriação social das tecnologias, estes dispositivos eletrônicos deixam de servir apenas como máquinas de calcular para também servir como “ferramentas de criação, prazer e comunicação; como ferramentas de convívio”. Para o autor, na atualidade, os usuários das tecnologias digitais de informação e comunicação não precisam mais ser especialistas, como um desenvolvedor de programas ou um analista de sistemas. Segundo André Lemos (2013 p, 107) as “interfaces gráficas, surgidas com os microcomputadores, e sua posterior banalização, permitem a qualquer pessoa, ter acesso aos benefícios e malefícios da informatização da sociedade”.

De acordo com Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2011), neste cenário, as práticas educacionais *online* estão cada vez mais presentes na atualidade e o número de instituições que oferecem a educação a distância, predominantemente a educação a distância *online*, é cada vez maior. Similarmente, já em 2007, Carmen Maia e João Mattar (2007) apontavam o crescimento do número de instituições que trabalham com este tipo de modalidade de ensino, assim como a popularização da educação a distância. Também é importante destacar que, de acordo com Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2011), é crescente o número de disciplinas semipresenciais oferecidas no Ensino Superior. Segundo o autor, por muitas vezes, o próprio professor deve elaborar o curso *online*, produzir materiais didáticos, além de atuar pedagogicamente no ambiente virtual.

É possível compreender a educação a distância, de acordo com Dilma Bustamante Braga et al. (2007), como a construção do conhecimento por meio da cooperação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A educação a distância é um modelo de educação em que os atores principais (professor e aluno) geograficamente não estão no mesmo lugar, sendo o conteúdo do curso veiculado pelos meios de comunicação, neste caso um dispositivo eletrônico com internet. Neste mesmo sentido, Michael Grahame Moore (2007) afirma que a

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um local diferente do ensino, exigindo técnicas especiais de criação e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE, 2007, p. 2)

Nesta modalidade de ensino, há a possibilidade de atuação de diversos profissionais, como *web designers*, *designers* gráficos, *designers* instrucionais, tutores etc. E, por consequência, é primordial

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

que estes profissionais tenham conhecimento tecnológico das ferramentas que precisarão utilizar.

Ao falar sobre tutoria, Rejane Leal Schlosser (2010) destaca que a grande diferença entre o tutor a distância e um professor presencial é o contexto em que o profissional está inserido. Entretanto, conforme apontam Silvia Regina Senos Demarco e Hércules Guimarães Honorato (2013), ao docente atuante na modalidade presencial não basta simplesmente transpor suas experiências para a modalidade a distância. Segundo Simone Regina de Oliveira Ribeiro e Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2016, p. 253), a educação a distância é “uma modalidade que precisa de infraestrutura, planejamento, gestão, metodologia, recursos didáticos e interativos, além de formas de avaliação e comunicação específicos”.

Por isso tudo, a formação docente do tutor deve se constituir também dos aspectos referentes a questões didáticas, metodológicas e tecnológicas que caracterizam esta modalidade de ensino, contribuindo para a qualidade nos cursos em educação a distância. Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma formação específica a este profissional, para que assim ele possa desempenhar seu papel e suas funções de forma plena.

É importante que o tutor tenha iniciativa, apresente atividade, instigue a reflexão, saiba avaliar o desenvolvimento do seu aluno, utilize abordagens pedagógicas apropriadas, oriente seus alunos na trajetória de novos conhecimentos, dentre outras funções. Para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, portanto, é essencial que o tutor exerça o papel de mediador, colaborador e catalisador. Neste sentido, Eloiza da Silva Gomes de Oliveira e Lázaro Santos (2013) assinalam as dificuldades encontradas para o exercício da tutoria. Os autores afirmam que muitos tutores à frente do cenário da educação a distância não tiveram na sua formação experiências em tal modalidade. Belloni (2012) apresenta a seguinte reflexão:

Na academia de formação de professores continua a rejeição à tecnologia, agora encarnada pela EaD, pois a política educacional oficial promove a EaD, como modalidade de oferta para ampliação de vagas no ensino superior, e a introdução de computadores nas escolas numa perspectiva ‘tecnicista’. (BELLONI, 2012, p. 50)

Para que o tutor possa atuar de forma plena no processo de ensino e aprendizagem a distância, Margarete da Silva Ramos (2013) aponta que este profissional deve possuir algumas competências essenciais ao

exercício de suas atividades. O autor divide estas competências da seguinte forma: a) as competências pedagógicas e técnicas; b) as competências tecnológicas e; c) as competências sócio-afetivas. Eloiza da Silva Gomes de Oliveira e Lázaro Santos (2013) defendem que um tutor “competente” e cooperativo pode minimizar um dos maiores riscos da modalidade de ensino a distância: a evasão dos alunos.

As competências pedagógicas, segundo Margarete da Silva Ramos (2013), se referem ao domínio do conteúdo e de todo o material didático da disciplina, bem como do projeto político pedagógico da instituição. Já as competências sócio-afetivas se referem ao tutor manter uma interação positiva de incentivo ao aluno, mediando, assim, as atividades.

As competências tecnológicas, assunto deste artigo em questão, se referem ao domínio e conhecimento dos recursos multimídias e das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Schollosser (2010) também considera que é essencial que o tutor saiba utilizar de forma competente as tecnologias de informação e comunicação, já que as mesmas contribuem para o desenvolvimento dos alunos e para gerar a colaboratividade entre o grupo. Nessa mesma linha de raciocínio, Eloiza da Silva Gomes de Oliveira e Lázaro Santos (2013, p. 215) comentam que o conhecimento das TICs é uma competência de caráter mais básico e que deve ser levada em consideração, já que “é um dos meios cruciais para a ligação tutor-aluno-tutor”.

A competência tecnológica amplia a capacidade de atuação do tutor nos ambientes de aprendizagem, contribui para a análise constante dos cursos e das ferramentas empregadas, possibilita a expansão do seu papel na educação a distância de forma significativa e produtiva, entre outros benefícios, que se refletem em melhor qualidade de ensino e da interação com os discentes, bem como com a equipe que atua nos núcleos ou centros de educação a distância.

Como esta modalidade de ensino exige uma postura diferente tanto do aluno quanto do professor, é necessário que o tutor desenvolva diferentes competências para um bom desempenho. Neste contexto, questiona-se quais competências tecnológicas são necessárias aos tutores para que possam contribuir para o sucesso na aprendizagem dos alunos na educação a distância. A próxima seção busca responder, portanto, esse questionamento.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

3. As competências tecnológicas necessárias ao tutor

Para melhor desdobrar o conceito de competência, recorre-se a Phillippe Perrenoud (2000, p. 15) que, baseando-se nos princípios de Piaget, definiu as competências como a

faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, podendo desta forma abranger a competência para o trabalho e a competência para a vida

Para Phillippe Perrenoud (2000, p. 15) a competência é “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Segundo Cláudia Valéria Nobre e Keite Silva de Melo (2011), é justamente a relação pertinente entre os saberes construídos e a resolução de problemas que permitem a construção de uma competência.

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2011) destaca que o professor, para atuar no ambiente virtual, deve ser capaz de compreender abordagens, técnicas de ensino e métodos que contemplem o ensino mediado pela internet. A competência tecnológica implica no conhecimento da tecnologia, a compreensão das suas funções, possibilidades, vantagens e desvantagens e saber como e quando utilizá-la. Logo, o domínio tecnológico não pode estar restrito ao uso tecnológico das ferramentas. É necessário articular o domínio tecnológico para fins educacionais. Esta pode ser uma armadilha de cursos ou treinamento predominantemente concentrados nas demonstrações e no uso das ferramentas de forma “isolada”, sem maior reflexão sobre as suas potencialidades e riscos para o ensino.

Elena Maria Mallman et al. (2012) também consideram que é imprescindível que os profissionais que atuam em educação a distância estejam preparados para não só usar as tecnologias, mas também criar estratégias de ensino e aprendizagem a partir delas. Afinal, como defende Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2010, p. 96), “a tecnologia por si só não pode garantir qualidade ao ensino. A qualidade da educação depende de uma ampla variedade de fatores”.

Desta forma, Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2011) aponta que os tutores devem avaliar até que ponto se encontram preparados para a atuação no contexto *online*, buscando formas possíveis para melhor desempenhar seu papel neste ambiente. Argumenta que “Livros, artigos, palestras, oficinas, minicursos e cursos (inclusive *online*) são algumas

das possibilidades de preparação para as competências discutidas”. (VILAÇA, 2011, p. 120)

Afinal, como analisa o autor, não são raros os casos nos quais profissionais são inseridos em práticas de ensino *online* sem a devida preparação. O autor defende que usar a internet no dia a dia não significa que o tutor esteja preparado para o ensino *online*. Similarmente, Mônica Fantin (2012, p. 64) afirma que “grande parte dos professores transita com grande facilidade pelos usos das tecnologias na sua dimensão de vida pessoal em oposição aos usos educativos”. É preciso, portanto, que o tutor seja capaz de usar as tecnologias disponíveis para fins didáticos.

Nesse sentido, é necessário criar condições para o desenvolvimento de uma competência midiática que envolva a apreciação, a recepção e a produção responsáveis e uma possibilidade de mediação sistemática que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação aos modos de ver, navegar, produzir e interagir com as mídias e as tecnologias. Afinal, a experiência com a cultura digital está construindo não apenas novos usos da linguagem, mas novas formas de interação que precisam ser problematizadas no currículo de formação de professores. (FANTIN, 2012, p. 64)

Cláudia Valéria Nobre e Keite Silva de Melo (2011) enfatizam também a importância da formação contínua do tutor, principalmente se levarmos em consideração os avanços tecnológicos e a popularização de novas ferramentas digitais.

Por todos estes fatores, Elena Maria Mallman et al. (2012) defendem que os tutores devem refletir acerca da sua concepção em relação à fluência tecnológica. Nesse sentido, observa-se que, ao mesmo tempo em que a maioria dos tutores concordam que precisam ter fluência tecnológica para desenvolver principalmente a interação, muitos também admitem terem algum tipo de dificuldade com as ferramentas disponibilizadas na plataforma.

É essencial que as instituições pesquisem se os seus tutores são fluentes tecnologicamente e quais são as suas dificuldades diante do contexto tecnológico multimidiático de interação. Apenas desta forma é possível melhorar as práticas educativas na educação a distância.

A respeito da distância física entre professor e aluno, Romero Tori (2010) defende que o aluno pode estar separado fisicamente, mas se sentir presente; ou então o contrário, o aluno pode estar junto fisicamente, mas se sentir distante, ausente.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

O tutor deve atuar com naturalidade dentro de sua plataforma de ensino. É essencial que saiba utilizar todos os recursos da sua sala de aula virtual, conheça *sites* de busca e que saiba realizar pesquisas na Internet, utilizar o *e-mail* e conhecer a *netiqueta*, por exemplo. Pierre Lévy (1993) ressalta que a comunicação proporcionada pelos dispositivos digitais contribui para o desenvolvimento da inteligência coletiva, que se refere a um novo tipo de pensamento sustentado pelas redes da Internet. Portanto, a educação a distância se beneficia ao utilizar de ferramentas como *wikis*, *fóruns*, *blogs* etc.

Dilma Bustamante Braga et al. (2007) defendem que o tutor deve buscar fluência tecnológica tanto em relação ao ambiente virtual do curso em que trabalha, quanto em relação às redes sociais que podem auxiliar no seu trabalho. Afinal, como defendem Elena Maria Mallman et al. (2012), ser fluente tecnológico não envolve apenas saber utilizar as ferramentas tecnológicas, mas saber como utilizá-las para construir significado dentro do contexto envolvido.

Seguindo este mesmo raciocínio, Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2011) afirma que os tutores devem ser capazes de planejar e pensar nas possibilidades pedagógicas para o emprego das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem; e este planejamento não depende apenas da competência pedagógica dos professores, mas também da competência tecnológica dos mesmos.

Rejane Leal Schlosser (2010, p. 8) comenta que “a partir dessas reflexões, observamos que os conhecimentos, habilidades e competências atribuídas a um tutor/orientador são iguais aos necessários a um bom professor”. Tanto o tutor quanto o professor presencial devem propor atividades, instigar a reflexão e a crítica e orientar seus alunos para alcançar novos conhecimentos.

O que difere o trabalho destes dois profissionais é o contexto em que estão inseridos e as demandas pedagógicas que lhe são atribuídas, bem como a maior ou menor presença das tecnologias, além obviamente do contexto em que se dá aprendizagem: *online*, presencial ou ainda híbrido. Além disso, ao tutor ou ao professor presencial é necessário saber utilizar de forma competente as tecnologias de informação e comunicação, que, certamente, contribuem para desenvolver competências nos alunos e geram colaboração entre o grupo.

Em virtude dos argumentos mencionados, a formação do tutor deve envolver muito mais que uma mera atualização em relação aos

recursos tecnológicos da atualidade, como a utilização de equipamentos e *softwares* instalados no seu computador de trabalho. Para atuar no contexto educacional, este profissional precisa ser capacitado para, além de conhecer as novas formas de comunicação e interação disponíveis na Internet, ser capaz de atingir fins educacionais (BUZATO, 2009). Afinal, o tutor precisa estar pronto para colaborar para o desenvolvimento do aluno e sanar dúvidas, sempre tentando prever possíveis dificuldades.

4. A competência tecnológica do tutor e suas possíveis contribuições no processo de ensino e aprendizagem

Como afirmam Fabiana Vigo Azevedo Borges; Eduardo Rodrigo de Souza (2012), a atuação tutorial na educação a distância é imprescindível, já que este profissional atua diretamente com o aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem. O tutor é um dos personagens mais essenciais no desenvolvimento da educação a distância, pois possui uma relação direta com o aluno, mediando a interação necessária e contribuindo para o desenvolvimento do trabalho. É necessário reconhecer que papéis diferentes têm sido atribuídos aos tutores, ora mais amplos ora mais restritos, o que tem gerado discussões na literatura.

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira e Lázaro Santos (2013) constata que o conhecimento em tecnologias de informação e comunicação, por tudo que já foi dito, pode ser classificável como uma competência de caráter mais técnico e básico na formação de um tutor. Afinal é um dos meios cruciais para a ligação e comunicação entre tutor e aluno. Sem este conhecimento tecnológico, consequentemente a comunicação pode se tornar falha dentro da plataforma e a aprendizagem ser prejudicada. Segundo os autores, um tutor “competente” e com ação cooperativa pode minimizar um dos maiores riscos dos cursos ministrados a distância, que é a evasão dos alunos. Este é um fator preocupante e que leva ao esvaziamento em projetos em educação a distância.

Levando-se em consideração estes aspectos, Elena Maria Mallman et al. (2012) apontam que o tutor deve, dentro da sua plataforma de ensino,

monitorar (acompanhamento diagnóstico) regularmente o desenvolvimento das atividades propostas; perceber se os estudantes estão se apropriando dos recursos disponibilizados para resolução dos problemas; identificar

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

dificuldades no processo ensino-aprendizagem individual e/ou coletivo; problematizar soluções; orientar as atividades, visualizando se estão sendo realizadas no tempo didático apropriado. (MALLMAN et al., 2012, p. 11)

Além do mediador pedagógico estar entrosado com as ferramentas da plataforma, faz-se necessário que o tutor tenha consciência das vantagens e desvantagens de cada ferramenta e saber o momento certo de utilizá-la durante o processo de ensino e aprendizagem. Maria Luíza Belloni (2012, p. 50) argumenta que é essencial a “integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais”.

A autora também destaca que é importante “conhecer os novos modos de aprender com as tecnologias de informação e comunicação” e que as tecnologias podem assumir diferentes dimensões, “como ferramentas de ensino/aprendizagem, objetos de estudo e meios de expressão de todos os cidadãos”.

Cláudia Valéria Nobre e Keite Silva de Melo (2011) também destacam que é preciso que se construa uma mediação incentivadora para os alunos com mais dificuldade no tocante à fluência tecnológica, desta forma, o tutor deve observar o andamento dos alunos durante as aulas e auxiliá-los no que for necessário. Para Elena Maria Mallman et al. (2012, p. 4), “o olhar atento para as palavras do estudante e a presteza nas respostas fazem diferença na qualidade da comunicação”. Sendo assim, o tutor auxilia os seus alunos a desenvolverem melhor seus argumentos, facilitando o processo de ensinar e aprender.

Por meio da Internet e das plataformas de ensino a distância, há formas variadas e múltiplas de interação com o mundo, diferentes mecanismos de produção de escrita e diferentes formas de leitura. Por meio da Internet e suas ferramentas, há a possibilidade de interação com textos que, ao mesmo tempo, podem utilizar de palavras, imagens, sons, vídeos etc. O processo de leitura e escrita no computador envolve e exige, portanto, habilidades de lidar com diferentes modos de construção de sentido, devido à interface gráfica computacional e a ampliação da rede da Internet.

Assim, além de articulação com questões pedagógicas, a competência tecnológica precisa se articular com questões linguísticas e discursivas, fato que parece muitas vezes ignorado ou jogado para um plano bem discreto nas publicações, especialmente nos livros sobre educação a distância e tutoria. Em outras palavras, parece haver um

descuido com as práticas comunicativas. Especialistas em educação a distância percebem e defendem mais objetivamente a necessidade de pensar sobre as relações sobre as tecnologias e as práticas pedagógicas, mas ainda pouca atenção é dada à dimensão comunicativa, que pode ter reflexo direto na qualidade da interação e, conseqüentemente, na qualidade do ensino, resultando em sucesso da prática educacional.

Em outras palavras, argumentamos a necessidade de consideração de 3 aspectos: competência tecnológica *stricto sensu* (que se refere ao domínio tecnológico), competência pedagógica relacionada ao uso das tecnologias para fins educacionais e competência linguística/discursiva (articulada com o letramento digital, os gêneros textuais digitais, hipertexto...). (VILAÇA, 2011; RIBEIRO & VILAÇA, 2016; VILAÇA & ARAUJO, 2016)

Há diversas ferramentas para produção de escrita, como os *blogs* e ferramentas para comunicação a distância, como salas de bate-papo, fóruns, correio eletrônico, *WhatsApp*, *Messenger* e outros. As ferramentas para comunicação instantânea por exemplo, permitem que os interlocutores interajam em tempo real. Esta interação possibilita a utilização de diversos recursos como verbais, visuais, sonoros, hipertextuais etc. A “conversa” é realizada de forma informal, semelhante à oralidade. Porém deve-se observar e evitar na educação a distância o uso do *internetês*, ou seja, de abreviações e mudanças ortográficas próprias de mensagens informais trocadas por meio da rede mundial (BISOGNIN, 2009). É importante considerar que, apesar do ambiente de aprendizagem da educação a distância ser disponibilizado na Internet, há a necessidade de uma linguagem adequada ao contexto escolar, de acordo com o curso ministrado.

Pela observação dos aspectos mencionados e de acordo com a análise de Elena Maria Mallman et al. (2012), a fluência tecnológica dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino influencia e muito no sucesso da educação a distância. É por meio das tecnologias que é possível se comunicar, compartilhar informações e materiais pedagógicos, interagir e realizar outras ações que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

5. *Considerações finais*

A proposta deste estudo foi discutir as competências tecnológicas requeridas ao tutor para atuar na educação a distância e como estas competências podem contribuir para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Concluiu-se que o ambiente virtual de aprendizagem demonstra um grande potencial para o futuro do processo de ensino e aprendizagem, superando assim a necessidade de alunos e professores estarem em um mesmo ambiente e em um mesmo horário. Porém, para que o ensino no ambiente virtual possa ser bem-sucedido, é necessário um bom sistema de tutoria. Como esta modalidade de ensino exige uma postura diferente tanto do aluno quanto do tutor, é necessário que este profissional tenha diferentes competências para seu bom desempenho.

Constatou-se, portanto, que o sucesso da educação a distância depende também do conhecimento tecnológico dos tutores que atuam nessa modalidade de ensino. É por meio das tecnologias que é possível se comunicar com os alunos, compartilhar informações e materiais pedagógicos, interagir dentro dos fóruns e realizar outras ações que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem dentro das salas de aula virtuais. O tutor fluente tecnologicamente promove uma melhor participação dos alunos e pode acompanhar melhor as atividades disponibilizadas na plataforma.

É essencial que o tutor saiba utilizar todos os recursos da plataforma, conheça *sites* de busca e saiba realizar pesquisas na Internet, utilizar o *e-mail* e conhecer a *netiqueta*, por exemplo. Além de conhecer os recursos que possibilitam a comunicação e construção de atividades em grupo, como *wikis*, fóruns de discussão, *blogs* etc.

Por fim, espera-se que este trabalho, ao colocar em foco a discussão sobre as competências tecnológicas necessárias para os profissionais que atuam como tutores na educação a distância, possa contribuir para o conhecimento e novas perspectivas para o sucesso na educação a distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luíza. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare.

Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. *Sem medo do internetês*. Porto Alegre: Age, 2009.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo; SOUZA, Eduardo Rodrigo de. Competências essenciais ao trabalho tutorial: estudo bibliográfico. SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2012. Disponível em:

<http://sistemas3.sEAD.ufscar.br/ojs/Trabalhos/178-957-2-ED.pdf>.

Acesso em: 09-07-2016.

BRAGA, Dilma Bustamante; FRANCO, Lúcia Regina Horta Rodrigues; MACHADO, Ana Lúcia Lima; SOUZA, Fabrícia Ferreira de Souza. *Capacitação em ambiente de aprendizagem virtual*. Disponível em:

<http://www.EAD.unifei.edu.br/~novolivrodigital/geraLivro.php?codLivro=16&IdSess=LD28052009110750>. Acesso em: 15-05-2016.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: III Encontro Nacional Sobre Hipertexto. *Anais do Hipertexto 2009*. Belo Horizonte, 2009.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Vol. 1: A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DEMARCO, Silvia Regina Senos; HONORATO, Hércules Guimarães. A educação a distância e a tutoria: alguns olhares. V *Seminário Internacional de Educação a Distância – CAED*. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2013. Disponível em:

https://www.ufmg.br/EAD/seminario/anais/pdf/Eixo_2.pdf. Acesso em: 30-07-2016.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: ____; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

LEFFA, Wilson José. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. VI *Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MALLMAN, Elena Maria et al. Fluência tecnológica na prática de tutores no MOODLE. *IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/203/872>>. Acesso em: 15-05-2016.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. *Abc da EaD: educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MOORE, Michael Grahame. Teoria da distância transacional. Trad.: Wilson Azevêdo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, 2002.

NOBRE, Cláudia Valéria; MELO, Keite Silva de. Convergência das competências essenciais do mediador pedagógico da EAD. ESUD 2011. *VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Ouro Preto: UNIREDE, 2011.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SANTOS, Lázaro. Tutoria em educação a distância: didática e competências do novo “fazer pedagógico”. *Revista Diálogo Educ.* vol. 13, n. 38, 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7642>>. Acesso em: 15-05-2016.

PERRENOUD, Phillippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, Margarete da Silva. Qualidade da tutoria e a formação do tutor: os efeitos desses aspectos em cursos a distância. *ESUD – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Belém, 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/112988.pdf>>. Acesso em: 15-05-2016.

RIBEIRO, Simone Regina de Oliveira; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Tecnologia, linguagem e educação a distância. In: ____; ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de. (Orgs.). *Tecnologia, sociedade e educação na era digital*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016.

SCHLOSSER, Rejane Leal. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. *Colabor@, Revista Digital da CVA – Ricesu*, vol. 6, n. 22. 2010. Disponível em:

<<http://pEAD.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/128/112>>. Acesso em: 15-05-2016.

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

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação a distância e tecnologia: conceitos, termos e um pouco de história. *Revista Magistro*, Unigranrio, vol. 01, n. 02, 2010.

_____. Tecnologia e educação: introdução à competência tecnológica para o ensino online. *Revista E-scrita*, Uniabeu, vol. 2, n. 5, 2011. Disponível em:

<<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/176/pdf69>>. Acesso em: 15-05-2016.

_____; ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de. Linguagem na era digital: reflexões sobre tecnologia, linguagem e comunicação. In: ____; _____. *Tecnologia, sociedade e educação na era digital*. 1 ed. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação*, Brasília, vol. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago.2000.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL
EM CONTEXTOS INTERDISCIPLINARES

Márcia Antônia Guedes Molina (UFMA)
macia.molina@ufma.br

RESUMO

Nossa proposta nesta mesa é discutir o papel do professor de língua portuguesa num BICT (Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Este curso é uma proposta relativamente nova na educação superior, tendo seu início em 2005. Hoje já há mais de 40 nesse formato, oferecidos por diferentes universidades. De acordo com Rey, vice-reitor da UFABC (Universidade Federal do ABC), a ideia de criação desses bacharelados adveio de um projeto pedagógico da Academia Brasileira de Ciências, que alertava para o real papel da universidade, que deveria ser pensada para desenvolver soluções para os problemas da sociedade contemporânea, entre os quais, a escolha profissional de forma imatura. Num BICT, ele não precisa definir o curso a ser seguido no momento da entrada na universidade, só depois, escolhe seu caminho. Outro desafio relatado por aquele Projeto é a pouca idade do ingressante. O BICT em que atuamos no Maranhão proporciona, primeiramente, a formação em ciência e tecnologia, e o que temos visto é a opção da maioria em dar continuidade a seus estudos em engenharia. A UFMA oferece 04 opções aos concluintes: computação e meio ambiente; sanitária; civil e mecânica. O ideal desses jovens é ser engenheiros. Nosso desafio é desenvolver um trabalho motivador em sala de aula, visto que sua relação com a área de exatas pode ocasionar desinteresse por nossa cadeira. Atuamos na disciplina de leitura e produção textual, procurando dar um tratamento interdisciplinar ao seu conteúdo, lembrando que não há conhecimento sem poderes que os sustentem. Dessa forma, frente à complexidade atual, vimos nos valendo de uma epistemologia expandida, perpassando por áreas diferentes, dispensando olhares diversos sobre o mesmo objeto. O aparato teórico que norteia nosso trabalho é o de Fazenda (1996) e Morán (2015), entre outros.

Palavras-chave: Disciplina. Leitura. Produção textual. Interdisciplinaridade.

1. Considerações iniciais

Nossa proposta neste trabalho é discutir abreviadamente (digo abreviadamente, dada a complexidade do tema) a questão da interdisciplinaridade em nosso cotidiano pedagógico e dizer como essa perpassa nossa prática docente em aulas de leitura e produção textual, no bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia (BICT), em que atuamos em São Luís – MA, a fim de ensejarmos uma alteração mesmo acerca de nosso exercício profissional, buscando trocar experiências. Lembramos que, num BICT, o estudante não precisa definir o curso a ser seguido no momento da entrada na universidade, só depois, escolhe seu

caminho e o em que atuamos no Maranhão, na Universidade Federal (UFMA) proporciona, primeiramente, a formação em ciência e tecnologia e o que temos visto é a opção da maioria em dar continuidade a seus estudos em engenharia. A UFMA oferece 04 opções aos concluintes: computação e meio ambiente; civil; mecânica e sanitária. O ideal desses jovens é ser engenheiros. Nosso desafio é desenvolver um trabalho motivador em sala de aula, visto que sua relação com a área de exatas pode ocasionar desinteresse por nossa cadeira. Atuamos na disciplina de leitura e produção textual, procurando dar um tratamento interdisciplinar ao seu conteúdo, lembrando que não há conhecimento sem poderes que os sustentem. Dessa forma, frente à complexidade atual, vimos nos valendo de uma epistemologia expandida, perpassando por áreas diferentes, dispensando olhares diversos sobre o mesmo objeto. O aparato teórico que norteia nosso trabalho é o de Ivani Catarina Arantes Fazenda (1996) e José Morán (2015), entre outros.

2. Uma tentativa de compreender a interdisciplinaridade

Começamos traçando um percurso histórico do termo: de acordo com Américo Sommerman (2012), a palavra *interdisciplinar* teve sua primeira ocorrência em 1885, mas o sentido da palavra começou a ser consolidado nos anos 90 do século passado, ganhando força na literatura em 2000. Dada sua complexidade, deve-se sublinhar que o termo não está definitivamente cunhado e que toda a tentativa de o explicitar de forma unívoca deve ser rejeitada.

Para Pombo (2003), na medida em que não existe uma definição única possível para esse conceito, devem-se evitar-lhe definições abstratas. Tomamo-lo hoje, neste trabalho, como: "interação prolongada e coordenada entre disciplinas acadêmicas, levando à integração de diferentes áreas". Para Ivani Catarina Arantes Fazenda (1996), a interação é condição indispensável para a interdisciplinaridade.

Os conhecimentos disciplinares são paradigmáticos (no sentido de Thomas Samuel Kuhn, 1989), mas não são assim os interdisciplinares, visto necessitarem de vários modelos para constituírem-se, ou seja, quando se fala em "interação" entre diferentes disciplinas, estamos pensando em quebra de modelos que o conceito impõe. Estamos nos remetendo à derrubada de muralhas, entendendo que o conhecimento se constrói por meio da desconstrução (KUHN, 1989) e ruptura, pela descontinuidade e união.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Exatamente por causa desses desafios impostos pela interdisciplinaridade, quando assumimos nossa cadeira no bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, tivemos, em primeiro lugar, de repensar o conceito de disciplina. Procuramos, a partir de então, compreendê-la como uma instância da construção social do sujeito-aluno, que interage com outros sujeitos e por essa fica estabelecida, indubitavelmente, uma relação coordenada: quem fala, quem tem competência para selecionar os conteúdos, organizá-los, dispô-los em sequência para que se consolide como unidade, entrelaçando-se com outras áreas. Pensar a disciplina dessa maneira é entendê-la múltipla, descentrada, orientada para um sujeito também assim constituído.

Estabelecidas essas questões e refletindo acerca de todo do curso, começamos a procurar as disciplinas com as quais poderíamos interagir. Esse foi um primeiro obstáculo, porque nem todos os professores conseguem ensejar diálogos com outras áreas. O saber compactado a que nos vimos submetidos em nossa formação e enraizado em nossa vida, muitas vezes não permite a flexibilização. Assim procedendo, o professor vê abalados o seu poder e a sua competência e teme. Sente-se fragilizado porque “perde” a unicidade da voz para estabelecer conteúdos. Sente inquietados os pilares determinados há séculos pela escola.

3. Estabelecendo o diálogo

Dentre as disciplinas que mais aceitaram e aceitam o diálogo, em nosso curso, relacionamos a química e a computação. Foram então com essas iniciados os trabalhos, tanto os de sala de aula, quanto os de conclusão de curso.

Em relação às áreas de computação e química, selecionamos textos que, de certa forma, acrescentassem algum saber relativo à área e pudessem ser tomados em ambas as cadeiras. Nosso objetivo, nossa postura didática, era o de constituir uma integração de forma dialética, atuando apenas como mediadora na relação sujeito/objeto de aprendizagem, assim, acerca desses textos, nossa proposta foi o de leitura dos mesmos e facção de resumos e resenhas. O resultado bastante relevante, porque os alunos tinham um primeiro contato com os mesmos na minha cadeira e, depois, aprofundavam seu saber na da área específica.

Recordemo-nos aqui que, para Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996) há cinco visões determinantes da postura didática:

- Epistemológica (ligada ao conhecimento)
- Psicológica (ligada à aprendizagem)
- Ontológica (ligada no ser humano)
- Social (ligada na sociedade e no mundo)
- E a ligada no objeto de estudo

Assim como se pensa o aluno, deve-se pensar o fazer pedagógico cotidiano.

Para Selma Garrido Pimenta (1999), o processo identitário se constrói a partir dos significados sociais do professor, ou seja, pelos sentidos que cada professor, como autor, entendido aqui como aquele que tem competência para, confere à sua atividade.

Dada a especificidade da cadeira e do curso, esquadrihamos nossa postura numa inter-relação entre os modelos propostos por Maria Lúcia de Arruda Aranha (*op. cit.*), centrando nossa preocupação no ser social a quem é dirigido o saber, já que o papel da educação é garantir o direito do aluno de aprender e desenvolver-se de forma integral para que se torne cidadão.

Temos caminhado assim, aos poucos, não com muita facilidade, mas sempre procurando relacionar saberes, cruzar e trocar experiências, desenhar esse novo sujeito-aluno que nossa sociedade exige.

Outro diálogo que estabelecemos com os professores da computação foi com uma proposta de resgate de elementos culturais. Solicitamos que os alunos recolhessem junto a seus familiares ditados populares e com eles montassem pequenos vídeos de entrevistas, dando à voz a seus interlocutores.

O resultado foi muito acima do esperado: os jovens tinham, ao mesmo tempo de utilizar o saber adquirido em aula de computação para a elaboração desse material e rememorar o saber enraizado em nossa cultura, por meio dos depoimentos. Além da superação de nossas expectativas, a motivação dos alunos para a confecção dos vídeos surpreendeu-nos, e nosso objetivo foi totalmente satisfeito: conseguimos unir um saber inscrito no saber cultura popular, com uma outra

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

linguagem, melhor, fazer com que esse saber fosse “reescrito” numa mídia, emprestando o termo de Derrida, “traduzido” para uma outra linguagem. Isso fez com que os alunos se sentissem sujeitos de seu aprendizado, tornando-o muito mais significativo para eles.

Os trabalhos de conclusão de curso que propusemos também buscaram (e buscam) a integração com outras cadeiras. A título de exemplificação, no ano passado, um aluno apresentou, no XIX Congresso de Linguística e Filologia, seu trabalho em forma de comunicação, divulgando o levantamento das expressões emprestadas da computação presentes em dois dos mais importantes jornais impressos do Maranhão: O imparcial e o estado do Maranhão³. Os resultados foram impactantes e a intertextualidade com a área da computação deu um colorido diferenciado ao texto.

Recentemente, experimentamos o diálogo com a cadeira de engenharia civil e propusemos o estudo dos manuais de fiscalização de engenharia, numa perspectiva de gêneros, apoiados em Bakhtin, ainda estamos colhendo os frutos desse trabalho, que esperamos sejam saborosos e enriquecedores.

4. *Considerações finais*

Para finalizar, devemos, com José Morán (2015), entender que a “educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais” (MORÁN, 2015, p. 15). Os processos de organizar o currículo, o conteúdo das disciplinas, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos.

Contudo e, para terminar, queremos sublinhar que não se trata de uma tarefa de fácil execução: temos de entender, como professora de língua portuguesa que somos, que o aluno a quem se dirige este saber não se habilitará em letras e, por isso, o que lhe interessa como futuro profissional, no caso de um trabalho com manuais de engenharia civil, são, sobretudo, as orientações contidas neles, muito mais do que as noções de gênero mesmo, que um aluno de nossa área teria. Nesse sentido, precisamos abrandar nosso olhar, para não pensarmos única e

³ Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xix_cnlfi/cnlfi/02/005.pdf>.

exclusivamente em nossa área e, efetivamente, promovermos a interação entre as cadeiras.

Esses e outros obstáculos com que nos deparamos frequentemente ultrapassam a questão epistemológica: o espaço que antes era ocupado por apenas um professor, de forma centralizada, permitindo um saber-fazer numa única direção, hoje está descentralizado, assim, é necessário que os docentes repensem o objeto de nossa disciplina e a pensemos como integradora de saberes, direcionada a sujeitos que vivem hoje numa sociedade que lhes exige uma multiplicidade de saberes e informações. Como já dissemos, é grande a complexidade dessa empreitada, mas somos de encarar desafios e a mudança é constitutiva de nossa vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. Efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1996.

KUHN, Thomas Samuel. *Estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres. (Orgs.). *Coleção mídias contemporâneas. Convergências Midiáticas. Educação e cidadania: aproximações jovens*, vol. II, PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortes, 1999

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Revista Ideação*, vol. 10, n. 1, p. 9-40, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>>.

REY, José Fernando Queiruga. *Entenda o que são os Bacharelados interdisciplinares*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/pro-reitor-da-ufabc-fala-sobre-o-bacharelado-interdisciplinar-em-tramandai>>. Acesso em: 05-07-2016.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

SOMMERMAN, Américo. *A interdisciplinaridade e a como novas formas de conhecimento para a no co do conhecimento em geral: contribuição para os campos da Educação, da Saúde e do Meio Ambiente*. 2012. Tese (de doutorado). – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <[http://cetrans.com.br/wp-content/uploads/2012/11/ufba-doutorado-am%
c3%89rico-sommerman-texto-completo-para-a-defesa-da-tese-vol.-i.pdf](http://cetrans.com.br/wp-content/uploads/2012/11/ufba-doutorado-am%c3%89rico-sommerman-texto-completo-para-a-defesa-da-tese-vol.-i.pdf)>

IDEIAS PARA ACENDER A VONTADE DE LER NA ESCOLA

Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO)

solimar.silva@unigranrio.edu.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho, fruto da oferta de um minicurso com o mesmo título, é discutir teoricamente acerca do que é leitura e o papel do professor como leitor para a formação de leitores no espaço escolar, a fim de sugerir atividades que despertem a vontade de ler, propondo que a função do professor como mediador de leitura aconteça antes, durante e depois que determinada obra seja trabalhada com os alunos. A base para a prática do minicurso oferecido encontra-se no livro *Faixas de leitura – 150 ideias para acender a vontade de ler na escola*. (SILVA, 2016, no prelo)

Palavras-chave: Leitura. Mediação de leitura. Formação de leitores.

1. Introdução

O panorama de leitura no Brasil ainda está aquém do que se deseja para ser considerado um país leitor. Embora algumas pesquisas, como os retratos da leitura no Brasil apontem alguns avanços, esses ainda são bastante tímidos. Ceccantini (2009) afirma que, mesmo entre os leitores plenamente alfabetizados, o nível de leitura que muitos fazem das obras de qualidade, tanto literárias quanto informativas, é epidérmico, revelando uma formação distante da usufruída por outras gerações. Esse autor afirma que, apesar de nunca se ter lido tanto em nosso país, ainda se lê bem menos do que o desejável, na medida em que grandes faixas da população permanecem em uma posição periférica à leitura. Essa situação parece se agravar, segundo o autor, quando o critério de análise abarca uma dimensão qualitativa das leituras que têm sido realizadas.

Considerando que, muitas vezes, a leitura realizada nas escolas aconteça majoritariamente por meios de livros didáticos, temos um quadro de oferta de leituras fragmentadas, descontextualizadas e mesmo impostas aos alunos, já que é necessário ou obrigatório fazer as atividades do livro didático no qual essas leituras são apresentadas.

Obviamente, a situação ideal é que a criança ou adolescente tenha vários núcleos leitores a seu redor, representados por familiares, amigos, comunidade, bibliotecas, espaços religiosos, entre outros. Todavia, a

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

escola ainda representa, para grande parte da população brasileira, a principal via de acesso à leitura e escrita. (CECCANTINI, 2009)

Assim, é necessário que se pensem em propostas para que se acenda a vontade de ler na escola, favorecendo o aumento do repertório leitor dos nossos alunos.

Portanto, o objetivo deste artigo é discutir brevemente o conceito de leitura e do papel do professor-leitor como primordial para a formação de leitores no espaço escolar. Visa também sugerir ao mediador de leitura algumas atividades que favoreçam o gosto pela leitura, despertando o interesse antes da leitura, mediando a atividade durante a leitura e culminando com atividades diversificadas depois da leitura, em que o aluno possa ter voz e participação mais ativa no ato de ler.

2. A leitura e o professor-leitor

De acordo com Martins (1999), a leitura vai além da escrita de textos impressos. Lemos gestos, expressões faciais, o tempo, uma obra de arte. Até mesmo há quem leia as mãos de alguém.

Paulo Freire (2006) já sinalizava que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Porém, era enfático ao prosseguir dizendo que a leitura da palavra constituiria passo importante para a ampliação da leitura de mundo.

Martins (1999) destaca que há três níveis básicos de leitura: sensorial, emocional e racional. Para a autora, o primeiro nível citado abrange o formato do livro, seu cheiro, as cores e tipografia, por exemplo. O nível emocional relaciona-se ao envolvimento do leitor com a obra lida, sua identificação com o que lê. Segundo Martins, é neste nível que se encontra a maioria das pessoas que afirma gostar de ler. Por fim, no nível racional, que a autora destaca que não pode ser confundido com leitura intelectualizadas, encontra-se a motivação para prosseguir com determinada leitura, ainda que, a princípio, não seja fácil ou mesmo tão interessante quanto aquela do nível anterior.

Convém destacar que, como aponta a própria autora, “como a leitura é dinâmica, circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e

das condições do contexto geral em que se insere”. (MARTINS, 1999, p. 37)

Em resumo, a contribuição de Martins pode ser sintetizada com a ideia de que a leitura, para ser apreciada, precisa passar pelos sentidos, pelas emoções e pela razão, de forma completa, prazerosa e instigante.

Por outro lado, o professor, em seu papel como mediador de leitura na escola, também precisa ser um apaixonado pela atividade de ler. Entretanto, essa não parece ser a realidade em muitos casos, por razões bastante variadas.

Silva (2009), em uma pesquisa acerca das práticas de leitura entre professores em São Paulo, apontou que a maior frequência na leitura se dá no ingresso para a faculdade, havendo vazios nas etapas anteriores e uma diminuição no ritmo da leitura justamente quando esses professores atingem maturidade intelectual, por volta dos quarenta anos. Além disso, a leitura em espaços como bibliotecas é quase nula, bem como praticamente não há leitura no local de trabalho.

Acrescente-se, ainda segundo Silva, que quase um quarto dos entrevistados possuíam apenas dez títulos de livros em casa. Quase metade obtinha apenas xerox de livros, enquanto vinte e cinco por cento lia apenas textos que estivessem disponíveis na internet.

De acordo com esse autor, esses dados podem indicar que o local de trabalho do professor não privilegia a sua própria formação leitora contínua; a biblioteca do professor apresenta uma quantidade de livros muito aquém do que se espera de quem vai trabalhar com a formação de outros leitores; o acesso majoritário a textos em xerox pode indicar a presença de textos curtos e fragmentados desses professores; e, por fim, a constatação de que espaços escolares não fornecem condições favoráveis para que os professores leiam durante o seu trabalho.

Assim, cabe buscarmos uma reflexão acerca de como o professor, não sendo leitor, poderá efetivamente despertar o gosto de ler entre seus alunos. É necessário que seu próprio repertório seja rico e variado, a fim de que ofereça possibilidades de acesso a livros mais diversificados e possa buscar meios variados de incentivar o gosto de ler na escola.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

3. *O trabalho com a leitura nas escolas*

De acordo com Villardi (1999), pouco se tem feito para se instrumentalizar o professor no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto da leitura. Embora seja um texto de quase vinte anos, poucos avanços temos tido no sentido de que o professor possa saber como trabalhar a mediação de leitura que seja, de fato, prazerosa.

Segundo a autora, no segundo segmento do ensino fundamental, a leitura do livro não é feita em sala, mas é cobrada, de alguma forma, em sala de aula. Geralmente a indicação do livro é feita pelo professor ou pela própria escola, não cabendo o aluno a busca por livros que sejam de seu interesse. Por fim, a avaliação é o ponto para o qual todo o trabalho com a leitura converge, resumindo-se em debates, questionários ou trabalhos em grupo, nos quais se cobra resumos do livro lido.

Villardi diz que todos os professores afirmam que o trabalho com a literatura infanto-juvenil é fundamental no processo de escolarização, mas sete por cento não trabalham livro nenhum durante o ano letivo e treze por cento não trabalham mais que um por semestre. A autora, então, conclui que, embora os professores acreditem que o livro seja importante e que a formação do leitor seja imprescindível, não se pode “perder tempo” com um “conteúdo” que não consta do programa do bimestre. Dessa forma, parece que a leitura por fruição vai sendo relegada a segundo plano em nossas escolas.

Por fim, Villardi aponta a necessidade de um trabalho que seja realizado em três etapas, chamados por ela de atividades preliminares, atividades com o texto (roteiro de leitura) e atividades complementares.

Braga e Silvestre (2009) propõem essa mesma divisão, chamando cada uma das etapas de pré-leitura, leitura-descoberta e pós leitura.

Apesar de a nomenclatura diferir de uma obra para outra, percebendo que a concepção entre eles não resultava em grandes diferenças, em trabalho anterior (SILVA, 2012), optei por simplificar e adotar os nomes das atividades como antes, durante e após a leitura.

Nas atividades *antes* da leitura, objetiva-se investigar o conhecimento prévio do aluno acerca do texto; contribuir com informações que a ele sejam desconhecidas, porém necessárias para que ele compreenda o que está lendo; antecipar o sentido do texto a ser

trabalho ou, antes disso tudo, simplesmente aguçar sua curiosidade para a leitura do texto.

Na segunda etapa, nas atividades *durante* a leitura, o professor trabalha o texto em si, concentrando-se no que deseja que o aluno descubra, permitindo que ele faça sua própria leitura, dentro dos significados possíveis do texto. É o momento em que ocorre a mediação do professor para a construção de sentido.

Por fim, nas atividades *após* a leitura, pode-se haver uma culminância do trabalho feito, envolvendo toda a escola ou apenas algumas turmas, favorecendo relações interdisciplinares e desenvolvendo a criatividade do aluno que, nessa etapa, pode confirmar ou confrontar o que leu com a sua própria realidade, podendo rechaçar ou abraçar as ideias ou valores apresentados. É o momento principal de os alunos exercerem sua voz, refletindo, exercitando seus pensamentos críticos e serem mais participativos, criativos e originais.

Com essas breves considerações, passo a apresentar algumas propostas de leitura para essas três etapas, antes, durante e depois da leitura, a fim de que se acenda a vontade de ler na escola.

4. *Propostas de atividades de leitura*

As atividades para antes da leitura aqui sugeridas, visam principalmente envolver e cativar a atenção e interesse dos alunos. As redes televisivas trabalham muito bem nesse sentido para despertar a curiosidade das pessoas para suas telenovelas. Sempre há chamadas, propagandas diversas durante semanas para que as pessoas tenham interesse em começar a assistir à estreia de uma das novelas e, claro, os capítulos sempre terminam “na melhor parte”, para que as pessoas se tornem telespectadores fiéis às histórias.

Esse mesmo recurso pode ser utilizado para despertarmos a curiosidade dos alunos para a leitura de algum livro. A figura 1, abaixo, é um cartaz que pode estar no mural da sala de leitura ou nos murais da escola:

Além desse recurso, pode-se recorrer às resenhas feitas por outros jovens, disponíveis em diversos canais do YouTube. As chances de os alunos se interessarem por livros indicados por pessoas de sua mesma faixa etária são maiores do que apenas indicações feitas pelos professores e escolas, pois eles se identificam mais com pessoas que “fazem parte de seu mundo”.

Esse mural não precisa ser virtual. Os próprios alunos podem contribuir com mural de leitura, através de indicação de livros que tenham gostado, atribuindo alguma classificação para que outros colegas possam conhecer as histórias também.

Ao se abrir espaço para que o aluno escolha o que ler, há maior probabilidade de que ele se envolva com o que está lendo e, assim, goste mais de ler.

Embora aqui, por questões de espaço, nosso foco recaia para atividades que despertem o interesse pela leitura, convém ressaltar que as atividades para *antes* da leitura não servem apenas a esse intento. Elas podem ser utilizadas para sondar conhecimentos, fornecer informações necessária, fazer predições acerca da leitura etc. (VILLARDI, 1999; BRAGA & SILVESTRE, 2009; SILVA, 2012)

As atividades para *durante* a leitura voltam-se para o trabalho com o texto em si. Assim, o texto escolhido não deve ser vir de pretexto para o trabalho em outras áreas, como atividades gramaticais ou o projeto de algum tema que a escolha tenha decidido por trabalhar naquele bimestre. Esse deve ser um dos pontos principais do trabalho de mediar a leitura em sala de aula, visto que o aluno seja orientado de forma a fazer a sua própria leitura, a compreender as múltiplas interpretações possíveis. Villardi (1999) propõe que haja um roteiro que seja “capaz de levar o aluno a compreender o texto em toda a sua extensão, a refletir sobre cada elemento que compõe sua estrutura e perceber a importância de pormenores até, finalmente, posicionar-se criticamente frente ao que foi lido”.

Assim, as atividades *durante* a leitura dependerão de o professor preparar-se previamente, lendo o livro, refletindo acerca dele, buscando criar um roteiro que oriente o aluno em seus próprios caminhos como leitor. Esse roteiro não deve se assemelhar aos questionários exaustivos. Pode-se fazer jogos, perguntas, debates organizados, perguntas, gincanas, entre outras atividades que favoreçam esse percurso leitor. Essas

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

atividades pressupõem discutir, interpretar e brincar também com o que está sendo lido.

Por fim, como atividades para *depois* da leitura, os alunos devem ser levados a correlacionar o que leram com suas próprias experiências. Isso pode ser feito com pesquisas complementares, reescrita do que leram, criação de nova versão ou mudança no final da história, ou mesmo com a apresentação em um evento maior para toda a escola dos trabalhos que foram desenvolvidos. É o momento em que o aluno pode criar, opinar, expandir seus horizontes e fazer sua voz ser ouvida.

Como exemplos breves de atividades assim, podemos ter os saraus literários, concursos de escrita, publicação de textos autorais dos alunos. Um bom exemplo é o da professora Bianca Maia, do município de Duque de Caxias, que vem desenvolvendo o projeto "Sou um jovem leitor e escritor brasileiro", no qual ela fomenta a leitura durante o ano em sua escola e promove oportunidades para que os alunos publiquem seus textos em livros com sessões de autógrafos e apresentações em festas literárias da cidade.

Um livro dos educandos do projeto
Sou Um Jovem Leitor e Escritor Brasileiro.

LANÇAMENTO

**PALAVRAS
SONHADAS**

Participam do projeto os alunos da E. M. Darcy Vargas,
CIEP Mz. Carlos Chagas, E. E. Mz. Oswaldo Cruz,
E. M. Visconde de Itaboraí, E.M. Prof. Nilcéia Ferreira dos Santos
e o CIEP Mz. 220 Yolanda Borges.

*Durante o evento teremos declamação de poesia
e sessão de autógrafos.*

13/06
17h

Data: 13/06/2016
Local: Praça do Pacificador, s/n, Centro, Duque de Caxias, RJ
(Biblioteca Leonal de Moura Brizola)
Horário: 17h

FESTA LITERÁRIA
DE CAXIAS

Jovens Escritores

O cartão de lançamento apresenta o título do livro 'Palavras Sonhadas' em um nuvem central. À esquerda, há uma imagem da capa do livro. Abaixo dela, especifica-se a data (13/06) e o horário (17h). À direita, há uma foto de uma criança escrevendo em uma mesa. O fundo do cartão é azul claro com nuvens coloridas e ilustrações de paisagens e animais.

Figura 3: Lançamento do livro *Palavras Sonhadas* – escrito por alunos de escolas municipais de Duque de Caxias

Este ano, o projeto ultrapassou os muros de várias escolas, as quais participaram colaborativamente no projeto, e teve lançamento de

livro na Festa Literária de Duque de Caxias. Veja na figura abaixo o convite que a professora e demais colaboradores realizaram para essa atividade realizada para *após* as várias leituras realizadas:

Essas são algumas poucas sugestões que podem favorecer que o contato com o livro e o leitor que está em nossas salas de aula possa ser prazeroso e duradouro.

5. *Considerações finais*

O objetivo do presente texto foi apresentar brevemente atividades de leitura que podem despertar o interesse e gosto pelo ato de ler em nossas escolas.

As sugestões apresentadas tiveram como base o livro *Faíscas de Leitura – 150 Ideias Para Acender a Vontade de Ler na Escola*, no qual há atividades propostas para serem realizadas antes, durante e depois da leitura, de forma a nortear o trabalho do professor como mediador de leitura na escola e atrair o interesse dos alunos para que leiam mais e com mais qualidade, para que se formem verdadeiramente leitores para a vida inteira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Global, 2009.

CECCANTINI, João Luis. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho, RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, p. 207-231.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Castilho, RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, p. 23-36.

SILVA, Solimar. *Faíscas de leitura: 150 ideias para acender a vontade de ler na escola*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2016 [no prelo].

_____. A leitura no espaço escolar: o papel do professor como mediador de leitura. In: BARRETO, Cintia Cecília; FARIA, Mariangela Almeida de; FRAZÃO, Idemburgo Pereira Félix (Orgs.). *Diálogos sobre leitura e cultura*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012, p.34-49.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

**MÚLTIPLOS LETRAMENTOS NA ERA DIGITAL:
CONEXÕES E POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Simone Silva Cunha (UCP)

mone_fenix@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo discute de que maneira o advento das novas tecnologias e sua inserção nas escolas, agregado ao uso de diversas mídias, promovem, no espaço da sala de aula, a constituição de práticas de letramento, principalmente àquelas relacionadas ao mundo virtual/digital. Partimos da perspectiva de que as práticas de letramento digital já podem ser encontradas nos gêneros orais que a criança utiliza na sala de aula, quando ainda não domina o sistema de escrita. Sob esse viés, refletimos sobre novas possibilidades de ação pedagógica com a língua escrita na perspectiva de se repensar metodologias de trabalho com alunos do ensino fundamental que favoreçam a formação de sujeitos letrados na era digital em que nos encontramos.

Palavras-chave: Letramento digital. Práticas pedagógicas. Ensino fundamental.

1. Introdução

“Para quem saber ler, um pingo é letra” é a reminiscência maior que trago da fala de minha mãe em minha infância. Ao trazer essa sentença para iniciar o diálogo a que me proponho neste artigo, cabe a reflexão sobre o cenário educacional em que nos situamos, onde a maioria das pessoas tem dificuldades em compreender os sentidos e significados além das “letras escritas”. É incontestável que se está vivendo um novo sistema de comunicação, centrado nas tecnologias de informação. Essa revolução tecnológica, principalmente pelo uso crescente de aparelhos celulares (*smartphones*) está remodelando práticas sociais, tornando-se fundamental para as relações na sociedade contemporânea. Conteúdos significativos são construídos e compartilhados nas práticas sociais de linguagem que circulam nos ambientes digitais e muitos desses conteúdos significativos são perceptíveis e compartilhados nas interações entre os participantes do mundo virtual (ROJO, 2013). Num cenário de práticas sócias que envolvem textos, relação de poder e ideologia, a preocupação com a leitura e escrita, considerando as tecnologias emergentes e seu intenso uso por parte dos alunos, num mundo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), requer um olhar sobre a temática do letramento digital na educação, não ignorando que a tecnologia

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

influencia, molda e transforma práticas de interação cotidianas. (COSCARELLI & RIBEIRO, 2005)

Uma compreensão comum sobre o letramento é o que assume o conhecimento cultural capacitando os atores sociais a proceder em modos particulares de maneira a prevenir e superar os problemas do cotidiano, tanto em ações solitárias como em interações sociais (RIOS, 2013). Embora em muitas situações pode-se dizer que isso ocorra, as pessoas geralmente tendem a esquecer que há elementos constitutivos em uma prática particular que envolve letramento, tais como a disponibilidade de artefatos materiais, a natureza das relações e interações sociais que afetam o evento e a disposição psicológica dos participantes. Nesse sentido, o que é problemática é uma redução da prática como todos os seus elementos ao ato de ler e escrever, como se este fosse o elemento essencial e os outros apenas consequências.

Nesse sentido, a temática do letramento, principalmente sob a perspectiva de letramento digital, é um assunto que suscitou a presente pesquisa sobre a qual me debruço em meu doutorado, cujo recorte irei apresentar nesse artigo. Somos letrados (e porque não dizer, versados) no uso das tecnologias. Mas até que ponto conseguimos realmente ler as “entrelinhas“, já que estas se entrecruzam, numa mistura de *bites* e textos, de significantes e significados diversos, desde o primeiro clique feito até as inúmeras navegações que fazemos? Sabemos que a concepção dominante de letramento por muito tempo referiu-se à habilidade cognitiva e individual de ler e escrever. Ainda que essa concepção de letramento seja útil e importante, discute-se uma concepção mais ampla desse primeiro conceito, que leva em consideração as práticas sociais para que os letramentos sejam realizados.

O termo letramento é considerado por Magda Soares (1998, p. 47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” e continua etimologicamente ligado à idéia de letra, de escrita. No campo da cultura digital, o letramento digital define-se de maneira especial, pela mesma autora, como um

certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 1998, p. 151)

Tendo em vista que vivemos em “um mundo regido pela sinestesia que ocorre entre as representações multimodais em textos

impressos e digitais, orais e escritos, pela diversidade intensa, divergência e multilinguagem" (KALANTZIS & COPE, 2012, p. 37), o letramento passa a assumir uma nova identidade pela necessidade de desenvolver não só a competência do aluno para a leitura em seu ambiente social, acadêmico e pessoal, mas também a prepará-lo para os desafios da era digital/virtual do ciberespaço que inclui interconectividade com as diversidades locais e globais e sua capacidade para refletir e agir para transformar (FREIRE, 1996). O aluno também assume uma nova identidade associada à era digital ao usar redes sociais, como o *Twitter*, o *Facebook*, os ambientes de *chats*, ao usar aplicativos no celular como *Hangouts* e *Whatsapp*. Ao colaborar e socializar *online* favorece o que João Mattar (2010, p. 11) diz que “a cultura da passividade (assistir) [está] sendo substituída pela cultura da interatividade”. Com isso, não basta ao indivíduo ser letrado para apenas ler e escrever, mas precisa, além disso, desenvolver um letramento para textos que incorporam uma nova identidade pelas múltiplas representações de significado em sua composição na página impressa ou nas telas que se apresentam. (KALANTZIS & COPE, 2012; ROWSELL & WALSH, 2011)

2. Letramentos na era digital: o ensino fundamental em foco

Ler envolve trazer conhecimento para um texto. Alberto Manguel (1997, p. 19) ao se referir à importância da leitura e do ato de ler, nos mostra que o texto influencia e estrutura o modo como experimentamos a realidade, além do “controle sobre o que sabemos e de como nos sentimos, afetando o nosso estado de espírito – nos fazendo sentir tristes, felizes ou esperançosos”.

Trazendo essa visão de leitura para os contextos digitais contemporâneos, o leitor atual, segundo Pierre Lévy (1999) amplia seu leque de possibilidades de leitura à medida que entra em contato com gêneros textuais reconfigurados, chamados hipertextos, que por vezes são híbridos, “cruzamentos” de algo conhecido com alguma possibilidade nova, parcialmente estranha ao seu universo, mas parcialmente reconhecíveis também.

De acordo com Mary Kalantzis & Bill Cope (2012), o foco de um trabalho em letramentos recai não apenas no modo linguístico e no seu papel importante para dentro desse contexto, mas em outros meios de comunicação por meio de textos digitais e impressos, pelos seus *layouts*

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

multimodais criados pelas tecnologias. É preciso ressaltar que os alunos da era digital a quem os esforços pedagógicos são direcionados, tem uma tendência em ser colaborativos, a saberem resolver problemas pela lógica e raciocínio; a aprenderem por descoberta, sendo que dificilmente seguem regras de como funciona um equipamento, por exemplo. São inovadores, capazes de interpretar o mundo em múltiplas perspectivas e sabem participar de ambientes sociais e culturais diversificados. Desse modo, devem-se fomentar transformações/incorporações nos processos de letramento, frente às necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem, visando contemplar práticas que possam extrapolar o contexto escolar.

O ensino de língua portuguesa, nessa perspectiva, pressupõe estratégias não apenas para que o aluno possa lidar com os aparatos da tecnologia da informação e da comunicação, mas também que esse conhecimento possa abrir caminho para a construção de outros, por meio da ação/reflexão sobre os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles mais característicos dos ambientes digitais ou não. O que se evidencia, dessa forma, a partir da argumentação, é a necessidade de ir além da prática de ensinar a usar um recurso (uma ferramenta, como editor de texto, de vídeo ou de imagem), nos moldes de uma aula de informática. O trabalho da escola sobre essas práticas, classificados como “alfabetismos necessários às práticas de “multiletramentos”, para serem profícuos, precisam se direcionar “para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos”. (ROJO & MOURA, 2012, p. 29)

Mary Kalantzis & Bill Cope (2008) nos lembram que

(...) se você é um aluno que tem de se confrontar com práticas arraigadas e sedimentadas, se a história não faz sentido para você ou se a língua não desliza facilmente de sua boca ou caneta, você falhou e está perversamente incluído no padrão de homogeneidade nacional, por meio de um tipo de exílio cultural interno, uma forma de inclusão definida pela exclusão e marginalização. (KALANTZIS & COPE, 2008, p. 59)

Gisele Schmidt Bechtloff Sophia & Pedro Benjamim Garcia (2015), o propósito da educação escolar deve ser o de construir sentidos para o aprendiz. A leitura em seu sentido ampliado, não somente da decifração, mas igualmente da interpretação, é o caminho para a construção dos saberes desse aprendiz. Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidos para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas. Nesse sentido, devemos deixar de lado

o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como “o nativo digital que é: construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. (SANTAELLA, 2007, p. 78)

Sob esses preceitos, devemos considerar que os estudantes trazem para sala de aula conhecimento sobre os letramentos que praticam em casa e na sua comunidade, em que não é apenas a fala que se associa à escrita, mas também outras semioses vinculadas à tecnologia: som, imagem, cor, movimento (em mídias como a televisão, cinema, computador, jogos eletrônicos, celulares). Assim, é proveitoso partir do que o aprendente tem armazenado, seja de forma inata, seja por meio da experiência, e introduzir habilidades específicas de leitura crítica, favorecendo a expansão do repertório dos letramentos dos mesmos. Não se argumenta aqui pela separação entre os velhos conhecimentos e os novos, entre o real e virtual, mas que haja um processo de entrelaçamentos e transformações. A integração do novo com o que já se tem/sabe auxilia no processo de apropriação dos letramentos digitais, em uma constante espiral do conhecimento.

Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores. (ROJO, 2013)

3. Considerações finais

Diante do exposto, concordando com Mary Kalantzis & Bill Cope (2008), frente às novas formas de aprendizagem e, conseqüentemente, novas possibilidades de ensino contemporâneas, que se busque formular uma pedagogia para o letramento digital, levando em conta ações pedagógicas específicas, que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não verbal), cujo foco deve ser o aprendiz, que passa a ser protagonista nesse processo dinâmico de transformação e de produção de conhecimento e não mais um produtor de saberes.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSCARRELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

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

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill (Orgs.). *Multiliteracies, Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2008.

_____. *Literacies*. Australia: Cambridge University Press, 2012.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MANGUEL, Alberto. A última página. In: _____. *Uma história da Leitura*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997, p. 15-38.

RIOS, Guilherme Veiga. Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes. *Signótica*, vol. 25, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=sig&page=article&op=view&path%5B%5D=23124&path%5B%5D=15804>. Acesso em: 08-01-2016

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

_____. Alfabetização e multiletramentos. In: *Plataforma do letramento*, 2013. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html>. Acesso em: 15-06-2016.

_____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ROSELL, Jennifer; WALSH, Maureen. Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies & New Literacies. *Brock Education*, vol. 21, n. 1, p. 53-62, 2011. Disponível em:

<<https://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/view/236>> Acesso em: 06-06-2016.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SOPHIA, Gisele Schmidt Bechtloff; GARCIA, Pedro Benjamim. *Andanças pelo país das maravilhas e pelo bosque do espelho: reflexões de Alice para a Educação*. Jundiaí: Paco, 2015.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
O ESTATUTO DA PALAVRA COMO UNIDADE PRIVILEGIADA
NO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO:
UMA REFLEXÃO

Zinda Vasconcellos (UERJ)
zindavas@gmail.com

RESUMO

Reflexão teórica a respeito de algumas questões que vêm sendo colocadas na área dos estudos sobre a alfabetização, em especial a necessidade da revalorização de aspectos metodológicos no trabalho didático de modo a observar a autonomia relativa, mas também a indissociabilidade, dos processos de alfabetização e de letramento, no sentido exposto em Soares [2004]; dentro dessa perspectiva, versa mais especificamente sobre as vantagens relativas do trabalho a partir de textos ou a partir de palavras, defendendo que, se a primeira opção parece indispensável para o desenvolvimento do letramento, a segunda é extremamente conveniente para o estabelecimento das relações fonográficas características do pleno domínio do sistema alfabético, e que não se pode desconsiderar o que os próprios professores alfabetizadores, que têm o saber da prática, pensam e fazem a esse respeito.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Didática de alfabetização.
Unidade da palavra. Unidade do texto.

1. Apresentação inicial

Este artigo continua outro anterior (VASCONCELLOS, 2013) em que já coloquei o desejo de refletir sobre as vantagens relativas do trabalho de alfabetização a partir de textos ou de palavras, e também a necessidade de levar em conta, ao fazer isso, o que pensam e fazem os próprios professores, mas no qual não cheguei a poder desenvolver o que pretendia.

Por que o desejo de refletir sobre isso?

Há um contexto que, a meu ver, torna imperiosa a necessidade de insistir tanto na conciliação, preconizada por Soares, dos processos de letramento e de alfabetização estrito senso, quanto na defesa do respeito ao conhecimento prático dos professores relativo ao seu próprio trabalho. É dentro desse contexto que pretendo tematizar o trabalho com textos ou com palavras.

Como já disse no artigo anterior, essa reflexão sobre o uso desses diferentes tipos de unidades linguísticas me foi suscitada por um trecho em que Carvalho (2005, p. 141) fala sobre o que percebeu em pesquisas

com professoras alfabetizadoras; eis o texto relevante:

O discurso das professoras atuais sobre alfabetização remete a outros e antigos discursos: o ideário da Escola Nova e a contribuição mais recente do construtivismo. Nas suas falas, os enunciados relativos à produção e interpretação de textos e à construção do conhecimento pelas crianças são frequentes. Contudo, nossa observação de aulas e a análise de materiais didáticos, exercícios e cadernos infantis têm revelado que a influência do construtivismo tem ficado limitada a algumas práticas, [...]

Embora a Escola Nova recomendasse a alfabetização a partir da oração e o construtivismo apoie a ideia de deixar a criança explorar e produzir textos desde as fases iniciais da alfabetização, nossa constatação é que as professoras com quem trabalhamos preferem iniciar a alfabetização a partir da unidade palavra. Como disse Tardif (1991), os saberes da experiência parecem funcionar como um filtro para a professora escolher o que vai ser adotado e o que será rejeitado na prática.

Mencionei então que esse trecho me lembrou um texto em que Vigotski [2000, Cap. 1] compara o papel das palavras, na linguagem, com o das moléculas nas substâncias químicas: as moléculas, e não os átomos formadores, seriam a menor unidade em que as propriedades das substâncias se manifestam. Já naquele mesmo artigo questionei isso: isso só poderia ser dado como verdadeiro do ponto de vista representativo, e mesmo assim muito parcialmente, uma vez que, embora as palavras já sejam unidades com significado, diferentemente de sílabas ou fonemas, com o uso apenas de palavras só se pode denotar elementos das situações representadas, mas não essas próprias situações no seu todo. E, mais importante do que isso, as palavras decididamente não são as moléculas da linguagem do ponto de vista da comunicação verbal, onde, para que os enunciados ditos possam realmente comunicar algo, é preciso levar em conta não só o seu conteúdo explícito, mas também a situação da fala, a intenção do locutor, o destinatário visado, etc. Sendo assim, só se poderia alfabetizar letrando partindo-se de textos.

Porém chegar a essa conclusão em abstrato seria novamente ignorar o que pensam e fazem os próprios professores, ao passo que concordo com Carvalho (2005, p. 141) sobre o fato de que a academia tem colonizado a área da alfabetização e relegado os próprios professores a um papel secundário.

Além disso, há um outro elemento no contexto da reflexão pretendida por este artigo. Em outro artigo, sobre o recebimento das ideias de Emília Ferrero no Brasil (VASCONCELLOS, 2012, falei de uma tendência, por parte do meio educacional, a de tempos em tempos responsabilizar currículos e ideias pedagógicas pelos problemas de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

aprendizagem – que em boa parte não são de natureza educacional... – e a querer "recomeçar tudo". Os candidatos a salvadores atuais são os adeptos do método fônico, que apregoam a volta a métodos sintéticos mecanicistas, em tudo semelhantes aos usados na época da influência do behaviorismo educacional (embora eles neguem isso, "maquiando-os" com um discurso pretensamente moderno e "científico").

Quero defender aqui que até mesmo do ponto de vista de uma maior ênfase no processo da alfabetização estrito senso não é desejável trabalhar com unidades menores do que as palavras, como fonemas ou sílabas. Que mesmo o estabelecimento das relações gráfico-fônicas necessárias ao domínio do sistema alfabético só se pode fazer no quadro das palavras como unidade linguística mínima. E que há outras regularidades do sistema de escrita que só são perceptíveis no texto.

2. Problemas com o uso de unidades inferiores à palavra

O método fônico não é uma novidade. Até pelo menos os anos 60 do século anterior eram ainda muito usados os métodos fônico e de silabação⁴, que partem de unidades linguísticas menores, como os fonemas e as letras, no máximo as sílabas, e insistem sobretudo nas associações entre letras e sons, desconsiderando o significado. Só posteriormente buscam levar os alunos a formar palavras e frases, mas guiando-se apenas pelos fonemas ou sílabas de que eram elas so formadas, ou seja, continuando a desprezar o significado, e mais ainda qualquer situação de comunicação real em que tais frases se insiram.

É característica desse tipo de métodos a obsessão com a sequenciação dos conteúdos a serem dominados, a ênfase na progressão do ensino de um par fonema/letra a cada vez (ou com sílabas "da mesma família" a cada vez), começando-se com os pares em que as regularidades gráfico-fônicas são regulares e pelas sílabas com estrutura canônica.

Isso causa dificuldades posteriores às crianças, levando-as a

⁴ Não estou incluindo aqui o método da palavrção entre os métodos sintéticos, porque a palavrção na verdade é um método intermediário entre os sintéticos e os analíticos, e nela os aspectos analíticos (análise das palavras em sílabas) dominam sobre os aspectos sintéticos (construção de frases pela combinação de palavras). Além disso na palavrção o significado já entra em linha de conta, o que faz com que os inconvenientes do método, embora já sérios, não sejam tão grandes como os do método fônico e da silabação.

formar hipóteses falsas, a de que cada letra corresponde sempre a um mesmo som e vice-versa, bem como a de que todas as sílabas são formadas de uma consoante seguida de uma vogal⁵, hipóteses que terão que ser desfeitas mais tarde.

O que pude perceber é que, mesmo em versões atuais de materiais e livros baseados no método fônico, mostra-se uma ignorância quase total de fenômenos linguísticos relevantes, até no que toca à própria realidade fonológica do Português, algo no mínimo estranho para partidários de um método que se pretende baseado nela. Por exemplo, em Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla e Fernando César Capovilla (2004), os autores assim introduzem o estudo da letra E: "*Agora nós vamos conhecer a letra E e o seu som*", trecho que é seguido por uma instrução aos professores para que escrevam a letra no quadro dizendo que "*aquela letra se chama E e tem 'o som' [aspas minhas] 'e' [aspas do livro]*". Pergunto: qual som? Por acaso a letra E corresponde a um único som? Há ao menos cinco fones diferentes que podem ser representados, total ou parcialmente, pela letra E! (os representáveis, na falta de símbolos do alfabeto fonético, pelos seguintes conjuntos de letras e diacríticos: [é], como em *ela*, [ê], como em *medo*, [i], como na primeira sílaba de *menino* e em todas as sílabas átonas finais de palavras terminadas em E, como *balde*, *pode*, etc., e também, parcialmente, [em], como em *bem*, e [in], como em *ensino*⁶.

As relações entre a fala e a escrita são muito mais complexas do que os leigos em fonologia podem imaginar. Embora em princípio as ortografias alfabéticas, como a do português, tenham base fônica, isso não significa que haja correspondências absolutamente regulares entre letras e sons. E isso não depende apenas de convenções ortográficas, que são levadas em conta pelos métodos sintéticos (embora de forma inadequada, como mencionamos acima), mas também de fenômenos bastante gerais na língua, como a neutralização de certos contrastes fônicos em certas posições nas palavras, que explica que nas sílabas átonas do final das palavras não ocorram os fones [é] ou [ê] nem [ó] ou [ô], apenas [i] ou [u], ou a harmonização vocálica, que aproxima a pronúncia de uma vogal pretônica à da vogal tônica que a segue, e

⁵ Ver um exemplo desse último problema em Abaurre (2009).

⁶ Na variedade linguística usada no Rio de Janeiro teria que ser acrescentado a essa lista o ditongo fonético [ei] como em *três*.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

explica as pronúncias de *menino* e *ensino*⁷. A maioria desses processos depende de princípios fonológicos que ocorrem dentro do domínio da palavra fonológica, e esse é um dos motivos pelos quais, mesmo em momentos em que o foco do ensino esteja no trabalho com as relações gráfico-fônicas, não se pode fazer isso a não ser no quadro da palavra como unidade!⁸

Outra coisa que pude verificar é que os autores desses livros não parecem ter a menor consciência da existência da variação linguística. Não há uma pronúncia única entre falantes dos diversos falares, dialetais e sociais, que existem no Brasil. Pode até ocorrer que uma "mesma" palavra tenha uma diferente constituição fonológica em diversos dialetos (/problema/ X /probrema/, por ex.). A variação precisa ser entendida pelos professores para que eles possam entender as dificuldades dos alunos no uso da própria fala como critério para basear o uso da escrita, sem que caiam na tentativa autoritária de impor pronúncias artificiais mais próximas da escrita.

Aliás, é conveniente lembrar, neste contexto, que o sistema de escrita do português não é apenas alfabético, é alfabético ortográfico. Não é a pronúncia que determina a escrita, é a ortografia. Assim pronúncias bastante diferentes, como [balde], [baldi], [baudi], [baudji], [bardi] são representadas na escrita por uma ortografia única, *balde*. E aqui novamente tocamos na importância das palavras como unidades: a ortografia é regulada tendo-se em conta as palavras.

3. *A indispensabilidade do uso de textos autênticos*

Como sugeri no início do texto, as verdadeiras "moléculas" da linguagem, no seu uso real, são textos. Apenas textos comunicam, dizem algo sobre alguma coisa para alguém, com determinada intenção, em circunstâncias concretas. Mesmo que sejam textos de uma só frase

⁷ São fenômenos tão gerais que passam despercebidos à consciência dos criadores de cartilhas e métodos, que, quando sequencializam o ensino de modo a começar por pares de letras e sons que apresentem correspondências biunívocas fazem isso apenas com as consoantes; a que eu tenha visto, nunca ninguém propôs que as primeiras palavras formadas não incluíssem as letras E ou O...

⁸ Diga-se, de passagem, que a palavra é muitas vezes não apenas o quadro mínimo mas também o quadro máximo em que esse trabalho se pode fazer com relativa facilidade, o que sem dúvida deve ser uma das razões pelas quais os professores se apeguem tanto ao uso delas, apesar de discursos em contrário.

formada de uma só palavra... (como no texto formado apenas pela palavra *Silêncio* escrita na parede de um hospital: não se trata aí da denotação do conceito de silêncio, e sim de um ato de fala, um pedido de que as pessoas no aposento façam silêncio). Daí a importância do uso de textos para que se possa alfabetizar letrando. Mas para que isso aconteça, é preciso que as situações de escrita sejam o mais reais possível⁹ e que os textos escolhidos para leitura sejam prazerosos e/ou informativos, atendam a algo que possa interessar as crianças.

Os métodos que dissociam alfabetização estrito senso e letramento só usam textos como pretextos. São textos artificiais, criados pelos próprios autores dos métodos, sem nenhuma preocupação com a relevância e significatividade dos mesmos, com o que dizem, para quem dizem, por que dizem. Se preocupam apenas com que sejam formados apenas de palavras com os fonemas já aprendidos, em especial os que sejam o alvo da lição em pauta.

Daí o uso de frases de sentido completamente irrelevante, como *Ivo viu a uva, O ovo é da ave* e *A ave é do vovô*, e ao de textos completamente imbecis, como, por ex., o texto Mamãe Luma, da cartilha *Aprender a Ler* do Programa Alfa Beto (*apud* NASCIMENTO, 2011): "Mamãe Luma

Luma é a mãe. Ela é a mãe da Mila e da Malu.
Luma ama Mila e Malu.
Malu mama.
Mila não mama. Mila já lê.
– Ela já lê?
– Sim, ela lê.
Malu mama e Mía lê.
Luma mima Mila e Malu.

Além de desinteressantes e sem sentido real esses textos desensinam: não têm nenhuma preocupação com coerência ou coesão textual, ignoram todas as regularidades que governam textos autênticos, e assim passam para as crianças uma visão falsa sobre como textos são realmente construídos.

Pior ainda, não deixam que as crianças vislumbrem a possibilidade da escrita como expressão de si e da leitura como fonte de prazer, transformando a aprendizagem na leitura e da escrita numa

⁹ Não ignoro as limitações do espaço escolar. Mas, mesmo na escola podem ser criadas situações em que o uso da escrita seja significativo, em que as crianças realmente queiram dizer algo para um destinatário específico, um colega, a mãe, até para a professora, mas de modo individualizado.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

atividade mecânica e sem sentido. Isso até pode não travar a aprendizagem no caso de crianças filhas de pais letrados, que já sabem o que é a escrita e já desejam dominá-la, mas a falta de sentido das práticas escolares pode ser um obstáculo intransponível para crianças para quem a escrita ainda não faz sentido, podendo fazer com que isso nunca venha a acontecer, mesmo no caso em que venham a ser capazes de codificar/decodificar o código escrito.

4. Considerações finais: a integração necessária entre alfabetização estrito senso e letramento e o trabalho paralelo com palavras e com textos

A principal posição defendida por este artigo é a insistência na integração necessária entre a alfabetização estrito senso e o letramento: que este não seja postergado àquela, pois isso apenas faria com que ela se desse no vácuo, deixando de fazer sentido para as crianças. Os dois processos devem ser trabalhados paralelamente e tão integradamente quanto possível, mas sem que nenhum deles seja subordinado ao outro.

Assim a divisão 3 do artigo ressaltou enfaticamente que os textos usados para leitura não devem ser escolhidos em função das correspondências gráfico-fônicas que dele façam parte. Pior ainda é a prática de controlar a atividade de uso livre da escrita pelos alunos, para que eles não "cometam erros", colocando-se a correção da ortografia acima do incentivo à autoexpressão das crianças.

Mas isso também não implica em que não possa haver momentos específicos das aulas em que o foco do trabalho esteja dirigido especificamente para o ensino das correspondências gráfico-fônicas¹⁰, seja de modo sistemático ou assistemático.

Quanto a isso, o artigo reconhece, sim, que os professores têm razão ao preferir realizar esse trabalho usando sobretudo palavras, seja porque é impossível estabelecer essas correspondências diretamente entre fonemas e letras, desconsiderando-se a posição do fonema/letra dentro da palavra, seja também porque, como já avançado na nota 5, é difícil fazer isso diretamente a partir de textos.

¹⁰ E também de outras regularidades da escrita, que não se limitam a tais correspondências e que, muitas vezes, só podem ser observadas em textos, como, por exemplo, o uso de pontuação, de letras maiúsculas etc.

Também nada obriga que só sejam escolhidas palavras contidas nos textos que estejam sendo usados. Isso pode ser feito, uma boa prática é a constituição de um dicionário da turma, com as palavras que tenham sido apresentadas nos textos ou que tenham surgido das atividades da escrita. Mas nada recomenda a que só elas sejam usadas e que os professores não possam escolher palavras em que fiquem mais claras as relações gráfico-fônicas que eles queiram ensinar de modo sistemático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Fonologia: conceitos básicos e implicações para o acompanhamento do processo de aquisição da escrita*. Apresentação em Power Point exposta durante o XIX Instituto de Linguística da ABRALIN. João Pessoa, 2009.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. *Alfabetização: método fônico*. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, Raquel Oliveira do. Reinvenção ou retrocesso: refletindo sobre alfabetização. In: BERNARDO, Sandra; AUGUSTO, Marina Marina Rosa Ana; VASCONCELLOS, Zinda. (Orgs.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações* (6). Rio de Janeiro: UERJ, 2011, p. 159-175. Disponível em:

<http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro06/ltaa06_a12.pdf>

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan/abr. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>

VASCONCELLOS, Zinda. Analisando a contribuição de Emília Ferreiro para a prática da alfabetização. *Cadernos do CNLF*, vol. XVI, n. 4, t. 1, p. 264-275, 2012. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/022.pdf>.

_____. Da necessidade de diálogo com professores alfabetizadores. In CARVALHO, Gisele de; ROCHA, Décio; VASCONCELLOS, Zinda (Orgs.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações* (7). Rio de Janeiro: UERJ, 2013, p. 124-134. Disponível em:

<http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro07/ltaa7_livro_completo.pdf>.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

O VER E O SER PROFESSOR
DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
RELATOS DE ESTAGIÁRIOS E DOCENTES

Carla de Quadros (UNEB)
quadros.carla@yahoo.com.br
Deije Machado de Moura (UNEB)
dejemoura@bol.com.br
Sinéia Maia Teles Silveira (UNEB)
sineiasilveira@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho discute o ensino de língua portuguesa no ensino médio a partir da experiência de estágio supervisionado vivenciada pelos graduandos do curso de letras vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia, do Campus V, sediado no Recôncavo Baiano. Apresenta dados sobre a perspectiva adotada no tratamento dos objetos linguísticos, pertinência do conteúdo abordado para a série (se é funcional, conduzindo à reflexão sobre os usos linguísticos e se o português brasileiro contemporâneo é levado em consideração). Resultados parciais sinalizam um ensino que oscila entre as tendências formalista e funcionalista e alguns equívocos teóricos em relação à compreensão do tratamento que deve ser dado ao texto (literário e não literário) nas aulas de língua portuguesa no ensino médio.

1. *Introdução*

Este artigo é fruto do projeto de pesquisa “Nas teias e tramas do ensino de língua portuguesa no ensino médio”, desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* V, sediado em Santo Antonio de Jesus (BA), no Recôncavo Baiano. Esse projeto surge das inquietações decorrentes das observações dos estágios supervisionados e das discussões em sala de aula sobre o ensino de língua e de literatura vivenciados pelos graduandos em letras vernáculas tanto em suas experiências como discentes, no ensino fundamental e médio, quanto em suas incursões teóricas e práticas a respeito do ensino desse português apregrado nas escolas que é um “mistério”, como bem diz Carlos Drummond de Andrade.

Durante a atuação dos estagiários no estágio supervisionado IV (regência no ensino médio), foram aplicados instrumentos avaliativos e autoavaliativos, respectivamente aos regentes e seus estagiários, com vistas a investigar a práxis relativa ao ensino de língua e de literatura.

Nesse texto, problematizamos especificamente os seguintes aspectos: a) perspectiva adotada para o ensino (se estrutural ou textual); b) tratamento dado aos objetos linguísticos (se há pertinência entre os conteúdos e série; se é ensinado com funcionalidade e economia de conceitos; se oportuniza reflexão em relação aos usos linguísticos; se leva em conta o português brasileiro contemporâneo).

O cerne dessa pesquisa é investigar e refletir sobre um problema central: Quais paradigmas norteiam a práxis dos estagiários e futuros professores oriundos dos cursos de letras: formalista, funcionalista ou ambas? Se língua é literatura e vice-versa por que a dicotomia em sala de aula? Essas são algumas questões que nortearão a discussão empreendida.

2. *Ensino de língua portuguesa: (des)atando nós*

O debate em torno do ensino de língua portuguesa há algumas décadas tem se acirrado e, apesar dos avanços dos estudos linguísticos, ainda é perceptível um descompasso entre o que preconiza a teoria (o que e como a academia tem encaminhado essas discussões) e a prática na sala de aula, que se configura problemática, do ponto de vista da definição do seu objeto de estudo e da metodologia usualmente aplicada pelos professores e estagiários nas escolas de ensinos fundamental e médio.

Dentre os “nós” que dificultam um ensino produtivo, elencamos alguns: dicotomiza-se língua e literatura, prioriza-se o ensino gramatical em detrimento do ensino de língua, aqui compreendido a partir de uma imagem distorcida, com objetivos mal direcionados e deficiente em termos de sua base teórica, como explicitam os estudos linguísticos correntes: Perini (2010), Bagno (2012), Neves (1997, 2013 e 2012), dentre outros).

Nesse liame, a sala de aula - espaço privilegiado para um contato prazeroso com a língua e a literatura -, acaba por afastar os sujeitos aprendizes da beleza e potencialidades da língua portuguesa, em todas as suas vertentes e variantes, nos diversos gêneros textuais (literários e não literários), o que não coopera para a formação de leitores proficientes, críticos, que atuem socialmente na e pela língua, firmando compromissos e constituindo-se sujeitos que engendram sua história por eles contada.

No cerne dessa questão do ensino de língua, duas correntes do pensamento linguístico entram em evidência: formalismo e

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

funcionalismo. A primeira é defendida pelo estruturalismo americano (com Bloomfield, Trager, Bloch, Harris, Fries). A Escola Gerativista (com Noam Chomsky) trata a linguagem natural como um sistema autônomo em relação aos modos de uso, tendo como principais representantes Bloomfield e Chomsky, este defendendo a visão estruturalista da linguagem como sistema independente do contexto sociocultural manifestado como fato social até as últimas consequências. A segunda corrente é defendida pela Escola de Genebra, Escola de Praga, Escola de Londres (Firth, Halliday), Grupo da Holanda (Riechiling e Dik) e interpretam a linguagem como uma rede de relações, considerando os modos de uso, melhor representada nos modelos da gramática funcional, uma de autoria de Halliday e outra de Simon Dik. O funcionalismo considera as expressões linguísticas não como objetos funcionais arbitrários, mas possuindo propriedades com elementos pragmáticos da interação verbal humana, segundo Dik.

Para Dillinger (1991), enquanto o formalismo estuda as formas linguísticas, o funcionalismo trata do significado e do uso das formas linguísticas em atos comunicativos. Nesse entendimento, fica evidente que o formalismo vê a língua como um sistema autônomo, enquanto o funcionalismo a enxerga como um sistema não-autônomo, inserido em um contexto de interação social, como afirma Maria Helena Moura Neves (1997, p. 39), para quem

Na verdade, pode-se distinguir dois polos de atenção opostos no pensamento linguístico, o funcionalismo, no qual a função das formas linguísticas parece desempenhar um papel predominante, e o formalismo, no qual a análise da forma linguística parece ser primária, enquanto os interesses funcionais são apenas secundários.

Correntes teóricas como a sociolinguística, a linguística antropológica e estudos da literatura e do discurso são consideradas funcionalistas por destacarem as relações entre a língua e o seu uso na comunidade, sem negar, contudo, a importância do aspecto estrutural das línguas. O que se destaca nessas correntes é o fato de frisarem a importância do contexto social na consideração da natureza da língua. Já os formalistas procedem às suas análises descontextualizando o seu objeto de estudo do meio social: o que interessa a esses pesquisadores são as características internas das línguas e a relação existente entre os elementos que as constituem.

Mary Kato (1998) julga um erro pensar que formalistas e funcionalistas não possam trabalhar juntos em um mesmo objeto. Ela aduz que a língua é signifiante e significado, dois lados de uma mesma moeda, não importando o ponto de vista metodológico. Então, se trabalharem juntos, poderão chegar a descobertas mais abrangentes e interessantes.

Voltando aos questionamentos iniciais, percebemos que o ponto crucial está na formação dos professores de português do ensino fundamental e médio. Como bem defende Neves (2002), é preciso que o ensino de linguística ofereça condições para o aluno tirar dele orientação e conteúdo para o trabalho com a linguagem quando ele assumir a outra ponta, no processo de ensino. Ela entende que dar privilégio à reflexão é o modo de se preconizar um tratamento da gramática que objetive o uso linguístico. Não apenas o estudioso da língua portuguesa, mas também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vão poder orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem. Defendemos que a heterogeneidade precisa ser o cerne de toda atividade reflexiva sobre a linguagem, tendo em vista que a língua é um sistema eminentemente variável, como preconizam os estudos arrolados.

Nesse entendimento, a escola deve tratar a linguagem, a princípio, rejeitando moldes, vendo que não é natural que os padrões se imponham ao uso, mas que o uso estabeleça padrões, os quais, obviamente, do ponto de vista sociocultural, são submetidos a uma avaliação, já que diferentes usos não de ser adequados a diferentes situações de uso.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), referenciais qualitativos norteadores da educação no Brasil, pautam-se nas tendências linguísticas contemporâneas, fazem críticas aos aspectos negativos no ensino de língua. Também traçam diretrizes para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Nesses referenciais, a língua portuguesa é apresentada como uma área em mudança com relação ao ensino de língua, que se fundamenta em um tripé: escuta/leitura de textos orais/escritos; prática de produção de textos orais/escritos; prática de análise linguística. Dessa forma, o foco do ensino sai de regras estanques, pré-estabelecidas, e do tradicionalismo, passando para um questionamento de regras e comportamentos linguísticos, como sinalizam os estudos citados.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Nesse enfoque, o que também propomos é a saída de um ensino prescritivo, metalingüístico e descontextualizado e de uma teoria gramatical inconsistentes para uma perspectiva mais crítica de ensino de língua, mediante a leitura e produção textual como eixos basilares para a formação do aluno, compreendendo a língua não mais como um corpo homogêneo e transparente, mas um leque de *possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva*, vendo-se o texto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros como um aspecto a ser privilegiado no espaço escolar.

Nesse contexto, ressaltamos a importância que os textos produzidos pelos alunos passam a ter, aqui contempladas: a produção, a refacção como exercícios de análise linguística, reflexão sobre língua, linguagem e variações linguísticas, dentre outras possibilidades, algo que, em muitos espaços escolares, tem sido desconsiderado, mantendo-se um ensino gramatical fortemente arraigado na tradição, reduzindo-se “[...] o estudo de uma das maravilhas do universo a uma série de regrinhas de etiqueta secas, autoritárias, carrancudas e profundamente desinteressantes”. (PERINI, 2014, *apud* NEVES & CASSEB-GALVÃO, 2014, p. 66)

Quando partimos para a escola – *locus* privilegiado da pesquisa – fica perceptível ainda um descompasso que desafina os acordes de um ensino produtivo de língua e de literatura. Esse distanciamento entre ambas ou a forma equivocada do seu tratamento em sala de aula pode conduzir a um tensionamento desnecessário que coopera para um estranhamento do aluno em relação à língua e a literatura que fala e lê e aquelas preconizadas pela escola.

Na análise empreendida, somos confrontados com alguns resultados que nos inquietam: estagiários e seus regentes parecem ter ótica diversa com relação a alguns pontos cruciais, a começar pela forma como os objetos linguísticos são abordados na práxis dos futuros professores de língua portuguesa.

Quando questionados se essa abordagem é feita numa perspectiva estrutural ou textual, o que nos daria suporte para compreender qual viés é adotado (formalista, funcionalista ou ambos), 87,5% dos estagiários informam sempre se pautar numa vertente textual; 12,5%, alegam ter feito isso às vezes. Quanto ao viés estrutural, são unânimes em afirmar que não aplicaram. Leitura que não coaduna com a feita pelos regentes que os observaram, pois eles evidenciam a adoção de ambas as

perspectivas de modo equitativo, informando que metade deles às vezes ensinou a partir de um viés estruturalista e a outra metade se pautou numa vertente funcionalista.

Concernente ao tratamento que os estagiários dão aos conhecimentos linguísticos, quando questionados se o ensino foi funcional e com economia de conceitos, ambos os grupos de informantes (regentes e estagiários) coadunaram: 62,5% dos estagiários sempre aplicaram um ensino funcional, 25% às vezes e 12,5% nunca fizeram uma abordagem linguística que contemplasse essa vertente. Questionados se a forma como a língua portuguesa foi ensinada conduziu o alunado à reflexão, se os assuntos foram problematizados a partir da proposição de questões que oportunizassem ao aluno a formulação de seus próprios conceitos e a reflexão sobre os usos linguísticos, 12,5% dos estagiários alegaram que não contemplaram tais aspectos, 12,5% que o fizeram às vezes e 75% afirmaram sempre ter considerado esse tipo de ensino. O olhar dos regentes foi mais complacente. Para eles, 87,5% dos estagiários sempre ensinaram nessa linha e 12,5% às vezes levaram isso em conta e que nenhum deles deixou de priorizar um ensino reflexivo e problematizador para enfatizar questões taxonômicas e primordialmente descritivas.

Na prática, as aulas observadas pela coordenadora de estágio revelam um apego excessivo às normas gramaticais e, apesar da presença do texto (literário não literário) o foco é a metalinguagem e a prescrição de regras que, apesar de contextualizadas, não dão conta nem possibilitam ao aluno questionar, problematizar os usos, refletir de modo mais abrangente sobre as questões levadas para a sala de aula.

Quando confrontados sobre a própria prática, as justificativas dos estagiários são de ordem primordialmente burocrática: é preciso cumprir o conteúdo programático e o tempo é o grande senhor que precisa ser religiosamente cumprido, sob o risco de não darem conta dos assuntos elencados no planejamento anual da escola, de não atenderem às demandas de conteúdo previstas para os vestibulares e o ENEM, de não saberem lidar com o estranhamento dos alunos que não conseguem vislumbrar ensino de língua num viés que não seja metalinguístico por excelência. Os estagiários acabam emparedados por um sistema rígido pouco afeito às mudanças e por um alunado acostumado a um ensino prescritivo e tradicional. Assim, alguns desses estagiários acabam se voltando para práticas que tanto criticaram quando observaram a práxis de professores de escolas públicas. Retroalimentam o caos.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

De modo geral, o texto não protagoniza a aula de língua: é mero coadjuvante. Lido, dissecado do ponto de vista estrutural, no máximo, são levantadas duas ou três questões interpretativas, seguidas por aquilo que entendem como “análise linguística”, solicitando-se que os alunos identifiquem termos, nomeando-os, classificando-os. Definida pelos estagiários e docentes como uma abordagem funcional, essa prática distancia-se disso, na medida em que o ensino de língua é superficial e o viés adotado distancia-se de ações epilinguísticas (FRANCHI, 2006) centradas na tríade *uso – reflexão – uso*, buscando compreender como a língua funciona na construção dos sentidos que perpassam os diversos textos falados e escritos que circulam socialmente.

Outro ponto investigado foi justamente se o estagiário considerou o português brasileiro contemporâneo na abordagem das normas urbanas de prestígio. Todos eles sinalizaram que isso foi feito às vezes. Dados que não coincidem em parte com as informações prestadas pelos regentes, para quem 62,5% dos estagiários consideraram o português brasileiro em suas aulas. Durante as observações efetivadas no período de regência não houve menção ao português brasileiro. A variação linguística também foi uma temática pouco tratada e, mesmo quando ocorreu, a discussão foi superficial, sem evidenciar as possibilidades do uso funcional de uma determinada variedade linguística para que o aluno construa sentidos

Quando confrontamos o resultado das duas primeiras perguntas, estritamente ligadas por refletirem um ensino numa vertente funcional, percebemos que há discrepância nos dados. Isso revela nuances esclarecedoras, já que, na primeira questão, os regentes alegaram que só a metade dos estagiários ensinou num enfoque textual. Algo que pode ser explicado por um equívoco conceitual, pois alguns indivíduos entendem que o fato de utilizar o texto como referencial para suas aulas implica necessariamente na aplicação de uma vertente funcional. Nem sempre isso coincide com a veracidade dos fatos, pois o texto pode estar presente na aula, contudo, sendo tratado de modo estrutural, numa maquiagem nova para uma roupagem antiga, metaforicamente falando, quando o foco primordialmente deveria recair nos aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos, como alude Bagno (2014, *apud* NEVES & CASSEB-GALVÃO, 2014, p. 108), para quem “as reflexões sobre os aspectos especificamente morfossintáticos precisam ser lançadas contra esse pano de fundo semântico-pragmático-discursivo”, algo que possibilitará ao aluno compreender que ele pode ativar os recursos

gramaticais à sua disposição sempre que precisar produzir sentidos e interagir socialmente.

3. Conclusão

Esse projeto de pesquisa ainda está em andamento. Nessa análise preliminar, os dados da pesquisa discutidos trazem apenas uma amostra colhida na fase de regência no ensino médio e em apenas alguns itens dos questionários aplicados. Foram problematizados os dados constantes nas fichas preenchidas pelos estagiários (autoavaliativas), regentes das escolas receptoras e supervisora de estágio da Universidade do Estado da Bahia (fichas avaliativas). Contemplamos os dados relativos ao ensino de língua durante o estágio supervisionado dos alunos de letras vernáculas da turma 2009.2, que estudaram sob a égide de um currículo reformulado e mais abrangente (hoje passando por redimensionamento), 400 quatrocentas horas do componente prática pedagógica e 405 horas de estágio. Na fase posterior, será investigada a práxis desses alunos, enquanto egressos, confrontando-se os instrumentos aplicados durante e após o estágio de regência. Também serão analisados os memoriais produzidos pelos estagiários como instrumento avaliativo final.

Nessa incursão, fica perceptível, na prática dos estagiários, um ensino que oscila entre as vertentes formalista e funcionalista e uma compreensão sobre o papel do texto em sala de aula reveladora de uma percepção teórica ainda merecedora de ajustes e de revisitação, não só por parte deles mas também dos docentes que os acompanham.

É preciso, também, que o texto seja, de fato, tratado funcionalmente, como carinhosamente advertimos nossos graduandos, quando vão elaborar suas sequências didáticas para aplicação nos estágios de regência. É fundamental que o alunado tenha assegurado, no espaço escolar e na universidade, seu direito de contrapor, inquirir e problematizar os usos linguísticos, questionando-os, aceitando-os ou não. Gramatiquices à parte, a língua não pode e não deve ser aprisionada por práticas pedagógicas ineficientes, “metalinguices” improdutivas e enfadonhas que limitam o texto à forma. Afinal, não é essa verborragia gramatical que conferirá saberes ao aluno, mas a efetiva prática de leitura, produção e reflexão sobre esses usos, nas mais variadas situações comunicativas nas quais o indivíduo se vê envolto no seu dia a dia.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Compreendemos ser necessário o protagonismo do texto em toda a dinâmica da sala de aula, inclusive sendo considerado em seu contexto, contemplando-se sua função social, suas condições de produção, possibilitando ao aluno refletir sobre os usos que faz da sua língua, não só daquela eleita como modelo ou a que tenha maior prestígio social, mas também da “[...] breve língua entrecortada do namoro com a prima”, como alude Drummond, no poema “Aula de Português”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 2006.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. Uma gramática propositiva. In: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia. (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores* Evanildo Bechara et al. São Paulo: Parábola, 2014, p. 91-114.
- DILLINGER, Mike. Forma e função na linguística. *DELTA*, São Paulo, vol. 7, n. 1, p. 395-407, 1991.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.
- KATO, Mary Aizawa. Formas de funcionalismo na sintaxe. *DELTA*, São Paulo, vol. 14, n. spe, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000300011>>. Acesso em: 02-08-2015.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.
- _____. *Que gramática estudar na escola? Normas e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. Defino minha obra gramatical como... In: ____; CASSEB-GALVÃO, Vânia. (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do português:*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

com a palavra, os autores Evanildo Bechara et al. São Paulo: Parábola, 2014, p. 68-79.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
REFLEXOS DA LINGUAGEM DIGITAL NA SALA DE AULA

Bruno Gomes Pereira (UFT)
brunogomespereira_30@hotmail.com
Danielle dos Santos Guedes (UFT)
Letícia Carvalho Martins (UFT)
leticiaacstrom@gmail.com
Tallytta Silva Paiva (UFT)

RESUMO

Esse trabalho, de cunho documental e abordagem qualitativa, tentará mostrar a importância do uso da tecnologia nas aulas de língua materna e os reflexos que causam dentro das salas de aulas. Vimos que, por não existir uma obrigação de se escrever bem em algumas redes sociais, os usuários utilizam, além de uma linguagem informal, uma escrita que dificulta a compreensão dos leitores. Trataremos do letramento digital, seus reflexos na sala de aula, a construção do gênero “redes sociais”, além de apresentar uma proposta de ensino de língua materna a partir da linguagem digital que leve os alunos a participarem ativamente das aulas e, por consequência, melhorar os índices de aprovação e de satisfação educacional.

Palavras-chave: Tecnologia. Língua materna. Letramento digital. Redes sociais.

1. Introdução

Com as inovações tecnológicas, resultantes da evolução do século XXI, há uma necessidade da inserção dos meios de informatização no campo educacional, já que o acesso a essas novidades está cada vez mais fácil. Caso não sejam impetradas no âmbito escolar, estas tendem apenas atrapalhar o andamento das aulas.

Este artigo tem como objetivo analisar a esfera do mundo digital e o ensino de língua materna, ambos relacionados, verificando as consequências refletidas no processo de aprendizagem por meio da escrita nas redes sociais.

Mediante a essas reflexões, mostraremos que essas ferramentas podem trazer benefícios para o ensino de língua materna, contribuindo na aprendizagem desses alunos e na produtividade das aulas.

Este trabalho tenta compreender o papel do mundo digital na escola, os reflexos produzidos dentro e fora da sala de aula e as propostas existentes que contribuem na relação ensino-tecnologia. Para isso,

analisamos alguns recortes de postagens realizadas pelos usuários da rede social *Facebook*, a fim de analisar o modo de escrita, que muitas vezes, dificulta a compreensão do leitor.

Além de várias funções, a tecnologia é mais um meio de comunicação e informação que, no campo educacional, retira a função do professor como único portador do conhecimento. A compreensão disso é de fundamental importância para que esse pensamento seja superado, e que a tecnologia ganhe espaço dentro da escola contribuindo significativamente para a educação. (PRETTO, 1994)

2. *Letramento digital: algumas considerações*

Sendo o objetivo deste artigo verificar a utilização da escrita em redes sociais e os reflexos na formação escolar, compreendemos o uso da tecnologia refletida na sala de aula como letramento digital.

Ser letrado é fazer uso das habilidades adquiridas a partir da alfabetização, perdurando por toda trajetória escolar. Mediante essas concepções de letramento podemos adentrar no conceito de letramento digital, sendo

habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente. (CARMO, 2003)

O letramento digital é parte da transformação do aluno, o ser que escreve e lê, passa a se fazer presente em redes sociais a socializar com pessoas de várias partes do mundo por meio da escrita, seja por mensagens, por vídeo, uma infinidade de recursos que estão a sua disposição.

3. *Reflexos do mundo digital na sala de aula*

Tendo em vista as inovações no campo tecnológico que cotidianamente se renovam, é necessário esboçar algumas considerações a respeito disso em relação ao seu uso para complementar os recursos utilizados em sala de aula. Martins propõe que

Diante desse cenário, no qual cada dia uma distração diferente é criada, é inevitável o surgimento de um embate com o modelo de educação básica no

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Brasil, que há mais de meio século se mantém dentro das mesmas diretrizes, sem nenhuma evolução concreta. (MARTINS, 2014)

Sabemos que as novidades relacionadas à tecnologia estão cada vez mais acessíveis e mais atraentes, conquistando, principalmente crianças e adolescentes, que se fascinam com a facilidade e a utilidade que esses meios carregam.

Está se tornando cada vez frequente o uso de celulares, smartphones e tablets na sala de aula por parte dos alunos. Existe, portanto, uma preocupação dos docentes com os estudantes no que diz respeito a esses aparelhos, já que os mesmos tiram a atenção desses alunos nos conteúdos expostos pelo professor. A partir daí, atentamos para a necessidade de que em vez desses eletrônicos contribuirmos negativamente para a educação, eles ganhem uma carga positiva dentro da escola, na qual toda equipe docente tende a criar meios que possam unir a tecnologia e a educação.

Mediante a essas considerações, sabemos que é inevitável o NÃO contato dos alunos com essas novidades do mundo digital. A proposta é que a tecnologia seja utilizada como mais uma ferramenta para contribuir durante as aulas, tornando-a mais atrativa, desviando as atenções apenas para o livro didático.

A tecnologia tem um poder muito grande sobre as pessoas, principalmente sobre crianças e adolescentes, o que nos faz compreender que deve ser usada como algo que possa contribuir para o crescimento do indivíduo na sociedade. Muitas vezes considerada um desafio para os professores, vemos a necessidade de que essa visão conturbadora seja extinta para que as mentes se abram e a partir disso, sejam trabalhadas de maneira favorável.

4. Algumas considerações sobre o gênero “redes sociais”

Como o objetivo deste artigo é traçar algumas causas e consequências dos reflexos que a tecnologia causa dentro e fora da sala de aula, discutiremos também como adolescentes e jovens utilizam as redes sociais para exporem suas ideias e pensamentos, por meio da escrita.

Quando falamos no gênero “redes sociais”, *estamos nos referindo* a um macro gênero em que as pessoas se comunicam por grupos

menores, tais como poesias, poemas, narrativas, receitas etc. Portanto, compreendemos uma rede social quando várias pessoas se comunicam por intermédio da internet. A rede social que iremos utilizar para analisar fragmentos de escritas é o *Facebook*, no qual encontramos uma gama de mensagens com uma escrita informal, o que atende às nossas expectativas de análise.

Nas redes sociais, as pessoas exprimem seus sentimentos, vontades, desejos, revoltas, sonhos, sucessos, expondo-se a opiniões contrárias, críticas ou apreços. Por tal motivo, deve haver uma consciência do que se escreve e como se escreve. As pessoas que leem precisam compreender a mensagem passada, sendo que muitas vezes o entendimento é confuso, ora por falta de coesão, ora por falta de pontuação.

Para melhor compreendermos os reflexos que a rede social ora referida provoca em outros domínios sociais, analisaremos alguns excertos retirados do Facebook. Voltamos a frisar que os usuários da língua serão mantidos em sigilo para não ocorrer nenhum tipo de constrangimento.

Recorte 1

obrigada meu Deus maravilhoso por me
mostra mesmo que seja por cartigo ou pelo
bem mesmo que o Senhor e meu pai e ta
me chamando pros seus braços muito feliz
na tua presença

Neste recorte, o que primeiro nos chama atenção é a falta de pontuação, que dificulta bastante a leitura e, conseqüentemente a compreensão do enunciado. Isso pode ser o efeito do momento em que o usuário escreveu a mensagem, o que nos leva a entender que há uma euforia escondida, causando excitação no momento da escrita.

Temos ainda a troca das consoantes “s” por “r” na palavra “cartigo”. Outro ponto que é bastante frequente nessas escritas é a omissão da desinência de infinitivo, quando o usuário utiliza a palavra “mostra” que está empregada de maneira equivocada no trecho, em vez de ser utilizada no infinitivo como “mostrar”. Vejamos outros casos semelhantes.

Recorte 1.1

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

muitas vezes e melhor entrega um celula
doqui perde vida .por isso qui entregueim
um meu indagorinha pruns cara ..

A palavra grifada acima atenta novamente para a omissão de infinitivo. Nesse caso com as palavras “entrega” (entregar) e “perde” (perder), além de outros erros gramaticais. Observamos que a utilização desse tipo de escrita ocorre muitas vezes, pela flexibilidade que a internet possui e por não haver nenhuma cobrança em relação a isso.

Mostraremos um excerto em que a utilização indevida de uma palavra impede que haja um entendimento sobre o trecho lido.

Recorte 2

Aves agente confia tanto em uma pessoa ..
..e acaba se decepcionado,por
bobagem!!!!
Mais não têm aquele ditador, ãe de peixe,
peixinho #Eeeereeeee

Neste recorte, a escrita da palavra “ditador” em sua essência, nos remeteria a um general, que dá ordens e que é intolerante. Porém, a intenção de quem escreveu era de passar a ideia de “ditado”.

Outro fenômeno muito comum nas redes sociais, é a abreviação das palavras.

Recorte 3

To aki no quarto trancado pq to com
vergonha de sair aki no quintal e olhar pro
meu cachorro que e um pastor alemão ,em
vez dele latir ele vai e rir
🐶🐶🐶🐶🐶🐶🐶🐶

Neste trecho, as palavras grifadas são abreviações que constantemente são utilizadas. Por ser uma linguagem informal utilizada pelas redes sociais, não há nenhuma cobrança (pessoal) que impeça o usuário de utilizar essas palavras. Porém, o problema é quando isso se reflete nas salas de aula e os alunos utilizam isso em atividades de escrita e produção de texto. Muitas vezes pode acontecer por pressa de realizar

as atividades, ou – no caso a maioria das vezes – pelo costume de sempre estar utilizando essa escrita, por passar muito tempo conectado.

Verificamos, portanto, que a linguagem informal dá aos internautas uma certa liberdade que prejudica os usuários quando os mesmos deixam de se cobrar uma boa escrita. Outro limite ultrapassado é quando isso é levado para a sala de aula e passa a ser comum e normal uma escrita que em nenhum momento respeita as normas da linguagem culta.

5. Proposta de ensino de língua materna a partir da linguagem digital

Através do embate existente entre sala de aula e tecnologia, há uma necessidade de renovação e integração entre esses meios, já que a separação dos mesmos está cada vez mais complicada. O professor, como mediador do conhecimento, deve procurar trabalhar com a informatização a seu favor, porém, para isso, é necessário que ele receba capacitações para lidar com essas ferramentas digitais.

Para que as aulas tenham mais produtividade e mais participação dos alunos, o professor precisa despertar o interesse deles a respeito do que faz parte de seu cotidiano, ou seja, o mundo digital. Em virtude disso, “se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia a dia” (BRASIL, 1997, p. 44-45). Se o cotidiano do aluno se resume em estar sempre conectado no mundo digital, o professor precisa desenvolver didáticas que contemplem a tecnologia.

Como exemplo para essa abordagem de novos métodos, existem aplicativos que trabalham o raciocínio lógico dos alunos, conhecimentos gerais, dicionários, livros virtuais, e também as próprias redes sociais com páginas que abordam os assuntos trabalhados em sala de aula, tutoriais em vídeo-aulas, entre outros.

Para o ensino de língua materna, a utilização desses meios tecnológicos pode auxiliar o professor na árdua tarefa de ensinar. Muitas escolas possuem laboratórios de informática, em que algumas aulas de português podem ser realizadas através de jogos educativos, que instigam a reflexão do aluno sobre a língua materna.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Outro meio de imbricar ensino e tecnologia são as redes sociais. Existem páginas – ferramentas que conectam as pessoas nos assuntos que são interessantes para elas – em que os alunos postam suas dúvidas e o professor, utilizando a mesma ferramenta é capaz de sanar as dificuldades dos alunos. Isso é um ponto positivo em que o mundo digital é inserido no mundo educacional, que faz surtir efeitos na aprendizagem dos alunos.

Para isso, a capacitação do professor é fundamental para que ocorra a real integração entre o mundo digital e o ensino. As aulas de língua materna podem tornar-se interessantes a partir do momento em que o professor saiba trabalhar com a tecnologia, atraindo os alunos a participarem das aulas de maneira satisfatória e, conseqüentemente, contribuindo para sua formação.

6. Considerações finais

Diante das discussões acima elencadas, percebemos a importância de imbricar o mundo digital no mundo educacional, facilitando o desenvolvimento dos conteúdos aplicados em sala. Se a tecnologia não for usada a favor da educação, a única forma em que ela irá se apresentar é de maneira negativa.

Quando falamos em ensino de língua materna através da linguagem digital, nos relacionamos a uma escola aberta às transformações que permitem atualizações. O professor deve trabalhar com os meios tecnológicos, aperfeiçoando suas aulas e atraindo os alunos.

Ainda nesta concepção é que permeia a ideia de que as tecnologias estão a serviço não só da informatização mas da integração entre todos os parâmetros educacionais, pois, sendo ela ferramenta oferecida para melhor introdução dos assuntos referentes as aulas de língua portuguesa, proporcionará a leveza encontrada na internet como um todo e, assim, fazer com que os alunos vejam as aulas do ensino regular como algo que lhe chame atenção e lhe desperte a vontade de estudar e se aprofundar em quaisquer assuntos, mesmo aqueles que antes lhes causavam intolerância.

Para tanto é preciso que os educadores se sintam seguros e capazes de utilizar os recursos oferecidos em suas escolas, as propostas de uso de rede sociais em sala de aula, em busca de chamar a atenção de

seus alunos e acolhe-los em meio a uma sociedade totalmente voltada às tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa: ensino fundamental II. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMO, Josué Geraldo Botura do. *O letramento digital e a inclusão social*. 2003. Disponível em:

<<http://www.educacaoliteratura.com/index%2092.htm>>. Acesso em: 07-08-2014.

MARTINS, Carlos Wizard. Uso da tecnologia na sala de aula ajuda a prender a atenção dos alunos. 11/05/2014, 6:00h. Disponível em:

<<http://historiatecnologiasensinoaprendizagem.blogspot.com.br/2014/10/uso-de-tecnologia-na-sala-de-aula-ajuda.html>>. Acesso em: 30-07-2016.

PRETTO, Nelson. *Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras*. 1997. Disponível em:

<<http://www2.ufba.br/~pretto/textos/rbe11.htm>>. Acesso em: 08-08-2014

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
TECNOLOGIA E JOGOS
NO APOIO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹¹**

Daniel Costa de Paiva (INFES/UFF)

profdanielpaiva@gmail.com

Francisco de Assis Silva Oliveira (INFES/UFF)

francisco25aoliveira@hotmail.com

RESUMO

Esta proposta visa abordar no âmbito do minicurso benefícios do uso de tecnologias no contexto escolar, indicando a experiência na aplicação de jogos educacionais no apoio ao ensino de língua portuguesa e resultados com alunos do ensino fundamental. São apresentados exemplos disponíveis na internet e também um jogo desenvolvido e facilmente adaptável para realidades dos professores desta área. Vão ser apresentados os resultados alcançados, a impressão dos alunos, do professor responsável na escola pública, do aluno de licenciatura de realizou a experiência e do professor responsável pela área de informática educativa. Como principal contribuição tem-se o engajamento dos alunos e benefício claro para o ambiente escolar.

Palavras-chave: Jogos. Tecnologia. Apoio ao ensino. Língua portuguesa.

1. Introdução

A atual expansão do termo tecnologia educacional, a inserção dos computadores em meio ao ambiente escolar, e o surgimento cada vez comum de recursos tecnológicos para o apoio às práticas didático-pedagógicas é causado pelo imenso impacto de tais ferramentas na sociedade atual, influenciando o acesso cotidiano à informação e a construção do conhecimento. De acordo com Liane Margarida Rockenbach Tarouco e Letícia Coelho Roland (2004), o termo tecnologia educacional foi inserido ao processo de ensino, a partir do rompimento com práticas tradicionais do processo de ensino-aprendizagem, e o surgimento do construtivismo, trazendo ao campo educacional, a aprendizagem concretizada por experimentação e participação ativa do indivíduo na construção de seu conhecimento, pelo processo de interação.

¹¹ Este texto é uma adaptação do submetido ao Congresso Brasileiro de Informática na Educação 2016 que está em avaliação para publicação. Aqui se trata de material de apoio ao minicurso para o II Congresso Internacional de Linguística e Filologia do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia (XX CNLF).

O surgimento de jogos educacionais torna-se um aliado poderoso para processos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos. Patrick Barbosa Moratori (2003), afirma que esses proporcionam, quando empregados à aprendizagem, um ambiente educacional crítico e dinâmico, favorecendo a sensibilização do aluno e possibilidades reais para o desenvolvimento cognitivo.

A cognição humana, segundo Karla Azeredo Ribeiro Marinho e Thaiane Moreira de Oliveira (2010), é definida pela capacidade de interação do indivíduo com o ambiente externo por meio da associação do corpo, o cérebro, e o próprio ambiente. Diante disto, surgiu a preocupação com métodos educacionais que estimulem o desenvolvimento cognitivo do aprendiz com comunicação dinâmica, intuitiva e criativa. Há, portanto, no ambiente escolar a possibilidade clara de aplicar jogos para beneficiar o processo de ensino aprendizagem.

No minicurso, além da abordagem teórica da aplicação dos jogos educacionais no ambiente educacional e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo de indivíduos, tem-se a apresentação de alguns exemplos de jogos e o detalhamento da experiência prática durante o estágio em uma escola municipal, pelo olhar de um licenciando em computação e do professor da área de informática educativa. São descritas dinâmicas e técnicas utilizadas no apoio ao ensino de língua portuguesa e resultados já alcançados.

Nas duas próximas seções estão uma breve fundamentação teórica das áreas de prática educativa e uso de tecnologias no ensino. Na seção 4 está a descrição de uma experiência do ensino de língua portuguesa utilizando jogos, metodologias didáticas e avaliações realizadas. A seguir estão as considerações finais e diretrizes indicadas para replicação.

2. Prática educativa¹²

Os processos educativos são complexos e obedecem a múltiplos determinantes, sejam da instituição, metodologias de ensino, meios e condições existentes ou das próprias características e capacidades dos professores. A prática educativa é algo que envolve a sequencia de atividades, o papel dos professores e alunos, a forma de estruturar de cada uma das partes envolvidas, a utilização dos espaços e do tempo, a

¹² Este tópico é transcrição do texto apresentado em (PAIVA, PAIVA, 2015).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

maneira de organizar os conteúdos, o uso de materiais e outros recursos didáticos e, finalmente, o sentido e o papel da avaliação. (ZABALA, 1998)

Outros fatores relevantes indicados pelo mesmo autor dizem respeito à organização da sala de aula, dos conteúdos, dos materiais curriculares, dos recursos didáticos e a avaliação.

Cabe ao professor sempre a busca pelo melhor jeito de ensinar, neste sentido, dicas, sugestões de especialistas e profissionais com vivência na profissão são importantes. Conquistar a confiança dos colegas e alunos é um desafio, afinal, uma dinâmica eficiente em sala de aula e o conhecimento de todos os envolvidos impacta diretamente no aprendizado e nos índices e avaliações. (NOVA ESCOLA, 2014)

Iniciativas que buscam alternativas para a sala de aula são inúmeras, desde imersão em ambientes para estudar física, biologia, química, até o uso de brinquedos e brincadeiras, da tecnologia (como lousa digital, software, jogos e livros eletrônicos, robôs, computador, tablet, celular, etc.) e de atividades lúdicas como músicas, teatro, pinturas, literatura. Existem ainda atividades esportivas, gincanas, feiras de ciências, produção de jornal e muitas outras. (ICLOC, 2015)

É possível perceber a carga de responsabilidade que se coloca em cada professor e, apesar da busca constante por alternativas, muitas das vezes se esbarra na falta de formação e treinamento, aliada à falta de tempo para acompanhar os avanços tecnológicos levados para o dia a dia da sala de aula pelos alunos. (WPENSAR2, 2015)

3. *Tecnologia*¹³

"Há cerca de vinte anos, as principais plataformas de comunicação e os aparatos tecnológicos eram bem diferentes" (DAMASCENO, 2015). Neste mundo cada vez mais conectado existem diversas alternativas para equipar os ambientes escolares através da inclusão da tecnologia nas aulas (PROINFO, 2015). O inverso também é observado com a opção pela proibição do uso da tecnologia, principalmente celulares e dispositivos pessoais. (LEI, 2014)

¹³ Texto apresentado em (PAIVA, PAIVA, 2015).

Este procedimento é comum, uma vez que gerações diferentes atuam no mesmo ambiente e a maioria dos diretores e professores conviveu por todo o tempo de sua formação, até a graduação, em um cenário sem tecnologias e agora precisam instruir, dar aulas, para nativos digitais (WPENSAR1; WPENSAR2, 2015). O “aprendizado diário (...) depende da transmissão dos conhecimentos de uma geração para outra, ou seja, de uma cultura base para as transformações internas e para as adequações que o mundo exterior necessita”. (BROUGÈRE, 2000).

Logo, não é suficiente apenas equipar os ambientes escolares. É preciso formar os professores para que aprendam a lidar com as tecnologias a favor da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (PLACIDO 2009; JORDAO, 2009). No atual contexto é preciso saber orientar os alunos sobre onde buscar as informações, como tratá-las e como utilizá-las. O processo de aquisição de informações exige profissionais críticos, criativos, com capacidade de pensar e trabalhar em grupo. (MERCADO, 2002)

O uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem. (MEC, 2007)

Além destes, "o problema (dos professores) é criar identidades próprias, acompanhar as novas plataformas, entender as maneiras de uso da tecnologia e dos canais de comunicação e, principalmente falar a linguagem daquele que queremos tocar". (DAMASCENO, 2015)

O conhecimento em tecnologia é desejável, muito importante e alvo de iniciativas como o ProInfo e o TV Escola (PROINFO, 2015). O Programa Nacional de Informática na Educação, ProInfo, do Ministério da Educação, se dedica à formação de professores para a inserção das tecnologias na prática pedagógica, na interação e construção do conhecimento. Além deste, o programa TV Escola realiza projetos que integram diferentes tecnologias na formação de educadores, na prática pedagógica e na gestão escolar, apontando uma tendência de convergência entre as mídias.

Certamente leva tempo para que os professores, diretores e demais profissionais sejam treinados para que consigam incorporar tecnologias em salas de aula de modo que elas contribuam para o melhor aprendizado e engajamento dos alunos. Este trabalho é uma iniciativa

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

com este intuito que considera as limitações existentes e indica sugestões viáveis.

4. Ensino de língua portuguesa com jogos educativos

Muitos são os jogos existentes e que podem ser incluídos em aulas de língua portuguesa. No repositório online Educar para Crescer (2016), há grande variedade de opções, das quais se optou por apresentar e discutir os três seguintes: "Como se Escreve", "Jogo da Acentuação" e "Forca dos Coletivos".

Estes jogos foram aplicados com objetivos específicos e visando desenvolver e aperfeiçoar a aprendizagem de conteúdos previamente tratados durante a aula regala.

O primeiro jogo, "Como se Escreve", está demonstrado na **Fig. 1:**



Fig. 1. Jogo Como se Escreve. Fonte: Site Educar para Crescer.

Trata-se de um aplicativo que apoia a aprendizagem do amplo vocabulário da língua portuguesa, desenvolvendo assim, a escrita e leitura do aluno. No jogo, o aluno a cada fase deve escolher a escrita correta de determinada palavra. Em caso de erro, o jogo em tempo real, apresenta ao aluno a escrita correta da palavra, sua pronúncia, por meio de recursos de som disponível na aplicação, e também, insere um verbete com determinada frase ou exemplos para facilitar o aprendizado.

Uma possível atividade, os alunos devem completar todas as fases do jogo e escreverem as palavras que aprenderam por meio do aplicativo usando o caderno ou algum aplicativo no computador. Como um jogo simples e intuitivo é uma opção adequada aos primeiros anos do ensino fundamental e possibilita realizar um levantamento a respeito do nível individual e coletivo.

O segundo jogo sugerido é o "Jogo da Acentuação", **Fig. 2**:

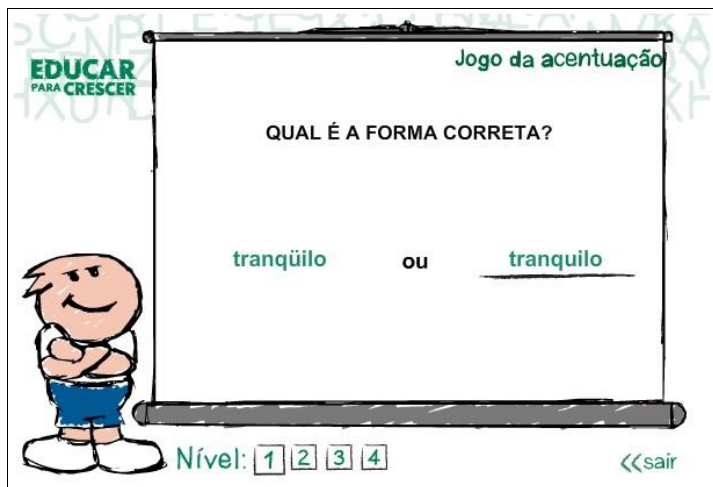


Fig. 2. Jogo da Acentuação. Fonte: Site Educar para Crescer.

Este considera o novo acordo ortográfico da língua portuguesa e o estudante, a cada rodada, é questionado em relação à acentuação correta de determinada palavra pertencente à língua portuguesa, tendo opções para que escolha a palavra acentuada de forma correta, possibilitando assim, o avanço a próxima rodada. Em casos de erro, o jogo em tempo real, apresenta ao aluno, a palavra com acentuação correta e as mudanças que a acentuação da palavra sofreu após o acordo ortográfico com exemplos.

A sugestão é o uso em uma semana, onde todos os alunos devem completar todas as fases e indicar no caderno ou no computador quais foram as novas palavras aprendidas e as regras.

O terceiro jogo, "Força dos Coletivos" (**Fig. 3**), possui classificações do conjunto de um elemento (pessoas, animais, objetos etc.).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Jogando, o aluno a cada fase é desafiado a completar algumas palavras que são coletivos de indivíduos exibidos na tela por uma imagem. As letras do alfabeto dispostas na parte de baixo na tela do jogo são escolhidas pelos alunos, com o objetivo de formar a palavra em questão.



Fig. 3. Forca do Coletivo. Fonte: Site Educar para Crescer.

A sugestão aqui é estabelecer uma quantidade de tentativas ou acertos para passar a outras atividades. Na experiência realizada, o uso deste jogo foi acompanhado de uma atividade lúdica, onde os alunos deviam desenhar os coletivos ditados. Trata-se de uma iniciativa interessante seja pelo aspecto multissensorial, seja por exercitar trabalho em grupo, discussão, além de aprendizagem por associação.

Outra opção é o "Jogo dos Antônimos" (Fig. 4), onde o aluno deve selecionar palavras que expressam o sentido oposto, todos os antônimos que conseguir. Em casos de erro, o jogo apresenta a palavra correta, o antônimo correto de determinada palavra, dando exemplos por meio de diferentes contextos, e frases.

A sugestão de atividade complementar é o estímulo à formação de pequenas frases utilizando corretamente os antônimos.

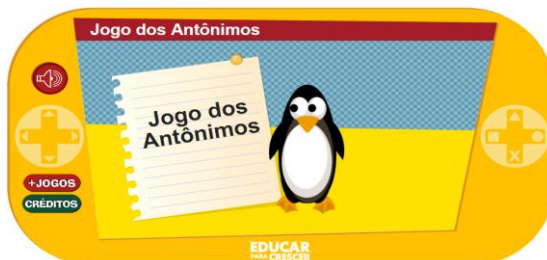


Fig. 4. Jogo dos Antônimos. Fonte: Site Educar para Crescer.

Todos os jogos apresentados aqui caracterizam pela busca de uma alternativa ao ensino tradicional (BATTAIOLA, ELIAS, 2012) de modo que apresente melhores resultados (HOUNSELL, 2015), mas, principalmente que seja mais interessante e adequada às crianças que vivem imersas no mundo da tecnologia.

Recomenda-se que todos os professores peçam sugestões dos alunos sobre quais aplicativos computacionais podem ser utilizando no apoio ao ensino dos conteúdos que estão sendo abordados nas aulas regulares. Certamente algumas crianças vão ficar empolgadas em indicar e vão explicar não apenas ao professor, mas também aos colegas como utilizar tal ferramenta.

Em uma análise geral, percebe-se que, em relação à leitura e escrita, os jogos proporcionaram as crianças o acesso, e a possibilidade de conhecer uma grande quantidade de palavras, e até mesmo, tornaram-se recursos para desenvolver a capacidade de redação das mesmas, com uma capacidade maior agora em atributos essenciais para uma produção textual de qualidade, tais como: gramática correta, a concordância verbal, acentuação de palavras e frases, e o uso correto de palavras de acordo com o significado. Em leituras coletivas em sala, nota-se a melhor pronúncia e articulação das palavras, e menor dificuldade dos alunos, contribuindo em suas discussões sobre determinado texto, com um vocabulário mais amplo.

Em atividades como produção textual e redação, nota-se atualmente, uma grande capacidade de geração de textos, dos mais variados tipos, de acordo com a solicitação do docente em sala de aula. Com a análise dos textos produzidos na classe, é possível identificar um uso intenso de palavras assimiladas pelos alunos, durante o uso das aplicações digitais no laboratório, além de melhor pontuação de frases, e um número menor de erros gramaticais.

Em textos e atividades semelhantes, a criatividade é bastante visível dentre as produções, sendo que a maior parte delas trata de sugestões temáticas dos próprios alunos. Quanto ao senso crítico, os alunos atualmente apresentam a capacidade de sugerir diferentes contextos, e uso de palavras para a melhoria de determinado texto.

Com a aplicação dos jogos, foi possível também a coleta de dados que demonstrem a melhor motivação de alunos em relação à disciplina de língua portuguesa e redação. Antes vista como um dos campos

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

disciplinares menos interessante para os alunos, atualmente é encarado com mais estímulo pelos mesmos.

O uso dos jogos despertou no docente responsável pela classe a busca de métodos que levassem mais jogos para a sala de aula devido ao dinamismo e interação. Com tal prática, houve melhor uso dos computadores da instituição. A interação de professor e aluno melhorou, contribuindo para um ambiente de sugestões e trocas de ideias entre o estagiário e o professor responsável, inclusive.

Como principais resultados desta experiência, houve uma considerável melhora no desempenho de alunos em testes e avaliações de língua portuguesa, sendo possível uma análise comparativa de notas na disciplina antes alcançadas pelos alunos, e depois da aplicação dos jogos, que comprovaram que os mesmos atualmente.

5. *Considerações finais*

Este texto de apoio visa apresentar uma síntese de jogos que podem ser utilizados no ensino de língua portuguesa. Além disto, é importante salientar que os professores não precisam ter receio do novo, afinal, crianças que vivem com tecnologias, podem ser grandes aliados e as novidades contribuirão para um processo de aprendizado mais produtivo e prazeroso para todos.

Certamente as burocracias e limitações do dia a dia dificultam experimentar novas opções, no entanto, a sugestão aqui é de um dia por semana, uma aula negociada mediante colaboração e comportamento da turma, seja utilizada para experimentar o uso de tecnologias.

Os exemplos de jogos citados estão disponíveis na internet, são de fácil utilização e não demandam recursos computacionais sofisticados para utilização, de modo que, o computador disponível na escola pode ser um aliado importante no processo de ensino-aprendizagem.

Todas as opções apresentadas aqui foram utilizadas no contexto de escolas públicas da região de Santo Antônio de Pádua (RJ) e os resultados são de melhoria considerável no interesse dos alunos e no desempenho dos mesmos nas atividades regulares. Suas notas, mediante as mesmas avaliações, aumentaram em função da prática em um ambiente de tecnologias.

O grupo de pesquisa no qual este trabalho está sendo desenvolvido conta com profissionais capacitados para desenvolver novos jogos adequados ao interesse de cada professor e contexto, portanto, caso não seja encontrada uma opção, é interessante verificar os resultados já alcançados no grupo de pesquisa Tecnologia, Educação e Cognição (TEC, 2016), todos disponíveis gratuitamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Leila. Jogos inteligentes são educacionais? In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 14, 2003, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SBIE, 2003, p. 1-9.

BATTAIOLA, André Luiz; ELIAS, Nassim Chamel. Desenvolvimento de um software educacional com base em conceitos de jogos de computador. In: *Simpósio Brasileiro de Informática Na Educação – SBIE – UNISINOS*, 13. 2002, Vale dos Rios dos Sinos. São Paulo: SBIE, 2002, p. 2-10.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAMASCENO, Laíze. *Marketing de gentileza*. Rio de Janeiro: Brasport, 2015.

EDUCAR para crescer. Disponível em:
<<http://educarparacrescer.abril.com.br>>. Acesso em: 06-2016.

GRANDO, Anita; TAROUÇO, Liane. O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, vol. 6, n. 2, p. 1-10, dez. 2008.

HOUNSELL, Marcelo da Silva. O Aprendizado através de um jogo colaborativo-competitivo contra dengue. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 24, 2015, Joinville: SBIE, 2015, p. 1-10.

ICLOC. *Práticas na sala de aula: 616 projetos para contribuir com seu trabalho*. São Paulo: Moderna, 2015.

JOHNSON, S. *Surpreendente: a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Elsevier. 2005.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

JORDÃO, Teresa Cristina. Formação de educadores. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: *Salto para o futuro: tecnologias digitais na educação*, ano XIX, boletim 19. nov./dez. 2009.

LAPLANE, Adriana Lima Frizman, SILVA, Ivani Rodrigues. Dificuldades na aquisição da escrita e avaliação escolar. In: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. (Org.). *A aprendizagem na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MARINHO, Karla Azeredo Ribeiro; OLIVEIRA, Thaianne Moreira de. Tecnologia cognitiva como suporte para a sociabilidade: uma visão holística da cognição em tribos virtuais. In: *Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, 6, 2010. Salvador: ENECULT, 2010, p. 1-11.

MEC: *Referenciais de qualidade para educação superior à distância*. 2007. Disponível em:

<<http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 28-09-2015.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. *Formação docente e novas tecnologias: novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: Edufal, 2002.

MORATORI, Patrick Barbosa. *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Instituto de Matemática/Núcleo de Computação Eletrônica, 2003.

MUNGUBA, Marilene Calderaro. Jogos eletrônicos: apreensão de estratégias de aprendizagem. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza, vol. 16, n. 2, p. 1-11, mar. 2003.

NOVA Escola. O dia a dia do professor. Como se preparar para os desafios da sala de aula. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

PAIVA, Daniel Costa de; PAIVA, Vanessa Moreira Nunes de. E se eu "vendesse" conteúdo? Proposta de uso de técnicas de comunicação social para melhorar o engajamento estudantil. In: *II Encontro Internacional Tecnologia, Comunicação e Ciência Cognitiva*. São Bernardo do Campo. 2015.

PASSERINO, Liliana Maria. *Avaliação de jogos educativos computadorizados*. Rio de Janeiro: Elsevier. 1998.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PLÁCIDO, Maria Elze dos Santos. Formação continuada de professores para a utilização das novas tecnologias. *Anais do II seminário educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*, 2009.

PROINFO. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>, acesso em 10-10-2015.

RAPKIEWICZ, Clevi Elena; FALKEMBACH, Gilse; SEIXAS, Louise. Estratégias pedagógicas no ensino de algoritmos e programação associados ao uso de jogos educacionais. In: CINTED, 2, 2006, Porto Alegre: UFRGS, 2006, vol. 4, p. 1-11.

SILVA, Marco. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, Wendel. (Org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; ROLAND, Letícia Coelho. Jogos educacionais. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, vol. 2, n. 1, p. 1-7, mar. 2004.

TEC, grupo de pesquisa Tecnologia, Educação e Cognição, disponível em: <<http://www.danielpaiva.pro.br/TEC.html>>. Acesso em: 07-2016.

WEISS, Maria Lucia Lemme; WEISS, Alba Maria Lemme. *Vencendo as dificuldades da aprendizagem escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

WPENSAR1. Diretores no Brasil. Disponível em: <<http://materiais.wpensar.com.br/infografico-gestao-escolar>>. Acesso em: 20-09-2015.

WPENSAR2. Perfil dos professores no Brasil. Disponível em: <<http://materiais.wpensar.com.br/infografico-perfil-dos-professores>>. Acesso em: 20-09-2015.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad.: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
UMA BREVE HISTÓRIA
DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DA GRAMÁTICA AO TEXTO

Alessandra Vale (PUC-SP)
avale@vunesp.com.br
Marleide Lima (PUC-SP)
leide.sp.ple@gmail.com

RESUMO

Apesar de se tratar de um assunto tantas vezes abordado e discutido, é de fundamental importância que todo profissional das letras, atuante em sala de aula ou diretamente envolvido com a língua portuguesa, faça uma revisita aos acontecimentos e transformações pelas quais passou e passa o ensino do nosso idioma. Isto posto, neste trabalho, cujo tema é a trajetória do ensino formal de língua portuguesa no Brasil, apresentamos, em linhas gerais, a evolução dessa disciplina nas instituições de educação básica, desde a instauração do português como língua oficial aos dias de hoje. A fim de identificar se as mudanças sofridas pelo ensino de língua materna têm atendido aos propósitos educacionais. Para tanto, traçamos um breve histórico do ensino de língua portuguesa, configurado a partir dos conceitos de língua: língua como sistema, língua como expressão estética, língua como comunicação, língua como enunciação e língua como um sistema simbólico por meio do qual o indivíduo pode entender o conhecimento e a linguagem como atividades associadas ao enunciado. Conceitos erigidos sob a tradição gramatical, a teoria da comunicação e sob as vertentes da linguística. Para tanto valemo-nos sobretudo dos estudos de Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2009, 2012) e Leonor Lopes Fávero (2012) em se tratando de linguística de texto. No que se refere à história da disciplina curricular, serviram-nos de base os estudos de Magda Soares (2012).

Palavras-chave: Gramática. Ensino. Língua materna.

1. Introdução

Desde o período colonial até meados do século XX, o ensino foi sempre destinado às camadas mais altas da sociedade, o ensino de língua baseava-se apenas no ensino da gramática com o auxílio de gramáticas e antologias. No início do século XX, gramática e antologia passam a constituir um mesmo livro. Este ainda se destinava a ensinar os alunos a conhecer e reconhecer o sistema linguístico, o latim, a retórica e a poética, mesmo esta última era usada como pretexto para o ensino de gramática. A competência leitora, nessa época, era considerada secundária em relação ao estudo da gramática, mas ainda nos anos 1960 isso começou a mudar, a democratização chegou à escola, possibilitando

o acesso das classes mais baixas da população à educação. Esse fato levou para a escola linguagens e culturas distintas das habituais (a linguagem “cult”).

Outro fator que causou mudanças no ensino foi o regime militar, com ele os ensinos fundamental e médio passaram por mudanças drásticas. A partir dos anos 1970, mudanças expressivas ocorreram na escola no tocante ao ensino de língua, a competência leitora passou a ser um dos objetivos do ensino da língua portuguesa. Além dos textos literários, os textos jornalísticos, informativos e publicitários também passam a ser trabalhados. Na pós-ditadura militar, foram inseridas, ao ensino de língua materna, a linguística, a sociolinguística, a linguística textual, entre outras. Teve início, então, uma nova concepção de língua, vista agora como enunciação, considerada em seu contexto de produção e em suas funções sociocomunicativas.

A disciplina “língua portuguesa”, como melhor se observará, passou por várias transformações e/ou adaptações ao longo de sua história em território brasileiro. Essas mudanças sofridas foram sempre determinadas por correntes teórico-metodológicas e/ou por reformas educacionais, que tentavam, em geral, melhor atender às demandas da educação brasileira, segundo, os preceitos políticos e ideológicos de cada período histórico.

Numa tentativa de aproximação entre a história da disciplina “língua portuguesa” e a área do conhecimento que tem como objeto de estudo a língua portuguesa, neste artigo, cujo tema é a trajetória do ensino formal de língua portuguesa no Brasil, esboçamos em linhas gerais a evolução dessa disciplina nas instituições de ensino, desde a instauração do português como língua oficial aos dias de hoje.

2. A língua

Durante o período das grandes navegações, início do século XVI, os portugueses chegam ao Brasil e encontram povos, línguas, diversas culturas e múltiplas realidades. Somente com o processo de colonização, por volta de 1532, a língua portuguesa vai sendo transportada para nosso país, e utilizada pelos sujeitos da administração pública, até se tornar oficial. Essa oficialização se dá na medida em que a língua é utilizada em documentos oficiais e pela imposição do uso da língua portuguesa pelo marquês de Pombal, em meados do século XVIII. (FÁVERO, 2006)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Em relação à cultura, Leonor Lopes Fávero (2006) afirma que a maioria dos livros era importada de Portugal, já que aqui só se imprimiam periódicos, manuais e compêndios que pudessem auxiliar nas escolas, e nas artes plásticas. Em 1824, o Brasil ganhava a sua primeira Constituição, era a tentativa de uma nação de escrever a própria história. O projeto da primeira constituição política do Império do Brasil trazia, no parágrafo 32, a gratuidade de instrução primária para todos os cidadãos, e no parágrafo 33, a garantia de ensino de elementos das ciências, belas letras e artes nos colégios e universidades, dando início a um longo processo de discussões sobre o ensino no Brasil.

Em 1827 foram criadas as escolas de primeiras letras e as faculdades de direito em São Paulo e Olinda com o intuito de organizar a vida política e jurídica, e em 1838, foi criado o colégio Pedro II. Este cumpria a tarefa de determinar quais seriam os programas de exames que se difundiriam para todas as poucas escolas oficiais brasileiras.

3. *A gramática*

Antes de abordarmos a trajetória da disciplina de português, faremos uma breve explanação sobre a história daquela que, por muito tempo, dominou o ensino de língua materna. A gramática surgiu no século III a.C., na Alexandria, principal centro cultural da época. Os intelectuais se dedicavam ao trabalho de preservar e tornar conhecidos os monumentos literários da época helênica e, assim, com a finalidade de proteger a língua tida como pura e correta, elaboraram a gramática grega.

Platão, porém, alguns séculos antes, já havia separado a unidade do discurso em componentes e formas variáveis das formas invariáveis, e Dionísio da Trácia estabeleceu as oito categorias, compreendidas como: nome, verbo, participio, artigo, pronome, preposição, advérbio, conjunção, bem como o reconhecimento de categorias gramaticais relacionadas às classes: caso, tempo, número e gênero que, em essência, serviram de modelo para a organização da nossa gramática.

Dos estudos da gramática grega passou-se aos da gramática romana, com as funções filológicas e pedagógicas. O amplo interesse nos estudos incluía a arte de falar corretamente e explicar textos fazendo da gramática uma das três disciplinas das áreas do saber – retórica, oratória e poética. (AROUX *apud* FÁVERO, p. 47). Acreditava-se que a

gramática prepara a mente para tudo que possa ser ensinado por meio de palavras.

3.1. A gramática no Brasil

No Brasil colônia, durante as missões jesuíticas, em 1595, José de Anchieta escreveu a *Arte da Gramática*, com o intuito de catequisar o indígena em língua portuguesa. Como o português não era uma língua nacional, as primeiras gramáticas em língua portuguesa apareceram no século XVI, tomando como modelo os padrões das gramáticas latinas. Com essa expansão, a língua atinge o seu auge, intensifica-se o interesse pelas línguas nacionais e o latim deixa de ser uma língua hegemônica.

Leonor Lopes Fávero (2006) aponta quatro importantes momentos para os estudos filológicos no Brasil: o primeiro, chamado de *embrionário*, começa com a cultura brasileira e vai até 1835, data da publicação do *Compêndio da Gramática da Língua Nacional* de Antônio Alvares Pereira Coruja; o segundo, denominado *empírico* vai até 1881, data da publicação da gramática de Júlio Ribeiro, considerada marco para a língua portuguesa, e o terceiro, *gramatical*, vai até 1939, data da fundação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em que instituem os estudos da linguística.

O quarto e último período, denominado *linguístico*, vai de 1940 até os dias atuais e abarca uma multiplicidade de pesquisas, entre elas as de perspectivas funcional, gerativa, semântica, sociolinguística, linguística histórica e análise do discurso e da pragmática. Segundo Leonor Lopes Fávero (2006), as gramáticas dos séculos XVII e XVIII eram definidas como a arte de escrever e falar corretamente e tratava das estruturas universais da análise do pensamento em palavras.

Seguindo os pressupostos da recém-inaugurada linguística histórico-comparativa, a *Grammatica Potugueza* de Júlio Ribeiro, publicada em 1881, buscou romper com o modelo das gramáticas anteriores, pautadas na tradição greco-latinas, fundamentadas no período denominado científico brasileiro, período este em que "as forças da renovação prevalecem sobre as de conservação, quando despontam, de maneira mais segura e auspiciosa, as manifestações da direção filológica a qual, daí por diante, irá caracterizar os estudos linguísticos no Brasil". (FÁVERO, 2006 p. 127)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Com a virada do século, gramáticos como João Ribeiro e Alfredo Gomes, além de outros, trouxeram os preceitos de que a língua é um organismo autônomo e mutável, sobretudo oral, relegando à escrita fatores circunstanciais decorrentes da inteligência humana, que ousou reduzir a símbolos a matéria linguística.

Na década de 40, com a progressiva perda do valor do ensino do latim, a gramática e o texto eram duas matérias interdependentes, e a partir da década de 50, há a fusão da gramática e do texto. Em 1959, surge a Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB, e, em 1963, a implantação da linguística nos cursos de letras e, com ela, a tentativa de implantar, no ensino, os domínios básicos das habilidades de produção e interpretação de textos, de acordo com as normas gramaticais. Apesar de ser fruto de um longo período de estudos e reflexões sobre a linguagem, é importante que não se tome a gramática como única verdade válida, pois, não é possível ignorar a variedade linguística, os usos da linguagem e os processos de organização textual.

4. *Uma breve história da disciplina “língua portuguesa”*

4.1. Português: língua oficial, mas não disciplina curricular

Quando da chegada dos primeiros educadores (1549), os jesuítas, ao Brasil, a língua portuguesa, apesar de deter o status de língua oficial, não era de ensino obrigatório. Ao lado do português conviviam o *nheengatu*, língua geral de raiz tupinambá, muito difundida em toda a costa brasileira. Era o *nheengatu* a língua usada em transações comerciais, na comunicação entre portugueses e indígenas, entre indígenas de diferentes etnias e também na catequese e na alfabetização tanto dos indígenas e de suas crianças quanto dos filhos dos colonizadores.

As crianças (poucos privilegiados) que iam à escola aprender a ler e a escrever em português, não o aprendiam como componente curricular, mas como instrumento para a alfabetização, pois no sistema educacional jesuíta não havia lugar para o ensino do vernáculo (CUNHA, 1985). Da alfabetização passava-se ao ensino secundário, quando se estudava o latim, no ensino superior aprendiam-se a gramática do latim e a retórica de autores como Cícero e Aristóteles. Isso era determinado pelo programa de estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*, instituído em todo o mundo e aceito sem nenhuma resistência no Brasil,

ainda que ignorasse o ensino de português, da chegada dos jesuítas no século XVI até meados do século XVIII.

Isso se deveu a três principais motivos: 1) as camadas privilegiadas da sociedade não pretendiam romper com a tradição da época de se ensinar/aprender latim; 2) o português, como mencionado acima, não era a língua primeira na interação social; 3) o português ainda não se desenvolvera como área de conhecimento capaz de produzir uma disciplina curricular. Assim, não havia condições externas – o português era língua secundária, seu estatuto escrito era precário, a língua portuguesa ainda não se constituía como bem cultural – ou internas ao seu conteúdo – o português não tinha tradição como área de estudos, tampouco se configurava área do saber – para que o português conquistasse status de disciplina curricular (SOARES, 2012). Isso ocorreu somente nos anos 50 do século XVIII com as reformas implantadas pelo marquês de Pombal.

4.2. As reformas pombalinas

Em 1746, Luiz Antônio Verney, em *O Verdadeiro Método de Estudar*, propõe um programa diferente do defendido pelos jesuítas e em voga no período. O autor defende, além da alfabetização em português, o ensino da gramática portuguesa precedente ao da gramática latina, esta ensinada em comparação àquela. Porém, foi com Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, em meados do século seguinte, que essas propostas passaram a ser implantadas.

O marquês de Pombal expulsou os jesuítas do meio educacional e instituiu as primeiras mudanças no sistema de ensino, baseando-se nas propostas de Verney. A língua portuguesa passou a ser de uso obrigatório no Brasil, o uso de qualquer outra língua estava proibido.

Nesta conquista se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam, determina que um dos principais cuidados do diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo de modo algum que os meninos e meninas, que pertencem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nessa matéria, usem da língua própria de suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da portuguesa, na forma que S. M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado. (CUNHA, 1985, p. 79-80)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Como exposto, a preocupação de Pombal residia apenas na dominação e consolidação da conquista da colônia, haja vista que, após a expulsão dos jesuítas, demorou treze anos para instituir o “subsídio literário”, imposto criado para manter as aulas de humanidades e de ler e escrever, numa tentativa de substituir os dois séculos de trabalho dos jesuítas. A tentativa se mostrou frustrante, pois o imposto sobre o consumo de carne e a produção de cachaça não foi suficiente para captar os recursos necessários. No que diz respeito estritamente ao ensino de língua, ele se manteve como era praticado pelos jesuítas, isto é, pautado na retórica e na gramática, agora acrescida a gramática portuguesa à latina. Esse sistema teve primazia do século XVI ao XIX.

Colocar a língua portuguesa e sua gramática no currículo não significou dar a elas a devida importância, já que tanto o português quanto a gramática portuguesa eram usados como instrumento para ensinar o latim e sua gramática. Estas eram as recomendações das *Instruções para o Professor de Gramática Latina, Grega, Hebraica, e de Retórica*:

Todos os homens sábios uniformemente confessam, que deve ser em vulgar o método para aprender os preceitos da gramática; pois não há maior absurdo, que intentar aprender uma língua no mesmo idioma, que se ignora [...]

Para que os estudantes vão percebendo com mais facilidade os princípios da gramática latina, é útil que os professores lhes vão dando uma noção da portuguesa; advertindo-lhes tudo aquilo, em que tem alguma analogia com a latina. (CUNHA, 1985, p. 72-73)

À medida que o latim foi perdendo o seu uso e valor, a gramática portuguesa foi-se libertando do jugo latino e aos poucos ganhando autonomia. A independência do português em relação ao latim se consolidou plenamente somente no século XX com a exclusão do latim dos ensinamentos fundamental e médio.

4.3. Enfim, disciplina curricular

Com a instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro em 1808, criaram-se condições para a edição de gramáticas de autores brasileiros, isso aumentou consideravelmente o número de publicações escritas por professores e destinadas a alunos e a outros professores. Além desse, outro aspecto que muito contribuiu para a autonomia da disciplina “língua portuguesa” foi a instauração da língua portuguesa como área do

conhecimento. Não havia mais os obstáculos interno e externo que impediam o português de se fixar como disciplina curricular autônoma.

A retórica também figurou no currículo escolar até o século XIX. Se com os jesuítas estudava-se a retórica de autores latinos com fins eclesiásticos, com as reformas pombalinas esse cenário mudou bastante. Passou-se a estudar também os autores de língua portuguesa, sem, contudo, abandonar os protótipos latinos, e a retórica voltou-se para as práticas sociais. Inicialmente, como podemos perceber nos estudos de Magda Soares (2012), a retórica (arte de bem falar, de argumentar, da elocução) incluía os estudos referentes à poética (estudo que compreendia a poesia, as regras da métrica e da versificação, os gêneros literários, a crítica de obras literárias etc.). Posteriormente, a poética desprende-se da retórica e se constituiu um componente curricular independente, hoje chamado literatura ou teoria literária.

Foi por meio das disciplinas retórica e poética que no ano de 1837, com a inauguração do Colégio Pedro II, a língua portuguesa entrou para o currículo. Somente no ano seguinte a gramática do português tornou-se objeto de estudos. Nesse período, muitos professores do Colégio Pedro II publicaram suas gramáticas e seus manuais de retórica: Júlio Ribeiro, João Ribeiro, Fernandes Pinheiro, Franklin Dória, entre outros (SOARES, 2012). Eram, pois, retórica, poética e gramática as disciplinas com as quais se fazia o ensino de língua portuguesa até o fim do Império, quando se fundiram numa única disciplina de nome português. Em 1871 foi criado, por decreto, o cargo de “professor de português”, acontecimento apontado como marco inicial do ensino de língua portuguesa.

4.4. Primeiras reformulações gramaticais

Ao contrário do que se possa pensar, a mudança na nomenclatura não provocou reformulações na disciplina. Continuou-se a estudar a língua portuguesa por meio da gramática e dos textos de autores consagrados, isto é, persistiram os estudos sobre o sistema da língua. Mudanças ocorreram na retórica e na poética, que assumiram um caráter de estudos estilísticos, assim deixou-se de lado a característica retórica do bem falar e preocupou-se mais com o bem escrever, reflexo das novas exigências sociais. Assim, apesar de ser única, a disciplina “português” encerrava em si as três anteriores, retórica, poética e gramática, que

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

mantinham a individualidade e autonomia uma em relação à outra, até a década de 50 do século XX.

Foram muitas as gramáticas publicadas nesse período, primeira metade do século XX, entre elas estão: a *Gramática Expositiva: Curso Superior* e a *Gramática Expositiva: Curso Elementar* de Eduardo Carlos Pereira publicadas em 1907; *O Idioma Nacional: Gramática para o Ginásio* e *O Idioma Nacional: Gramática para o Colégio* de Antenor Nascentes, publicados em 1944, mesmo ano em que Francisco da Silveira Bueno publicou sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*; a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida publicada também na década de 1940. Vale ressaltar que todas essas gramáticas são pautadas na tradição greco-latina, ou seja entendem a língua a partir do modelo filosófico.

Além das gramáticas, eram muito utilizadas, até as primeiras décadas do século XX, as seletas (coletânea de trechos de textos literários). As mais difundidas foram a *Selecta Nacional*, de Caldas Aulete e a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet. As seletas não incluíam em suas páginas explicações acerca dos textos ou questionários, restringiam-se à apresentação de trechos de textos de autores consagrados. Isso demonstra que ao manual cabia a seleção dos textos e ao professor de português, e somente a ele, cumpria comentar, discutir, analisar os textos, bem como propor questões e exercícios aos estudantes.

4.5. Primeiras mudanças na disciplina de língua portuguesa

Na década de 1930, intelectuais, socialistas e comunistas, envolvidos com o movimento conhecido como Escola Nova, elaboraram o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. Nele é reivindicada, entre outros, a função social da educação, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino. Em 1934, foi promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, que adota muitos dos ideários previstos no “Manifesto dos Pioneiros”, tais como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, gratuidade do ensino secundário e a declaração de que é função da educação desenvolver a solidariedade humana. (PALMA FILHO, 2010)

Essas iniciativas contribuíram para uma mudança efetiva no conteúdo da disciplina de português. Isso porque as transformações

sociais, culturais e políticas pelas quais passavam a sociedade, refletiram diretamente na educação. Crianças das camadas mais baixas da sociedade até então fora dos bancos escolares passaram a ter acesso à educação. Essa democratização do ensino duplicou, nos anos de 1960, o número de alunos do ensino primário, e os do ensino médio triplicaram.

A nova realidade das escolas brasileiras obrigou a disciplina de língua portuguesa a passar por uma reformulação. Gramática e texto ou estudo sobre a língua e de língua constituíram, enfim, uma disciplina com conteúdo articulado: "Ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática". (SOARES, 2012)

Assim, de 1950 a 1960, estuda-se a gramática a partir do texto ou o texto apoiando-se nos instrumentos oferecidos pela gramática. Também nesse período, o manual didático passa a conter exercícios, além de orientações para os professores. Não se espera mais que professores elaborem exercícios ou analisem os textos, essas são, a partir desse momento, funções atribuídas ao livro didático. Desse modo, os professores não precisavam ser estudiosos da língua e da literatura, e o processo de seleção dos docentes podia ser menos rigoroso, assim, mais profissionais seriam contratados, a fim de atender ao crescente número de alunos que chegavam às escolas.

Em consequência disso, houve a desvalorização da profissão de professor, já que os alunos foram para a escola, mas esta não foi preparada para receber os novos estudantes, resultando em condições precárias de trabalho. Os professores se viram, então, obrigados, em virtude da redução do salário e da consequente dupla jornada, a buscar alternativas para facilitar a atividade docente, como transferir ao livro didático a função de preparar as atividades e as aulas.

A fusão entre gramática e texto foi gradativa, pois, havia ainda o temor de que a tradição nos estudos de língua, oriunda do modelo jesuítico, sofresse alterações. Essa progressão pode ser constatada nos livros didáticos publicados na época, 1950-60. Neles há a junção entre gramática e seleta de textos, que passam a constituir um só livro, apesar de guardarem certa autonomia, já que estão graficamente separados, gramática numa metade e seleta noutra. A palavra *fusão*, usada acima, talvez não seja a mais adequada, uma vez que houve sempre uma preponderância da gramática em relação ao texto. Essa preferência pela

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

gramática se explica, como já dito, pela força da tradição e/ou pelo vazio deixado pelo abandono à retórica e à poética.

Os anos posteriores das décadas de 1970-80 representaram uma interrupção na primazia da gramática sobre o texto. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, promulgada pelo regime militar, promoveu uma mudança radical na disciplina de português, bem como nas demais. Essa mudança, diferentemente das outras, ocorreu de forma abrupta e reformulou os ensinamentos fundamental e médio.

A língua, segundo os ditames militares, devia servir como instrumento para o desenvolvimento dos ideais ditatoriais. Assim até mesmo o nome da disciplina foi alterado, nas séries iniciais do então 1º grau (anteriormente, ensino fundamental) passou a chamar-se *comunicação e expressão*, nas séries finais denominou-se a disciplina de *comunicação em língua portuguesa*. No 2º grau (antigo ensino médio) a comunicação deixa de ser o foco da disciplina, e passa a ser nomeada *língua portuguesa e literatura brasileira*. Nesse mesmo período, a teoria da comunicação surgiu como quadro referencial para a análise da língua, reforçando o caráter político e ideológico das mudanças implantadas pelos militares.

Os conceitos de língua resultantes da tradição gramatical (língua como sistema) e inicialmente da retórica e da poética e, posteriormente do estudo de texto (língua como expressão estética) deram lugar à concepção de língua como comunicação. Os objetivos do estudo da língua passam a ser pragmáticos e utilitários, ou seja, aos professores cumpria desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos de emissor e receptor de mensagens nos estudantes, a fim de que esses utilizassem e compreendessem diferentes códigos, verbais e não verbais. Note que não se trata mais de estudo sobre a língua, mas de desenvolvimento do uso da língua.

Novamente, os livros didáticos da época revelam as mudanças sofridas pela disciplina de língua portuguesa. Neles, a gramática foi reduzida, já que o foco da disciplina passou do sistema da língua para seu uso. Foi nesse período que surgiu o questionamento sobre a validade do ensino da gramática na educação básica. Os textos já não eram mais escolhidos somente por critérios literários, mas sobretudo por sua relevância nas práticas sociais, textos do gênero jornalístico, histórias em quadrinho, textos de humor e de publicidade passam a dividir espaço com os textos literários. Amplia-se, assim, o conceito de leitura, que

passa a abranger a interpretação do texto não verbal. A oralidade outrora esquecida, que já fora destaque no exercício da oratória, volta a ganhar relevância nas aulas de português, agora se evidenciando a comunicação do dia a dia. Vale dizer que, pela primeira vez, a linguagem oral é desenvolvida em seus usos cotidianos em materiais didáticos.

Talvez por essas orientações divergirem além do que tradicionalmente se estava habituado ou em consequência dos resultados duvidosos obtidos a partir do novo sistema, as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* foram eliminadas dando lugar à velha denominação, português. Essa mudança foi uma resposta do Conselho Federal de Educação diante dos muitos protestos da área educacional.

De fato, para além da troca de nome, o retorno à denominação antiga, português, significava a rejeição ao novo conceito de língua e de ensino. Concepção que já não atendia aos ensejos político e ideológico da segunda metade da década de 1980, haja vista a redemocratização em curso no país. Tampouco atendia às novas teorias desenvolvidas no campo da linguística, teorias que começavam a chegar ao ensino de língua materna. Para melhor entender as transformações sofridas pela disciplina de língua portuguesa nesse período, apresentaremos de modo conciso a teoria que muito colaborou para esta virada na concepção de ensino de língua.

5. A linguística textual

A linguística textual começou a se desenvolver na década de 1960, e consiste em tomar como unidade básica não mais a palavra ou frase, como se fez até então com os estudos da gramática tradicional, mas sim o texto “por serem os textos as formas específicas de manifestação da linguagem”. (FÁVERO, 2006, p. 15)

A linguística europeia, especialmente na Alemanha e Inglaterra, havia permanecido próximo à tradição estruturalista, e Holliday (1971), Hartmann (1964 e 1968), Petofi (1971), Teun Adrianus Van Dijk (1972) e Dressler (1972), entre outros, davam andamento nos estudos especialmente da unidade da sentença. Os estudos das relações que se estabeleceram entre enunciados permaneceram no nível pragmático, próximo ao paradigma gerativista, baseando-se no pressuposto de que

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

uma gramática deveria dar conta das estruturas linguísticas sistemáticas do texto em sua totalidade, tornando-se uma gramática textual.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2004), sobre a linguística textual, declara que

Não deixa de ser um truísmo afirmar que a linguística textual é o ramo da linguística que toma o texto como objeto de estudo. No entanto, todo o desenvolvimento desse ramo da linguística vem girando em torno das diferentes concepções de texto que ela tem abrigado durante seu percurso, o que acarretou diferenças bastante significativas entre uma e outra etapa de sua evolução. (KOCH, 2004, p. 05).

A base da linguística textual partia do princípio de que o texto seria simplesmente a unidade linguística mais alta, superior à sentença, o que gerou, entre os linguistas gerativistas, a preocupação de construir as gramáticas textuais, com aspectos semelhantes à gramática da frase, em suas categorias e regras.

Até os anos 70, havia uma gramática que estudava a frase (transfrástica) e que foi caminhando para além da frase, depois vieram as gramáticas textuais (gerativas), que estudavam as infinitas possibilidades de construção de significados, até os estudos do texto, que passam a considerar ato comunicativo presente nos enunciados. Assim, o texto deixa de ser produto e passa a ser processo, fazendo crescer o interesse nos estudos do discurso, que com as transformações, se torna relevante, inserindo o uso efetivo da língua e da variação social, fazendo crescer o interesse pelos estudos dos mitos, das lendas, das formas verbais e da interação conversacional. (KOCH, 2012)

Devido à diversidade das concepções de texto na linguística textual, as denominações dadas à disciplina pelos autores das diversas correntes apresentam-se bastante variadas, fazendo surgir a análise transfrástica, a gramática de texto, além de outras denominações como textologia, teoria de texto, translinguística, hipersintaxe etc. As lacunas deixadas pela gramática da frase só foram explicadas em termos de texto, ou então, com referência ao contexto situacional, assim, passou a ser tarefa da pragmática dizer qual a função de um texto no seu contexto.

As gramáticas textuais estudam o que faz um texto ser um texto como princípio de constituição, determina os critérios para sua delimitação, e introduz a noção de macro e microestrutura. Os estudos linguísticos, segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2012), em uma perspectiva textual-discursiva, tratam da linguística textual, da análise do

discurso, da pragmática, das teorias da enunciação, que vêm refletindo no ensino de língua.

No Brasil, com a chegada da linguística aplicada ao ensino de língua materna na escola, passa-se a ter um olhar voltado para outros aspectos, é a vez da Sociolinguística, que dará suporte às novas concepções de ensino, tendo por base os diversos estudos realizados.

Os princípios da construção dos sentidos do texto, segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2004) perpassam pela coesão e pela coerência, centradas no texto, e pela situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, centradas no usuário, e é por meio desses elementos que os estudos do texto estão pautados na atualidade. A gramática textual não é um tipo específico de gramática, como as tradicionais com as quais tratamos desde o início dos estudos da língua no Brasil até meados e fim do século XX, mas “define-se em termos do tipo de objeto que se propõe descrever de maneira explícita o texto ou discurso”. (FAVERO, 2012, p. 23)

Tomando de Teun Adrianus van Dijk (2010) as teorias de texto e de discurso, temos para o discurso a unidade passível de observação, aquela que se interpreta quando se vê ou ouve uma enunciação, enquanto o texto é a unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso. Sendo assim, as novas concepções da gramática buscam estabelecer uma aproximação com os estudos discursivos, efetivamente produzidos, enquanto o discurso se constitui como enunciados empíricos particulares e únicos.

Partindo desse pressuposto, podemos considerar que os usuários têm competência comunicativa para usar enunciados da língua em situações concretas de comunicação, e competência textual, que permite aos envolvidos em um enunciado dizer se uma sequência linguística é um texto bem formulado ou um amontoado de termos desconexos.

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola está centrada, ainda hoje, nos estudos e entendimentos, na nomenclatura gramatical com eixo principal, na descrição da norma que se confunde com a análise da frase, deslocada do uso e das funções do texto, apesar de todas as mudanças pelas quais passaram os estudos da língua e da disciplina de língua portuguesa.

Os objetivos da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já apontam a finalidade da

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

disciplina em desenvolver o educando, assegurar a sua formação indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e nos estudos, levando em conta as transformações, como apontado abaixo:

O processo de ensino/ aprendizagem de língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, construtivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (LDB, p. 18)

Verifica-se, nas abordagens atuais sobre os avanços nos estudos linguísticos, bem como da linguística textual, a carência de efetivação de práticas que atendam ao objetivo de promover a ampliação da competência discursiva dos alunos, quanto às condições para o desenvolvimento integral de cidadãos participativos nas diversas áreas do conhecimento que integram a sociedade. Nessa conjuntura, o texto passa a ser considerado como um processo de ação e interação, ao invés da antiga e, ainda, vigente concepção do texto produto, de ordem social, cognitiva e linguística em sala de aula.

As discussões acerca do texto e do discurso, dentro da linguística textual, nascem da necessidade de estudos dos gêneros, entendidos como abordagem tradicional, que tem como foco a relação língua/linguagem apoiadas nos paradigmas da gramática tradicional e nas abordagens estruturalistas. Na atualidade, os gêneros e sua distinção tipológica tornaram-se essenciais pois, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008) são heterogêneos, ricos, infinitamente variados, uma vez que se relacionam às atividades humanas.

Luiz Antônio Marcuschi (2008) postula ainda que o estudo dos gêneros textuais está cada vez mais interdisciplinar, e que a análise do gênero engloba uma análise do texto e do discurso, a descrição da língua e a visão da sociedade, além de tentar responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. Assim, toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual, desse modo, o ensino precisa lançar mão dessa heterogeneidade para auxiliar na correlação fala e escrita, enquanto forma de representação de ações sociais.

5.1. Contribuições da linguística

É justamente a contribuição da linguística ao ensino de português a característica que mais marcou os anos de 1980, pois foi somente nessa

década que a linguística, a sociolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso chegaram à escola, aplicadas ao ensino de língua portuguesa – vale lembrar que essas teorias foram introduzidas nos currículos de formação de professores a partir de 1960. Foram muitas as interferências causadas pelo acesso da linguística à sala de aula, todas elas ainda em curso no ensino de língua materna. Destacaremos, brevemente, as benéficas transformações que a linguística – sociolinguística, a linguística no que se refere à descrição da língua portuguesa, a linguística textual – a teoria da enunciação, a análise do discurso e a pragmática propiciaram ao ensino de português.

A sociolinguística alterou, de modo considerável, o tratamento dado às diferentes variedades do português, antes excluídos da sala de aula. A entrada de alunos das camadas mais baixas da população à escola trouxe a necessidade de uma mudança na postura dos professores diante das variantes linguísticas, que precisavam ser vistas como novos conteúdos, além de evidenciar a insuficiência da metodologia até então empregada. A mudança de postura diante das variedades linguísticas e a criação de novos conteúdos e novas metodologias têm sido as principais contribuições da sociolinguística para o ensino.

As pesquisas sobre a descrição da língua desenvolvidas pela linguística têm mostrado que os estudos gramaticais não podem estar desatrelados da língua falada, salientando a importância de a gramática estar a serviço da língua em uso, não somente da língua escrita. Isso mudou a concepção da função das gramáticas para fins didáticos.

A linguística textual, importante vertente da linguística, também vem ampliando a função da natureza da gramática, mostrando que ela não pode se limitar aos estudos das estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas deve considerar os fenômenos que escapam ao nível da palavra e da frase, atingindo o texto. Ao alcançar o texto, a linguística de texto traz um novo olhar sobre a oralidade e a escrita. Associando-se à linguística textual, a semântica também tem contribuído para um novo tratamento da expressão e da compreensão nas modalidades oral e escrita.

Contribuições fundamentais também são dadas ao ensino de língua materna pela teoria da enunciação, pela análise do discurso e pela pragmática. Contribuição essencial, porque trouxeram uma nova concepção de língua: a língua é entendida não só como comunicação, mas como enunciação, ou seja, passam a ser considerados o sujeito

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

enunciador, o enunciatário, as condições sócio-histórico-culturais do momento da enunciação, enfim, o contexto de produção. Esse novo conceito de língua está modificando não só o ensino de leitura, de escrita, de oralidade, mas também o de gramática.

5.2. Contribuições da oralidade

Com todas essas mudanças em curso, em 1997 foram criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a intenção de colaborar com a transformação do processo educacional, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para servirem de base e tornar o ensino nacional mais homogêneo. Para o ensino de língua portuguesa, são propostos pelos PCN a reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como o uso das línguas oral e escrita. Os PCN apresentam a língua como:

um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (p.15).

Assim, a língua passa a ser entendida como um sistema simbólico por meio do qual o indivíduo pode entender o conhecimento e a linguagem como atividades associadas ao enunciado, em que há a participação do locutor “eu” e do interlocutor “tu”, ou seja, a linguagem torna possível a compreensão do mundo, e se dá nas relações interacionais, favorecendo o desenvolvimento de ideias, discursos, em constante diálogo com o seu tempo. O desenvolvimento das competências leitora e escritora envolvem diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, sociais, afetivas, linguísticas, discursivas) dependentes da situação e finalidade da leitura.

A leitura, no início do século XX, era vista como um processo perceptual de grafemas e fonemas para obter o significado do texto e relacionada à alfabetização. Porém, nos últimos cinquenta anos muitas capacidades se fizeram conhecer, capacidades lógicas, reconhecimento e resgate de conhecimentos armazenados na memória, capacidades de interação social entre outras (ROJO, 2009, p. 73-79). Passou-se a entender a leitura como capacidade de adquirir conhecimento, de compreensão que inclui conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos linguísticos, conhecimentos de práticas sociais, o que vai muito além do

estudo de grafemas e fonemas, proporcionando a interação entre leitor e autor.

Com todas essas mudanças em curso, à década de 1990 assomou-se o desafio de lidar com a globalização e ebulição das novas tecnologias. A educação preocupou-se, então, em fornecer ao alunado conhecimentos básicos – as ditas competências e habilidades – preparação científica e capacidade para manipular as novas tecnologias, deixando-se à margem o acúmulo de conhecimentos e o treino de procedimentos práticos.

À disciplina de língua materna cumpre dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho, como sugerem as *Orientações Curriculares de Ensino Médio*:

É preciso, então, trazer a linguagem para o centro de atenção na vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas sociedades densamente semiotizadas em que vivemos. São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferentes características de nossas sociedades atuais. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos deixar grande parte da população no mundo face a face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnoinformação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social. (ROJO *apud* MOITA LOPES & ROJO, 2009)

Nesse contexto, situa-se uma visão muito mais ampla de língua em uso, disseminada por práticas didáticas plurais e multimodais.

6. Considerações finais

A instituição da língua portuguesa no Brasil passou por transformações significativas, sofreu inúmeras influências e, como língua viva, que está em perpétua evolução, continuará se transformando. Como o Brasil fora inicialmente colônia de Portugal, teve por consequência, como língua oficial, a portuguesa, trazida de Portugal. Porém, até se construir a história de uma nação brasileira, muitos acontecimentos se passaram para que a língua oficial se voltasse para a nossa cultura, nossos falares e costumes.

No contexto do ensino, e mais especificamente no ensino da disciplina de língua portuguesa, que seguiu as tradições greco-romanas

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

vindas de Portugal e advindas do latim, e com a preocupação de formar uma nação brasileira, até então com identidade portuguesa, foram construídas as primeiras gramáticas, que buscavam romper com os modelos anteriores focadas na tradição, para dar início a um período voltado para a linguística. Com a instituição do português como língua oficial, vieram as publicações em língua portuguesa, e com a abertura das escolas para um número maior de alunos, nos estudos da gramática tradicional foram inserindo os estudos do texto, alterando as nomenclaturas da disciplina, assim como as políticas que influenciaram os contextos ideológicos no ensino da disciplina de língua portuguesa em sala de aula.

Outra mudança significativa se deu com a inserção da linguística textual, já bastante disseminada em outros países, como nova concepção nos estudos das manifestações da linguagem que, introduzidas no Brasil, inspiraram estudiosos e pesquisadores. Esses estudos, ao se incorporarem às leis brasileiras, deram outro enfoque ao nosso ensino, e as gramáticas deixavam de prezar pelo tradicionalismo e passaram a considerar o texto como objeto de ensino e aprendizagem.

Os princípios de construção e interpretação dos textos e enunciados, necessários para que todo cidadão possa efetivamente exercer a sua cidadania, passa a ser princípio para o ensino/aprendizagem tanto da língua portuguesa quanto para as demais disciplinas que compõem os ensinos fundamental e médio. Os novos contextos sócio-histórico-culturais, a interdisciplinaridade e a heterogeneidade passam a ser alvo dos estudos atuais.

Com esses fatos elencados, este estudo perpassou por três importantes períodos. O primeiro compreende a instituição da língua portuguesa como língua oficial brasileira, bem como as primeiras providências para se construir uma nação efetivamente brasileira. A segunda etapa compreende as influências políticas e ideológicas que culminaram em mudanças de nomenclaturas na disciplina de língua portuguesa, assim como para todo o ensino, e o terceiro momento, que compreende a inserção da linguística no ensino, levando em consideração os contextos sócio-discursivos-interacionistas.

Todas essas mudanças trazidas pela linguística têm configurado a disciplina de língua portuguesa na escola da atualidade. Porém, o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguística sozinhos não são capazes de tornar bem-sucedida essa disciplina, pois, para que esse

sucesso aconteça, precisam estar associadas à ciência, as políticas educacionais, sempre condicionadas pelo contexto social, econômico e político.

Assim, tanto fatores internos (relacionados ao desenvolvimento do estudo da língua) quanto externos (sociais, políticos, ideológicos, culturais) determinam a escola e o ensino. Foi o que tentamos expor, ainda que brevemente, neste artigo: história e ciência juntas construam o que se entende até o momento como disciplina de português. Isso por meio da tentativa de compreensão do passado para que não se faça no presente interferências desconectadas entre os saberes científicos e os sócio-histórico-culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CUNHA, Celso. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia Antônia Guedes. *As concepções linguísticas no século XIX – a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____; FÁVERO, Leonor Lopes. *Linguística textual: introdução*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. *Caderno de formação: formação de professores. Educação, cultura e desenvolvimento. História da educação brasileira*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, vol. 1, p. 71-84.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. *Caderno de formação: formação de professores. Educação,*

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

cultura e desenvolvimento. História da educação brasileira. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, vol. 1, p. 32-47.

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

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 141-161.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

**A ABORDAGEM DA MORFOSSINTAXE
DO PORTUGUÊS (BRASILEIRO)
EM UMA GRAMÁTICA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA**

Evelyn Kalyne de Oliveira Barbosa (UEPB)
evelynkobarbosa@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar algumas implicações da virada linguística na língua gramatizada pelas gramáticas escolares do português, observando em que medida e de que modo aspectos morfossintáticos apresentados nessas obras se aproximam ou se distanciam de suas contrapartes na norma-padrão tradicional. Nosso *corpus* foi constituído pela gramática de maior circulação nas instituições de ensino públicas e privadas do Cariri Paraibano: *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009). Para a seleção dessa gramática, foram visitadas 40 escolas de 17 cidades, especialmente do município de Monteiro (PB) e de municípios circunvizinhos. Nossa investigação buscou respaldo teórico-metodológico na linguística aplicada de caráter transdisciplinar. Trata-se de um modo de fazer pesquisa mestiço e nômade, no sentido de que atravessa fronteiras disciplinares e mistura disciplinas e conceitos (MOITA LOPES, 2006). Desse modo, como base teórica, recorremos aos estudos de José Borges Neto (2012), Carlos Alberto Faraco (2011) e Márcia Mendonça (2006). Os resultados atestam que a gramática analisada se refere à língua dos brasileiros apenas como “língua portuguesa”, sem fazer qualquer distinção entre português brasileiro e português europeu, além de não apresentar aspectos particulares da morfossintaxe do português brasileiro, recorrentes, inclusive, em contextos de uso mais monitorados. Afora isso, o livro aborda de forma inadequada a variação linguística, confunde o uso dos termos “norma culta” e “norma-padrão” e aborda as formas pronominais e verbais do português seguindo os tradicionais paradigmas de pronome e conjugação. Esse trabalho decorre de um subprojeto de pesquisa intitulado “Implicações da virada linguística na língua gramatizada pelas gramáticas escolares do português” e está inserido em um projeto maior, de PIBIC de título “A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização”, desenvolvido na UEPB – Campus VI.

Palavras-chave: Língua gramatizada. Virada linguística. Gramáticas escolares.

1. Introdução

Esse trabalho decorre de um subprojeto de pesquisa intitulado “Implicações da virada linguística na língua gramatizada pelas gramáticas escolares do português” e está inserido em um projeto maior, de título “A virada linguística nas gramáticas escolares de língua

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização".¹⁴

“Sabe-se que, de modo semelhante às gramáticas normativas de referência, as gramáticas escolares também são crias do processo de gramatização tradicional do português” (VIEIRA, 2015, p. 28). Entretanto, também é nítida a tentativa dessas gramáticas em demonstrar uma visão de língua inovadora, em geral associada à perspectiva sociointeracionista de linguagem, compatível com os desejos do mercado editorial em se adequar a um suposto professor atento às novas teorias linguísticas e tendências pedagógicas, que utilizará a gramática como complementação do livro didático.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar algumas implicações da *virada linguística* na língua gramatizada pelas *gramáticas escolares* do português (brasileiro), observando em que medida eles se aproximam ou se distanciam de suas contrapartes na norma-padrão tradicional.

Por meio dele, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- O que as gramáticas escolares entendem por “português”, “português do Brasil”, “português brasileiro” ou outra expressão que possa nomear a língua nelas descrita?
- Quais aspectos morfossintáticos são tomados nessas gramáticas como relevantes para a caracterização da língua dos brasileiros e em que medida tais aspectos se aproximam ou se distanciam de suas contrapartes na norma-padrão tradicional?

Nosso *corpus* foi constituído pela gramática de maior circulação nas instituições de ensino públicas e privadas do Cariri paraibano: *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009).

A investigação buscou respaldo teórico-metodológico na linguística aplicada de caráter transdisciplinar. Trata-se de um modo de fazer pesquisa mestiço e nômade, no sentido de que atravessa fronteiras disciplinares e mistura disciplinas e conceitos, a fim de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um

¹⁴Projeto de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira (UEPB).

papel central, e que sejam suficientemente relevantes para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes. (MOITA LOPES, 2006)

Desse modo, como base teórico-metodológica, recorreremos inicialmente aos estudos de José Borges Neto (2012), Carlos Alberto Faraco (2011), Márcia Mendonça (2006) e Francisco Eduardo Vieira (2015). Contudo, no decorrer de nossa pesquisa incluímos outros estudos para discorrer sobre algumas noções necessárias para o desenvolvimento da nossa investigação.

O trabalho consiste num desdobramento da pesquisa de doutoramento de Francisco Eduardo Vieira (2015), que teve como objetivo maior caracterizar as gramáticas brasileiras contemporâneas do português, no que diz respeito às linhas de continuidade e aos deslocamentos efetivados entre esses instrumentos de gramatização na relação com a tradição gramatical luso-brasileira e, conseqüentemente, greco-latina. A relevância do que aqui será analisado consiste exatamente em dar continuidade à caracterização da gramatografia contemporânea brasileira, focalizando as *gramáticas escolares* (também denominadas *gramáticas pedagógicas* ou *didáticas*).

Por fim, embora as discussões sobre gramática e seu ensino no Brasil não sejam mais nenhuma novidade acadêmica, ainda se mostram necessárias e fecundas. Afinal, os professores continuam se perguntando se é ou não para ensinar gramática, ou como fazer a tal análise linguística proposta por João Wanderley Geraldi (1984) e recomendada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Percebe-se, portanto, a importância de pesquisas que possam mapear o modo como vêm sendo incorporadas as propostas de mudança no ensino-aprendizagem de língua materna. Certamente, a pesquisa que ora pretendemos realizar trará contribuições nessa direção.

2. Fundamentação teórica

2.1. Virada linguística

Segundo Rodolfo Ilari (s/d), é de Mattoso Camara Jr. o ensaio com as primeiras reflexões de um linguista brasileiro sobre o ensino da língua. Datado de 1957, o ensaio foi baseado “nos pressupostos de uma ciência recém-introduzida no Brasil – a Linguística – e interpretava de maneira totalmente nova uma situação pedagógica que se tornava cada

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

vez mais frequente por causa da chamada ‘democratização do ensino’ [...]’. (ILARI, [s/d.], p. 1)

Até as décadas de 50-60, o ensino de português no Brasil era voltado apenas para filhos da burguesia, de uma base familiar letrada, que iam para escola para aprender a escrever, ler e falar o português “corretamente”. Os professores eram responsáveis por ensinar a partir desse modelo. Com a democratização do ensino, as escolas passam a ser frequentadas igualmente pelas camadas populares e o professor se depara com uma realidade muito diferente para a qual ele foi formado, pois os alunos eram semianalfabetos e traziam uma heterogeneidade linguística à sala de aula.

Nos anos 70, o contexto social ficou marcado pela ditadura Militar. Como afirma Francisco Eduardo Vieira (2015), no contexto educacional, essa década ficou “marcada pela força da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, momento em que a disciplina *Língua Portuguesa* tornou-se *Comunicação e Expressão*”. Assim, a concepção de língua como sistema, que prevalecia até então, deu lugar à teoria de língua como meio de comunicação. Segundo Emerson de Pietri (2003), é nesse momento que o aluno passa a ser visto como emissor e receptor de mensagens, “ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* língua ou estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do uso da língua” (SOARES, 2004, p. 169).

Contudo, de acordo com Francisco Eduardo Vieira (2015, p. 22):

Essa proposta de ensino, todavia, começou a ser severamente questionada quando da divulgação dos primeiros resultados das provas de redação nos vestibulares, no final dos anos 70 e início dos anos 80. Muitos atribuíram o mau desempenho dos estudantes à suposta liberação da nova proposta de ensino de língua e defenderam, inclusive, a volta da centralidade do ensino de gramática tradicional.

Com uma resposta aquém do esperado tanto no que diz respeito ao ensino e principalmente à aprendizagem, a linguística passou a tentar encontrar respostas para o fracasso escolar, saindo do estudo da forma para o estudo dos usos linguísticos, como afirmam Carlos Alberto Faraco e Castro (2000, p. 1):

Ao apontar as fragilidades encontradas no ensino tradicional ao lidar com as diferenças culturais e linguísticas dos novos alunos que se integraram à escola pública brasileira, por conta de sua expansão nos governos militares, os linguistas deram um novo tom à discussão, redirecionando o debate a partir, principalmente, da inserção do tema da variação linguística e suas

decorrências, seja quanto ao conceito de gramática, seja quanto à funcionalidade das variantes.

A partir dos anos 80 houve uma mudança nos paradigmas de estudo de linguagem. Foi também nesse período que novas teorias das ciências linguísticas chegam ao campo do ensino de língua materna. Antes disso, os linguistas importavam as teorias e mantinham suas discussões no interior do campo acadêmico. Portanto, o que antes era restrito ao campo teórico-acadêmico, passou a se dirigir ao professor de língua portuguesa. Essa mudança tem consequências diretas no modo de ver a linguagem e no modo de ensinar linguagem.

Com a introdução de novas teorias aos currículos dos professores, minimiza-se o uso da gramática nos livros didáticos em detrimento da valorização do uso de textos presentes nas práticas sociais. É a partir desse momento que se iniciam os debates sobre ensinar ou não gramática.

Portanto, o “discurso da mudança” (PIETRI, 2003) se inicia nos anos 60-70, quando começaram a ser introduzidas nos cursos de formação de docentes as ciências linguísticas (*linguística*, *sociolingüística*, e mais recentes, *lingüística textual*, *análise do discurso*). Contudo, apenas nos anos 80, quando “essas ciências chegam à escola, ‘aplicadas’ ao ensino de língua materna” (SOARES, 2004, p. 171), é que o panorama educacional deu início de fato a essa mudança.

Nesse momento, o ensino de língua materna, influenciado por esse novo discurso, começa a ser protagonista de diversas discussões entre os linguistas. São essas mudanças que vão dar início ao que será conhecido mais tarde como *virada linguística*:

espécie de mudança de paradigma nos estudos da linguagem e, posteriormente, no ensino de língua, em que se opera uma mudança de perspectiva: a forma (sistema linguístico), antes predominante, cede espaço ao uso (contexto pragmático), que passa a precedê-la nos contextos de pesquisa e de ensino aprendizagem. (VIEIRA, 2015, p. 20)

A virada linguística, então, consiste nessas mudanças nos saberes e na forma como eles devem ser tratados, sobre um ensino mais democrático e sem preconceitos linguísticos. Como afirma Émerson de Pietri (2003, p. 10):

O discurso da mudança se caracteriza por argumentar quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino, e por apresentar um componente de divulgação científica: a argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias linguísticas, sociológicas e/ou

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

sociolinguísticas, que fornecem então subsídios para demonstrar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Linguística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino que pretende modificar.

Com os consideráveis avanços nas discussões e modificações acerca da concepção de língua e linguagem, o conceito de gramática também se tornou alvo de reflexões, pois “assumir determinada concepção de língua implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino” (MENDONÇA, 2006, p. 206). De acordo com Rodolfo Ilari (s/d, p. 7) “De todas as práticas escolares, a que foi mais questionada no contexto criado pela linguística foi a velha prática do ensino gramatical”.

Dessa forma, nas últimas três décadas, surgiu no contexto do ensino de gramática a *prática da análise linguística*. O termo análise linguística (AL) foi utilizado pela primeira vez por João Wanderley Geraldi, em sua obra *O Texto em Sala de Aula* (1984). João Wanderley Geraldi já recomendava no seu texto “uma metodologia de trabalho com a língua materna em sala de aula que articulasse três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística” (SUASSUNA, 2012, p. 11). Desde então, um movimento de crítica e reorientação do ensino de gramática vem se firmando no contexto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

O texto de João Wanderley Geraldi é apontado por Márcia Mendonça (2006, p. 200) como “um marco entre as publicações voltadas para a formação de professores”. Entretanto, a mesma autora afirma que, mesmo depois de duas décadas, os trabalhos com a gramática não conseguiram acompanhar as modificações que esse novo discurso propõe, se comparado ao trabalho com leitura e escrita.

Entretanto, como afirma João Wanderley Geraldi (1997 *apud* SUASSUNA, 2012, p. 13), é necessário esclarecer que “o uso da expressão ‘prática de análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas tecnologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”.

A sugestão de tornar o ensino mais dinâmico e reflexivo ocorreu oficialmente com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) do ensino de língua portuguesa, no fim da década de noventa, mais precisamente em 1997 e 1998. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* recomendam acrescentar o eixo da análise linguística ao

conjunto norteador das atividades didáticas, e a partir desse momento a expressão torna-se frequente nas produções acadêmicas, embora apresentasse designações diversas.

Segundo Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo (2013), a partir da orientação oficial de acrescentar o eixo da análise linguística ao conjunto norteador das atividades didáticas, formado pelos eixos da oralidade (língua falada), leitura e escrita, presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001), a expressão *análise linguística* torna-se frequente nas produções acadêmicas. No entanto, nomeia duas práticas diferentes, conforme podemos observar no fragmento abaixo:

A expressão *análise linguística* que circula no meio acadêmico brasileiro aponta para duas práticas de estudo linguístico. A primeira refere-se ao ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua [...], ou seja, trata-se do fazer próprio do estudo científico, a respeito de suas diversas unidades (o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso) e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais [...]. E a segunda também se volta para a descrição, mas com fins didáticos [...] (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 21)

Fica evidente, nas orientações apresentadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que a proposta de trabalho com a análise linguística não deve ser entendida como um novo nome para o ensino de gramática, embora este não seja abolido. O que muda é o foco de trabalho, pois antes partia-se do ensino da nomenclatura gramatical, sem levar em conta as necessidades dos alunos. Já nesta nova proposta, o ponto de partida é as necessidades dos alunos, como podemos observar no fragmento abaixo:

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. [...] O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 2001, p. 28-29)

Assim sendo, o que se busca com a análise linguística não é que as regras gramaticais deixem de ser ensinadas, até porque a gramática faz parte da língua e, portanto, do seu estudo. Como afirma Márcia Mendonça (2006, p. 206), “é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Não há língua sem gramática”. Nessa nova proposta, o foco de trabalho são os usos da linguagem e as necessidades dos alunos. Dessa forma, “a AL não elimina a gramática das salas de aula [...]”

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

engloba outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros”. (MENDONÇA, 2006, p. 206)

Portanto, percebemos que o ensino tradicionalista da gramática da língua, desde os anos 80, vem sendo duramente criticado e nos dias atuais essa crítica ganha mais força, principalmente nos cursos de formação de professores. Tenta-se formar profissionais que quebrem com essa tradição de raízes profundas. Entretanto, como afirma Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004, p. 87) “não se criou ainda um aparelho pedagógico adequado, fundamentado e consequente, a partir dos princípios e métodos das linguísticas contemporâneas”.

Mesmo diante de todas as modificações nas concepções de linguagem e dos estudos teóricos sobre o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa, algumas interrogações permanecem entre todos. A virada linguística ocorreu realmente? Nas aulas de língua portuguesa, já é perceptível essa mudança? Muitos responderiam, ao olhar para o caráter normativo do ensino de língua portuguesa que ainda persiste nas aulas, que estamos muito distantes de uma modificação significativa no trabalho com linguagem nas escolas brasileiras. Durvali Emílio Fregonezi (1999) afirma exatamente isso em um texto de título "Aconteceu a Virada Linguística no Ensino de Língua Portuguesa?".

Percebemos que na prática escolar os conteúdos textuais ainda são tratados separadamente dos conteúdos gramaticais. As escolas ainda confundem o ensino de língua com a transmissão de regras e conceitos presentes em gramáticas tradicionais. Dessa forma, o objetivo das aulas deixa de ser um ensino do português, para continuar sendo um ensino de um gramatiquês.

Portanto, podemos afirmar que, no decorrer do século XX e início do século XXI, houve consideráveis avanços nas discussões acerca das concepções e linguagem, mas o caminho a ser percorrido, para as reais modificações no ensino de língua, está apenas no início. Apesar de as teorias linguísticas contemporâneas buscarem uma ruptura com a gramática tradicional, José Borges Neto (2012) afirma que existe uma continuidade referente às suas questões, noções e classificações de palavras.

2.2. Noção de norma

Atualmente, existe uma luta contra todos os tipos de preconceitos. Contudo, um preconceito que ainda permanece arraigado, de certa forma, invisível na nossa cultura, e continua se alimentando, talvez, da falta de informações, ou até mesmo por conta de uma manipulação ideológica, é o *preconceito linguístico*.

Marcos Bagno (1999, p. 26) afirma que, dentre os mitos que compõem a mitologia do preconceito linguístico, o maior e mais sério é o da “unidade linguística do Brasil”. Ao afirmar que o Brasil é um país homogêneo linguisticamente, exclui-se completamente “a verdadeira diversidade do português falado no Brasil” (BAGNO, 1999, p. 27). Seria como afirmar que, em todo o território nacional brasileiro, o povo, independentemente do contexto socioeconômico e cultural, falasse uma só língua (nesse caso o português) e essa não possuísse qualquer tipo de variação.

Ainda segundo o mesmo autor:

não existe nenhuma língua no mundo que seja ‘una’, uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.). (BAGNO, 1999, p. 28)

Dessa forma, a língua falada no território brasileiro possui um “auto grau de diversidade e de variabilidade” (BAGNO, 1999, p. 28). Contudo, o que encontramos realmente no meio social e principalmente no escolar são instrumentos tradicionais de ensino que propagam regras do que é “certo” e o que é “errado” na língua (escrita/falada), utilizando-se para isso de uma divisão entre os conceitos de norma (padrão e não-padrão). Para Francisco Eduardo Vieira (2015, p. 227) “as gramáticas tradicionais luso-brasileiras sustentam a ideologia da língua correta e do monolinguismo, não só por seu forte cunho normativo, mas também pela imprecisão ou indefinição do conceito de norma que as conduz”.

O conceito de norma, de acordo com Carlos Alberto Faraco (2011), foi criado exatamente para acomodar as variações linguísticas usadas pelos falantes de uma mesma língua, sem, contudo, anular a presença de um sistema linguístico maior que autoriza essa diversidade. Para Carlos Alberto Faraco (2008, p. 42), “*norma* designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação”.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

O problema começa quando esse termo “norma” reforça a ideologia da padronização (MILROY, 2011), em que formas linguísticas que fogem à uniformização deverão ser consideradas erradas e de menor prestígio, lembrando que esse prestígio é uma atribuição valorativa dos seres humanos, ou seja, algo ideológico e não gramatical.

Para a ideologia da padronização, a “norma padrão” é uma língua certa que os falantes da língua portuguesa brasileira devem aprender e usar. Por sua vez, a norma “não-padrão” seria uma língua errada que não poderíamos praticar em hipótese alguma.

Para Francisco Eduardo Vieira (2015, p. 407), a norma padrão “é vista como ‘a única norma’, com ‘A Língua’, representada de modo homogêneo, sem variação, ou mesmo a partir de uma imagem heterogênea, mas com usos devidamente hierarquizados”.

Mas faz-se necessário esclarecer outra distinção entre duas normas que geralmente são postas erroneamente como sinônimas: a norma culta e a norma-padrão.

De acordo com James Milroy (2011, p. 52) “em geral, a ‘variedade padrão’ tem sido equiparada à ‘variedade de maior prestígio’, em vez de a variedade caracterizada pelo mais alto grau de uniformidade”. Contudo o mesmo autor esclarece que, “embora com frequência seja verdade que o prestígio fica associado a formas de língua que podem ser definidas como ‘padrão’, essas duas categorias não podem ser misturadas desse modo sem causar alguma confusão e inconsistência na interpretação” (MILROY, 2011, p. 54).

Enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma condição relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística. (FARACO, 2008, p. 75)

Francisco Eduardo Vieira (2015) apresenta em sua tese o seguinte esquema terminológico proposto por Marcos Bagno (2001b *apud* VIEIRA, 2015, p. 229), que aborda a diferenciação entre as normas:

– *Norma-padrão*: a “norma culta” dos prescritivistas, ligada à tradição gramatical normativa, modelo de língua ideal inspirada na literatura do passado. A escolha desse termo é mais interessante do que língua, variedade ou dialeto padrão, devido ao conceito não corresponder integralmente a nenhum conjunto concreto de manifestações linguísticas regulares e frequentes, mas a uma norma, uma lei, no sentido jurídico do termo. É com essa acepção, inclusive, que venho utilizando o termo nesta tese.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

– *Variedades prestigiadas (de prestígio)*: a “norma culta” (ou “normas cultas”) dos linguistas, a língua realmente empregada no dia a dia pelos falantes urbanos de escolaridade superior completa.

– *Variedades estigmatizadas*: a “norma popular” (ou “normas populares”) dos gramáticos tradicionais e dos linguistas.

Dessa forma, a “norma culta” “é apenas uma dessas variedades, com funções socioculturais bem específicas” (FARACO, 2008, p. 74), o que justifica a defesa dos linguistas da “equiparação das normas enquanto realidades linguísticas e, ao mesmo tempo, do reconhecimento de que há distintas valorações sociais das diferentes normas”. (FARACO, 2011, p. 260). Ou seja, “do ponto de vista estritamente linguístico (gramatical/ sistemático), as normas se equivalem; mas do ponto de vista social não. Dizemos, então, que há escalas sociais de prestígio e de aceitação das diferentes normas”. (FARACO, 2011, p. 261).

Portanto, apesar de um discurso linguístico afirmar que todas as variações “normas” são de igual valor, o senso comum ainda acredita na valoração de uma norma, no caso a “padrão”, em detrimento da norma “não-padrão”. Ou seja, o Brasil vive um verdadeiro culto a norma *curta*. (FARACO, 2011)

Segundo Carlos Alberto Faraco (2008), norma *curta* é “um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos”. O mesmo autor afirma em outro estudo que “são manuais que emitem juízos sempre categóricos sobre os fatos linguísticos; manuais que têm uma atitude sempre condenatória (é erro, e pronto); que não raras vezes, desqualificam os falantes [...]”. (FARACO, 2011, p. 268)

São esses manuais de norma *curta* que são tomados pelo senso comum, responsáveis pela elaboração de vestibulares, concursos públicos, manuais de imprensa, inclusive por professores de língua portuguesa, como referência de língua “certa” a se falar/escrever. É essa norma *curta* que impera na nossa sociedade, que reproduz a ideologia do “erro” e que condena à marginalidade aqueles que não fazem uso de uma variação diferente.

Diferentemente das gramáticas que propõem as distinções entre *norma-padrão* e *norma não-padrão*, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) observa a variação no português brasileiro em três contínuos imaginários: *contínuo de urbanização*, no qual é observada a localização geográfica do falante, seus antecedentes, classificando os traços em *descontínuos* e

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

graduais; *contínuo de oralidade/letramento*, no qual se analisa os “eventos de comunicação, conforme sejam eles *eventos de letramento*, mediados pela língua escrita e *eventos de oralidade*, em que não há influência direta da língua escrita” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62); e *contínuo de monitoração estilística*, no qual se avalia o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa, situando as interações desde o contexto mais monitorado até o não-monitorado.

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, p. 51) evita as terminologias tradicionais, pois, de acordo com ela, são essas terminologias que carregam “uma forte dose de preconceito” e que parecem criar “fronteiras rígidas entre essas entidades, o que não é verdade”.

Já segundo Marcos Bagno (1999, p. 35), é extremamente importante para o ensino de língua portuguesa o reconhecimento da existência de muitas variedades linguísticas diferentes, para que o ensino repressor, autoritário, “baseado numa concepção de língua arcaica, que trate a heterogeneidade linguística como um ‘mal social’” seja definitivamente extirpado tanto dos conteúdos dos materiais pedagógicos como do próprio ideário de língua.

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. (BAGNO, 1999, p. 32)

2.3. Português ou português brasileiro?

Como já foi abordado no ponto anterior, é inegável a heterogeneidade de uma língua e, no caso do Brasil, como afirma Bagno (1999, p. 27):

são faladas mais de duzentas línguas diferentes, entre línguas indígenas, línguas trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos, línguas surgidas das situações de contato nas extensas zonas de fronteira com os países vizinhos, além de falares remanescentes das diversas línguas africanas trazidas pelas vítimas do sistema escravista.

Essa diversidade brasileira não é uma característica dos dias atuais, vem desde a colonização do território brasileiro pelos portugueses. No período em que o Brasil era colônia de Portugal, além

da *língua geral*, conviviam outras duas línguas nos contextos sociais e educacionais.

A *língua geral* era a que prevalecia no intercâmbio social. Ela não era usada apenas para a comunicação entre os povos, como era a primeira língua de todas as crianças que nasciam no território brasileiro, ou seja, tanto dos colonizadores como de indígenas. O *português*, trazido pelos colonizadores, apesar de ser a língua oficial, não era a língua dominante do convívio social, mas sim ensinado na escola como uma segunda língua, apenas como instrumento de alfabetização. Depois dessa alfabetização, era ensinada a terceira língua, o *latim*. A gramática da língua latina, juntamente com a retórica, era o que fundamentava o ensino secundário e superior dos jesuítas.

Foi apenas com a reforma pombalina nos anos 50 que o uso da língua portuguesa se tornou obrigatório no território brasileiro. E, como afirma Magda Soares (2004 p. 160), “as medidas impostas pelo marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para a sua inclusão e valorização na escola”. A partir da reforma, não seria ensinado apenas a ler e escrever em português, como também foi introduzida a gramática portuguesa, juntamente com a gramática de latim e a retórica, que também passou a ser estudada em português e agora para fins sociais e não apenas eclesiásticos.

Até o século XVIII, a expressão utilizada para se referir à língua falada no território brasileiro era “português no Brasil”. A partir da Independência, em 1822, alguns intelectuais começaram a divulgar a ideia de uma segunda nomeação “português do Brasil”, pois já que o Brasil era agora independente de Portugal era preciso também proclamar a “independência linguística” do Brasil, ou seja, torna a língua independente e autônoma também. A denominação “português do Brasil” se consolidou ao longo o século XX, chegando até nossos dias atuais.

No entanto, como afirma Francisco Eduardo Vieira (2016, p. 17), “a denominação ‘português brasileiro’ para designar a língua amplamente majoritária falada e escrita no Brasil é relativamente recente”. Os linguistas utilizam português brasileiro para referir-se a língua falada no território brasileiro desde meados da década de 1980. Ainda segundo Francisco Eduardo Vieira (2015, p. 18) “essa nova forma de nomear a língua dos brasileiros indica ainda um maior

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

reconhecimento de que se trata de uma língua plena e autônoma, com uma gramática própria e distinta da gramática do português lusitano”.

Segundo Marcos Bagno (2016), atualmente temos a nossa disposição obras produzidas por linguistas que recorrem aos usos autênticos que fazemos do português brasileiro. Podemos citar entre elas as gramáticas contemporâneas do português brasileiro analisadas por Francisco Eduardo Vieira (2016), a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de José Carlos de Azeredo (2008); a *Gramática do Português Brasileiro*, de Mário Alberto Perini (2010); e a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (2012).

De acordo com Francisco Eduardo Vieira (2015, p. 414), “os aspectos morfossintáticos mais relevantes para a caracterização do “português brasileiro” são aqueles cujas contrapartes puristas recorrem nas gramáticas tradicionais e no imaginário do senso comum como exemplos de usos corretos do português”. E esses aspectos, quando são gramatizados, favorecem nossa identidade e singularidade linguística frente ao português lusitano.

O autor destaca os seguintes aspectos:

ausência de concordância nas supostas passivas sintéticas; concordância facultativa com sujeito posposto; ausência de pluralização nos verbos existenciais; objeto nulo e pronome reto em contexto acusativo; preferência proclítica dos pronomes átonos; mudança no paradigma dos pronomes pessoais; enfraquecimento do paradigma de flexão verbal; clítico *lhe* como objeto direto; construção relativa cortadora; uso de *entre eu e você*, ao invés de *entre mim e ti*; uso da construção *para mim + infinitivo*; contração da preposição *de* seguida de *determinante + sujeito + infinitivo*; declínio da preposição *a*, que sofre concorrência de *para* ou *em* nas construções dativas; formas simples do futuro do presente, do pretérito-mais-que-perfeito, da primeira pessoa do plural do imperativo, substituídas pelas respectivas formas compostas; mudanças na regência de alguns verbos; descarte de qualquer distinção semântica entre *onde* e *aonde*; etc. Quando gramatizados, esses e outros fenômenos morfossintáticos favorecem nossa identidade e singularidade linguística frente ao português lusitano. (VIEIRA, 2015, p. 414)

Portanto, como afirma Bagno (2016, s/p), “nós, *brasileiras e brasileiros*, falamos uma *língua diferente* da que se fala em Portugal, muito aparentada ainda, é verdade, mas com traços distintivos suficientes para afirmar essa diferença” (grifos do autor).

O importante é reconhecer as diferenças, assumir que elas fazem parte incontornável da nossa *língua materna*, que é o elemento mais poderoso da nossa *identidade individual e social*, e lutar contra as forças conservadoras que, há tantos séculos, e especialmente agora, insistem em

Análise dos dados

2.4. Seleção da gramática escolar analisada

Para a seleção dessa gramática escolar, foi realizada uma pesquisa de campo, com o intuito de mapear as principais obras presentes direta ou indiretamente nas escolas públicas e privadas da região, a partir de questionários e entrevistas com professores.

Foram visitadas 40 escolas de 17 cidades, especialmente do município de Monteiro (PB) e de municípios circunvizinhos. Em cada cidade, procuramos visitar uma escola da rede estadual de ensino, uma escola da rede municipal e uma escola particular (caso houvesse na cidade).

Os questionários foram respondidos por 128 professores responsáveis pelas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental I, fundamental II, médio e EJA, independentemente de sua formação acadêmica.

As bibliotecas (quando nos era permitido o acesso) também foram visitadas com o intuito de coletar os nomes das possíveis gramáticas escolares que eram disponibilizadas na escola, tanto para os alunos, como para os professores.

Vale lembrar que não há estatísticas oficiais sobre a representatividade dessas gramáticas nas escolas brasileiras. Além disso, diferentemente dos livros didáticos do ensino fundamental e médio, ainda não existe uma política pública de avaliação de gramáticas escolares.

Portanto, nosso *corpus* foi constituído pela gramática escolar de maior circulação nas instituições de ensino públicas e privadas do Cariri paraibano: *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009).

A gramática escolar de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009) está dividida em 17 (dezesete) capítulos, estes agrupados em seis diferentes partes de acordo com os conteúdos que abordam. Dessa forma temos respectivamente as seguintes seções: *Introdução ao estudo da*

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

língua; Fonética e ortografia; Morfologia; Sintaxe: Estudando a ordem; Análise semântica.

Passemos, portanto, às análises da referida gramática escolar.

2.5. Aspectos morfossintáticos da língua gramatizada pela gramática escolar *Contextualizando a Gramática*

Inicialmente, tentando responder a uma das perguntas da nossa pesquisa, buscamos identificar qual é a expressão empregada pelos autores para nomear a língua descrita/prescrita em sua gramática escolar.

Ao observar o título, podemos notar que não existe qualquer identificação da língua gramatizada nessa gramática escolar. Apenas na apresentação, percebemos que, diferente da expressão ‘português brasileiro’ – utilizada nas gramáticas de Mário Alberto Perini (2010) e Marcos Bagno (2012) – ou ‘português do Brasil’ – expressão utilizada na gramática de José Carlos de Azeredo (2008), os autores referem-se à língua dos brasileiros apenas como “língua portuguesa”, sem fazer qualquer distinção entre português brasileiro e português europeu. Como podemos verificar no seguinte trecho do primeiro parágrafo da apresentação: “não é novidade para os professores de língua portuguesa que o ensino estritamente gramatical não é suficiente para tornar nossos alunos mais competentes no uso efetivo da língua, seja na fala, seja na escrita”. (CORDEIRO & COIMBRA, 2009)

Quando passamos a observar o interior da gramática escolar e como seus conteúdos são abordados, fica claro que os autores utilizam a expressão “língua portuguesa” para caracterização da língua gramatizada nessa obra.

No entanto, em um pequeno texto, na página 15, quando os autores versam sobre a variação e o preconceito linguístico, afirmam que “apesar de nossa língua materna ter apenas um nome (*português*), ela é muito diversificada” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009). Ou seja, nesse momento a expressão usada para caracterizar a língua é apenas “português”. A expressão também é encontrada em algumas questões dos exercícios propostos após cada conteúdo, nos quais os autores passam a se referir apenas como “português”, mais uma vez, sem diferenciar o português brasileiro do português europeu.

Ainda observando a apresentação da gramática escolar, os autores afirmam que tentaram “ampliar a teoria adequando-a à nossa realidade”. No momento em que lemos esse trecho, nos fizemos a seguinte pergunta: nesse caso, serão usados exemplos de escrita e de fala encontrados em contextos reais de comunicação?

A resposta que encontramos em nossas análises foi negativa. A gramática não apresenta construções recorrentes, inclusive, em contextos de uso mais monitorados. E quando tenta realizar esse trabalho, ele se resume a boxes localizados nas periferias das páginas, com o título “Para saber mais”. Como podemos observar nas duas imagens a seguir.

Na primeira imagem, ao abordar o emprego da preposição, a gramática escolar apresenta exemplos de construções empregadas em nosso dia a dia. Contudo, sabemos que algumas dessas construções são exclusivamente tradicionais como, por exemplo: “iremos *a* Portugal”, “A criança adormeceu *ao* meu lado” “Parou *ante* o perigo que surgiu à sua frente” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 125). Na segunda imagem, podemos verificar que a gramática escolar apresenta a forma “cadê”, empregada tanto em contextos formais ou informais, apenas no box “Para saber mais” (p. 48).

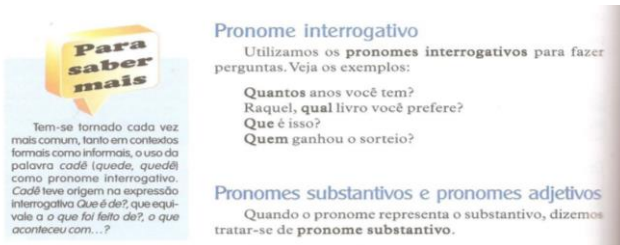
Emprego da preposição

O emprego das preposições está relacionado ao valor que cada uma delas possui. Vejamos algumas mais empregadas em nosso **dia a dia**.

Preposição	Valor	Significado	Exemplo
A	movimento	direção a um limite	Iremos <i>a</i> Portugal.
	situação	coincidência, concomitância	A criança adormeceu <i>ao</i> meu lado.
Ante	situação	anterioridade relativa a um limite	Parou <i>ante</i> o perigo que surgiu à sua frente.
Após	situação	posterioridade relativa a um limite	<i>Após</i> o verão, virá o outono.
Até	movimento	aproximação de um limite	Arrastou-se <i>até</i> a cozinha.
Com	situação	adição, associação, companhia, comunidade, simultaneidade	Saio do restaurante todos os dias <i>com</i> o sol já alto.
Contra	movimento	direção a um limite próximo, direção contrária	Desesperada, ela aperta-se <i>contra</i> ele.

Figura 01: Emprego da preposição. Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 125)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA



Para saber mais

Tem-se tornado cada vez mais comum, tanto em contextos formais como informais, o uso da palavra *cadê* (*quede*, *quedê*) como pronome interrogativo. *Cadê* teve origem na expressão interrogativa *Que é de? que equivale a a que foi feito de?, o que aconteceu com...?*

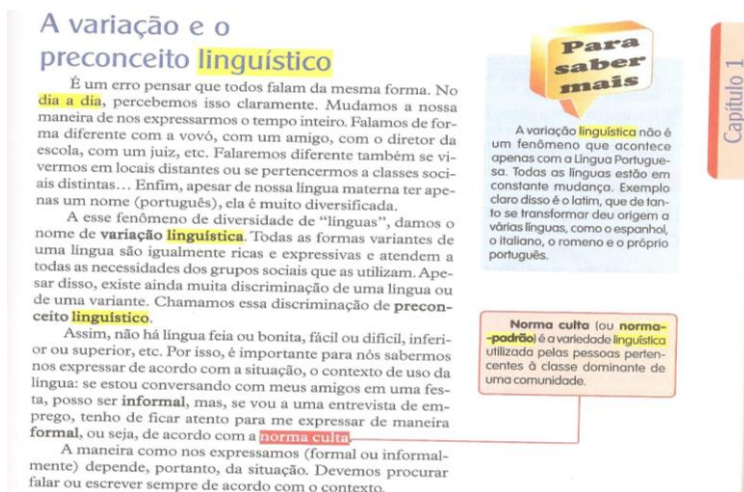
Pronome interrogativo
Utilizamos os **pronomes interrogativos** para fazer perguntas. Veja os exemplos:

Quantos anos você tem?
Raquel, qual livro você prefere?
Que é isso?
Quem ganhou o sorteio?

Pronomes substantivos e pronomes adjetivos
Quando o pronome representa o substantivo, dizemos tratar-se de **pronome substantivo**.

Figura 02: “Para saber mais”. Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 108)

Ao analisar o conteúdo de variação e preconceito linguístico, percebemos que a gramática escolar aborda de forma inadequada a variação linguística e ocorre uma confusão no uso dos termos “norma culta” e “norma-padrão”. Na página 15, ao tentar caracterizar o que seria a norma culta, os autores trazem a seguinte nota explicativa: “*norma culta* (ou *norma-padrão*) é a variedade utilizada pelas pessoas pertencentes à classe dominante de uma comunidade”. (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 15):



A variação e o preconceito linguístico

É um erro pensar que todos falam da mesma forma. No **dia a dia**, percebemos isso claramente. Mudamos a nossa maneira de nos expressarmos o tempo inteiro. Falamos de forma diferente com a vovó, com um amigo, com o diretor da escola, com um juiz, etc. Falaremos diferente também se vivermos em locais distantes ou se pertencermos a classes sociais distintas... Enfim, apesar de nossa língua materna ter apenas um nome (português), ela é muito diversificada.

A esse fenômeno de diversidade de “línguas”, damos o nome de **variação linguística**. Todas as formas variantes de uma língua são igualmente ricas e expressivas e atendem a todas as necessidades dos grupos sociais que as utilizam. Apesar disso, existe ainda muita discriminação de uma língua ou de uma variante. Chamamos essa discriminação de **preconceito linguístico**.

Assim, não há língua feia ou bonita, fácil ou difícil, inferior ou superior, etc. Por isso, é importante para nós sabermos nos expressar de acordo com a situação, o contexto de uso da língua: se estou conversando com meus amigos em uma festa, posso ser **informal**, mas, se vou a uma entrevista de emprego, tenho de ficar atento para me expressar de maneira **formal**, ou seja, de acordo com a **norma culta**.

A maneira como nos expressamos (formal ou informalmente) depende, portanto, da situação. Devemos procurar falar ou escrever sempre de acordo com o contexto.

Para saber mais

A variação linguística não é um fenômeno que acontece apenas com a Língua Portuguesa. Todas as línguas estão em constante mudança. Exemplo claro disso é o latim, que de tanto se transformar deu origem a várias línguas, como o espanhol, o italiano, o romeno e o próprio português.

Norma culta (ou **norma-padrão**) é a variedade linguística utilizada pelas pessoas pertencentes à classe dominante de uma comunidade.

Capítulo 1

Figura 03: Introdução ao conteúdo de variação e o preconceito linguístico
Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 15)

Contudo, como foi abordado no item 2.1, essas duas normas, postas erroneamente na gramática escolar como sinônimas, tratam de duas entidades sociolinguísticas diferentes: a norma-padrão refere-se a um modelo de língua ideal, já a norma-culta designa a língua

habitualmente usada por falantes cultos/letrados em situações comunicativas de fala ou escrita mais monitoradas.

No que diz respeito à abordagem do pronome nas páginas 105-107, a gramática escolar segue os paradigmas clássicos (pessoais, possessivos e demonstrativos). Além disso, não traz nenhuma referência a *a gente* na relação de permuta com *nós*, que podemos encontrar inclusive em contextos de fala/escrita mais monitorados. Verificamos, ainda nesse mesmo contexto, que a referência a *ocê/você*s como pronome de 2ª pessoa e *vós/vos* como forma arcaica aparecem tão-somente no boxe “Para saber mais” (p. 106) e não há nenhuma menção semelhante ao possessivo “vosso” e flexões, como podemos verificar nas imagens a seguir:

Pronome

Pronome é a palavra que representa ou acompanha o substantivo, indicando-o como **pessoa do discurso**.

Na comunicação, existem três pessoas do discurso, ou pessoas gramaticais:

- Eu – quem fala.
- Tu – com quem se fala.
- Ele – de quem se fala.

Pronomes pessoais

Chamamos de **pronomes pessoais** aqueles que substituem o substantivo indicando as pessoas do discurso. Observe:

Meu amigo Zé é engenheiro de minas.

↓

Ele é engenheiro de minas.

No quadro seguinte, observe a classificação dos pronomes pessoais:

Número	Pessoa	Caso reto	Caso oblíquo
Singular	1ª	eu	me, mim, comigo
	2ª	tu	te, ti, contigo
	3ª	ele, ela	se, si, consigo, o, a, lhe
Plural	1ª	nós (eu + alguém)	nos, conosco
	2ª	vós (tu + alguém)	vos, convosco
	3ª	eles, elas (ele + alguém)	se, si, consigo, os, as, lhes


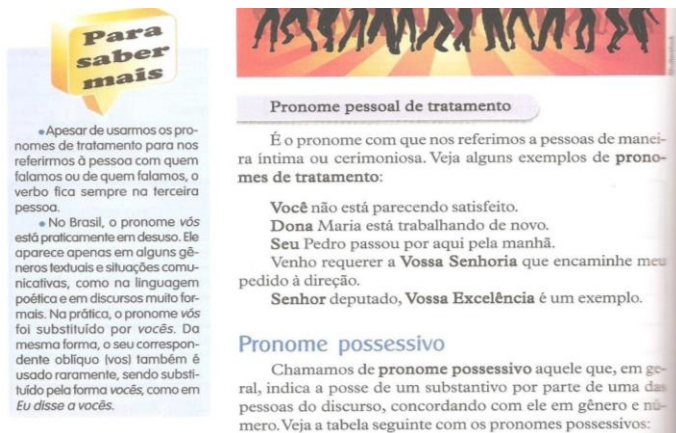


Figura 04: Abordagem do pronome. Fonte: CORDEIRO E COIMBRA (2009, p. 105)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA



Para saber mais

« Apesar de usarmos os pronomes de tratamento para nos referirmos à pessoa com quem falamos ou de quem falamos, o verbo fica sempre na terceira pessoa.

« No Brasil, o pronome *vós* está praticamente em desuso. Ele aparece apenas em alguns gêneros textuais e situações comunicativas, como na linguagem poética e em discursos muito formais. Na prática, o pronome *vós* foi substituído por *vocês*. Da mesma forma, o seu correspondente oblíquo (*vos*) também é usado raramente, sendo substituído pela forma *vocês*, como em *Eu disse a vocês*.

Pronome pessoal de tratamento

É o pronome com que nos referimos a pessoas de maneira íntima ou cerimoniosa. Veja alguns exemplos de **pronomes de tratamento**:

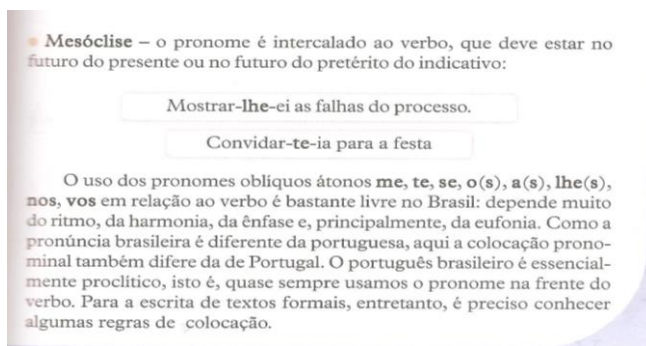
Você não está parecendo satisfeito.
Dona Maria está trabalhando de novo.
Seu Pedro passou por aqui pela manhã.
Venho requerer a **Vossa Senhoria** que encaminhe meu pedido à direção.
Senhor deputado, **Vossa Excelência** é um exemplo.

Pronome possessivo

Chamamos de **pronome possessivo** aquele que, em geral, indica a posse de um substantivo por parte de uma das pessoas do discurso, concordando com ele em gênero e número. Veja a tabela seguinte com os pronomes possessivos:

Figura 05: “Para saber mais” referente ao conteúdo Pronome.
Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 106)

Ao abordar o conteúdo de colocação pronominal, no texto da página de introdução, a gramática escolar apresenta uma contradição na descrição do uso dos oblíquos no Brasil: diz-se ser “bastante livre” e complementa com “O português brasileiro é essencialmente proclítico” (p. 207). Após afirmar isso, no mesmo parágrafo os autores apresentam algumas regras de colocação para textos formais. Ou seja, a concordância livre e proclítica só valeria para textos informais.



● **Mesóclise** – o pronome é intercalado ao verbo, que deve estar no futuro do presente ou no futuro do pretérito do indicativo:

Mostrar-**lhe**-ei as falhas do processo.

Convidar-**te**-ia para a festa

O uso dos pronomes oblíquos átonos **me, te, se, o(s), a(s), lhe(s), nos, vos** em relação ao verbo é bastante livre no Brasil: depende muito do ritmo, da harmonia, da ênfase e, principalmente, da eufonia. Como a pronúncia brasileira é diferente da portuguesa, aqui a colocação pronominal também difere da de Portugal. O português brasileiro é essencialmente proclítico, isto é, quase sempre usamos o pronome na frente do verbo. Para a escrita de textos formais, entretanto, é preciso conhecer algumas regras de colocação.

Figura 06: Introdução ao conteúdo de colocação pronominal.
Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 207)

Ainda com relação à colocação pronominal, a gramática escolar apresenta uma série de regras tradicionais de próclise (p. 208-209), quando só bastava dizer que a próclise é a regra geral da colocação

pronominal no português brasileiro. Na página 209, apresenta as tradicionais regras para mesóclise, e apenas no boxe “Para saber mais” diz que “a mesóclise está praticamente em desuso”.

Mesóclise

A mesóclise é usada somente no futuro do presente e no futuro do pretérito:

Ser-me-iam importante uns dias de folga.

Dar-me-iam a oportunidade de apresentar meu livro?

Devolver-te-ei o livro amanhã.

Ênclise

Os pronomes átonos estarão em ênclise:

Nos períodos iniciados pelo verbo (que não exija mesóclise) – nos contextos mais formais, não se deve iniciar período com pronomes oblíquos.

Diga-me uma coisa... (Ê não: Me diga...)

Conte-me somente a verdade. (Ê não: Me conte somente a verdade.)

Para saber mais

- É necessário, porém, que não exista elemento que exija a próclise:
Dar-te-ia minha vida.
(Mas: Jamais te daria minha vida.)
- Em caso algum se haverá de pospor o pronome átono ao futuro do indicativo:
Dir-te-ei tudo que penso.
(Ê não: Dires-te...)
Jogá-la-ia no mar.
(Ê não: Jogaria-a...)
- No português do Brasil, é importante dizer que a mesóclise está praticamente em desuso. Mesmo nos textos mais eruditos, é raro seu uso. Como dissemos, o português do Brasil é essencialmente próclítico.

Figura 07: Abordagem da mesóclise. Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 209)

No que concerne ao conteúdo de conjugação verbal (p. 111-117). Podemos dizer que a gramática escolar segue o paradigma verbal tradicional, ou seja, apresenta as formas verbais em suas formas exclusivamente tradicionais, a exemplo do futuro do presente/pretérito e do pretérito mais-que-perfeito. Sabemos que o pretérito mais-que-perfeito apresentado na gramática escolar é pouco utilizado no português brasileiro, podendo ser considerado uma forma arcaica. Nas construções morfossintáticas brasileiras, inclusive em contextos mais formais, as formas simples apresentadas na tabela de conjugação de verbos da gramática escolar a seguir foram substituídas pelas respectivas formas compostas *tinha pulado*, *tinha comido* e *tinha partido*, em vez das formas *pulara*, *comera* e *partira*.

	1ª conjugação		2ª conjugação		3ª conjugação		
			Pretérito mais-que-perfeito				
Modo indicativo	Eu	pul – ara	com – era		part – ira		
	Tu	pul – aras	com – eras		part – iras		
	Ele	pul – ara	com – era		part – ira		
	Nós	pul – áramos	com – éramos		part – iramos		
	Vós	pul – áreis	com – éreis		part – ireis		
	Eles	pul – aram	com – eram		part – iram		
	Futuro do presente						
	Eu	pul – arei	com – erei		part – irei		
	Tu	pul – arás	com – erás		part – irás		
	Ele	pul – ará	com – erá		part – irá		
	Nós	pul – aremos	com – eremos		part – iremos		
	Vós	pul – areis	com – ereis		part – ireis		
Eles	pul – arão	com – erão		part – irão			
Futuro do pretérito							
Eu	pul – aria	com – eria		part – iria			
Tu	pul – arias	com – erias		part – irias			
Ele	pul – aria	com – eria		part – iria			
Nós	pul – ariamos	com – eríamos		part – iríamos			
Vós	pul – arieis	com – erieis		part – irieis			
Eles	pul – ariam	com – eriam		part – iriam			

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Figura 08: Tabela de conjugação de verbos.
Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 117)

Essa abordagem tradicionalista de certa forma justifica a regra de concordância verbal distante dos usos brasileiros apresentada, por exemplo, na página 214: “O verbo vai à segunda pessoa do plural se o sujeito é ou pode ser representado pelo pronome *vós*.” “Eu sabia que tu e ele sois do Rio de Janeiro.”, como vemos na imagem abaixo.

Ao abordar o conteúdo *regência verbal*, a gramática escolar traz a seguinte explicação na página 231: “Outros verbos, porém, mudam de sentido quando mudamos sua regência”. Sabe-se que não é bem assim. A depender do sentido do verbo, a tradição gramatical prescreve uma regência e não outra, e a regência prescrita nem sempre condiz com os usos efetivos.

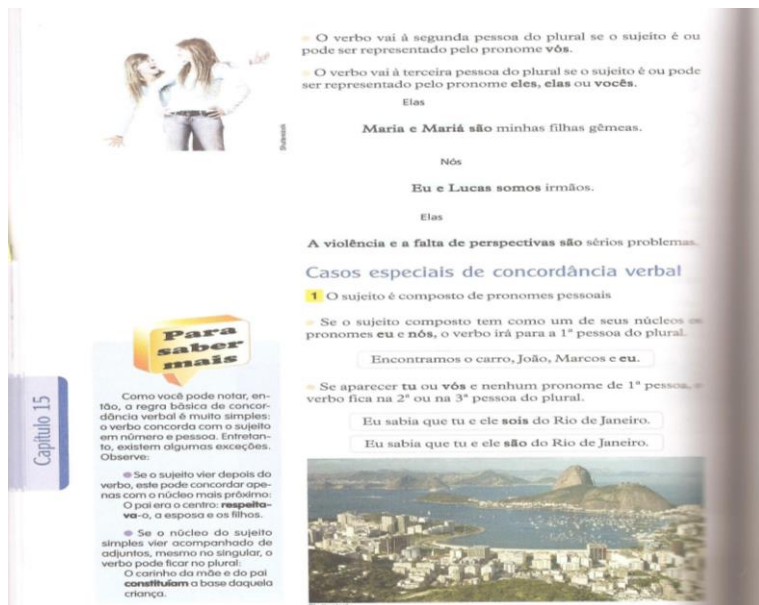


Figura 09: Regras de concordância verbal.
Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 214)

Nesse contexto, observamos que a gramática escolar aborda as regências de *assistir*, *chegar*, *preferir*, condicionando-os de maneira tradicionalista. Mais uma vez a suposta coloquialidade é colocada na

periferia da página, nas caixas “Para saber mais”. Como podemos observar no “Para saber mais” (p. 235) a seguir:

Sentido

Caber, pertencer (direito ou razão).

● **Transitivo indireto**

O trabalho de escalar o time assiste ao técnico.

O direito de oprimir os outros não lhe assiste.

Atender

Para saber mais

Na linguagem coloquial brasileira, o verbo *assistir*, no sentido de ver, é usado naturalmente como transitivo direto: *assisti o jogo*. Essa regência, entretanto, ainda é condenada pela maior parte dos gramáticos. Assim, em contextos formais, aconselhamos a regência indireta: *assistir a*.

Figura 10: “Para saber mais” referente ao conteúdo sobre “Regência”.

Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 235)

Podemos dizer que esses aspectos morfossintáticos analisados acima, presentes na gramática escolar *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009), não foram capazes de dar conta dos traços do português brasileiro que caracterizariam a língua portuguesa falada/escrita no território brasileiro como uma língua autônoma e distinta do português de Portugal.

3. Considerações finais

Os resultados de nossas análises atestam que a gramática escolar aborda os aspectos morfossintáticos da língua apresentados acima semelhantemente a uma gramática tradicionalista, descrevendo e prescrevendo um recorte da língua que é considerado como de maior prestígio. Ou seja, esse português descrito na gramática escolar corresponde aos usos da *norma-padrão*, excluindo dessa maneira construções particulares da morfossintaxe do português brasileiro, recorrentes, inclusive, em contextos de uso mais monitorados. Quando trazem essas construções, ficam restritas em forma de boxes “Para saber mais”, nas periferias das páginas.

Essa escolha dos autores por seguir o processo tradicional de gramatização do português explica o fato de eles se referirem à língua dos brasileiros apenas como “língua portuguesa”, nessa gramática analisada, sem fazer qualquer distinção entre português brasileiro e português europeu.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Afora isso, o livro aborda de forma inadequada a variação linguística, confunde o uso dos termos “norma culta” e “norma-padrão” e aborda as formas pronominais e verbais do português, seguindo os tradicionais paradigmas de pronome e conjugação.

Portanto, concluímos que a gramática escolar *contextualizando a gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009), prioriza as linhas de *continuidades com o paradigma tradicional de gramatização*. (Vieira, 2015)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In: Lagares, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 355-387.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *A definição da nossa língua: português ou brasileiro*. Disponível em: <<https://www.parabolaeditorial.com.br/blog/entry/portugues-ou-brasileiro-portugues-brasileiro.htm>>. Acesso em: 05-08-2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O português brasileiro. In: _____. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 51-70.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BORGES NETO, José. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura? *Todas as Letras*, São Paulo, vol. 14, n. 1, p. 87-98, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CORDEIRO, Lécio. COIMBRA, Newton Avelar. *Contextualizando a gramática*. Recife: Construir, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. O Brasil entre a norma culta e norma curta. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 259-275.

_____. Afinando conceitos. In: _____. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 31-107.

_____; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. *Educar em Revista*, Curitiba, vol. 15, p. 179-194, 2000.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? *Revista do GELNE*, ano 1, n. 2, p. 82-85, 1999.

ILARI, Rodolfo. *Linguística e ensino da língua portuguesa*. Disponível em Portal da Estação da Luz da Língua Portuguesa. Texto 29, [s/d.].

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Que gramática ensinar, quando e por quê? In: _____. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

PIETRI, Émerson de. *A constituição do discurso da mudança do ensino língua de língua materna*. 2003. Tese (Doutoramento em Linguística Aplicada). – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. (Orgs.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimento de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização*. 2015. Tese (Doutoramento em Letras). – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

_____. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas?. In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. (Orgs.). *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016, p. 19-69.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
EM TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Cláudia Reis Otoni de Paula (UNIMONTES)
claudiareisdepaula@yahoo.com.br

Marília de Aquino Araújo (UNIMONTES)
mariliavieira_jequitai@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as situações que permeiam o processo de alfabetização e letramento em duas turmas de 9º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Tancredo Neves, município de Almenara (MG) e da Escola Estadual Professor Luciano, município de Jequitai (MG). Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas que promoveram a fundamentação teórica, servindo como alicerce para os conceitos de alfabetização e letramento. A pesquisa é de caráter descritivo, qualitativo e participativo. Os resultados obtidos na pesquisa mostram que a especificidade da alfabetização e do letramento é, em si, o ensino do código alfabético e ortográfico enquanto a especificidade do letramento é o uso social deste código. Porém, mesmo sendo processos distintos, precisam ser trabalhadas concomitantemente para que as práticas nas salas de aulas tenham qualidade, na qual os alunos sejam capazes de compreender o mundo que os rodeiam e percebam que a alfabetização é uma forma de melhor se expressar e interagir em sociedade. Foram analisados nos textos, se havia a presença de algumas categorias como: nível de informatividade, estrutura de uma narrativa, vocabulário, seqüências de ideias, ortografia e coesão. E ao final dos trabalhos podemos concluir que a maneira como o professor desenvolve ou desenvolveu seu trabalho dentro da sala de aula faz a diferença no processo de aquisição de leitura e da linguagem escrita e que os processos de letramento e de alfabetização são indissociáveis, ou seja, devem ser conduzidos concomitantemente.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Professor.

1. Introdução

O artigo tem como objetivo apresentar o resultado da análise feita das práticas desenvolvidas em sala de aula em duas turmas do 9º ano do ensino fundamental II pertencentes às escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. O foco do trabalho é estudar a alfabetização que, como cita Paulo Freire e Macedo (1990) é “a relação entre o educando e o mundo, mediada pela prática transformadora deste mundo” e o letramento, segundo Magda Soares (2000) “é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as

práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive”.

Percebe-se, portanto, que no dia a dia escolar e nas práticas pedagógicas nem sempre a teoria sustenta a prática, ou seja, não necessariamente um aluno alfabetizado terá a capacidade de exercer as práticas sociais de leitura e escrita que permeiam a sociedade. Tem-se, então a concepção de que o aluno deve primeiro adquirir o conhecimento sobre o sistema da escrita para posteriormente exercer a prática de leitura.

Neste trabalho, especificamente, foi analisado as bases teóricas que fundamentam os conceitos de alfabetização e letramento, refletir sobre os processos de evolução da leitura e da escrita na fase final da educação fundamental II e foram analisados nos textos algumas categorias como: nível de informatividade estrutura de uma narrativa, vocabulário, sequências de ideias, ortografia e coesão.

Foram escolhidos para ser trabalhados vários gêneros textuais. Após as práticas desenvolvidas em sala de aula (produção de texto), nas escolas estaduais Tancredo Neves, município de Almenara e Professor Luciano, município de Jequitaiá, foram escolhidos 05 (cinco) textos, de cada escola, para análise. Coube, então, uma reflexão sobre os fatores que contribuem para que os alunos não consigam atingir os requisitos mínimos de instrução.

A pesquisa é de caráter descritivo, qualitativo e participativo. Os resultados obtidos na pesquisa mostram que a especificidade da alfabetização e do letramento é, em si, o ensino do código alfabético e ortográfico enquanto a especificidade do letramento é o uso social deste código. Porém, mesmo sendo processos distintos, precisam ser trabalhadas concomitantemente para que as práticas nas salas de aulas tenham qualidade, na qual os alunos sejam capazes de compreender o mundo que os rodeia e percebam que a alfabetização é uma forma de melhor se expressar e interagir em sociedade. O texto apresenta as seguintes seções: 1ª) Aspectos teóricos: histórico, conceitos de alfabetização e letramento; 2ª) Identificação de alfabetização e letramento na atividade desenvolvida pelos alunos do 9º ano; 3ª) Conclusões e referências.

2. Breve histórico – alfabetização e letramento

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

As primeiras pesquisas realizadas no Brasil sobre analfabetismo, tiveram início no final do século XVIII, (1872), e já alertavam para o alto índice de analfabetismo, passando a ser um problema de ordem política. Assim, as políticas públicas educacionais se voltaram para o problema e a palavra de ordem era alfabetizar. Percebe-se que nas últimas décadas era grande o número de pessoas que não sabiam ler e nem escrever.

Na década de 1950, o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, impôs se a pessoa soubesse ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse era considerado alfabetizado, esse critério mantém-se até a última pesquisa divulgada em 2008, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNDA. Nesse período passa a considerar analfabeto funcional aquela pessoa que apenas sabe ler e escrever, sem fazer uso da leitura e escrita.

O problema do analfabetismo foi relativamente superado, mas a preocupação com o letramento passou a ocupar espaço na educação. O conceito de letramento já entrou no discurso escolar, por ser um conceito usado por muitos pesquisadores de diversas áreas ao falarem dos usos da escrita.

Letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna. Saber ler e escrever, portanto, passaram a ser habilidades insuficientes para a realização das práticas sociais é necessário muito mais do que apenas decodificar e codificar, é preciso apropriar-se dos mecanismos da leitura e escrita em sua amplitude como fator social.

Tendo em vista que estamos inseridos em um universo composto por uma diversidade de linguagens, com as quais interagimos o tempo todo, foi preciso que a sociedade incorporasse novas práticas de leitura e escrita, desenvolvendo habilidades e competências para saber usá-las no seu dia a dia.

2.1. Alfabetização

As várias formas de transmissão das informações vêm exigindo das pessoas uma reflexão sobre as práticas de leitura e escrita, que extrapolam o conceito de alfabetização, passando para o que se denomina de letramento.

Convém ressaltar que vários autores discutem a alfabetização, citamos Magda Soares (1998), Paulo Freire (1983), Emília Ferreiro (1999), todos eles discutem o conceito de alfabetização.

Magda Soares ensina que

Alfabetizar é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo- criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1998, p. 33)

A autora conceitua o processo de alfabetização como uma forma de transportar o indivíduo para um novo mundo, onde o proporcionará conviver melhor em sociedade. Aprender a ler e escrever, portanto, para ela é promover a inclusão do sujeito sob os aspectos do convívio social, cultural, cognitivo, linguístico entre outros, acarretando na transformação da vida do sujeito.

Para Paulo Freire “alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade. (FREIRE, 1983, p. 49)

O autor define alfabetização e associa a apropriação do conhecimento. Para o autor alfabetizar vai além do domínio do código escrito, ele defende a ideia de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. É tornar as práticas de leituras significativas.

Para Emília Ferreiro "Alfabetização não é um estado ao qual chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária". (FERREIRO, 1999, p. 47)

Para a autora o processo de alfabetização vai além dos ensinamentos da escola. De acordo com autora, esse processo tem início no meio familiar e continua sem determinar um possível fim. O indivíduo está em constante processo, pois nas palavras de Emília Ferreiro a intenção não é apenas ensinar a ler e escrever, mas fazer uso desses mecanismos que possibilitam a transformação do indivíduo.

A partir dos conceitos expostos, compreende-se que o termo alfabetização designa a capacidade que a pessoa tem de usar a leitura e a escrita em contextos cotidianos, sociais e ao mesmo tempo saber usar

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

essa habilidade para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

2.2. Letramento

A preocupação com o uso social da leitura e escrita tem despertado para o fenômeno letramento.

Esse fenômeno pode ser apontado por Magda Soares como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita acrescido do envolvimento com as práticas sociais da leitura e da escrita”. (SOARES, 2003, p. 15-25)

Segundo a autora, os dois processos acontecem simultaneamente, assim que a criança se insere na escola.

Alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis, pois uma pessoa pode ser alfabetizada e não letrada, como também pode ocorrer o inverso.

Para Magda Soares, estas práticas mostram que a pessoa, mesmo sem saber ler e escrever, demonstra certo nível de letramento, isso fica claro através da oralidade.

Letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *Literacy*, que significa condição de ser letrado, portanto é explícito que letramento é o estado ou condição de quem responde às intensas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita.

Magda Soares (2003) afirma que

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como; capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio a memória, para catar-se...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos o interlocutor (...). (SOARES, 2003, p. 92)

Segundo os apontamentos de Magda Soares, o letramento implica habilidades que permitem à pessoa participar das diversas atividades sociais. Essa competência permite o efetivo funcionamento do seu meio social.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Faz-se necessário que o professor tenha uma formação significativa, pois as relações entre alfabetização e letramento são caracterizadas pelo envolvimento de práticas de leitura e escrita em situações sociais. Ler e escrever exige muito mais do que apenas decodificar e codificar, é preciso que as pessoas tenham o domínio de habilidades que vão além desses fenômenos. É preciso que as pessoas sejam envolvidas em situações sociais.

Nesse contexto, a apropriação da leitura e da escrita e de seu uso em diversos contextos sociais, o indivíduo será capaz de enfrentar as situações conflituosas de forma mais eficaz.

3. *O cenário da pesquisa*

O cenário da pesquisa compõe-se por duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental II, a Escola Estadual Tancredo Neves, localizada no município de Almenara (MG) e a Escola Estadual Professor Luciano, localizada no município de Jequitaiá (MG). Os participantes da pesquisa foram 05 alunos do 9º ano, pertencentes a cada escola. São alunos pertencentes a classe média baixa.

Nota-se que a maioria dos alunos é bem carente, principalmente, no que se refere às vestimentas, material escolar, e a própria nutrição. Muitos deles nunca foram ao teatro, cinema e nem a uma biblioteca, tendo a escola, como único meio para proporcionar essas atividades. Foram aplicadas atividades de produções, após foram feitas as análises das produções observando algumas categorias nos textos: nível de informatividade, estrutura de uma narrativa, vocabulário, sequências de ideias; ortografia e coesão.

A seguir, apresentamos, nos quadros 1 e 2, o perfil dos professores que trabalham nas turmas do 9º ano das escolas estaduais: Tancredo Neves (MG) e Professor Luciano (MG), pois acreditamos que a formação do professor contribui para a eficiência do processo de aquisição da aprendizagem.

PROFESSORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II ESCOLA ESTADUAL TANCREDO NEVES		
Nome	Série/Ano	Curso de Formação
A.A.S.	9º ANO	Graduação: Matemática e Química/Pós-Graduação: Estatística/Química
A.S.F.	9º ANO	Graduação: Letras Português/ Inglês
A.M.S.	9º ANO	Graduação: Educação Física

C.R.O.P.	9º ANO	Graduação: Letras Português/ Inglês e Pedagogia/Mestranda-PROFLETRAS
D.G.	9º ANO	Graduação: Biologia/Pós-Graduação: Docência Superior
G.M.M.	9º ANO	Graduação: Geografia
L.C.A.M.	9º ANO	Graduação: Artes Visuais
M.G.S.T.	9º ANO	Graduação: História

Quadro 1- Apresenta o perfil dos professores do 9º ano A do ensino fundamental II da Escola Estadual Tancredo Neves. Fonte: Escola Estadual Tancredo Neves

PROFESSORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LUCIANO		
NOME	Série/Ano	Curso de formação
N. N.S.	9º ANO	Graduação: Biologia/Pós-graduação: Ensino da Biologia
N.L.S.	9º ANO	Graduação: Matemática/Pós-graduação: Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar.
M.A.A.	9º ANO	Graduação: Letras/Português/Pós-graduação: Mestranda PROFLETRAS
V.A.S.	9º ANO	Graduação: Geografia/Pós-Graduação: Geografia do Brasil e Regional
M.H.L.	9º ANO	Graduação: História/Pós-Graduação: História
R.C.A.A.	9º ANO	Graduação: Letras/Inglês/Pós-Graduação: Língua Inglesa
A.A.	9º ANO	Graduação: Geografia/Pós-Graduação: Ciências da Religião
H.S.R.	9º ANO	Graduação: Educação Física
M.J.J.R.	9º ANO	Graduação: Arte

Quadro 2- Apresenta o perfil dos professores do 9º ano A do ensino fundamental da Escola Estadual Professor Luciano. Fonte: Escola Estadual Professor Luciano

3.1. Descrição das escolas pesquisadas

1ª escola: Escola Estadual Tancredo Neves

A Escola Estadual Tancredo Neves foi fundada em 03 de junho de 1959, está localizada no centro da cidade de Almenara, a Rua Lívio Fróis Otoni, s/n. A escola é considerada de grande porte, atendendo os alunos que moram em seu entorno. Ela possui nas suas dependências catorze salas de aula, sendo treze salas no matutino com o ensino médio, uma sala no mesmo turno de ensino fundamental II. No vespertino têm seis salas de ensino fundamental II, uma sala de aceleração e no noturno uma sala de ensino médio regular e três da EJA – Educação de Jovens e Adultos.

A escola está em bom estado de conservação e limpeza de suas dependências. Possui quadra de esporte coberta, onde são realizadas apresentações de projetos da escola, além das aulas de educação física.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Tem uma sala para supervisão, direção e vice-direção, secretaria ampla, refeitório, laboratório de Informática, cozinha e banheiros.

Atualmente a escola atende 887 alunos. No ensino médio regular, 509 alunos, ensino médio EJA, 154 alunos. No ensino fundamental II, 194 alunos e uma turma de aceleração com 40 alunos. A escola possui uma diretora, três vices, quatro supervisores, três bibliotecários, uma secretária, 04 ATB, 12 ASB e 50 professores.

2ª escola: Escola Estadual Professor Luciano

A Escola Estadual Professor Luciano foi fundada há mais de cinco décadas, está localizada a Rua Coronel Daniel da Fonseca, nº 318, no centro na cidade de Jequiá.

A escola é a única que oferece o ensino fundamental II e médio no município. Ela possui nas suas dependências onze salas de aula, no turno matutino funcionam dez salas. No vespertino têm onze salas nos dois níveis e no noturno, duas salas de ensino da EJA- Educação de Jovens e Adultos.

A escola foi reformada recentemente. A quadra está em construção, as aulas práticas de educação física são realizadas no pátio. Tem uma sala para supervisão, direção e vice-direção, secretaria ampla, refeitório, laboratório de Informática, cozinha e banheiros.

Atualmente a escola atende 753 alunos. No ensino médio regular são 320 alunos, ensino médio EJA, 63 alunos. No ensino fundamental II, têm 370 alunos. Possui uma diretora, dois vices e duas supervisoras, duas bibliotecárias, uma secretária, 6 ATB, 3 cantineiras e 1 porteiro.

4. Descrição da atividade de alfabetização e letramento desenvolvida nas turmas de 9º ano da educação fundamental II

As atividades de leitura e escrita aplicadas nas turmas ocorreram através de vários gêneros textuais. A aplicabilidade das atividades possibilitou verificar se há correspondência entre a fala e a escrita, com textos relacionados ao seu dia a dia. Foram analisados nos textos aspectos como: nível de informatividade, estrutura de uma narrativa, vocabulário, sequências de ideias, ortografia e coesão. Constatou-se que em uma mesma atividade apresentou desafios diferentes para cada aluno.

O contato com os gêneros textuais, permitiu descobrir o aspecto funcional da comunicação, da troca de informações entre eles e no decorrer da atividade foram reconhecendo a importância da leitura e escrita.

4.1. A atividade

A atividade desenvolvida, de leitura e escrita visou uma aula mais dinâmica e atrativa. Os alunos foram direcionados para o pátio, sentaram em forma de círculo e a partir desse momento eles receberam as orientações da atividade.

Orientações da aula:

- 1) A professora distribuiu aleatoriamente vários textos;
- 2) Eles leram os textos e assim que terminaram trocaram o texto lido entre os colegas;
- 3) Na sequência, a professora pediu que recontassem o que tinham lido;
- 4) A professora explicou a estrutura de uma narrativa, através de slides;
- 5) Durante a explicação, foram direcionadas perguntas aos alunos, para que pudessem ter a certeza da compreensão do conteúdo;
- 6) Após, a professora sugeriu que aos alunos escolhessem um dos textos para servir de referência para a sua produção textual;
- 7) Na sequência foram analisados nas produções aspectos como: informatividade, estrutura de uma narrativa, vocabulário, sequências de ideias, ortografia e coesão.
- 8) O resultado da atividade pode ser visto, conforme mostram os textos 1, 2, 3, 4, 5.

4.1.1. Escola Estadual Tancredo Neves

TEXTO 1 – Aluna (A)

Uma princesa e o príncipe rã

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Era uma vez... numa terra muito distante... uma princesa Lina e independente e cheia de autoestima.

Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago de seu castelo era relaxante e ecológico...

Então a rã pulou para o seu colo e disse: linda princesa eu já fui príncipe muito bonito.

TEXTO 1 – O texto apresenta uma unidade temática, com uma sequência de ideias, organizadas de forma coerente e coesa. Ela demonstra que tem domínio da ortografia e tem um bom vocabulário.

TEXTO 2 - Aluna (B)

A princesa e o mistério do cachorro

Era uma vez... em um reino muito distante e nesse reino avia uma linda princesa: ela morava com suas tias em um castelo porque os pais dela avia falecido e uma das tias dela tinha uma filha que tinha a mesma idade da princesa e essa tal filha se chamava Belezinha. A princesa era muito sozinha e as tias da princesa nem ligava pra ela so queria saber de Belezinha elas maltratavam a princesa e Belezinha tinha inveja da princesa por ser mais bonita que ela e o castelo estava todo sem cuidados, estava feio sujo e isso tudo por causa das duas tias da princesa, até que um dia apareceu um cachorro no castelo e toda vez que as duas tias e Belezinha saiam e deixavam a princesa sozinha e ela se apeçou muito ao cachorro...

TEXTO 2 – A aluna apresenta um bom nível de letramento, usa a escrita com certo domínio, porém verifica-se que a ideia apresentada no início está confusa, percebe-se também a presença de erros ortográficos e repetição de palavras.

TEXTO 3 – Aluna (C)

Conto de fada ou realidade?

Era uma vez uma baiana, muito feliz mais incompleta, que estava passando as férias fora da sua cidade em: Irecê BA, e lá na pousada do seu tio, encontrou uma pessoa muito bacana, que se apaixonou literalmente.

Daí eles começaram a conversar, a se combinar melhor um ao outro e eles podem perceber que eles combinavam um com o outro...

TEXTO 3 – A aluna inicia o texto fazendo uma apresentação das personagens, usa características que deixam um pouco vaga a ideia que quis expressar, por ser um texto espontâneo, ela demonstrou um nível

baixo de informatividade, faltando mais descrições sobre os personagens, lugar. Usa marcas da oralidade para fazer a coesão.

TEXTO 4 – Aluna (D)

A princesa e o seu reino

(...)

Com a sua curiosidade e vontade de saber sempre mais, passava olhando canto por canto, para ver se tinha acontecido ou mudado alguma coisa.

E ao passar no meio do lírio e flores percebeu que acima daquela pedra existia algo diferente...

TEXTO 4 – Percebe-se que nessa passagem apresenta erros ortográficos, bem como a sequência de ideias ficaram faltando maiores informações e descrições sobre o espaço, ficando o parágrafo solto, sem conexão.

5) TEXTO 5 – Aluna (E)

O sapo encantado

Era uma vez... um reino muito distante... e um sapo muito asqueroso.

E ele avistou uma princesa num cavalo de cor negra cujo nome era mais bonito que seu porte físico, o nome era: churrumino.

TEXTO 5 – Percebe-se que ele apresenta as ideias de acordo com a proposta que foi feita, porém fica evidente que o aluno não as articula, ficando o texto solto, sem amarrar as ideias. Faz uso indevido da letra maiúscula, apresenta um vocabulário diferenciado.

4.1.2. Escola Estadual Professor Luciano

TEXTO 1 – Aluna (1)

O menino e o padre

(...) com muita sede o padre bebe bastante e o menino oferece mais. Ficou desconfiado mas a sede falou mais alto e ele aceitou. Depois de ter bebido, o padre pergunta ao garoto se sua mãe não ia brigar por causa da garapa...

Texto 1- O aluno compreendeu a temática do texto e conseguiu parafraseá-la. Preocupou-se com a estruturação do texto. Apresentou

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

cautela quanto ao emprego do vocabulário. O nível de letramento foi bom.

TEXTO 2- Aluna (2)

Mônica e Magali

(...) Quando Magali encontra Mônica, Mônica quis ser gentil perguntando: “aí amiga! O que traz aqui?”

E a Magali responde num tom curto e grosso. "Minhas pernas!"

Texto 2- O aluno interpretou literalmente a mensagem da tirinha. Ocorreu uma leitura superficial. No entanto, o tom cômico da mensagem ele não compreendeu. A ideia global do texto não foi extraída. Não há erros ortográficos, porém ocorreu a repetição do substantivo próprio. O nível de letramento identificado não foi satisfatório.

TEXTO 3- Aluna (3)

A bola

Ele conta a história de um pai que orgulhosamente dá uma bola de presente ao seu filho. Se lembrando que quando ele era criança ele nunca ganhara uma igual, mas a decepção do pai é que por causa do videogame o filho não ficou alegre com o presente (...)

Texto 3 – A aluna compreendeu a temática do texto. Ela justificou a escolha do texto através de uma síntese elaborada após sua interpretação. Com essa atitude revela o seu nível de compreensão sobre o texto. Demonstrou que compreende gênero e tipologia. Sem erros ortográficos. Ela apresentou um grau de letramento satisfatório.

TEXTO 4- Aluna (4)

Mônica e a Magali

(...)

A Mônica e a Magali são muito amigas mais desta vez a Magali judiou com a Mônica. O principal do que eu gostei foi a amizade das duas que quando ela recebe uma resposta elas ficam rindo.

TEXTO 4 – A aluna mostrou certa dificuldade no uso do *mas*. Não compreendeu o texto considerando a temática. Assim, podemos apontar que ela não apresentou um bom nível de letramento.

TEXTO 5- Aluna (5)

O assalto

(...)

O texto assalto, porque ele é um texto que fala sobre ladrão e um cachorro e é uma crônica que deixa a pessoa emocionada, na minha opinião, porque hoje em dia os seres humanos não têm compaixão com os animais (...)

TEXTO 5 – O aluno não compreendeu a ideia central do texto. Fez uma interpretação inadequada e não percebeu que o título é tópico.

5. Considerações finais

Toda pessoa que está em contato constante com o mundo da leitura e escrita tem muito mais oportunidade de alargar os seus conhecimentos, pois o contato direto com pessoas que vivem rodeadas de livros, revistas, jornais oportuniza a pessoa a começar a lettrar-se.

Portanto, na perspectiva de verificar as bases teóricas que fundamentam os conceitos de alfabetização e letramento, refletir sobre os processos de evolução da leitura e da escrita na fase final da educação fundamental II e a aplicação de algumas categorias empregadas nos textos dos alunos como: nível de informatividade, estrutura de uma narrativa, vocabulário, sequências de ideias, ortografia e coesão é que este artigo foi escrito.

Percebemos então, que durante as atividades desenvolvidas, os alunos produziram o seu texto da forma como pensou, permitindo a comparação entre os escritos, através da troca de informações dos colegas.

Mesmo com um baixo nível de informatividade, eles conseguiram expressar seus sentimentos. As produções aconteceram de acordo com as situações vivenciadas por eles e contextualizadas, revelando terem na escrita um meio de chegar a um interlocutor. As ideias nos parágrafos foram articuladas usando elementos coesivos e as palavras foram grafadas, na sua maioria, ortograficamente corretas. Palavras novas, que

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

não faziam parte do seu vocabulário, também foram empregadas enriquecendo o texto.

Concluímos que, conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, mais do que uma decisão individual, é uma opção política, uma vez que estamos inseridos num contexto social e cultural em que aprender a ler e escrever é mais do que o simples domínio de uma tecnologia.

Considera-se importante frisar que esta pesquisa fez o uso de análise de uma pequena amostra, não podendo ser generalizadas as informações aqui contidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Rio de Janeiro: Artmed, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979/1988.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>.

_____. *Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2013.

STREET, Brian Vincent. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

**O ENSINO DE LINGUA INGLES
NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR:
ABRINDO CAMINHOS PARA CIDADANIA**

Sonia Maria da Fonseca Souza (UEMF/UNIG)
sonifon1@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UFRJ/UENF)
elinaff@gmail.com

Vyviaan França Souza Gomes Muniz (UNIFSJ)
vyvi46@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo teórico sobre o processo de ensino/aprendizagem numa proposta interdisciplinar e tem por objetivo tecer algumas reflexões sobre o tema, definição de conceitos e suas implicações na prática docente, que resultam na construção de um conhecimento amplo, sem fragmentação, baseado na realidade, visando a formação de cidadãos. O trabalho aponta ainda, as competências necessárias ao professor para que ele trabalhe de forma interdisciplinar, abrindo novos horizontes para uma prática de ensino mais eficiente e integrada, incluindo os desafios impostos a essa prática. A partir dos resultados alcançados com a investigação entende-se que a presença da interdisciplinaridade na sala de aula e na prática docente é importante para se vislumbrar uma aprendizagem significativa que culmine no sucesso da formação do cidadão.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Prática de ensino. Língua inglesa.

1. Introdução

No mundo moderno, entende-se a comunicação como ferramenta imprescindível à formação pessoal, acadêmica ou profissional. Por conseguinte, a aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, possibilita a visão de mundo e de diferentes culturas, permitindo o acesso à informação e à comunicação intercultural necessárias para o desenvolvimento pleno na sociedade atual. Entende-se que nesse percurso o processo de ensino inevitavelmente é obrigado a buscar novas metodologias com vistas a responder de maneira eficaz e objetiva às indagações que lhe são apresentadas.

É importante considerar o papel que a língua inglesa exerce neste momento da história da humanidade tornando assim essencial sua aprendizagem. Mediante tal necessidade, é preciso refletir sobre o ensino de língua inglesa dentro de uma proposta de reforma do sistema de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ensino, dando uma visão interdisciplinar. E, a educação em língua inglesa pode indicar a relevância da aprendizagem de outras disciplinas, uma vez que o inglês dá acesso à ciência, às tecnologias modernas e a outros modos de conceber a vida, complemento este importante na formação global do aluno.

Além da importância já declarada, este estudo justifica-se pelo interesse em mostrar aos professores de língua inglesa que esta disciplina é relevante para a formação do cidadão atual, bem como abrir novos horizontes para uma prática de ensino mais eficiente e integrada.

Outrossim, não é mais possível aos educadores acreditarem que a interdisciplinaridade não é uma exigência das propostas atuais de conhecimento e educação. As escolas criam projetos interdisciplinares, as universidades criam grupos de estudo com especialistas nas diversas áreas do conhecimento e o mercado de trabalho exige um profissional interdisciplinar.

É importante ressaltar que ser interdisciplinar vai muito além de misturar disciplinas. Conforme Ivani Fazenda (2002, p. 24) “a aquisição de uma atitude interdisciplinar envolve, pois, um universo de tramas, experiências e pensamentos [...]”. Entende-se que adotar a interdisciplinaridade é trazer à prática docente uma reviravolta, que dispensa o comodismo e acelera a busca de novos caminhos para se obtenha uma aprendizagem significativa.

Quanto à metodologia, aponta-se a necessidade de se estabelecer conceitos-chave para facilitar a comunicação entre os membros de uma equipe interdisciplinar, a exigência em se delimitar o problema ou a questão a ser desenvolvida, de distribuição de tarefas e de comunicação dos resultados. Essas indicações são reconhecidas hoje como fundamentais a qualquer trabalho interdisciplinar.

2. Interdisciplinaridade: origem e perspectivas no ensino de língua inglesa

Muito mais que acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação à interdisciplinaridade encontra-se acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada. (FAZENDA, 2002, p. 14)

A interdisciplinaridade refere-se a uma nova concepção de ensino e de currículo baseada na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento.

O termo inter/disciplinar/idade deriva da palavra primitiva disciplinar (que diz respeito à disciplina) por prefixação (interação recíproca, comum) e sufixação (dade – qualidade, estado ou resultado da ação).

De acordo com o *Dicionário Aurélio* (2003, p. 433), “a palavra interdisciplinaridade vem do vocábulo interdisciplinar (inter + disciplina). Comum a dois ou mais campos disciplinares inter-relacionados”.

A primeira ideia que nos ocorre quando falamos em interdisciplinaridade é a integração de conteúdos no sentido de verificar como as diferentes áreas do conhecimento explicam o fenômeno que está sendo estudado. Mas, por integração devemos entender não a unificação de sistemas existentes em algo único, não a soma ímpar do conhecimento alcançado por várias ciências sobre um objeto de grande interesse para o homem, mas a tendência, no progresso de inter-relacionamento, a assimilarem-se uma a outra e os próprios métodos e linguagens para aplicá-los no estudo do seu objeto.

O modelo curricular, de base interdisciplinar, exige uma visão criativa, ousada e com uma nova concepção de divisão do saber. Pois a especificidade de cada conteúdo precisa ser garantida, paralelamente num todo harmonioso e significativo. Portanto a interdisciplinaridade é a atitude de superação de todas as visões fragmentadas, que se sedimentam, especialmente, no modelo de racionalidade científica da Modernidade, e que ainda mantemos, não apenas das disciplinas científicas, mas principalmente, de nós mesmos, da realidade e do mundo que nos cerca.

Com a leitura de Ivani Fazenda (1999, p. 17) o conceito de interdisciplinaridade torna-se mais amplo, ganha mais sentido:

O pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliando através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

A perspectiva interdisciplinar traz inúmeras implicações pedagógicas tendo urgência em implementar, que é a dicotomia da objetividade e subjetividade; o ensino individualizado ou coletivo; alegria na escola *versus* desprazer na mesma, como se a consideração e/ou valorização de um dos dois polos da dicotomia devesse, obrigatoriamente, excluir do outro polo, ou até mesmo negá-lo.

Através da atitude interdisciplinar, percebe-se a importância tanto de ambos os polos de qualquer dicotomia, bem como da divisão das ciências em diversas disciplinas, entendendo, por conseguinte, que todas as partes, de qualquer que seja o conjunto considerado, tem igual pelo e valor podendo estes valores se complementarem entre si.

Diante do momento histórico atual, a educação manifesta a necessidade de se romper com modelos tradicionais de ensino. No Brasil evidencia-se uma preocupação surgida ao final da década de 1960, pelas práticas interdisciplinares a qual se observa dois aspectos relevantes: por uma questão de modismo, na década de 70, a interdisciplinaridade passou a ser empreendida na educação sem as reflexões necessárias, sem se pensar nos objetivos e nas dificuldades que se poderia encontrar para alcançá-los. Outro aspecto a ser considerado é o avanço nas reflexões sobre este tema a partir dos estudos realizados pelo brasileiro Hilton Japiassú (1976).

A primeira produção significativa sobre o tema no Brasil é de Hilton Japiassú. Seu livro é composto por duas partes, a primeira na qual apresenta uma síntese das principais questões que envolvem a interdisciplinaridade, a segunda em que anuncia os pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar. (FAZENDA, 2016, p. 24)

A partir desses estudos, outros trabalhos surgiram no Brasil e um desses trabalhos, de Ivani Fazenda (2016), revela-se o descaso, a falta de critério, de informações e perspectivas do projeto reformista da educação na década de 1970. Essa alienação e o descompasso no trato das questões da interdisciplinaridade resultaram no desinteresse por parte dos educadores da época, assim como no empobrecimento do conhecimento escolar, condenando a educação a 20 anos de estagnação.

Segundo estudos realizados, a interdisciplinaridade vem desenvolvendo sua trajetória desde a década de 70 e 80, no entanto era reduzido o número de pesquisas na temática da interdisciplinaridade com uma bibliografia pouco difundida (FAZENDA, 2002). A década de 1980 foi marcada pela necessidade da explicitação dos equívocos dos anos 70. Muitas foram às contribuições e um dos documentos mais importantes

foi elaborado por Gusdorf, Apostel, Bottomore, Dufrene, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui, *Interdisciplinaridade e Ciências Humanas* (1983), que acrescentam importantes conclusões acerca da natureza e alcance da interdisciplinaridade.

A partir dos anos 80, rompeu-se o silêncio iniciado no final dos anos 50. Para Ivani Fazenda (2016), o educador fora influenciado pelo modismo estrangeiro, este se omitiu e perdeu aspectos de sua identidade pessoal.

Essa perda gradativa de identidade registrada nas décadas de 1960 e 1970 causou danos irreparáveis em curto prazo. Entretanto, tal como Fênix, o educador dos anos 80 renasceu das cinzas, em busca de seu passado de glórias e de sua afirmação como profissional. (FAZENDA, 2016, p. 24)

A explosão dos projetos que se intitulam interdisciplinares aconteceu no Brasil nos anos 90. Esses trabalhos são marcados pela falta de orientação e de regras, pela ausência de intenção e pelo imprevisto.

No final dos anos 80 e início dos 90, começam a surgir centros de referência reunindo pesquisadores em torno da interdisciplinaridade na educação. Um dos primeiros é o Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão/Professor (CRIFPE), e do Grupo de Pesquisa sobre Interdisciplinaridade na Formação de Professores (GRIFE), coordenado por Yves Lenoir, no Canadá, e do Centro Universitário de Pesquisas Interdisciplinar em Didática (CIRID), coordenado por Maurice Sachot, na França, bem como de vários grupos de pesquisa sobre a interdisciplinaridade na formação de professores surgidos em outros países. (FAZENDA, 2002)

No decorrer do desenvolvimento dos estudos interdisciplinares, os Estados Unidos a partir das pesquisas de Julie Klein, da *Wayne State University*, e William Newell, da *Miami University*, as pesquisas relacionadas ao ensino interdisciplinar transitaram o país e disseminaram-se, interferindo diretamente nas reformas educacionais. (FAZENDA, 2002)

No Brasil os estudos começam a surgir em 1986, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Sob coordenação de Ivani Fazenda, criou o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade na Educação (GEPI), produzindo mais de cinquenta pesquisas sobre diferentes aspectos da educação. Esse grupo iniciado na PUC-SP disseminou-se para outras universidades, tais como a Universidade da Cidade de São Paulo (Unicid), que oferece mestrado em educação, cujo núcleo temático é Interdisciplinaridade, Formação e

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Aprendizagem e conta com o Núcleo Emergente de Pesquisa Interdisciplinar (NEPI). (FAZENDA, 2002)

A partir da *Lei de Diretrizes e Bases* Nº 5.692/71 a interdisciplinaridade começou a ser abordada na educação, assim como com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Nesse sentido é importante ressaltar que essa influência na legislação e nas propostas curriculares fez com que a interdisciplinaridade estivesse cada vez mais presente no cenário educacional brasileiro. (BRASIL, 1998)

Segundo José Carlos Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. Vale mencionar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Muito se tem falado em interdisciplinaridade e nesse sentido vale destacar que o professor interdisciplinar é um pesquisador, um profissional que inova, que luta contra a acomodação através de atitudes que revelam seu compromisso, seu comprometimento e sua competência.

A interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança na aprendizagem que proporciona aos alunos e aos professores a interação com outras disciplinas respeitando a individualidade de cada aula e uma compreensão da realidade em sua complexidade.

Ensinar língua inglesa nas escolas públicas tem se tornado cada vez mais um desafio para os profissionais que atuam nessa área, uma vez que, o ensino dessa disciplina no âmbito educacional público passou e passa por diversas dificuldades relativas à falta de material didático, à ausência de um ambiente propício para aprendizagem da língua inglesa, carga horária insuficiente.

O caminho mais seguro para fazer a relação da língua inglesa com outras disciplinas é se basear em uma situação real. A abordagem interdisciplinar permite que conteúdos que você daria de forma convencional, sejam ensinados e aplicados na prática. Percebe-se nas salas de aula o desinteresse dos alunos em relação a esta disciplina, por diversas circunstâncias e por não fazer parte de sua realidade. O

professor precisa despertar o interesse pela disciplina mostrando a prática dentro de seu cotidiano.

Dessa forma é indispensável o envolvimento interdisciplinar nas escolas, a associação de conteúdos gera no aluno uma necessidade de aprender inglês para que ele possa se sentir incluído na sociedade globalizada. É preciso perguntar o porquê ensina determinado conteúdo, de onde vêm os currículos, que impactos as diferenças culturais podem influenciar dentro da sala de aula, e tantas outras questões que são necessárias para a realização da prática docente.

Muitos docentes de língua inglesa encontram uma barreira ao implantar algo novo em seu currículo educacional, há uma insegurança ou despreparo do professor em ser um mediador num trabalho interdisciplinar, já que a sua formação acadêmica é fragmentada e por vezes lhe falta tempo para estudos. A interdisciplinaridade aponta sempre para a atualização de conteúdos, entretanto, a formação do professor no Brasil ainda é mantida estagnada em sua maioria, sem tempo para melhorias acadêmicas, visto as questões econômicas e salariais envolvidas. (QUELUZ, 2000)

De acordo com Beatriz Di Marco Giacon (2001, p.38) “ser interdisciplinar é superar a visão fragmentada não só das disciplinas, mas de nós mesmos e da realidade que nos cerca, visão esta que foi condicionada pelo racionalismo técnico”.

É indispensável a associação às outras disciplinas do currículo escolar, no qual os conteúdos trabalhados são combinados de modo a formar uma unidade retórica que trata de assuntos relativos a essas outras disciplinas, engajando o interesse do aprendiz que pode perceber a relevância do estudo de línguas estrangeiras para outras atividades escolares.

Observa-se, portanto que o ensino de língua inglesa deveria desempenhar uma função relevante no currículo, pois, é complemento importante na formação global do aluno e no enriquecimento de sua personalidade, é veículo de informação cultural, técnica e científica exercendo na sua função educacional um papel formativo às outras disciplinas.

Sabe-se que há dificuldade de uma integração entre professores das diversas disciplinas. Contudo, se a interdisciplinaridade envolve *a priori* a troca, o diálogo e conhecimentos de conteúdos de outras

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

disciplinas, as reuniões escolares ou de classe que atualmente versam principalmente sobre alunos e problemas da escola, deveriam tratar também de tópicos a serem compartilhados de forma realmente interdisciplinar. O espaço ou o momento de interação, geralmente não é proporcionado de forma ativa nas escolas, o que dificulta a possibilidade da desfragmentação disciplinar dos conteúdos. (LUCK, 1994)

É preciso agora, não mais adequar o aluno às características da escola, mas, sim, a escola às necessidades da sociedade atual. Paulo Freire (*apud* SANTOMÉ, 1998, p. 110) conclui que

quanto mais os educandos forem exercitados no arquivo dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica da qual resultaria sua inserção no mundo como transformadores dele. Como sujeitos do mesmo.

2.1. Desafios

Vários fatores são determinantes para dificultar o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar nas escolas. Entre as dificuldades, talvez a mais crítica e impactante de todas, refira-se à formação do docente, que lida com uma realidade que por vezes desconhece e é despreparado teoricamente para enfrentá-la. Em decorrência dessa deficiência na sua formação, que vem a ser o reflexo do ensino fragmentado, tem dificuldades para desenvolver um trabalho de interação entre sua disciplina e a de seus colegas, desvinculando, limitando a possibilidade de desenvolvimento da educação.

Um trabalho interdisciplinar não se começa de um dia para o outro; requer mudanças no conceito que se tem de aula, de professor e de aprendizagem. É preciso que haja um grupo de professores que estejam dispostos a trabalhar de forma conectada, interligada. Isto pressupõe um trabalho de planejamento e de intercâmbio entre eles.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), a reorganização curricular determinada em áreas de conhecimento¹⁵, estruturada pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da diversidade e autonomia, estabelece uma relação entre os sistemas de ensino e as escolas, que proporciona uma influência mútua entre as áreas

¹⁵ Áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas, Filosofia e suas tecnologias.

curriculares e desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de contextualização. (BRASIL, 1998)

Em um projeto interdisciplinar deve-se discutir em nível teórico, suas estruturas e intencionalidade. Esses fundamentos possibilitam entender que a interdisciplinaridade é muito mais que uma junção de conteúdos de diferentes disciplinas.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a construção de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1998, p. 89)

Assim, pode-se dizer que essa questão trata de uma proposta em que a forma de ensinar visa integrar os saberes disciplinares e não eliminá-los, criando no conceito de conhecimento uma visão de totalidade, ampliando e articulando o trabalho disciplinar de forma orientada e com objetivos bem definidos.

O trabalho interdisciplinar favorece o desenvolvimento de todos na escola, professores, alunos e a própria escola, à medida que o conhecimento recupera sua totalidade e complexidade. Contemplada nos PCN, a interdisciplinaridade assume a prática docente voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades comuns aos alunos como fundamento de integração, promovendo assim, a mobilização da comunidade escolar em torno de objetivos educacionais mais amplos. Ainda conforme os PCN:

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas - ação possível, mas não imprescindível, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. (BRASIL, 2002, p. 21)

2.2. Implicações da proposta interdisciplinar para o ensino da língua inglesa

Sabe-se que o ensino de línguas estrangeiras é uma necessidade no mundo atual e colabora para uma melhora da qualidade de ensino, uma vez que contribui para o desenvolvimento integral do aluno. Além disso, pode vir a desempenhar uma função interdisciplinar brilhante, à medida que possibilita o trabalho de ligação, integração com conteúdos

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

de diferentes disciplinas, dando acesso a questões sociais e como estas são tratadas em diferentes lugares. Para os PCN, esta “é a função interdisciplinar que a aprendizagem da Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo”. (BRASIL, 1998, p. 37)

Assim, o estudo de línguas estrangeiras, possibilita a participação social, mantém contato com culturas, pensamentos, visões de mundo distintas, através de textos, artigos históricos, imagens artísticas, ampliando a capacidade do aluno de compreensão do desconhecido, oferecendo a oportunidade de construir conhecimento a partir de suas experiências.

Embora sejam notáveis os benefícios do estudo de idiomas aos alunos, muitas barreiras ainda são encontradas para o desenvolvimento deste trabalho. Podem-se encontrar referências sobre essas dificuldades inclusive nos PCN de língua estrangeira: “[...] o ensino de língua estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno [...]. Ao contrário, frequentemente essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo [...]” (BRASIL, 1998, p. 24). Assim, “o número de aulas dedicadas à língua estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais”. (BRASIL, 1998, p. 66)

Entende-se que o estudo de inglês faz uma relação direta com aspectos culturais, temas de discussão social, folclóricos, geográficos, históricos, religiosos e artísticos que podem se relacionar com qualquer disciplina, ampliando as possibilidades, enriquecendo, favorecendo seu entendimento.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (PCN-LE) constituem um documento importante para esta nova visão do que é ensinar uma língua estrangeira, o papel fundamental do professor e do aluno como construtor de seu conhecimento assim como a relevância do diálogo teoria-prática, destacando que esse novo perfil requer um posicionamento reflexivo-crítico por parte do professor que ao se juntar com profissionais de outras disciplinas leva o aluno a construir um saber mais eficaz.

Lê-se nos PCN (1999, p. 23) que outro aspecto a ser considerado do ponto de vista educacional é a função interdisciplinar que a aprendizagem de línguas estrangeiras pode desempenhar no currículo. O benefício das outras disciplinas, notadamente de história, geografia, ciências sociais, artes, passa a ter outro significado se em certos

momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de línguas estrangeiras.

Os PCN-LE apresentam a aprendizagem da língua estrangeira com uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão, não se constituindo em uma lei ou dogma a ser seguido, mas sim, como o próprio nome diz, parâmetros que norteiam a ação do professor em relação ao ensino de uma língua estrangeira.

Observa-se atualmente a forma com que está sendo trabalhando a língua inglesa nas escolas, o ensino acaba por se tornar uma simples repetição ano após ano e a disciplina da língua inglesa mais uma disciplina isolada no currículo. Por isso, Maria Antonieta Alba Celani (1995, p. 20) ressalta que se faz necessário

proporcionar aos brasileiros a oportunidade de terem seu lugar como participantes do mundo moderno, não só como consumidores do conhecimento produzido no estrangeiro, mas também como contribuidores ativos e eficientes na produção e no desenvolvimento científico e tecnológico internacional.

Durante o processo de aprendizagem interdisciplinar de língua inglesa é preciso que o professor utilize estratégias diretas e indiretas que proporcionam ao aprendiz uma forma ampla de conhecimento sobre as disciplinas. Estas devem ser trabalhadas em sala de aula pelo professor de língua inglesa formando uma base para construir uma relação entre as demais disciplinas. A pesquisadora Rebeca L. Oxford (1990), investigou a respeito destas estratégias e define que são “ações realizadas pelos alunos para ampliar sua própria aprendizagem [...] ações realizadas pelos aprendizes de segunda língua e língua estrangeira para controlar e melhorar sua aprendizagem”.

De acordo com Rebeca L. Oxford (1990, p. 16) as estratégias de aprendizagem estão divididas em estratégias diretas que são as estratégias de memória, as estratégias cognitivas e as estratégias de compensação e estratégias indiretas que são as estratégias metacognitivas, as estratégias afetivas e as estratégias sociais. Neste processo de aprendizagem por meio de estratégias nas aulas de língua inglesa, percebe-se que os alunos desenvolvem uma visão mais ampla, relacionando o conteúdo aprendido com as outras disciplinas uma vez que, o eu individual e o eu coletivo se ajudam mutuamente, pois, o individual aprende com o coletivo e nesta troca observa-se que aprender a aprender com outro deixa a sua verdade ser fragmentada.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

No que se refere especificamente à aprendizagem interdisciplinar de língua inglesa é comum à mídia ou familiares explicitarem de forma clara conceitos sem fundamentação, ou errados ou preconceituosos. Um caso comum disto são discursos como “se ele não sabe português, como vai aprender inglês”. É como completa Hilton Japiassú (1992, p. 84):

O interdisciplinar provoca atitudes de medo e de recusa. Porque constitui uma inovação. E como todo novo, poderá provocar reações de temor. Todo novo incomoda. Porque questiona o já adquirido, o já fixado, o já aceito. Se não questionar, não é novo, mas novidade.

A partir deste discurso pode-se citar a relação das disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa, quando se estabelece um trabalho conjunto de interpretação de textos, gramática, leitura e outros fatores, há uma evolução na compreensão dos conteúdos, formando um aluno autônomo capaz de construir seu conhecimento através de suas bases educacionais.

Uma forma básica de desenvolver a autonomia dos alunos é a promoção de discussões sobre o processo de aprendizagem, não apenas sobre os conteúdos específicos a serem estudados em língua inglesa, mas mostrando-os de forma prática a importância das outras disciplinas juntamente com esta.

A língua inglesa constrói uma fronteira proporcionando uma interação ampla a também outras disciplinas como física, matemática, biologia, educação física dentre outras acabando com a visão de uma disciplina isolada e desestimulante em que o professor preso ao sistema de ensino atual trabalha a teoria voltada só para sua disciplina.

É preciso que o professor inclua este processo de aprendizagem em seu cotidiano educacional, se todos atentarem para esta inovação da aprendizagem que proporciona um estudo intenso e contínuo teremos uma educação qualitativa e alunos cada vez mais serão capazes de competir de forma igualitária. Assim como confirma Hilton Japiassú (1998, p. 86) “o papel do educador não será mais o de um transmissor de conhecimentos já feitos, mas o de alguém que seja capaz de manter desperto no educando o princípio da cultura continuada, que jamais poderá ser confinada ao tempo escolar”.

3. *Considerações finais*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A perspectiva interdisciplinar traz inúmeras implicações pedagógicas, pois assume riscos e enfrenta conflitos. Isto ocorre, pois a metodologia interdisciplinar conta com os limites e condições de cada saber, eliminando as barreiras entre eles e erradicando conhecimentos, daí a necessidade de um trabalho em equipe. Porém, é importante ressaltar que esta união implica em planejamento e compromisso entre os agentes envolvidos, tendo assim, que abandonar o conformismo e o comodismo, fazendo mudanças nas rotinas em sala de aula.

Concomitante a isso, percebe-se o valor da interdisciplinaridade e a necessidade de situar o ensino de língua inglesa nos desafios, dúvidas e interrogações da atualidade, bem como a importância de sua inserção na construção do conhecimento dentro de sala de aula, na finalidade de romper com os modelos tradicionais de ensino diante desse mundo globalizado que apresenta tanto desafios aos homens.

Enfim, um dos passos rumo à nova proposta é a mudança na postura do professor que deve colocar-se como aprendiz e buscar novas formas de trabalho para expor e discutir criticamente valores e sentidos. Até porque o papel do educador não deve ser de um transmissor de conhecimentos prontos, mas o de alguém que seja capaz de manter no educando um interesse que jamais poderá ser confinado ao tempo escolar.

Sendo assim, pode-se afirmar que o professor deve ser um profissional em formação contínua, precisa estar sempre se atualizando não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias*. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º Graus*. Trabalho apresentado na 47ª Reunião da SBPC, 1995.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18. ed. 5ª reimpr. São Paulo: Papirus, 2016.

_____. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

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

_____. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 108, p. 83-93, jan/mar 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos – metodológicos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OXFORD, Rebeca L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

QUELUZ, Ana Gracinda. (Org.). *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO IFES – CAMPUS MONTANHA:
UM OLHAR A PARTIR DA WEB 2.0, DA EAD E DAS TIC**

Renato Pereira Aurélio (IFES/CEFET-MG)
renato.aurelio@ifes.edu.br

RESUMO

Ao problematizar a questão do déficit no campo da leitura e da produção de textos, procura-se, com esse projeto, empreender uma abordagem em torno da tríade *ensino, aprendizagem e tecnologia*, reconhecendo estes processos como constituintes das relações sócio-históricas e culturais dos educandos, com vistas à ampliação da sua proficiência nos quesitos então apontados. O objetivo geral consiste em investigar as contribuições da Web 2.0, da educação a distância (EaD) e das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) para as práticas de ensino de língua portuguesa, com ênfase nos processos de leitura e produção de textos nos cursos da educação profissional do IFES (Instituto Federal do Espírito Santo) – *campus* Montanha, a partir da criação de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em que ocorrerá a interação dos sujeitos da pesquisa, a saber, professores e alunos. Primeiramente, procura-se discutir alguns aspectos da relação entre discurso e gêneros digitais, no contexto de desenvolvimento da tecnologia e de surgimento da internet, no século XX. Em seguida, discute-se sobre educação a distância, ciberespaço e cibercultura, que possibilitaram novas formas de agência por parte da sociedade, potencializando, sobremaneira, os processos de ensino e de aprendizagem. A Web 2.0 pode ser tomada como dispositivo complementar ao ensino presencial, em que plataformas específicas ou mesmo as redes sociais cumprem o papel de ambientes virtuais de aprendizagem. A metodologia deste trabalho baseia-se no estudo de caso qualitativo, a partir da análise de conteúdo de material didático utilizado pelos docentes, observação direta, além de propostas de atividades envolvendo leitura e produção de textos, a partir de um ambiente virtual de aprendizagem e estudo possam favorecer as práticas de ensino de língua portuguesa no IFES – *campus* Montanha, com ênfase para a leitura e a produção de textos.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. WEB 2.2. EaD. TIC.

1. Introdução

A questão do déficit no campo da leitura e da escrita, pelos educandos, constitui um dos temas mais relevantes para a pesquisa educacional, já que influencia diretamente na formação dos sujeitos, que, por sua vez, necessitarão utilizar estes conhecimentos na vida cotidiana, a partir da compreensão de diversos enunciados, em atividades como enviar um e-mail, realizar uma compra, preencher um formulário, produzir uma resenha etc.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Segundo o indicador nacional de analfabetismo funcional (INAF, 2011), que vem sendo apurado anualmente, desde 2001 pelo IBOPE, apenas 47% dos entrevistados que cursaram ou estavam cursando o ensino médio naquele período, atingiram o nível pleno de alfabetismo, isto é, eram capazes compreender e interpretar, sem restrições, elementos usuais da sociedade letrada, envolvendo leitura e escrita. Cerca de 45% ainda permaneciam no nível básico.

Quais seriam as razões para esta flagrante situação? O desinteresse dos alunos frente às metodologias tradicionais pode ser elencado como um dos fatores. Neste sentido, esta proposta se inscreve num contexto de busca pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas de ensino de língua portuguesa, com ênfase nos processos de leitura e produção de textos nos cursos da educação profissional do IFES – *campus* Montanha, considerando-se as contribuições dos processos tecnológicos.

O interesse em abordar esta temática parte, *a priori*, de uma dimensão prática, uma vez que as experiências profissionais nos têm permitido observar as deficiências de boa parte dos educandos com relação à escritura de gêneros diversos. Cumpre ressaltar que os alunos da atualidade fazem parte de uma geração denominada pelo educador norte-americano Marc Prensky (2001, p. 1) como “nativos digitais”, pelo fato de terem intimidade com as novas mídias digitais e possuírem a habilidade de realizar várias tarefas ao mesmo tempo.

Em meio a essa nova conjuntura, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) constituem um importante dispositivo no sentido de favorecer o ensino de língua portuguesa, considerando-se aspectos como a colaboração, a cooperação e a interação aluno-aluno e aluno-professor no espaço digital (ciberespaço), potencializada pelos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), com recursos e ferramentas que amplificam a interatividade no processo educativo.

Acredita-se que a educação a distância (EaD) — juntamente com os recursos da Web 2.0 — pode proporcionar um salto qualitativo nas práticas de leitura e produção textual, se os professores entenderem e se apropriarem da convergência entre o novo perfil dos alunos do século XXI e as potencialidades oferecidas pelo espaço digital.

2. *Discurso e gêneros digitais*

No processo de leitura e produção textual, o discurso não se manifesta isoladamente, mas ao contrário, na relação entre dois ou mais sujeitos. Neste caso, tanto o enunciador quanto o sujeito que lê ou ouve o produto desta enunciação estão envolvidos no processo. Sendo assim, é possível dizer que existem alguns fatores essenciais que permeiam o discurso, tais como dialogicidade, polifonia, opacidade, enfim, a produção de diversos efeitos e representações. Para Mikhail Bakhtin (1979), o dialogismo é inerente a toda linguagem, de maneira que:

(...) diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. (BAKHTIN, 1979)

O discurso encontra no texto o lugar da manipulação consciente, em que o falante organiza os elementos de expressão que estão à disposição, através de ideias já formadas. A partir daí ele se materializa em diferentes gêneros, seja o científico, o político, didático, jornalístico etc., de modo que a unidade de linguagem pode ser compreendida e avaliada sob três nuances: pragmática, atuação informacional e comunicativa; semântica, relativa à coerência; e formal, que se refere à coesão. No texto estão as ideias formadas pela consciência dos interlocutores, numa atividade de produção de sentidos. Para Helena Hathsue Nagamine Brandão (2009),

Um princípio geral rege o discurso: o princípio do dialogismo. A palavra dialogismo vem de diálogo – “conversa”, “interação verbal” que supõe pelo menos dois falantes. (...) Mas o discurso é também dialógico porque quando falamos ou escrevemos, dialogamos com outros discursos, trazendo a fala do outro para o nosso discurso (...). (BRANDÃO, 2009, p. 3-6)

Com o advento da tecnologia, mais precisamente com a consolidação da internet, surgem no século XX, os gêneros digitais “com identidades próprias” (MARCUSCHI, 2005), proporcionando novas formas de pensar e comunicar. Para o homem eles representam a transformação, principalmente nas formas de falar e escrever, através do ambiente virtual. Deste modo, o texto passa a ser visto como uma possibilidade de interação entre o indivíduo que o produz e seus diversos interlocutores, através de uma dinâmica social, que, por sua vez, dá origem à perspectiva sociointerativa da produção textual. Observa-se a importância dos gêneros digitais no contexto atual, principalmente no

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ambiente escolar, possibilitando oportunidades de interação e aprendizagem, com trocas de experiências, mediatizadas pela internet.

3. *EAD, ciberespaço e cibercultura*

Não há dúvidas quanto às mudanças originadas pelo advento da internet. A ordem mundial foi alterada. A maneira de se comunicar com o outro, a forma de trabalhar, de ensinar e de aprender foram reinventadas devido à onipresença da rede mundial de computadores. Esse fenômeno continua em curso, alcançando a tudo e a todos, mesmo que de formas distintas, através do ciberespaço. Pierre Lévy (1999, p. 92) define o ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Trata-se, portanto, de um novo meio de comunicação gerado a partir da Internet com seu sistema de documentos no formato de hipertexto¹⁶, a world wide web¹⁷ (www).

A formação do ciberespaço pode ser considerada como um fenômeno de massa que impulsionou um sem número de mudanças nos mais diversos aspectos, atingindo a sociedade, a economia, a política e a cultura. Daí o surgimento e o desenvolvimento de uma cibercultura cada vez mais rica e diversificada. Segundo Pierre Lévy (1999, p. 17), a cibercultura é o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Assim, a conectividade é a condição básica para o desenvolvimento desse novo tipo de cultura, pois está fundamentada na comunicação de todos. Para Pierre Lévy (1999):

(...) o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem (...) estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar

¹⁶ Hipertexto é um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela. A noção de hiperdocumento generaliza, para todas as categorias de signos (imagens, animações, sons etc.), o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto. (LÉVY, 2008, p. 27)

¹⁷ Traduz-se do inglês para o português, literalmente, como “Teia mundial”. A World Wide Web é uma função da Internet que junta, em um único e imenso hipertexto ou hiperdocumento (compreendendo imagens e sons), todos os documentos e hipertextos que a alimentam. (LÉVY, 2008, p. 27)

as potencialidades positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (LÉVY, 1999, p. 17)

Nesse universo de *potencialidades positivas* certamente está a educação a distância que, apesar de ser bem mais antiga que a própria Web, é difícil de ser imaginada, nos dias atuais, fora do contexto do ciberespaço. É possível elencar uma série de motivos para essa afirmação, tais como: i) o fato de o hipertexto ter sido considerado “um dos futuros da escrita e da leitura; ii) o fato de educação a distância atual estar fundada em um conjunto de recursos que pertencem à Web, de modo que sem ela a educação a distância atual simplesmente não existiria.

A reação ao clique sobre um botão (lugar da tela de onde é possível chamar um outro nó) leva menos de um segundo. A quase instantaneidade da passagem de um nó a outro permite generalizar e utilizar em toda sua extensão o princípio da não-linearidade. Isto se torna a norma, um novo sistema de escrita, uma metamorfose da leitura, batizada de navegação. (LÉVY, 1993, p. 22)

A Web foi estruturada de forma a prover um repositório infinito de informações. O hipertexto viabiliza o acesso a essas informações através de uma teia teoricamente ilimitada de conexões, tornando a Web o ambiente ideal para o desenvolvimento de projetos, textos, estudos, etc., de forma compartilhada, onde seus autores e colaboradores podem estar em qualquer lugar, a qualquer momento.

Tem-se, dessa forma, a possibilidade da interação para a criação dos mais variados tipos de conhecimento, de forma colaborativa. Esse ambiente é propício para o desenvolvimento do que Pierre Lévy (1998, p. 28) denomina de inteligência coletiva: “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta uma mobilização efetiva das competências”. A construção do conhecimento passa, portanto, a ser feita de forma conjunta, tendo como mediadores a interação e a colaboração no contexto da internet. E é justamente dentro desse novo universo de possibilidades gerado pela Web que a educação a distância vai interferir, como forma de estruturar seu funcionamento.

3.1. A Web 2.0 como suporte ao ensino presencial

O termo Web 2.0 é utilizado para descrever a segunda geração de serviços virtuais disponibilizados na World Wide Web. O conceito da

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Web 2.0 popularizou-se a partir de 2005, quando Tim O'Reilly, fundador da O'Reilly Media, utilizou o termo pela primeira vez em seu artigo intitulado “O que é Web 2.0” (2005). Em linhas gerais Tim O'Reilly (2005, p. 1) define a Web 2.0 como “um conjunto de princípios e práticas” a serem adotados pelos sites, tornando possível diferenciá-la da versão anterior, a Web 1.0.

O primeiro e mais importante princípio da Web 2.0 é a concepção da Web como uma plataforma. Os sites e sistemas de informação disponibilizados nessa nova versão devem fornecer experiência de conteúdo, com caráter dinâmico e aberto à participação dos usuários, facilitando o processo de autoria, interação e colaboração entre os mesmos.

A partir desse conceito, começaram a surgir diversos tipos de serviços. As redes sociais, sistemas de informação baseados na Web (como as novas versões dos ambientes virtuais de aprendizagem). Weblogs, redes sociais, chats e wikis são exemplos, sendo que todos têm um traço em comum: fornecem conteúdo dinâmico para o usuário e permitem algum tipo de interação e/ou colaboração por parte dele.

Conforme conclui Tim O'Reilly, o sucesso dos sites da Web que sobreviveram ao processo de transição da Web 1.0 em direção à Web 2.0, se deveu ao fato de terem enxergado o poder da Web para aproveitar a inteligência coletiva. O autor utiliza como exemplo o funcionamento do hipertexto:

Hipertexto é o fundamento da web. De acordo com que os usuários adicionam novos conteúdos e novos sites, ele é ligado à estrutura da web por outros usuários que vão descobrindo o conteúdo e unindo-se a ele. Mais sinapses se formam no cérebro, com as associações cada vez mais fortes através da repetição ou intensidade, as conexões web crescem organicamente como uma saída da atividade coletiva de todos os usuários da web. (O'REILLY, 2005, p. 2)

Na onda do desenvolvimento da Web 2.0, os processos foram aperfeiçoados e ganharam uma série de serviços concernentes a essa geração, com o objetivo de acompanhar a evolução do uso da Internet no contexto da educação a distância, inclusive com recursos de interação multidirecional, ampliando as capacidades de colaboração e interação dos alunos e professores.

Para aproveitar as potencialidades dessas interfaces digitais, os docentes precisam mudar sua metodologia e forma de atuação para sair da lógica das mídias de massa, da transmissão, da tutoria reativa, da

autoaprendizagem – características marcantes da educação a distância das gerações anteriores, que considerava o aluno apenas um receptor no processo de ensino-aprendizagem – para a lógica de funcionamento das redes, da inteligência coletiva, da colaboração e interação, da aprendizagem coletiva, sem a imposição dos limites geográficos e da docência proativa. Dessa forma, a educação a distância surge como elemento potencializador da educação presencial e ou da educação a distância.

3.2. Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)

Os ambientes virtuais de aprendizagem são elementos centrais dessa nova lógica de aprendizado proporcionada pela educação online. Segundo Márcia Custódio Pereira (2007, p. 4), “AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo”. De maneira dinâmica, criam espaços virtuais que possibilitam às pessoas interagirem, colaborarem e cooperarem de forma online.

Através de softwares, são capazes de viabilizar a formação de comunidades virtuais com fins educativos, ou ainda, comunidades virtuais de aprendizagem. Para Pierre Lévy (1999, p. 127) uma comunidade virtual “é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais”.

As versões mais atuais dos ambientes virtuais de aprendizagem permitem lançar mão dos recursos originados a partir da Web 2.0 na educação a distância, facilitando o exercício dos três elementos-chave quando tratamos a respeito da educação online: interação, colaboração e cooperação. Há, atualmente, diversos ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis para serem utilizados. No contexto deste trabalho, pretende-se utilizar o MOODLE como plataforma de aprendizagem. Os recursos de interação presentes no ambiente virtual de aprendizagem requerem a proatividade dos sujeitos, e demandam a mediação, especialmente por parte dos professores. Dentre as ferramentas presentes no ambiente virtual de aprendizagem, é possível citar:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

- **Fóruns:** ferramenta assíncrona que permite o diálogo entre os participantes através da discussão de temas propostos;
- **Gestão de conteúdos:** permite a edição de documentos em formato texto e HTML (Hypertext Markup Language);
- **Tarefas:** atividades na forma de textos digitados diretamente pelos alunos no ambiente ou enviados através dele. Existe a possibilidade de se definir um feedback fornecido pelo professor ao aluno;
- **Questionário:** permite a criação de formulários com possibilidade de opção por vários tipos de resposta. É possível criar atividades voltadas para a compreensão de textos, fixação de conteúdos e verificação de aprendizagem;
- **Chat:** ferramenta síncrona que viabiliza a troca de mensagens entre os participantes;
- **Weblogs:** jornal online organizado em ordem cronológica;
- **Editor Wiki:** permite produção de documento de forma coletiva.

4. *Metodologia*

Antônio Carlos Gil (2008, p. 26) afirma que a pesquisa tem um caráter pragmático, pois é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Seu objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Considerando-se que esta pesquisa visa à investigação sobre as contribuições da educação a distância e das tecnologias de informação e comunicação para as práticas de ensino de leitura e produção de textos na educação profissional, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa.

Pretende-se utilizar, também, o estudo de caso, que está amparado em Augusto Nivaldo Silva Trivinõs (2011), segundo o qual, nessa modalidade de pesquisa, o objeto é analisado com profundidade. Uma das especificidades é a participação do pesquisador nos eventos em estudo, o que requer “(...) capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 1989, p. 19). De acordo com Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2008), o estudo de caso qualitativo, apresenta quatro características essenciais:

Particularidade: focaliza uma situação particular, investigações de problemas práticos, questões surgidas do dia-a-dia; Descrição: o produto final é uma descrição densa – completa e literal da situação investigada; Heurística: conduz o leitor à descoberta e amplia o entendimento dele sobre o assunto estudado; pode revelar a descoberta de novos significados. Indução: baseiam-se na lógica indutiva e induz o leitor à conclusão do estudo apresentado. (ANDRÉ, 2008, p.17-8)

Com relação aos procedimentos técnicos, será utilizada a metodologia bibliográfica, além do estudo de caso. Como recursos para análise, buscar-se-á integrar os aspectos descritivos, aplicação de questionários e entrevistas a docentes e discentes, análise de conteúdo de material didático utilizado pelos docentes, observação direta, além de propostas de atividades envolvendo leitura e produção de textos, a partir de um ambiente virtual de aprendizagem, construído na plataforma MOODLE. Os sujeitos da pesquisa serão definidos sob o enfoque da perspectiva histórico-cultural de Roger Chartier (1988, p. 16), cujo objetivo é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

5. Resultados esperados

Com esta pesquisa, busca-se compreender o papel das políticas públicas voltadas para a educação a distância, enquanto dispositivos capazes de romper barreiras geográficas e integrar indivíduos, com suas diferentes subjetividades, a partir das tecnologias de informação e comunicação e dos processos criativos. Para tanto, será necessário empreender uma abordagem teórica sobre leitura e produção de textos, formação do leitor e gêneros digitais, reconhecendo estes processos como constituintes das relações sócio-históricas e culturais.

Ao se investigar as contribuições da educação a distância e das tecnologias de informação e comunicação para as práticas de ensino de língua portuguesa, com ênfase nos processos de leitura e produção de textos nos cursos da educação profissional do IFES – *campus* Montanha, a partir da criação de um ambiente virtual de aprendizagem, em que ocorrerá a interação dos sujeitos da pesquisa, espera-se compreender melhor os desafios da mediação na educação a distância, diante das novas formas de interação e a pluriculturalidade, que exigem o posicionamento proativo do professor/tutor e o engajamento do aluno, em meio aos aspectos simbólicos constituintes da condição humana.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Com a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, na plataforma MOODLE, os professores poderão interagir com os alunos, através da disponibilização de materiais e uso de ferramentas e recursos (chat, fórum, wiki, tarefas, questionários, vídeo-chat etc.), verificando, assim, a eficácia da aplicação das ferramentas disponíveis na educação a distância na melhoria do processo ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos nos cursos técnicos.

6. *Considerações finais*

A inserção das tecnologias de informação e comunicação e da educação a distância nas aulas de língua portuguesa, relativas aos cursos da educação profissional do *campus* Montanha representa uma estratégia metodológica de apoio ao ensino presencial, com recursos que privilegiam a interatividade nos processos educativos, através da possibilidade de interconexão dos sujeitos, da troca de informações e da construção de trabalhos coletivos, de maneira síncrona ou assíncrona.

É preciso reconhecer que a cultura tecnológica remete ao estabelecimento de novas formas de acesso ao texto. Estas, por sua vez, convidam o indivíduo a expressar-se através de múltiplas linguagens, além de posicionar-se diante da informação, transformando-a em conhecimentos significativos, de maneira colaborativa. No ambiente virtual, os processos de escrita e leitura requisitam conhecimentos sobre texto e textualidade, demandando o posicionamento dos indivíduos diante dos discursos por eles veiculados, com suas respectivas implicações ideológicas.

Os processos tecnológicos da atualidade representam uma possibilidade de desterritorialização da escrita e da oralidade, produzindo a interconexão das informações a nível global, com diferentes linguagens. Em termos de ensino-aprendizagem, isto não pressupõe o abandono das práticas mais tradicionais, mas, ao contrário, pressupostos para o encontro entre as modalidades presencial e virtual.

Sob esta ótica, os professores poderão estimular a reflexão e a colaboração em torno dos conteúdos abordados, tanto na sala de aula convencional quanto na virtual, propiciando um ambiente favorável ao desenvolvimento das aulas. Com efeito, são estes elementos que justificam a necessidade de realização da pesquisa em torno das práticas de leitura e produção textual no *Campus* Montanha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo, 1979.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analisando o discurso*. 2009. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand001.pdf>>. Acesso em: 20-07-2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CHARTIER, Roger. *História cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 1988.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- INAF 2011 mostra a evolução da educação no Brasil. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.10.01.00.00&num=46&tp=especial&ver=por. Acesso em 10 julho 2013.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.
- _____. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In. ____; XAVIER. Antônio Carlos (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- O'REILLY, Tim. *What is Web 2.0. Design patterns and Business models for the next generation of Software*, 2015. Disponível em: <<http://www.oreilly.com/lpt/a/1>>. Acesso em: 12-03-2015.
- PEREIRA, Márcia Custódia. *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

PRENSKY, Marc. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em 20 out 2015. Texto publicado na sua primeira versão em 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2011.

YIN, Robert K. *Case Study Research - Design and Methods*. USA: Sage Publications Inc., 1989.

**VERBOS DE COMUNICAÇÃO
OU CONSTRUÇÕES DE COMUNICAÇÃO?
UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA NOÇÃO DE VALÊNCIA VERBAL**

Marcella Monteiro Lemos Couto (UFMG)

mar.mlcouto@gmail.com

Mário Alberto Perini (UFMG)

RESUMO

Nesta pesquisa é feito o levantamento e análise sistemáticos, de forma descritiva, da valência verbal de verbos classificados na literatura como verbos *de comunicação*, *de dizer* ou *dicendi*. O objetivo desta investigação é explicitar o que é adequado: classificar o verbo ou a construção como *de comunicação*. Parte-se da perspectiva de que os verbos determinam as estruturas das orações e que o conjunto das possíveis construções de um verbo revela sua valência verbal. Na descrição da valência verbal são apresentadas as características sintáticas e semânticas dos complementos oracionais em construções possíveis do verbo.

Palavras-chave: Verbo. Valência verbal. Verbo de comunicação. Verbo *dicendi*.

1. Introdução

Este estudo tem como tema central os verbos de comunicação, também chamados de verbos *dicendi* ou verbos *de dizer*. Em pesquisas sobre o conceito de verbos *dicendi*, raramente foram encontradas definições desses termos. Geralmente, usa-se o rótulo seguido de uma lista de verbos que seriam classificados sob essa terminologia.

O conceito de verbo *dicendi* pode ser definido como “verbo de dizer”. Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira (2005, p. 18) definem verbos *dicendi* como sendo aqueles que, “referenciam uma elocução, ou seja, indicam uma fala. São exemplos: *falar, dizer, afirmar, garantir, perguntar, responder, retrucar, contar, explicar, relatar, confessar, admitir* etc.”. Já no dicionário literário online *Papel em Branco*, o significado se apresenta como:

Chamamos verbos *dicendi* as formas verbais que designam ações de comunicação linguística (como disse ou respondeu) ou que expressam crenças, reflexão, emoção (como pensou, lamentou, protestou) que servem

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

para introduzir a voz do personagem. Em alguns estudos lingüísticos também são conhecidos como verbos declarativos”. (Tradução nossa)¹⁸

Beth Levin (1993) separa os verbos em diferentes categorias semânticas com listas de possíveis sentenças e alternâncias. Para os que ela chama de *verbos de comunicação* e de *transferência de ideias*, a autora apresenta algumas categorias como:

- a) verbos de transferência de mensagem;
- b) verbos de maneira de falar;
- c) verbos de instrumento de comunicação;
- d) verbos de conversação.

Já segundo Othon Moacyr Garcia (2006), os verbos *dicendi* ou de elocução pertencem a nove áreas semânticas:

- a) de dizer (*afirmar, declarar*);
- b) de perguntar (*indagar, interrogar*);
- c) de responder (*retrucar, replicar*);
- d) de contestar (*negar, objetar*);
- e) de concordar (*assentir, anuir*);
- f) de exclamar (*gritar, bradar*);
- g) de pedir (*solicitar, rogar*);
- h) de exortar (*animar, aconselhar*);
- i) de ordenar (*mandar, determinar*).

O autor conclui que os verbos apresentados são os mais comuns, mas existem outros na língua.

Este trabalho vai analisar os verbos classificados como *dicendi*, através de uma perspectiva descritiva dos dados.

¹⁸ Llamamos *verba dicendi* (o *verbum dicendi*) a las formas verbales que designan acciones de comunicación lingüística (como 'dijo', 'respondió' o 'contestó') o que expresan creencia, reflexión o emoción (como 'pensó', 'lamentó', 'protestó...') que sirven para introducir la voz del personaje. En algunos estudios lingüísticos también son conocidos como *verbos declarativos*. <<http://www.papelenblanco.com/diccionario-literario/diccionario-literario-verba-dicendi>>. Acesso em: 03-07-2015

O trabalho descritivo tem como principal objetivo a apresentação e sistematização dos fatos da língua, de maneira a criar uma base de dados que seja útil e não apenas a profissionais interessados na língua que está sendo descrita, mas também a linguistas teóricos preocupados com a validação empírica de suas hipóteses. (PERINI, 2008, p. 233)

A título de conceituação de termos importantes, *construção* é, principalmente, uma representação esquemática que pode se realizar em frases e sintagmas. Cada construção se compõe de uma representação sintática associada a uma estrutura de significado que, para nossos objetivos, se reduz a papéis semânticos de cada constituinte.

David E. Rumelhart e Andrew Ortony (1976) dizem que pessoas não constroem o pensamento como gravações de áudio ou de vídeo; elas processam e reprocessam informações para estruturar o conhecimento. Parte desse conhecimento parece ser uma forma de uma memória específica de eventos particulares que experimentamos. Os esquemas são estruturas de dados que representam conceitos genéricos estocados na memória. Um esquema contém também, como parte de suas especificações, informações sobre o tipo de objetos que podem fazer parte, dentro do limite de variedades, do esquema. A ideia é simples, cada verbo ativa em nossa mente um esquema, então, na construção:

(1) Ana bateu o carro

O verbo *bater* ativa um esquema mental de um “batedor” e um “batido” – também existe um lugar e um tempo em que a ação ocorre, mas isso não será necessário na descrição, basicamente porque, tudo ocorre em um tempo e um lugar, então parece que, para a frase ficar compreensível não é obrigatório expressar essas informações. Como em

(2) João morreu.

Para o verbo *morrer* existe somente algo “morto”. Então a frase (1) ocorre somente em construções transitivas com sujeito Agente, enquanto a (2) exemplifica a construção ergativa, com sujeito Paciente e sem objeto e Agente. Essas construções se caracterizam por não ocorrerem com todo e qualquer verbo – por conseguinte, subclassificam os verbos que ocorrem nelas. Poder ocorrer na construção transitiva é algo que distingue *bater* de *morrer*, por exemplo. Construções que possuem essa propriedade de subclassificar os verbos são denominadas *diáteses*.

A valência de um verbo é conjunto de construções que ele pode ocorrer, isto é, um conjunto de diáteses. Recapitulando, toda diátese é

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

uma construção, mas nem toda construção é uma diátese. (PERINI, 2008). Por exemplo, a construção negativa, que distingue (2) de (3), não é uma diátese porque vale para todos os verbos da língua:

(3) João não morreu.

O trabalho será descritivo. Leva-se em conta que, antes de construirmos uma teoria que dê conta dos fatos da língua, precisamos levantar e sistematizar os dados linguísticos. Essa é a orientação principal da presente pesquisa. Isso não quer dizer que se possa dispensar de todo pressupostos teóricos, mas estes são mantidos no mínimo, e cuidadosamente definidos quando usados.

2. *Perspectiva teórica*

Um trabalho descritivo que é uma importante fonte de dados para este projeto é o de Beth Levin (1993). A autora analisa aproximadamente três mil verbos, separando-os em classes semânticas de acordo com seus comportamentos sintáticos e semânticos. Segundo Beth Levin (1993), os verbos de uma mesma categoria semântica tendem a ter grandes semelhanças de valências.

Se o comportamento distintivo das classes de verbos em relação às alternâncias de diáteses decorre de seu significado, qualquer classe de verbos cujos membros funcionam paralelamente quanto às alternâncias de diáteses deve ser uma classe semanticamente coerente: seus membros devem compartilhar pelo menos algum aspecto de seu significado. (LEVIN, 1993, p. 14, tradução livre)

Diferentemente do trabalho de Beth Levin, o VVP apresenta maior detalhamento na descrição dos dados, o que tem revelado uma variedade muito maior do que a esperada nas valências de verbos semanticamente semelhantes. Parte do detalhamento da descrição de dados adotado no VVP é a utilização de *papéis semânticos* dos sintagmas na subclassificação dos verbos. Os papéis semânticos expressam as relações semânticas entre o verbo e seus complementos. Estudos sobre papéis semânticos ou papéis temáticos não são consensuais em relação às suas especificidades¹⁹. Não há também em Beth Levin (1993) um vasto estudo descritivo sistemático dos papéis semânticos que ocorrem em cada construção. Por exemplo em

¹⁹ Conferir Halliday (1967), Chafe (1970), Fillmore (1971, *apud* PALMER 1972/1975), Perini (2006, 2008), Cançado (2013).

(4) Susan sussurrou.

Susan whispered.

A autora apenas define que este é um verbo de *maneira de falar*. Ao acrescentar o conteúdo da mensagem, teremos uma diátese de comunicação. Por exemplo:

(5) Susan sussurrou o assunto para Ellen.

Ao analisar (5) através de papéis semânticos, teremos *Susan* como Agente da ação; *o assunto* como mensagem; e *para Ellen* como meta. Essa construção representa uma diátese de comunicação, justamente por ter um conteúdo sendo transmitido.

Adele Eva Goldberg (1995) questiona a ideia de composicionalidade e explora as relações entre o significado da construção e o significado de suas partes. Segundo ela, as *construções* devem ser analisadas levando em conta tanto as generalizações mais amplas, como os formalistas, como também os padrões mais limitados, chegando a considerar morfemas como construções. A autora também enfatiza o papel das construções como o pareamento de forma e função. Em seus estudos, ela foca nas *construções de estrutura argumental*, que são sentenças compostas por um verbo e seus argumentos – essas são justamente as construções que nos interessam aqui.

A análise das construções, segundo Adele Eva Goldberg, distingue *papéis argumentais* de *papéis participantes*. Os papéis argumentais são associados ao verbo e os papéis participantes são previstos pela construção e não necessariamente pelo verbo. Por exemplo, o verbo *ganhar* ativa o *esquema* dos papéis participantes: *Beneficiário* e *Tema*, mas em:

João ganhou um presente da Maria no dia dos pais.				
↑	↑	↑	↑	↑
<i>Beneficiário</i>	<i>Verbo</i>	<i>Tema</i>	<i>Fonte</i>	<i>Tempo</i>

Nesse caso, o papel temático tempo não faz parte do papel argumental do verbo, mas sim da construção, porque *no dia dos pais* só pode indicar tempo, logo o papel semântico não depende do verbo. Na visão de Mário Alberto Perini (2015), ele seria periférico e não consta na formulação da diátese, porque, nem sua forma nem seu papel semântico dependem do verbo da oração.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Adele Eva Goldberg (2006) analisa a seguinte frase:

(6) **Bill sent his girlfriend a cake.**

como

Sem: intend-CAUSE-RECEIVE (agt rec(secondary topic) theme)			
		↑	↑
Syn[tax]:	verb	(Subj	Obj
			Obj)

Figura 1 – Construção de Movimento Causado. (GOLDBERG, 2006, p. 20)

Note que a autora se preocupa com a semântica do verbo também. Esse componente, que obviamente é importante, no entanto não tem relevância para a descrição das valências verbais: dois verbos de significado bem distinto podem ter a mesma valência (por exemplo, *esfriar* e *cortar*, verbos que ocorrem ambos nas construções transitiva e ergativa).

Francisco da Silva Borba (1996) em *Uma gramática de valências para o português* – um dos poucos estudos sobre valências verbais no Brasil - realizou um exaustivo levantamento de dados para estudos de valência verbais. Entretanto, o autor não faz uma análise aprofundada nem estabelece sistematicamente os princípios de sua notação. A obra é um ponto de partida para estudos descritivos, já que conta com aproximadamente 6 mil verbos selecionados de acordo com sua frequência, mas a análise mais detalhada e teoricamente motivada precisa ainda ser realizada. Um dos problemas é que Francisco da Silva Borba utiliza, sem crítica, a análise sintática tradicional, que é teoricamente insustentável.

No presente resumo, e na pesquisa que se seguirá, adoto uma análise sintática maximamente simples, exposta em Mário Alberto Perini (2008, 2015).

3. Metodologia

Será fonte de dados para análise desta pesquisa o *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo* de Francisco da Silva Borba (1990) além de dados da intuição e de observação informal. Para garantir a aceitabilidade das sentenças, a ferramenta da intuição será imprescindível. É importante justificar o emprego da intuição: aqui

utilizada como ferramenta metodológica adotada para aferir aceitabilidade ou inaceitabilidade das sentenças.

Cada metodologia tem um perfil diferente, mas só a introspecção tem acesso exclusivo ao significado. Para qualquer estudo que envolva semântica, a introspecção é um instrumento indispensável (TALMY, 2005)

Mark Davies e Ana Maria Raposo Preto-Bay (2008) listaram os verbos de comunicação em ordem de frequência como mostra a tabela abaixo:

Verbs of communication		
dizer 34 to say, tell	comentar 1213 to comment	debater 2632 to debate, discuss
falar 95 to speak, talk	comunicar 1382 to communicate	queixar 2671 to complain
chamar 118 to call	descrever 1403 to describe	protestar 2759 to protest
contar 201 to tell, count	criticar 1536 to criticize	argumentar 2762 to argue
explicar 352 to explain	reclamar 1558 to complain	articular 2893 to articulate
responder 416 to answer	esclarecer 1650 to clear up, clarify	expressar 2913 to express
afirmar 511 to affirm	denunciar 1733 to denounce	questionar 2950 to question
discutir 518 to discuss, dispute	disputar 1792 to compete, dispute	agradecer 2983 to thank
propor 716 to propose	divulgar 2011 to make known	proclamar 3478 to proclaim
admitir 739 to admit	pronunciar 2077 to pronounce	mencionar 3598 to mention
indicar 742 to indicate	recomendar 2136 to recommend	rezar 3664 to pray
anunciar 898 to announce	pregar 2285 to preach (also, to nail)	ditar 3926 to dictate
perguntar 906 to ask (a question)	confessar 2364 to confess	advertir 4021 to warn
citar 916 to cite, quote	relatar 2395 to tell, relate	alertar 4130 to alert, warn
acusar 1035 to accuse	alegar 2550 to allege	elogiar 4151 to praise
declarar 1134 to declare	aconselhar 2602 to counsel	invocar 4210 to invoke
conversar 1144 to converse, talk	gritar 2630 to yell, shout	exagerar 5144 to exaggerate
prometer 1207 to promise		

Tabela 1 – Lista de frequência dos verbos de comunicação com a posição do ranking de frequência. (DAVIS & PRETO-BAY, 2008, p. 175.

Na tabela estão representados todos os verbos da lista de Mark Davies e Ana Maria Raposo Preto-Bay que podem ocorrer em construções de comunicação.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

Para a formulação das diáteses usaremos a formulação de construções adotada por Adele Eva Goldberg (1995) com algumas modificações propostas por Mário Alberto Perini (2008). Informações que não interessam à valência verbal são excluídas e a notação para a frase seguinte ficaria:

(6) **Bill sent his girlfriend a cake**

Sem[antics]		agt	rec	theme
		↑	↑	↑
Syn[tax]	verb	Subj	Obj	Obj

Figura 2. Notação de Perini (2008)

Tanto a notação de Adele Eva Goldberg (1995) quanto a de Mário Alberto Perini (2008) são simbólicas, ou seja, incluem informação sintática e semântica, devidamente relacionadas. No entanto, Mário Alberto Perini opta por não colocar o significado do verbo e se limita a consignar os papéis semânticos, por acreditar que somente isso é suficiente para efeitos de descrição da valência.

4. Apresentação do problema

Abaixo, apresenta-se uma análise prévia e algumas construções dos três verbos de comunicação mais frequentes segundo a tabela 1: *dizer*, *falar* e *chamar* e os problemas que surgem ao se categorizar os verbos como *dicendi*.

(7) **Você disse uma grande verdade.**

(8) **Ela dizia *rúbrica* em vez de *rubrica*.**

Note que no exemplo (7) com o verbo *dizer* há um *conteúdo de mensagem* sendo transmitido pelo sintagma: *uma grande verdade*. O exemplo (8) é sobre a *maneira* como *Ela* diz determinada palavra, esse é um caso de papel semântico Modo e não há um conteúdo de transmissão de mensagem.

Nossa definição de construção de comunicação é, portanto aquela que inclui uma ocorrência de complemento com o papel semântico mensagem, exprimindo a informação que é transmitida do emissor ao receptor. Para qualquer estudo que envolva semântica, a introspecção é um instrumento indispensável.

Um exemplo claro de maneira de falar é:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(9) *Essa professora fala muito.*

(10) *A Agnes falou em alemão.*

Ao contrário de:

(11) *Nivia fala espanhol.*

Em (10) *Agnes* poderia ter falado qualquer coisa, mas essa “qualquer coisa” foi falada no idioma alemão, novamente, uma maneira de falar, como em (9) através do modificador *muito* está sendo expressa uma maneira de *a professora* falar. Em (11) o SN *espanhol* se refere a algo que *Nivia* sabe e não à mensagem que está sendo transmitida. Note que, até o momento, as frases analisadas não dizem respeito somente à transmissão de mensagem, o que faz com que não seja adequado classificar os verbos, nesse contexto, como sendo *de transmissão de mensagem*.

(12) *Eles falaram toda a verdade.*

(13) *O povo está falando de você.*

(14) *Ela só falava de dinheiro com o marido.*

Em (12), (13) e (14), as sentenças apresentam o conteúdo da mensagem transmitida através dos SNs *toda verdade*, *de você* e *de dinheiro*. Aqui temos exemplos claros de quando a diátese será de comunicação.

Algumas construções, com os mesmos verbos, são semelhantes sob o ponto de vista da sintaxe. Entretanto, a semântica difere entre elas e isso é extremamente relevante para a análise.

Beth Levin (1993) apresenta exemplos com o verbo *to talk*; traduzindo, temos:

(15) **Ellen falou/conversou para/com Helen sobre o problema.**

Ellen talked to Helen about the problem.

Mas a autora não trata de exemplos como:

(16) **John fala com sotaque.**

Que certamente diz algo sobre o modo de falar de John não informando nenhum conteúdo de mensagem transmitida.

O verbo *chutar* evoca um esquema mental de alguém chutando algo, como em:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

- (17) Luiz chutou a bola.
(18) Luiz chutou uma resposta na prova oral.
(19) Luiz chutou o resultado do jogo.

Mas em (18) e (19), o *chutar* juntamente com seus complementos, apresenta uma construção de comunicação e isso se deve essencialmente à atribuição do papel temático mensagem.

Como o conceito de verbo *dicendi* é mal delimitado na literatura, e percebemos que esses verbos podem ocorrer em construções que nada têm a ver com comunicação, então se faz necessário delimitá-lo e conceituá-lo. Para efeitos do trabalho não existem verbos *dicendi* e sim *diáteses de comunicação* ou *diáteses dicendi*. Essas requerem a presença de um Mensagem na realização de suas construções.

Tendo justificado que, não é adequado chamar o verbo de *dicendi*, através da análise de poucos exemplos, ainda ressalto que o trabalho será importante para fonte de dados em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BORBA, Francisco da Silva. *Dicionário gramatical dos verbos do português contemporâneo*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. *Produção de textos escritos: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CULICOVER, Peter W.; JACKENDOFF, Ray S. *Simpler Syntax*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

DAVIES, Mark; PRETO-BAY, Ana Maria Raposo. *A frequency dictionary of Portuguese*. New York: Routledge, 2008.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GOLDBERG, Adele Eva. *Constructions: a construction Grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Chicago: Paperback, Oxford, 2006.

LEVIN, Beth. *English Verb Classes and Alternations: A Preliminary Investigation*. Chicago: Paperback, 1993.

PERINI, Mário Alberto. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Describing Verb Valency. Practical and Theoretical Issues*. Cham, Switzerland: Springer New York, 2015.

_____. *Valency Dictionary of Brazilian Portuguese Verbs: Dicionário das valências verbais do português brasileiro*. Em elaboração.

_____; OTHERO, Gabriel. *Cópus, introspecção e o objeto da descrição gramatical*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 35 n.59, p. 2-12, jul.-dez., 2010.

RUMELHART, David E.; ORTONY, Andrew. *The Representation of Knowledge in Memory*. University of California, San Diego, 1976.

SOUZA, Cristiane Ramos de. *Animacidade e papéis temáticos: um estudo experimental*. 2015. Dissertação (de Mestrado em Linguística). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad.: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2014.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Flávia Maria Faria Baptista da Cunha (UVA)
letras@uva.br

Luíza Alves Ferreira Portes (UVA)

Luzia Cristina Nogueira de Araújo (UVA)

RESUMO

O presente artigo tem como premissa básica levantar alguns temas relevantes e fundamentais que estão relacionados à formação do profissional que ministra a disciplina de língua portuguesa para o ensino fundamental. Destaca-se o processo inicial da alfabetização, base, pois é nessa fase que o aluno constrói, através da leitura e da escrita, a sua concepção crítica de mundo. Nesse sentido, compreende-se que o ato de ler é fundamental não apenas para a formação acadêmica do aluno, mas também para a formação do cidadão. Portanto, a partir da análise das estruturas curriculares utilizadas universidades, públicas e privadas, do município do Rio de Janeiro, e, das concepções de aprendizagem mais recentes, considera-se nesse artigo, que há uma dissociação entre as mudanças provocadas pelo acelerado avanço das tecnologias na sociedade contemporânea, entendendo a escola como um espaço integrador de mídias, e as concepções epistemológicas do desenvolvimento cognitivo que embasam a formação dos professores que ministram a disciplina de língua portuguesa ao longo dos nove anos do ensino fundamental.

Palavras-chave: Sociedade contemporânea. Formação do professor.
Língua portuguesa. Tecnologia educacional

1. Introdução

Historicamente, a problemática da aprendizagem da língua portuguesa tem sido colocada como uma questão de método. Para tal, professores, responsáveis e comprometidos com a ação educativa centram sua preocupação e atenção na busca do “melhor” ou do mais “eficaz” método para a questão. Assim sendo, tentam desenvolver uma ação didático-pedagógica que possa contemplar às diferentes concepções da aprendizagem.

É preciso destacar, que nos últimos anos, houve um aumento significativo de debates, encontros e seminários sobre a educação em vários países do mundo, deixando claro que a mudança é realmente necessária para se adaptar a realidade educacional aos novos tempos. Nomes como Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky, Freire e, mais

recentemente, Edgar Morin e Pierre Levy, Manuel Castells, Gardner e George Siemens e Stephen Downes ganham cada vez mais destaque no meio acadêmico.

Analisando-se a contribuição desses autores para entender como a aprendizagem se processa, infere-se que a aprendizagem compreende um processo contínuo, necessitando de metodologias adequadas e diversificadas. Os alunos precisam aprender a investigar, dominar as diferentes formas de acesso à informação, desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar as informações, a fim de que a verdadeira aprendizagem aconteça.

Assim, a metodologia não poderá estar calcada meramente na transmissão de conteúdos e informações, embora a informação seja fundamental. Ela deverá ir muito além, pois a emancipação, pessoal e social, requer muito mais do que isso; ela exige a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos, ou seja, ela tem o compromisso com o desenvolvimento da autonomia do estudante.

O papel do professor é o de garantir a manutenção de um diálogo permanente e, de acordo com o que acontece em cada momento, deve propor situações-problema, desafios, desencadear reflexões, estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos, entre o ocorrido e o pretendido. Além do que, com a utilização das tecnologias da informação, o conhecimento é cada vez mais adquirido coletivamente por meio da informática e das telecomunicações.

2. Correntes teóricas do desenvolvimento humano

Com o objetivo de se ter uma melhor compreensão sobre a relação do desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, e do desafio que a realidade descrita impõe para a formação de professores, em particular para os alfabetizadores, é necessário que examinemos as teorias de aprendizagem e suas implicações.

Terry Anderson e Jon Dron (2011) nos seus estudos sobre as gerações da Pedagogia aborda a evolução das teorias de aprendizagem e analisa as três gerações da educação que não são excludentes porque estão presentes ainda hoje tanto na educação presencial como na educação a distância. Segundo o autor, o *behaviorismo*, *construtivismo* e o *sociointeracionismo* revelam concepções diferentes para explicar as

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

dimensões biológicas, culturais e afetivas do ser humano, assim como a forma pela qual o homem aprende e se desenvolve.

Acrescente-se a essas teorias a pedagogia cognitivista de George Siemens e Stephen Downes, argumentando que a aprendizagem é o processo de construir redes de informação, contatos, recursos que são aplicados a problemas reais devido às novas formas de aprendizagem diante do fluxo de informações das conexões com as pessoas, ou através das mídias sociais, redes de relacionamentos.

2.1. Behaviorismo

A aprendizagem é pensada como um modelo individual. O que mais definiu a geração cognitivo-behaviorista na educação foi uma ausência total da presença social, a aprendizagem era pensada como um processo individual, ou seja, “furtam-se em lidar com toda a riqueza e complexidade dos seres humanos 'aprendendo a ser', em oposição a 'aprendendo escrevendo' de forma repetitiva os fatos/fenômenos praticamente sem explicar suas causas/origens". Baseia sua eficiência de aprendizado no sistema prêmio/castigo, como explicam as teses de Ivan P. Pavlov para o treinamento de animais domésticos, predominante no ensino de primeiro grau até a década de 1950. Note-se que é uma abordagem que dispensa a componente de pesquisa/busca de conhecimento, já que o conhecimento se limita àquele que é portado pelo professor. É uma abordagem obviamente limitada e que ainda permeia nosso atual sistema educacional, desde os anos iniciais.

Também chamada de behaviorista ou ambientalista, tem sua inspiração na filosofia positivista de base empirista. Postula que a constituição das características humanas é de responsabilidade exclusivamente do ambiente e destaca a experiência social como fonte exclusiva de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento. Sendo assim, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo; nesta concepção, portanto, através das relações que o indivíduo estabelece socialmente, desenvolvimento e aprendizagem ocorrem simultaneamente.

Os principais representantes do behaviorismo, ainda difundido em nossas escolas, são Ivan P. Pavlov e Burrhus Frederic Skinner. Como podemos ver a seguir, assim podem ser descritos:

Ivan P. Pavlov (1849-1936) foi o precursor do comportamentalismo, em cujo laboratório de fisiologia estudou a salivação de cães conseguindo elaborar, assim, uma teoria de aprendizagem baseada em estímulos condicionados e respostas condicionadas. Como exemplo, podemos citar: se o cão ficar com fome por muito tempo, ele irá salivar diante de um alimento que lhe seja apresentado; ou, simplesmente, diante da pessoa que costuma alimentá-lo; ou até mesmo ao ouvir os seus passos.

Segundo Flávia Maria Faria Baptista da Cunha:

O que Pavlov quis mostrar é que tudo que aprendemos deve ser explicado pelo modo como estímulos ambientais e internos - do sistema nervoso, mesmo - são dispostos para produzir respostas. Esse modelo de aprendizagem chama-se condicionamento e pode ser observado com facilidade em nosso dia a dia. De modo semelhante ao cão de Pavlov, também salivamos ao ver os pratos sobre a mesa, mesmo antes de servida a refeição, o que significa termos passado por um processo de condicionamento. (CUNHA, 2002, p. 5)

Outro principal defensor e o mais dedicado a analisar esta abordagem, especificamente na educação escolar, foi Burrhus Frederic Skinner²⁰, com a sua teoria do condicionamento operante. Nela, o autor defende que a aprendizagem é uma associação entre estímulos e respostas (E-R) e respostas-estímulo (R-E) – associação que ocorre devido aos reforços e punições. A essa sequência de eventos, Burrhus Frederic Skinner chamou de *contingências do reforço*. Para o autor, existem dois tipos de reforços: o positivo e o negativo. O reforço positivo ocorre quando o estímulo associado à situação aumenta a probabilidade de ocorrência de resposta. E o reforço negativo se dá quando o estímulo é retirado da situação, no entanto, aumenta a ocorrência de resposta, devido à experiência reforçadora na qual ocorreu o estímulo.

O que se defende, então, é que o meio não estimula unicamente o comportamento, mas, também, que contribui para a seleção dos comportamentos através da análise das consequências. O comportamento é fundamentalmente regulado pelos resultados das nossas ações e são esses resultados que ocupam um lugar privilegiado na aprendizagem.

Nas palavras de Burrhus Frederic Skinner:

Se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos pressupor que o comportamento é ordenado e determinado. Devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições

²⁰ Psicólogo norte-americano, nascido em 1904, morreu em 1990.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, podemos antecipar e até certo ponto determinar as ações. (SKINNER, in MIZUKAMI, 1986, p. 22)

As *teorias comportamentalistas* são, portanto, defensoras da concepção de que a aprendizagem se centra apenas nos comportamentos objetivamente observáveis, negligenciando as atividades mentais – “o exercício das operações mentais está na estrita dependência do estímulo” (BECKER, 2001, p. 264). O comportamento, então, pode ser modificado através da seleção prévia de experiência e da manipulação do meio.

A aprendizagem é, simplesmente, definida como a aquisição de um novo comportamento garantido por uma programação de experiências curriculares, as quais definem previamente o produto desejado, ou seja, a experiência planejada é a base do conhecimento.

O impacto dessa abordagem na educação pode ser constatado nos programas realizados com a finalidade de estimular e intervir no desenvolvimento das crianças das classes populares que, dentro de uma postura assistencialista e compensatória, suprem as “carências sociais” dos indivíduos. Neste contexto, fica subentendida a ideia de que cabe à escola não somente formar e transformar o indivíduo, mas também se incumbir de corrigir os problemas sociais.

Diante deste contexto, os procedimentos didáticos e os conteúdos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e, muito menos, com as realidades sociais. Na prática pedagógica, que supervaloriza a “cultura geral” (a que se estabeleceu e que deve ser transmitida hegemonicamente), cabe ao educando, devido à sua imaturidade e inexperiência, apenas ouvir passivamente e executar prescrições que lhes são fixadas por autoridades externas.

Como garantia para apreensão do conhecimento, a prática pedagógica comportamentalista, valoriza o trabalho individual, a concentração, o esforço pessoal e a disciplina. Já em relação às trocas de informações, as dúvidas e a comunicação entre os alunos, em sala de aula, são vistas como falta de respeito, bagunça, dispersão, indisciplina e “conversas paralelas”. Portanto, privilegia-se a interação adulto-criança, que é vista como modelo perfeito que deve ensiná-la a moldar seu caráter, comportamento e conhecimento.

Deste modo, o ensino será centrado no professor que, com o objetivo de alcançar a eficiência no ensino e na aprendizagem, deverá ser rigoroso e exigente na tarefa de direcionar, punir, treinar, vigiar,

organizar conteúdos e recursos de ensino. Diante do exposto, fica claro o valor determinante da educação formal na modificação do sujeito, que deverá prepará-lo para enfrentar as supostas “carências” decorrentes de um meio social não alinhado à cultura científica.

É fato que o behaviorismo está presente na maioria da educação como teoria da aprendizagem, demonstrando o quanto temos que avançar para que a mediação pedagógica se faça presente no processo de aprendizagem de forma significativa. O ensino tradicional, onde os alunos são meros reprodutores de conteúdos não possibilita que os alunos inovem, construam conhecimentos, pesquisem, sejam desafiados, dialoguem, trabalhem grupo, compartilhem conhecimentos, porque não lhes é dada essa oportunidade. Nessa perspectiva, o professor é o detentor do conhecimento e não mediador da aprendizagem.

2.2. Construtivismo

Construtivismo é o nome pelo qual se tornou conhecida a concepção teórica formulada pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1896–1980), empenhada em explicar como a inteligência humana se desenvolve e como se dá a construção do conhecimento desde o nascimento do indivíduo.

Jean Piaget (2003) estabeleceu as bases da teoria, a qual chamou de epistemologia genética, que é o estudo da gênese e o desenvolvimento das estruturas lógicas do sujeito em interação com o objeto de aprendizagem, ou seja, o estudo do processo de construção dos conhecimentos a qual defende que a aprendizagem se trata de um processo de construção contínua ou de uma construção indefinida, quando se refere à elaboração de conhecimentos no espírito humano. Para o autor, o conhecimento, em qualquer nível, é gerado através de uma interação do sujeito com seu meio (objeto), a partir de estruturas previamente existentes no indivíduo.

Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas, inerentes ao próprio sujeito, como de sua relação com o objeto, não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas. Isto porque a epistemologia genética tem como objetivo explicar, não o sujeito em si mesmo, mas sim, as etapas de sua formação. Para Jean Piaget, a aprendizagem é subordinada ao desenvolvimento cognitivo, que passa por sucessivos estágios de acordo com as diferentes

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

fases do indivíduo, onde as operações mentais ressaltam a atividade do sujeito predominando, em cada estágio, respectivamente, a atividade motora, a perceptiva e a atividade mental, acrescentando-se, ainda, a atividade verbal.

Nessa abordagem, o aluno participa ativamente da aprendizagem porque trata-se de um processo de construção contínua do conhecimento. Ele concebeu um modelo teórico que se apoia fundamentalmente sobre a compreensão do desenvolvimento humano, inscrevendo-o na perspectiva de uma construção da realidade, em vez de sua simples transposição cognitiva na memória. Ou seja, ensinar não é apenas fazer com que os alunos adquiram pré-requisitos na memória, acumulando passivamente as informações; é desafiá-los a buscar a sua própria autonomia no processo de aprendizagem, proporcionando-lhes atividades de reflexão, de investigação, de reconstrução e construção do conhecimento de forma ativa.

2.3. Sociointeracionismo

Esta concepção pode ser considerada radicalmente diferente, pois defende uma outra forma de se compreender a origem e a evolução do psiquismo humano e, como consequência, um modo diferenciado de se entender o processo de aprendizagem.

Inspirado nos princípios do materialismo dialético de Karl Max (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), Lev Semenovitch Vygotsky considera o desenvolvimento da estrutura humana, que é muito complexa, como um processo da apropriação da experiência histórica e cultural. Para o autor, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, e, é "... um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (VYGOTSKY, *apud* OLIVEIRA, 1995, p. 56). Afirma, ainda que o desenvolvimento do indivíduo, em parte é definido pelo processo de maturação do organismo, que é inerente a espécie humana. No entanto, é o aprendizado que desperta os processos internos de desenvolvimento. Portanto, o aprendizado segue um percurso externo para o interno, do social para o individual. Já que o ser humano cresce num ambiente social, a interação com outras pessoas é fundamental para o seu desenvolvimento

Segundo Lev Semenovitch Vygotsky (1993), a interação social é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Este autor considera que a aprendizagem ocorre em uma zona que ele denomina zona de desenvolvimento proximal, que, tanto quanto o nível real, deve ser considerado na prática pedagógica.

Lev Semenovitch Vygotsky tinha como objetivo trabalhar com o meio cultural e as relações entre indivíduos no desenvolvimento do ser humano, defendendo a ideia de reconstrução e de reelaboração por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. Quando alguém não consegue realizar sozinho determinada tarefa, mas o faz com a ajuda de outros parceiros mais experientes, revela o seu nível de desenvolvimento proximal, que já contém aspectos e partes mais ou menos desenvolvidas de instituições, noções e conceitos.

2.4. Conectivismo

Embora ainda não constitua uma teoria da aprendizagem, vem ganhando espaço no meio acadêmico como uma nova forma de estabelecer a interação social, fundamental para a aprendizagem. É uma tendência que cada vez mais vem se destacando porque, segundo George Siemens e Stephen Downes, as teorias existentes não dão mais conta para compreender as características do estudante do século XXI, tendo em vista que a sociedade hoje está organizada em rede, como previu Manuel Castells e Pierre Lévy.

Para romper com o paradigma de uma aprendizagem formal e estática, surgem em 2004 dois autores canadenses, George Siemens, professor e diretor do Centro de Tecnologia da Aprendizagem da Universidade de Manitoba (Canadá) e Stephen Downes, pesquisador do *National Research Council of Canada*, que tem se destacado no âmbito dessa discussão. George Siemens desenvolveu e formulou uma nova teoria de aprendizagem, na qual postulou como *Conectivismo: Uma teoria de aprendizagem para a idade digital*. Segundo o autor, as teorias de aprendizagens existentes no atual momento (behaviorismo, cognitivismo e construtivismo) não são o suficiente para compreender as características dos indivíduos do Século XXI, bem como não são capazes de dar conta das modificações trazidas pela tecnologia e de uma nova sociedade multifacetada, organizada em redes de conhecimentos.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

2.4.1. *O que seria o conectivismo?*

Para George Siemens “o conectivismo é essencialmente a asserção de que o conhecimento é enredado e distribuído, e que o ato de aprender é a criação de navegação em redes” (SIEMENS, 2008). Acrescente-se que o conectivismo foi desenvolvido na era da informação de uma era em rede. (CASTELLS, 1996)

Afirma também Stephen Downes que:

A teoria do conhecimento e a aprendizagem podem ser descritos e explicados usando princípios de redes, sendo que o ato de aprender é equivalente ao desenvolvimento de uma certa configuração neural e o conhecimento um processo de reconhecimento de padrões; de construção de significado pelo estabelecimento de conexões. (DOWNES, 2005)

Como vimos, na perspectiva dos autores o aprendizado se dá através de conexões feitas pelos alunos a partir de experiências vividas por eles utilizando-se de ferramentas como a Internet e os meios de comunicação. Os alunos seriam nós de uma rede de informações e o aprendizado é adquirido através do compartilhamento dessas informações. A rede é uma estrutura dinâmica, em transformação constante. A mente humana estende-se para além dos indivíduos que se integram à rede. Conhecimento e inteligência são, nessa abordagem, propriedades do sistema.

2.4.2. *Os princípios básicos de conectivismo*

O conectivismo, e assim como todas as demais teorias da aprendizagem, tem como seus pilares certos princípios básicos. Segundo George Siemens²¹ há oito princípios básicos em que o conectivismo se sustenta, vejamos quais são eles:

- A aprendizagem e o conhecimento assentam na diversidade de opiniões;
- A aprendizagem é a capacidade de conectar nós especializados ou fontes de informação;
- A aprendizagem pode residir em mecanismos não humanos;

²¹ Utilizamos como referência para apresentar os princípios básicos do Conectivismo, o artigo em inglês publicado pelo próprio autor George Siemens, que pode ser visto na íntegra acessando a página: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- A capacidade para conhecer mais é mais importante do que aquilo;
- Cultivar e manter conexões é necessário para facilitar a aprendizagem contínua;
- A capacidade de ver conexões entre áreas, ideias e conceitos;
- O conhecimento exato e atual é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas;
- A tomada de decisão é em si um processo de aprendizagem.

2.4.3. Relação professor x aluno / objetivos do ensino

No conectivismo, o professor não é aquele que provê o conhecimento pronto para o aluno e sim um mediador. A sua principal intenção deve ser levar os alunos a um desconforto (um caos) e fazer com que os próprios alunos encontrem maneiras de desfazer os nós que são fornecidos pelo professor. Os principais objetivos do ensino conectivista são:

- Explore a maneira com a qual o conhecimento é adquirido;
- Gerar um caos para que a organização seja buscada por mais de uma mente;
- Provocar a conexão, a interação e o compartilhamento de aprendizagens entre os alunos;
- Incluir a tecnologia como parte da distribuição do conhecimento;
- Fazer com que cada pessoa contribua um pouco para que seja construído um todo;
- Levar os alunos à descoberta das respostas que eles procuram.

2.4.4. Metodologia utilizada, técnicas e recursos do ensino

A metodologia conectivista incentiva o uso da tecnologia (por exemplo: *e-boards*, *note/netbooks*, *tablets*). O uso destes materiais é necessário para a prática do Conectivismo. Os dispositivos móveis

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

fornecidos em rede são vistos como ferramentas que ajudam a estabelecer importantes conexões. E, como a maioria das pessoas imagina, a Internet é vista como uma base de informações muito utilizada na busca de respostas que os alunos precisam encontrar.

2.4.5. Concepção de avaliação

Na perspectiva conectivista não há testes ou provas como forma de avaliação, diferente do que ocorre na perspectiva tradicional. O propósito do conectivismo é avaliar o aluno no modo como ele aprende. A utilização de recursos didáticos e tecnológicos presentes na Internet é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir do uso dessas ferramentas que o professor auxilia, orienta e direciona os educandos para que obtenham uma eficiente utilização delas no ambiente escolar.

Os alunos aprendem a pesquisar em fontes confiáveis de informação, onde possam encontrar referências e deixam de lado as publicações feitas por “curiosos”. Nem sempre o primeiro *link* que surge após uma busca feita no Google é o melhor ou o correto.

3. *A formação de professores de língua portuguesa no Rio de Janeiro: uma breve análise dos currículos*

O currículo vem evoluindo ao longo da história da educação desde a raiz tradicionalista e tecnocrata proposta por Bobitt, emergindo nos princípios da administração científica de Frederick Taylor, reduzindo à educação a uma questão meramente técnica, desvinculando do currículo clássico humanista do tempo do iluminismo.

Posteriormente, o modelo educacional de Dewey, o qual foi influenciado pelo movimento progressista na construção da democracia, pretendia através das disciplinas humanistas, preparar os jovens para serem desencadeadores da transformação da sociedade vigente na época rejeitando o modelo de uma educação tecnicista e reprodutora de Bobitt.

Percebe-se dessa forma, que o currículo há muito deixou de ser um instrumento meramente técnico e passou a ser voltado para as questões sociológicas, epistemológicas culturais e políticas (GIROUX & SIMON, 1984). Com essa nova visão, considera-se o currículo um instrumento mais abrangente no âmbito das relações educacionais onde

não existe lugar para a neutralidade na construção do conhecimento. Henry Giroux apresenta uma análise de caráter mais cultural alicerçada nos conceitos da Escola de Frankfurt em relação à emancipação no sujeito. Henry Giroux defende que os professores devem assumir uma relação mais democrática com os estudantes através da participação ativa destes, onde seus desejos, ambições e pensamentos devem ser considerados.

Um currículo para a formação de professores deve integrar um conjunto de práticas que possibilitem aos futuros professores desvendar os discursos educacionais articulados a uma teoria social crítica e que permita a construção das subjetividades, compatíveis com a sociedade contemporânea. Dessa forma, revogaríamos uma prática que não mais condiz com a com uma formação de professores onde existe a predominância de interesses mediatizados simplesmente por uma técnica pedagógica atrelada aos pressupostos de uma visão educacional ultrapassada.

Assim, um currículo para a formação de professores envolve elucidar uma prática pedagógica que perceba a escola como território de contestação, como uma instância de produção cultural, tendo como recurso a utilização de uma pedagogia problematizadora.

Paralelamente a essas constatações, que trazem um enorme desafio para a formação dos educadores, e em particular para os professores que ministram a disciplina de língua portuguesa na sociedade contemporânea, o grupo de pesquisa, a partir da análise dos dados do INEP 2007 e da investigação realizada em duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, sentiu a necessidade da realização de uma revisão das grades curriculares dos cursos de pedagogia que estão sendo utilizadas nas instituições de ensino superior no Rio de Janeiro, no que diz respeito à formação do professor alfabetizador. Nesta revisão constatou-se que a maioria destes cursos (89% das estruturas curriculares analisadas) oferecem apenas duas disciplinas vinculadas à alfabetização. Surgiram cursos também com uma disciplina, embora ficasse obscuro se nas ementas das disciplinas curriculares houvesse alguma que discorresse a respeito.

Na análise, o grupo constatou que o tempo (com variação de 90min/hora aula a 120min.hora/aula) é exíguo para dar conta dos todos os saberes relevantes ao processo de construção da língua portuguesa. Embora, nesses cursos existam disciplinas que abordem as diversas

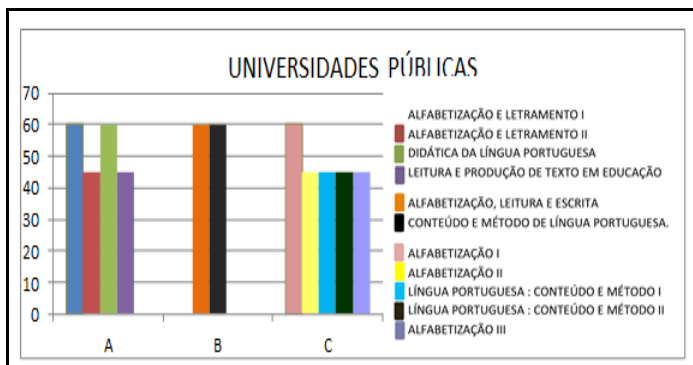
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

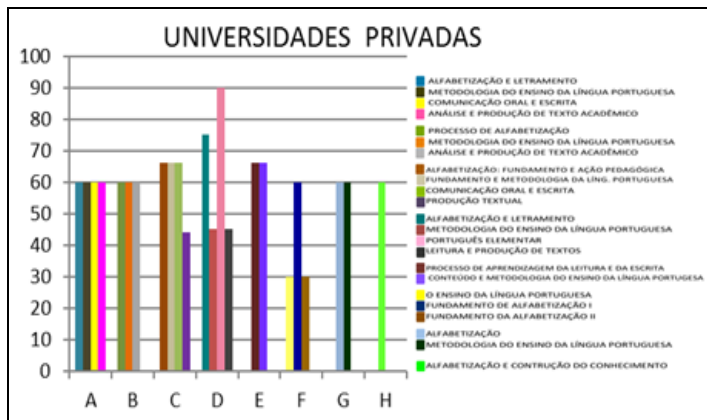
teorias da aprendizagem e da didática, essas não têm condições de dar conta dos saberes específicos dos métodos e especificidades da alfabetização e aprofundamento da língua portuguesa.

Esta observação já nos impulsiona para o questionamento de que à medida que a estrutura organizacional curricular se apresenta fragmentada nos cursos de formação, poderá dificultar a clara compreensão teórica do processo educacional como uma possibilidade de atuação eficaz no campo da prática pedagógica.

Além disso, constatou-se também que em relação à inclusão de disciplina ligada às novas tecnologias da informação, o mesmo percentual se repete.

No estudo detalhado das 11 (onze) matrizes curriculares de diversas instituições de ensino superior, públicas e particulares, dos cursos de pedagogia, abaixo, levou a constatação de que as escolas de formação de professores precisam ser reconhecidas para preparar os futuros professores como intelectuais críticos e com conhecimentos desse novo momento em razão do novo contexto da educação.





4. A formação de professores em relação às novas tecnologias e os desafios da sociedade atual.

Os progressos tecnológicos colocaram ao alcance dos alunos e professores ferramentas inovadoras para o processo de ensino aprendizagem que se bem aplicadas podem colaborar para a construção efetiva da aprendizagem.

Um dos grandes desafios da educação do século XXI é o potencial pedagógico que as tecnologias da educação e comunicação representam. Tal perspectiva exige dos professores o preparo necessário para o exercício docente e a universidade tem no seu papel importante nessa missão como entidade produtora e transmissora de conhecimento pelo seu caráter emancipador e libertador do ser humano. A educação deve se adaptar às mudanças da sociedade atual, sem, contudo, negligenciar a construção do conhecimento decorrentes da experiência e das descobertas da humanidade.

Pesquisa sobre a representação social de professor, com base nos estudos de Serge Moscovici, em *Representação Social da Psicanálise*, demonstrou que mesmo com toda a fundamentação teórica adquirida em cursos de licenciatura, o professor no século XXI continua com práticas voltadas para a transmissão da informação.

Para João Mattar (2007), essa mudança de paradigma no cenário da educação exige mudanças radicais das instituições, são necessárias

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

novas estruturas, novos procedimentos, novas tecnologias, novos modelos, novas culturas, novos planejamentos e novas estratégias.

As novas tecnologias estão promovendo profundas transformações nas formas de ensinar e de aprender, demandando reformulações significativas nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, bem como a introdução de novas teorias de aprendizagem que estão surgindo como um novo campo de pesquisa na construção do conhecimento. É preciso oportunizar ao professor de língua portuguesa condições para dominar as tecnologias disponíveis hoje, a fim de que ele conheça o seu potencial e poder usá-las na sala de aula e desenvolver uma prática pedagógica criando situações de aprendizagem que favoreçam a integração de mídias.

Cada vez mais os ambientes de aprendizagem colaborativos e a construção do conhecimento coletivo vêm se destacando na educação as salas de aula convencionais, com um modelo centrado no professor, unidirecional perdem espaço para um modelo compartilhado e altamente interativo. A preocupação com o espaço e o tempo deve ser substituída por um compromisso cada vez maior com o aprender e o ensinar, num ciclo que envolve professores e alunos na construção de uma nova concepção de conhecimento.

5. *A WEB 2.0 e seu potencial pedagógico*

É preciso refletir sobre o imenso potencial pedagógico que a WEB.2.0 representa como uma ferramenta inovadora. O conceito de "Web 2.0" começou com uma sessão de brainstorming entre O'Reilly conferência e Internacional MediaLive. Dale Dougherty, pioneiro da web e O'Reilly VP, observaram que a web era mais importante do que nunca, com novas aplicações e sites surgindo com surpreendente regularidade.

O que é a Web 2.0?



O termo Web 2.0 é utilizado para descrever a segunda geração da World Wide Web. É uma tendência que reforça o conceito de troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais. A ideia é que o ambiente on-line se torne cada vez mais dinâmico e que os usuários colaborem para a organização de conteúdo, bem diferente da Web 1.0 que é um site de busca de informações.

Tim O'Reilly (2005), num artigo sobre a Web 2.0, propõe palavras-chave que caracterizam a Web 1.0 e a Web 2.0 fazendo uma comparação evolutiva entre esses dois conceitos, representada na tabela abaixo:

Web 1.0		Web 2.0
DoubleClick	->	Google AdSense
Ofoto	->	Flickr
Akamai	->	BitTorrent
mp3.com	->	Napster
Britannica Online	->	Wikipedia
sites pessoais	->	Blogs
Evite	->	upcoming.org e EVDB
especulação nome de domínio	->	otimização de motor de busca
visualizações de página	->	custo por clique
screen scraping	->	serviços web

Tabela 1 - Da Web 1.0 à Web 2.0 (O'Reilly, 2005)

A interatividade é uma característica marcante dessa segunda geração. A interatividade e o compartilhamento de ideias, saberes, opiniões, propicia a criação de redes de conexões. A contribuição da Web 2.0 nos sistemas educacionais configura a construção coletiva do conhecimento, fruto do conhecimento individual. Os recursos da Web.2.0 permitem que qualquer usuário trabalhe com o mesmo material e com vários usuários simultaneamente, em qualquer lugar do mundo.

A interatividade ampla e simultânea rompe com os paradigmas e abordagens localizadas, colocando os sujeitos em condições de interagir amplamente, interdisciplinarmente, com a dimensão contextual e social. A utilização de base de dados, redes de computadores, Internet e intranet vêm revolucionando os sistemas corporativos, subvertendo os vínculos sociais e profissionais estabelecidos.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O número de sites e serviços que exploram esta tendência vem crescendo e ganhando cada vez mais adeptos. Portanto, as mudanças promovidas pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC), incluindo-se nela a *Web 2.0* e a *Web Semântica*, possibilitaram a abertura duma nova forma de interatividade, mais dinâmica e direta entre o estudante e a informação que está sendo disponibilizada.

No entender de Carlos Valente e João Mattar (2007), é significativo o impacto da *Web 2.0* na sociedade porque os usuários podem comemorar a facilidade de usar todo o potencial de colaboração na Internet como uma grande alavanca de apoio aos trabalhos profissionais, acadêmicos e pessoais.

Há um conceito de Pierre Lévy (2001) sobre a inteligência coletiva em que ele ressalta: "*Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade*". Da mesma forma, Edgar Morin (2005) vem, há alguns anos, aprimorando a chamada teoria da complexidade e faz uma crítica ao ensino fragmentado. Defende a incorporação dos problemas do cotidiano ao currículo e a interligação dos saberes.

Os recursos da *Web 2.0* permitem que qualquer usuário trabalhe com o mesmo material e com vários usuários simultaneamente, em qualquer lugar do mundo e permite maior interação. Como o universo digital sempre apresentou interatividade, o reforço desta característica seria um movimento natural e, por isso, não daria à tendência o título de "a segunda geração". O número de sites e serviços que exploram esta tendência vem crescendo e ganhando cada vez mais adeptos.

Fazendo um link com o pensamento de Raquel Recuero (2011) percebemos que, a ideia da utilização de estrutura das conexões que ela apresenta, interfere diretamente na centralidade do indivíduo na internet como mediador no processo de construção do conhecimento. Quanto mais a pessoa esteja bem posicionada na rede, em relação aos demais, com mais contatos diretos, ela poderá ocupar a posição de destaque que emerge do próprio grupo social. A autora refere-se ao capital social como um elemento importante para a qualidade das conexões.

6. Reconstruindo a prática pedagógica: redimensionando o papel do professor

A relação professor/aluno/tecnologia no contexto da aprendizagem contribui para colocar o aluno como sujeito ativo nesse processo e para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. A possibilidade do estudante de interagir com seus pares abrange aspectos sociais e cognitivos através de uma relação dialógica na construção do conhecimento.

De forma geral podemos dizer que aplicativos como blogs, wikis e redes de relacionamento como Facebook, Orkut, Google Docs, Podcasts, MySpace, *Skype*, listas de discussões, seus principais representantes, são ferramentas disponíveis na web, que servem como forma de aproximar o conhecimento dos que querem adquiri-lo. Não existem mais barreiras para estudantes que desejam aprender sobre um tema, cujo maior especialista no assunto esteja do outro lado mundo. Essa comunicação pode acontecer via *Skype*, direto para a sala de aula, ou ainda direto para o computador pessoal de cada aluno/professor dentro de casa, e esse é apenas um dentre os inúmeros meios de estabelecer contato independente das barreiras físicas.

O livro didático, algum texto ou apresentação que o professor traga para aula, não será o único material de apoio utilizado na escola. O livro se amplia através de vídeos no *You Tube* com apresentações disponibilizadas no *SlideShare*, artigos on-line, simulações, museus virtuais, *SecondLife* em diversos portais da web, etc.

7. A contribuição da tecnologia como estratégia de aprendizagem para a leitura e escrita

Apresentamos algumas ferramentas tecnológicas que o professor de língua portuguesa pode utilizar pedagogicamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

7.1. O hipertexto

A abertura do espaço hipertextual amplia as ações do professor de língua portuguesa no ambiente de aprendizagem. O professor tem uma série de possibilidades para propor a construção hipertextual que pode ser a partir de um tema, uma poesia, um fato interessante, uma notícia de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

jornal, com a possibilidade de ainda integrar imagens, fotos, gráficos e sons ao texto. A liberdade de criação, da leitura, da escrita possibilita maior exploração sobre determinado tema para uma produção textual compartilhada.

Conforme Lucia Santaella (2004) o texto digital, por princípio, quebra a linearidade, marca principal do hipertexto, a qual se acentua no ambiente informatizado com uso de múltiplas mídias, bem como os mais diversos tipos de *link*. Do ponto de vista técnico, o hipertexto significa a passagem da linearidade da escrita para a sensibilização de espaços dinâmicos. Assim, construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas resultado de uma vasta cooperação cognitiva distribuída, da qual participam vários estudantes. Isso implica modificações profundas na forma criativa de atividades intelectuais.

Para Pierre Lévy

Os dispositivos hipertextuais nas redes digitais desterritorializaram o texto. Fizeram emergir um texto sem fronteiras nítidas, sem interioridade definível. Não há mais um texto, discernível e individualizável, mas apenas texto, assim como não há uma água e uma areia, mas apenas água e areia. (LÉVY, 1998, p. 48)

Uma rede de saberes e conhecimentos, com o recurso da tecnologia, oportuniza a construção do hipertexto quando os alunos têm a possibilidade de se posicionar sobre determinado tema proposto, de acordo com o seu conhecimento, suas reflexões, sua vivência, seus valores. Cada aluno tem a liberdade de criar refletir, permitindo o desenvolvimento cognitivo do aluno e sua autonomia, portanto, o hipertexto desenvolve também o pensamento criativo.

Nessa nova forma de trabalhar o texto o professor também é desafiado a mudar sua maneira de ensinar, ele assume a postura de gestor ou mediador da aprendizagem, além disso, há necessidade de maior interação aluno/professor. Para tanto, é preciso que o professor vislumbre a importância de incorporar novas práticas pedagógicas e esteja disposto a avançar nos seus estudos em programas de educação e tecnologia.

7.2. Uso de vídeos em educação



Segundo João Mattar, os vídeos têm sido cada vez mais utilizados como recurso pedagógico. O uso de vídeos respeita as teorias dos estilos de aprendizagem e das múltiplas inteligências: alunos aprendem melhor quando são submetidos a estímulos visuais e sonoros, em comparação com uma educação baseada somente em textos. Os vídeos são utilizados para enriquecer aulas presenciais e em educação a distância; os professores podem produzir vídeos, assim como os próprios alunos, como atividades de criação.

A produção de vídeos pelos próprios alunos representa uma forma interessante de aprendizagem e de compartilhamento de conteúdos, além de desenvolver a criatividade, quando pesquisam on-line para selecionar imagens e músicas. Os vídeos servem também como instrumento para registrar o progresso dos alunos em atividades, dentre várias outras aplicações.

O YouTube, por exemplo, agrega vídeos que podem ser compartilhados e usados em sala de aula como um recurso tecnológico interessante e motivador.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

7.3. Google docs



O Google Docs é uma ferramenta que permite a criação textual compartilhada unindo uma ou várias disciplinas, conforme o tema proposto, facilitando a construção do conhecimento em rede com saberes de diferentes áreas do conhecimento, configurando a interdisciplinaridade. Ele permite aos usuários criar e editar documentos online ao mesmo tempo colaborando em tempo real com outros usuários.

As redes de compartilhamento funcionam como estruturas cognitivas interativas pelo fato de terem características hipertextuais. Os estudantes conseguem situar-se no interior de ecologias cognitivas e o conhecimento passa a acontecer sob a forma daquilo que Pierre Lévy (2001) denomina inteligência coletiva. O conhecimento coletivo, fruto do compartilhamento de conhecimentos individuais, representa algo maior do que a soma desses conhecimentos em separado.

O professor de língua portuguesa pode propor uma tarefa que envolva a produção textual no ambiente colaborativo de aprendizagem a partir de uma matéria de revista ou jornal, de uma poesia, de uma música, uma pintura, um estudo de caso, ou seja, o Google Docs apresenta inúmeras possibilidades. Portanto, é uma ferramenta de fácil aplicação que pode se incluída nas práticas educativas proporcionando maior diversidade de estratégia comunicativa.

7.4. Blog



Podemos utilizar os blogs como um meio pelo qual o aluno pode livremente recriar, reinventar e até criar novas ideias baseadas no que é tratado em sala de aula. Essa ideia é corroborada pela visão da aprendizagem introspectiva, isto é, a que ocorre efetivamente de dentro para fora, excluindo a crença de que o aprender se dá verticalmente só pela introdução de informações e o trabalho estéril das mesmas.

Tanto professores quanto alunos dispõem de uma série de recursos ao utilizar os blogs como ferramenta de apoio. Os professores podem propor atividades envolvendo uma produção textual que devem ser postadas nos blogs a fim de disponibilizar o conteúdo produzido, como também sugerir uma atividade livre onde cada aluno poderá postar um trabalho nesse espaço utilizando-se de algum recurso multimídia. Portanto, constitui um espaço de integração, de intercâmbio, de debate de portfólio digital, ou seja, ele apresenta várias vertentes de caráter pedagógico.

Para João Mattar:

A facilidade na criação e na publicação, na possibilidade de construção coletiva e o potencial de interação, inclusive com leitores desconhecidos, tornaram o blog uma ferramenta pedagógica importante na educação contemporânea. (MATTAR, 2012, p. 99)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Os alunos têm mais liberdade e até facilidade de criação e aprendem não somente com o professor, mas com seus colegas através do exercício de criação. Os professores conseguem maior flexibilidade ao elaborar trabalhos e têm de posse uma série de opções que são utilizadas para trazer informação, gerar um debate e fazer com que os alunos trabalhem e recriem o tema proposto.

O blog possibilita:

- despertar o gosto pela leitura e escrita;
- compartilhar conhecimentos;
- desenvolver a criatividade;
- dar uma voz própria aos alunos;
- dar visibilidade ao seu trabalho;
- dar uma visão mais ampla do mundo real
- conhecer outras culturas

7.5. FLICKR



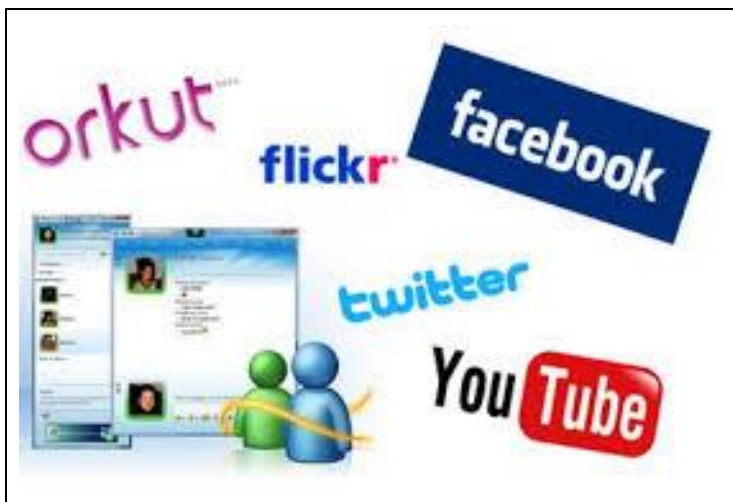
O *Flickr* é um dos componentes da Web 2.0 que hospeda imagens, desenhos, ilustrações fotografias e sua característica é a possibilidade de armazenamento de suas fotografias que ficam disponibilizadas para diferentes locais do mundo.

O *Flickr* é, provavelmente, o melhor aplicativo online de gerenciamento e compartilhamento de imagens e tem dois objetivos principais ajudar as pessoas a disponibilizar fotos e permitir novas maneiras de organizar as fotos e vídeos. É considerado um dos

componentes mais interessantes da Web 2.0, devido ao nível de interatividade permitido aos usuários. O site adota o popular sistema de categorização de arquivos por meio de *tags* (etiquetas)

Conforme Lucia Santaella (2007), essas imagens são voláteis, líquidas, enviadas pelas redes, cruzam os ares, ubíquas, ocupando muitos lugares ao mesmo tempo. Ou seja, o observador já não se locomove para ir à foto, pelo contrário, ela viaja até o observador.

7.6. Redes de relacionamento



Observa-se uma explosão de seguidores das redes sociais como sistema complexo, não linear nos últimos tempos com já vinham sinalizando pensadores contemporâneos como Manuel Castells (2001), Pierre Lévy (2001), Edgar Morin (2000), João Mattar (2007), Raquel Recuero (2011).

Raquel Recuero (2011) propõe a pensar as redes sociais na Internet reconhecendo-as justamente como agrupamentos complexos instituídos por interações sociais apoiadas em tecnologias digitais de comunicação. A autora acrescenta ainda que:

Uma das primeiras mudanças importantes detectadas pela comunicação mediada por computador nas relações sociais é a transformação da noção de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

localidade geográfica das relações sociais, embora a Internet não tenha sido a primeira responsável por essa transformação. (RECUERO, 2011, p. 135)

Para a autora a rede centra-se em atores sociais, de diferentes lugares, ou seja, é formada por indivíduos com interesses, aspirações que têm um papel ativo na formação de suas conexões sociais.

Um dos elementos mais importantes para o estudo das redes sociais na educação como o Facebook, Orkut, Twitter, é a verificação dos valores construídos nesses ambientes uma vez que esses sites possibilitam maior visibilidade aos atores sociais e auxiliam no compartilhamento de informações, a troca de textos, músicas fotos, e vídeos por meio da conexão com usuários de diferentes lugares.

Conforme o pensamento de João Mattar:

Hoje é possível construir redes sociais a distância, em que várias pessoas interagem, síncrona ou assincronamente. As novas gerações crescem, convivem, comunicam-se, estudam e trabalham em rede. Nessas redes, o conhecimento é aberto e colaborativo, e os usuários não são mais concebidos apenas como recipientes passivos, mas também simultaneamente como produtores e desenvolvedores de conteúdo. (MATTAR, 2012, p. 82)

A utilização das redes sociais digitais nesse compartilhamento de conhecimentos pode fazer com que seja alcançada uma educação de qualidade como a sociedade espera, ou seja, um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos no mundo contemporâneo.

O Facebook, por exemplo, é uma rede social que atualmente tem muitos seguidores e oferece uma enorme possibilidade para estender a aprendizagem fora da sala de aula de forma colaborativa quando bem aproveitada pelos professores. Se bem utilizada constitui uma importante ferramenta de aprendizagem on-line, interativa, para o desenvolvimento da leitura e da produção textual. Os alunos têm a oportunidade de compartilhar comentários, trocar informações, além de possibilitar o trabalho em projetos colaborativos como, por exemplo, a pesquisa.

Presencia-se no Facebook o crescimento de grupos fechados formados com assuntos diversificados de acordo com o interesse de cada um. É uma forma de participar de debates que possibilitam ao estudante uma visão mais abrangente e interessante da informação e ao mesmo tempo oportunizam o trabalho de temas transversais, tais como: arte e poesia, planeta sustentável, mídias sociais e educação, educação e

economia, arte moderna, música clássica, espaço cultura, educação e tecnologia, entre outros.

8. Conclusão

Diante do exposto concluímos que é preciso redesenhar as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores de língua portuguesa introduzindo conhecimentos capazes de redefinir o papel do professor no atual contexto da educação, propiciando condições para a expansão dos recursos informáticos nas instituições escolares para melhor adequar o ensino à nova realidade. Ou seja, significa reinventar a prática cotidiana do professor para melhor se adaptar à evolução que está ocorrendo nos processos pedagógicos e na da forma de se trabalhar os conteúdos recorrendo, para tal, a novas formulações pedagógicas.

Percebe-se um descompasso entre a multiplicidade e a velocidade das mudanças tecnológicas e sociais e o ritmo das mudanças profundas no processo educacional. Essas constatações evidenciam a necessidade de se repensar o curso de formação de professores de língua portuguesa sobre bases totalmente novas, ou seja, é fundamental o desenvolvimento de competências, habilidades e instrumentos necessários ao exercício docente para vencer os desafios da educação contemporânea, objeto deste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Terry; DRON, Jon. *Três gerações de pedagogia da educação a distância*. Trad.: João Mattar. São Paulo: PUC.

_____. *Connectivism: A learning theory for the digital age*, 12 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. Acesso em: 21-03-2012.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em redes*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

DOWNES, Stephen. *An Introduction to Connective Knowledge*, 22-12-2005. Disponível em: <<http://www.downes.ca/post/33034>>. Acesso em: 21-03-2012.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

FILATRO, Andrea. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: SENAC, 2004.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *O que é o Virtual?* São Paulo: Editora 34, 1994.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2001.

HOLMBERG, Borges. Guided Didactic Conversation in Distance Education. In: SEWART, David; KEEGAN, Desmond; HOLMBERG, Börge. (Orgs). *Distance Education: international perspectives*. London: Croom Helm; Nova York: St. Martin's, 1983.

KEEGAN, Desmond. On Defining Distance Education. In: SEWART, David; KEEGAN, Desmond; HOLMBERG, Börge. (Orgs). *Distance Education: international perspectives*. Londres: Groom Helm; Nova York: St. Martin's, 1983.

GOULART, Íris Barbosa. *A educação na perspectiva construtivista*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GROSSI, Esther Pillar. *Construtivismo pós-piagetiano*. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOFFKA, Kurt. *Princípios da psicologia da Gestalt*. São Paulo: Cultrix/USP, 1975.

MATTAR, João. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

_____; VALENTE, Carlos. *Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec, 2007.

MATUI, Jiron. *Construtivismo*. São Paulo: Moderna, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Epu, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Distance Education: a systems view*. Belmont, California: Wadsworth, 1996.

MOSCOVICI, Serge. *Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

MOTA, José Carlos. *Da Web 2.0 ao E-Learning 2.0: Aprender na rede*. 2009. Dissertação (Mestrado em pedagogia do e-learning). – Universidade Aberta. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf>. Acesso em: 18-03-2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. *Navegar no ciberespaço*. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Universidade de Brasília, 1970.

SIEMENS, George. *Aprendizagem e conhecimento em redes: mudar os papéis para educadores e designers*. Papel 105: Universidade da Geórgia IT Forum, 2008. Disponível em: <<http://it.coe.UGA.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf>>.

THORNDIKE, Edward. *Educational Psychology: The Psychology of Learning*. New York: Teachers College Press, 1913.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1997.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
A RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E ENSINO EM MORFOLOGIA

Vítor de Moura Vivas (IFRJ)

[vitorvivas@yahoo.com.br](mailto:viturvivas@yahoo.com.br)

Felipe da Silva Vital (IFRJ)

felipe.vital02@hotmail.com

Wallace Bezerra de Carvalho (UFRJ)

wallacebcarvalho@gmail.com

Carlos Alexandre Victório Gonçalves (UFRJ)

carlexandre@bol.com.br

Rômulo Andrade de Oliveira (UFRJ/IFRJ)

andrade.o.romulo@gmail.com

Tiago Vieira de Souza (UFRJ/IFRJ)

tiago.vieiras@hotmail.com

Eliete Figueira Batista da Silveira (UFRJ)

RESUMO:

Neste artigo, explicitamos os percursos que estamos cumprindo no grupo de pesquisa liderado por Vítor de Moura Vivas no IFRJ, *campus* Rio de Janeiro, em conjunto com alunos da graduação em letras da UFRJ e com financiamento do CNPq e do PROCÊNCIA. O ensino de morfologia é feito, muitas vezes, de maneira descontextualizada sem considerar as modificações que ocorrem no uso e a relação da morfologia com questões de produção/leitura de textos. Pretendemos apresentar estratégias de ensino que podem ser utilizadas em morfologia através do embasamento do que é produzido em pesquisa na área e da abordagem do que pode ser aprimorado nessa disciplina no ensino médio. Na pesquisa realizada em 2015-2016, fizemos um levantamento exaustivo da abordagem de morfologia em livros didáticos, gramáticas tradicionais e gramáticas escolares. O foco da nossa pesquisa, em 2016-2017, é apresentar possibilidades de novas estratégias de ensino em quatro áreas da morfologia: 1) derivação; 2) composição; 3) flexão verbal e 4) processos marginais de palavras. Vale ressaltar que o artigo é apenas uma proposta embrionária com questões que aprimoraremos nos próximos passos da pesquisa.

Palavras-chave: Morfologia. Ensino. Possibilidades. Uso. Texto.

1. Introdução

Geralmente, o ensino de morfologia é feito de maneira descontextualizada sem considerar as modificações que ocorrem no uso e a relação da morfologia com questões de produção/leitura de textos. Apresentamos, neste artigo, as escolhas/experiências do grupo de pesquisa liderado por Vítor de Moura Vivas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Rio de

Janeiro, em conjunto com alunos da graduação em letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e com financiamento do CNPq e do PROCÊNCIA. No texto, o líder, junto com orientandos e colaboradores, expõe os objetivos do projeto de pesquisa de 2016/2017: “Novos caminhos para o ensino de morfologia: foco no uso e no significado”, comparando com os passos dados no ano anterior. Objetivamos propor mudanças no estudo de morfologia no ensino médio. Entendemos ser fundamental ensinar morfologia 1) atentando para o uso, 2) focalizando as mudanças e 3) observando a criatividade do falante. Na pesquisa, discutimos a abordagem, no ensino médio, de questões referentes à interface entre morfologia e texto. Verificamos que, muitas vezes, em livros didáticos, o texto é usado como pretexto em questões de morfologia. Temos o objetivo de apresentar aos alunos estratégias morfológicas que influenciam diretamente na elaboração/leitura do texto.

No tópico processos de formação de palavras, geralmente, só a contraparte formal é explorada. Não são discutidos, muitas vezes, os aspectos semânticos envolvidos em cada processo de formação. Muitas vezes, uma forma derivada ou composta pode adquirir diversos significados e o que está na base dessas formações são as habilidades cognitivas metáfora e metonímia. O sufixo “-eiro”, por exemplo, apresenta diversos significados possíveis: agente profissional (“pedreiro”); agente habitual (“bagunceiro”); lugar (“banheiro”); lugar natural (“cachoeira”) instrumento (“chuveiro”); excesso (“louceiro”), árvore (“bananeira”). Na formação de todas essas palavras, ocorre a habilidade cognitiva metáfora ou metonímia.

Outro processo morfológico atual e muito produtivo é a composição: “guarda-chuva”; “porta-copos”; “lava-jato”; “bolsa-família”; “maria-gasolina”. O falante usa esse processo frequentemente e cria novas palavras a todo momento. Há pouco tempo surgiu, por exemplo, “maria-octógono” para indicar aquela mulher que gosta de se relacionar com lutadores de UFC (*Ultimate Fighting Championship*). Nesse uso, o falante lança mão de metonímia, fazendo com que “o lugar em que se luta: octógono” indique o esporte MMA (*Mixed Martial Arts*). É muito comum e frequente a criação de novos dados por composição com o uso de metonímia ou metáfora presente em seu significado. O aluno deve ter acesso à produtividade do processo e também à sua fundamentação semântica.

Outra seção que deve ser abordada, no ensino, é a existência de processos morfológicos não concatenativos, que, inclusive já foram

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

muito estudados no âmbito acadêmico (BASÍLIO, 2010; GONÇALVES, 2004; GONÇALVES, 2011). Dentre esses processos, estão o cruzamento vocabular: "chafé", "portunhol", "macarronese", "pilantropia", "aborrescente", "namorido", "crionça", "brasiguai"; a substituição sublexical ou reanálise: "boadrasta", "boadrinha", "bebemorar"; o truncamento ("delega", de delegado, "profissa", de profissional); a hipocorização ("Nanda", de Fernanda, "Beto", de Roberto, "Luci", de Luciana), entre outros. É importante fornecer ao aluno acesso a esses processos produtivos e criativos com uma consequente formalização que seja coerente com os dados e acessível a um aluno do ensino médio.

Além de estudar as diversas seções de morfologia focalizando o uso e o significado, pretendemos abordar, sempre que possível, a relação entre morfologia e texto. É fundamental entender como o conhecimento de morfologia pode ser importante em estratégias de leitura/produção textual. Investigar essa relação é muito importante de acordo com que apregoam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

2. *Propostas do projeto*

O objetivo da nossa pesquisa é propor e colocar em prática novos “caminhos” para os estudos de morfologia de português no Ensino Médio. Geralmente, o que livros didáticos e gramáticas propõem no estudo dessa área está muito distante do uso. Além disso, a interface com a semântica e com o texto não é explorada. Fundamentando-nos em autores como Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (2005; 2011a; 2011b; 2012; 2016), Carlos Alexandre Victorio Gonçalves e Maria Lucia Leitão de Almeida (2014), Margarida Maria de Paula Basílio (1987; 2010; 2011) e Vítor de Moura Vivas (2010; 2011; 2015), aplicamos ao ensino o que é produzido e discutido em morfologia no âmbito acadêmico. Focalizando o uso e o texto, existem possibilidades reais de efetivar um ensino de morfologia, conforme o que apregoam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Na pesquisa realizada em 2015-2016, fizemos um levantamento exaustivo da abordagem de morfologia em livros didáticos, gramáticas tradicionais e gramáticas escolares. Observamos que, na maioria das vezes, os livros didáticos e as gramáticas escolares, mesmo tendo objetivos diferentes, repetem o discurso da gramática tradicional. Como previsto pelo projeto “Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português”, submetido e contemplado pelo edital

PIBIC/PROCIÊNCIA 2015-2016, verificamos, na pesquisa, que o ensino de morfologia é desvinculado do uso; desconSIDERA a contraparte semântica do processo e não é relacionado adequadamente a estratégias de leitura/produção de texto.

A pesquisa realizada em 2015-2016 focalizou, prioritariamente, quatro subáreas da morfologia: 1) derivação; 2) composição; 3) flexão verbal e 4) processos marginaIS de palavras; assim, gerou uma crítica ampla daquilo que é produzido nos compêndios gramaticais/escolares e aplicado geralmente no ensino. Esse trabalho de análise crítica gerou como frutos, além de diversas apresentações de trabalhos em congressos, alguns materiais bibliográficos como os artigos “Novas perspectivas para o ensino de morfologia”; “Problemas no ensino de composição, derivação e processos não concatenativos: a necessidade de um ensino de morfologia criterioso e pautado no uso”; o livro *Atuais Tendências em Formação de Palavras*” dois capítulos de livro, entre outros materiais bibliográficos.

A partir daquilo que verificamos como problemas do ensino, começamos a discutir novas possibilidades de ensino de morfologia nessas subáreas. Pensamos em critérios para criar exercícios e estratégias de ensino que sejam diferentes daquilo que criticamos. O olhar e a aplicação desses exercícios e estratégias foram bastante iniciais, visto que, antes de estabelecer novas metodologias e estratégias, precisamos discutir os critérios que estão em jogo.

A renovação do projeto em 2016-2017 se deve à necessidade de elaboração real de um material didático que contemple o uso efetivo da língua, focalize o significado como algo fundamental e se relacione ao texto. Pretendemos criar esse material e aplicar nas aulas de morfologia do IFRJ com o auxílio dos alunos que participam da pesquisa. Em 2016-2017, pretendemos, com o projeto “Novos caminhos para o ensino de morfologia: foco no uso e no significado”, criar metodologias/estratégias de ensino reais que contemplem aquilo que discutimos e propomos nas pesquisas em linguística de morfologia, estabelecendo assim novas possibilidades de ensino.

A ideia é criar novas possibilidades para o ensino/aprendizagem de morfologia levando em conta tudo o que criticamos dos problemas existentes nas nossas apresentações de trabalho e na nossa produção bibliográfica. Temos como objetivo chegar a definições/formalizações dos processos que sejam coerentes com o uso atual da língua e passíveis

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

de aplicação para os alunos. Depois de questionar o que já foi produzido e aplicado no ensino, é preciso chegar a novas formas de apresentar o conteúdo considerando todos os critérios discutidos em 2015-2016.

Outro aspecto importante da renovação do projeto é a abordagem de outras seções da morfologia não discutidas em 2015-2016. É importante apresentar a mudança no estatuto de elementos morfológicos. No decorrer dos anos, ocorrem modificações no uso de algumas marcas morfológicas. Radicais, por exemplo, passam a atuar como afixos; dentre estes elementos, podemos citar "auto", "bio", "tele", "logo", "dromo". Geralmente, essas modificações de elementos morfológicos não são apresentadas ao aluno, dando a entender que a língua é “pronta”, “cristalizada”; em outras palavras, o aluno pensa que não atua nela como um sujeito ativo.

Pretendemos também redefinir a forma de ensinar tópicos como “identificação de morfemas”. Percebemos que esse item, o priorizado geralmente em aulas de português e nos compêndios, é abordado apenas com o foco na forma. Queremos elaborar uma abordagem de identificação de morfemas que leve em contato o significado, o uso, a produtividade e seja, de alguma forma, relacionada ao texto.

3. *Revisão de literatura*

Utilizamos como aporte teórico o que vem sendo produzido em morfologia no âmbito acadêmico. Nossa ideia é estudar, com alunos de graduação e mestrado da UFRJ, estratégias que possibilitem a aplicação dessas pesquisas feitas no Brasil ao estudo de morfologia no ensino médio. Dentre estes autores, podemos destacar Margarida Maria de Paula Basílio; Vítor de Moura Vivas; Carlos Alexandre Victorio Gonçalves; Maria Lucia Leitão de Almeida; Bruno Cavalcanti Lima e Luciana de Albuquerque Daltio Vialli, entre outros.

Há o objetivo de pesquisar com os alunos da UFRJ tópicos que complementem/aprimorem os estudos de morfologia aplicados durante a formação no Ensino Médio. Discutimos com os alunos da graduação da UFRJ quais são os erros presentes na abordagem de morfologia em livros didáticos e nas atividades em sala de aula. No grupo de pesquisa, abordamos assuntos de diversas áreas de interesse, como “Novos enfoques sobre a flexão verbal”; “Abordagem de aspectos semânticos na formação de palavras (derivação e composição)”; “Processos não

concatenativos de formação de palavras”; “Mudança do estatuto de marcas morfológicas”; “Relação entre morfologia e texto”, entre outros.

Esses assuntos complementam conteúdos de morfologia aprendidos no segundo e terceiro períodos. Nos grupos de pesquisa, criados na instituição, estão sendo estudados, em conjunto com os alunos da UFRJ, artigos, trabalhos de todas essas áreas, apontando para a produção acadêmica realizada em português atualmente. A partir do estudo dessas áreas da morfologia, propomos modificações no ensino. Pretendemos expor novas metodologias para o ensino de morfologia considerando o uso, o texto e levando em conta aspectos semânticos, muitas vezes desconsiderados. Diversas produções – tanto com apresentação de trabalhos em reuniões científicas como produção de textos – já foram realizadas; esperamos continuar, em consequência da nossa pesquisa, com a produção de um material que possa servir ao professor do ensino médio na reflexão e no planejamento da sua prática em sala de aula.

Com relação à abordagem de formação de palavras focalizando aspectos semânticos são grandes referências trabalhos de Margarida Maria de Paula Basílio (1987, 2010, 2011), Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (2012; 2016), Carlos Alexandre Victorio Gonçalves, Katia Emmerick Andrade e Maria Lucia Leitão de Almeida (2010), Carlos Alexandre Victorio Gonçalves e Maria Lucia Leitão de Almeida (2014). No estudo de processos de formação de palavras não concatenativos, destacam-se Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (2013); Regina Simões Alves e Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (2014); Thamy da Silva e Bruno Cavalcanti Lima (2011); Luciana de Albuquerque Daltio Vialli (2013). Quanto aos novos enfoques sobre a flexão verbal, podemos citar Vítor de Moura Vivas (2010; 2011; 2014; 2015); Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (2005; 2011); Joan L. Bybee (1985; 2010) e Geert Booij (1995; 2006). Já dentro do tema mudança do estatuto morfológico, autores como Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (2005; 2011b); Patrícia Affonso de Oliveira (2012) e Neide Higino da Silva (2012) não podem ser esquecidos.

A relação entre morfologia e texto não foi discutida amplamente no âmbito acadêmico. Desse modo, pretendemos estudar essa relação e, assim, contribuir não só para o ensino como também para as pesquisas na área. Acreditamos que há um caminho frutífero para ser descoberto na interface entre uso de marcas morfológicas e produção/leitura de textos. Dentre as possibilidades a serem investigadas, podemos citar a relação

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

entre tempos verbais e estratégias de argumentação, narração e descrição; o uso de determinadas classes morfológicas (com seus respectivos afixos) em mecanismos de retomada textual. Acreditamos que existem padrões de interface morfologia-texto que precisam ser investigados e apresentados no ensino. Certamente, há expedientes morfológicos (afixos; processos de formação de palavras) que ocorrem mais em alguns gêneros textuais que em outros; é fundamental fazer essa investigação e utilizá-la de maneira proveitosa e eficiente ao ensino.

4. A importância da pesquisa em morfologia no ensino

O estudo de morfologia, no ensino médio, costuma ser feito de forma descontextualizada. Além de não se pensar na relação entre morfologia e texto, não se abordam mudanças que ocorrem nesse componente da língua e nem se atenta para a criatividade do falante na produção de novos dados a partir de padrões que dominam. A partir da nossa pesquisa, apresentamos novas possibilidades de práticas e metodologias no ensino de morfologia.

É necessário propor e aplicar no ensino médio estratégias/metodologias que contemplem descobertas feitas no âmbito acadêmico. Temos o interesse de, além de contribuir ao ensino/aprendizagem de morfologia, possibilitar novas abordagens de pesquisa que deem mais relevância a relação entre o conhecimento científico e a sala de aula. Nesse sentido, o projeto terá relevância tanto ao ensino como às pesquisas na área.

Além de ser muito relevante aos alunos o contato com uma nova abordagem sobre assuntos de português estudados no ensino médio, o estudo científico do português faz com que eles utilizem o potencial que adquiriram em outras áreas de pesquisa (química, farmácia, biotecnologia etc.) na observação de fenômenos linguísticos que ocorrem em sua língua materna. Através de um ensino que contemple pesquisas em português, os alunos podem perceber que a abordagem científica na língua exige os mesmos pré-requisitos de outras áreas: teoria, metodologia, análise de dados etc. Isso pode ajudá-los, inclusive, nas pesquisas que estudam e produzem em suas áreas técnicas.

É necessário redefinir diversas subáreas da morfologia possibilitando, assim, novas estratégias ao professor. Pretendemos dar ferramentas para que o docente no ensino médio tenha possibilidades de

“experimental” um ensino de morfologia pautado no uso atual, contextualizado e que considere o significado como um componente fundamental da língua.

5. Os objetivos do nosso projeto

5.1. Objetivo geral do trabalho

Existe o objetivo de propor novas estratégias/métodos que contemplem o uso e o texto. Pretendemos apresentar novas possibilidades para a abordagem de morfologia na escola que utilizem aquilo que é produzido nas pesquisas da área. Essas novas estratégias levarão em conta aspectos desde a definição/formalização dos processos em todas seções da morfologia estudadas até a elaboração de exercícios, a escolha de exemplos e a demonstração/utilização de planos de aula possíveis. Depois de termos feito, em 2015-2016, um levantamento exaustivo dos problemas que aparecem nos compêndios gramaticais e escolares, temos leitura e crítica suficiente para estabelecer novas metodologias reais para o ensino.

5.2. Objetivos específicos

- a) Apresentar novas definições/formalizações de processos derivacionais e da composição pautando-se no uso e no significado;
- b) Discutir que processos não concatenativos devem ser abordados no ensino médio;
- c) Apresentar definição e formalização dos processos não concatenativos compatíveis aos alunos do ensino médio;
- d) Elaborar exercícios/planejamentos de aula considerando o uso, o significado e entendendo o aluno como sujeito ativo na língua;
- e) Aprofundar a visão crítica dos problemas que existem na relação entre o ensino de morfologia e aquilo que apregoam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua portuguesa;
- f) Pensar estratégias/metodologias de ensino que se adequem aquilo que apontam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*;

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

- g) Abordar possibilidades reais de um ensino de morfologia que contemple as mudanças que ocorrem na língua, a criatividade do falante e a relação com a produção/leitura de textos;
- h) Continuar a leitura artigos e outros textos científicos sobre assuntos discutidos na morfologia atualmente;
- i) Pensar em relações possíveis entre pesquisa e ensino de morfologia;
- j) Apresentar trabalhos em congressos e seminários;
- l) Produzir artigos em anais de congressos ou revistas específicas da área.

6. Metodologia da pesquisa

Continuaremos discutindo os problemas que ocorrem no ensino de morfologia. Após chegarmos a considerações sobre aquilo que precisa ser melhorado no ensino no projeto 2015-2016, passaremos a focar agora nas estratégias/metodologias a traçar, possibilitando, assim, caminhos reais de mudança.

Por sabermos que há diversas subáreas para serem observadas, pretendemos atribuir cada aspecto a ser olhado no trabalho a um aluno envolvido. Desse modo, um bolsista deve se centrar mais especificamente na “composição”, além de ficar também responsável pela mudança na abordagem de “identificação de morfemas”, relacionando esse tópico àquilo que propõem os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. O outro bolsista deve focalizar prioritariamente os processos formação de palavras não concatenativos e a derivação. Em cada subárea, haverá a proposição de definições e formalizações; elaboração de exercícios e criação de métodos para ensinar cada subárea em aulas de morfologia. A continuação das investigações sobre “novos enfoques sobre a flexão verbal” e a mudança de elementos morfológicos ficará sob a responsabilidade do coordenador com o auxílio pontual dos orientados e colaboradores.

Nas nossas reuniões periódicas, conversaremos sobre as percepções de cada aluno na sua parte destinada na pesquisa. Assim, pretendemos propor novas metodologias/estratégias reais e efetivas para o ensino de morfologia. Em outras palavras, após discutir, em 2015-

2016, exaustivamente os problemas e estudar aquilo que vem sendo produzido no âmbito acadêmico, temos o objetivo de pautar as nossas reuniões na produção de um novo conhecimento que seja valioso ao professor no ensino. Certamente, a prática de investigação/estudo daquilo que é produzido em linguística continuará sendo realizada conforme a pesquisa se desenvolver. As dúvidas e os questionamentos que surgirem serão sanados com as reuniões e com o estudo na área, possibilitando, assim, uma relação entre pesquisa e ensino constante e ativa.

Como investigamos exaustivamente os problemas em 2015-2016, precisaremos indicar soluções efetivas para um ensino de morfologia pautado no uso e no texto. Objetivamos aplicar às aulas de morfologia do IFRJ as descobertas feitas durante a pesquisa a fim de avaliar a validade das estratégias sugeridas. Essa aplicação ao ensino deverá ser feita pelo coordenador do projeto Vítor de Moura Vivas. Essa aplicação foi feita de maneira inicial no projeto de 2015-2016 através de testes para fundamentar as críticas que havíamos feitos e de exercícios iniciais que buscaram olhar para a morfologia em uso tendo em vista a questão do significado. Em 2016-2017, temos amadurecimento e material suficiente para alcançar métodos aprofundados de um ensino pautado nos que apregoam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Regina Simões; GONÇALVES, Carlos Alexandre Victorio. O processo de formação de palavras com os *splinters* -nese, -nejo e -tone. *Entretextos*, vol. 14, p. 27-42, 2014.

BASÍLIO, Margarida Maria de Paula. Abordagem gerativa e abordagem cognitiva na formação de palavras: considerações preliminares. *Linguística*, vol. 6, n. 2, 2010.

_____. O papel da metonímia na morfologia lexical. *ReVEL*, vol. 9, n. 5, p. 99-117, 2011.

_____. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BOOIJ, Geert. Inflection and derivation. In: BROWN, Keith et al. (Eds.). *Encyclopedia of language and linguistics*. 2. ed., vol. 5, Oxford: Elsevier, p. 654-661, 2006.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

_____. Inherent versus contextual inflection and the split morphology hypothesis. In: ____; VAN MARIA, Jaap. (Eds.). *Yearbook of Morphology 1995*. Dordrecht, Kluwer, 1996, p. 1-16.

BRITO, Eliana Vianna. *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. Arte & Ciência, 2001.

BYBEE, Joan L. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University, 2010.

_____. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*, vol. 9. 1. ed. Amsterdam (Philadelphia): John Publishing Company, 1985.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victorio. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Atuais tendências em formação de palavras no português brasileiro. *SIGNUM: Estudos de Linguagem*. Londrina, vol. 15, p. 169-199, 2012. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/10721/11171>>

_____. Compostos neoclássicos: estrutura e formação. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, vol. 9, n. 5, p. 6-39, 2011. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_5_compostos.pdf>.

_____. *Linguística textual e PCNS de língua portuguesa*. (2004). Disponível em: <<https://pos.lettras.ufg.br/n/2109-linguistica-textual-e-pcns-de-lingua-portuguesa>>

_____; ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de. Morfologia construcional: principais ideias, aplicação ao português e extensões necessárias. *Alfa: Revista de Linguística*, vol. 1, p. 165-193, 2014.

_____; ANDRADE, Katia Emmerick; ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de. "Se a macumba é para o bem, então é boacumba": análise morfoprosódica e semântico-cognitiva da substituição sublexical em português. *Linguística (Rio de Janeiro)*, vol. 6, p. 64-82, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

OLIVEIRA, Patricia Affonso de. Os afixoides eco- e homo- no processo de recomposição. *Cadernos do NEMP*, vol. 3, p. 69-81, 2012.

SILVA, Neide Higino da. “Agri- e agro-: a produção no campo do continuum composição-derivação”. *Cadernos do NEMP*, vol. 3, p. 43-68, 2012. Disponível em:

<<http://www.nemp.com.br/images/pdf/neide%20higino%20da%20silva.pdf>>.

SILVA, Hayla Thami da; LIMA, Bruno Cavalcanti. Processos não lineares de formação de palavras: os malcomportados do português. *Revista Souza Marques*, p. 71-94, 2011.

VIALLI, Luciana de Albuquerque Daltio. *Reduplicação de base verbal: uma análise pela morfologia construcional*. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras, 2013.

VIVAS, Vítor de Moura. A instabilidade categorial do participípio passado: uma visão cognitivista. In: ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de et al. (Orgs.). *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica do português*, capítulo 4, Rio de Janeiro, Publit, 2010.

_____. *Abordagem de padrões derivacionais nas marcas de modo-tempo-aspecto e número-pessoa: por uma visão gradiente da morfologia do português*. 2015. Tese (de Doutorado em Letras Vernáculas). – UFRJ/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

_____. Análise de padrões não flexionais nas marcas de modo-tempo-aspecto e número-pessoa. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, vol. 8, p. 231-242, 2014.

_____. *Novos enfoques sobre a flexão verbal em português: abordagem formal e semântica do mecanismo fusão*. 2011. Dissertação (de Mestrado em Letras Vernáculas). UFRJ/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
DIÁLOGOS ENTRE LINGUAGEM & EDUCAÇÃO:
O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
DIANTE DO CONTEXTO MULTICULTURAL
DA SALA DE AULA

Milene Vargas da Silva Batista (UENF)
milenevargas@hotmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano (UENF)
joaneiff@gmail.com

Sônia Maria da Fonseca (UENF)
sonifon1@hotmail.com

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

RESUMO

Este estudo tematiza a formação docente do professor de língua portuguesa diante de um contexto escolar cada vez mais dinâmico, tornando evidente a realidade multicultural brasileira, que produz efeitos na língua, na medida em que se verificam diversificadas formas de se falar o “português”. Partiu-se, assim, da seguinte questão-problema: Até que ponto os professores de língua portuguesa sentem-se preparados para lidar com o multiculturalismo durante sua prática docente em sala de aula? Como objetivo geral, pretende-se analisar a formação dos profissionais de língua portuguesa quanto ao preparo para lidar com o contexto multicultural presente na sala de aula. Realiza-se uma pesquisa bibliográfica através da qual se pode explorar os conceitos acima mencionados com autores que abordam as temáticas e mostram a visão que a escola tem em relação ao ensino da língua portuguesa e suas variedades linguísticas. Metodologicamente, aplicou-se também uma pesquisa de campo com 11 docentes, a fim de observar como a formação destes tem influências em suas práticas pedagógicas para lidar com o contexto multicultural das salas de aulas. Conclui-se que, por intermédio desta pesquisa, foi possível identificar as dificuldades enfrentadas por estes profissionais ao lidar com a questão do multiculturalismo.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Formação docente. Ensino de português.

1. Introdução

Nas relações comunicativas desenvolvidas na dinâmica do cotidiano da sala de aula, verificam-se várias formas de manifestação da linguagem, influenciadas pelo diversificado contexto escolar, que pode abarcar realidades discentes distintas diante das múltiplas culturas e experiências inter-relacionadas.

O multiculturalismo traz reflexos na linguagem, em especial, na língua, na medida em que surgem variedades linguísticas, isto é, formas

peculiares ou diversificadas de uso da linguagem, dentro do grupo de falantes que desempenham um diálogo comunicativo.

Diante disso, partiu-se do seguinte questionamento: Até que ponto os professores de língua portuguesa sentem-se preparados para lidar com o multiculturalismo durante sua prática docente em sala de aula? Dentre as hipóteses, acredita-se que a formação docente que não der subsídios ao professor de língua portuguesa para lidar com um contexto multicultural pode ocasionar a efetivação de práticas de preconceito linguístico ou aversão às diversidades linguísticas possivelmente evidenciadas em sala de aula.

Assim, este estudo debruça-se a analisar a formação dos profissionais de língua portuguesa quanto ao preparo para lidar com o contexto multicultural presente na sala de aula. Especificamente, pretende-se conceituar multiculturalismo e tecer considerações sobre seus reflexos nas manifestações comunicativas intermediadas pela linguagem; discorrer sobre a formação de professores de língua portuguesa diante da diversidade linguística no contexto sociocultural da sala de aula; elaborar um estudo de caso com professores de língua portugueses dos municípios de Bom Jesus do Itabapoana e Itaperuna a fim de entender a reação destes profissionais diante do contato com variadas formas de uso da língua em sala de aula.

Metodologicamente, elaborou-se tal estudo de caso, tendo como sujeitos da pesquisa 11 professores de língua portuguesa. Aplicou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas. Como modo de fundamentar teoricamente a pesquisa, realizou-se um estudo de caráter bibliográfico, recorrendo aos pressupostos de Mikhail Bakhtin (1997), Odete Burgeile, Daiane Severo da Silva e Michele Nascimento Melo (2009), Márcia Mendonça & Clecio Bunzen (2006), Antonio Flavio Barbosa Moreira (2001), Luiz Carlos Travaglia (2009), dentre outros.

2. *Multiculturalismo e linguagem: a variedade linguística presente na sala de aula*

Vive-se em uma sociedade onde a questão multicultural se faz presente de forma significativa em várias esferas, como se pode evidenciar a existência de uma pluralidade de culturas, etnias, religiões, dentre outros (MOREIRA, 2011, p. 41). O termo multiculturalismo emerge como algo a se explorar dentro do ambiente escolar

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

principalmente no que condiz ao ensino da língua e o processo de compreensão de aquisição da linguagem.

Não se pode deixar de refletir sobre a estreita ligação que existe entre o multiculturalismo e a escola e conseqüentemente o ensino da língua, pois ao mesmo tempo em que esta escola ensina e prega à pluralidade de culturas existentes, ela também segrega aqueles que de alguma forma não se encaixam nestes padrões.

O Brasil tem sua língua padrão, a língua portuguesa, porém é certo que esta sofre variações dentro do território nacional, mediante a isto a perspectiva do multiculturalismo se faz presente nas aulas de língua portuguesa, então, toda esta complexidade deve ser trabalhada e ensinada respeitando as diversas culturas presentes neste ambiente escolar.

Luiz Carlos Travaglia (2009, p. 41) menciona a importância de trabalhar no processo de ensino/aprendizagem a variedade linguística e não valorizar um uso em detrimento do outro, pois faz-se necessário compreender que:

[...] não há por que, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações. Não cabe o argumento de trabalhar apenas com a norma culta porque o aluno já domina as demais: isso não é verdade, uma vez que o aluno, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina.

Ressaltando a abordagem de valorização do ensino e a importância dada ao uso da língua mediante ao que falante já traz internalizado, pode-se deparar com um ensino heterogêneo, a partir do qual a compreensão das variedades linguísticas dos educados é primordial para que este seja pautado na significação e na ampliação da competência comunicativa do falante. Este é um dos grandes desafios delegados à escola, de um modo particular, aos docentes de língua portuguesa, como está explícito nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*: "[...] 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, 1998, p. 82)

Compreende-se assim a necessidade de trilhar caminhos para que o ensino de língua portuguesa tenha como princípio formador o respeito às diversidades culturais e linguísticas do falante. Assim é cada vez maior a preocupação de estar em uma escola em que as diferenças sejam atendidas e respeitadas. Nessa perspectiva é fundamental repensar a formação do professor de língua portuguesa compreender se a formação que lhe foi oferecida contempla esta visão multicultural, deve-se procurar entender a dificuldade da escola e conseqüentemente que os docentes enfrentam em compreender este fenômeno da diversidade linguística e cultural. Pode-se perceber esta preocupação nas palavras de Andrade (2001, p. 122):

É nesse enfoque que surge também a preocupação com a formação de professores. No entanto, não se trata de um tipo qualquer de professor que ousarei chamar aqui de “multiculturalmente orientado”. No entanto, o debate sobre a formação de professores “multiculturalmente orientados” não deve estar desconectada de uma discussão mais ampla sobre a relação da escola com a diversidade cultural, dos temas sobre o acesso e a permanência de grupos minoritários ao sistema escolar, da construção de currículos sensíveis à diversidade, da produção de materiais didáticos, entre outras temáticas tão caras a uma proposta de educação intercultural.

Observa-se que uma formação sólida com bases para lidar com o aspecto multicultural presente nas escolas fará do profissional alguém com competências e habilidades singulares para o ensino da língua. Esta formação fundamenta-se em justiça, igualdade e respeito às diferenças, em que assumir um compromisso de respeitar o outro o constituirá dignamente como ser humano.

A partir dessas considerações, já é possível ter uma noção do grande desafio em que consiste a tarefa da escola, principalmente em se tratando do ensino de língua. Observa-se o que diz Odete Burgeile, Daiane Severo da Silva e Michele Nascimento Melo (2009, p. 179-189):

A autorreflexão da prática docente deve ser contínua [...] o empenho do professor é fundamental para que ocorram mudanças efetivas em suas ações pedagógicas, visando encontrar alternativas mais eficientes e produtivas em sala de aula e contribuir para a otimização da qualidade de ensino.

Refletir em que grau o ensino de língua portuguesa contribui para a inclusão do aluno ou simplesmente ajuda a manter uma prática de exclusão, deve-se ter preocupação com a natureza discriminatória que a linguagem pode assumir, em função da variação linguística e dos mecanismos de estigmatização. (CAMACHO, 2001, p. 67).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

3. *Linguagem e educação: o professor de português no contexto escolar multicultural*

3.1. Considerações sobre aquisição e concepção da linguagem

Em retomada a considerações sobre os modos de aquisição da linguagem, compreende-se, conforme Eliane Grolla e Maria Cristina Figueiredo Silva (2014, p. 14) que o sistema de comunicação humana se pauta, basicamente, em cinco propriedades, dentre elas a da arbitrariedade. Ferdinand de Saussure (1916, p. 17) enfatiza que o signo linguístico é arbitrário, ou seja, nas relações dialógicas humanas estabeleceu-se um código convencionado entre os falantes para se facilitar as trocas comunicativas. Tem-se como um bom exemplo disto a gramática normativa, que doutrina padrões de usos da língua, considerados social e gramaticalmente necessários para o domínio do português culto.

No entanto, cabe ressaltar que o português culto não é a única forma de manifestação da linguagem pelos falantes. Há diversas formas de eles se expressarem, condicionadas por variantes como tempo, espaço, faixa etária, gênero, entre tantas outras.

As teorias estruturalistas saussurianas e pós-saussurianas desconsideram a língua como atividade social, idealizando-a como um objeto abstrato, um verdadeiro “arco-íris imóvel sobre o fluxo da língua”, conforme caracteriza Mikhail Bakhtin (1997, p. 9). Esse procedimento de abstração da língua torna-a homogênea e compreende-a em um sistema sincrônico e individual. Tal pressuposição não leva em conta as manifestações linguísticas ligadas às condições de comunicação, isto é, aos contextos de uso, ao fator social das relações comunicativas, uma vez que elas surgem de interações sociais entre mais de um falante, sendo assim, de modo coletivo. Mikhail Bakhtin concebe a língua, então, de forma dialógica. O autor fundamenta sua teoria dialógica da seguinte forma:

Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. [...]. Todo produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante, mas pela situação social em que soa a enunciação. [...] O que caracteriza precisamente uma dada enunciação [...] é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa.

A concepção dialógica da linguagem proposta por Mikhail Bakhtin (1997) entende, assim, que todo signo é ideológico, e se ideológico, resultante de pressões sociais, logo, mudanças ideológicas podem prover variações da língua, as quais precisam ser (re)conhecidas no âmbito escolar, visto que são inerentes ao homem e, como visto, provenientes de natureza social.

3.2. A formação docente diante da diversidade linguística

Torna-se necessário o tratamento do ensino associado a uma prática sociocultural e, no que tange ao ensino de língua, intermediada pelas possibilidades de interação com a realidade vivenciada pelos alunos.

Lopes *apud* Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt (2013, p. 77) salienta a importância de se considerar a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem, pois faz-se necessário:

[...] o entendimento de que o aluno é uma pessoa construída cotidianamente por experiências que lhe definem lugares de existência, discurso e ação: lugares raciais, sexuais, de classe etc.; por isso, tais lugares precisam ser reconhecidos na escola como variáveis da construção de conhecimento.

Com este viés sociointeracionista (VYGOTSKY, 1998), o ensino de língua portuguesa pauta-se em uma abordagem pedagógica de inserção social e formação cidadã do aluno, visto que se consideram os contextos de materialização da linguagem de modo interacional e dialógico com o contexto de vivência diária do alunado. Ademais, segundo Kleiman *apud* Márcia Mendonça & Clecio Bunzen (2006, p. 17):

[...] quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

Faz-se relevante, deste modo, investigar se os professores se sentem preparados para lidar com o multiculturalismo presente na sala de aula, que traz reflexos na linguagem. Voltando-se à formação destes profissionais, urge analisar se são ofertados subsídios teóricos e, inclusive, práticos (durantes as atividades de estágio) que o professor de português saiba gerir sua ação pedagógica consciente e reconhecedor da diversidade cultural do contexto escolar.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Vale ressaltar que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras* valorizam uma abordagem sociointeracionista, na medida em que registra a seguinte obrigatoriedade: ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais.

Uma vez que os conhecimentos adquiridos em sua base formadora não tenham contemplado preparações para a prática docente em contexto multicultural, cabe ao professor, então, procurar capacitar-se através de atualizações ou outras formas de prosseguimento nos estudos. Todavia, de acordo com Marcel Alvaro de Amorin (2013, p. 243), a falta de formação continuada é um dos grandes problemas do panorama educacional contemporâneo no Brasil, pois

[...] é mínima a quantidade de professores brasileiros que buscam aperfeiçoamento em programas de mestrado e doutorado, e, quando o fazem, deixam de atuar nas esferas básicas, buscando a certa solidez proporcionada por carreiras como a de professor em universidades públicas e privadas.

Verificam-se também em documentos regedores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, orientações para a valorização da diversidade cultural, social e linguística, apontando como objetivos gerais:

[...] desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacidade como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+, 2002, p. 55)

4. *Depoimentos sobre a formação docente para o multiculturalismo: um estudo de caso com professores de língua portuguesa dos municípios de Bom Jesus do Itabapoana e Itaperuna*

4.1. Descrição da pesquisa

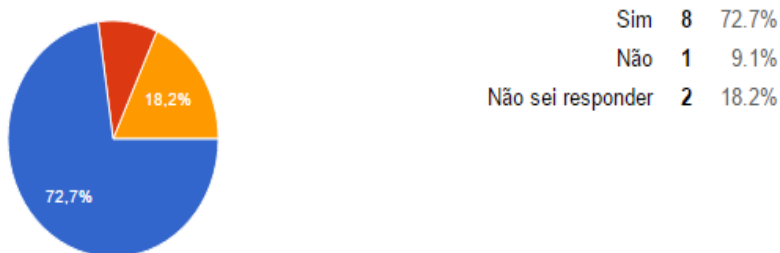
Realizou-se a aplicação de questionário produzido via ferramenta *online* de produção de formulários no *Google Docs* e constituído por seis questionamentos, subdivididos igualmente entre perguntas do tipo fechada e aberta. Teve-se como objetivo resgatar sentimentos, experiências e percepções dos profissionais de língua portuguesa diante

da formação obtida e das expectativas emergentes no contexto escolar diante da diversidade multicultural que produz repercussões nas formas de uso da língua.

Sobre os sujeitos da pesquisa, o formulário foi destinado a 20 professores de língua portuguesa da rede pública de ensino, atuantes em turmas de ensino fundamental e médio. Obteve-se o retorno de 11 formulários preenchidos.

4.2. Apresentação e análise da coleta de dados

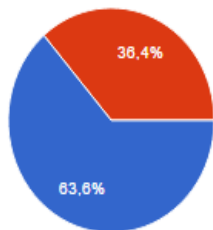
O primeiro questionamento indagava o professor quanto ao seu preparo para trabalhar em um contexto escolar multicultural ao questionar: “Você se sente um professor de língua preparado para lidar com um contexto multicultural na sala de aula?” A maioria destes profissionais (72,7%) respondeu que se sente preparada, enquanto que 01 professor (9,1%) relata não estar preparado e, importante salientar, 02 docentes (18,2%) não sabiam responder à questão, conforme se verifica no gráfico abaixo:



Pergunta 01– Você se sente um professor de língua preparado para lidar com um contexto multicultural na sala de aula?

A segunda questão do tipo fechada visa investigar a formação docente dos participantes a fim de verificar se nela tiverem suporte para lidar com um contexto escolar de diversidade cultural que interfere nos usos da língua. Como resultado, obteve-se que dos 11 profissionais, 07 (63,6%) consideram que receberam, em sua formação, subsídios necessários para atuar diante da diversidade linguística verificada no contexto escolar. Em contrapartida, nota-se a significativa quantidade de 04 docentes (36,4%) responderam que não receberam tal suporte em sua formação. Segue o gráfico correspondente:

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**



Sim	7	63.6%
Não	4	36.4%
Não sei responder	0	0%

Pergunta 02 - Você recebeu, em sua formação docente, subsídios necessários para atuar diante da diversidade linguística verificada no contexto escolar?

Para ampliar a coleta de dados, indagava-se, em questão dissertativa: “Na sua formação docente, que tipos de subsídios lhe foram dados para atuar diante da diversidade linguística no contexto escolar?” Registram-se as seguintes respostas:

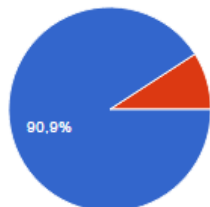
Nº de ocorrências	Padrões de resposta
4	Trabalhos e apostilas sobre regionalismos e pluralidade cultural.
4	Debates em grupo após leitura de pesquisas na área de Sociolinguística.
1	Subsídio prático adquirido no estágio.
1	Não me lembro.
1	Sem resposta

Tabela 1 – Síntese das respostas dadas

A partir destes comentários diante do questionamento, é relevante notar que, embora na Pergunta 01 – “Você recebeu, em sua formação docente, subsídios necessários para atuar diante da diversidade linguística verificada no contexto escolar?” – 04 depoentes tenham respondido “Não”, nos comentários da Pergunta 02 supracitada, apenas 02 não descrevem os subsídios oferecidos (01 não se lembra; 01 não respondeu). Logo, pode-se inferir que os outros 02 depoentes apontam subsídios dados em sua formação ao responder à questão dissertativa, porém não identificam que estes tenham sido suficientemente necessários para o preparo ante sua atuação em sala de aula.

A última questão do tipo fechada, buscava verificar as crenças dos professores sobre possíveis repercussões negativas da falta de preparo docente, já na sua formação, para lidar com o multiculturalismo presenciado em sala de aula. Dentre as respostas, 10 profissionais (90,9%) acreditam que a falta de preparo na formação docente para lidar

com o multiculturalismo repercute negativamente no ensino de língua. Em contrapartida, 01 professor (9,1%) respondeu que não, segundo o gráfico esquematizado a seguir:



Sim	10	90.9%
Não	1	9.1%
Não sei responder	0	0%

Pergunta 03 - Você acredita que a falta de preparo na formação docente para lidar com o multiculturalismo repercute negativamente no ensino de língua?

Assim, a fim de coletar informações mais detalhadas sobre essas possíveis repercussões negativas, em perguntas de caráter aberto, questionou-se “Quais consequências a falta de preparo na formação docente para atuar no contexto multicultural de diversidade linguística traz na dinâmica escolar?” Foram apontadas, de modo sintetizado, as seguintes consequências:

Nº de ocorrências	Padrões de resposta
2	Dificuldade no preparo de atividades
1	Impossibilidade de se desenvolver o aluno enquanto cidadão
2	Alunos inflexíveis à mudança/preconceito linguístico
4	Defasagem e abandono escolar por sentimento de incapacidade
2	Legitimação da cultura dominante definidora de um padrão de língua

Tabela 2 – Síntese das respostas dadas

Nas respostas dissertativas, os participantes registraram considerações acerca de como a supremacia de um padrão de uso linguístico pode refletir as relações de poder na sociedade, uma vez que se valoriza uma cultura unicamente, legitimando as características de um grupo dominante. E os impactos de tais ações em âmbito pedagógico foram apontados pela depoente n. 09:

A mais grave consequência talvez seja a aversão produzida por práticas inconvenientes em sala de aula. Práticas que desrespeitem a individualidade, a marca verbal de uma determinada cultura. O desrespeitado, o humilhado, passa a sentir-se inferior, tendendo a rebelar-se contra o educador, ou mesmo a mergulhar em um estado de invisibilidade, o que impede o avanço de sua formação. Depois, se esse excluído chega ao ensino superior, chega desconhecendo outras variantes de sua língua materna que poderiam auxiliá-lo

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

em seu processo de autoconstrução. Assim, um professor malformado (o que, infelizmente, não é raro) pode marcar negativamente, de uma vez por todas, a vida de um aluno (DADOS DA PESQUISA).

Esse sentimento de inferioridade de sua cultura perante a hegemonia de um padrão exclusivo remete a apontamentos de Bagno (2007) sobre o preconceito linguístico, que consiste

(...) na crença de que só existe, uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensina nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada os dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português” (BAGNO, 2007, p. 12)

Os depoentes registraram também situações de abandono escolar como consequência, o que retoma os apontamentos direcionados por Roberto Gomes Camacho (2001, p. 67) como “práticas de exclusão”, uma vez que a ocorrência de atitudes linguísticas intolerantes pode afastar o aluno de sua própria língua, bem como da escola, se a postura pedagógica não reconhecer as diversificadas manifestações linguísticas discentes.

Por fim, questionou-se ao professor quanto à metodologia aplicada para lidar frente às manifestações multiculturais na sala de aula de língua portuguesa através do seguinte questionamento: “Como você lida com o multiculturalismo durante as aulas de língua?” Obteve-se como respostas:

Nº de ocorrências	Padrões de resposta
2	Incentivo às inter-relações
2	Nivelamento entre a modalidade e nível de linguagem do aluno para com a linguagem acadêmica.
1	Discussões sobre Preconceito Linguístico
1	De forma interdisciplinar
3	Mostrar a diversidade linguística do português
1	Trabalho com perspectivas de adequação linguística ao contexto de uso
1	Sem resposta

Tabela 3 – Síntese das respostas dadas

Dos dados coletados nesta pergunta, vale destacar que as respostas não foram muito específicas e claras quanto à metodologia. O depoente n. 07, por exemplo, assinalou como resposta “De forma interdisciplinar”, mas não ofereceu maiores informações sobre como

ocorreria esse diálogo interdisciplinar, tais como as áreas do saber que iriam dialogar e as técnicas aplicadas para isto.

Destaca-se a resposta do depoente n. 1 que relaciona sua prática pedagógica a um olhar contextualizado diante das pressões de uso da língua:

Entendendo que cada ser humano é uma identidade e que cada indivíduo apoia-se em um paradigma para transmitir verbalmente suas ideias, busco, respeitando a origem de cada um, permitir que todos vejam as vantagens de se transformarem no que o professor Bechara chama de "políglota da própria língua". Busco esclarecer que não se deve menosprezar nenhuma variante linguística, mas estar preparado para fazer uso do registro adequado em cada circunstância exigida pelo convívio em sociedade. [sic]

A referência feita ao gramático Evanildo Bechara traduz a necessidade de o aluno perceber as diversas formas de se falar o português brasileiro, proveniente de uma cultura miscigenada e plural que produz efeitos nos usos da língua. Resta, assim, aos professores e estudantes, enquanto estudiosos da língua, reconhecerem esse poliglotismo e desenvolverem a capacidade perceptiva de adequação às exigências de uso da língua em cada contexto específico.

5. Conclusão

Este estudo registrou as opiniões e comentários de professores de língua portuguesa dos municípios de Bom Jesus do Itabapoana e Itaperuna acerca de seus sentimentos, percepções e experiências didático-pedagógicas relacionadas à realidade multicultural do âmbito escolar, que interfere nos modos de uso da língua, evidenciando um contexto de diversidade linguística.

Por intermédio da pesquisa, pode-se identificar as dificuldades enfrentadas por estes profissionais ao lidar com a questão do multiculturalismo. Ora por não entenderem, de fato, o fenômeno, ora por ainda não conseguirem expor com clareza os métodos seguidos para se lidar com tal realidade, pois mostram-se inseguros através de respostas vagas ou pouco explicativas.

A coleta destas informações mostrou-se válida para melhor entendimento do contexto vivenciado pelos professores de língua portuguesa da parte da região noroeste fluminense e dos possíveis rumos da formação docente frente às nuances sociais, históricas e, em especial, culturais vivenciadas ao longo dos anos.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIN, Marcel Alvaro de. Literatura, adaptação e ensino: uma proposta de leitura. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela et. al. (Org.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. *PCN+ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. *Diretrizes curriculares para os cursos de letras*. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES 492, de 12 de dezembro de 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 81-83.

BURGEILE, Odete; SILVA, Daiane Severo da; MELO, Michele Nascimento. As implicações da crença do professor para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: BURGEILE, Odete; ROCHA, Júlio César Barreto. (Orgs.). *Estudos em linguística aplicada: multiculturalismo e ensino-aprendizagem de línguas*. São Carlos: Pedro e João Porto Velho: Edufro, 2009, p. 179-189.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 1.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: ____ et al. (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

GROLLA, Eliane; SILVA, Maria Cristina Figueiredo. *Aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: BUNZEN, Clecio et al. *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, UFPR, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 20 ed. São Paulo. Cultrix, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
LA REFORMULACIÓN
DE TEXTOS CIENTÍFICO DISCIPLINARES
EN LOS MANUALES ESCOLARES

María Cecilia Milan (UNR-AR)
mariaceciliamilan@yahoo.com.ar

RESUMEN

Las prácticas de lectura y escritura relacionadas con los procesos de aprendizaje se constituyen actualmente en un espacio de reflexión por parte de quienes estamos vinculados con los distintos niveles del sistema educativo. Particularmente, en la educación superior se manifiesta una creciente preocupación por las dificultades de los alumnos en el acceso a los textos que se inscriben en el discurso científico disciplinar. Una prueba de ello es la profusa edición de libros especializados que abordan esta problemática. Esta comunicación se propone abordar cuáles son las características lingüístico discursivas de los textos de estudio a los cuales los alumnos acceden durante su trayectoria en la escuela media e indagar sobre la posibilidad de que éstas incidan en las dificultades antes expresadas, aunque no se trate de la única causa. En este abordaje, en primer lugar, se analizará la categoría de transposición didáctica. En segundo lugar, se marcarán las diferencias entre los textos que materializan el discurso disciplinar y sus reformulaciones en los manuales escolares. Y, finalmente, se señalarán los efectos que los procedimientos empleados en estas reformulaciones generan.

Descriptores: Manuales escolares. Discurso científico disciplinar.
Reformulación. Nivel medio y superior

1. *Introducción*

Las prácticas de lectura y escritura relacionadas con los procesos de aprendizaje se constituyen actualmente en un tema de reflexión por parte de quienes estamos vinculados con los distintos niveles del sistema educativo argentino. Particularmente en la educación superior, se manifiesta una creciente preocupación por las dificultades de los alumnos en el acceso a los textos que se inscriben en el discurso científico disciplinar. Pruebas de ello son la profusa edición de libros especializados y la multiplicación en los últimos años de mesas temáticas en congresos en las que se aborda desde enfoques diversos la problemática de la *alfabetización continua* o *avanzada*, conceptos productivos en tanto que nos permiten pensar la lectura y la escritura como prácticas dinámicas. Por otra parte, hablar de continuidad implica reconocer el recorrido escriturario previo de los sujetos frente a los

nuevos desafíos discursivos y reconocer también cómo este recorrido es determinante en cuanto a las posibilidades de afrontarlos.

Por ello, en esta comunicación, analizaré las características lingüístico-discursivas de los textos de estudio a los cuales los alumnos acceden durante su trayectoria en la escuela media. Y, entre éstos, me dedicaré específicamente a aquellos que reformulan textos científicos disciplinares, con el objetivo no sólo de dar cuenta de las ostensibles diferencias entre ambos discursos sino también de los efectos que los procedimientos de reformulación generan y, consecuentemente, interrogar sobre las prácticas de lectura que estas reformulaciones habilitan. Este trabajo es el resultado de las primeras conclusiones de una indagación que tiene como punto de partida un análisis comparativo entre el capítulo “El problema de los géneros discursivos” de Mijaíl Mijáilovich Bajtín y cuatro reformulaciones de manuales escolares. Por lo tanto, los ejemplos que serán utilizados a continuación proceden de ella.

Por último, cabe señalar que esta presentación se inscribe en la línea del interaccionismo en relación con la adquisición del lenguaje propuesta por Lemos y en su desarrollo por parte de Desinano que extiende los alcances de esta teoría a sujetos con una lengua ya constituida frente a discursos con los que no se encuentran familiarizados.

2. *El acceso al discurso disciplinar*

Supongamos que debemos operar una máquina que nunca vimos y cuyo funcionamiento no nos es dado a conocer durante el trayecto de nuestra formación. Lo único que nos ofrecen es una serie de herramientas básicas para acceder a ella y luego se espera de nosotros que las utilicemos con la experticia suficiente para solucionar los problemas específicos que esa máquina particular pueda presentar. No parece lógico ni tampoco justo. Algo similar parece suceder con las posibilidades de acceso que tienen los alumnos ingresantes a la universidad en relación con una maquinaria discursiva particular que es la que constituyen los textos que materializan el discurso científico disciplinar.

En el sistema educativo argentino, los recursos de coherencia y cohesión así como también las características de los textos explicativos y argumentativos son temas protagonistas de toda planificación del espacio

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

curricular de Lengua y Literatura del nivel medio que se precie de tal. Y, en la práctica, estos temas, por lo general, son abordados a través de actividades de reconocimiento en textos cuidadosamente adaptados para que no ofrezcan posibilidad de ambigüedad o problematización. Esto, igualmente, no parece ser garantía de éxito en las evaluaciones ni de textualizaciones logradas por parte de los alumnos. “No comprenden lo que leen” y “no saben escribir” son frases que resuenan permanentemente en reuniones de docentes. No obstante, parafraseando al célebre físico alemán, continuamos buscando resultados distintos sin dejar de hacer lo mismo.

Lo que aquí propongo repensar no es la inclusión o no de estos temas en el *currículum* sino en el hecho de considerarlos herramientas universales que, una vez reconocido su funcionamiento, nos proveen la clave para acceder a cualquier texto, independientemente de las particularidades organizacionales inherentes a los distintos discursos de las esferas del conocimiento. Y, en relación con ello, entonces, debemos también repensar las suposiciones que subyacen a las características de los textos que elegimos. En este sentido, se asume que los textos deben ser simples y llanos, lo que se traduciría en un mejor desempeño por parte de los alumnos. En este posicionamiento, podemos encuadrar los ampliamente difundidos tests y fórmulas de legibilidad o lecturabilidad dirigidos a quienes elaboran y/o seleccionan textos escritos con destinatarios legos. Estos tests, por un lado, se proponen como instrumentos para los docentes en la ardua labor de seleccionar materiales adecuados y, por otro, como guías para la transposición de textos disciplinares para editores, periodistas divulgadores y autores de manuales escolares. Dados los límites de esta exposición, no es posible realizar un análisis pormenorizado de los diversos modelos vigentes (ILLO, ILPP, PIDELE, PERFIL, entre otros); sin embargo, podemos enumerar ciertas variables, relacionadas con la organización de los textos, que la mayoría de los modelos incluyen, tales como: la extensión de las palabras y del texto, la familiaridad del léxico, la complejidad sintáctica, la significación connotativa de las palabras y expresiones, las relaciones de intertextualidad trazables, entre otras. Se supone, entonces, que cuanto más extensos sean los textos, más complejos sean su léxico y sintaxis, mayor cantidad de expresiones metafóricas sean utilizadas y mayor sea la necesidad de apelar al interdiscurso, resultará más difícil para los lectores inexpertos en una disciplina acceder a los conocimientos que los textos “vehiculizan”.

Considero que esta suposición es válida si sólo nos atenemos al acceso directo e inmediato a los textos por parte de los alumnos. Sin embargo, este razonamiento sólo es posible si se parte de una idea referencialista de la lengua. Supone entender que la lengua no es más que un dispositivo, así como puede serlo un conductor de corriente, cuya función es la oficiar de mero transmisor. Desde la perspectiva que aquí asumo, basada en la propuesta de la escuela francesa de Análisis del Discurso (PÊCHEUX, 1975 y ss. continuado por Eni Pulcinelli Orlandi, 1988 y ss.), el conocimiento es discursivo y, por lo tanto, el discurso de la ciencia se compone de ciertos modos de decir que son comunes y de rasgos específicos de los discursos de cada una de las disciplinas que lo conforman. Por lo tanto, acceder a una esfera discursiva implica funcionar en los textos que la materializan. Decimos entonces que los especialistas de un campo de la ciencia son miembros de una comunidad que comparte los mismos modelos lingüístico-discursivos y en función de ellos organizan sus textos. En otras palabras, desde este enfoque, forma y contenido están estrechamente comprometidos, por lo tanto, toda transformación de los rasgos organizacionales impacta en los sentidos recuperables de los textos, como veremos a continuación.

3. Los efectos de discurso en las reformulaciones de los manuales

A pesar de los cuestionamientos esbozados más arriba acerca de las pautas de análisis de los textos para medir su legibilidad, éstas resultan productivas en tanto nos permiten reconocer los procedimientos operados en las reformulaciones de los textos científicos disciplinares, procedimientos que no son inocuos y que generan efectos diversos.

En este sentido, resulta productivo recurrir a la categoría de *efecto de discurso* (ARBUSTI, 2015, p. 223), definida como las transgresiones respecto de “las normas de funcionamiento lingüístico-discursivo que se entretajan en una esfera determinada, hecho que culmina por desestabilizar –en mayor o medida– su sentido, porque no se adapta al discurso”. Considero que esta categoría, que fue propuesta en relación con las interacciones docente-alumno en situación de comentario de textos de estudio, es válida también para las reformulaciones de los manuales escolares y es observable en los fenómenos de ocultamiento de la polémica, la uniformización y la imprecisión léxica, que en aquéllos se patentizan y que desarrollaremos a continuación.

II CONGRESO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Ocultamiento de la polémica. El rasgo polémico de la investigación científica está dado por su pertenencia a una cadena discursiva en tanto que siempre se constituye como una respuesta a enunciados presentes en el interdiscurso. A partir del juego entre el saber propio y el ajeno, cada texto se inscribe en un universo discursivo que lo precede y viabiliza a través de distintas marcas enunciativas, esto es, a través de distintas formas de citación o alusión a voces de otros (discurso directo, indirecto y libre) que constituyen lo que Jacqueline Authier-Revuz (1984) denomina *heterogeneidad mostrada*.

En cambio, los planteos teóricos en los manuales parecen surgir por generación espontánea, no se hace referencia a un pasado ni a un presente discursivo con los cuales el autor se proponga confrontar. De este modo, los conceptos no se muestran pasibles de revisión o cuestionamiento. En otras palabras, los postulados quedan desengarzados de la cadena discursiva que los posibilita y a la cual transforman.

Acordamos con María Cristina Rinaudo y Celia Fabiana Galvalisi en cuanto a los efectos de estas omisiones:

Si un autor no hace explícito el modo en que llegó a las interpretaciones que presenta, la información expuesta puede adquirir un carácter dogmático y, lo que es aún más perjudicial, puede privar al lector de la posibilidad de recorrer ese camino. [...] es muy difícil que el estudiante llegue a una idea de ciencia como una construcción social del conocimiento si los textos son tan herméticos respecto de los modos en que operan los intercambios entre quienes están dedicados a esa tarea. (RINAUDO y GALVALISI, 2002, p. 22)

Uniformidad. En la mayoría de los manuales, se borra aquello que implique diversidad y cambio. Para ser más claros con respecto a esto, recurrimos al texto de Mijaíl Mijáilovich Bajtin en el que para dar cuenta de la heterogeneidad y dinamismo de los géneros discursivos formula una extensa enumeración de ejemplos sobre los cuales intercala estructuras parentéticas que advierten y refuerzan la idea de la extrema heterogeneidad de los enunciados aun en el seno de un mismo género.

Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano según tema, situación, número de participantes, etc.) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a un estándar), todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como

todos los género literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos). (BAJTIN, 2008, p.84)

En las reformulaciones analizadas si bien se recuperan algunos de los ejemplos del autor, se eliminan las estructuras parentéticas con la funcionalidad señalada.

1. El ser humano se mueve en diversos ámbitos en los que se produce tipos relativamente estables de **enunciados** que pueden agruparse en lo que se denomina **géneros discursivos**, como el cuento, el *post*, la carta y el ensayo. (VILA, 2013, p. 46)
2. Una carta, una receta o, inclusive, una conversación cotidiana son géneros discursivos **primarios**, porque surgen de los intercambios que las personas realizamos diariamente; son géneros simples y se aprenden en la interacción con otras personas. En cambio, los textos literarios (novela, cuento, poesía, etc.), los periodísticos o los científicos son géneros **secundarios**. (SAMPAYO, 2016, p. 12)
3. Los primarios son aquellos que enmarcan la oralidad y son generalmente sencillos e informales: el diálogo cotidiano, la anécdota, la carta, entre otros. Los secundarios, de mayor complejidad, surgen de una comunicación cultural más compleja, principalmente escrita, y pueden absorber a los discursos primarios y utilizarlos con otros fines. Entre los géneros secundarios se encuentran la novela, el ensayo, la crónica periodística, etcétera. (ALFONZO, 2012, p. 13)
4. Una sociedad produce los tipos de textos que necesita para funcionar (informes, publicidades, cuentos, recetas etc.). (CHAUVIN, 2013, p.10)

Como vemos, las oraciones son más breves, tal como prescriben las fórmulas de legibilidad, y por tanto el esfuerzo para el lector también se reduce. Sin embargo, en pos de esta simplificación también se tergiversa el texto fuente, puesto que oculta el rasgo constitutivo de todo género discursivo que es la heterogeneidad.

Sobre los efectos de la operación de simplificación sintáctica todavía podemos decir algo más. Tal como lo señalan Beatriz Hall y Marta Marín (2011), la sintaxis desligada, característica de los textos científicos, es un procedimiento de acumulación de información en un mismo enunciado que tiene fines argumentativos puesto que permite al sujeto enunciadador adelantarse a posibles objeciones y cuestionamientos. Entonces, borrar esta característica organizacional del texto fuente significa también borrar su argumentatividad, lo que coincide con lo que se señaló más arriba acerca del ocultamiento del carácter polémico del discurso científico.

II CONGRESO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Imprecisión léxica. Otro rasgo que caracteriza a los textos disciplinares es la utilización de un vocabulario específico, producto del devenir histórico de la ciencia. Por lo cual, el rango de posibilidades léxicas que este discurso habilita se ve condicionado por cuestiones relacionadas con la historia de los conceptos, la pertenencia a un registro formal y las actividades propias de la actividad científica.

No obstante, en los manuales, se produce un corrimiento del discurso disciplinar en cuanto al repertorio lexical que tiende a acercarlo al de los alumnos al eliminar palabras presumiblemente desconocidas (*praxis*) o usadas con sentido poco habitual (*esfera*) o con una significación connotativa (*absorber*) y al utilizar un registro coloquial (*dividir* en vez de *clasificar*).

5. De acuerdo con sus ámbitos de circulación, podemos distinguir dos tipos de géneros discursivos: los géneros **primarios** y los **secundarios**. (VILA, 2013, p. 46)
6. Estos últimos [géneros secundarios] han perdido su relación con lo cotidiano, se aprenden en las instituciones y pueden contener géneros primarios: por ejemplo, una conversación informal puede ser parte de una novela. (SAMPAYO, 2016, p.12)
7. Bajtín consideró que existen tantos géneros como actividades humanas y los dividió en primarios (aquellos que se relacionan de manera directa con la realidad y lo cotidiano) y secundarios (los que surgen de condiciones de comunicación más complejas). (CHAUVIN, 2013, p.10)

Estos cambios, como se ha señalado, no son inocuos puesto que ocultar las características específicas del texto significa esconder también no sólo la tradición científica de la cual es producto sino también las alusiones de este texto en otros. Así como un texto literario que se apropie de la construcción “en un lugar de cuyo nombre no quiero acordarme” es una señal de que lo que leeremos a continuación forma una cadena con *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, el léxico de los textos científicos también convoca sentidos que se le agregan a la acepción original de los términos. Entonces, este procedimiento de facilitación, además de tergiversar el texto fuente, como en el fenómeno anterior, reduce las posibilidades de recuperación de sentidos en la lectura de futuros textos.

En síntesis, los tres *efectos de discursos* analizados, resultantes de las adaptaciones realizadas del texto fuente, pueden agruparse dentro de un fenómeno general de *homogeneización* que, creo, podría considerarse como un rasgo constitutivo de las reformulaciones en los

manuales escolares. Particularmente, a partir de lo analizado se observa un proceso de homogeneización de voces, de fenómenos y del repertorio léxico y sintáctico en relación con el de los estudiantes. Esta homogeneización hace que no sólo se desnaturalice el discurso científico, demostrando que los modos de decir están estrechamente vinculados con los saberes que se formulan, sino también que la práctica de lectura consista en la mera decodificación. Los textos formulados de este modo impiden al lector realizar actividades que serán requeridas en los ámbitos académicos, tales como asumir un posicionamiento, cuestionar aspectos de la realidad, explorar los múltiples sentidos de las palabras, reconocer la adscripción del autor a un determinado marco teórico a partir de los conceptos utilizados, entre otras. En este sentido, acordamos con Eni Pulcinelli Orlandi (2008, p.11) con respecto a la responsabilidad de los docentes con el recorrido de lecturas de los alumnos:

La contribución del profesor, en relación con las lecturas previstas para un texto, es modificar las condiciones de producción de lecturas del alumno, dando oportunidades para que construya su historia de lecturas y estableciendo, cuando sea necesario, las relaciones intertextuales, rescatando la historia de los sentidos del texto, sin obstruir el curso de la historia (futura) de esos sentidos.

El profesor debe colocar, por lo tanto, desafíos a la comprensibilidad del alumno sin dejar de propiciar las condiciones para que ese desafío sea asumido de forma consecuente. [La traducción es nuestra]

4. Consideraciones finales

Se podría argumentar a estas consideraciones que los manuales escolares son materiales auxiliares y que la labor del docente consiste en ampliar y problematizar oralmente lo que en ellos se plantea. Sin embargo, más allá del hecho de que estos textos en algunos casos sean considerados como “la última palabra”, el discurso de la ciencia es fundamentalmente escrito, porque la escritura es condición de su existencia. Entonces, borrar los modos en los que esta escritura se realiza es también restringir el acceso a esta esfera del conocimiento.

Finalmente, dado que a pesar de las diversas estrategias de simplificación, aún así resulta necesario que el docente intervenga, tal vez resulte más fructífero que los alumnos se enfrenten directamente con esos textos y que las intervenciones del docente se den en aras de trabajar los problemas que en ellos se susciten no para simplemente allanarlos,

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

que es un modo de homogeneizar un camino, sino para trabajar desde ellos puesto que el problema es el punto de partida de todo aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFONZO, Marcos. (Coord.). *Literatura*. Palabras míticas, épicas y trágicas. Buenos Aires: SM, 2012.

ALLIENDE GONZÁLEZ, Felipe. *La legibilidad de los textos. Manual para la evaluación, selección y elaboración de textos*. Chile: Editorial Andrés Bello, 1994.

ARBUSTI, Marcia. *Cambios organizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los fenómenos de cambio*. 2015. Tesis de Doctorado. Facultad de Humanidades y Artes, UNR- Rosario, Argentina. Mimeo.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité(s) énonciative(s). En *Langages*, n. 73, p. 98-111, 1998.

BAJTÍN, Mijaíl Mijáilovich. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

CHAUVIN, Silvina et al. *Literatura 5 palabra autorizada: desde las lentes mimética y fantástica-maravillosa*. Boulogne: Puerto de Palos, 2013.

HALL, Beatriz y MARIN, Marta. El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. In: GARCÍA NEGRONI, María Marta. (Coords.). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos, 1975.

RINAUDO, María Cristina; GALVALISI, Celia Fabiana. *Para leer mejor... Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena, 2002.

SAMPAYO, Romina. (Coord.). *Literatura 4. Los territorios míticos, épicos y trágicos*. Buenos Aires: Estación Mandioca, 2013

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VILA, Ezequiel et al. *Práticas del lenguaje en construcción 3*. Buenos Aires: Estación Mandioca, 2013.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
O TRATAMENTO DA TOPICALIZAÇÃO
EM GRAMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS
DA LÍNGUA PORTUGUESA

Gabriel Santana (UFPE)

gabriel.n_santana@live.com

Ana Maria Costa de Araújo Lima (UFPE)

jalaraujo@uol.com.br

RESUMO

Os estudos precursores feitos por Eunice Pontes (1987) evidenciaram que o português brasileiro é uma língua na qual a topicalização é bastante frequente, tanto na fala quanto na escrita. Apesar de sua alta frequência, as gramáticas tradicionais raramente fazem referência a ele; havendo, por outro lado, diversos trabalhos de orientação mais funcionalista têm-se dedicado à topicalização e têm mostrado que esse fenômeno é utilizado com diferentes propósitos discursivos. Este trabalho pretende analisar duas gramáticas contemporâneas da língua portuguesa, com a finalidade de averiguar o tratamento que elas conferem a esse fenômeno linguístico. As obras selecionadas foram a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de José Carlos de Azeredo, e a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno. De modo preliminar, podemos compreender que a primeira obra, propondo-se como uma gramática escolar, isola as questões comunicativas e sociodiscursivas das questões formais da língua, acabando por reproduzir diversos conceitos da tradição formal de estudo do português – dando maior destaque, por exemplo, a conceitos formais sobre frase, oração, sintagmas etc. – e não tocando diretamente na temática da topicalização na língua portuguesa. Já a segunda inter-relaciona tais questões ao longo de toda a obra, trazendo, assim, diversas concepções mais atuais de estudo da estrutura linguística, chegando a falar de forma bastante apropriada, em determinado momento, sobre os processos de topicalização que ocorrem no português brasileiro culto.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Gramatização da língua portuguesa.
Topicalização. Gramáticas contemporâneas do português.

1. Introdução

Vem sendo evidenciado, desde a década de 1980, que o português falado no Brasil é uma língua na qual as estruturas de topicalização são frequentemente utilizadas, tanto na fala quanto na escrita, especialmente por meio de estudos precursores feitos por Eunice Pontes (1987). Contudo, mesmo sendo possível percebermos sua grande constância, a tradição normativa, materializada através das gramáticas tradicionais, raramente faz referência a este processo linguístico, de modo que se pode afirmar que, na tradição gramatical, ele não é estudado. Por outro lado,

diversos trabalhos, especialmente os que vêm sendo feitos sob uma orientação funcionalista, têm-se dedicado à topicalização e têm mostrado que esse fenômeno é utilizado com diferentes propósitos discursivos, muitas vezes, por exemplo, para dar uma maior relevância e destacar algum segmento do enunciado, proporcionando diversos efeitos de sentido ao texto.

Como escopo deste trabalho, buscamos analisar duas gramáticas contemporâneas da língua portuguesa, com a finalidade de compreender como se dá o tratamento que elas conferem (ou não) a esse fenômeno linguístico. Para tanto, fundamentaremos nossa concepção da estrutura de tópico-comentário tanto nos estudos precursores já citados, quanto em estudos mais recentes que revisitam esses primeiros estudos e esclarecem novas questões sobre tal temática: como o trabalho de Mônica Tavares Orsini e Sérgio Leitão Vasco (2007), no qual é feita uma investigação sobre um conjunto de estruturas reunidas sob o rótulo de tópico marcado, dentre ela o anacoluto, a topicalização, o deslocamento à esquerda e o tópico-sujeito, buscando relacionar sua distribuição aos fenômenos em curso no português do Brasil; e como o trabalho de Leandro Santos de Azevedo (2012), em que o autor faz um levantamento dos principais pontos investigados por Rodolfo Ilari (1992) na abordagem da articulação tema-remática e por Eunice Pontes (1987) na abordagem da estrutura tópico-comentário.

As obras selecionadas foram a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de José Carlos de Azeredo, e a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno. Na primeira, o autor afirma partir de uma perspectiva mais enunciativa, assumindo, contudo, que sua gramática é de acesso popular e escolar, oferecendo “os instrumentos necessários para quem quer entender mais o português”; na segunda, o autor propõe uma ampla distinção entre o português brasileiro e outras manifestações da língua pelo mundo, além de apresentar sua obra como uma leitura direcionada a professores e pesquisadores.

Como considerações preliminares, entendemos que a primeira obra, ao propor-se enquanto uma gramática escolar, acaba por isolar algumas questões comunicativas e sociodiscursivas (que chegam a ser discutidas nos capítulos iniciais) das questões formais da língua, acabando por reproduzir diversos conceitos da tradição formal de estudo da língua portuguesa – dando maior destaque, por exemplo, a conceitos formais sobre frase, oração, sintagmas etc. – e, de tal modo, acaba também por não tocar de forma mais direta na temática da topicalização

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

na português brasileiro. Já na segunda, percebemos uma maior inter-relação entre tais questões ao longo de toda a obra, trazendo, assim, diversas concepções mais atuais de estudo da estrutura linguística, chegando a falar de forma bastante apropriada, em determinado momento da obra, sobre os processos de topicalização que ocorrem no português brasileiro culto.

2. A questão da topicalização em diferentes perspectivas

Na maior parte das conceituações, a estrutura tópico-comentário é definida como um sintagma nominal (ou, às vezes, preposicional) que, mesmo sendo externo à sentença, é normalmente fixado a esta através do contexto situacional e discursivo, sobre o qual se faz uma proposição por meio de um comentário (ORSINI & VASCO, 2007). Ainda segundo Mônica Tavares Orsini e Sérgio Leitão Vasco (2007), as construções das estruturas de topicalização são sintaticamente diferentes das construções sujeito-verbo-objeto (SVO), pois elas costumam apresentar um tópico marcado seguido de um comentário, o qual se constituirá, em geral, por meio de uma sentença com sujeito e predicado.

No trabalho seminal desenvolvido por Eunice Pontes (1987), a autora apresenta o seu estudo como uma forma crítica de reflexão sobre os fenômenos que são fortemente presentes na oralidade do português falado no Brasil. Segundo Leandro Santos de Azevedo (s.d.), o propósito da autora, com isso, é o de discutir questões que em torno das práticas de ensino de professores de língua materna que acabam por discriminar o uso, por parte dos alunos, das estruturas de tópico-comentário, tomando-as como “erradas” ou fora de uma determina norma – quando, na verdade, elas são parte da norma em diversas situações de produção linguística, inclusive na escrita. É relevante destacar que a proposta da autora sobre topicalização assume que este “é um processo que seleciona um constituinte da frase destacando-o à frente como tópico, sendo o restante o comentário”. (AZEVEDO, [s.d.]

De modo bastante semelhante, outros estudos apontaram tal processo no português falado no Brasil, como o trabalho de Rodolfo Ilari (1992), sob o título de *Perspectiva Funcional da Frase Portuguesa*. Neste livro, diferentemente da ênfase de Eunice Pontes (1987) na oralidade, o autor tratando de tal fenômeno com o foco na língua escrita, voltando-se mais especificamente para a construção padrão através de uma preocupação com concordâncias, pontuações adequadas que

marcam bem as inversões da sintaxe da oração (AZEVEDO, [s.d.]). Contudo, teremos como enfoque, para tratar do fenômeno linguístico da topicalização, a perspectiva de Eunice Pontes (1987), especialmente quanto ao que é formulado pela autora sobre as *estratégias* que são empreendidas para a *construção do tópico*.

3. *As estratégias de construção de tópico*

Mônica Tavares Orsini e Sérgio Leitão Vasco (2007), por meio de uma revisão do trabalho de Eunice Pontes (1987), aprofundam-se na temática da topicalização e trazem um estudo detalhado acerca de *quatro estratégias distintas* de construções de tópico: anacoluto; topicalização; deslocamento à esquerda; e tópico-sujeito. Buscaremos, através desta classificação, compreender como se dá a presença da estrutura tópicocomentário e o seu tratamento nas referidas gramáticas. Mas, antes de qualquer análise, é necessário especificar do que se tratam essas *estratégias*.

No *anacoluto*, o tópico não estabelece qualquer função sintática na sentença/comentário. Portanto, há apenas uma relação semântica, pois o enunciador “anuncia” o tópico, para então depois fazer um comentário por meio de uma sentença com a qual está totalmente desvinculado (sintaticamente). Como no exemplo: “Doce eu gosto de gelatina, gosto de pudim...”. (NURC-RJ *apud* ORSINI & VASCO, 2007)

Já na estratégia de *topicalização*, o tópico é o “deslocamento” de um sintagma nominal para o início da sentença – lugar onde terá maior proeminência –, deixando um “espaço vazio” de onde foi retirado na sentença/comentário – lugar no qual antes exercia uma função específica dentro da oração. Como no exemplo: “A carne; eu já deixo ___; de um dia pro outro”. (PEUL-RJ *apud* ORSINI & VASCO, 2007)

Apresentando-se de modo semelhante ao Anacoluto, há a estratégia de *deslocamento à esquerda*, que se constitui pela presença obrigatória de um *pronomecópia* na sentença/comentário; ou, ao menos, pela presença de algum outro constituinte que esteja vinculado ao tópico. Como no exemplo: “As praias do Nordeste; elas; são todas muito lindas” (NURC-RJ *apud* ORSINI & VASCO, 2007).

Há também a ocorrência da construção do tópico de forma não marcada – pois o tópico ocupará a função de sujeito –, que é a estratégia de *tópico-sujeito*, na qual o tópico é interpretado cognitivamente pelo

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

enunciador como sujeito, sendo estabelecida, dessa forma, uma concordância verbal – mesmo que semanticamente a sentença não possua total coerência. Como no exemplo: “Essas janelas estão ventando”. (PEUL-RJ *apud* ORSINI & VASCO, 2007).

4. *Corpus e análise*

Como afirmamos na introdução, há algumas diferenças epistemológicas quanto ao tratamento dado à linguagem nas gramáticas de Marcos Bagno (2012) e de José Carlos de Azeredo (2013). Tais diferenças compõem o escopo de nossa análise neste trabalho e, portanto, analisaremos isoladamente cada obra nos próximos dois subitens, para então comparar as duas obras, tirando conclusões mais gerais, no item seguinte – *considerações finais*. Todavia, antes de efetuar uma análise isolada de cada caso, devemos destacar algumas questões mais amplas.

José Carlos de Azeredo (2013), apesar de se inserir nos estudos da linguagem enquanto um linguista e trazer em sua obra diversas propostas mais enunciativas de compreensão do português, ainda reproduz e reforça alguns conceitos da tradição gramatical, como as concepções de “língua enquanto expressão do pensamento” ou de “língua como um instrumento de comunicação”, como notaremos na análise a seguir; e, quando há uma maior presença da linguística na obra, por diversas vezes, é perceptível a presença uma perspectiva formalista em diversos conceitos utilizados – alguns, na verdade, já não são mais utilizados inclusive dentro das correntes formalistas de estudo da língua.

Já no trabalho de Marcos Bagno (2012), notamos uma proposta mais sociolinguística, que procura distinguir de forma clara o português brasileiro de outras manifestações da língua pelo mundo; e, para tanto, o autor faz questão de explorar diversas perspectivas “pós virada pragmática”, dialogando com estudos do texto, da conversação, do discurso, da enunciação, da variação linguística e da gramática funcionalista. Por conta desse amplo olhar para os estudos mais recentes da linguagem, o autor não esquece de dedicar uma substancial parte de sua obra aos fenômenos relacionados ao tópico-comentário, embasando-se em autores da área para isso.

4.1. Orientação tradicional com influências formalistas

Pudemos encontrar a presença do tratamento dado ao tópico-comentário em dois momentos da obra de José Carlos de Azeredo. Num primeiro momento, sobre a Topicalização e, num segundo momento, sobre o anacoluto. Contudo, o tratamento que é, de fato, dado a essas estratégias de construção de tópico não se dá por uma perspectiva funcional de estudo do tópico-comentário, mas por meio de uma visão de *língua enquanto expressão do pensamento*, sendo estes fenômenos apenas recursos estilísticos da escrita.

No primeiro momento, nas páginas 94 e 95, no qual o autor trata ocasionalmente da estratégia de *topicalização*, ele intitula tal seção da obra como o nome “Tópico e foco”, compreendendo tal estrutura linguística como um fenômeno da textualidade. Para o autor, o “tópico” seria a parte inicial de uma frase declarativa (que constituiria uma informação dada) e o “foco” seria a parte final de uma frase declarativa (que constituiria uma informação nova), sendo a combinação destas duas partes “um requisito fundamental da progressão temática do texto”. (AZEREDO, 2013, p. 94)

Para contextualizar essa definição, o autor traz exemplos do que nós compreendemos e analisamos enquanto estratégia de topicalização, na mesma página: (i) “Os manifestantes ocuparam a praça durante cinco horas”; (ii) “A praça foi ocupada pelos manifestantes durante cinco horas”; (iii) “Durante cinco horas, os manifestantes ocuparam a praça”. Nessa perspectiva na qual o autor se insere, a topicalização seria apenas um processo textual e estilístico, no qual o autor seleciona qual informação ele quer que seja o “tópico” e qual informação ele quer que seja o “foco”.

No segundo momento, José Carlos de Azeredo apresenta o *anacoluto*, utilizando metade da página 490. Contudo, em vez ser abordado como uma das estratégias de construção de tópico, o Anacoluto é visto enquanto uma das “figuras de sintaxe”, dentro do campo maior das “figuras de linguagem”, reproduzindo nessa parte da obra – a qual o autor intitula “A língua e seus usos expressivos” (grifo nosso) – as concepções tradicionais de língua, que ainda costumamos encontrar frequentemente em nossas escolas.

Além dessa influência da teoria gramatical padrão, pudemos notar também que está presente na obra de José Carlos de Azeredo diversos conceitos formalistas acerca da formação de sentenças na língua

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

portuguesa, tanto de cunho estruturalista, em determinados momentos, quanto gerativista, em outros momentos.

Logo ao analisarmos o índice, pudemos perceber uma separação e classificação das partes do enunciado que segue uma abordagem mais gerativista: *sintagma nominal*, *sintagma verbal*, *sintagma adverbial*, *sintagma adjetivo* etc. Ao analisarmos o tratamento dado ao *sintagma nominal* em seu respectivo item dentro a obra, percebemos que o autor, de fato, traz algumas concepções textuais e discursivas de estudo do enunciado, ao tratar de questões como: referenciação, funções coesivas, funções discursivo-textuais e o funcionamento de pronomes enquanto sintagma nominal. Contudo, também pudemos perceber as razões pelas quais não se faz presente o estudo do tópico: a concepção de formação de frases utilizada na obra não leva em conta a possibilidade de ocorrência do tópico-comentário enquanto estrutura comumente utilizada no português brasileiro. Além dessa influência do gerativismo, é possível notar uma presença de alguns elementos metodológicos estruturalistas, como, por exemplo – desviando-nos brevemente da questão do tópico –, através da utilização de tabelas de traços distintivos (ver anexos 1 e 2).

4.2. Orientação funcional e sociointeracionista

Logo ao começar a dissertar sobre a relação entre verbo e nome, Marcos Bagno (2012) destaca a existência dos estudos sobre tópico comentário. Ao introduzir a discussão sobre a questão da oposição verbo-nominal, o autor destaca que “a linguística vem examinando há muito tempo: *substância/acidente*, *objeto/evento*, *tópico/comentário*, *tema/rema*, *dado/novo*, além, é claro, da [...] oposição *sujeito/comentário*”. (BAGNO, 2012, p. 440)

Das páginas 472 a 476, o autor se dedica a explicar os fenômenos relacionados à estrutura tópico-comentário na língua portuguesa – não deixando de fazer relação com outras línguas no mundo –, chamando o item que compõe essas páginas de “Topicalização” e começando exatamente por esta no subitem “Construção de tópico”. Nessa seção do livro, o autor traz os exemplos “O Alfredo adora o Recife” e “*O Recife* o Alfredo adora” (grifo nosso), afirmando, acertadamente, que há nesse segundo exemplo o fenômeno da topicalização. Contudo, após acertar no exemplo de topicalização, o autor explicará tal processo linguístico por meio do conceito de “deslocamento à esquerda”, afirmando que este faz parte de toda construção de tópico, em vez de compreendê-lo enquanto

uma das estratégias de construções de tópico – para ser mais exato, o autor compreende todas as construções de tópico como “topicalização”.

Apesar de se referir apenas à topicalização, enquanto processo que englobaria todas as construções de tópico, o autor abordará outras estratégias – sem denominá-las – e outras questões sobre o tópico-comentário no português brasileiro. Um exemplo da abordagem da topicalização no português brasileiro pode ser percebido quando o autor fala sobre o *apagamento da preposição do objeto indireto* na construção do tópico no português brasileiro, afirmando que esta possibilidade de construção de enunciado está muito frequente na fala urbana culta. Para tanto o autor traz exemplos como os seguintes: “não... \emptyset drama já basta a vida” (NURC/SP/234), em que “ \emptyset ” equivale ao lugar onde estaria a preposição “de”; e “pois é...ah::ah:: \emptyset isso eu tenho... realmente muito cuidado” (NURC/RJ/328), em que “ \emptyset ” equivale ao lugar onde estaria a preposição “com”.

Quanto às outras construções de tópico, que, para o autor, seriam englobadas pela categoria mesma estratégia, a “topicalização”, podemos encontrar o tratamento da estratégia de “deslocamento à esquerda”. Para tanto, Marcos Bagno (2012) traz, acertadamente, que é essencial a utilização do “pronome-cópia”. Além de tratar de tal estratégia, o sociolinguista apresenta uma peculiaridade deste fenômeno no português brasileiro: a expressão “a gente” na função de pronome-cópia de forma extremamente frequente na constituição de enunciados na 1ª pessoa do plural, trazendo exemplos como: “A Lia e eu, a gente tá indo tomar café, você quer ir junto?”; e “Eu e você, a gente bem podia viajar juntos para Salvador”.

Já próximo a finalizar tal discussão em sua obra, o autor aproveita a questão do *pronome-cópia* para abordar a *sua dispensabilidade na construção do tópico no português brasileiro*. De tal modo o autor apresenta enunciados como “Esse bolo eu fiz \emptyset com uma receita que peguei na internet” e “As bebidas o Agostinho prometeu trazer \emptyset hoje de manhã”, para explicar que, diferente dos falantes, por exemplo, do inglês ou do francês, não precisamos sempre utilizar o pronome para retomar o tópico (especialmente em casos de pronome oblíquo átono), deixando o espaço no qual o pronome “deveria” estar em branco.

Por último, o autor ainda busca destacar que a estrutura tópico-comentário não é algo recente, mas é, na verdade, *uma marca histórica da língua portuguesa*. Para isso, o sociolinguista traz um exemplo

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

retirado de Castilho (2010, p. 284), em que é trazido um enunciado de um texto lírico escrito em português arcaico: “Cá Deus em si mesmo, ele mingua non à, / nen fame nen sede nen frio nunca já [...]”.

5. *Considerações finais*

É possível sintetizarmos que as diferenças no tratamento das construções de tópico-comentário nas gramáticas de Marcos Bagno (2012) e de José Carlos de Azeredo (2013) se dão devido às diferentes abordagens que são empreendidas em cada obra. José Carlos de Azeredo (2013) assume sua gramática enquanto uma obra de acesso popular e escolar, oferecendo “os instrumentos necessários para quem quer entender mais o português” – e, por isto, finda por se render a diversos conceitos escolares da teoria gramatical padrão –; já a gramática de Marcos Bagno (2012) é concebida de forma mais ousada e moderna, sendo proposta uma ampla distinção entre o português brasileiro e outras variedades dessa língua.

De modo geral, interpreta-se que José Carlos de Azeredo (2013), apesar de apresentar-se nos estudos da linguagem de forma enunciativa, e enquanto um linguista, ainda trabalha com alguns paradigmas da tradição normativa, além de apresentar, por vezes, uma perspectiva formalista, materializada em diversos conceitos utilizados pelo autor – e, por tais abordagens, o autor não contempla devidamente os estudos sobre tópico-comentário, tanto teoricamente quanto na aplicação ao português brasileiro. Concluimos, também, que Marcos Bagno (2012) apresenta uma proposta mais sociolinguística, dialogando com estudos do texto, da conversação, do discurso, da enunciação, da variação linguística e da gramática funcionalista – e é por isso que o autor contempla de forma satisfatória os fenômenos relacionados às estratégias de construção do tópico-comentário na variedade de português falado no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2013.
- AZEVEDO, Leandro Santos de. *Tópico-comentário/tema-remata: comparações*. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/235.pdf>. Acesso em: 22-08-2016.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

ILARI, Rodolfo. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas: Unicamp, 1992.

ORSINI, Mônica Tavares; VASCO, Sérgio Leitão. Português no Brasil: língua de tópico e de sujeito. *Revista Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 2, p. 83-98, 2007.

PONTES, Eunice. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

ANEXOS

Anexo 1

	V/N	V/G	Pl	Sg	Fo	Deit	Id	Vin	Rem	Ind	Quan	Int	Subte
Um	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Todo	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Cada	+	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Certo	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Determinado	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Qual	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-	+	+
Que	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-	+	+
Cujo	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+
Um	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Meio	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Dois	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Três	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Duzentos	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Primeiro	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-
Ambos	-	+	+	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Anexo 2

10.7.8 Grade dos determinantes e respectivos traços

	V/N	V/G	Pl	Sg	Fo	Deit	Id	Vin	Rem	Ind	Quan	Int	Subte
O	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-
Este	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-
Esse	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-
Aquele	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-
Meu	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-
Teu	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-
Seu (você)	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-
Seu (dele)	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-
Nosso	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-
Vosso	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-
Tal	+	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Outro 1	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-
Outro 2	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-
Mesmo 1	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-
Mesmo 2	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Próprio 1	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Próprio 2	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-
Demais	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-
Muito	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Pouco	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Bastante	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Tanto	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-
Tamanho	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-
Quanto	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Mais	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-
Menos	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-
Algum	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Nenhum	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Qualquer	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Vários	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Diversos	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Inúmeros	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-

**ANÁLISE DO PROCESSAMENTO
DE SINTAGMAS PREPOSICIONADOS AMBÍGUOS
EM PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Juliana Benevides de Almeida (UFF)
julianabene@hotmail.com

RESUMO

Objetiva-se, com a conjugação das variáveis independentes, estrutura sintática, frequência, contexto discursivo e plausibilidade, obter medidas comportamentais que permitam o confronto explícito entre as previsões derivadas de modelos teóricos modularistas (FRAZIER & FODOR, 1978), conexionistas (MacDONALD, PEARLMUTTER & SEIDENBERG, 1994) e interativistas (GIBSON, 2011). Esse confronto diz respeito à caracterização do tipo de informação que pode ser computado imediatamente no processamento reflexo de frases. Em última análise, as evidências empíricas a serem reunidas nesta pesquisa poderão ser utilizadas como argumento particular numa discussão mais abrangente acerca da especificidade de domínio dos sistemas de conhecimento e dos sistemas de desempenho que subjazem ao fenômeno da linguagem humana – controvérsia que remonta, entre outros, a Lyn Frazier e Janet Dean Fodor (1978), Lyn Frazier (1979), Lyn Frazier e Keith Rayner (1982), Crain & Steedman (1985) e Maryellen C. MacDonald, Neal J. Pearlmutter e Mark S. Seidenberg (1994) e permanece na agenda dos estudos experimentais em linguística até o presente. Para a psicolinguística, é importante investigar se a natureza modular da arquitetura da linguagem humana (FODOR, 1983; CHOMSKY, 1995) reproduz-se também nos sistemas de desempenho linguístico.

Palavras-chave: Psicolinguística. Processamento frasal. Modularidade.

1. Introdução

Imerso na subárea de processamento sentencial o objeto de análise deste trabalho são as orações preposicionadas ambíguas em português brasileiro, pois a partir destes *corpora* espera-se observar o funcionamento do *parser*, ou seja, do processador sintático mental, quando exposto a estruturas ambíguas.

Diante das possibilidades de atuação do processador – serial, paralelo, modular, não modular, interativo, encapsulado sintaticamente – projeta-se os modelos teóricos atuantes durante a compreensão frasal. Desta forma, observa-se: (i) o momento psicolinguístico de acesso às informações e (ii) a possibilidade de integração de distintas informações durante o momento do processamento.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Observe o exemplo a seguir constituído por uma estrutura preposicionada ambígua em português brasileiro:

(1) *João recebeu uma foto de Petrópolis.*

No exemplo citado há, pelo menos, duas possibilidades de interpretação, visto que o sintagma preposicionado – *de Petrópolis* – torna-se ambíguo mediante as possibilidades de aposição. A frase em questão trata-se de uma ambiguidade permanente que será possivelmente desambiguizada pelo contexto, pois (i) *de Petrópolis* pode ser analisado unicamente pelo viés sintático e por isso um adjunto adnominal de lugar que se relaciona ao SV – sintagma verbal – *recebeu* ou (ii) se relaciona com o SN – sintagma nominal – *foto*.

À luz da teoria *garden-path* (TGP) ou teoria do labirinto proposta por Lyn Frazier e Janet Dean Fodor (1978), propõe-se um processamento com atuação serial e com encapsulamento sintático. O processamento serial prediz que o *parser* trace inicialmente às cegas um caminho unicamente sintático para que em um segundo momento²² possa acessar informações de cunho não estrutural e que favorecem a interpretação. Desta forma, a escolha realizada é sempre pela com menor número de nós sintáticos, ou seja, pela estrutura mais simples. Logo, o sintagma preposicionado *de Petrópolis* seria apostro ao elemento anterior *uma foto*, construindo o sentido de que a foto era do lugar em questão.

Outra possível interpretação é sustentada por modelos paralelos que, diferente do serial, advoga um processamento com acesso a informações de cunho estrutural e não estrutural, lidando então com todas as possíveis análises potenciais até o momento da desambiguação. Neste sentido, para desambiguar frases como a do exemplo anterior, informações semânticas, prosódicas, pragmáticas entre outras estariam disponíveis. O modelo da teoria de satisfação de condições é um exemplo de modelo paralelo, visto que advoga que as informações assumem pesos representativos e que desta forma são escolhidos de acordo com a plausibilidade e frequência de um termo. Em suma, de acordo com este modelo teórico, assume-se que o *parser* seja capaz de

²² A TGP configura um modelo de dois estágios, conforme explicitado na seção destinada à teoria.

associar diferentes tipos de informações (semânticas, prosódicas, sintáticas) ao mesmo tempo e de forma interativa. De acordo com esta teoria, o *parser* seria capaz de escolher uma interpretação preferencial a partir de informações além da sintaxe.

Há ainda os modelos que sustentam um processamento serial e interativo assim como a teoria da dependência da localidade proposta por Gibson (2001). Nestes casos, prevê-se uma atuação do *parser* com ampliação das informações levadas ao *parser*, por isso o caráter interativo. Em suma, prevê que informações além da sintaxe – informações não estruturais – são acessadas desde o primeiro momento, porém o *parser* escolhe um caminho a seguir em decorrência da restrição de memória do aporte cognitivo mental humano.

A partir do exposto infere-se que não há um consenso na literatura no que tange o momento de acesso às informações não estruturais e o modo de atuação do processador sintático – serial ou paralelo –. Esta pesquisa objetiva, portanto, verificar o momento em que determinadas informações podem atenuar ou até resolver nós de estruturas ambíguas preposicionadas em português brasileiro, ou seja, objetiva-se verificar o momento preciso no curso da compreensão linguística de acesso às determinadas informações linguísticas e o tipo de integrações realizadas durante o processamento frasal.

Como dito anteriormente, o *parser*²³, processador sintático mental, interessa a esta pesquisa e por isso seu funcionamento será observado, à luz das teorias do *garden-path* proposta por Lyn Frazier e Janet Dean Fodor (1978), do *Construal* proposto por Lyn Frazier e Charles Clifton Jr. (1996), do Conexionismo e a teoria da dependência da localidade (GIBSON 2001). O funcionamento do *parser* é amplamente discutido na literatura contemporânea por dois aspectos (i) a precisão do

²³ Syntactic parsing is a mental process or set of processes that takes sequences of words and organizes them into hierarchical structures (...). A syntactic *parser*, or simply *parser*, is a mechanism that carries out processes that identify relationships between words in sentences.

Tradução: O *parsing* sintático é um processo mental ou etapas de processos que tomam sequências de palavras e as organizam dentro de uma estrutura hierárquica (...). O *parsing* sintático, ou simplesmente, *parser*, é um mecanismo que trata de um mecanismo que trata de processos que identificam relações entre as palavras da sentença.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

curso temporal do processamento cognitivo e (ii) a integração de informações durante o processamento.

No que tange o processamento frasal de ambiguidades temporárias algumas discussões interessam a esta pesquisa: Como o *parser* atua diante de uma estrutura ambígua? Quais informações são acessadas para que o processo de compreensão da frase ocorra? As informações acessadas são processadas de modo serial com encapsulamento sintático ou de modo paralelo? E por fim, em que momento as informações são disponibilizadas?

Os pressupostos teóricos que objetivam responder as questões apresentadas acima estão explicitados ao longo da pesquisa. Nesta seção o objetivo é apenas apresentar a multiplicidade de modelos teóricos que tentam abarcar os dilemas da área definindo que o cerne desta pesquisa é constituído a partir da teoria da dependência da localidade proposta por Gibson (2001).

2. *Teoria do garden path: aposição mínima e local*

Este subcapítulo tem o objetivo principal de apresentar uma discussão teórica fundamentada na teoria do *garden-path* priorizando os princípios de aposição mínima e local em frases preposicionadas e ambíguas do português brasileiro. Espera-se estabelecer um compêndio tal qual possa ratificar a preferência por estabelecer aposições locais em frases ambíguas e o acesso às informações não estruturais em um primeiro momento, momento reflexo do processamento.

Na subárea de interesse desta pesquisa, processamento frasal, a abordagem teórica que contempla um processamento modular, serial e estritamente sintático é a teoria do *garden-path* ou teoria do labirinto, a qual possui base teórica nas reformulações realizadas a partir dos estudos de Lyn Frazier e Janet Dean Fodor (1978), Lyn Frazier (1979) e Lyn Frazier & Keith Rayner (1982) com estudos em língua inglesa, e também com estudos já replicados e ratificados em outras línguas, como por exemplo, em língua portuguesa por Marcus Maia et al. (2003).

Tal modelo foi desenvolvido a partir das estratégias de processamento elaboradas por Thomas G. Bever (1970), pelos princípios estruturais propostos por John Kimball (1973) e pela análise crítica

desenvolvida por Lyn Frazier (1979). A teoria do labirinto é, então, uma reformulação da teoria vigente na década de 1960 – teoria da complexidade derivacional (DTC) – a qual postulava que haveria diferença temporal de processamento de sentenças com estruturas superficiais, devido à maior complexidade em relação às orações com estruturas profundas, pois a primeira derivaria da segunda. Essa hipótese ficou conhecida como teoria da complexidade derivacional, porém, após ser submetida a análises experimentais com rígida metodologia, não se sustentou, pois as transformações derivacionais teorizadas foram refutadas, indicando que a formulação de frases de estrutura superficial possui autonomia em relação às de estrutura profunda. Para tentar dar conta da compreensão do processamento de sentenças, teorias mais modernas surgiram, como exemplo a teoria do labirinto, também chamada de teoria do *garden-path* (TGP), sendo então uma reformulação, como dito anteriormente, elaborada por Lyn Frazier e Janet Dean Fodor (1978), Thomas G. Bever (1970) e John Kimball (1973). A teoria do labirinto propunha, a partir das reformulações realizadas, estabelecer um *parser* que considerasse no momento do processamento tanto os limites da memória humana quanto a sensibilidade de estruturas gramaticais nas estruturas superficiais.

Os princípios postulados por John Kimball (1973) podem ilustrar o comportamento que o *parser* assume diante de uma estrutura ambígua. Por exemplo, o *parser* opta pela estratégia menos complexa, ou seja, com menor número de nós sintáticos (aposição mínima) e se, por exemplo, houver duas aposições mínimas, o *parser* optará então pela Aposição Local, ou seja, buscará processar o item lexical mais local possível. Se, todavia, o sentido da frase não for satisfatório ou compreensível o sujeito cairá no efeito *garden-path*.

Para exemplificar a possibilidade de aposição local ou não local observe a estrutura arbórea abaixo de uma frase preposicionada ambígua.

Na frase *O bandido roubou a velhinha com o revólver* há uma tendência, por razões entre outras de frequência, em associar o sintagma nominal – o revólver – com o sintagma verbal – roubou - fazendo, desta forma, uma aposição sintática não local (alta); já na frase *O bandido roubou a velhinha com a bengala*, espera-se que o sintagma – a bengala - seja diretamente ligado ao sintagma nominal – a velhinha – também por questões de frequência, plausibilidade e ainda pela possibilidade de existência de um contexto prévio. O objeto de análise aqui estabelecido é a possibilidade de aposição ao sintagma verbal ou ao sintagma nominal

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

realizada por um sintagma preposicionado em português brasileiro. Esta possibilidade e a preferência realizada por um sujeito nativo do português brasileiro é então objeto de estudo desta pesquisa.

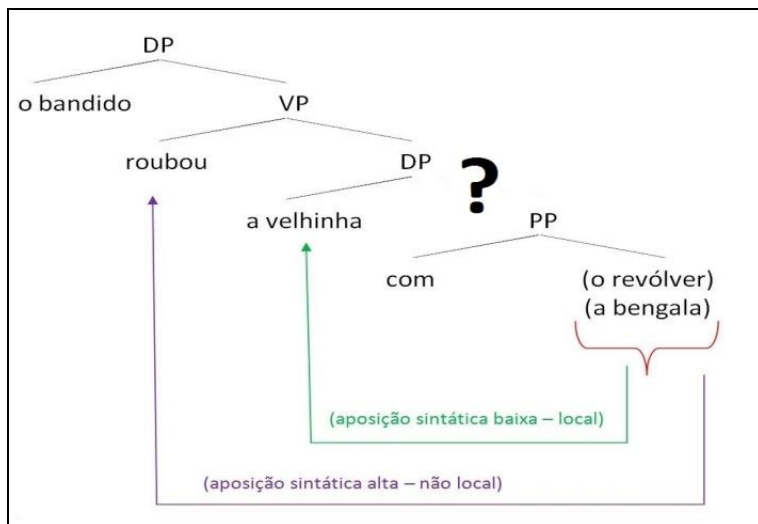


Figura 2 – Estrutura arbórea

De acordo com a teoria do labirinto o *parser* seria guiado por um processamento unicamente sintático agindo de modo serial e respeitando o princípio de aposição mínima, na qual prediz que se deve realizar a escolha com menor número de nós sintáticos. Desta forma, o sintagma preposicionado de *Petrópolis* seria aposto ao elemento mais próximo.

A teoria da teoria do labirinto é baseada, então, em três fundamentos: (i) Há um processador sintático mental – *parser* – que opera, de modo autônomo, utilizando seu conhecimento estritamente sintático e isolado de qualquer tipo de informação como, por exemplo, conhecimento de mundo, pragmática, semântica, prosódia etc. para realizar o reconhecimento e identificação inicial das relações sintagmáticas (ii) Após se deparar com uma estrutura ambígua, o *parser* opta por uma única estrutura (iii) Em decorrência da limitada memória humana, o *parser* é obrigado a realizar a escolha preferencial a partir de princípios de localidade e minimalidade.

Trata-se, então, de um modelo teórico de dois estágios que prevê a autonomia da sintaxe e um processamento serial, logo a teoria do labirinto assume que as pessoas construam uma estrutura sintática por

vez em série em oposição a modelos que preveem um processamento paralelo, no qual se pode construir mais de uma estrutura sintática por vez. Em suma, tal modelo é fundamentado a partir de um processador mental baseado nos pressupostos de modularidade, serialidade, imediaticidade, incrementacionalidade e encapsulamento da análise sintática – o *parser*.

Entende-se modularidade, segundo proposto por Lyn Frazier (1970), como uma hierarquia de acesso às informações linguísticas durante o funcionamento do *parser*, desta forma, informações correspondentes ao campo sintático – segundo a teoria do labirinto – seriam acessadas preferencialmente em relação às informações de outros campos de conhecimento, como o semântico, pragmático etc. Em contrapartida, modelos que preveem um processamento não modular reforçam a ideia de que desde o momento automático e reflexo do processamento, as informações não estritamente morfossintáticas, sem privilégio, podem ser acessadas e processadas.

Por serialidade, entende-se que é o modo no qual o processamento mental ocorre após receber um input. É construído uma e somente uma representação sintática por vez. Tal modelo se opõe ao processamento paralelo, pois este prevê que o *parser* é capaz de construir mais de uma representação ao mesmo tempo, distribuindo a cada uma delas determinados pesos que conseqüentemente irão reforçar ou não as representações criadas para que no momento do processamento uma opção de análise seja enfraquecida e a outra conseqüentemente seja selecionada.

As características do *parser* de imediaticidade e incrementacionalidade, por sua vez apontam para a forma que ocorre o processamento frasal, segundo alguns modelos teóricos significa dizer que o processamento ocorre tão logo o input seja recebido e que as informações são incrementadas uma após a outra.

Por fim, o encapsulamento sintático reforça o processamento da teoria do labirinto, no qual prevê que haja um processamento unicamente sintático, ou seja, informações não estruturais não seriam acessadas em um primeiro momento automático e reflexo do processamento frasal.

Tal modelo prevê que o *parser* - processador sintático mental – constrói, tão logo receba o input linguístico, uma representação apenas com acesso às informações sintáticas. Considerando que tanto o processamento da fala quanto o processamento da escrita ocorrem de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

modo serial, já que o próximo elemento só é processado após o processamento do elemento anterior. A teoria do labirinto prevê, então que o *parser* trace, no momento reflexo, um determinado caminho, inicialmente às cegas de qualquer informação não estrutural, para que em segundo momento, reflexivo, seja possível acessar informações além da sintaxe, que contribuirão para a compreensão do enunciado.

Observe a frase comumente citada em manuais de linguística para exemplificar a teoria do labirinto quando o *parser* é deparado com uma estrutura ambígua.

(2) *O policial viu o turista com o binóculo.*

Há duas possíveis interpretações para tal estrutura. Em (i) o sintagma preposicionado (SP) é ligado ao sintagma verbal (SV) como preferencial, visto que atenderia ao princípio da aposição mínima (com menor número de nós sintáticos) e em uma segunda possível interpretação (ii) o sintagma preposicionado se ligaria ao sintagma nominal objeto (SNO).

Observe a construção arbórea da estrutura ambígua proposta:

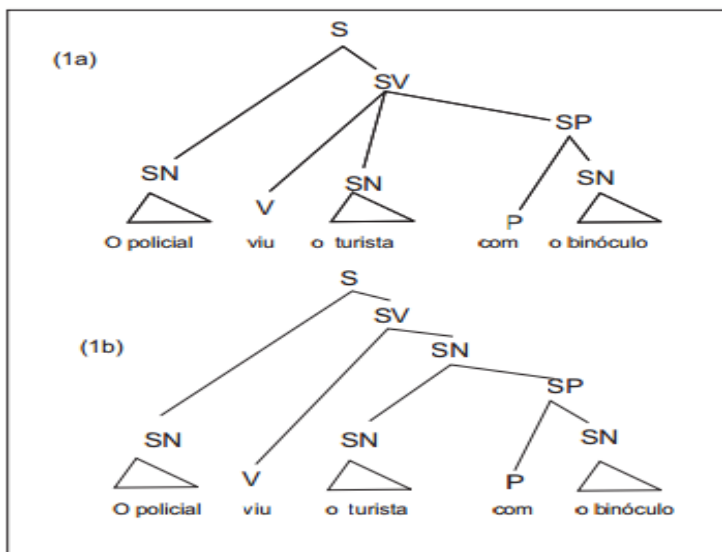


Figura 3: Estrutura arbórea

Analisando o exemplo citado, à luz da teoria do labirinto, observa-se que o princípio da aposição mínima influencia para que a escolha preferencial seja a com menor número de nós, assim como prevê o princípio: “O *parser* deve apor o material que vai encontrando ao marcador frasal em construção, usando o menor número de nós sintáticos de acordo com as regras de boa formação da língua” (FRAZIER & RAYNER, 1982, p. 180). Desta forma, o sintagma preposicionado *com o binóculo* seria ligado ao SN *o turista* indicando que quem portava o binóculo era o turista.

A fim de reforçar o princípio da aposição mínima na teoria do labirinto, diversos autores da área propuseram estudos experimentais que ratificaram tal hipótese. Marcus Maia (2010), por exemplo, elaborou um experimento de rastreamento ocular com estruturas ambíguas e preposicionadas a fim de testar a preferência de aposição, aposição dos SPs ao SV ou ao SN. O experimento indicou a preferência de referência do SP ao SN e um processamento tardio de acesso às informações não estruturais.

Neste sentido, Marcus Maia et al (2003) elaborou um estudo com experimentos on-line com leitura auto monitorada a fim de verificar a influência, se alguma, de pistas contextuais sobre frases ambíguas preposicionadas em português brasileiro e a preferência do princípio da aposição mínima.

Participaram do experimento 24 colaboradores que foram expostos a 16 frases experimentais, apresentadas de forma aleatória com 32 frases distratoras²⁴. As condições experimentais eram controladas a partir da plausibilidade. As condições eram: +PB (+ plausível baixa), +PA (+ plausível alta), -PB (- plausível baixa) e -PA (- plausível alta).

As frases experimentais utilizadas foram:

[+PB] Havia dois turistas no parque./ O policial / viu o turista /com a ferida aberta.

[+PA] Havia dois turistas no parque./ O policial / viu o turista /com o binóculo preto.

[-PB] Havia um turista no parque./ O policial / viu o turista /com a ferida aberta.

²⁴ As frases são comumente utilizadas em experimentos com o objetivo de mascarar o real objetivo do experimento para o sujeito participante.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

[-PA] Havia um turista no parque./ O policial / viu o turista/com o binóculo preto.

A divisão proposta nas frases foi realizada para marcar a segmentação utilizada no experimento de leitura auto monitorada, ou seja, para demonstrar os segmentos das frases vistas, de forma não cumulativa, pelos participantes. O objetivo do experimento era testar duas hipóteses (i) o princípio da aposição mínima e (ii) as influências de elementos não estruturais. A hipótese (i) seria confirmada caso houvesse menor tempo de leitura nas condições mais baixas como a mais plausível baixa e a menos plausível baixa com relação às frases com aposição alta – mais plausível alta e menos plausível alta. Tal diferença no tempo de leitura seria então consequência da necessidade de um reprocessamento, visto que o sujeito tenderia a ligar o SP ao SV, transformando-o, inicialmente, em um sintagma nominal e caindo no efeito do labirinto. Tal conclusão apontaria, então para o princípio da aposição mínima. Já a hipótese (ii) seria confirmada se houvesse diferença significativa no tempo registrado em frases com condições menos plausíveis em relação às frases mais plausíveis. O resultado do experimento on-line apontou para a preferência do princípio da aposição mínima em frases ambíguas no PB.

A teoria do labirinto possui fundamentação inicial baseada no modelo *Sausage Machine*, de dois estágios, na qual prevê que no 1º estágio – *Preliminary Phrase Packager*-, também conhecido como “miope” ou “não perfeccionista”, são atribuídos nós lexicais para grupos de palavras que são preparados em uma espécie de empacotamento estruturado de modo automático para que depois possam ser encaminhados para o 2º estágio – *Sentence Structure Supervisor* – o qual possui uma visão mais geral, mais ampla. Neste estágio, a sentença é analisada de forma que poucas palavras são analisadas por vez. O *parser* então lidaria apenas com uma interpretação, o que respeitaria a limitação da memória humana e ocorreria de forma rápida, respeitando também a celeridade do processamento.

O *parser* processa as informações em dois estágios de processamento, à luz da teoria do labirinto, em um primeiro momento atuando de forma serial, incrementacional e modular com acesso apenas às informações sintáticas, para então processar em um segundo estágio as informações não estruturais.

Segundo Marcus Maia (2010), as fundamentações da teoria do labirinto são:

- (a) o *parser* usa uma porção do seu conhecimento gramatical isolado do conhecimento do mundo e de outras informações para a identificação inicial das relações sintagmáticas;
- (b) o *parser* confronta-se com sintagmas de aposição ambígua e compromete-se com uma estrutura única;
- (c) pressionado pela arquitetura do sistema de memória de curto prazo, que tem um limite estreito de processamento e armazenamento, o *parser* segue um princípio psicológico na escolha dessa estrutura: use o menor número possível de nós (aposição mínima) e, se duas aposições mínimas existem, aponha cada nova palavra ao sintagma corrente (aposição local);
- (d) para estabelecer relações de longa distância, o *parser* usa o conhecimento da estrutura para:
 - identificar um elemento ativo na periferia esquerda e associá-lo à primeira lacuna disponível (antecedente ativo);
 - associar uma lacuna ao antecedente mais recente (antecedente mais recente);
 - postular rapidamente análises com menos cadeias e cadeias com menos elos (princípio da cadeia mínima);
- (e) o *parser* distingue entre relações sintáticas primárias e secundárias, aplicando os princípios acima apenas para o processamento das relações primárias (construal). (MAIA, 2003)

Como dito anteriormente, de acordo com a teoria do labirinto, o *parser* opta pelo processamento de estruturas menos complexas, ou seja, o processamento optado inicialmente é sempre o com o menor número de nós estruturais. Tal procedimento traz alguns benefícios, como por exemplo, estruturas mais simples demandam menor tempo de processamento se comparadas com estruturas mais complexas e em segundo lugar, em decorrência da limitação da memória humana, estruturas mais simples reduzem o custo cognitivo da memória.

Para que o processamento ocorra, conforme explicitado anteriormente, postulam-se dois princípios universais que regulariam o funcionamento do *parser*, segundo Lyn Frazier e Janet Dean Fodor (1978 p. 111) e Lyn Frazier (1979): *Late Closure* e *Minimal Attachment*²⁵.

²⁵ Late Closure says, *Do not postulate unnecessary structure. If possible, continue to work on the same phrase or clause as long as possible.* Minimal Attachment says, *When more than one structure is licensed and consistent with the input, build the structure with the fewest nodes.* (TRAXELER, J. M. *Introduction to Psycholinguistics*. p. 149)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Late Closure (LC) é definido como: “Se possível, ligue o material interveniente à oração ou ao sintagma que estiver sendo analisado no momento”; e *Minimal Attachment*²⁶ (MA) definido como: “Ligue o material interveniente à estrutura sintática que está sendo construída, utilizando o menor número de nós – de maneira consistente às regras de formação de frases da língua”. Desta forma, quando o leitor - ouvinte é deparado com alguma estrutura com ambiguidade estrutural local, o *parser* compromete-se com a análise do input segundo *Late Closure*.

Por fim, é importante destacar a distinção da teoria do *garden-path* para o efeito *garden-path*. O efeito trata-se de um fato cognitivo incontestável e se refere ao efeito causado no leitor quando fica “perdido” ao terminar a leitura de uma frase e não obtém uma interpretação satisfatória. Já a teoria do *garden-path*, como o nome diz é uma teoria, serial e modular, que prevê que apenas informações sintáticas sejam acessadas em um primeiro momento de leitura.

A teoria do labirinto constitui importante aporte teórico sobre o processamento frasal, e para este trabalho contribui para explicar o processamento serial em frases ambíguas e preposicionadas em português brasileiro bem como para trazer comprovações empíricas já realizadas sobre a preferência de aposição mínima no momento do processamento frasal.

Na próxima subseção será apresentado o modelo teórico *construal* como uma importante revisão da teoria do labirinto e a crise das relativas (aposição local). O modelo *construal* proposto por Lyn Frazier e Charles Clifton Jr. (1996) possui fundamentação interacionista, visto que postula que diferentemente da teoria do labirinto, em um primeiro momento do processamento frasal, informações além da sintaxe já seriam acessadas. Prevê-se então que informações semânticas, prosódicas, entre outras possam favorecer o processamento principalmente em frases ambíguas.

2.1. O princípio de aposição local e o modelo *construal*

Esta subseção tem o objetivo de discorrer sobre a crise das orações relativas a partir dos estudos realizados por Fernando Cuetos e

²⁶ “Attach incoming material into the phrase marker being constructed using the fewest nodes consistent with the well-formedness rules of the language”. (FRAZIER, 1979, p. 111). Tradução: “Vincule o material entrante ao marcador sintagmático em construção, utilizando o menor número de nós conforme as regras de boa formação da língua”.

Don C. Mitchell (1988) questionando o caráter determinístico do princípio da aposição local e apresentar uma discussão teórica fundamentada na revisão do modelo da teoria do labirinto apresentando então o modelo teórico *construal* proposto por Charles Clifton Jr. e Lyn Frazier (1995) como uma proposta reformulada.

Na literatura da área há uma relevante discussão teórica a respeito da universalização de *Late Closure*²⁷, assim como prevê a teoria do labirinto. Fernando Cuetos e Don C. Mitchell (1988) desenharam, então um experimento que contrapõe orações relativas restritivas ambíguas em língua espanhola com orações em língua inglesa a fim de suscitar questionamentos com relação à universalização do princípio. As frases foram organizadas com dois sintagmas nominais (SN1 + de - off + SN2) que antecederiam uma oração relativa. Desta forma, a estrutura era construída da seguinte forma: SN0 + V + SN1 + SN2 + OR. O sintagma ambíguo poderia ser relacionado ao SN1 ou ao SN2 a fim de que a ambiguidade se resolvesse.

Observe a seguinte frase:

1. **Someone shot [the maid] [of the actress] [who was on the balcony].**²⁸

SN0 V SN1 SN2 Oração relativa

Os participantes mostraram preferência significativa em apor a oração relativa *who was on the balcony* pela aposição baixa (SN2), indicando que quem estava na varanda era a atriz confirmando a adoção do *Late Closure*. Para verificar o caráter universal deste princípio foi testado com a mesma frase, porém em língua espanhola. Observe:

2. **Alguién disparó contra la criada de la actriz que estaba en el balcón.**²⁹

SN0 V SN1 SN2 Oração relativa

A mesma frase testada com falantes de língua espanhola apresentou indícios que apontam para um resultado distinto. Os falantes espanhóis tenderam a resolver a ambiguidade fazendo a aposição preferencialmente com o SN mais alto, (SN1) supondo então que a empregada estivesse na varanda, apontando para a adoção do *Early*

²⁷ *Early Closure* é definido por Lyn Frazier (1979) ao princípio “*Closure*” postulado por John Kimball (1973).

²⁸ Tradução: Alguém atirou na empregada da atriz que estava na varanda.

²⁹ Tradução: Alguém atirou na empregada da atriz que estava na varanda.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Closure. A hipótese testada predizia que os resultados em língua espanhola deveriam estar de acordo com os de língua inglesa para que desta forma a Aposição Local fosse então uma característica inerente às línguas, porém não foi este o resultado obtido.

Os resultados dos experimentos de leitura auto monitorada e questionários de aferição *off-line* realizados por Fernando Cuetos e Don C. Mitchell (1988) ofereceram indícios de que o princípio da aposição local não é universal quando contrastado com resultados em outros idiomas.

Observe outro exemplo utilizado no questionário realizado por Fernando Cuetos e Don C. Mitchell (1988):

3. El periodista entrevistó a la hija del coronel que tuvo el accidente.³⁰

Após submeter o sujeito à frase em questão, ele precisava responder a uma pergunta interpretativa como, por exemplo, *quem sofreu o acidente?* As respostas demonstraram, em espanhol, uma preferência por ligar ao primeiro elemento – a filha – não atendendo ao princípio da aposição mínima. Observe agora outro exemplo utilizado, porém em língua inglesa:

4. “The journalist interviewed the daughter of the colonel who has had the accident”³¹

Já em língua inglesa, os resultados apontaram para uma preferência à aposição local. Desta forma, os participantes relacionavam o sintagma ao item lexical mais próximo – **the colonel**.

A discrepância de interpretação a partir da preferência de aposição – alta ou baixa – produziu diversos estudos em outras línguas a fim de retificar o princípio postulado pela teoria do labirinto de que o princípio de aposição local poderia ser validado translinguisticamente.

Para ratificar os resultados do experimento *off-line*, foi elaborado um novo experimento, porém com aferição *on-line*, para observar um momento mais reflexo e menos consciente por parte do sujeito participante do experimento. Tal experimento utilizou uma frase conforme a citada:

³⁰ Tradução: O jornalista entrevistou a filha do coronel que teve o acidente.

³¹ Tradução: O jornalista entrevistou a filha do coronel que teve o acidente.

5. **Pedro miraba el libro de la chica / que estaba en el salon / viendo la tele**

Neste caso, uma das variáveis controladas era a plausibilidade em favorecer a aposição local, visto que o termo que melhor atenderia seria o primeiro elemento, o mais distante, ferindo então o princípio da aposição mínima. Porém, ainda assim, os colaboradores preferiram realizar a aposição local provocando maior tempo de processamento e certo desconforto ao ler o sintagma *viendo la tele*.

Ainda com o objetivo de reduzir qualquer variável que fosse capaz de manipular os resultados, foi realizado um novo experimento. Desta vez, para evitar diferença no tempo de leitura em decorrência da discrepância causada pelo número de sílabas foi elaborado frases conforme o exemplo:

6. ***Pedro miraba el libro y la chica / que estaba en el salon / viendo la tele***³²

Mesmo controlando a variável referente ao número de sílabas o resultado encontrado foi o mesmo: preferência em língua espanhola pela aposição não local mesmo causando determinado desconforto interpretativo.

Por fim, mais um experimento on-line foi realizado. Desta vez, foi comparada uma sentença experimental com uma de controle diferenciadas pela flexão de gênero. Para isso, o participante era submetido a frases como, por exemplo:

7. ***Alguien disparó contra el criado de la atriz / que estaba en el balcón / con su marido***³³

8. ***Alguien disparó contra la criada de la atriz / que estaba en el balcón / con su marido***³⁴

Na frase (7) por só ser plausível a aposição local esperava-se que os colaboradores, nativos de língua espanhola, realizassem a aposição local diminuindo o custo de memória. Porém novamente os resultados apontaram para a preferência da aposição não local, o que gerou experimentalmente maior tempo de leitura visto que o sujeito participante necessitava, após cair no efeito *garden-path*, retornar o processamento e reanalisar a frase em questão. A frase de controle (8)

³² Tradução: Pedro olhava o livro da menina que estava na sala vendo televisão.

³³ Tradução: Alguém atirou contra o empregado da atriz que estava na varanda com seu marido.

³⁴ Tradução: Alguém atirou contra a empregada da atriz que estava na varanda com seu marido.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

serviu para ratificar os resultados até então encontrados, pois foi detectado maior tempo de leitura do último segmento nas frases experimentais do que nas frases de controle o que apontava para a necessidade de reprocessamento.

Os experimentos citados neste trabalho são para corroborar o importante questionamento que tem sido realizado pela literatura da área: princípio da não localidade, ora proposto pela teoria do labirinto como universal. Os resultados encontrados por Fernando Cuetos e Don C. Mitchell (1988) despertaram o interesse de estudiosos da área pelo assunto. Logo, novas condições experimentais foram criadas com o objetivo de ratificar os resultados já encontrados.

Neste contexto, Shigeru Miyamoto (1999) elaborou um experimento, com aferição on-line e de leitura auto monitorada, realizado com falantes de língua portuguesa, porém residentes nos Estados Unidos. Desta vez, novas variáveis foram controladas. Além do tipo de aposição, alta ou baixa, foi observado o tipo de relativa, desenvolvida ou reduzida para testar o efeito, se algum, produzido pelo pronome relativo. Foram utilizadas frases como as que seguem, retiradas de Shigeru Miyamoto (2005):

a. Relativa completa / candidato distante (completa/distante)

A kombi trouxe os supervisores do engenheiro [que foram pagos pela empreiteira].

b. Relativa completa / candidato próximo (completa/próximo)

A kombi trouxe o supervisor dos engenheiros [que foram pagos pela empreiteira].

c. Relativa reduzida / candidato distante (reduzida/distante)

A kombi trouxe os supervisores do engenheiro [pagos pela empreiteira].

d. Relativa reduzida / candidato próximo (reduzida/próximo)

A kombi trouxe o supervisor dos engenheiros [pagos pela empreiteira].

O objetivo do experimento proposto é o de demonstrar se há alguma preferência na leitura pela escolha de aposição – local ou não local –. Havendo preferência tal segmento deveria então ser lido mais rapidamente. Os resultados apontaram mais uma vez, agora em língua portuguesa, para preferência por apor o sintagma ao termo mais próximo.

Após o questionamento com relação à validade do princípio da Aposição Local a partir de experimentos que testaram o princípio em diferentes línguas foi elaborado o modelo teórico *Construal* como uma resposta a tal lacuna. Tal modelo é proposto por Lyn Frazier & Charles Clifton Jr. Jr. (1997) como uma reformulação da proposta realizada pela teoria do labirinto no que tange a atribuição do princípio da Aposição Local como não universal.

Tal modelo realiza a distinção de dois estágios ou dois tipos de relações, são elas as primárias e as não primárias ou secundárias. Aquelas são assim classificadas, pois legitimam os princípios de aposição mínima, que prediz que deve se “apor o material que vai encontrando ao marcador frasal em construção, usando o menor número de nós sintáticos, de acordo com as regras de boa formação da língua” (cf. FRAZIER & RAYNER, 1982, p. 180) e o princípio da Aposição Local. Tal procedimento estabelece as relações obrigatórias para a gramaticalidade de uma sentença, ou seja, a relação do sujeito- predicado ou núcleo e seus complementos.

Já os secundários ou não primários são assim definidos, pois são menos determinísticos, ou seja, caso haja retirada de algum elemento não será formado uma estrutura agramatical. Em suma, em tal estágio o *parser*, analisador sintático, processaria informações além das sintáticas, como por exemplo, semânticas, prosódicas etc.

Como resposta aos resultados díspares encontrados por Cuetos e Mitchel (1988) ao comparar a preferência pela aposição local em orações relativas ambíguas em língua espanhola com língua inglesa foi proposto, então o modelo *Construal*.

Lyn Frazier & Charles Clifton Jr. (1997, p. 279) propõem: “a) *Associate a frase XP that cannot be analyzed as instantiating a primary relation into the current thematic processing domain.* b) *Interpret XP within that domain using structural and non-structural principles*”.³⁵ Desta forma, pode-se detectar um forte contra-argumento aos resultados e conclusões obtidos por Cuetos e Mitchel (1988) que propunha o caráter não universal do *Late Closure*, pois a relação da oração relativa com os

³⁵ Tradução: a) Associe um sintagma XP que não pode ser analisado como instanciando uma relação primária ao domínio de processamento temático corrente; b) Interprete o XP dentro desse domínio usando princípios estruturais e não estruturais” (tradução minha).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

anteriores não corresponderia ao estágio primário, mas sim ao estágio secundário.

Contudo, se considerarmos para esta pesquisa os estudos de Gilboy et al (1995 apud FRAZIER & CLIFTON JR., 1997, p. 282-283) observaremos que com a presença da preposição *com* (*with*) entre os sintagmas SN1 e SN2 em orações relativas ambíguas os resultados apontarão para novas conclusões. A preposição é capaz de atribuir uma função de papel temático restringindo a informação ao SN2, por isso os falantes tendem a realizar a aposição com o elemento mais próximo, tanto em língua inglesa quanto em língua espanhola.

Observe as frases:

1. *The tourists admired the museum of the city that they visited in August* (preposição não atribuidora de papel temático)
2. *The count ordered the steak with the sauce that the chef prepared especially well* ((preposição atribuidora de papel temático)

O estudo de Gilboy et al (1995) foi realizado a partir de questionário com falantes nativos de espanhol e inglês. Uma das variáveis controladas foi o uso da preposição que ora era atribuidora de papel temático ora era não atribuidora. Assim como predito pelo modelo *Construal* os resultados, como já dito anteriormente, apontaram para a preferência de interpretação mais baixa nas orações com preposição atribuidoras de papel temático.

Com a proposta do modelo *Construal*, é necessário analisar algumas estruturas antes observadas sob o véis do princípio de Aposição Local, mas que agora devem ser observadas sob uma nova perspectiva: uma análise a partir do domínio de processamento temático corrente. A frase: “*Hans claimed he went to London last week*” possui o advérbio *last week* que atribui ambiguidade à frase. Porém, tal advérbio é um adjunto e por isso se caracteriza como uma estrutura secundária, logo deve ser associado e não apostado ao SV. Como ratificação da hipótese *Construal* pode-se observar que os resultados apontaram para a aposição baixa tanto em espanhol quanto em inglês.

O objetivo desta subseção não é descaracterizar o princípio da Aposição Local, mas sim detectar que não é aplicável a todas as estruturas de uma determinada língua, ou seja, na língua inglesa, por exemplo, algumas estruturas ambíguas podem ser explicadas a partir do Princípio da Aposição Local e já outras estruturas pelo modelo *Construal*.

De modo geral, conclui-se que o modelo *Construal* é um acréscimo, uma complementação à teoria do labirinto e por isso não compete e nem anula tal pressuposto teórico. Com a hipótese *Construal* o *parser* continua recebendo a característica de um processador modular, visto que realiza em um primeiro momento uma análise estritamente sintática com uso de informações de cunho estrutural. A reformulação é baseada no critério do estágio secundário, com estruturas ambíguas, no qual o *parser* não escolhe a aposição preferencial em um primeiro momento, ou seja, no momento reflexo, na realidade, é necessário o acesso às informações não estruturais para que o processador sintático seja capaz de realizar a interpretação correta.

Pode-se afirmar que há um custo cognitivo maior e por isso maior latência todas as vezes que o *parser* se depara com uma estrutura ambígua, pois precisa testar, no momento secundário, as possibilidades, acessando informações além das estruturais.

A próxima subseção abordará o processamento paralelo, diferentemente do sustentado pelas correntes teóricas vistas até o momento.

3. Processamento paralelo

Nas subseções anteriores foi apresentado um panorama teórico, contemplado pela teoria do labirinto e sua reformulação – hipótese *Construal* –. O modelo a ser apresentado agora se contrapõe às pesquisas aqui já abordadas, pois diverge no que tange o encapsulamento sintático do *parser* e com o que seria o modelo de dois estágios. Trata-se de um modelo interativo no qual prediz que o *parser* tem acesso às informações além das sintáticas de forma imediata, ou seja, tão logo receba o input. Informações de nível semântico, pragmático, prosódico também contribuem para o processamento realizado pelo *parser* já no primeiro momento de processamento, anulando a possibilidade de um processamento em dois específicos estágios.

É dizer que o objeto de análise não é se há de fato um encapsulamento sintático em um momento inicial, mas sim quais informações estão agindo de forma mais e menos influente no processamento após o recebimento do input linguístico e como tais informações interagem no processamento frasal.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Reiterando, pode-se afirmar que os modelos interativos se sustentam a partir dos seguintes pressupostos teóricos: (i) o *parser* ao receber um input não opera a partir do encapsulamento sintático; (ii) desta forma, diferentes tipos de informações estariam disponíveis para a resolução de uma estrutura ambígua e por fim, (iii) é desconsiderado o pressuposto de que as estruturas ambíguas seriam processadas em dois estágios.

Na próxima subseção será então apresentado um breve panorama do modelo de Satisfação de Condições, modelo este interativo e de processamento paralelo. Por fim, é importante salientar que os modelos interativos não serão explorados em demasia neste trabalho, pois advogam um processamento paralelo, o que diverge da teoria sustentada nesta pesquisa.

4. Modelo interativo e serial: a teoria de dependência de localidade

A teoria da dependência da localidade (Dependency Locality Theory – DLT) proposta por Gibson (2001) propõe um processamento serial e interativo, é dizer, que acessa, já no momento reflexo de processamento, informações não estruturais. Segundo Kenedy (2015) “alguns tipos de informação não estritamente morfossintática podem interagir com informações estruturais no curso on-line do processamento de frases, orientando as decisões do *parser*”.

Neste momento é possível estabelecer uma diferença crucial do modelo da teoria do labirinto com a teoria da dependência da localidade no que tange o número de representações associadas ao processamento frasal: a teoria do labirinto age de modo serial acessando, no primeiro estágio, informações de nível estritamente sintático; em contrapartida, a teoria da dependência da localidade advoga um processamento interativo, é dizer, informações não estruturais tornam-se disponíveis à medida que o sujeito recebe o input linguístico.

A frase já citada neste trabalho e comumente utilizada em manuais da área *O policial viu o bandido com o binóculo* pode ser analisada, segundo a teoria da dependência da localidade, sob um novo véis. Observe a estrutura arbórea.

Segundo a proposta da teoria da dependência da localidade o processamento ocorreria de modo serial, incremental e não modular, é dizer, não haveria hierarquia de informações, de sorte que as

informações sintáticas não seriam priorizadas em detrimento de informações não estruturais. No que diz respeito ao caráter incremental do *parser*, pode-se dizer que o processador se compromete com uma estrutura imediatamente.

Desta forma, o segmento preposicionado *com o binóculo* seria relacionado ao SN ou ao SV respeitando regras não estritamente sintáticas, mas na realidade considerando possíveis informações de prosódia, de plausibilidade, de frequência e de contexto. Desta forma, o processamento não estaria resguardado apenas por regras de aposição em decorrência dos argumentos, mas, por exemplo, com a presença de um contexto prévio espera-se que um determinado efeito seja produzido facilitando e agilizando o processamento frasal – hipótese a ser estada nesta pesquisa.

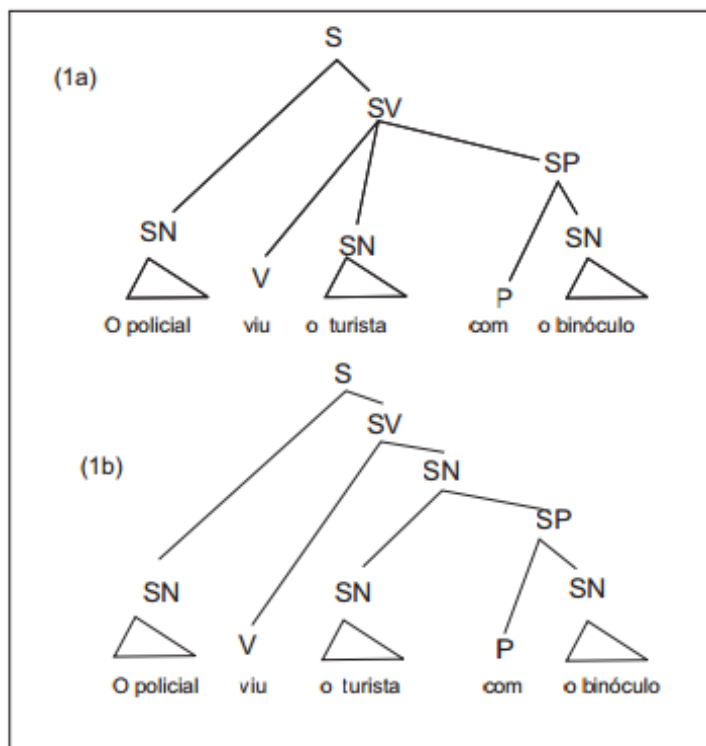


Imagem 6: Estrutura arbórea

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Um dos questionamentos latentes na área de processamento frasal e por isso tem despertado o interesse de muitos estudiosos da área é a investigação sobre o nível de informações acessíveis no momento on-line do processamento. Nesse sentido, a teoria da dependência da localidade busca respostas a partir de um modelo predito como interativo e que advoga, como dito anteriormente, que informações além das sintáticas favoreçam o processamento, de acordo, por exemplo, com a *frequência*.

Entende-se por frequência a familiaridade, mesmo que de determinado modo de caráter subjetivo, que um falante tem com determinados termos. Neste sentido, Thomas G. Bever (1970) que apesar de não observar a estrutura preposicionada ambígua, objeto de estudo deste trabalho, cita para ilustrar a influência, se alguma, de um termo frequente em determinada língua.

Na frase comumente utilizada nos manuais de linguística “The horse raced past the barn fell” observa-se o uso do verbo *raced* como participial, o que não é frequente na língua inglesa, já a forma *raced* como passado da palavra *correr* é comumente utilizado na língua. Desta forma, infere-se que o efeito *garden-path* seja causado pela expectativa criada pelo falante de introduzir um verbo frequentemente utilizado pela língua em contrapartida com o uso não frequente do participípio em uma relativa reduzida.

Além do efeito da *frequência*, a teoria da dependência da localidade observa o efeito, se algum, que o *contexto* pode exercer sobre uma estrutura ambígua. Apesar de alguns modelos teóricos preverem que o *contexto* exerce influência apenas em momentos posteriores do processamento, ou seja, em um estágio mais consciente e menos reflexo, a teoria da dependência da localidade prediz que pistas contextuais a partir do momento em que as frases se tornam disponíveis ao falante-ouvinte também já estariam acessíveis para o processamento.

Marcus Maia (2014), neste contexto, elaborou um experimento a fim de testar duas hipóteses (i) a preferência pela aposição mínima confirmado pela rápida e preferencial associação do SP ao SV e (ii) a possibilidade de pistas contextuais interferirem no processamento dos sintagmas desde o primeiro momento de processamento.

Em primeiro lugar, foi realizado um experimento de aferição off-line a partir da realização de dois questionários com 40 alunos voluntários da Instituição de ensino UFRJ. Os questionários continham 40 frases distratoras e 20 frases experimentais nas quais apresentavam na

frase inicial um *contexto* que servia para a frase seguinte, na qual apresentava um SP ambíguo em decorrência da dupla possibilidade de aposição – SN ou SV–. As frases utilizadas eram como as que seguem:

- A) Contexto - Plausível: Havia um turista no parque. O policial viu o turista com o binóculo.
- B) Contexto + Plausível: Havia dois turistas no parque. O policial viu o turista com o binóculo

PERGUNTA: Quem estava com o binóculo?

O contexto menos plausível restringe para a possibilidade de um referente, enquanto o contexto mais plausível aponta para dois referentes possíveis. Os resultados apontaram para preferência interpretativa do SP ao SV, ou seja, preferência pela aposição alta, o que ratifica também em língua portuguesa o princípio da aposição mínima e também indicaram a atuação de pistas contextuais no processamento. Porém, por se tratar de um experimento sem aferição temporal, não é possível afirmar que as informações não estruturais atuassem desde o primeiro momento do processamento. Por isso, foi necessário replicar o experimento, porém com aferição on-line a fim de ratificar a hipótese testada.

O segundo experimento realizado foi de leitura automonitorada e com aferição on-line para que fosse possível registrar os milésimos de segundos, ou seja, os efeitos produzidos durante o processamento reflexo. As hipóteses testadas eram as mesmas do experimento off-line, ou seja, (i) confirmar o princípio da aposição mínima e (ii) verificar se pistas contextuais influenciariam o processamento ainda no primeiro momento de leitura.

Para isso, os participantes foram expostos às frases experimentais como as que seguem. A saber, as condições experimentais foram + PB (mais plausível baixa), + PA (mais plausível alta), - PB (menos plausível baixa) e - PA (menos plausível alta).

- (A) + PB Havia dois turistas no parque./ O policial / viu o turista /com a ferida aberta.
- (B) +PA Havia dois turistas no parque./ O policial / viu o turista /com o binóculo preto.
- (C) -PB Havia um turista no parque./ O policial / viu o turista /com a ferida aberta.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

(D) -PA Havia um turista no parque./ O policial / viu o turista/com o binóculo preto.

As barras representam a disposição dos segmentos disponíveis aos participantes durante a realização do experimento. O experimento foi realizado em um Macintosh no qual simulava uma caixa de respostas – bottom box–. Assim, os fragmentos eram apresentados de forma não-cumulativa a partir do comando do sujeito (apertar a tecla amarela). Para a pergunta interpretativa que aparecia em seguida, o sujeito tinha a opção de responder *sim* (pressionando a tecla verde) ou *não* (pressionando a tecla vermelha).

Os resultados apontaram novamente para a preferência de aposição do SP ao SV, confirmando o princípio da aposição mínima, porém não houve comprovação empírica de que as informações não estruturais favorecem a aposição mínima desde o primeiro estágio de processamento.

Cotejando os resultados dos dois experimentos, pode-se inferir que os resultados da aferição on-line não apontaram para influência de pistas contextuais, pois foi observado o momento reflexo, distinto de observar a influência, se alguma, em um momento posterior, mais reflexivo.

No que tange a *frequência* é fundamental citar a *Hipótese de Pura Frequência* de MacDonald et al (1994) na qual prediz que os argumentos ocorrem com maior frequência do que os adjuntos, por isso o processamento de argumentos tenderia a ser mais facilitado do que o processamento com adjuntos.

É importante destacar ainda que, estudiosos da área tendem a observar a estrutura SV-SN-SP, visto que desta forma é possível cotejar as diferenças de processamento de argumentos e adjuntos. Considerando ainda que, um dos critérios que sustenta as diferenças de aposição é baseado na frequência que um verbo pode ter ao ser ligado a uma preposição ou a frequência que um sintagma nominal pode estabelecer com o sintagma preposicional é possível afirmar, segundo MacDonald et al (1994) que os argumentos tendem, com maior frequência, a ocorrer com seus núcleos se comparados com os sintagmas adjuntos.

Todo o aporte citado até o momento é fundamental para apresentar subsídios às hipóteses defendidas pela teoria da dependência da localidade. Ou seja, a partir dos experimentos preditos espera-se

buscar evidências que advoguem um processamento não modular e serial, assim como sustentado pela corrente teórica da teoria da dependência da localidade.

Conforme postulado por Gibson (2000), a complexidade do processamento não está unicamente relacionada ao número de palavras, sílabas ou sintagmas, mas também aos tipos e a complexidade de estruturas intervenientes, a saber, no caso desta pesquisa, dos sintagmas preposicionados ambíguos.

5. Conclusão

Após tal revisão teórica, fica evidente o modelo teórico que sustenta tal pesquisa. A saber, o que mais se aproxima é a teoria da dependência da localidade proposta por Gibson (2000), visto que advoga um processamento interativo e não modular, ou seja, não hierarquiza o nível de informação acessada, ampliando o acesso a informações pragmáticas, prosódicas, contextuais, semânticas, entre outras. Os modelos interativos, como a teoria da dependência da localidade, se assemelham a teoria do labirinto na serialidade do processamento, pois constroem uma possível interpretação por vez. Em contrapartida, diferem no que tange a modularidade, isto é, modelos interativos acessam informações não estruturais. Por fim, os modelos conexionistas, por sua vez, apesar de romperem com o conceito de modularidade apontam para um processamento paralelo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Gerry T. M.; STEEDMAN, Mark J. Interaction with Context during Human Sentence Processing. *Cognition*, vol. 30, p. 191-238, 1988.

BEVER, Thomas G. The cognitive basis for linguistic structures. In: HAYES, John R. (Ed.). *Cognition and the development of language*, Wiley, New York, 1970, p. 279-362.

CUETOS, Fernando; MITCHELL, Don C. Cross-linguistic differences in parsing: Restrictions on the use of the Late Closure strategy in Spanish. *Cognition*, vol. 30, p. 73-105, 1988.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

CRAIN, Stephen; STEEDMAN, Mark. On not being led up the garden path: the use of context by psychological *parser*. In: DOWTY, David R.; KARTUNNEN, Lauri; ZWICKY, Arnold M. (Eds.). *Natural Language Parsing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 320-58.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs.). *Manual de linguística*. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

FRAZIER, Lyn; FODOR, Janet Dean. The Sausage Machine: A new twostage parsing model. *Cognition*, n. 6, p. 1-34, 1978..

FRAZIER, Lyn; RAYNER, Keith. Making and correcting errors during sentence comprehension: eye movements in the analysis of structurally ambiguous sentences. *Cognitive Psychology*, vol. 14, n. 2, p. 178-210, 1982.

FRAZIER, Lyn; CLIFTON JR., Charles. *Construal*. Cambridge: The MIT Press, 1995.

FRANÇOZO, Edson. Modelos conexionistas do processamento sintático. In: MAIA, Marcus; FINGER, Ingrid. (Orgs.). *Processamento da linguagem*. Pelotas: Educat, 2005, p. 443-458.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 127-140.

_____. Curso básico de linguística gerativa. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; BENEVIDES, J.; GUIMARÃES, L. "Orações relativas de encaixe central e status discursivo" de seus DPs. *Anais do XXIV Seminário PIBIC da UFF*, 2014.

KIMBALL, John. Seven principles of surface structure parsing in natural language. *Cognition*, Elsevier, vol. 2, p. 15- 47, 1973.

LEITÃO, Márcio Martins. Psicolinguística experimental: focalizando o processamento da linguagem. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 217-34.

McCLELLAND, James L. Constituent attachment and thematic role assignment in sentence processing: Influences of content-based expectations. *Journal of Memory and Language*. vol. 27, p. 597-632, 1988.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MacDONALD, Maryellen C.; PEARLMUTTER, Neal J.; SEIDENBERG, Mark S. The Lexical nature of syntactic ambiguity resolution. *Psychological Review*, vol. 101, p. 676-703, 1994.

MAIA, Marcus. Efeitos do status argumental e de segmentação no processamento de sintagmas preposicionais em português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (UNICAMP), n. 50, p. 13-28, 2008.

_____. Reading and Listening to Garden-path PP sentences in Brazilian Portuguese. In: Jorge CAMPOS DA COSTA, Jorge; PEREIRA, Vera Vanmacher (Org.). *Linguagem e Cognição*. Porto Alegre: Editora PUCRGS, 2009. p. 290-303.

_____. Reading and Listening to Garden-path PP sentences in Brazilian Portuguese. In: Jorge CAMPOS DA COSTA, Jorge; PEREIRA, Vera Vanmacher (Org.).

_____. Gramática e *parser*. *Boletim da Abralín*, vol. I, n. 26, 2001, p. 288-291.

_____. (Org.). *Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015.

_____ et al. O Processamento de concatenações sintáticas em três tipos de estruturas frasais ambíguas em português. *Fórum Linguístico*, vol. 4, n. 1, p. 13-53, 2003.

_____ et al. O processamento de concatenações sintáticas em três tipos de estruturas frasais ambíguas em português. In: MAIA, Marcus; FINGER, Ingrid. (Orgs.). *Processamento da linguagem*. Pelotas: Educat, 2005, p. 223-262.

_____ et al. A compreensão de orações relativas ambíguas em português brasileiro e europeu - um estudo comparativo. *Revista da Abralín*, vol. III, n. 1 e 2, p. 11-39, 2004.

_____ et al. Early and late preferences in relative clause attachment in Portuguese and Spanish. *Journal of Portuguese Linguistics*, vol. 5, p. 205-226, 2006.

_____; FINGER, Ingrid. *Processamento da linguagem*. 1. ed. Pelotas: Educat, 2005.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Introdução à linguística: domínios e fronteiras, volume 2. São Paulo: Cortez, 2012.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

OLIVEIRA, Fernando Lúcio de. O processamento da assimetria sujeito-objeto em construções do tipo QU no português brasileiro: interrogativas e relativas. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2013.

RIBEIRO, Antonio João Carvalho. Late Closure em parsing no português do Brasil. 2004. Tese (de Doutorado em Linguística). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Late Closure em parsing no português do Brasil. In: MAIA, Marcus; FINGER, Ingrid. (Orgs.). *Processamento da linguagem*. Pelotas: Educat, 2005.

_____. Late Closure and Good-Enough no processamento de frases garden-path do português do Brasil: evidências de eyetracking. *REVEL*, vol. 10, n. 18, 2012. Disponível em:

<<http://www.revel.inf.br/files/85cca406ff910bece8af8b0d9ac17347.pdf>>.

Acesso em: 15-02-2016.

SOARES, Simone da Silva. *Estratégias de processamento de construções sintáticas ambíguas em português*. 2014. (Dissertação de Mestrado). – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SPIVEY-KNOWLTON, Michael J., SEDIVY, Julie C. Resolving attachment ambiguities with multiple constraints. *Cognition*, vol. 55, p. 227-267, 1995.

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA
COM NARRATIVAS DIGITAIS:
UMA EXPERIÊNCIA PARA FINS ESPECÍFICOS**

Paula Jucá de Sousa Santos (IFTO)

paulajuca@ifto.edu.br

Gislaine Pereira Sales (IFTO)

gislaine@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo descreve uma experiência interdisciplinar de criação de narrativas digitais para a aprendizagem do espanhol num contexto de ensino da língua para fins específicos. O projeto foi desenvolvido no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins, *campus* Paraíso do Tocantins, com o auxílio dos professores de informática e língua espanhola. As narrativas digitais podem ser entendidas como os breves filmes resultantes da prática de combinar múltiplos modos de tecnologia, como fotografias, texto, música, narração de voz e *clips* de vídeo para produzir uma narrativa emotiva e profunda. Os alunos colaboram nas diferentes etapas do projeto de criação das narrativas digitais combinando a antiga arte de contar histórias com a relativamente nova prática de combinar elementos multimodais como imagens, vídeos e efeitos visuais ou sonoros, bem como uma trilha sonora, para criar uma narrativa contada desde uma perspectiva única, profunda, original e pessoal. Essa proposta pedagógica permite promover o trabalho colaborativo e a autoria múltipla, já que o sucesso final do grupo será o resultado dos esforços individuais e colaborativos de cada um dos membros do grupo. Neste projeto, o trabalho interdisciplinar de criação de narrativas digitais foi feito com base em três áreas do conhecimento: a linguagem audiovisual e as TIC, com a aplicação de técnicas audiovisuais para a produção dos vídeos; e a língua espanhola, já que os temas tratados tinham a ver com conteúdos específicos dessa área. Os principais resultados do trabalho interdisciplinar realizado foram altos níveis de engajamento e de motivação dos estudantes; a aquisição e construção de conhecimentos e habilidades através da aprendizagem colaborativa e autônoma.

Palavras-chave: Narrativas digitais. Língua espanhola. Aprendizagem.

1. Introdução

Embora as diretrizes curriculares preconizem uma perspectiva sociointeracional, segundo Almeida Filho (2004), o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil ainda tem sido marcado pelo privilégio dado ao estudo da língua pela língua, ou seja, dá-se ênfase à forma gramatical descontextualizada, apresentando-se resultados aquém das expectativas tanto do público em geral quanto do que os especialistas cogitam.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Os pesquisadores têm se preocupado com esses resultados e com a maneira de abordar as línguas estrangeiras de forma que respeitem os valores culturais dos aprendizes e contribuam para "a construção de quem somos em outras bases ao mostrar como somos multiculturais". (MOITA LOPES, 2005, p. 60)

No caso de línguas para fins específicos, a finalidade do trabalho é contribuir para que o aprendiz desenvolva capacidades para agir socialmente em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas, o que vai ao encontro do que foi mencionado. O que geralmente o diferencia é a rapidez exigida dado o curto espaço de tempo disponível para alcançar seus objetivos.

Este artigo descreve uma experiência interdisciplinar de grande potencial educacional: a criação de narrativas digitais para a aprendizagem da língua espanhola num contexto de ensino da língua para fins específicos.

As narrativas digitais podem ser entendidas como os filmes resultantes da prática de combinar múltiplos modos de tecnologia, como fotografias, texto, música, narração de voz e clips de vídeo para produzir uma narrativa emotiva e profunda (CASTAÑEDA, 2013). Os alunos trabalham colaborativamente nas diferentes etapas do projeto de criação das narrativas digitais, para criar um vídeo breve (de uns no máximo 10 minutos de duração) que faz com que pessoas comuns possam compartilhar expressar sua própria visão do mundo, em maneira multimodal e formato audiovisual (ROBIN, 2012), com uma alta implicação de fatores emocionais.

Assim, uma narrativa digital é o resultado de combinar a antiquíssima arte de contar histórias com a relativamente nova prática de combinar elementos multimodais como imagens, vídeos e efeitos visuais ou sonoros, bem como uma trilha sonora, para criar uma narrativa contada desde uma perspectiva única, profunda, original e pessoal. Como proposta pedagógica, a elaboração de narrativas digitais pode ser feita em praticamente todas as áreas de conhecimento.

Além disso, as narrativas digitais contribuem a fomentar e desenvolver uma ampla variedade de letramentos e competências, como o letramento digital, a criatividade e o pensamento crítico, entre outros. Além do mais, no caso das narrativas digitais criadas em grupos, essa proposta pedagógica permite promover o trabalho colaborativo e a

autoria múltipla, já que o sucesso final do grupo será o resultado dos esforços individuais e colaborativos de cada um dos membros do grupo.

2. Elementos das narrativas digitais numa concepção de ensino e aprendizagem

A criação de narrativas digitais com fins educativos permite misturar as tecnologias da informação e das comunicações (TIC) com a antiquíssima tradição de contar histórias para transmitir o conhecimento. É uma prática herdeira das práticas ancestrais de contagem de histórias e lendas para a comunicação e transmissão oral e síncrona do saber. Ao mesmo tempo, é uma prática social que pode ser considerada moderna e atual, pois incorpora as tecnologias da informação e das comunicações e se beneficia do uso de uma grande variedade de dispositivos eletrônicos que possibilitam a comunicação multimodal assíncrona para o compartilhamento e o acesso ao conhecimento e a informação em tempos e lugares diversos.

As narrativas tinham no passado e ainda têm uma importância enorme para a humanidade, não somente como elementos decisivos na transmissão e difusão do conhecimento, mas também devido ao fato de ajudar às pessoas a construir significados a partir das experiências vitais (BRUNER, 1996, 2003; SHANK, 1990). Essas experiências que são compiladas em forma de narrativas são elementos essenciais dos processos de ensino e aprendizagem (SHANK, 1990; ZULL, 2002). Além disso, nos contextos educacionais as histórias contribuem a criar conexões mentais entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos estudantes. (SHANK, 1990)

Essas características fazem com que as histórias sejam mais divertidas e memoráveis (SHANK, 1990; REX et al., 2002). Contar e compartilhar narrativas também ajuda aos estudantes a compreender-se melhor os uns aos outros e a desenvolverem a capacidade de se colocar no lugar do outro (LOWENTHAL, 2008), pois "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 1987, p. 78). Assim, o fato dos indivíduos trabalharem juntos e compartilharem informações ou visões pessoais fazem com que se identifiquem os uns com os outros (LOWENTHAL & DUNLAP, 2010). Isso torna a aprendizagem por meio das narrativas uma atividade de reflexão que permite aos estudantes o desenvolvimento pessoal e a expressão das suas opiniões, ideias e percepções pessoais, que estão

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

presentes nas suas escolhas e no modo em que as suas respectivas narrativas são apresentadas.

Neste projeto, o trabalho interdisciplinar de criação de narrativas digitais foi feito com base em três áreas do conhecimento: a linguagem audiovisual e as tecnologias da informação e das comunicações, com a aplicação de técnicas audiovisuais para a produção dos vídeos; a engenharia aeroespacial, já que os temas tratados tinham a ver com conteúdos específicos dessa área; e a aprendizagem do espanhol para fins específicos.

Segundo Joe Lambert (2002), toda narrativa digital completa e bem feita costuma ter sete elementos principais: ponto de vista, pergunta dramática, conteúdo emocional, voz do narrador, trilha sonora, economia narrativa e ritmo da narração. Esses elementos podem ser classificados em duas fases da criação das narrativas: a fase de escrita, e a fase de elaboração posterior. A fase de escrita inclui os seguintes elementos: ponto de vista, pergunta dramática, conteúdo emocional e economia narrativa.

Quanto à fase de elaboração posterior, os elementos inclusos nela são: o ritmo, a voz do narrador e a trilha sonora. O ponto de vista será determinado pelos motivos pelos quais o autor ou autores da narrativa querem contar uma história, o objetivo perseguido, a audiência que receberá e interpretará a narrativa, e a mensagem a ser transmitida. Ao início da narrativa, o autor faz uma pergunta dramática, de modo direto ou indireto, para criar suspense e para chamar à atenção da audiência. O conteúdo emocional faz com que o interesse e a curiosidade da audiência aumentem gradativamente, e cria uma maior empatia entre o autor ou autores e o receptor ou receptores.

A voz do narrador ou dos narradores facilita a transmissão da mensagem por parte do autor ou autores. A trilha sonora, embora opcional, é um elemento complementar importante porque contribui a reforçar a mensagem, motivo pelo qual deve ser escolhida cuidadosamente para evitar que um volume excessivo possa interferir negativamente na compreensão da história.

A economia narrativa é outro elemento essencial, pois a sua função é evitar o excesso de informação, o que ajuda à audiência a focar a sua atenção na mensagem central da narrativa.

Por último, o ritmo é um elemento que tem a ver não somente com a velocidade com que a história é contada, mas também com a velocidade e quantidade de imagens ou vídeos que aparecem em sincronia com a voz no narrador ou narradores. É muito importante que a narrativa digital tenha um ritmo apropriado, nem muito rápido nem muito divagar, para que a narrativa seja compreensível e, ao mesmo tempo, interessante e divertida.

Para a elaboração colaborativa de narrativas digitais sobre temas relacionados com a cultura espanhola: uma WebQuest de introdução ao projeto; procurar e selecionar informações em relação ao tema escolhido; criar um roteiro; selecionar os elementos audiovisuais a serem incluídos; escolher o software; gravar a narração em base ao roteiro e sincronizá-la com as imagens; montar o vídeo, adicionando os créditos e a legenda; compartilhar o vídeo no fórum do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Poliforma T; fazer uma apresentação oral do processo criativo; redigir um diário de reflexão; e avaliar o trabalho próprio e dos outros estudantes.

Os principais resultados do trabalho interdisciplinar realizado foram altos níveis de engajamento e de motivação dos estudantes, que viraram autores e coautores dos próprios conteúdos educativos; a aquisição e construção de conhecimentos e habilidades do campo da engenharia aeroespacial através da aprendizagem colaborativa e autônoma; e a prática e desenvolvimento de destrezas e competências digitais e linguísticas, bem como o pensamento crítico e a capacidade de solução de problemas.

3. Metodologia

Para a elaboração colaborativa de narrativas digitais sobre temas relacionados com a cultura espanhola os estudantes tiveram que desenvolver várias atividades, usando diferentes recursos, como: computadores com acesso à internet e com diversos tipos de software gratuito, microfones e *datashow*.

O projeto foi desenvolvido com duas turmas, num total de 64 (sessenta e quatro) alunos. Sendo que cada grupo continha em média cinco integrantes, totalizando treze grupos. Os temas eram referentes à cultura dos países de língua espanhola, neste sentido o professor sorteou o nome do país ao qual o trabalho deveria ser desenvolvido.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Primeiramente os estudantes procuraram informações sobre o tema escolhido por cada um dos grupos. Após ter feito isso, os estudantes escreveram os roteiros, de maneira colaborativa.

Na segunda etapa os grupos se reuniram para selecionar os elementos audiovisuais a serem incluídos na narrativa digital, bem como a escolha do software. Seguidamente, os estudantes fizeram a gravação de voz em língua espanhola com base ao roteiro e sincronizaram a narração com os recursos audiovisuais previamente selecionados. Uma vez feito isso, a seguinte tarefa foi fazer a montagem das narrativas em forma de vídeo legendado.

A maneira de organização proposta é em sequências didáticas (SD), definidas como "*um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe*" (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, *apud* CRISTOVÃO, 2009)", cuja finalidade geral é "o domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de texto, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa". (BRONCKART, 2010, p. 172)

A construção do modelo didático é fundamental para que uma SD consiga contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, entendidas como "aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada". (DOLZ; PASQUIER & RONCKART, 1993, p. 30)

Didaticamente, elas são divididas em capacidade de ação (que prioriza o contexto), capacidade discursiva (que enfoca o conteúdo temático, a organização textual, os tipos de discurso e de sequência) capacidade linguístico-discursiva (que trabalha com os mecanismos de textualização, responsáveis pela coerência temática e interativa do texto).

Posteriormente, os alunos disponibilizaram seus vídeos por meio de um link que foi compartilhado no fórum do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Acessando o link, os estudantes tinham a opção de assistir os vídeos online (streaming) e escrever seus comentários, críticas e sugestões em cada uma das entradas do fórum, as quais correspondiam às diferentes narrativas digitais.

Assim que todos os grupos tinham assistido aos vídeos dos seus colegas, cada grupo fez uma apresentação oral do processo criativo, na

qual eles explicavam passo a passo o processo de criação das narrativas digitais e tiravam as dúvidas dos colegas em relação ao mesmo.

As apresentações orais foram feitas com apoios visuais multimodais (Microsoft Power Point, Prezi, fotografias, clips de vídeo etc.)

A realização das atividades e as discussões geradas incentivaram a compreensão do contexto e a percepção de quanto ele determina as ações de linguagem, possibilitando que o aluno notasse a relevância dos resultados e a consciência de aprendizagem adquirida

4. Resultados e discussões

Os principais resultados do trabalho interdisciplinar realizado foram altos níveis de engajamento e de motivação dos estudantes, que viraram autores e coautores dos próprios conteúdos educativos; a aquisição e construção de conhecimentos e habilidades através da aprendizagem colaborativa e autônoma; e a prática e desenvolvimento de destrezas e competências digitais e linguísticas, bem como o pensamento crítico e a capacidade de solução de problemas. Esses resultados, que foram considerados muito positivos pelos professores e pelos alunos, são um bom exemplo do grande potencial educacional da inclusão de atividades interdisciplinar.

Esse projeto pode ser considerado como inovador pela sua grande interdisciplinaridade, pois foram combinados conhecimentos e destrezas de diversas disciplinas, como a comunicação audiovisual e a língua espanhola para fins específicos

Os conhecimentos em relação à comunicação audiovisual foram os relacionados com a criação e edição de vídeos, principalmente com o uso de diferentes tipos de software, como Movie e Microsoft Movie Maker, bem como vários tipos de software para a gravação de som, como Audacity ou o gravador de som do Windows. Finalmente, os conhecimentos em língua espanhola adquiridos com o projeto tiveram a ver a prática das quatro destrezas principais em língua espanhola: leitura, escrita, compreensão oral e expressão oral, além da gramática e o vocabulário.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

5. Considerações finais

A experiência com as narrativas digitais aprendizagem do espanhol num contexto de ensino da língua para fins específicos é um exemplo do modo em que várias áreas do conhecimento podem ser combinadas de forma a favorecer a aprendizagem integral e significativa.

Assim, as contribuições das áreas de a linguagem audiovisual e de tecnologia de informação e comunicação, e o espanhol para fins específicos fizeram com que os estudantes aprendessem diferentes técnicas audiovisuais de produção e edição de vídeo, léxico e conteúdos da cultura espanhola, ao tempo que tiveram inúmeras oportunidades de prática de várias destrezas em relação à língua estudada, bem como de compreensão e de expressão orais e escritas.

O objetivo principal da proposta de criação colaborativa e uso de narrativas digitais em espanhol foi atingido, pois o projeto permitiu a familiarização dos estudantes com as formas léxico-gramaticais da língua por meio das inúmeras possibilidades de prática significativa e contextualizada nas diferentes etapas do projeto.

Quanto aos objetivos secundários, esses também foram atingidos, já que o projeto fomentou a aprendizagem de temas específicos de espanhol, como o vocabulário relacionado a viagens, profissões, dentre outros. Além disso, o projeto contribuiu para desenvolvimento de letramentos e competências em língua espanhola, como o letramento digital e crítico.

Do mesmo modo, o projeto favoreceu o engajamento e a motivação dos estudantes, facilitando a aquisição e construção de conhecimentos e habilidades através da aprendizagem colaborativa e autônoma; e fomentou a prática e desenvolvimento de destrezas e competências digitais e linguísticas, bem como o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de solução de problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. Modelos de determinação social das doenças crônicas não-transmissíveis. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 9, n. 4, p. 865-884, 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n4/a09v9n4.pdf>>.

BRUNER, Jerome. *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

_____. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAMBERT, Joe. *Digital Storytelling: capturing lives, creating community*. Berkeley: Digital Diner Press, 2002.

LOWENTHAL, Patrick R. Online faculty development and storytelling: An unlikely solution to improving teacher quality. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 4, n. 3, p. 349-356, 2008. Disponível em <http://jolt.merlot.org/vol4no3/lowenthal_0908.pdf> Acesso em: 04.03.2016.

LOWENTHAL, Patrick R; DUNLAP, Joanna C. From pixel on a screen to real person in your students' lives: Establishing social presence using digital storytelling. *Internet and Higher Education*, n. 13, p. 70-72, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto-base do Simpósio da TIRF (TESOL International Research Foundation), realizado em São Paulo, 2005.

REX, Lesley A.; MURNEN, Timothy J.; HOBBS, Jack; MCEACHEN, David. Teachers' pedagogical stories and the shaping of classroom participation: "The Dancer" and "Graveyard Shift at the 7-11". *American Education Research Journal*, vol. 3, n. 39, p. 765-796, 2002.

ROBIN, Bernard R. *The Educational Uses of Digital Storytelling*. 2012. Disponível em: <<https://dsresources.pbworks.com/f/Educaional-Uses-DS.pdf>>. Acesso em: 04.03.2016.

SCHANK, Roger C. *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Evanston: Northwestern University Press, 1990.

SERRA-CÁMARA, Belén; SEVILLA PAVÓN, Ana. WebQuest introdutória para a criação de narrativas digitais. 2012. Disponível em: <<http://zunal.com/webquest.php?w=165788>>.

ZULL, James. *The Art of Changing the Brain*. Sterling: Stylus Publishing, 2002.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

AS INTERJEIÇÕES PLUSQUAM
E AS CONSTRUÇÕES DE DESEJO
COM O MAIS-QUE-PERFEITO

Paulo Gonçalves Cerqueira (UFRJ)

cerqueirapg@gmail.com

Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ)

marialucialeitaodealmeida@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho analisa interjeições correntes no português do brasileiro que têm forma semelhante à conjugação verbal do tempo pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo. Tradicionalmente, admite-se que algumas interjeições se utilizam da forma verbal simples do referido tempo para expressar desejo. Discutem-se, então, dois grupos construcionais: as interjeições *plusquam* – representadas pelas formas “*tomara!*” e “*pudera!*” – e as locuções interjetivas com o mais-que-perfeito, representadas pelas formas “*quisera eu...*”, “*quem me dera...*” e “*prouvera a Deus...*”. Esta análise vai ao encontro da gramática das construções e os preceitos da linguística cognitiva, tendo como base de conceptualização das estruturas citadas. Adotam-se, como orientação para análise dos dados, modelos construcionais, noções de *chunking*, e possíveis processos formadores dessas construções interjetivas. Os resultados obtidos por meio de análise comparativa de frases obtidas aleatoriamente em diversos sites apontam para a produtividade da forma do pretérito mais-que-perfeito empregada para além dos usos previstos pela tradição gramatical.

Palavras-chave: Interjeições. Construção gramatical.

Pretérito mais-que-perfeito. Interjeição plusquam.

1. Introdução

As gramáticas trazem uma divisão das classes de palavras muito peculiar, apontando as interjeições como um conjunto de palavras separado das classes tradicionais. Evanildo Bechara (2009, p. 109) apresenta os seguintes agrupamentos: substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

Ao tratar das interjeições, Evanildo Bechara realça que essa classe nem é entendida como “pura palavra, mas uma palavra-oração, que só por si pode valer por um conteúdo de pensamento da linguagem emocional” (BECHARA, 2009, p. 112). O autor admite que a interjeição é “a expressão com que traduzimos os nossos estados emotivos” (BECHARA, 2009, p. 330). Outra característica marcante é a sua

existência autônoma, na medida em que podem, por si só, constituir-se como orações completas.

Entendendo a interjeição como “palavra-oração”, algumas estruturas podem estabelecer relações sintáticas ou semânticas com outras unidades e, com elas, constituir unidades complexas. O tom melódico exclamativo é outra característica que, por vezes, pode anular qualquer possibilidade de ambiguidade, como quando uma interjeição é formada por verbos.

Entendem-se por construção gramatical as construções que permitem uma eficiente descrição das formulações linguísticas das línguas naturais, considerando-se que: (i) a unidade linguística a ser considerada para análise é a construção gramatical, i.e., o pareamento forma/significado, de tal maneira que nenhum aspecto de um possa ser previsto sem que o outro também o seja; (ii) as construções gramaticais existem em quaisquer dos níveis linguísticos – do fonológico ao sintático. (ALMEIDA, 2008, p. 143)

Para Adele Eva Goldberg (1995, p. 67-68), há alguns princípios gerais que regulam os tipos e as quantidades de construções gramaticais. São eles:

1. *Princípio da motivação maximizada* – Se uma construção A está relacionada a uma construção B sintaticamente, então o sistema da construção A é motivado em algum grau e está relacionado à construção B semanticamente.
2. *Princípio da não sinonímia* – Se duas construções são sintaticamente distintas, então elas devem ser semântica ou pragmaticamente distintas.

Corolário A: Se duas construções são sintaticamente distintas e semanticamente (S) sinônimas, elas devem ser pragmaticamente (P) sinônimas.

Corolário B: Se duas construções são sintaticamente distintas e P-sinônimas, elas devem ser S-sinônimas.

3. *Princípio do poder expressivo maximizado* – O inventário das construções é maximizado por propósitos comunicativos.
4. *Princípio da economia maximizada* – O número de construções distintas é minimizado tanto quanto possível, respeitado o princípio 3.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Ronald W. Langacker (2008), em sua explicação sobre as construções gramaticais, trata das expressões linguísticas como estruturas simbólicas (Σ). Não se podem separar essas estruturas, elas são, em suma, estruturas conectadas num emparelhamento de um polo semântico (S – o “significado”) com outro polo fonológico (P – a “forma”).

As estruturas simbólicas, quando ordenadas e encadeadas, seguem a ordenação apresentada na Figura 1.

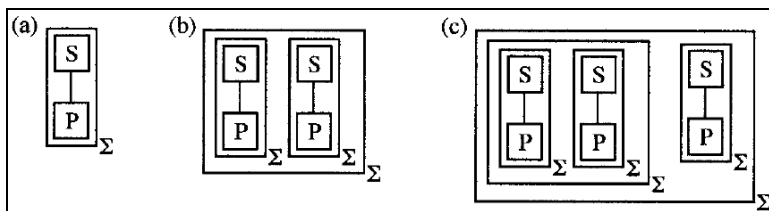


Figura 4 – Construção Gramatical (LANGACKER, 2008, p. 15)

Maria Lúcia Leitão de Almeida (2008), baseando-se nos modelos construcionais de Ronald W. Langacker, afirma que

há uma macroconstrução transitiva (A) que motiva as construções do desejo (B), que herdam algumas características de A; as especificações de B mostram que há os seguintes papéis argumentos: sujeito e predicado; e os seguintes papéis temáticos: sujeito experienciador volitivo e objeto desejado; o aprofundamento da análise mostra que o objeto desejado possa ser realizado de duas diferentes formas: por SN simples ou oracional. (ALMEIDA, 2008, p. 152)

A rede construcional típica é representada pelo esquema gráfico a seguir:



Figura 5 – Rede Construcional (ALMEIDA, 2008, p. 152)

Com base na Figura 2, a construção transitiva é a anterior à macroconstrução de desejo, subordinada sintaticamente à construção transitiva, ambas as estruturas estão vinculadas por um “link de

polissemia” (ALMEIDA, 2008, p. 152). As construções derivadas – 1, 2 e 3 – são motivadas pela macroconstrução, à qual se conectam por um “link de instanciação, já que são construções mais especificadas” (*Idem*).

Adota-se, também, o entendimento de Ronald W. Langacker (2005, p. 102) de que as construções gramaticais são os principais objetos de descrição, e que léxico e gramática não são componentes distintos, mas formam um *continuum* construcional.

Construções são um emparelhamento de forma e significado (“conjunto de estruturas simbólicas”), sendo a estrutura informacional reconhecida como uma das facetas da significação construcional ligada a redes de herança (“categorização”).

As regularidades (regras, padrões) assumem a forma de construções que são esquemáticas em relação às expressões instanciadas. Além do grau de especificidade/esquematicidade, expressões e padrões instanciados têm o mesmo caráter básico. O conhecimento linguístico compreende um grande número de construções gramaticais padrões.

Uma estrutura que acomoda construções “idiossincráticas” poderá acomodar facilmente padrões “normais” como um caso especial, mas não vice-versa. Uma “boa formação” é uma questão de satisfação de restrições simultânea. A composição é feita por “unificação” (“integração”).

Considera-se interjeição *plusquam* aquela que tem sua forma e prosódia semelhantes às do tempo pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo, daí o nome *plusquam* (do latim, *plus* – “mais” e *quam* – “que”, alusão à designação “preterito *plusquam* perfeyto”).

O termo “*preterito plusquam perfeyto*” é adotado na gramática de Jerônimo Contador de Argote (1725, p. 58) para nomear o tempo pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo. *Plusquam* é utilizado, aqui, para diferenciar as interjeições que têm forma de mais-que-perfeito das demais.

Não há tal classificação específica nos compêndios tradicionais, no entanto, ela permite identificar as palavras “*tomara*” e “*pudera*” como entidades linguísticas diferentes dos verbos “tomar” e “poder”.

As construções com as interjeições *plusquam* são realizadas da seguinte forma: como duas inferências interligadas pela interjeição

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

“*pudera!*”, e orações optativas encetadas por “*tomara!*”, a interjeição volitiva *plusquam*.

As locuções interjetivas do tipo “*quisera eu*”, “*quem me dera*”, “*prouvera a Deus*” (em textos mais antigos), mantêm uma relação verbal entre os elementos oracionais. Nas interjeições com “*pudera!*” e “*tomara!*”, não há essa mesma relação, ao contrário, há o esvaziamento semântico e morfológico dos respectivos verbos.

As construções com “*quisera*”, “*dera*” e “*prouvera*” têm como principal característica a presença de estrutura argumental típica, i.e., têm sujeito, verbo e complemento (considerando-se uma organização fixa dos argumentos). Diferentemente, as interjeições *plusquam* não têm tal aceção, já que não possuem valor verbal.

Os casos que exemplificam as construções de desejo propostas são formados por oração principal finita e objeto direto oracional, para as construções de desejo.

Os exemplos de *pudera* não são tratados como diferentes quando ela, a interjeição, aparece em posições diferentes em cada oração. Não há relação de dependência argumental entre a interjeição e os demais termos da oração exclamativa. Também não se observa diferença estrutural quando a referida interjeição está no início, meio ou no final do texto.

Nos casos em que há ocorrência da interjeição *tomara*, observou-se a posição inicial, pois, não foram encontrados casos em que a oração optativa é encerrada por essa interjeição.

As frases analisadas foram obtidas, após inserir em buscador eletrônico, as palavras-chaves de cada construção pretendida – *tomara* e *pudera*, para interjeições *plusquam*, e *quisera*, *dera*, *prouvera* e verbos diversos conjugados no mais-que-perfeito, para construções de desejo. Para fins deste trabalho, questões relativas ao gênero e à tipologia textual não foram consideradas como restrições ao *corpus*. Os exemplos foram divididos em dois grandes grupos: interjeições *plusquam* (“*pudera!*” e “*tomara!*”) e construções de desejo (*quisera*, *dera*, *prouvera*, etc.).

Somente duas interjeições podem ser classificadas como puramente interjeição *plusquam*: *tomara* e *pudera*, sendo possível esta última se assemelhar à construção de desejo descrita no subitem 4.3 deste artigo.

Uma vez que as possibilidades interjetivas são numerosas, ater-se às interjeições *plusquam* permite categorizar um grupo de construções exclamativas e volitivas com maior precisão.

2. As interjeições *plusquam* à luz de Ferdinand de Saussure

Ferdinand de Saussure apresenta três conceitos importantes para entender as interjeições *plusquam* como unidades dissociadas do mais-que-perfeito, a saber: identidades, realidades e valores sincrônicos. Não cabe neste trabalho comentar tais características no âmbito da diacronia.

A respeito da identidade sincrônica das palavras apresentada por Ferdinand de Saussure (1997, p. 150-154), a paridade fônica existente entre duas palavras formalmente iguais, ou seja, as identidades fônicas de *tomara* (Tomara que ele volte! / Ele tomara a decisão) e de *pudera* (Perdeu rápido? Pudera! Era o pior time! / Não pudera ter sucesso na vida) são observadas quando se comparam duas orações, uma apresentando interjeição, e a outra, a forma verbal de pretérito mais-que-perfeito, mas a identidade semântica não se apresenta em tais casos.

Tratando-se da realidade sincrônica, ainda conforme Ferdinand de Saussure, os conceitos apregoados pelos gramáticos não dão conta dos reais fatores constitutivos da língua. Tais conceitos são defeituosos e, particularizar as palavras em classes, sejam elas, substantivos, verbos, adjetivos, etc., não há uma realidade linguística incontestável (p. 153). Assim, tratar as interjeições *plusquam* como pretérito mais-que-perfeito nega todas as possibilidades de emprego dessas palavras.

Por fim, o valor sincrônico das palavras “*pudera*” e “*tomara*” as apresenta como entidades interjetivas que têm a mesma forma grafemática e fônica de seus pares verbais, porém, estes têm características que não são compartilhadas com aquelas. Diante dessa relativa paridade, não se pode esquecer que, por vezes, os conceitos de identidade podem ser confundidos com os conceitos de valor, e vice-versa (p. 154).

Esses três conceitos, importantíssimos e vitais – identidade, realidade e valor –, devem ser considerados ao analisar um enunciado contendo as interjeições *plusquam*, a fim de não se cometerem equívocos.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

O posicionamento de Ferdinand de Saussure a respeito dos usos das palavras é consoante com o entendimento de Joan Bybee (2010) sobre *Chunking* (unidade de organização de memória, sendo formado pela reunião de um conjunto de blocos igualmente formados na memória e soldados juntos em uma unidade maior). *Chunking* implica a capacidade de construir tais estruturas de forma recursiva, promovendo, assim, uma organização hierárquica da memória.

Levar em conta as interjeições *pudera* e *tomara* como *chunks* não é impossível, uma vez que são “pedaços” deslocados de seu uso primário. Não há mais relação direta ou indireta com seus correspondentes verbais. São opacas, aprendidas e utilizadas sem prévio conhecimento da origem lexical, como uma “expressão pré-fabricada”.

De posse desse arcabouço teórico, buscamos analisar as palavras cujas formas se parecem com as verbais do mais-que-perfeito. Note-se que as frases e estruturas observadas são comuns no português brasileiro. O trato das interjeições, por parte das gramáticas tradicionais, é demasiado pobre, resumindo-se apenas a listar algumas poucas aplicabilidades de certas expressões.

3. *Interjeição plusquam: pudera*

Arrolada no grupo de interjeições, a interjeição *plusquam* que segue a configuração [[A]-**pudera**]-[B]] tem caráter enfático. A porção [pudera] pode aparecer entre duas inferências, no início do discurso, precedendo uma explicação já esperada de determinada ação, ou ao final do enunciado, evidenciando a exclamação.

Não há resquício de identidade verbal nem predicação alguma na porção [pudera]. Sua função na frase é de marcador discursivo, enfatizando que a inferência A era prevista, considerando a inferência B como verdadeira.

Os exemplos extraídos do inventário de dados compilados não sustentam o entendimento de que tal interjeição seja uma construção de desejo, ao contrário, ela denota exclamação e admiração, por vezes precedida de *também* e sucedida pelo ponto de exclamação.

(1) – “*Esse aquecimento global tá de lascar*”.

– “**Também pudera, você só assiste tela quente e temperatura máxima!**”³⁶

Há duas inferências em questão:

Inferência A – “Esse aquecimento global tá de lascar”

Inferência B – “você só assiste tela quente e temperatura máxima!”

O elo entre 1A e 1B é “também pudera”. Não é possível pensar num sujeito ou complemento verbal para o “pudera” nem se pode separar seus constituintes morfológicos, pois é, em si, uma unidade mínima de significação.

A frase 1A assume significação restrita por causa de 1B. Fatores como poluição, desmatamentos e outras interferências humanas não são, nesse contexto, a causa do aquecimento global, e, sim, os programas assistidos na tv.

(2) **“Temer faz ‘agenda positiva’ com ato de Dilma. Pudera, não tem positivo com Temer.”**³⁷

As duas inferências são:

Inferência A – “Temer faz ‘agenda positiva’ com ato de Dilma”

Inferência B – “não tem positivo com Temer”

Em (2), fica claro que há relação entre a primeira e a segunda inferências, e que 2B é uma explicação de 2A, uma vez que, para o autor, as palavras “positivo” e “Temer” não podem estar numa mesma frase.

(3) **“Também pudera! Não dava mesmo para esperar resultado diferente. Sofrimento era e sempre foi inevitável.”**³⁸

³⁶ Texto de Prova de Português Nível Médio - TJ/MG - Técnico Judiciário. Entidade promotora: Fund PUC Minas Gerais | Ano: 2012. BANCO DE QUESTÕES POR MATÉRIA. Disponível em: <<http://papaprova.com/uploads/20120827/novo-15.jpg>>. Acesso em: 22-06-2016.

³⁷ “Temer faz ‘agenda positiva’ com ato de Dilma. Pudera, não tem positivo com Temer”, por Fernando Brito. Disponível em: <<http://www.tijolaco.com.br/blog/temer-faz-agenda-positiva-com-decisao-de-dilma-pudera-nao-tem-positivo-com-temer>>. Acesso em: 22-06-2016.

³⁸ “Também, pudera!”, por Elton Simões. Disponível em: <<http://noblato.globo.globo.com/artigos/noticia/2015/11/tambem-pudera.html>>. Acesso em: 22-06-2016.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

Aqui, as inferências são:

Inferência A – “Não dava mesmo para esperar resultado diferente”.

Inferência B – “Sofrimento era e sempre foi inevitável”.

Diferentemente de (1) e (2), o exemplo acima começa com a expressão “Também pudera!”, não estabelecendo, linearmente, a ligação entre 3A e 3B, mas essa relação de consecutividade é semanticamente recuperável sem dificuldade.

As frases 3A e 3B são períodos compostos que poderiam existir sem a interjeição *plusquam*, mas, ao se apresentarem adjungidas semanticamente pela marcação interjetiva, ganham outra ênfase, independentemente da posição da interjeição na frase.

(4) Pudera

Te encontrar aqui

Pudera

Este lugar marcou

Demais em mim

*Ficou pra nós dois*³⁹

Note-se que, aparentemente, não há uma inferência B, como nos exemplos anteriores, mas, atentando para a estrofe toda, vê-se a seguinte relação:

Inferência A – “Te encontrar aqui”

Inferência B – “Este lugar marcou/Demais em mim/Ficou pra nós dois”

No exemplo (4), a frase “Te encontrar aqui” é circundada pela interjeição, ainda que esta não esteja acompanhada de ponto de exclamação. Caso não se repetisse no terceiro verso, o primeiro “Pudera” poderia ser confundido com o verbo.

Os três primeiros versos denotam a surpresa do *eu lírico* ao se encontrar com a pessoa amada, porém, nos versos subsequentes, constata-se não haver motivo para espanto.

³⁹ Pudera – Tim Maia. Composição: Marquinhos/Michel. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/tim-maia/48935>>. Acesso em: 22-05-2016.

4. Interjeição *plusquam*: tomara

Outro grupo construcional, contendo interjeição *plusquam*, segue o tipo [[Tomara]-[X]], tal que [X] seja uma oração optativa que, caso esteja omitida, pode ser facilmente recuperável. Não há relação de dependência sintática entre o *tomara* e a segunda parte da oração optativa, nem há carga semântica de pegar, beber, conquistar etc.

- (5) “Tomara que eu consiga passar no teste.”
(6) “Tomara que ela venha.”
(7) “Tomara que não chova hoje à tarde.”
(8) “Tomara que você volte depressa.”⁴⁰
(9) “Nada contra você, mas tomara que o canudo do seu toddynho afunde.”⁴¹

Os exemplos de (5) a (9) são os modelos clássicos de uso da interjeição, conforme o padrão:

[[Tomara]-[que Suj. V._(modo Subjuntivo) Compl.]]

- (10) – “Ele vai vir?”
– “Tomara que sim...”
– “É, tomara... Porque se ele não vier, não sei o que vou fazer.”⁴²

Em (10), quando há na resposta a confirmação de que ele virá. Como tréplica, temos apenas “tomara...”; atente-se para o uso de reticências a marcar a pausa da fala. A oração esperada na resposta – [que ele venha] – pode ser perfeitamente recuperada a partir das informações precedente no texto.

- (11) “Tomara que (não) caia.”⁴³

⁴⁰ Tomara – Vinícius de Moraes. Disponível em: <<http://kdfrases.com/frases-imagens/frase-tomara-que-voce-voite-depressa-que-voce-nao-se-despeca-nunca-mais-do-meu-carinho-e-chore-se-vinicius-de-moraes-118282.jpg>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

⁴¹ Coruja em Depressão – Nada contra você mas tomara que o canudo do seu toddynho afunde. Disponível em: <<http://geradormemes.com/media/created/8p4b7f.jpg>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

⁴² Exemplos de (5) a (8). Significado de Tomara Por Cristian (RS) em 29-12-2008 – Dicionário informal. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/tomara/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Uma roupa feminina muito comum, seja em forma de vestido, blusa ou sutiã, é o *tomara que caia*. Quando está definindo o tipo de peça de roupa – “blusa tomara que caia”, “vestido tomara que caia”, “sutiã tomara que caia” – a estrutura *tomara que caia* é uma unidade lexical, diferente do que ocorre em (11), em que fica evidente o desejo de que algo não caia.

5. *Construções de desejo com o mais-que-perfeito*

As construções gramaticais de desejo são instanciadas pelas macroconstruções transitivas que motivam a estruturação das construções de desejo, herdando estas certas características. Algumas dessas características são: (a) papéis argumentos: sujeito e complemento, e (b) papéis temáticos: sujeito experienciador volitivo e objeto desejado (tema ou alvo). A esse respeito, note-se que o objeto desejado pode ser realizado por meio de um sintagma nominal ou de um sintagma oracional (oração finita ou infinitiva). (ALMEIDA, 2008, p. 152)

Nos subitens a seguir, apresentam-se as três construções gramaticais, cujos verbos conjugados no tempo pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo não denotam “ação anterior à outra ação já passada”.

Têm-se, então, duas construções básicas e uma derivação da segunda. Cumpre-nos dizer que o princípio do poder expressivo maximizado e o da economia maximizada, anteriormente citados, são aplicáveis aos exemplos aqui tratados.

5.1. *Construção com dera*

Seguindo o padrão [**Quem X dera Y**], tal que [X] seja um oblíquo átono, podendo ser expresso ou não, e [Y] seja o objeto de desejo, nominal ou oracional, pode-se descrever esse esquema da seguinte forma: sujeito indefinido sempre preenchido, geralmente seguido do pronome oblíquo átono; verbo *dar* conjugado na terceira pessoa gramatical; objeto direto oracional (objeto de desejo).

⁴³ Tomara que (não) caia. Disponível em: <<http://www.srtasenhorita.com/blog/2011/11/tomara-que-nao-caia/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

(12) “*Quem me dera* que eu fosse o pó da estrada.”⁴⁴

(13) “*Quem te dera* saberes disto mais cedo!”

(14) “*Quem lhe dera* me derrubar em Itaquera.”⁴⁵

(15) “*Quem dera* minha vó deixar eu ir também.”⁴⁶

(16) – “João, imagina você com um carrão desse?

– Pô, *quem dera!*”⁴⁷

Nas frases de (12) a (16), tem-se a estrutura padrão da locução interjetiva. A regra de colocação pronominal diz que há certas palavras que são atratoras de pronomes átonos. A respeito disso, seria lícito dizer que apenas essa regra se aplica aos casos acima, mas a “fôrma” dessa construção também não permite a ocorrência da ênclise.

A frase (15) mostra o possível apagamento formal do oblíquo, mas este pode ser perfeitamente recuperável como *me*, já que o pronome *eu*, na oração subordinada, preenche anaforicamente a informação de [X].

Em (16), a respeito da frase “pô quem dera!”, o desenvolvimento da frase pode ser: “Quem me dera ter/dirigir um carrão desse!”. Mas, como não se pode subentender algo que não está posto no momento da interação, a perfeita compreensão do que é dito depende do modelo cognitivo idealizado (MCI), compartilhado pelos participantes da interação discursiva. Não havendo o compartilhamento do modelo cognitivo idealizado pertinente ao que foi apagado, não se pode recuperar o objeto de desejo, tornando o enunciado totalmente incompreensível (“pô, quem dera!” o quê?).

⁴⁴ PESSOA, F. O Guardador de Rebanhos. In: Poemas de Alberto Caieiro. Fernando Pessoa. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993). Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/3546>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

⁴⁵ FERREIRA, K. Quem lhe dera me derrubar em Itaquera. TORCEDOR DO SANTOS. In: globoesporte.globo.com. 07 abr. 2015. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/sp/santos-e-regiao/blogs/especial-blog/torcedor-do-santos/post/corinthians-1-x-1-santos.html>>. Acesso em: 26-01-2016.

⁴⁶ Elka (SC). Quem dera. Dicionário inFormal®. 18 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/quem+dera>>. Acesso em: 26-01-2016.

⁴⁷ Dicionário inFormal (SP). Quem dera. Dicionário inFormal®. 11 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/quem+dera>>. Adaptado. Acesso em: 26-01-2016.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

5.2. Construção com quisera

Outra construção de desejo com o pretérito mais-que-perfeito é a que segue o modelo [**Quisera Suj.**_(pronominal) **Compl.**]. Essa construção é menos esquematizada que construção com *dera*. As frases seguintes apresentam a regularidade da construção, de modo que o sujeito é realizado sempre no nominativo, posposto ao verbo e tem papel temático sujeito experienciador volitivo. O verbo está conjugado na primeira pessoa gramatical, e o complemento, o objeto de desejo, exerce papel temático de tema.

(17) “*Quisera eu acompanhar teus descontroles*”.⁴⁸

(18) “*Quisera eu ter podido dizer adeus. Quem dera...*”⁴⁹

Organização sintática engessada e prosódia diferenciada, são algumas das características da estrutura superficial dessa locução interjetiva (modelo). A próclise não caracteriza essa locução interjetiva de desejo, ao contrário, elimina tal possibilidade (vide 17 e 18).

(19) “*Eu quisera acompanhar teus descontroles*”.

(20) “*Eu quisera ter podido dizer adeus. Quem dera...*”

Analisando-se os pares (17)/(19) e (18)/(20), praticamente não há diferença, já que a posição do sujeito é perfeitamente cabível a ambos os casos. Mas, se esses pares são, em essência, iguais sintaticamente, eles são diferentes por quê?

Revedo os princípios gerais de Adele Eva Goldberg, o princípio da não sinonímia considera que duas construções sintaticamente distintas devem ser semântica ou pragmaticamente distintas. Os pares (17)/(19) e (18)/(20) são sintática e semanticamente iguais; porém, as frases (19) e (20) têm outras características, sendo a prosódia a mais saliente, que permitem atestar que são diferentes pragmaticamente.

⁴⁸ RODRIGUES, Hugo. *Quisera eu acompanhar teus descontroles*. Entenda os homens. 29 out. 2014. Disponível em: <<http://www.entendaoshomens.com.br/quisera-eu-acompanhar-teus-descontroles>>. Acesso em: 26-01-2016.

⁴⁹ ARTUR, Wagner. *Quisera eu ter podido dizer adeus*. Riverside Hotel. Disponível em: <<https://riversidehotel.wordpress.com/riverside/quisera-eu-ter-podido-dizer-adeus>>. Acesso em: 26-01-2016.

5.3. Derivação da construção com quisera

Uma vez que o padrão oracional do português permite posposição de sujeito sem alteração de significado, não cabe olhar para a semântica das frases e, sim, para a pragmática, o uso efetivo dessas construções. Semanticamente, os exemplos de (15) a (18) são construções de desejo, mas somente de (17) e (18) são consideradas locuções interjetivas.

O padrão que deve ser considerado como paradigma para locução interjetiva que caracteriza a construção de desejo é o seguinte:

[**V.**_(pret. mais-que-perfeito) **Suj.**_(pronominal) **Compl.**_(OD Simples ou OD oracional red. inf.)]

Não se admite anteposição de sujeito sem perda de aplicabilidade pragmática. Alterar a organização linear dos argumentos implica necessariamente a alteração pragmática.

Preenchendo as posições anteriormente descritas com outros verbos, inclusive os não volitivos assumem acepção de desejo. Diversos verbos, tais como *comer*, *discursar* e *fazer*, podem ser inseridos na construção aqui proposta, exemplo:

- (21) “*Comera eu* aquele bolo da dona Maria”. (Contexto: o sujeito queria, mas não pôde comer ao menos um pedaço do “bolo da dona Maria”)
- (22) “*Discursara ele* como Platão”. (Contexto: ao tecer comentários sobre a eloquência de uma determinada pessoa, deseja-se que esta discursasse tal qual Platão)
- (23) “*Fizera eu* aquele trabalho, teria tirado uma nota alta”. (Contexto: o sujeito não fez um trabalho específico, e se lamenta por não o ter feito)
- (24) “*Ganhara eu* um salário de jogador de futebol”. (Contexto: ao reclamar do salário que recebe, alguém inveja os salários milionários dos jogadores de futebol)
- (25) “*Tivera eu* tanta habilidade com as mãos”. (Contexto: comentário de alguém ao admirar as habilidades manuais de outrem)

Note-se que a organização linear das frases (17) e (18) é idêntica àquela observada nos exemplos de (21) a (25). Para que estas últimas atendam ao padrão [**V. Suj. Compl.**] da construção de desejo, além da disposição dos elementos frasais, o tom melódico deve seguir o mesmo

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

da construção com *quisera*, uma vez que a identidade da construção é observada.

Há uma literatura bastante sólida sobre a posposição do sujeito em relação ao verbo. Cabe evidenciar que, ainda que sintaticamente não haja diferenças efetivas, a semântica de uma frase cujo sujeito está posposto a um verbo conjugado no pretérito mais-que-perfeito é diferente da construção de desejo evocada neste trabalho.

Os exemplos próximos corroboram o que é proposto neste subitem. As orações de (26) a (30) são bastante comuns e têm, respectivamente, o verbo prazer (*prouvera*), em (26) e (27), e o verbo poder (*pudera* – diferente dos usos descritos no item 3), de (28) a (30), como predicadores verbais.

- (26) “*Prouvera aos deuses*, meu coração triste, que o Destino tivesse um sentido!”⁵⁰
- (27) “*Prouvera Deus* reinásseis para que também nós reinemos convosco.”⁵¹
- (28) “*Pudera eu* ter o dom / de um poeta ou de um músico...”⁵²
- (29) “*Pudera eu* poder pagar o quanto vale, por tamanha excelência!”⁵³
- (30) “*Pudera eu* sorrir a vida inteira / Olhando esse teu rosto angelical”.⁵⁴

⁵⁰ QUADROS, A. (org.) "Fase decadentista" in: Livro do Desassossego, por Bernardo Soares, Vol I. Fernando Pessoa. Mem Martins: Europa-América, 1986. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/2120>>. Acesso em: 26-01-2016.

⁵¹ Joab (SP) Prouvera Dicionário inFormal@. 12 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/prouvera>>. Acesso em: 26-01-2016.

⁵² REGINA, F. Pudera eu ter o dom. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/dicas/cartao/ami-pude.html>>. Acesso em: 26-01-2016.

⁵³ RAMOS, R. Avaliação sobre Pousada Camurim Grande. Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/ShowUserReviews-g644400-d3200590-r258495000-Pousada_Camurim_Grande-Maragogi_State_of_Alagoas.html>. Acesso em: 26-01-2016.

⁵⁴ BRITO, A. F. de. Pudera Eu. Disponível em: <<http://sonetosdouniverso.blogspot.com.br/2016/01/pudera-eu.html>>. Acesso em: 26-01-2016.

Os exemplos ora apresentados convalidam que a construção de desejo com o pretérito mais-que-perfeito sem que a noção característica desse tempo verbal esteja presente.

6. Considerações finais

O presente trabalho apresentou uma série de argumentos que mostram a complexidade não só das interjeições *plusquam* como também das construções de desejo cujo verbo principal esteja no mais-que-perfeito.

Questões morfológicas, como separação de morfemas e seus valores sintático-semânticos, não se aplicam ao estudo das interjeições *plusquam*, uma vez que elas são, por si mesmas, unidades simples, entidades autônomas providas de significado próprio e indivisíveis morfológicamente.

O pudera não marca um desejo, mas enfatiza que o resultado de uma determinada ação ou evento, já era previsível. A expressão *tomara* evoca um desejo, sem entrar no mérito da possibilidade de o evento acontecer ou não. Um texto contendo apenas “*Pudera!*” e “*Tomara!*” tem seu entendimento prejudicado caso os elementos necessários não possam ser recuperados ou mentalmente acessados.

Os casos descritos em 3 e 4 apontam para um uso específico dessas duas palavras, opacas em relação à semântica original, e de grande força expressiva no português brasileiro. Essas interjeições têm aplicabilidades distintas, não sendo possível substituir uma pela outra em nenhum dos dados observados.

As construções de desejo apresentadas por vezes passam despercebidas das descrições das orações volitivas. Os dois modelos construcionais, em 5.1 e 5.2, mantêm o uso da forma do mais-que-perfeito sob novo entendimento, a da locução interjetiva volitiva.

O disposto em 5.3 traz à discussão a possibilidade sistematizada de usos desse paradigma. Ainda que o esquema volitivo esteja comumente associado ao verbo “querer”, os verbos “poder” e “prazer” são aplicados ao segundo esquema da construção de desejo, evidenciando sua internalização por parte dos usuários da língua portuguesa.

Os argumentos apresentados neste artigo permitem concluir que essas formas interjetivas não estão exclusivamente associadas

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

diretamente aos seus respectivos pares verbais como se nos remetessem a um passado anterior a outro passado, ou que possam ser simples substitutos de outra forma verbal para atender à estilística.

Ainda que Carlos Alexandre Victório Gonçalves (1993) tenha concluído que o mais-que-perfeito esteja “em vias de extinção” (GONÇALVES, 1993, p. 141) no uso coloquial, vê-se claramente que o mais-que-perfeito não caiu em desuso por completo. Embora sua aplicabilidade no dia a dia tenha deixado de ser aquela prevista pelas gramáticas tradicionais e necessária em textos narrativos, o que se observa é que sobrevive de forma reconfigurada, passando a sustentar outras manifestações discursivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Lúcia Leitão de. *As construções de desejo em português*. *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 16, p. 141-156, 2008.

ARGOTE, Jerônimo Contador de, C. R. (1676-1749). *Regras da lingua portugueza, espelho da lingua latina, ou disposição para facilitar o ensino da lingua latina pelas regras da portugueza...* / pelo padre Dom Jeronymo Contador de Argote, Clerigo Regular, e Academico da Academia Real da Historia Portugueza. - Muyto accrecentada, e correcta. Segunda impressão. Lisboa Occidental: na Officina da Musica, 1725. [24], 356, [4] p.; 8° (15 cm)

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.

GOLDBERG, Adele Eva. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: Chicago University Press, 1995.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório. Falara-se mais-que-perfeito: estudo presente do tempo pretérito. *Alfa*, São Paulo, n. 37, p. 135-142, 1993.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0.1 [CD-ROM]. 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LANGACKER, Ronald W. *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press. 2008.

_____. *Construction Grammars: Cognitive, Radical, and Less So*. In: IBÁÑEZ, Francisco José Ruiz de Mendoza; CERVEL, Maria Sandra Peña. (Eds.). *Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter. 2005, p. 101-159.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Prefácio e edição de Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Edição crítica preparada por Tullio De Mauro. Posfácio de Louis-Jean Calvet. Paris: Payot, 1995.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ENSINO DE REGÊNCIA:
GRAMÁTICA NORMATIVA X VARIAÇÃO

Aline Aurora Guida (CEFET-RJ/UFRJ)
aurora.guida@gmail.com

RESUMO

No âmbito educacional, ainda é presente uma pedagogia, no ensino de língua portuguesa, voltada para a tradição de que não utilizar o que rege a gramática normativa está errado. No entanto é importante que a escola entenda que toda língua, devido a diversos fatores, sofre diversas influências que implicam variação e mudança. Diante disso, o professor de língua portuguesa não pode se esquivar dessa realidade linguística. O objetivo deste trabalho é conduzir a reflexão crítica sobre a sociolinguística educacional e sua efetiva utilização na prática de sala de aula. O papel da escola, principalmente do professor de língua portuguesa, é promover uma consciência linguística e não "ensinar" uma metalinguagem tradicional que pouco coopera para a formação de um pensamento crítico-reflexivo do aluno sobre a própria língua. Este trabalho procura, pois, levantar algumas reflexões acerca do ensino de *regência verbal* e, sobretudo, analisar se os livros didáticos fazem referência apenas ao registro formal ou se menciona ocorrências coloquiais da língua. Por fim, faz-se necessário discutir a respeito da importância de um ensino de língua portuguesa crítico-reflexivo que ultrapasse práticas pedagógicas cuja contribuição à formação linguística esteja ligada apenas ao ensino da gramática tradicional.

Palavras-chave:

Variação linguística. Ensino de gramática. Sociolinguística educacional. Regência.

1. Introdução

Apesar de grandes avanços, nas últimas décadas, acerca dos estudos linguísticos, as investigações acerca da correlação entre heterogeneidade da língua e ensino de língua portuguesa ainda estão longe de cessar. A relação entre a sociolinguística e o ensino de língua tem sido objeto de muitas pesquisas. Apesar desses avanços, sua aplicação em sala de aula ainda é muito reduzida. Por essa razão, faz-se necessário, ainda, discutir sobre o tema.

O ensino de língua portuguesa, durante muito tempo, permaneceu excessivamente submetido à tradição gramatical. No entanto, nos últimos anos, surgiram algumas críticas concernentes a esse ensino puramente normativo e algumas reflexões acerca da finalidade da educação linguística, bem como de seus conteúdos. Verificou-se, pois, que havia necessidade de uma reformulação dessa educação que se ligasse à nova realidade educacional do país. Hoje, procura-se buscar práticas

pedagógicas que priorizem o ensino da língua materna voltado à variabilidade tão presente no dia-a-dia a fim de desmistificar a crença de que só existe uma forma "correta" de falar, de comunicar-se. Por isso, é importante, em sala de aula, apresentar algumas variantes perfeitamente justificáveis pela perspectiva sociolinguística.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCN (BRASIL, 1997) reforçam a importância e necessidade dos estudos sociolinguísticos na sala de aula, a fim de propiciar ao professor e ao aluno reflexões sobre o funcionamento da língua sob as diferentes esferas de circulação. Nesse contexto, buscaram-se novas perspectivas para as práticas de ensino de língua materna como: a abordagem da variação linguística; o combate ao preconceito linguístico; e a reformulação da concepção de erro.

Com essas abordagens, o professor consegue se desvencilhar da visão arraigada do ensino metalinguístico e do conceito dicotômico de *certo/errado*, bem como melhorar a percepção do aluno sobre a língua, ou seja, melhorar sua capacidade de compreensão e expressão, principalmente, em situações de comunicações seja escrita, seja oral.

Apesar da importância de haver uma atividade linguística que priorize a reflexão, é fato que a escola precisa, também, levantar questões gramaticais em seus diversos níveis – fonético-fonológico, morfossintático e semântico – e dar condições ao aluno de dominar a norma padrão da língua, variedade de prestígio na sociedade, para que ele ascenda socialmente.

No entanto o ensino da língua portuguesa apresenta-se, muitas vezes, inadequado e improdutivo no que diz respeito à questão gramatical. Em alguns casos, a gramática é ensinada de forma descontextualizada e, meramente, centrada na metalinguagem e na memorização das nomenclaturas arraigadas.

Em meio a essa situação, alguns estudiosos têm priorizado o ensino dos conteúdos gramaticais com base na variação e no funcionamento da linguagem. Procuram, pois, analisar as ocorrências concretas de uso da língua para depois atribuir funções e regras, diferentemente do ensino tradicional que reduz a língua e limita a capacidade de reflexão do aluno.

Diante de muitas contribuições advindas de estudos linguísticos, busca-se, aqui, analisar como o livro didático aborda tais questões. Será

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

que ele segue essas inovações linguísticas? Que concepção de língua ele transmite? Não podemos deixar de considerar o papel do livro didático e como os conteúdos são nele configurados já que, na maioria das vezes, funciona como um suporte para as aulas de língua portuguesa.

Com base na relevância da variação linguística nas aulas de língua materna e nos PCN, que buscam o desenvolvimento da competência comunicativa, o presente trabalho procura tecer algumas reflexões de como os livros didáticos trabalham o fenômeno da variação linguística no que se refere à *regência verbal*.

2. A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa

O homem é um ser linguístico e social. Essa ideia corresponde, principalmente, à interação com seus iguais, fato essencialmente fundado na linguagem e pela linguagem. É, principalmente, por meio dela, que o homem se torna um ser cognoscitivo, pensante, social e interativo. Partindo dessa proposição, é importante destacar que língua e sociedade não podem ser imaginadas de forma dissociada. Com base nessa premissa, surgem os estudos referentes à sociolinguística, desenvolvidos por volta da década de 1960, nos Estados Unidos e no Canadá, cujo objetivo é a descrição da relação entre os fatos linguísticos e os fatos sociais. O princípio básico da sociolinguística é o de que a língua sofre variações e deve ser vista segundo a sua relação com a sociedade; procura, portanto, estudar a língua em uso, dados os contextos sociais reais em que é utilizada.

Durante anos, pesquisadores buscam estudar a língua e seu funcionamento variável. Os diferentes falares impulsionam a necessidade de entender os motivos que influenciam as variações linguísticas existentes. As línguas são mutáveis, portanto estão sujeitas a mudanças e transformações tanto no âmbito lexical e fonético quanto no morfossintático. Sabe-se que o fenômeno da variação pode estar vinculado a três fatores: o geográfico, o sociocultural e o situacional. A sociolinguística é uma parte da linguística que objetiva investigar as relações existentes entre língua/ linguagem e sociedade, a partir desses fatores mencionados. Enquanto a gramática normativa prescreve conceitos baseados na existência do “erro”, a Sociolinguística descreve os fatos linguísticos, sem que se defina o que é certo ou errado. Para a sociolinguística, o que interessa é a adequação das variantes linguísticas, uma vez que o falante pode expressar-se de acordo com a sua localização

geográfica – denominada variação diatópica; de acordo com a situação de fala – variação diafásica; e de acordo com o nível socioeconômico, a variação diastrática.

Para a sociolinguística, a língua é dinâmica e apresenta diferentes formas, as quais não são vistas como desvios da língua, mas sim como construções que devem ser respeitadas. Algumas construções - observadas pela sociolinguística - são contrárias às regras das gramáticas normativas, como ocorrem com alguns casos, por exemplo, de regência verbal. O verbo *assistir*, por exemplo, no sentido de ser espectador, passou a ser empregado na linguagem coloquial como transitivo direto, e pode haver até a construção passiva como mostra Celso Pedro Luft no exemplo: “*o jogo foi assistido*”. Cabe ao falante fazer uso da língua de forma mais adequada a cada situação comunicativa. Sobre isso, defendem os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCNLP (1997, p. 26)

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

O trabalho reflexivo com a sociolinguística nas aulas de língua materna pode contribuir, portanto, para reduzir um olhar discriminatório sobre a língua. Não devemos limitar a língua com uma classificação simplista de que algo é “certo” ou “errado” e condenar determinadas construções inseridas em certa situação social só pelo fato de outras pessoas inseridas em um contexto mais formal não a fazerem. A língua empregada pelas minorias em diferentes níveis de formalidade não deve ser um paradigma para os demais. O falante deve ter, portanto, o direito de escolher a melhor forma de se expressar e não usar apenas a variante recomendada pela prescrição normativa tradicional que estigmatiza todas as demais formas. Nesse sentido, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, p. 8) prefere falar em *diferenças*, uma vez que o conceito de *erro* está ultrapassado; a maioria das construções consideradas *erros* são, na verdade, usos diferentes em cada contexto de emprego da língua.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Enfatiza-se aqui a questão de que a prescrição normativa deveria ser baseada nas questões socioculturais e não meramente linguísticas. Podemos inferir que o papel do professor de língua portuguesa é, também, examinar os casos, no uso real, que se distancia da gramática normativa tradicional e avaliá-los segundo o seu funcionamento linguístico.

3. *A variação linguística nos livros didáticos*

O livro didático é ainda um forte instrumento de apoio utilizado pelo corpo docente nas escolas, pois ele apresenta de forma organizada os conteúdos programáticos que o professor precisa seguir. De acordo com Marcos Bagno (2007), os livros didáticos obtiveram um eminente avanço com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵⁵, uma vez que começaram a reconhecer, sobretudo, aceitar as contribuições de educadores e linguistas voltados para uma nova educação que, segundo o autor, serviram para a elaboração de uma política linguística.

Apesar disso, o tratamento da variação linguística nos livros didáticos continua sendo um tanto problemático. A gente percebe, em muitas obras, uma vontade sincera dos autores de combater o preconceito linguístico e de valorizar a multiplicidade linguística do português brasileiro. Mas a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança. (BAGNO, 2007, p. 119)

Em se tratando, portanto, do questionamento levantado nesta pesquisa, estariam ou não os livros didáticos abordando a questão da variação linguística no que concerne ao estudo da regência verbal? Será que os alunos estão tendo contato, por meio dos livros didáticos, com outras possibilidades de uso dos verbos além do que é instituído pela gramática normativa?

Para isso, constitui-se, neste trabalho, um *corpus* formado por três livros didáticos do 3º ano do ensino médio, que são⁵⁶:

⁵⁵PNLD foi criado em 1996 pelo Ministério da Educação, cujo objetivo é avaliar, comprar e distribuir os livros didáticos nas instituições de ensino.

⁵⁶Escolhemos os referidos livros porque são os mais utilizados em sala de aula, tanto na rede privada, quanto na pública – todos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- 1 *Português – Contexto, Interlocução e Sentido – Maria Luiza Marques Abaurre et al.;*
- 2 *Novas Palavras – Emília Amaral et al.;*
- 3 *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação – Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior.*

Em relação à gramática, como disciplina, vale ressaltar que se faz necessário ensinar a gramática e o seu uso para que os alunos possam de maneira eficiente não só compreender a língua como também fazer bom uso dela. No entanto muitos docentes, ao tratar do estudo gramatical, priorizam apenas o ensino da metalinguagem como se esta fosse o reconhecimento automatizado da forma e da função linguística.

Para Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007), o grande objetivo do professor é o de conduzir o alunado a diversificar seus recursos expressivos, a partir de sua própria linguagem. Dessa forma, a prática dessa diversidade de ocorrências gramaticais acontecerá de forma natural, e o aluno conseguirá transferir essa pluralidade linguística para sua vida social.

O livro didático de língua portuguesa deve, portanto, garantir que os alunos tenham contato com as variantes linguísticas de forma a não as considerarem como ‘erros’ ou ‘desvios’, mas sim de forma a entenderem que “todas as variedades de uma língua têm recursos linguísticos suficientes para desempenhar sua função de veículo de comunicação, de expressão e de interação entre seres humanos”. (BAGNO, 2005, p. 25)

Ao buscar um objeto de preocupação dos estudos variacionistas, escolhemos a questão da regência verbal a fim de investigarmos se há alguma menção sobre a diferença entre a prescrição normativa e a variação. Em outras palavras: se o livro didático apresenta ao aluno o português culto e o português coloquial contemporâneo.

4. A regência verbal nos livros didáticos: gramática normativa ou adequação?

Constatamos que todos os livros escolhidos iniciam o capítulo intitulado “*regência verbal*”, com uma sucinta explicação sobre regência – que trata da “relação de dependência estabelecida entre um verbo e seu complemento”. (HERNANDES *et al.*, p. 245)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

No livro *Novas palavras*, os autores deixam claro que o estudo de regência precisa ser feito com um comparativo entre a gramática normativa e a adequação à situação de uso. Apresentam as duas possibilidades de construções, por exemplo, do verbo IR (*Quando o ser humano irá a Marte? / Quando o ser humano irá em Marte?*) e afirmam que "uma determinada regência de um verbo pode ser adequada em um contexto e ser inadequada em outro". (AMARAL *et al.*, 2009, p. 272)

Considerando-se que o objetivo deste trabalho é o de analisar o tratamento da variação na regência verbal, em três livros didáticos do 3º ano do ensino médio, procura-se apresentar, no primeiro momento, algumas atividades selecionadas para o estudo e, no segundo momento, os comentários e/ou análise.

4.1. *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* – Carlos Emílio Faraco *et al.*

Atividade (p. 220)

Nas frases que seguem, não se obedeceu à variedade padrão da língua. Reescreva em seu caderno, utilizando outra possibilidade de regência do verbo implicar.

a) "Viagem do presidente *implica em* risco políticos".

(<http://vestibular.uol.com.br>)

b) "O aquecimento da atividade econômica *implica em* problemas para a trajetória de inflação". (<http://vestibular.uol.com.br>)

Após análise da parte teórica e das atividades propostas - no livro didático *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* –, constatou-se que os autores trabalham apenas conteúdos gramaticais com base em "regras" preconizadas pela gramática normativa. Não há, no decorrer do capítulo de regência, nenhuma referência à sociolinguística apesar de o assunto estar inserido no tópico "Língua – análise e reflexão".

Prevalecem, pois, atividades mecânicas, como reescritura de trechos na variedade padrão, de forma a coibir ou anular a possibilidade de o aluno refletir sobre os possíveis usos da preposição e da regência verbal, como se a língua fosse estática e homogênea. Percebe-se, com isso, uma visão limitada sobre a língua em conformidade com as variadas situações comunicativas.

4.2. Novas Palavras – Emília Amaral et al.

Atividade (p. 277) (UFS Car-SP) Considere a tirinha abaixo.

Na *situação comunicativa* em que se encontram, os personagens veem-se de uma *variedade linguística marcada pela informalidade*. Reescreva as frases a seguir, adequando-as à norma-padrão, e justifique as alterações realizadas.

- "Onde ele foi?" e "Vai onde for preciso!"
- "Você conhece ele..." e "A gente tem camisa pra frio?"



No livro didático *Novas Palavras*, destaca-se aqui algo positivo em relação à abordagem do assunto regência verbal. Os autores, na parte teórica, mencionam a importância de se estudar a regência verbal com base não só nos conceitos normativos, como também na adequação à situação de uso. Os autores separam alguns verbos em dois grupos:

o primeiro desses grupos é constituído por verbos que apresentam determinada regência na variedade padrão e outra na variedade coloquial; o segundo é formado por verbos que, na variedade padrão, apresentam mais de uma regência. (AMARAL et al, 2013, p. 273).

Do primeiro grupo, destacam os verbos *assistir* (=ver), *ir*, *chegar*, *obedecer*, *desobedecer*, *pagar*, *perdoar*, *preferir*, *visar* (=objetivar).

Diferentemente do que ocorreu no livro anterior, neste percebeu-se, ainda que de forma sucinta, que há referência à variedade coloquial ou popular tanto na exposição teórica quanto nas atividades apresentadas. Podemos observar isso com o uso das expressões "situação comunicativa", "variedade linguística marcada pela informalidade" presentes no enunciado na atividade supracitada. Nesse momento, o aluno já passa a perceber que, numa situação informal de fala, a língua apresenta uma variante diferente daquela ditada pela gramática normativa.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Vale destacar que os autores não afirmam que é uma inadequação ou "erro" de regência apesar de ser uma questão de reescrita para norma padrão. Pode-se inferir, pois, que o professor, com essa atividade, pode levantar reflexões sobre a heterogeneidade da língua e a noção de adequação e inadequação à situação comunicativa conforme procura defender a sociolinguística e não somente a ideia de conceitos de "certo" e "errado".

Nas demais atividades, percebeu-se o cuidado em elaborar enunciados que levassem o aluno a refletir sobre o fenômeno da variação. Pode-se notar isso com o enunciado "baseando-se nas respostas aos itens b e c, faça uma hipótese para explicar por que, principalmente, na língua falada, o verbo preferir aparece acompanhado de expressões comparativas". (AMARAL *et al.*, 2013, p. 277)

Para mostrar que ocorre variação na regência de alguns verbos, os autores fizeram uso de diferentes gêneros para compor as questões, como tira e reportagem de jornal. Com isso, já se pode notar uma leve preocupação com o uso da língua em diferentes situações sociocomunicativas, já que o texto jornalístico, por ser modalidade escrita, requer uma variante formal, ao passo que a tira se aproxima da língua oral, portanto é aceitável uma variante coloquial.

4.3. Português – Contexto, Interlocução e Sentido – Maria Luiza Marques Abaurre *et al.*

Atividade 1 (p. 292)



GONSALES, Fernando. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel/>>. Acesso em: 16 out. 2010.

2. O efeito de humor da tira é construído pela situação protagonizada pelas personagens. Por quê?
3. Na tira, há uma inadequação de regência verbal. Transcreva no caderno o enunciado em que ela ocorre.
 - a) Reescreva esse enunciado, corrigindo a regência inadequada.
 - b) Explique, com base na correção feita, em que consiste a inadequação identificada.

Atividade 2 (p. 293)



WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2007, p. 80.

1- Segundo as regras da gramática normativa, há uma inadequação de regência verbal em uma das perguntas de Calvin. Transcreva no caderno o enunciado em que essa inadequação ocorre.

- a) Reescreva esse enunciado adequando-o às regras da gramática normativa.
- b) Explique em que consiste essa inadequação.

2- Por que o contexto de ocorrência torna aceitável a estrutura sintática utilizada por Calvin?

Após fazer análise do recorte teórico e das atividades - propostas no livro didático *Português – Contexto, Interlocução e Sentido* –, constatou-se que, apesar da referência teórica à variação linguística, as autoras trabalham os conteúdos gramaticais com mais foco nas "regras" ditadas pela gramática normativa. Não há, no decorrer do capítulo de regência, reflexão crítica sobre sociolinguística. As referências feitas à variação linguística são superficiais como podemos observar nas únicas notas intituladas "*De olho na fala*".

Uma construção muito frequente com o verbo esquecer, em contextos informais, é o resultado da combinação das suas duas regências. Em lugar de dizerem "Esqueci os compromissos" ou "Esqueci-me dos compromissos", as pessoas dizem "Esqueci dos compromissos". Embora seja aceitável em um uso coloquial, deve ser evitado em contextos formais.

Já se tornou corrente no português oral a forma implicar em. Raras são as pessoas que observam a regência desse verbo em situação informal de fala. Porém, tanto na fala quanto na escrita, em contextos mais formais, deve-se observar a regência do verbo, que é transitivo direto e, portanto, liga-se a seu complemento sem auxílio de preposição. (ABAURRE, 2013, p. 291)

Vale destacar que, embora as autoras façam referência a contexto formal e informal, nas notas mencionadas, as atividades não extrapolam

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

as possíveis situações de uso da língua. O curioso é que as autoras escolhem, como texto base para as atividades, o gênero tira que se apropria da fala na sua construção e não aproveitam para mostrara língua e sua funcionalidade nas diferentes situações de uso. Ao contrário, afirmam, nos enunciados, que há uma inadequação de regência verbal e pedem que seja corrigida. Em apenas uma alternativa, resolvem levantar a questão do contexto discursivo, como se pode ver no enunciado "Por que o contexto de ocorrência torna aceitável a estrutura sintática utilizada por Calvin?".

No geral, percebe-se que o estudo sobre a variação linguística – nos livros didáticos – não contribui significativamente para que o aluno compreenda e perceba a língua como um ato social. Compreende-se, portanto, que os livros didáticos, aqui analisados, não estão totalmente em consonância com os estudos linguísticos, especialmente, com os sociolinguísticos, assim como se afastam bastante de um dos objetivos do Guia do PNLD (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 22), o qual destaca a necessidade de se “abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral”.

5. *Considerações finais*

Desde que os estudiosos começaram a priorizar o ensino de língua portuguesa com um viés sociovariacionista, houve avanços nas análises das ocorrências concretas de uso da língua. O ensino tradicional que reduz a língua e limita a capacidade de reflexão do aluno deixou de ser uma prioridade.

No entanto, constatou-se, neste trabalho, que, em vista de o professor, muitas vezes, se apoiar no livro didático – no qual há um silenciamento quanto à importância de se estudar a língua dentro dos mais variados contextos comunicativos –, o ensino de língua materna continua sem um aprofundamento no que se refere à teoria da variação linguística.

Os livros didáticos analisados, embora indicados pelo PNLD, não se coadunam com as finalidades definidas pelo programa para o ensino de língua portuguesa. Por essa razão, não podem ser suficientes para a prática pedagógica do professor, pois se faz necessário um estudo mais aprofundado sobre a língua para que não haja uma limitação no processo

de ensino/aprendizagem. Percebe-se, pois, com esta pesquisa, que o livro didático não pode ser o único instrumento norteador da prática docente, uma vez que se constatou que a variação linguística recebe um tratamento muito superficial em comparação com o destaque atribuído à gramática normativa. Essa omissão quanto à diversidade linguística implica prejuízos no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno por não permitir que compreenda a relação entre língua e sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques; PONTARA, Marcela Nogueira. *Português – Contexto, Interlocução e Sentido*. São Paulo: Moderna, 2013.

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo Silva; SEVERINO, Antônio. *Novas Palavras*. São Paulo: FTD, 2013.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

_____. *A língua de Eulália: uma novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*. São Paulo: Ática, 2013.

LUFT, Celso Pedro. *Dicionário prático de regência verbal*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2006.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

_____. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PNLD 2011. *Guia de livros didáticos*. Língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

**ENTRE A CASA GRANDE E A SENZALA:
HISTÓRIAS, DILEMAS E PERSPECTIVAS
SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**

Bianca Corrêa Lessa Manoel (UNIGRANRIO/UNESA)

bia.lessa@gmail.com

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)

dfortuna@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir acerca dos problemas relacionados ao baixo desempenho linguístico demonstrado por estudantes em diferentes níveis e modalidades de ensino numa perspectiva histórica, bem como reforçar a importância e função primordial da escola e do papel do educador no desenvolvimento de diferentes tipos de conhecimentos a partir da utilização de gêneros textuais variados que propiciem o desenvolvimento de multiletramentos ou letramentos múltiplos e a sua aplicabilidade em contextos sociais significativos. A institucionalização da educação no Brasil sempre foi baseada em um sistema desigual, excluindo massivamente indígenas, mulheres e negros, marcada pela imposição da linguagem e da cultura dos nossos colonizadores, atendendo aos interesses de uma classe dominante em detrimento de uma classe dominada e que vai influenciar efetivamente a construção do nosso sistema educacional e refletir em questões ainda presentes no discurso educacional da atualidade. Neste contexto, dados demonstram que mesmo com avanços significativos nas áreas de educação e cultura nos últimos anos, quer pelo aumento e maior acesso às escolas, quer pela divulgação e maior acesso aos bens culturais promovido pela rapidez nas trocas propiciadas pela sociedade de informação, ainda temos índices insatisfatórios no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e escrita e números alarmantes de jovens e adultos considerados analfabetos funcionalismo contexto socioeducacional brasileiro, ou seja, pessoas que leem e escrevem convencionalmente, mas com dificuldades significativas no que diz respeito à capacidade de compreensão e construção de sentidos de um texto, que de certa forma continua segregando àqueles que a este sistema não conseguem se adaptar. Assim, as bases teóricas utilizadas neste trabalho encontram respaldo teórico em questões históricas sobre linguagem, ensino, inclusão e escola apontadas por Edgar Morin (2011), Roxane Helena Rodrigues Rojo (2009), Magda Soares (2006) e Vito Giannotti (2004), entre outros autores.

Palavras-chaves: Multiletramentos. Escola. Alfabetização. Práticas educativas.

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar um breve panorama sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil e algumas consequências

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

de uma educação voltada para uma elite colonial que segregava negros, indígenas, pobres e mulheres, cujos reflexos permanecem na atualidade.

A primeira seção apresenta um panorama da institucionalização do ensino no Brasil a partir da chegada dos padres Jesuítas e sua missão de educar um público bastante diverso, com objetivos diferenciados, que pode ser considerado (em alusão à obra de Gilberto Freire) como a reprodução da Casa Grande e a Senzala, com posições sempre bem delimitadas em relação às funções desenvolvidas e os papéis desempenhados por aqueles que a este contexto pertencem.

A segunda seção trata sobre o contexto atual da educação no Brasil e as reais consequências desta divisão, que permitiam a construção e reprodução de fenômeno denominado por “analfabetismo funcional”, ou seja, pessoas capazes de ler e escrever, mas com dificuldades na compreensão e produção de textos simples, o que dificulta sua atuação crítica e efetiva na sociedade, visto a importância da leitura e da escrita e sua utilização em contextos sociais significativos. Essa seção também apresenta, de forma breve, uma reflexão sobre a importância do desenvolvimento de multiletramentos, visto a necessidade atual e o crescimento da sociedade de informação.

Por fim, a terceira seção trata acerca da necessidade do desenvolvimento de saberes necessários a uma educação do futuro, a partir da utilização da diversidade de gêneros textuais como forma de atender às necessidades de um currículo interdisciplinar e capaz de formar cidadãos que possam atuar crítica e ativamente na sociedade. Salienta-se ainda a necessidade da aquisição de conhecimentos significativos que promovam a igualdade de direitos em diferentes sentidos e não sejam meros reprodutores de práticas do passado.

2. Um pouco de história: um ensino dividido entre a casa grande e a senzala

A construção da história da educação brasileira sempre foi marcada por episódios de exclusão das camadas populares nos e dos processos de escolarização formal em que, de maneira explícita, excluía-se pobres, negros, indígenas e mulheres, privilegiando aqueles que faziam parte de uma elite colonial e que eram capazes de atender aos interesses da colônia e que sempre colocaram a sociedade dividida entre a casa grande, a senzala e seus arredores. (GIANNOTTI, 2004)

Neste sentido, pode-se afirmar que a chegada dos padres jesuítas e sua missão de evangelizar um povo tão diverso e miscigenado a partir dos propósitos da elite colonial marcam o início do nosso processo de escolarização formal, cujos interesses estavam ligados a evangelizar os indígenas e usá-los para o trabalho escravo, educar os filhos dos colonos, controlar a fé e a moral dos habitantes da nova terra e atender aos interesses da colônia portuguesa; processos que vão influenciar de forma significativa todos os períodos históricos subsequentes, visto que foram baseados em processos de dominação cultural, exclusão e garantia dos interesses de uma classe dominante, o que também implicou o silenciamento de um classe dominada.

De acordo com Vito Giannotti (2004), a obra *Casa Grande e Senzala* (FREYRE, 2003) é a chave para a compreensão de diversos aspectos da sociedade brasileira, inclusive em relação ao acesso à educação e desenvolvimento da linguagem, visto que nosso processo de colonização, baseado no genocídio e na escravidão de milhares de indígenas e negros, nos deixou heranças culturais baseadas em um sistema desigual, inclusive no que diz respeito ao processo de escolarização formal, à compreensão de textos e ao desenvolvimento da leitura e da escrita:

[...] o povo brasileiro foi deliberadamente mantido pelos donos das senzalas à margem da vida política, cultural e social do seu país. Mantido fora das escolas e acorrentados às senzalas para que as elites afortunadas mantivessem os seus privilégios. Um povo escravizado, sem acesso à saúde e à educação é, obviamente, um povo excluído do ato de compreender um texto. Principalmente se este for escrito sem levar em consideração esses aspectos da vida do povo brasileiro. E sem preocupação de incluí-lo na arte da escrita e da leitura. (GIANNOTTI, 2004, p. 10)

Para Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), a herança cultural de nossos antepassados nos permite estabelecer projetos de mudanças, já que somos sujeitos históricos inseridos no tempo, em que o presente adquire sentido a partir do passado vivenciado e pelo futuro desejado. Para este mesmo autora: “Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição; o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente”. (ARANHA, 2006, p. 19)

Assim, pensar questões educacionais está diretamente ligado à compreensão de fatos históricos que ilustram e explicam certos fenômenos educacionais, como a questão do analfabetismo funcional e a crise do nosso sistema de ensino, baseado na exclusão de diversos segmentos da sociedade.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Neste sentido, pode-se afirmar que a sistematização da nossa educação, como espaço formal, foi fortemente influenciada por aspectos e interesses políticos da colônia portuguesa que permearam todo este processo, visto que, o trabalho orientado pelos padres jesuítas visava a tornar o indígenas hábeis para o trabalho escravo e criar uma classe capaz de organizar as atividades internas da colônia de forma que atendessem aos propósitos políticos e econômicos das camadas dominantes de Portugal (MOLL, 2009, p. 15), cujos reflexos de um sistema desigual permanecem ainda hoje no nosso sistema educacional.

[...] a educação não constituía meta prioritária, já que o desempenho de funções na agricultura não exigia formação especial. Apesar disso, as metrópoles europeias enviaram religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica, conforme as orientações da contrarreforma. (ARANHA, 2006, p. 139)

Escritos da época descrevem que, inicialmente, os curumins aprendiam a ler e escrever junto aos filhos dos colonos, mas, ao se tornarem dóceis e civilizados para o trabalho, eram escravizados, enquanto os outros prosseguiam os seus estudos, havendo a divisão entre os considerados “instruídos e os “catequizados”. (ARANHA, 2006)

A imposição da fé católica e o ensino dos costumes europeus, inclusive em relação ao uso da linguagem, também se tornaram um desafio para os padres jesuítas, pois educar um povo tão “rude”, “sem fé” e “sem lei” representava uma forma de salvá-los da ignorância e trazer-lhes uma nova esperança ao diminuir as diferenças culturais que os afastavam da civilização europeia: “[...] os indígenas eram como filhos menores, uma ‘folha em branco’ em que se poderia inculcar os valores da civilização cristã europeia” (ARANHA, 2006, p. 141). E assim, de acordo com a mesma autora, este processo promoveu o silenciamento e a imposição de uma cultura, negando até mesmo os valores e costumes indígenas:

Logo teve início o choque entre os valores da cultura nativa e aos do colonizador. O sociólogo brasileiro contemporâneo Gilberto Freyre, na obra *Casa-grande e senzala*, diz que os primeiros missionários substituíam as “cantigas lascivas” entoadas pelos índios, por hinos à Virgem e cantos devotos, condenavam a poligamia, pregando a forma cristã de casamento. Dessa maneira começavam a abalar o sistema comunal primitivo. (ARANHA, 2006, p. 141)

O processo pedagógico de dominação implementado pelos padres jesuítas, desde a criação da primeira escola “de ler e escrever” em 1549,

na cidade de Salvador, não contemplava a presença de negros e mulheres. Foi somente no ano de 1689, que alguns “mestiços” conquistaram o “direito” de estudar. A matrícula dos mestiços era proibida por “serem muitos e provocarem arruaças” (ARANHA, 2006, p. 165). Diferentemente dos curumins, os filhos de mestiços não despertavam o interesse dos Padres Jesuítas:

[...] os colonizadores de início concebiam os índios como seres inacabados, que mereciam o “aperfeiçoamento” pela educação. E depois, na medida em que os temiam, os segregavam como “ferozes” e “inferiores” e que, portanto, deveriam ser submetidos à força. O mesmo desprezo ocorria com os saberes, a religião e música da cultura negra. (ARANHA, 2006, p. 166)

Este processo de dominação cultural durou aproximadamente 210 anos, quando, temendo a influência e o domínio dos padres jesuítas, assim como pela ameaça de expansão da denominada “língua geral”, os mesmos foram expulsos pelo Marquês de Pombal no ano de 1759. Convém ressaltar que, após a expulsão dos padres jesuítas, não houve a substituição imediata do ensino regular, e passamos mais de treze anos sem escolas. Apenas a partir de 1772 instituído o ensino público oficial (ARANHA, 2006).

De acordo com José Geraldo da Rocha (2010, p.144): “ No período pós abolição aos negros, dentre tantas proibições, o acesso à educação se constitui em um dos maiores e mais perversos mecanismos de exclusão social, cujas consequências chegam até nossos dias”, demonstrando mais uma vez o reflexo da institucionalização de um ensino excludente e desigual.

Para Frantz Fanon (2008, p. 46), a questão do desenvolvimento e apropriação da linguagem é um fator relevante para a compreensão dos processos de dominação e construção da identidade de uma nação, representando uma forma de poder em que: “ Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. Neste contexto, pode-se afirmar que nosso processo de escolarização formal é fortemente influenciado pela imposição da linguagem, deixando à margem a cultura de negros, indígenas e mulheres.

Gaudêncio Frigotto (2011, p. 43) complementa essa ideologia ao relatar que somos fruto de um comportamento de identificação do colonizado com o colonizador, sempre numa relação de submissão: “No

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

seu aspecto mais geral, a matriz cultural de nossos herdeiros explicita-se por um comportamento peculiar onde o colonizado se identifica com o colonizador. Perenizamos uma relação de submissão. No passado mais remoto, essa submissão dava-se como os colonizadores e disseminou-se em diferentes contextos”.

Uma outra questão, de acordo com Annecy Tojeiro Giordani (2006) também representa o processo de submissão que marca nosso processo de escolarização formal: o lugar desempenhado pelas mulheres na sociedade patriarcal. O contexto cultural em que as mulheres estavam inseridas no período colonial é violento e desigual, trazendo também marcas profundas para o nosso contexto socioeducacional. A elas cabia a formação e o cuidado com a família, a submissão aos seus maridos, a exposição a situações de violência, simplesmente por serem consideradas mais frágeis e inferiores. Em virtude da escassez de mulheres no período colonial as mulheres indígenas e as negras africanas também eram submetidas a relações sexuais, favorecendo a miscigenação. Mais uma vez, toma-se por base a divisão entre a Casa Grande e a Senzala, para a contextualização das mulheres na formação da família patriarcal, cabendo-lhes o direito à escolarização formal:

As mulheres brancas que chegaram ao país durante a Era Colonial mantiveram o arquétipo de “Maria”- eram assexuadas e viviam restritas ao limite da casa ou da Igreja. Foram, por isso, estereotipadas com fracas, submissas, passivas e destituídas de poder na área pública; eram treinadas para o casamento, que envolvia cuidar da casa, criar os filhos e tolerar as relações extramatrimoniais do marido com as escravas. (GIORDANI, 2006, p. 66)

Desta forma, entre tantos episódios de exclusão, em diferentes períodos históricos, estes servem apenas para ilustrar o quão injusta tem sido a construção do nosso sistema escolar desde os primórdios, já que o direito à educação, mesmo como prerrogativa de direito constitucional, nunca foi efetivamente garantido a toda população.

Ao analisarmos a história da educação brasileira, percebemos que a ideia de educação como um direito de todos tem sido reprodutora de processos de exclusão social desde o princípio de sua legitimação como espaço educativo. Neste contexto, serão discutidos os mecanismos de reprodução do analfabetismo no Brasil e os problemas relacionados ao desenvolvimento e apropriação das habilidades de leitura e escrita como forma de inclusão social.

3. Questões sobre analfabetismo funcional: uma realidade brasileira

Todas as questões apontadas anteriormente demonstram que os resultados e índices de alfabetização e de analfabetismo funcional que possuímos atualmente, bem como a crise do nosso sistema educacional, são em parte o reflexo de um sistema desigual que, no decorrer da nossa história, excluiu indígenas, negros, pobres e mulheres. Mesmo com a implementação da escola pública, tal sistema continua excluindo aqueles que não conseguem se apropriar de habilidades mínimas para lidar com as demandas “leitoras” de nossa sociedade.

Dados de avaliações externas e outros meios de “ aferir ” a qualidade e eficácia de nosso sistema educacional demonstram que muitas crianças, jovens e adultos ainda possuem dificuldades significativas no que diz respeito à questão do desenvolvimento da leitura e da escrita e de produção de diferentes gêneros textuais, evidenciadas também pelo crescente fenômeno denominado analfabetismo funcional.

Neste trabalho, consideramos alfabetização como a capacidade de codificação e decodificação de símbolos gráficos, ou seja, a leitura convencional de frases ou pequenos textos. Por alfabetismo funcional a “capacidade de acessar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas”. (ROJO, 2009, p. 44), também denominada por *letramento* ou *letramentos*. (SOARES, 2006; ROJO, 2009)

Baseamo-nos na ideia da formação de sujeitos capazes de atuar ativa e criticamente na sociedade a partir das habilidades que adquirem através da leitura e da escrita, ou seja, tornando-se “letrados”. Este fator é importante, pois uma população considerada analfabeta não possui os meios necessários ou torna-se fragilizada no que diz respeito a sua atuação na sociedade:

O domínio da escrita está sempre associado ao desenvolvimento político-cultural e econômico de um povo. Assim, nos países mais desenvolvidos o número de analfabetos é ínfimo, a maior parte da população tem acesso à escrita, bem como à maioria dos bens que a sociedade produz. Ao contrário, nos países com baixo desenvolvimento, o índice de analfabetismo é grande entre as classes sociais menos favorecidas. (BARBOSA, 1994, p. 39)

Convém ressaltar que, atualmente, são vastos a literatura e os estudos sobre letramentos (ROJO, 2009; KLEIMAN, 2008; SOARES, 2006), porém estes autores têm em comum, em seus discursos, a

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

dificuldade em aferir ou atribuir um conceito rígido acerca deste fenômeno, visto que este possui uma dimensão individual e social. Com isso, torna-se “delicado” construir instrumentos eficazes e capazes de medir efetivamente graus de letramento, bem como delimitar com precisão deste fenômeno:

Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia. (SOARES, 2006, p. 66)

No Brasil tem se utilizado como forma de aferir a alfabetização e o letramento em levantamentos censitários o critério da autoavaliação, a partir das informações dadas pelo próprio entrevistado em relação a sua condição de alfabetizado/letrado e também pelos anos de escolaridade concluídos (escolarização formal), mas que se tornam números vagos e imprecisos, pois os resultados obtidos “dependem do ponto específico escolhido, seja pelo recenseado, seja pelo recenseador, como linha divisória entre indivíduos alfabetizados e analfabetos, letrados ou iletrados, ao longo do contínuo que é o letramento”. (SOARES, 2006, p. 90). Esta avaliação é realizada em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, e seus resultados recebem o nome de Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)⁵⁷. Os resultados do INAF permitem refletir sobre as relações entre o alfabetismo e mundo do trabalho a partir de análises por setores da economia, níveis hierárquicos, tipo de relação de trabalho e para algumas funções específicas. Por ser um relatório extenso, os dados do INAF não serão tratados neste artigo.

Outra forma de “aferir” a qualidade do letramento da população brasileira está relacionada aos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contando também com a participação de outros países convidados. O PISA tem como objetivo avaliar jovens na faixa etária de 15 anos em

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx>>. Acesso em 12-07-2016

relação às habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático e ciências⁵⁸:

A avaliação aborda múltiplos aspectos dos resultados educacionais, buscando verificar o que chamamos de letramento em leitura, matemática e ciências.

O termo "letramento" pretende refletir a amplitude dos conhecimentos e competências que estão sendo avaliados. O Pisa procura ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras, na solução de problemas do dia a dia. (INEP, 2016)

De acordo com os resultados da última edição da prova realizada em 2015 entre os 76 países avaliados, o Brasil ocupa o 60º lugar, seguido de outros países sul-americanos, como a Argentina (62º), Colômbia (67º) e Peru (71º). Os índices são importantes para produzir indicadores sobre os sistemas educacionais e “avaliam” se os jovens possuem habilidades essenciais que possam atender às demandas sociais e às necessidades do mundo atual, entre outras. Mesmo com ressalvas e discussões políticas acerca das intenções que envolvem esse tipo de avaliação, os resultados apontam necessidades que devem ser revistas no nosso contexto socioeducacional acerca do papel do educador, do currículo e da própria instituição escolar. (MORIN, 2011)

Este fato demonstra que, mesmo com a implementação de um sistema escolar teoricamente criado para todos e com o aumento e maior acesso promovido pelas trocas de informações na sociedade contemporânea, através da internet e do uso das redes sociais, a educação brasileira ainda não universalizou de fato o acesso, a permanência, a garantia de educação de qualidade para todos. Segundo Roxane Helena Rodrigues Rojo (2009, p. 106):

[...] a ampliação de acesso tem impactos visíveis nos letramentos escolares locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados, como o *rap* e o *funk*, por exemplo. Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola.

Assim, a escola, como espaço social de construção de saberes, assume fundamental importância no desenvolvimento dos letramentos, cujas possibilidades serão discutidas adiante.

⁵⁸ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 12-07-2016

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

4. *O papel dos multiletramentos e de outros saberes necessários a uma educação do futuro*

Um dos objetivos da escola na contemporaneidade está relacionado ao desenvolvimento integral do estudante em diferentes sentidos, sendo inegável também a mudança de postura do educador na construção de saberes necessários à promoção de uma educação do futuro (MORIN, 2011) e de práticas escolares de leitura e escrita significativas que propiciem o desenvolvimento de letramentos múltiplos ou multiletramentos. (ROJO, 2009).

A educação, de uma forma geral, não pode estar dissociada de uma construção que situe a questão da condição humana, ou seja, todo saber, seja ele desenvolvido por uma prática escolar ou não escolar, deve estar a serviço da sua aplicabilidade em contextos sociais significativos.

De acordo com Roxane Helena Rodrigues Rojo (2008, p.28) o conceito de multiletramentos “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Assim, desenvolver esse aspecto está associado a questões não apenas de práticas escolares de produção e utilização de textos, mas à apropriação e respeito a contextos culturais que privilegiem o uso da linguagem como prática cidadã, de forma integrada e reflexiva, cujo conhecimento construído esteja a serviço de sua atuação crítica na sociedade.

Infelizmente, ao situar a questão da educação no Brasil, principalmente em relação ao ensino de língua portuguesa, é comum observar que as práticas escolares desenvolvidas em nosso contexto educacional ainda estão baseadas na implementação de um currículo “disciplinar” que não privilegia a diversidade cultural, textual, a interdisciplinaridade e toda necessidade de reflexão dos nossos estudantes acerca do contexto histórico e de toda riqueza cultural que influenciam nossas práticas sociais e nossa linguagem, o que para Boaventura de Sousa Santos (2007) constitui a formação de um pensamento abissal, ou seja, continuamos segregando, dividindo esse conhecimento em dois lados distintos, assim como na era colonial em dois lados da linha:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só

prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2007, p. 71)

Acerca desta necessidade, Edgar Morin (2011), bem como Gaudêncio Frigotto (2008), defendem a importância da formação integral do indivíduo, não mais de forma fragmentada, mas pela integração e construção de saberes necessários a uma atuação crítica e reflexiva na sociedade. Neste contexto, o uso de gêneros textuais pode colaborar ao servir como ponto de referência para o desenvolvimento de multiletramentos, ou seja, ao promover práticas de leituras significativas, o educador propicia a reflexão do educando acerca das questões abordadas e sua aplicabilidade em contextos sociais significativos.

Para Edgar Morin (2011), a questão de divisão disciplinar dos conteúdos isola os conhecimentos e não permite ao educando pensar acerca da realidade, romper com as certezas e promover a construção de conhecimentos. Convém ressaltar, que as ideias de Edgar Morin (2001) também romperam com os limites de seu país e, entre outros documentos, serviram como base para a elaboração dos nossos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN)

Em relação ao ensino de língua portuguesa, os PCN propõem a utilização do texto como unidade básica de ensino e a utilização da diversidade de gêneros que circulam socialmente, aprofundando suas características. Assim, ao oportunizar a leitura de diferentes gêneros textuais em sala de aula, o professor tem a possibilidade de desenvolver e trabalhar diferentes temas, não tão preocupado em ensinar a gramática ou como “pretexto” para o ensino de regras gramaticais que pouco possibilitam a reflexão acerca da língua. Para Roxane Helena Rodrigues Rojo (2008, p. 97), o uso do texto em sala de aula deve priorizar a prática e a reflexão, sem a qual incorremos no risco de repetir práticas do passado, não condizentes com o contexto atual:

[...] na época atual, a escola está consciente de que não há legítima aprendizagem, ou pelo menos aprendizagem flexível e criativa necessária ao exercício ético e plural da cidadania e ao trato ético dos discursos na sociedade global, a partir do tratamento dos textos como matéria morta, repetível, modelar, unívoca; sem a instauração do discurso próprio por meio das palavras internamente persuasivas. Isto traz para a escola seu atual paradoxo: transmitir o conhecimento acumulado pela sociedade às novas gerações, deixando que ecoem diferentes vozes e linguagens sociais neste espaço de circulação permitindo a réplica ativa, sob pena de não educar para o nosso tempo.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Assim, as seções anteriores demonstraram que nosso contexto histórico, aliado às práticas de ensino de língua portuguesa, trouxe inúmeras consequências para a educação e desenvolvimento socioeconômico do nosso país, dentre as quais, um contexto de desigualdade e uma massa de pessoas consideradas como “analfabetos funcionais”. Portanto, é preciso que os educadores, de forma interdisciplinar, promovam uma reforma educacional no sentido de desenvolver, a partir de diferentes práticas educativas, uma educação voltada para a formação do cidadão do século XXI, não como reprodutor de conceitos e ideologias, mas capaz de atuar ativamente pela igualdade de direitos diminuindo a distância entre o pensar e o agir.

5. *Considerações finais*

No bojo das questões que envolvem os problemas relacionados ao sistema educacional brasileiro, muito se tem discutido acerca das fragilidades e do baixo desempenho linguístico demonstrado por estudantes em diferentes níveis e modalidades de ensino, apontados pelos índices de pesquisas realizadas, pelos resultados de avaliações externas de âmbito nacional e internacional que vêm sendo institucionalizadas nos últimos anos, além de outras questões práticas observadas nos comentários sobre o desempenho dos estudantes nos exames e vestibulares, na deficiência na escrita de textos, na dificuldade de compreensão de enunciados, entre outros fatores tão presentes no discurso educacional da atualidade.

Convém ressaltar que, para compreender questões tão prementes na sociedade contemporânea, estas não podem estar dissociadas dos aspectos históricos, culturais, sociais, linguísticos e educacionais que influenciaram esses resultados e que servem para redirecionar ações que permitam a reflexão acerca das questões relatadas, bem como a necessidade de adequação do currículo, do papel do educador e das transformações necessárias à formação integral do indivíduo do século XXI.

Ainda hoje, é comum observarmos práticas pedagógicas que não contemplam e respeitam a diversidade cultural e linguística dos estudantes e não atendem às demandas e reais necessidades de produção de saberes, fatores tão importantes para a promoção de uma educação de qualidade, que leve em consideração o saber cultural e linguístico dos jovens mas que, ao mesmo tempo, os preparem para os desafios que a

sociedade lhes impõe, com o desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos e que abarquem questões interdisciplinaridades.

Todos esses aspectos demonstram o reflexo de um sistema desigual que sempre permeou a construção do sistema educacional brasileiro, excluindo do acesso à educação grande parte da população e que hoje segrega de forma passiva aqueles que não conseguem se adaptar a esse sistema, pois demonstram o crescimento de um fenômeno denominado “analfabetismo funcional”, ou seja, a formação de jovens que leem ou escrevem convencionalmente, mas com dificuldades na compreensão de enunciados básicos e da formação de uma ideologia crítica que os impede de exercer efetivamente o seu papel na sociedade.

Acerca dessas questões, também não podemos dissociar esses resultados de aspectos históricos e culturais que influenciaram todo o processo de construção da história da educação brasileira, sempre permeada pela exclusão das camadas populares dos e nos processos de escolarização formal, da imposição dos interesses de uma classe dominante aos costumes de uma classe dominada, bem como pela imposição da linguagem e de diferenças significativas que sempre dividiram a nossa sociedade entre a “casa grande” e a “senzala”.

Neste sentido, pode-se afirmar que, de forma “velada”, todas essas questões contribuem para continuar excluindo aqueles que, de certa forma, não se apropriaram de habilidades básicas para exercer de forma igualitária as demandas que se apresentam na sociedade. Se antes o sistema de ensino excluía explicitamente indígenas, negros, pobres e mulheres, hoje, a ineficácia de nosso sistema escolar, exclui e diminui a oportunidade daqueles que, ao terminar seu nível elementar, ao deixar a escola, continuam sem adquirir habilidades básicas para sua inserção plena na sociedade, como preconiza a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, ou seja, diminuímos os índices de analfabetismo total, mas aumentamos consideravelmente o número de analfabetos funcionais.

Assim, os resultados que vemos hoje são “marcas” de um contexto histórico e social e de um processo de escolarização excludente e segregador que não se adequou às reais necessidades dos estudantes, não priorizou a formação integral do indivíduo e gerou uma “crise generalizada do sistema educacional”, que traz fortes consequências ao contexto social da atualidade

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

É inegável que o acesso à educação é um fator preponderante para analisarmos o desenvolvimento socioeconômico de um país, principalmente no que diz respeito à busca por melhores condições e igualdade de direitos. Entretanto, ao refletirmos sobre esses aspectos na sociedade brasileira, percebemos que ainda estamos diante de questões históricas que dificultam a melhoria do nosso sistema educacional e o “atraso” de grande parte da população.

Neste sentido, é preciso refletir acerca do papel do currículo, do perfil do educador, redimensionando práticas pedagógicas que promovam a igualdade de direitos em diferentes sentidos, como forma de equalizar “problemas” que vêm se arrastando durante anos em nossa sociedade, bem como a implementação de ações efetivas que permitam a erradicação do analfabetismo e o acesso a bens culturais que permitam o multiletramento de crianças, jovens e adultos, com vistas às demandas da atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 2008.

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Trad.: Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003. Disponível em:

http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/freire_gilberto_casa_grande_senzala.pdf

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIORDANI, Anecy Tojeiro. Contexto socioeducacional, caracterização e consequência da violência na vida da mulher. In: _____. *Violências contra as mulheres*. São Caetano do Sul: Yendis, 2006.

GIANNOTTI, Vito. *Muralhas da linguagem*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. 8. ed. ver. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, José Geraldo da. Expressões da diversidade no cotidiano e os desafios à práxis educacional. In: _____. *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: _____. *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

_____. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Novos Estudos*. CEBRAP, n. 79. São Paulo, novembro, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Laura de Almeida (UESC)
prismaxe@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta ações realizadas no subprojeto letras/inglês desenvolvido em uma escola pública de Ilhéus (Bahia) e financiado pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Visamos discutir e divulgar pesquisas sobre o ensino das habilidades leitoras e escritoras por meio de gêneros textuais diversificados tais como: história em quadrinhos, filmes, letras de música, texto literário etc. Fundamentamos nosso trabalho nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), nas ideias de Jean-Paul Bronckart (1999), Abuêndia Padilha Pinto (2002), Luiz Antônio Marcuschi (2002) dentre outros, segundo os quais, a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Temos por objetivo refletir sobre a aplicação de atividades de gêneros diferenciados sob a temática dos temas transversais no ensino de línguas.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Gêneros textuais. Temas transversais.

1. Introdução

Para a elaboração deste trabalho contamos com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil. O subprojeto PIBID Letras/Inglês se constitui de um professor coordenador de área, um professor supervisor e oito bolsistas graduandos da Universidade de Santa Cruz (UESC) que atuam em uma escola pública da rede estadual de Ilhéus (BA).

O trabalho se justifica pela necessidade em contextualizar o ensino, neste caso, incluindo um problema vivenciado pela região em que se encontra a escola na qual o projeto é aplicado. Dessa forma, a proposta do subprojeto intitulado "Língua inglesa, escola e sustentabilidade relação de consciência e de cidadania", desenvolve, basicamente, a competência leitora e escritora, por meio da abordagem de textos de gêneros diversificados voltados para a sustentabilidade.

Objetivamos cumprir com as seguintes etapas:

- Desenvolver as habilidades da leitura e da escrita;
- Relacionar o ensino de língua estrangeira aos temas transversais sob perspectiva interdisciplinar;

- Contribuir para a formação de cidadãos críticos mediante mudanças conceituais e comportamentais no que se refere ao meio ambiente;
- Produzir material didático relacionado à temática da sustentabilidade;

2. Fundamentação teórica

A fim de construirmos nosso arcabouço teórico baseamos nas concepções de gêneros, de leitura, metodologias de ensino e de educação ambiental através dos seguintes estudiosos: Jean-Paul Bronckart (1999), Luiz Antônio Marcuschi (2002), Abuêndia Padilha Pinto (2002) e Cilene Chaves (2011). Neste, ressaltamos o relato de sua experiência relacionada aos problemas ambientais em uma escola pública e as atitudes da comunidade frente a essa questão.

Primeiramente buscamos conceituar o que é educação ambiental com base em alguns teóricos como Felix Guattari (1990) que registra a existência de três ecologias: a do ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana; Marcos Reigota (1994) ao salientar que a educação ambiental como perspectiva educativa pode estar presente em todas as disciplinas.

A ideia de abordar gêneros textuais surgiu em decorrência de nosso primeiro contato com a escola. No início trabalhamos apenas com um gênero textual. Porém, verificamos que os alunos da escola fundamental precisavam de algo mais diferenciado. Precisávamos envolvê-los em questões ambientais, porém, com atividades mais prazerosas, como história em quadrinhos, filmes, músicas e outros. Posteriormente, apresentamos o perfil da escola em que atuamos.

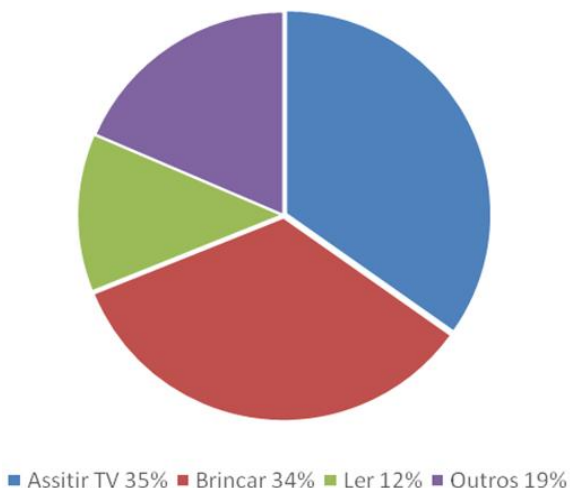
A aplicação das atividades adotou uma sequência didática conforme os pressupostos de Antonio Zaballa (1998) que discute os vários conteúdos de aprendizagem como explicitação das intenções educativas. Evitamos, assim, a sequência do modelo tradicional em que prepondera a repetição do conteúdo aprendido sem discussão nem ajuda recíproca. Antonio Zaballa (1998, p. 65) ressalta que é necessário introduzir atividades que estimulem os alunos a expressar o que pensam sobre o tema tratado, de forma que nos deem pistas acerca dos diferentes níveis de complexidade que deve ter a exposição.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

3. Metodologia

Primeiramente, aplicamos um diagnóstico para conhecermos melhor as preferências dos alunos em relação aos vários tipos de gêneros que podem ser utilizados em aula.

Tabulação de dados



Com base nos resultados observamos que a leitura não se encontra entre as atividades que o aluno considera mais prazerosa.

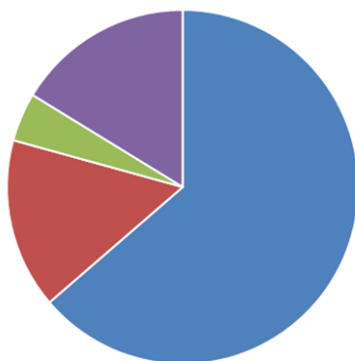
De todos dos dados coletados vamos nos deter naqueles referentes à leitura. Observamos que uma grande minoria 12% afirmou gostar de ler, inseriu a leitura em sua preferência.

Mas como nosso foco é a leitura, fizemos uma enquete visando detectar os tipos de leituras que o aluno prefere.

4. Tipos de leitura

Observamos que entre as leituras preferidas está a internet. Assim, na elaboração de nossas atividades buscamos opções dinâmicas e atuais tiradas da internet. Desta forma, o diagnóstico nos revelou o perfil do alunado como um leitor internauta o que nos influenciou a pesquisar atividades que lidem diretamente com a realidade da sustentabilidade.

tabulação de dados

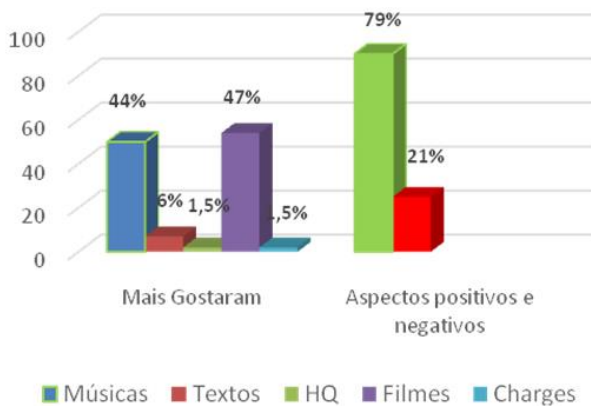


■ Internet 64% ■ Gibi 15,5 ■ Revistas 4,5% ■ Outros 16%

Desta feita, foram trabalhadas atividades com o filme *Wall-E, The Day after Tomorrow*, dentre outras que versavam sobre a temática do subprojeto.

Além disso, realizamos outro questionário visando verificar quais atividades aplicadas, a saber, músicas, textos, histórias em quadrinhos, filmes e charges, foram mais bem aceitas pelos alunos da escola pública. Verificamos que:

Avaliação das atividades



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

No gráfico acima observamos que as atividades que mais chamaram a atenção dos alunos foram: as histórias em quadrinhos com 79%, seguida dos filmes com 47% e das músicas. As atividades com texto não atraíram muito ao alunado. O diagnóstico foi importante, pois nos direcionou para a confecção de atividades mais lúdicas voltadas para os gêneros das histórias em quadrinhos, filmes e músicas.

5. Análise dos dados

Utilizamos as técnicas de leitura, *skimming*, *scanning*, predição e inferência a fim de evitar a tradução literal das atividades e buscar a compreensão geral da atividade. Também fizemos uso das técnicas de *brainstorm* e *warm-up* a fim de inserirmos o alunado no contexto da atividade por meio do levantamento de hipóteses sobre o assunto que seria abordado.

Após a aplicação das atividades, pedimos que os alunos da escola respondessem ao *feedback* abaixo:

FEEDBACK DAS ATIVIDADES

1. Material utilizado pelo bolsista:

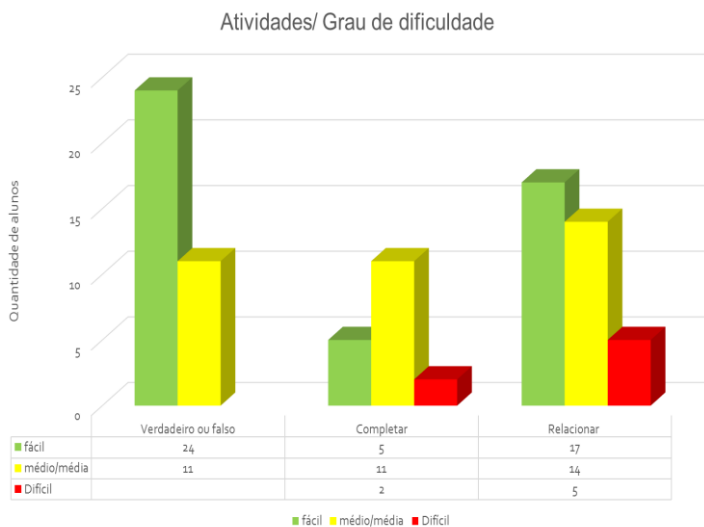
() filme () música () outro:

2. Assinale sua opinião sobre a aplicação da atividade: (nome da atividade)...

Tipo de pergunta/ questão	Fácil	Médio/média	Difícil
a) Verdadeiro ou falso			
b) Completar			
c) Traduzir			
d) Relacionar uma alternativa com outra			
e) Qualidade do material utilizado			
f) Perguntas em inglês			
g) Perguntas em português			

Com base nas respostas do questionário acima descrito, elaboramos o gráfico abaixo em que constam o grau de dificuldade do aluno frente à forma das questões empregadas, evitamos pergunta e resposta, mas questões que utilizassem formas de interpretação de leitura.

Abaixo o gráfico sintetizando o feedback das atividades aplicadas:



Após a aplicação do *feedback*, constatamos que dos 200 alunos que responderam ao *feedback*, a maioria, cerca de 80% considerou as atividades de fácil compreensão e que não foi necessário a tradução literal para resolver as questões. As perguntas que mais facilitaram o entendimento foram as de relacionar e completar, enquanto que as de assinalar “verdadeiro” ou “falso” foram consideradas mais difíceis.

6. Considerações finais

Como o projeto está em andamento não temos conclusões gerais, mas apresentamos alguns aspectos sobre a aplicação do mesmo até então. Com base nos dados levantados observamos que o ensino da língua estrangeira precisa buscar formas diversificadas de ensinar. No caso, a opinião dos alunos mostrou que o uso das estratégias de leitura, assim como, a elaboração de perguntas diversificadas buscando a compreensão facilitam o entendimento da atividade aplicada. Acreditamos em uma educação transformadora, que incentive ao espírito crítico e ao questionamento do aluno. Com isso, visamos ampliar e renovar as formas de ensino/ aprendizagem da língua estrangeira de forma a não utilizar apenas a tradução como ferramenta de entendimento por parte dos aprendizes.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999

CHAVES, Cilene. *Práticas cotidianas em educação ambiental com ênfase no princípio biocêntrico*. 1. ed. Vila Velha: Opção, 2011, vol. 01.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994.

ZABALLA, Antonio. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

**GRAMATIZAÇÃO, TEORIAS LINGUÍSTICAS E ENSINO:
ANÁLISE DE UMA GRAMÁTICA ESCOLAR DO PORTUGUÊS⁵⁹**

Anderson Rany Cardoso da Silva (UEPB)
andersomrany123@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização” (UEPB/PIBIC/CNPq 2015-2016). A análise se volta não somente para o modo como as teorias linguísticas e os resultados de pesquisa subsidiam a elaboração de gramáticas escolares do português, mas também para as noções teóricas e os procedimentos metodológicos, explícitos ou subjacentes, orquestrados. A investigação proposta busca respaldo teórico-metodológico na linguística aplicada de caráter transdisciplinar. Trata-se de um modo de fazer pesquisa mestiço e nômade, no sentido de que atravessa fronteiras disciplinares e mistura disciplinas (MOITA LOPES, 2006). Nessa perspectiva, a construção do nosso arcabouço teórico bebe de diferentes áreas temáticas, dentre as quais destacamos: os estudos sobre a influência da virada linguística no ensino de língua portuguesa; os estudos sobre gramática, norma e variação; e os estudos sobre ensino de gramática e prática de análise linguística. Desse modo, como lastro teórico em que se assentam nossas reflexões, apoiamo-nos em José Borges Neto (2013), Carlos Alberto Faraco e Castro (2000), Francisco Eduardo Vieira (2015, 2016), entre outros. O material de análise consiste na obra *Contextualizando a gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009), gramática escolar amplamente utilizada por professores do cariri paraibano ocidental em exercício na educação básica. Os resultados da análise apontam haver certa inconsistência teórica no material, principalmente no que diz respeito à operacionalização de conceitos da sociolinguística, da linguística textual e de teorias da enunciação na descrição gramatical empreendida. Além disso, em termos conceituais e metodológicos, ocorre uma espécie de naturalização da doutrina gramatical, que continua atravessando toda a obra, a despeito da inserção de saberes linguísticos da ordem da variação, do texto e do discurso nos capítulos introdutórios.

Palavras-chave: Gramática escolar. Virada linguística. Linguística aplicada.

1. Introdução

O ponto de partida deste trabalho é o diálogo que estabelecemos com Francisco Eduardo Vieira (2015), tese de doutoramento cujo

⁵⁹ Este trabalho é parte dos resultados da pesquisa *Implicações da virada linguística nas bases teórico-metodológicas das gramáticas escolares do português* (UEPB/PIBIC/CNPq 2015-2016), situada dentro do projeto maior *A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização*, coordenado pelo Prof. Francisco Eduardo Vieira (UEPB).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

objetivo maior fora caracterizar as gramáticas brasileiras contemporâneas do português, no que diz respeito às linhas de continuidade e aos deslocamentos efetivados entre esses instrumentos de gramatização na relação com a tradição luso-brasileira. O autor aponta que as gramáticas brasileiras contemporâneas do português não constituem exatamente um novo paradigma de gramatização em vigor, mas operam uma espécie de esgarçamento do paradigma tradicional de gramatização – modelo ramificado da filosofia grega clássica, que se tornou o mentor epistemológico do que tradicionalmente se entende por gramática nas sociedades ocidentais de cultura escrita, desde os alexandrinos do séc. III a.C. aos gramáticos brasileiros do século XX – e constroem novas frentes de gramatização ainda embrionárias, que buscam atender, na medida do possível, às demandas da “virada linguística”, definida na seção 2 deste artigo.

Diante disso, nosso interesse se volta para as reflexões sobre a influência dessa virada nas bases teórico-metodológicas das chamadas *gramáticas escolares*. Organizadas a fim de serem instrumentos de ensino-aprendizagem do português, essas obras são de ampla circulação e uso nas principais escolas do Cariri Paraibano Ocidental, sejam elas privadas, municipais ou estaduais.

Nessa perspectiva, nosso intuito não é analisar as gramáticas escolares atentando para seus aspectos estruturais e composicionais, mas sim observar suas bases teórico-metodológicas, que, de forma incontornável, vão repercutir no projeto didático-pedagógico da obra. Sendo assim, esse trabalho se revela fundamental, uma vez que é a partir dele que podemos responder, mais adiante, as seguintes perguntas de pesquisa: Quais e como teorias linguísticas e resultados de pesquisa subsidiam a elaboração das gramáticas escolares? Quais e como as noções teóricas e os procedimentos metodológicos explícitos ou subjacentes a essas gramáticas implicam na descrição que é feita da língua?

Dessa feita, nosso objetivo geral consiste em analisar uma gramática escolar que circula em escolas públicas e privadas do Cariri Paraibano, especialmente no município de Monteiro e em municípios circunvizinhos, em se tratando das linhas de continuidade e dos movimentos de ruptura propostos por essas obras no que diz respeito à tradição gramatical luso-brasileira. Para tanto, mapeamos as gramáticas mais utilizadas nessas escolas para tais fins e, em seguida, selecionamos e analisamos uma das obras. Por sua vez, nossos objetivos específicos

são: compreender o papel das teorias linguísticas e de seus respectivos resultados de pesquisa acerca do português brasileiro na elaboração das gramáticas escolares, analisando as principais noções teóricas e os procedimentos metodológicos explícitos ou subjacentes a elas, bem como as consequências da assunção desses pontos de vista na descrição da língua.

Nossa investigação busca respaldo teórico-metodológico na linguística aplicada de caráter transdisciplinar. Trata-se de um modo de fazer pesquisa mestiço e nômade, no sentido de que atravessa fronteiras disciplinares e mistura disciplinas e conceitos (MOITA LOPES, 2006), a fim de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central, e que sejam suficientemente relevantes para exigir respostas teóricas que resultem em ganhos às práticas sociais e a seus participantes. Para tanto, essa linguística aplicada ousa se distanciar de certos modelos consagrados de investigação, contestando a ideologia da obediência a um paradigma de pesquisa científica.

É nesse ambiente epistemológico que nosso trabalho se insere, de modo que não há um *a priori* teórico, mas sim a construção de um arcabouço teórico que remonta a diferentes áreas temáticas, dentre os quais destacamos: os estudos sobre ensino de língua portuguesa; os estudos sobre gramática, norma e variação; e os estudos sobre ensino de gramática e prática de análise linguística. Esses assuntos concernem, sobretudo, às reflexões em torno da virada linguística. Dito isso, na próxima seção, discutiremos sobre esses principais assuntos, como forma de subsidiar as análises que serão empreendidas.

2. *Arcabouço teórico: a virada linguística no ensino de língua portuguesa*

A noção de virada linguística muito explica sobre as novas concepções de ensino de gramática e de língua portuguesa nas escolas. Ela tem direcionado a produção de materiais didáticos que dão suporte às práticas pedagógicas dos professores em exercício na educação básica. Alguns materiais, mesmo que sejam poucos, vão ao encontro das diretrizes da virada linguística, enquanto outros ainda permanecem numa espécie de zona de transição entre a contemporaneidade e a tradição. Há ainda aqueles que preferem permanecer na tradição e, conseqüentemente, no ensino das metalinguagens gramaticais e das normas prescritivas do português.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

A virada linguística pode ser compreendida como uma

espécie de mudança de paradigma nos estudos da linguagem e, posteriormente, no ensino de língua, em que se opera uma mudança de perspectiva: a forma (sistema linguístico), antes predominante, cede espaço ao uso (contexto pragmático). (VIEIRA, 2016, p. 32)

Alguns aspectos, segundo Émerson De Pietri (2013), passam a ser considerados a partir desse novo contexto, entre eles: a consideração da diferença entre língua da escola e língua das camadas populares, que começavam a chegar à escola; a consideração da realidade da variação linguística e o respeito à variedade do aluno; a relação entre ensino de língua e condições socioeconômicas, com o objetivo de produzir práticas pedagógicas democráticas e transformadoras; e a divulgação de informações produzidas pela linguística e outras ciências, a fim de alterar as práticas pedagógicas existentes.

2.1. Virada linguística e ensino de língua portuguesa

A virada linguística é responsável por uma das mudanças concretas que aconteceram e vêm acontecendo nos encaminhamentos do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Nesse contexto, segundo Émerson De Pietri (2003), o livro didático de português passa a ter um papel cada vez mais presente nas escolas. Além dessa mudança, o aluno passa a ser visto, segundo o autor, como um emissor-receptor, sendo assim, não mais aquele que apenas ouve, como também aquele que deve ser ouvido em sala de aula. Por outro lado, um ponto que é necessário ser pensado é a luta da gramática tradicional em tentar se desfazer da imagem de ser responsável por um ensino discriminatório, se fundamentando, dessa forma, segundo Émerson De Pietri (2003), em uma ideia de língua única. Todavia, sabemos que a língua não é única, e sim heterogênea. Essas idas e vindas nos levam a fazer o seguinte questionamento: “aconteceu a virada linguística no ensino de língua portuguesa?”

É importante dizermos que as novas tendências de ensino ainda não alcançaram por completo as salas de aula. Em outras palavras, enfrentam um árduo e longo caminho que será de difícil conclusão, já que o “engatinhamento” é a sua principal forma de locomoção. Sobre isso, Durvali Emílio Fregonezi (1999) nos mostra que “a finalidade da formação é mais com o como se ensina do que com o que se ensina” (FREGONEZI, 1999, p. 82). Os professores estariam preocupados

apenas em ensinar e não com o que ensinar. Não há uma seletividade de conteúdos por trás do ensino da língua. Muitos chegam, até mesmo, a se prenderem somente ao ensino gramatiquero, o que é insuficiente. Porém, nos anos 1990 (para ser mais específico em 1997 e 1998), após várias discussões sobre a necessidade de mudanças no ensino de gramática, finalmente veio um documento oficial, de abrangência nacional, que consolidasse formalmente essas mudanças reivindicadas pelos pesquisadores, nesse caso os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN).

Apesar de todo esse discurso da virada linguística, não é isso que conseguimos ver nos livros didáticos de português. Nesse sentido, Carlos Alberto Faraco e Gilberto de Castro [s/d] tecem que o ensino de língua materna tem se tornado alvo de preocupações, já que a leitura e a produção de textos, aspectos de suma importância, acabaram sendo deixados de lado. Dessa forma, eles defendem a teoria linguística do interacionismo como um caminho para darmos conta do ensino de língua portuguesa, uma vez que o enfoque interativo-textual, a partir dessa perspectiva interacionista, assume papel de protagonista.

É pensando em melhorar o processo de ensino-aprendizagem que José Borges Neto (2012) nos coloca diante de um questionamento: a linguística contemporânea é uma continuidade da gramática tradicional (GT) ou será que ela rompe com o que é defendido pela gramática tradicional? Com esse direcionamento, é importante frisarmos, inicialmente, que a gramática tradicional é uma teoria, pois possui um conjunto de pressupostos que constituem o seu núcleo, como também possui alguns modelos de análise para descrever as formas linguísticas a serem obedecidas.

São notórias as dificuldades que estão atreladas ao fato de romper com a gramática tradicional, pois, por mais que tentemos nos guiar por um caminho em que a linguística contemporânea seja a essência, vamos possuir a herança deixada pela tradição. Diante disso, José Borges Neto (2012) nos aponta que toda teoria linguística, fundamentalmente, ao menos quando trata de questões ligadas às estruturas morfossintáticas, vai utilizar algum termo, conceito, categorias, proposta classificatória da tradição gramatical.

Com isso, a tradição assume o lugar de protagonista e faz com que os professores tenham medo de tentar algo que se baseie na linguística contemporânea, pois, segundo José Borges Neto (2012, p. 97) “o peso da tradição nos faz procurar, inicialmente, o conhecimento sobre as línguas

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

no cone de luz da GT”. É como se existisse uma força maior que sempre nos coloca próximo à tradição. E esse peso, infelizmente, na maioria das situações, consegue atingir a produção das gramáticas escolares brasileiras.

2.2. Estudos sobre gramática, norma e variação

Alguns linguistas apontam a língua como um objeto de comunicação e instrumento de poder que está em constante transformação. Pensar essas questões implica operar com os conceitos de norma, variação e padronização. A palavra *norma* remete à ideia de preceitos e princípios que servem de regras. Carlos Alberto Faraco (2011, p. 33) versa que o conceito de norma “surgiu da necessidade de estipular um nível teórico capaz de captar, pelo menos em parte, a heterogeneidade constitutiva da língua”, o que leva a pensar que a norma estipula limites entre os usuários da língua e ainda os restringe quanto ao uso dela. Dessa feita, tentaremos analisar se o nosso *corpus* de análise estipula esses limites e até mesmo faz com que os usuários da língua se limitem.

Outro conceito importante nesse contexto é a *variação*, entendida como um conjunto de mudanças que um fenômeno (lingüístico ou não) apresenta no curso do seu desenvolvimento. Então, assim como todas as línguas, o português brasileiro vai estar suscetível a estas mudanças e, com isso, tanto o professor de português como os materiais que serão utilizados para fins didáticos devem estar atentos a todas as variedades possíveis no horizonte escolar, e não promover a exclusão de nenhuma variedade lingüística, para que assim possam melhor subsidiar a prática do ensino de língua.

Além de norma e variação, é relevante citar também a *padronização*, que “opera promovendo a invariância ou a uniformidade na estrutura da língua [e] consiste na imposição de uniformidade a uma classe de objeto” (MILROY 2011, p. 49). Logo, quando pensamos em algo padronizado, pensamos em algo que não sofre alteração, é estático. Ademais, a padronização tem a ver com a uniformização dos recursos lingüísticos, o que nos leva a crer em uma incoerência, já que a língua é dotada de modificações de acordo com aspectos históricos, localização geográfica, entre outros.

A presença constante desses termos apresentados é de extrema importância, para que possamos entender diversas questões linguísticas, como, por exemplo, o motivo da exclusão de alguns grupos sociais pelo simples fato de eles serem menos favorecidos economicamente. Norma, variação e padronização são, portanto, entidades sociolinguísticas que, de certa forma, regulam a maneira como os usuários de uma língua vão falar/escrever.

2.3. Ensino de gramática e prática de análise linguística

Há um bom tempo surgiu a discussão de como proceder com a prática de análise linguística em sala de aula, como também sobre a necessidade de ensinar gramática nas escolas. Nesse direcionamento, diversos autores vêm debatendo esses temas em suas pesquisas nas universidades, para que, dessa forma, muitas dúvidas sejam minimizadas em torno do ensino de gramática. Em outras palavras, as tradicionais aulas de gramática estão sendo substituídas, segundo Márcia Mendonça (2006), pela proposta da prática de análise linguística.

Entretanto, também conforme Márcia Mendonça (2006, p. 200), “o jeito tradicional de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas já são encontradas”. Sendo assim, ocorre um movimento de apropriação, uma vez que os professores ainda são influenciados pela maneira tradicional de ensino, porém, acompanhando esse movimento, eles tentam trazer outras perspectivas de ensino. É como se os professores estivessem mesclando a prática tradicional do ensino de gramática com uma nova perspectiva de ensino, diferente da que eles sempre conheceram. É sempre bom lembrar que alguns dos professores que estão na educação básica e que ainda insistem no método normativo e tradicional são influenciados, na maioria das situações, pelo que é apresentado nos materiais didáticos que são usados para formular suas práticas pedagógicas.

Essa nova perspectiva seria a prática de análise linguística, proposta inicialmente por João Wanderley Geraldi, em 1984, e recomendada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), em 1997. Sendo assim, Lívia Suassuna (2012, p. 13) lança mão do que Geraldi disserta e assinala que “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”. Então, é plausível observarmos se os compêndios gramaticais, inclusive as gramáticas escolares, principal material de análise deste

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

trabalho, incluem no seu roteiro o trabalho atividades envolvendo gramática, texto e discurso.

Ainda sobre a prática de análise linguística, Clécio Bunzen (mimeo, s/d), por exemplo, irá dizer que ela é “uma das maneiras de pensar as ações que os sujeitos fazem com e sobre a linguagem, uma reflexão sobre as expressões linguísticas que utilizamos ou que replicamos durante a leitura”. Com essa orientação, é possível pensar que ela é uma das diretrizes para que os usuários possam operar/refletir sobre aspectos linguísticos, já que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), documentos oficiais representativos, propõem que o ensino-aprendizagem se faça em função da inter-relação entre dois eixos de práticas de linguagem: uso – reflexão – uso.

Sendo assim, a análise linguística é uma alternativa de ensino oferecida pela linguística, que, segundo Ana Silva Moço Aparício (2010, p. 884), proporciona a renovação do ensino de gramática na escola e a inovação “é produzida na sala de aula por professores empenhados em transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática”. O professor se torna o principal responsável no processo de reflexão sobre os recursos linguísticos.

O ensino de língua portuguesa necessita, portanto, de profundas transformações, uma vez que as aulas de língua portuguesa ainda sofrem com a força da gramática tradicional. É preciso, dessa forma, buscar alternativas cabíveis para não apenas ensinar gramática, mas integrá-la ao texto e, assim, formar alunos que não apenas tenham domínio da norma-padrão e que conheçam a nomenclatura gramatical, e sim saibam ler, produzir e interpretar bons textos. É de extrema necessidade, segundo Costal Val (2002), inverter o caminho, para vencer o abismo e, assim, evitar ao máximo que o fantasma da tradição afete o processo de ensino-aprendizagem daqueles que estão em sala de aula.

3. Aspectos metodológicos: percorrendo as escolas do Cariri Paraibano Ocidental

Quando pensamos no direcionamento da pesquisa, podemos enquadrá-la inicialmente em uma pesquisa de campo, uma vez que foi preciso nos direcionar às escolas do Cariri Paraibano Ocidental, para aplicarmos questionários que deveriam ser respondidos pelos professores em exercício na educação básica. Assim, foram aplicados 127

questionários nas 40 escolas (estaduais, municipais e privadas) dos 17 municípios da região.

Além disso, também nos enquadrámos em uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo em vista que, além da aplicação de questionários, nossa fase inicial de trabalhos se deu através da leitura de inúmeros textos que concernem aos temas da virada linguística. Na esteira de Gonçalves (2005, p. 58), a pesquisa bibliográfica tem como finalidade “conhecer as diferentes contribuições científicas sobre o assunto que se pretende estudar. O objetivo é também revisar a literatura existente e não repetir o tema de estudo ou experimentação.

Assumimos, enquanto pesquisadores, uma postura qualitativa, tendo em vista que nossa pesquisa, em geral, “não faz uso de dados estatísticos na análise do problema” (GONÇALVES, 2005, p. 101). Os dados estatísticos advindos dos questionários só serviram para expressar como estão sendo utilizadas as gramáticas escolares no Cariri Paraibano Ocidental e qual delas é a mais utilizada pelos professores, para, posteriormente, emprendermos a análise daquela mais citada.

A partir dos questionários aplicados tivemos a oportunidade de extrair nosso material de análise. Nesse sentido, a gramática escolar mais citada pelos professores em exercício na educação básica foi *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra, publicada em 2009 pela Editora Construir:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA



Figura 1 – Gramática escolar analisada

Fonte: <http://www.estantevirtual.com.br/b/lecio-cordeiro-e-newton-avelar-coimbra/contextualizando-a-gramatica/2771995566>

Nessa perspectiva, nossa análise será empreendida a partir da observação das bases teórico-metodológicas que são utilizadas nessa gramática escolar (GE). Analisaremos quais pontos teóricos e metodológicos fazem com que o material se distancie ou não do que é postulado pela virada linguística e, consequentemente, quais são os pontos de continuidade e ruptura com o paradigma tradicional de gramatização. (Cf. VIEIRA, 2015)

4. Análise dos dados

4.1. Conhecendo a gramática escolar em análise

“Para preparar aulas, exercícios, provas e outras atividades”, “para estudar, revisar algum conteúdo específico”, “para tirar dúvidas de gramática, de uso da norma-padrão”. Essas foram as principais respostas dos professores entrevistados, quando foram perguntados para quem ou como utilizavam uma gramática escolar. Pensando em tais respostas, atentamos de imediato que esse tipo de material didático circula com

frequência em sala de aula e, conseqüentemente, atinge diretamente as práticas pedagógicas dos professores que, provavelmente, o utilizam como forma de subsidiar as aulas de língua portuguesa.

Diante disso, inúmeros alunos têm contato com esse tipo de produção, ainda mais pelo motivo de que esses materiais tentam ao máximo dialogar com eles, pois, de acordo com Francisco Eduardo Vieira (2015, p. 38), “o diálogo com o aluno, por exemplo, perpassa atualmente as gramáticas escolares do início ao fim. Não raro os autores instauram o estudante como interlocutor explícito, a começar pela apresentação do livro a ele destinada”. É possível, então, afirmar que elas não só pretendem alcançar os professores que estão em exercício na educação básica, mas também os alunos. Isso ocorre, em algumas situações, como forma de servir a uma demanda mercadológica do setor editorial, que exige que elas não atendam apenas às necessidades da escola, como também às dos alunos e professores que dela fazem parte.

Nessa perspectiva, a gramática escolar que compõe o nosso *corpus* de análise é frequentemente encontrada nas prateleiras das escolas e utilizadas por professores e alunos. Produzida por Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra, o material didático se torna ponto chave na elaboração das aulas de língua portuguesa em salas de aula do Cariri Paraibano Ocidental. De acordo com a Plataforma Lattes, o primeiro autor possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2008) e especialização em linguística e ensino pela Universidade Salgado de Oliveira (2011), tendo experiência em pesquisa nos campos de linguística aplicada e educação. Além disso, foi professor substituto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Não foi possível encontrar, entretanto, o currículo do segundo autor na base do *Lattes*.

As nossas análises decorreram da leitura e discussão de todo o material escrito da gramática escolar, desde a apresentação até a bibliografia. Especificamente, nos detivemos em observar quais as bases teórico-metodológicas utilizadas para subsidiar a produção do livro e quais as noções teóricas e os procedimentos metodológicos usados pela gramática. Observamos, então, se a gramática atende ou não aos propósitos da virada linguística, como já foi explicitado em outro momento do texto.

É válido ressaltarmos ainda sobre a composição da gramática, como ela se organiza e suas características estruturais mais marcantes.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Nesse sentido, ela é dividida em cinco partes: Parte I – Introdução ao estudo da língua; Parte II – Fonética e ortografia; Parte III – Morfologia; Parte IV – Sintaxe: estudando a ordem; Parte V – Análise semântica. A primeira parte aborda a produção de sentidos da linguagem, os gêneros textuais e os fatores de textualidade. A segunda, os fonemas e a ortografia. Já a terceira parte trata do processo de formação e das classes de palavras. A quarta parte, a mais extensa da obra, aponta os estudos de sujeito, predicado, termos da oração, pontuação, colocação pronominal e a sintaxe da concordância e regência. A última parte fala sobre os sentidos expressados pelas palavras. Além disso, uma das características primordiais da obra é a presença de inúmeros exercícios de concursos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inclusive, há uma parte da gramática dedicada somente à resolução de exercícios, que em sua maioria são de múltipla escolha.

4.2. As bases teórico-metodológicas da GE Contextualizando a gramática

Iniciamos nossa análise pela parte introdutória da gramática, nesse caso, a apresentação da gramática escolar, que, em quase todos os livros, é o ponto de partida para a exposição de um material, seja ele pedagógico ou não. Sendo assim, a apresentação traz o seguinte enunciado: "Em uma linguagem simples e acessível, passamos em revista toda a teoria gramatical. Todos os pontos importantes estão aqui ressaltados, para dar a esse conteúdo um aspecto novo e mais próximo da realidade". (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 3)

De acordo com o trecho acima, podemos afirmar que a gramática escolar toma a teoria gramatical como única. Logo, consegue naturalizá-la. Ademais, ainda diz que o material por si só consegue atender a todos os pontos gramaticais importantes, agregando a esses assuntos "um aspecto novo e mais próximo da realidade". O importante nesse ponto é perceber se, com o decorrer do texto, os autores realmente cumprem com o que prometem na apresentação do trabalho, uma vez que, na maioria das situações, o que vemos efetivamente no decorrer do compêndio gramatical não é o mesmo que nos é apresentado.

Ainda na apresentação, os autores expõem o seguinte trecho: "Buscamos justamente contextualizar a gramática. Com o cuidado de não utilizar o texto como pretexto para o ensino de regras cristalizadas" (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 3). Do título à apresentação, a

gramática escolar se compromete em contextualizar os assuntos gramaticais. Sendo assim, espera-se que os assuntos gramaticais sejam tratados em interlocução com os textos, isto é, espera-se um diálogo entre texto e gramática, no sentido de que o texto não sirva apenas como pretexto para a classificação de formas e funções sintáticas. Entretanto, perceberemos, ao longo da análise, que o texto realmente se torna um pretexto para o ensino tradicional de gramática, tendo em vista que os autores não se preocupam em trabalhar com tópicos gramaticais em consonância com aspectos textuais.

Quanto aos capítulos da obra, especificamente no capítulo 1, intitulado "A linguagem e a produção de sentidos", o principal assunto é a problematização sobre o que seja texto ou não, conforme percebemos, por exemplo, no enunciado abaixo:

Mas o que é exatamente um texto? É isso que descobriremos neste capítulo. Daqui pra frente, veremos todos os elementos que envolvem a comunicação entre as pessoas e o que faz com que um texto seja um texto, e não apenas um conjunto de palavras soltas e sem sentido. (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 11)

Introdução à textualidade

Como vimos, o texto não pode ser entendido como o conjunto de frases ou frases com sentido. Há uma série de fatores responsáveis por fazê-lo comunicar, ou seja, existir. **Linguisticamente**, esses fatores são chamados de **elementos de textualidade**. São eles que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas um emaranhado de frases sem finalidade.

Existem sete elementos de textualidade:

- Coerência
- Coesão
- Intencionalidade
- Aceitabilidade
- Situacionalidade
- Informatividade
- Intertextualidade

É notória, ao lermos o extrato acima, a preocupação da gramática escolar em estipular certa problematização em torno do que seria ou não considerado um texto. Isso nos faz pensar que a gramática tenta ao menos fazer menção à linguística textual, nesse caso pensando nos fatores que fazem com que um texto realmente seja um texto: aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intencionalidade, intertextualidade, coerência, coesão etc., conforme podemos ver na seguinte imagem:

Figura 2 – Menção à linguística textual. Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009 p. 33)

Ainda discutindo sobre a noção de texto, Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009, p. 22) relatam que o texto é uma “atividade interacional ligada a uma situação específica, ou seja, um contexto”. Mesclam, assim, a noção de texto enquanto interação e instrumento de comunicação, pois ainda defendem, nessa mesma página, que a “comunicação só é possível quando emissor e receptor interagem:

o emissor procura ser claro no que quer expressar, e o receptor lhe dá atenção procurando compreendê-lo”. Termos como *emissor* e *receptor* apontam para a teoria da comunicação de Jakobson. Nesse sentido, podemos afirmar que há ausência de unidade e consistência teórica na fundamentação do livro.

Nesse mesmo capítulo 1, Lécio Cordeiro & Newton Avelar Coimbra (2009) se valem de uma noção de comunicação em que os participantes cooperam uns com os outros na produção de sentido, evidenciando aspectos teóricos dos chamados “estudos da comunicação”, no âmbito da pragmática de Herbert Paul Grice:

A comunicação bem-sucedida entre duas ou mais pessoas só é possível se uma entender a outra. Para entender o outro, cooperamos com ele. Cooperar, neste caso, não é apenas fazer silêncio enquanto o outro fala, mas trabalhar junto com ele na produção do sentido. (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 12)

Além disso, a gramática escolar tenta manter relação com a sociolinguística, a partir do momento em que cita a variação e o preconceito linguístico, trazendo, inclusive, uma seção inteira sobre o assunto. Faz, assim, uma abordagem ampla dos fatores de variação linguística, como registro, região geográfica, classe social, mostrando que cada um desses fatores de variação está relacionado a uma forma de se expressar linguisticamente. Sobre esse assunto, Lécio Cordeiro & Newton Avelar Coimbra (2009) recorrem a um fragmento do livro *A língua de Eulália*, de Marcos Bagno, considerado um clássico da divulgação sociolinguística, como forma de “contextualizar” o tema. Expõe esse texto através de um exercício, conforme pode ser visto na imagem das páginas seguintes.

Através de *A Língua de Eulália*, a gramática escolar tenta reafirmar seu compromisso em aproximar o livro da realidade do leitor, e fazer com que o texto fique cada vez mais de fácil esclarecimento, no que diz respeito aos conceitos sociolinguísticos abordados. Além disso, trata-se de uma forma de mascarar uma realidade que não é vista na descrição gramatical da obra, uma vez que conseguimos ver algo sobre variação, preconceito linguístico apenas nos capítulos iniciais da gramática escolar, enquanto nos outros capítulos há apenas uma exposição de conceitos gramaticais que remetem à tradição.

Texto 3

[...]

— Eu tive de me segurar para não rir quando Eulália disse aquelas coisas na mesa — comenta Sílvia.

— Que coisas?

— quer saber Vera.

— Ela disse “os problema”, “os fósforo”, “môio inglês”... — lembrou Emília.

— E a mais engraçada foi: “percurá os hôme”...

— confirma Sílvia rindo.

Irene fica séria por alguns instantes. De repente, vira-se para as duas moças e diz:

— No mundo non me sei parelha, mentre me for como me vay, ca já moiro por vos — e ay!? Entenderam?

— Quase dá para entender, afinal é espanhol — diz Sílvia.

— Não, senhora — corrige Irene. — É português.

— Português?! — espanta-se Emília.

— Português, sim, só que do século XII, Idade Média — explica Irene. E que tal alguma coisa assim: “Estou-me nas tintas se não te apetece uma bola de Berlim”?

— Vai me dizer que isso também é português? — duvida Sílvia.

— Claro que é, é português falado em Portugal. Significa: “Estou pouco ligado se você não gosta de comer sonho”.

Vera impacienta-se:

— Tia, aonde é que você quer chegar?

— Vocês não entenderam o português do século XII porque ele é diferente do português de hoje. E não entenderam o português de Portugal porque é diferente do português do Brasil.

[...]



10 De acordo com os argumentos apresentados pela personagem Irene, podemos entender que a fala de Eulália:

- a) É errada, porque é inadmissível em qualquer situação.
- b) Não é errada, é apenas diferente da língua-padrão.
- c) É errada, pois é diferente da língua-padrão.
- d) É adequada para estabelecer comunicação em qualquer contexto.
- e) É perfeitamente aceitável em qualquer situação.

11 Ainda considerando os argumentos da personagem Irene, podemos concluir que:

- a) A língua falada pela personagem Eulália é um exemplo de variação **linguística** que ocorre apenas na língua portuguesa.
- b) Não há razão para Emília, Vera e Silvia acharem a fala de Eulália engraçada, pois é um exemplo de um fenômeno comum a todas as línguas: a variação.
- c) A fala de Eulália deve ser discriminada, pois é errada.
- d) Eulália fala errado porque não aproveitou o que aprendeu na escola.

Figura 3 - Parte da GE que apresenta o livro *A língua de Eulália*, de Marcos Bagno.
Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009 p. 20 – adaptado)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Apesar da tentativa de abordar a sociolinguística, a gramática escolar ainda comete um equívoco, tendo em vista que iguala indevidamente os termos *norma culta* e *norma-padrão*, designando o seguinte: "*Norma culta* (ou *norma-padrão*) é a variedade linguística utilizada pelas pessoas pertencentes à classe dominante de uma comunidade". (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 15)

De acordo com o que preza a virada linguística, em particular no que diz respeito aos estudos sociolinguísticos, norma culta e padrão são termos que não podem ser igualados, pois, de acordo com Carlos Alberto Faraco (2008), norma culta “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita (FARACO, 2008, p. 73), enquanto norma-padrão “designa aquilo que tem caráter normativo, que serve, no interior de um projeto político uniformizador, para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinadas situações”. (*Idem*, 2008, p. 76)

A gramática em análise se firma em uma concepção de enunciado distante da linguística da enunciação, sobretudo quando o divide em três tipos a partir de critérios meramente sintático-semânticos: frase, oração e período. Embora afirme que “tudo que dizemos ou escrevemos em uma situação comunicativa é chamado de enunciado” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 21), é a gramática tradicional que fundamenta a ideia de enunciação. Assim, percebemos que a gramática escolar não atende as demandas da virada linguística e continua sendo influenciada pela tradição gramatical.

Curiosamente, apesar da gramática escolar se declarar como um compêndio gramatical que vai relacionar texto e gramática, como também “aprimorar as reflexões feitas para tornar o aluno mais hábil no uso da linguagem” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 3), ela promove a naturalização da gramática tradicional, nos termos de José Borges Neto (2013). Lécio Cordeiro & Newton Avelar Coimbra (2009) não conseguem romper com a tradição e bebem dela em quase todos os momentos. Um exemplo disso, como já foi exemplificado, é quando igualam norma-padrão e norma culta.

Prosseguindo com as análises das bases teórico-metodológicas da gramática escolar, vê-se que a obra apresenta uma abordagem estrutural da noção de gênero e tipo textual: “[...] dizemos, nesse caso, que a narração é um *tipo textual* e que esses nomes comuns a vários textos são

os gêneros. Portanto, os gêneros nada mais são que textos com uma estrutura relativamente estável". (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 26)

O enunciado acima indica que outra base teórico-metodológica a que o material recorre é a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, que se fia na concepção de gênero como “estrutura relativamente estável”. Para a gramática escolar, “há uma enorme quantidade de gêneros e, embora sejam relativamente estáveis, eles sofrem variações na sua composição, resultando, às vezes, em gêneros novos” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 27). Ainda por cima, definem que há cinco tipos textuais: injunção, descrição, narração, exposição e dissertação (ao invés de argumentação). Essas passagens indicam esse caráter estrutural na abordagem dos gêneros textuais, também porque o livro não considera a função social dos gêneros textuais. O que predomina na obra, portanto, é a atenção para os aspectos formais, estruturais dos gêneros, conforme pode ser visto em uma das atividades dos livros que apenas pede para que os alunos indiquem qual tipo textual prevalece no gênero em evidência.

Dessa feita, já podemos apontar algumas linhas teóricas seguidas pelos autores desse compêndio gramatical em análise, com destaque para: a linguística textual; a teoria dos gêneros discursivos, de Mikhail Bakhtin; a sociolinguística; e a teoria da comunicação.

Apesar de tratar dos conceitos da sociolinguística com frequência, a aplicação deles, em algumas situações, vai acontecer incoerentemente, como podemos notar na citação abaixo:

[...] vimos que existem inúmeras variedades linguísticas, devido ao caráter dinâmico das línguas. Entre elas, falamos sobre a variante-padrão, ou norma culta, que, além de ser a mais prestigiada dentro da sociedade, é a que padroniza certas regras de expressão para contextos formais. Para proceder a essa padronização, a norma culta estabelece um sistema oficial convencional pelo qual podemos representar (em parte) a língua na escrita. (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 63)

Além desse trecho, um pouco adiante, os autores dissertam que ortografia é a “parte da gramática que estuda a padronização da escrita (uso de letras e sinais gráficos) da norma culta” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 63). Isso nos encaminha para entender que há uma equivalência indevida entre norma padrão e norma culta, confirmando o que já foi dito anteriormente, de que a gramática escolar iguala indevidamente essas diferentes entidades sociolinguísticas.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

 **Praticando no caderno**

1 Nos textos (gêneros) abaixo, indique qual é o tipo textual que prevalece.

a **Vendo**
Casa em Olinda com vista para o mar. 4 qts., 2 WC, 2 suítes, sl. para 3 ambientes.
Tratar: 9999-9999.



b O preconceito **linguístico** está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. 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.


BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2004.

c No ponto mais alto da montanha, no meio do caminho entre São Paulo, Rio e Belo Horizonte, São Thomé das Letras, em Minas Gerais, mantém a fama de terra dos místicos e esotéricos, iniciada desde a sua fundação, 1770. A cidade continua atraindo milhares de pessoas, especialmente nos fins de semana e feriados religiosos.

Diário do ABC, 11 de julho de 1993

Figura 4 - Atividade da GE que evidencia uma abordagem estrutural dos gêneros.
Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 28)

Uma observação a ser feita é que os primeiros capítulos, de caráter mais teórico que descritivo/prescritivo, costumam ser mencionados no início de algumas abordagens, como forma de articular teorias e conceitos da virada linguística ao componente descritivo e estrutural da gramática (seu miolo), mas nem sempre há sucesso nessa empreitada. Exemplo: “Como vimos na primeira parte, todas as línguas estão em constante transformação. Elas estão sempre mudando, crescendo, em conjunto com a sociedade [...]” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 84); “Na primeira parte, vimos que existem inúmeras variedades linguísticas, devido ao caráter dinâmico da língua [...]” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 63). Isso revela a confusão teórica que a gramática escolar promove, já que não temos como saber que primeira parte é essa a que ela está fazendo menção, nem esses princípios teóricos são retomados efetivamente ao longo das descrições gramaticais. Além disso, essa primeira parte é dividida em capítulos e os autores não especificam em qual lugar da primeira parte podemos encontrar o conteúdo explicitado.

 **Praticando no caderno**

1 Leia o texto e responda às questões:

As incríveis viagens do árabe Ibn Batutta

Quando se fala das grandes viagens da História, o primeiro nome mencionado é o de Marco Polo, comerciante de Veneza que, na segunda metade do século XI, percorreu quase toda a Ásia até se fixar na China, onde se tornou amigo do imperador e viveu por alguns anos. Ele escreveu um livro contando como era a Ásia. Graças ao seu *Livro das maravilhas*, os europeus tomaram conhecimento das riquezas que existiam do outro lado do mundo. Marco Polo faleceu aos 70 anos, em 1324.

Pouca gente ouviu, porém, falar do árabe Ibn Batutta, que, aos 21 anos, partiu de Tânger, no Marrocos, norte da África, para a sua primeira grande viagem, no começo do século XIX, em 1325, um ano depois da morte de Marco Polo. Ao lon-

go de sua vida, ele percorreu 120 mil quilômetros, uma distância três vezes maior que a percorrida por Marco Polo, que, no entanto, é mais conhecido que ele [...].

MENEZES, Fernando. *Dilrito-se e aprenda*. Recife: Prazer de Ler, 2008.

- a** Segundo o autor do texto, o viajante mais famoso é Marco Polo. Quem vem depois dele?
- b** Pela leitura do texto, há uma relação de ordem de popularidade entre Marco Polo e Ibn Batutta. Qual palavra no primeiro período do texto é responsável por indicar essa ordem?
- c** Qual é a classificação dessa palavra?
- d** A palavra *e/e*, destacada no primeiro parágrafo, está substituindo um termo expresso anteriormente. Qual é esse termo?
- e** Quando o autor afirma que Marco Polo é mais conhecido que Ibn Batutta, está procedendo a uma comparação. Qual é esse tipo de comparação?
- f** No segundo parágrafo, a palavra destacada (*um*) é artigo indefinido ou numeral? Justifique.

Figura 5 – Texto para atividade de classificação morfossintática.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Fonte: Cordeiro & Coimbra, 2009, p. 109.

Como foi dito no início dessa seção, a gramática escolar em análise considera o texto como uma atividade interacional, que ocorre entre dois interlocutores, o que aproxima o material da virada linguística. Contudo, quando prosseguimos com a leitura do livro, percebemos que, na realidade, o compêndio se afasta dessa noção e bebe da gramática tradicional para inserir textos em atividades de reescrever palavras consideradas “mal-empregadas” e até mesmo para responder a atividades de classificação morfossintática, conforme podemos ver nos exemplos acima.

Nessa imagem, observamos que a letra C da atividade pede para classificar a palavra que possivelmente responderia à questão anterior, o que foge da noção de texto enquanto interação entre dois interlocutores. Além disso, é bom observar que o capítulo é intitulado "As classes de palavras e o contexto", porém essa questão prova que as classes de palavras não estão sendo trabalhadas observando o contexto. O trabalho com classes de palavras atende mais uma vez ao ensino tradicional da metalinguagem pura, e em quase nada faz o aluno refletir sobre questões envolvendo o uso da língua. Vejamos outro exemplo:

2 Descubra a palavra observando a sua origem e a dica fornecida. Se for necessário, consulte as tabelas de prefixos e sufixos que estudamos. Veja o modelo.

oculus (latim) = olho
Tem dois olhos.
Binóculo

a *coctus* (latim) = cozido
É cozido duas vezes.

b *ciclus* (grego) = roda
Tem duas rodas.

c *sítos* (grego) = comida, alimento
Se alimenta ao lado de.

d *pharyngis* (latim) = garganta
Inflamação da garganta.

e *arthritis* (latim) = juntas do corpo
Inflamação das juntas.

Figura 6 – Atividade centrada na análise da palavra desconectada

Esse também é mais um exemplo que evidencia a incoerência da gramática escolar ao assumir uma postura que defende o texto como um elemento interativo e de interlocução, tendo em vista que a atividade dá continuidade àquilo que é empregado pela gramática tradicional: os famosos exercícios de identificação de categorias gramaticais, exercícios metalinguísticos, por exemplo. Logo, o texto não é tratado em processo de interlocução e as questões tendem ao estrutural e ao metalinguístico. Ainda por cima, para resolver o exercício, o aluno vai tentar partir de uma noção intuitiva.

Percebemos, então, que as bases teórico-metodológicas da gramática em análise não atendem às demandas da virada linguística, e que são na verdade um prosseguimento da gramática tradicional, que padroniza seus usuários, seja na modalidade escrita ou falada – esta última, em diversas situações, nem é considerada.

Além do mais, há uma tentativa de trazer o contexto e o texto para a abordagem das relações semânticas de sinonímia, mas limitando-se praticamente a observações periféricas. A gramática escolar tenta fazer um trabalho que relacione o texto ao contexto de uso, porém isso se restringe a pequenos boxes de informações que se encontram em regiões periféricas do livro. Sobre as informações periféricas do livro, também podemos encontrar advertências contra o preconceito linguístico, porém isso não acontece de forma contextualizada, assim como é prometido na apresentação da gramática. Vejamos, então, tais informações, que, apesar de importantes para a consistência do material, são apenas exploradas em boxes intitulados “Para saber mais”.

Sendo assim, percebemos que há uma tentativa da gramática escolar em se atualizar e atender à virada linguística, porém isso ocorre minimamente, fazendo, com que os autores, inclusive, se detenham a esses assuntos apenas em boxes de informações adicionais. Não há uma maior dedicação para com esses temas, o que reforça a dificuldade da gramática escolar em sair do comodismo da gramática tradicional e atender à virada linguística.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

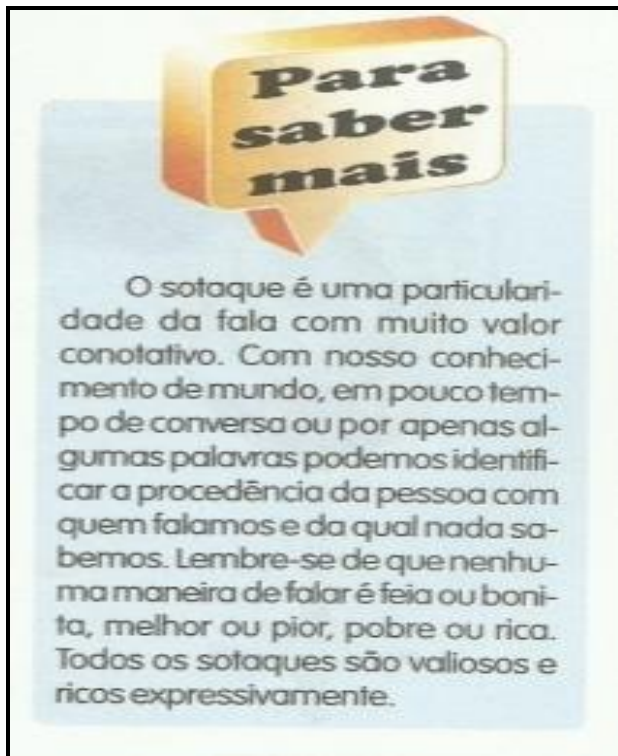


Figura 7 – Informações relevantes que são apenas encontradas nas regiões periféricas da GE. Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 267).

Nesse sentido e como uma forma de provar que o nosso *corpus* de análise segue, em quase todas as situações, um viés tradicional, produzimos abaixo uma figura esquematizada que expressa o trabalho da gramática escolar sobre figuras de linguagem (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 268-270), mostrando que ela não tem preocupação em recorrer a outras teorias linguísticas para fazer a abordagem do tema e continua atrelada à gramática tradicional. A obra em análise não trabalha figuras de linguagem de forma contextualizada. O único movimento do material é expor conceitos aos alunos e solicitar a identificação das figuras em frases descontextualizadas, o que não os leva a nenhum tipo de reflexão sobre o tema, na contramão do que é sugerido pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), como já foi mencionado na discussão do nosso arcabouço teórico:

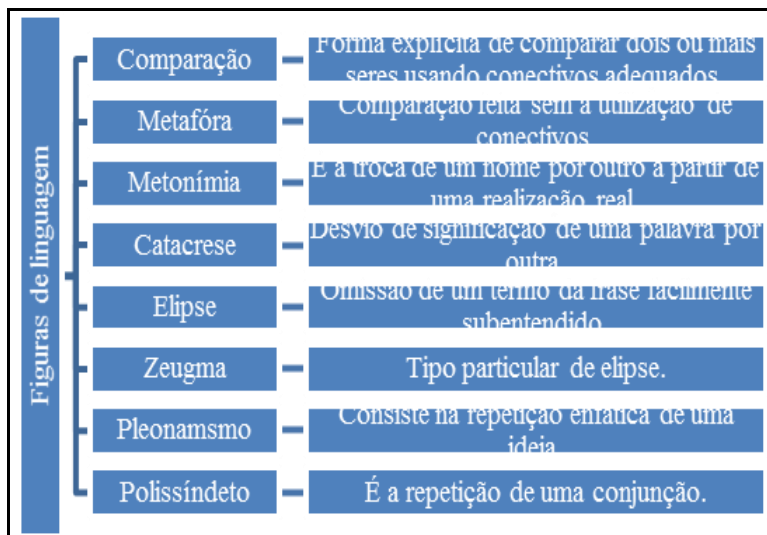


Figura 8 – O trabalho com figuras de linguagem na GE

Fonte: Criada pelo autor, com base em Cordeiro & Coimbra (2009)

Como pode ser observado na figura, a gramática escolar não apresenta nenhuma preocupação em apresentar traços de discontinuidades com a tradição. Ao contrário, ela abraça o que é defendido pela tradição ao trazer todos os tipos de figuras de linguagem e seus conceitos, sem ao menos trabalhar isso aliado ao texto, como foi prometido no texto de apresentação no material.

A gramática consegue em poucos momentos conciliar texto e aspectos gramaticais. A título de exemplificação, vejamos a imagem da página seguinte.

Como podemos observar, esse exercício é um dos poucos que consegue trabalhar tópicos gramaticais aliados ao texto. Os autores conseguem, dessa forma, por exemplo, trabalhar com figuras de linguagem a partir da perspectiva do texto. Conseguem aproximar o leitor de fenômenos linguístico-gramaticais tomando o texto como plano central das aulas, o que, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), é de suma importância para refletirmos acerca dos usos reais da língua. Porém é mínima a atenção dos autores em trabalhar gramática aliada ao contexto de uso da língua. Esse exemplo se configura em exceção na gramática escolar.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

— Vovô, eu quero ver um cometa!
Ele me levava até a janela. E me fazia
voltar os olhos para o alto, onde o Sol
reinava sobre a Saracena.
— Não há nenhum visível no momento.
Mas você há de ver um deles, o mais
conhecido, que, muito tempo atrás,
passou no céu da Itália.
— Muito tempo atrás... atrás de onde?
— Atrás de minha memória daquele
tempo.
E vovô Leone continuava:
— Um dia, você há de estar mocinha, e

eu já estarei morando junto das estrelas.
E você há de ver a volta do grande
cometa, lá pelo ano de 2010...
Eu me agarrava à cauda daquele tempo
que meu avô astrônomo me mostrava
com os olhos do futuro e saía de sua
casa. Na rua, com a cabeça nas
nuvens, meus olhos brilhavam como
estrelas errantes. Só baixavam à terra
quando chegava à casa de vovô
Vincenzo, o camponês.

Ilke Brunhilde Laurito, *A menina que fez a América*.
São Paulo: FTD, 1999, p. 16.

- 9 Que figura de linguagem podemos identificar no trecho “[...] e eu já estarei morando junto das estrelas”?
- 10 No trecho “[...] o Sol reinava sobre a Saracena”, o verbo destacado não pode ser entendido de maneira literal, mas conotativa. Que figura de linguagem é essa?
- 11 (Unicamp) No trecho “— Muito tempo atrás... atrás de onde? — Atrás de minha memória daquele tempo”:
- a) Identifique os sentidos de *atrás* em cada uma das três ocorrências.
b) Compare “Atrás de minha memória daquele tempo” com “Atrás do jardim da minha casa”. Explique o sentido de *atrás* em cada uma das frases.
- 12 (Unicamp) Releia o seguinte recorte: “Eu me agarrava à cauda daquele tempo que meu avô astrônomo me mostrava com os olhos do futuro e saía de sua casa. Na rua, com a cabeça nas nuvens, meus olhos brilhavam como estrelas errantes. Só baixavam à terra quando chegava à casa de vovô Vincenzo, o camponês”. Explique as relações que as expressões *cauda daquele tempo*, *olhos do futuro* e *cabeça nas nuvens* estabelecem entre si.

Figura 9 – Exercício que não usa o texto apenas como pretexto
Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 274-275 – adaptado).

Concluímos, assim, que são raros os momentos em que os autores tentam fugir da prática tradicionalista de ensino de gramática. O que prevalece durante todo o percurso da obra são os pontos de continuidade para com a tradição gramatical e poucas tentativas de aproximação das bases teóricas com algumas áreas da linguística, como, por exemplo, a linguística textual e a sociolinguística.

5. *Considerações finais*

A partir das leituras e análises empreendidas, podemos afirmar que são poucos os momentos em que a gramática escolar se compromete com o seu leitor em cumprir aquilo que defende na apresentação do compêndio, ou seja, de trabalhar tópicos gramaticais aliados ao texto. O que seria, possivelmente, um indício da prática de análise linguística, proposta por João Wanderley Geraldi e recomendada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Porém, os autores da gramática, além de não promoverem o exercício reflexivo, ainda fazem com que o material seja uma continuidade da tradição, uma vez que trabalha de maneira equivocada alguns conceitos da sociolinguística e da teoria dos gêneros, por exemplo.

Nesse sentido, retomamos o seguinte: “o peso da tradição nos faz procurar, inicialmente, o conhecimento sobre as línguas no cone de luz da GT” (BORGES NETO, 2012, p. 97). Isto é, apesar de reconhecermos que, em alguns momentos, a gramática escolar tenta fugir da tradição, ao abordar, em alguns poucos exercícios, a prática de reflexão em torno da gramática propriamente dita, ela ainda não consegue se desvencilhar das amarras que ainda perduram sobre o exercício metalinguístico que a maioria dos compêndios gramaticais tradicionais realiza. Há, então, continuidade com a tradição.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que há, portanto, certa inconsistência teórica no material, principalmente no que diz respeito à operacionalização de conceitos da sociolinguística, da linguística textual e de teorias da enunciação na descrição gramatical empreendida. Além disso, em termos conceituais e metodológicos, ocorre uma espécie de naturalização da doutrina gramatical, que continua atravessando toda a obra, a despeito da inserção de saberes linguísticos da ordem da variação, do texto e do discurso nos capítulos introdutórios.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARÍCIO, Ana Silva Moço. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 10, n. 4, p. 883-907, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000400004&lng=pt&nrm=iso>.

BORGES NETO, José. *A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar*. Texto de conferência proferida durante o VIII Congresso da ABRALIN, Natal: RN, 2013. Disponível em:

<https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/naturalizacao.pdf>.

_____. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura? *Todas as Letras*, vol. 14, p. 87-98, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/4549/3529>>

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33008>>.

BUNZEN, Clécio. Conhecimentos linguísticos na escola: como os livros didáticos vêm caminhando neste terreno nebuloso? In: COSTA VAL (org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2009.

CORDEIRO, Lécio; COIMBRA, Newton Avelar. *Contextualizando a gramática*. Recife: Construir, 2009.

DE PIETRI, Émerson. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna*. 2003. Tese (de doutorado). – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas.

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

_____. O Brasil entre a norma culta e norma curta. In: Lagares, Xosé Carlos; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 259-275.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. *Educar em*

Revista, Curitiba, vol. 15, p. 179-194, 2000. Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061/1713>>.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? *Revista do GELNE*, ano 1, n. 2, p. 82-85, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/viewFile/9266/6620>>.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: ____; BUNZEN, Clécio. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-225.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: Pereira, Regina Celi; Roca, Pilar. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 11-27.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 19-69.

_____. *Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização*. 2015. Tese (de doutorado). – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
O MARXISMO
E VALORIZAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PADRÃO

Érica Portas do Nascimento (UERJ)

portasrj@hotmail.com

Juliana Campos Azevedo (UERJ)

campos.azevedo@yahoo.com

Tássia Simões (UNESA)

RESUMO

A fim de que se entenda a importância social do aprendizado da variedade formal da língua, tão discutido de forma equivocada, esta pesquisa pretende mostrar que, sob a perspectiva marxista, o aprendizado dessa variedade faz parte da universalização dos saberes, a qual concede ao ser humano a capacidade de desfrutar as produções materiais e intelectuais de todo o planeta, permitindo, assim, a libertação de cada indivíduo das barreiras impostas pelos sistemas vigentes, e, portanto, humanizando-o, uma vez que esse passa a se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos. Contudo, alguns linguistas, descontextualizando a teoria marxista, defendem a privatização dos saberes, a qual retira do homem a possibilidade de humanização, porquanto o priva não só da “riqueza” material, como também da riqueza intelectual. Dessa forma, este artigo parte da hipótese de que haveria, em algumas teorias linguísticas atualmente difundidas, a intenção ideológica de manter a manutenção das classes por meio de discursos críticos ao ensino da variedade formal culta da língua e, assim, este trabalho sugere que faça uma reflexão acerca do que está sendo proposto sobre o que se denomina “hegemonia do padrão culto da língua”, dado que a responsabilidade da escola é possibilitar ao discente o acesso às mais variadas ferramentas do conhecimento, as quais o permitem interagir com os diversos contextos situacionais existentes.

Palavras-chave: Marxismo. Ensino. Descontextualização.

1. Introdução

Sabe-se – e isso é frequentemente analisado por todos quando tomam a iniciativa de abordar o processo educativo a partir dos escritos de Karl Marx – que o fundador da filosofia da práxis não se ocupou direta e especificamente da elaboração teórica no campo da educação, contudo são notáveis as contribuições marxistas no contexto educacional.

Segundo Karl Marx, a educação desempenha um papel fundamental na mediação entre o indivíduo humano e o gênero humano, na transmissão da cultura humana. As condensações teóricas e práticas acumuladas historicamente pelo gênero humano, necessárias ao processo

de desenvolvimento, são transmitidas aos indivíduos através da educação:

A libertação de cada indivíduo singular será alcançada na medida que a história seja totalmente transformada em história mundial. A riqueza real do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas conexões reais. Apenas isso libertará os indivíduos das barreiras nacionais e locais, os trará para a conexão prática com a produção (inclusive a produção intelectual) de todo o mundo e tornará possível a eles a aquisição da capacidade de desfrutar dessa multilateral produção de todo o planeta (as criações do homem). (MARX, 1998, p. 59)

A educação, nesse sentido, pode servir como instrumento ideal para a superação da sociedade capitalista à medida que os indivíduos tenham acesso aos saberes universais e apropriem-se dele. Karl Marx, no programa de unificação dos dois partidos operários Alemães, observou que: "Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais, como suas próprias relações comunais são, portanto, também subordinadas ao seu próprio controle comunal, não são produto da natureza, mas sim da história". (MARX, 1987a, p. 90)

Portanto, pode-se dizer que o trabalho educativo só alcança sua intencionalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, ou seja, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, isto é, necessários à sua humanização. Para Karl Marx, a construção histórica da liberdade humana é a construção de uma sociedade na qual os homens controlem as relações sociais ao invés de serem por elas dominados como se fossem forças naturais superiores à vontade humana. Nesse sentido, a história era, para Karl Marx, um processo de superação da naturalidade das relações sociais alienadas: "Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais enquanto relações próprias e coletivas estão submetidas a seu próprio controle coletivo, não são um produto da natureza, mas sim da história". (MARX, 1987a, p. 89)

Por conseguinte, a importância da transmissão, pelo processo educativo, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade é decisiva, isto é, o papel da educação é difundir a universalização dos saberes acumulados pelo trabalho humano, ou seja, transmitir cultura. E é através da universalização da cultura que ocorre a possibilidade de libertação humana.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A priori, as condições nas quais os seres humanos trabalham, bem como as próprias relações sociais em que consistem a divisão social do trabalho e a apropriação dos produtos do trabalho, são tomadas pelos indivíduos como algo imutável, natural e integrante da própria vida. Tal atitude prevalece, segundo Karl Marx, durante toda a história humana marcada pela propriedade privada. A superação dessa atitude somente seria possível por meio da superação da propriedade privada, isto é, da sociedade capitalista. É nesse sentido que, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, Karl Marx (1978) afirma que a socialização da riqueza – material, intelectual – também implica a possibilidade de mudança nas relações entre os indivíduos e as forças essenciais humanas objetivamente existentes na sociedade:

Como vimos, o homem só não se perde em seu objeto quando este se configurar como objeto humano ou homem objetivado. E isso somente será possível quando se lhe configurar como objeto social e quanto ele mesmo se configurar como ser social, assim como a sociedade se configurará nesse objeto como ser para ele. (MARX, 1978, p. 11-12)

Portanto, se a humanização é resultado da construção social dessa cultura, entendida como o processo histórico de objetivação do gênero humano, e da apropriação das obras e dos fenômenos culturais pelos indivíduos, então a emancipação da humanidade deverá ocorrer como transformação da apropriação dessa cultura e, por consequência, transformação também da objetivação tanto do gênero humano quanto de cada indivíduo.

2. *A ótica marxista e o ensino da variedade formal culta da língua*

Diante do exposto, esta pesquisa propõe, à luz da perspectiva marxista, um novo olhar acerca do tão desgastado assunto “preconceito linguístico”. Assim, considerando a linguagem por uma espécie de garantia de liberdade do indivíduo, dado que ela é responsável pela interação entre o homem e o mundo, este artigo concebe o aprendizado da língua culta formal como um dos veículos da humanização, conceito definido por Karl Marx, cuja realização resulta da apropriação de bens historicamente produzidos. Esse apossamento é responsável pela socialização do indivíduo, que passa, diante de tal, a ter acesso aos bens que o mundo lhe pode oferecer. Dessa forma, em uma abordagem marxista, é indispensável que todo indivíduo tenha acesso aos variados conhecimentos, resultante da Universalização dos saberes, difundida por Karl Marx.

Esse processo se opõe à privatização de saberes, a qual, como sustentáculo da sociedade capitalista, preconiza a disseminação de conhecimentos pragmáticos e imediatos, porquanto o capitalismo prioriza a escola como reduto gerador de mão de obra trabalhista.

Atualmente, muito se tem discutido acerca do tema “preconceito linguístico”, o que gerou uma divergência de opiniões sobre o assunto; no entanto, entrou-se, quase em um consenso, que a aprendizagem de uma língua formal culta feriria a cultura linguística das classes sociais menos favorecidas, já que uma variante da língua não pode ser considerada melhor do que outra (e não o é).

O sociólogo Nildo Silva Viana, por exemplo, defende que a relação entre educação e linguagem é extremamente complexa e que dela seria consequência o preconceito linguístico, dado que, para ele, a educação escolar se torna o veículo da reprodução da linguagem especializada e da língua-padrão, em contraposição à linguagem considerada “popular” e, assim, Nildo Silva Viana propõe que a reforma da língua-padrão deve ser dotada de maior flexibilidade, englobando a linguagem coloquial, o que, segundo o autor, seria uma forma de corroer o preconceito linguístico.

Diante de tais concepções, faz-se necessário reconhecer que, obviamente, pensar a língua padrão culta como modelo único reproduz as relações sociais consolidadas na dominação e desigualdade; todavia, o papel da escola, conforme Dermeval Saviani, não é o de reiterar o cotidiano e sim revelar os aspectos essenciais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram sob a nossa percepção imediata:

O papel da escola não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 1983)

Assim, ao se olhar o ensino da língua culta formal como instrumento de repressão, retira-se do oprimido a possibilidade de se romper com a lógica burguesa da privatização de saberes, representada pelo discurso da adaptação.

Discurso esse que é o responsável pela reprodução das relações sociais fundamentadas na dominação e na desigualdade, já que o conhecimento da gramática normativa passa, então, a ser restrito à classe dominante. Dessa forma, pode-se ver que o preconceito linguístico se apresenta, na verdade, sob duas faces de uma mesma moeda: reconhecer

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

a língua formal culta como modelo único representa um lado da moeda e negar ao indivíduo o acesso ao seu conhecimento representa o outro lado dessa, porquanto se retira do aluno o seu direito de humanizar-se a cada vez mais:

Na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como a língua aquela modalidade culta — literária ou não — refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo, de todo repudiando aquele saber linguístico aprendido em casa, intuitivamente, transmitido de pais a filhos. Hoje, por um exagero de interpretação de “liberdade” e por um equívoco em supor que uma língua ou uma modalidade é “imposta” ao homem, chega-se ao abuso inverso de repudiar qualquer outra língua funcional, que não seja aquela coloquial, de uso espontâneo na comunicação cotidiana. (BECHARA, 1998, p. 14)

Logicamente, é inegável que o indivíduo é julgado por seus padrões linguísticos e que o preconceito linguístico desse julgamento se origina; contudo, faz-se necessário compreender que os atuais discursos sobre a temática apenas reproduzem, em seu cerne, mascaradamente políticas capitalistas, as quais sustentam a manutenção de classes, tão necessária ao sistema capitalista.

Nesses discursos, há uma descontextualização da teoria marxista, dado que essa abordagem não propõe que adaptemos ou privatizemos os saberes, nem tão pouco que destruamos os bens produzidos pelo capitalismo, mas que façamos usos desses para derrubar o capital. Por conseguinte, considerando a língua formal culta como “a língua daqueles que detêm o poder econômico, social e político”, não se deve propagar adaptação linguística, mas apropriar-se da linguagem culta formal como um veículo para o processo de humanização do homem, que colabora com desenvolvimento da cultura integral do educando através da exploração do potencial idiomático do indivíduo.

3. *Discurso de reprodução*

Muito se discute sobre o que se deve ou não ensinar nas aulas de língua portuguesa, se a prioridade deve ser a língua padrão ou se a língua coloquial. A partir de tal questionamento, costuma-se chegar à conclusão de que basta que o aluno tenha acesso aos gêneros textuais mais difundidos socialmente para que o mesmo se comunique e se expresse bem nas formas oral e escrita.

Contudo, acredita-se que seja necessário irmos além do ensino superficial da língua de modo que o aluno tenha acesso, principalmente,

aos textos escritos na língua padrão já que estes não fazem parte da realidade da maioria da população, a qual é composta pelas pessoas das classes menos favorecidas.

Ricardo Stavola Cavaliere (2014) expõe uma crença sobre o ensino de português na escola básica que circula nos meios universitários, a qual diz respeito sobre as competências de leitura e escrita. Segundo o autor, o professor de língua materna no ensino básico brasileiro tem dirigido sua atenção para que o aluno tenha conhecimento de leitura e escrita.

Apesar de ser o que se espera de um aluno, para Ricardo Cavaliere, isso não é o bastante. Para além das habilidades supracitadas, o experiente professor universitário e pesquisador da língua compartilha da ideia de que:

Esta tese, entretanto, não convence os que atribuem à aula o objetivo de também conferir ao educando um saber científico sobre a língua, ou seja, um saber sobre seu funcionamento, seus mecanismos de articulação frasal, seu sistema de sons e sua variação no corpo da sociedade. Esse é, com efeito, um dos propósitos da aula de Português, uma dose a mais que se oferece ao aluno em sua formação humanística. (CAVALIERE, 2014)

O argumento de Ricardo Cavaliere vai ao encontro dos ideais marxistas uma vez que prega o ensino humanístico e se afasta da ideologia elitista que segrega não apenas a sociedade conforme seus bens materiais como também os bens culturais.

A partir do surgimento do capitalismo e da classe burguesa e esta apropriar-se das obras literárias de referência de seu tempo, a língua tornou-se mais um símbolo de prestígio diante da sociedade e o proletariado se manteve à margem dela por também não fazer parte da comunidade de falantes mais abastados. Sendo assim, o domínio da “boa” linguagem passou a ser um veículo de segmentação de classes na qual a língua culta reforça o *status* privilegiado de uma pequena parcela da sociedade enquanto a maioria continua sendo excluída.

Diante do cenário de prestígio e desprestígio linguístico, amparado pela sociedade capitalista, surge o preconceito linguístico e a língua passa então a funcionar a partir de duas perspectivas muito distintas: um veículo de libertação do indivíduo das amarras que a sociedade o impõe ou um veículo de manutenção entre classes.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Considerando a língua como um veículo de ideologia (FIORIN, 1998), acredita-se que a escola deva levar o aluno a diversas ideologias e não apenas uma. O professor Evanildo Bechara afirma que:

Recebendo o aluno já possuidor de um saber linguístico prévio limitado à oralidade, a escola não o leva a desenvolver esse potencial – enriquecendo a sua expressão oral e permitindo-lhe criar, paralelamente, as condições necessárias para uma tradução cabal, efetiva e eficiente, expressiva e coerente (falando ou escrevendo) de suas ideias, pensamentos e emoções. (BECHARA, 1998, p. 15)

Ainda segundo Evanildo Bechara, o papel da escola é oferecer ao aluno acesso aos mais variados tipos de texto, sobretudo os textos mais formais, já que o aluno chega à escola com “um saber linguístico prévio limitado à oralidade” (BECHARA, 1998, p. 5) conforme tendências do pós-guerra ocasionando o “desprestígio da tradição escrita culta”. (BECHARA, 1998, p. 6)

Há sempre que se levar em consideração o saber linguístico prévio do aluno, “mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio”. (BECHARA, 1998, p. 12)

À luz dos ideais marxistas, acredita-se que todos têm direito a ter acesso aos mais variados tipos de cultura disponíveis socialmente e ser como o expoente da filologia brasileira, Evanildo Bechara, prega “políglotas da própria língua”.

Posições extremadas são sempre muito perigosas e até danosas. No ensino de língua acreditava-se, tempos atrás, que a única modalidade de língua merecedora de prestígio era a culta, hoje o cenário é outro e privilegia-se a modalidade coloquial.

Em ambas as atitudes há realmente opressão, na medida em que não se dá ao falante a liberdade de escolher, para cada ocasião do intercâmbio social, a modalidade que melhor sirva à—mensagem, ao seu discurso. [...] Assim sendo, haverá opressão em “impor”, indistintamente, tanto a língua funcional da modalidade culta a todas as situações de uso da linguagem, como a língua funcional da modalidade familiar ou coloquial, nas mesmas circunstâncias, a todas as situações de uso da linguagem, pois que ambas as atitudes não recobrem a complexa e rica visão da língua como fator de manifestação da liberdade de expressão do homem.

Por outro lado, haverá “liberdade” quando se entender que uma língua histórica não é um sistema homogêneo e unitário, mas um diassistema, que abarca diversas realidades diatópicas (isto é, a diversidade de dialetos regionais), diastráticas (isto é, a diversidade de nível social) e diafásicas (isto é, a diversidade de estilos de língua), e que cada porção da comunidade linguística realmente possui de direito sua língua funcional, que resulta de uma técnica histórica específica. (BECHARA, 1998, p. 14)

Em "Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno", Helênio Fonseca de Oliveira (1999) trata de maneira didática sobre o assunto e também critica os extremos. Para ele, há sim uma tendência maior em utilizar uma linguagem mais formal na modalidade escrita e informal na oral, no entanto espera-se que, tanto na fala quanto na escrita, em circunstâncias formais, seja empregada a língua-padrão (formal culta), ao passo que em situações informais espera-se o uso da variedade informal da língua.

Recomenda ainda que o professor dê prioridade á língua-padrão, mas não desrespeite a língua que o aluno já domina antes de ingressar na escola. O objetivo é que o número de textos formais seja maior que os informais para que o aluno tenha mais contato com o vocabulário e construções típicas do registro formal uma vez que os textos informais já fazem parte, geralmente, do dia a dia deles.

Sendo assim, ao ter acesso e conhecimento de uso profundos da língua cada um pode decidir em quais momentos utilizar um tipo de linguagem, seja falada ou escrita, conforme o contexto de formalidade ou informalidade, mas nunca deixar de usar uma ou outra por falta de conhecimento.

Para Helênio Fonseca de Oliveira, erro de linguagem está empregado no sentido em que há comprometimento com a eficiência da comunicação. Os hábitos linguísticos corretos devem ser cultivados pelo professor, ao passo que os incorretos devem ser corrigidos. O que estaria correto conforme a tradição escolar poderia estar inadequado em determinada situação comunicativa, em uma situação mais informal.

A discriminação existe e é preciso aceitar este fato para que possamos tratá-lo, não adianta negar, isso apenas agravaria o problema em vez de solucioná-lo. "É preciso criar, por meio da escola e da mídia, uma política de humanização das atitudes coletivas em relação à variação linguística" (OLIVEIRA, 2012, p. 2). O problema do erro não está no fato de ele existir ou não porque sua existência faz parte de qualquer aprendizado, mas sim em como lidar com ele, ou seja, não é linguístico ou sociolinguístico e sim pedagógico.

Portanto, algumas teorias linguísticas ao deixarem de ensinar a modalidade padrão da língua nas escolas por "acreditarem" que haveria opressão do dominante sobre o dominado, estão na verdade reproduzindo

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

um discurso mais opressor do que libertador. Liberdade é para Karl Marx o indivíduo ter acesso a todas as produções disponíveis na sociedade e não a privatização de qualquer que seja o conhecimento ou bem.

4. *Considerações finais*

Diante do exposto, conclui-se que negar ao aluno o conhecimento da língua culta formal, tão quanto repudiar as demais variantes linguísticas, corrobora a segregação de classes, já que o conhecimento da gramática normativa passa, então, a ser restrito à classe dominante. Assim, linguistas e sociólogos devem refletir acerca do que se propaga sobre o preconceito linguístico, porquanto, em uma análise acentuada da teoria marxista, percebe-se que a negação da língua culta padrão ao indivíduo, além de censurar o papel socializador da escola, reproduz, com veemência, o discurso capitalista, que se fundamenta na concepção de que o mundo é uma engrenagem e que cada homem desempenha seu papel social, isto é, no discurso da adaptação que se opõe ao discurso da transformação, difundido por Karl Marx.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1998.

CAVALIERE, Ricardo. *Ensinando português*. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/opiniao/2014-12-27/ricardo-cavaliere-ensinando-portugues.html>>. Acesso em: 15-07-2016.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ética, 1998.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *O capital: crítica da economia política*, vol. I. Livro Primeiro: "O Processo de Produção do Capital", tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. 15. ed. México: Siglo Veintiuno, vol. 1, 1987.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar et al. (Orgs.).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Português em debate. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999, p. 65-82.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Por uma política humanizadora de prescrição. GT 9 – X FELIN – UERJ, 2012.

_____. *Escola e democracia*, 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007b.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA
TRADIÇÃO GRAMATICAL VS. VIRADA LINGUÍSTICA
NO ARCABOUÇO DESCRITIVO
DE UMA GRAMÁTICA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA⁶⁰

Jéssica Rodrigues Silva (UEPB)
jessikrodriguesilva@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, analisamos o arcabouço categorial apresentado na obra contextualizando a gramática, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009), gramática escolar de maior circulação em escolas do Cariri Paraibano, especialmente no município de Monteiro e em municípios circunvizinhos. Nosso principal propósito é averiguar e sistematizar a terminologia gramatical desse livro, na relação com os conceitos apresentados, focalizando as linhas de continuidade e os movimentos de ruptura com a tradição gramatical, o que inclui a Nomenclatura Gramatical Brasileira. Inscrevemo-nos na perspectiva da linguística aplicada de caráter transdisciplinar (MOITA LOPES, 2009) e baseamos a pesquisa nos estudos de Lauro José Siqueira Baldini (2005), José Borges Neto (2013) e Francisco Eduardo Vieira (2015). A análise aponta que as linhas de continuidade são superiores aos movimentos de ruptura com a terminologia expressa na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), mesmo que em nenhum momento os autores da gramática a mencionem. Essa falta de menção também é um indício da força onipresente da Nomenclatura Gramatical Brasileira nesse tipo de compêndio gramatical, reverberando o processo que a tornou um objeto a-histórico (BALDINI, 2005). Os aspectos que poderiam apontar para um suposto deslocamento da tradição são apresentados na obra em posições marginais, a exemplo de pequenos boxes nas laterais das páginas. A manutenção desse tipo de arcabouço categorial e conceitual evidencia a conservação da tradição gramatical, sem que haja reflexão sobre suas limitações ou proposta de algum tipo de renovação, a despeito de a obra explicitar a necessidade de um estudo e de um ensino inovador de gramática.

Palavras-chave: Terminologia gramatical. Gramática escolar. NGB.

1. Introdução

A aula de língua portuguesa nas escolas é repleta de nomes que os alunos, dependendo do nível escolar, nem entendem. Entretanto, o emprego de termos específicos para quem estuda uma língua, como em outras disciplinas, é algo absolutamente necessário. O uso de uma terminologia que especifique o objeto estudado em questão, o

⁶⁰ Este trabalho se insere no projeto de pesquisa “A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização” (UEPB/PIBIC/CNPq 2015-2016), coordenado pelo Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira (UEPB).

diferenciando de todos os outros a que ele pode ou não se relacionar, é muito importante. No entanto, uma aula de português não pode se limitar a isso.

Por vezes, confunde-se “aulas de língua portuguesa” com “aulas de terminologia gramatical”, e esse equívoco é muito prejudicial ao ensino/aprendizado dos alunos, no ambiente escolar. Não podemos perder de vista, enquanto professores, que o foco dessas aulas se trata do desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, que devem aprender a ler e escrever de forma eficaz.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendem que

a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise linguística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), 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. (PCN, 1997, p. 60)

Os PCN (1997, p. 60) deixam bem claro que não se deve abolir o estudo da “fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua”. Está claro que a crítica feita é a uma metodologia, atualmente não mais recomendável, que se tornou inadequada aos propósitos que a escola, especificamente o ensino de língua, se propõem atender.

A discussão sobre as diferentes perspectivas de ensino de língua portuguesa nas escolas teve início na metade do século XX, marcadas, principalmente, por críticas sistemáticas à gramática tradicional (GT). Desde as últimas décadas do século XIX, época da produção das primeiras gramáticas brasileiras da língua portuguesa, à primeira década do século XXI, houve uma manutenção epistemológica em nossa produção gramatical, refletindo não só a tradição mas também sua base primeira: a filosofia clássica grega em que beberam os primeiros gramáticos alexandrinos. Em geral, embora os gramáticos brasileiros escrevessem suas gramáticas destinadas a brasileiros, um de seus objetivos era auxiliar no aperfeiçoamento do uso da língua, baseando-se no modelo português, que ditava o falar e o escrever “certos”.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O papel do professor, nessa perspectiva, é norteado pelo “ensino tradicional de gramática”, prezando pela exposição de conteúdos gramaticais de maneira dedutiva (do geral para o particular) e normativa, em busca de transmitir conhecimentos. Por isso, a preferência por exercícios de identificação e classificação de unidades e/ou funções morfossintáticas e pela correção. O que importa, nesse tipo de atividade, é a análise lógica feita numa nomenclatura especializada, ao invés dos efeitos de sentido que as expressões poderiam sugerir, quando usadas em textos. Isso com o tempo causou diversas críticas e, como consequência dessas críticas à gramática tradicional, houve uma rejeição ao antigo modelo de ensino de língua, que atingiu desde o âmbito acadêmico a esferas oficiais.

Durante a década de 70 do século XX, iniciou-se um processo que mais tarde ficou conhecido como *virada linguística*. Segundo Francisco Eduardo Vieira (2016, p. 32), a virada linguística brasileira é “uma espécie de mudança de paradigma nos estudos da linguagem e, posteriormente, no ensino de língua”, cuja forma (sistema linguístico), até então predominante, “cede espaço ao uso (contexto pragmático), que passa a precedê-la nos contextos de pesquisa e de ensino-aprendizagem”. Nesse processo, as discussões giravam em torno de se ensinar ou não gramática, da necessidade de desfazer as condições em que emerge o preconceito linguístico, de se fazer da escola um espaço transformador da realidade social através do respeito pela linguagem do aluno, o que possibilitaria levá-lo a se apropriar da variedade social de prestígio. Discussões que ainda hoje se fazem atuais.

Um dos resultados das discussões sobre a virada linguística é o fato de que não haver dúvidas de que a gramática deve ser ensinada na escola, desde que articulada ao ensino de leitura e produção de textos. Entretanto, hoje em dia, as discussões mudaram de foco, e tratam sobre “a interpretação dessa proposta no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, que não é clara, nem óbvia para os autores de livros didáticos, muito menos para o professor” (CORTEZ, 2010, p. 154), causando um certo estranhamento a professores que não conseguem desenvolver essa proposta de ensino.

Esses movimentos no contexto da pesquisa e do ensino do português acabaram por alcançar e modificar, paulatinamente e de forma peculiar, o próprio espaço da produção de gramáticas de língua portuguesa, a começar pelas gramáticas escolares, também conhecidas por gramáticas pedagógicas ou didáticas. Ao longo da história dos livros

de gramática no Brasil, diversos autores de gramáticas de referência elaboravam suas versões pedagógicas, a fim de se tornarem instrumentos didáticos nas aulas de língua portuguesa. Esses manuais têm por finalidade maior servir ao ensino de língua materna, sobretudo ao ensino de conhecimentos metalinguísticos. Utilizado no contexto escolar de modo facultativo, privilegiam a exposição de conteúdos gramaticais em detrimento da realização de exercícios de gramática. (VIEIRA, 2015)

Há mais de cinquenta anos, o arcabouço descritivo e terminológico da tradição gramatical brasileira é produto da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), documento do então Ministério da Educação e Cultura, publicado na Portaria nº 36, no dia 28 de janeiro de 1959. A NGB tinha por objetivo homogeneizar a taxonomia gramatical brasileira, a fim de sanar alguns problemas pedagógicos, como a falta de unidade no ensino de língua portuguesa (gramática) nas escolas brasileiras e o conflito terminológico em provas e concursos que pairava antes do documento.

Os autores que se dedicam a refletir sobre as consequências advindas com a NGB costumam afirmar que, após sua publicação, a originalidade que havia em algumas gramáticas (embora sob o prisma homogeneizante da gramatização greco-latina) veio desaparecendo gradativamente à medida que a repetição mecânica de uma terminologia oficialmente determinada afetava a liberdade interpretativa dos fatos de linguagem analisados pelos gramáticos. (VIEIRA, 2015, p. 197)

É justamente essa continuidade terminológica e conceitual com a tradição gramatical o tema de nosso trabalho. Consequentemente, dialogamos diretamente com Francisco Eduardo Vieira (2015), tese de doutoramento que teve como objetivo maior caracterizar as gramáticas brasileiras contemporâneas do português (GBCP), no que diz respeito às linhas de continuidade e aos deslocamentos efetivados entre esses instrumentos de gramatização na relação com a tradição gramatical luso-brasileira e, consequentemente, greco-latina.

A relevância desse trabalho consiste exatamente em dar continuidade à caracterização da gramaticografia contemporânea brasileira, dessa vez focalizando as gramáticas escolares, também nomeadas de gramáticas didáticas ou pedagógicas.

Feitas essas considerações, podemos agora dizer a que pretende especificamente este trabalho, que parte das seguintes perguntas de pesquisa: É possível fazer uma gramática escolar sem seguir as classificações, as categorias e os conceitos de origem greco-latina, que de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tão presentes na gramatização tradicional luso-brasileira já parecem naturalizados? Em que medida a NGB se faz presente na terminologia das gramáticas escolares?

Desse modo, nosso principal objetivo é averiguar e sistematizar a terminologia gramatical apresentada na gramática escolar de maior circulação em escolas públicas e privadas do Cariri Paraibano, na relação com os conceitos apresentados, focalizando as linhas de continuidade e os movimentos de ruptura com a tradição gramatical, o que inclui a Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Diante disso, nosso trabalho tem respaldo teórico-metodológico na linguística aplicada (LA) de caráter transdisciplinar. Trata-se de um modo de fazer pesquisa mestiço e nômade, no sentido de que atravessa fronteiras disciplinares e mistura disciplinas e conceitos, a fim de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central, e que sejam suficientemente relevantes para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes.

Podemos dizer que estamos inseridos numa linguística aplicada “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2008), “transgressiva” e “crítica” (PENNYCOOK, 2008), tanto no que diz respeito à negação de filiações teóricas quanto no sentido mais complexo de tentar atravessar/violar fronteiras ou pensar para além dos limites das tradições epistemológicas. De modo que não há um “a priori teórico”, mas sim a construção de um arcabouço teórico que remonta a diferentes áreas temáticas, dentre as quais destacamos alguns estudos, que serão sucintamente apresentados na próxima seção.

2. Aspectos teórico-metodológicos

Esse trabalho é de natureza qualitativa e, como mencionado anteriormente, tem respaldo teórico-metodológico na linguística aplicada de caráter transdisciplinar. Atualmente, fixada no campo das ciências sociais, de acordo com Luiz Paulo da Moita Lopes (2009), a linguística aplicada transdisciplinar se constitui como uma área mestiça e nômade, pois atravessa as fronteiras disciplinares, transformando-se continuamente, ousando pensar diferente, para que, assim, possa compreender o mundo atual.

Entendida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2009, p. 19), a linguística aplicada se formula enquanto área mediadora entre a teoria linguística e o ensino de línguas, cujo objetivo é reconhecer os tipos de conhecimento que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino, e os que precisam ir além daqueles formulados pela Linguística. Além de construir o próprio objeto de investigação, “com base na relevância que outras teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão” (MOITA LOPES, 2009, p. 16), o pesquisador dessa área apresenta novas formas de politizar a vida social.

Nesse sentido, não há um pressuposto teórico de onde partirmos, mas sim a construção de um arcabouço teórico que reconheça, em diferentes áreas temáticas, as que podem ser relevantes para nossa investigação. Desse modo, podemos destacar alguns estudos como os de Sylvain Auroux (1992) e Francisco Eduardo Vieira (2015, 2016) sobre gramatização da língua portuguesa; os de Carlos Alberto Faraco (1999), Emerson De Pietri (2003) e Soares (2004) sobre a virada linguística; além de Lauro José Siqueira Baldini (2005), José Borges Neto (2013) e Claudio Cezar Henriques (2009) sobre a NGB e a tradição gramatical.

O estudo gramatical é consideravelmente antigo. A gramática, como conhecemos hoje, é moldada pelo processo de gramatização. Segundo Sylvain Auroux (1992), gramatização é o processo de origem renascentista, com base na tradição greco-latina, de descrever e instrumentalizar as línguas ocidentais a partir de duas tecnologias metalinguísticas: a gramática e o dicionário. Além dessas duas tecnologias de gramatização, Lauro José Siqueira Baldini (1999) também considera a NGB como parte do processo de gramatização brasileira. Contudo, não podemos restringir a gramatização a uma simples produção de instrumentos sobre uma língua, mas entendê-la, também, como parte de sua história.

Francisco Eduardo Vieira (2015), em seus estudos sobre o tema, amplia esse conceito e defende que, há mais de dois mil anos, o modelo responsável por nortear a elaboração de gramáticas no Ocidente é o paradigma tradicional de gramatização (PTG). De base filosófica, o paradigma tradicional de gramatização surgiu e se desenvolveu no contexto filológico alexandrino. No entanto, esse paradigma ultrapassou o contexto histórico da Grécia Antiga e perpetuou-se nas mais diferentes civilizações, tornando-se

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

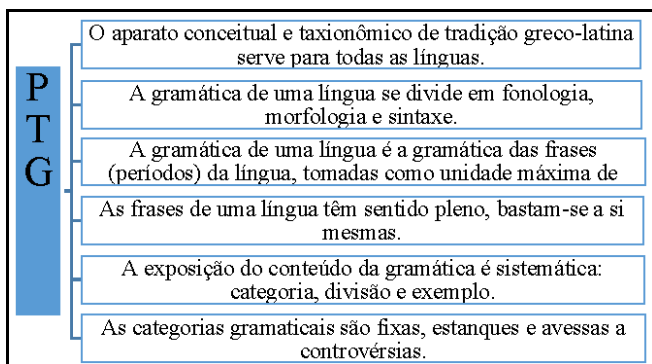
o mentor daquilo que se entende por gramáticas normativas, tradicionais ou de referência, no que diz respeito à regulação de seu papel social, à apresentação e distribuição de conteúdos gramaticais, a seu aparato analítico e terminológico, dentre outros aspectos. (VIEIRA, 2015, p. 58)

O autor explica que muita coisa mudou em se tratando de gramatização de línguas e dos instrumentos dela resultantes, desde as primeiras prescrições gramaticais dos alexandrinos, aproximadamente no século III a.C., até as gramáticas renascentistas dos vernáculos europeus, elaboradas entre os séculos XV e XVI.

Entretanto, Francisco Eduardo Vieira (2015) defende que, apesar das diferenças, há um conjunto de traços que recobrem as obras gramaticais, como sua natureza teórico-metodológica e socioideológica, evidenciando que foram elaboradas sob a regência de uma mesma linha de produção.

Alguns desses traços estão explícitos ao longo das obras, ao passo que outros subjazem às suas descrições, prescrições, exemplos e comentários. Em conjunto e sem estabelecer hierarquias entre si, constituem o que venho chamando de paradigma tradicional de gramatização. (VIEIRA, 2015, p. 134)

Dentre os tantos traços elencados pelo autor, nos interessa, particularmente, seis deles:



Fonte: Vieira, 2015 (adaptado).

Como produtos do paradigma tradicional de gramatização, as gramáticas tradicionais do português e a NGB possuem esses traços. Entretanto, no processo de gramatização de nossa língua estabeleceu-se uma hierarquia institucional, no qual a NGB, a partir de sua publicação, passou a reger a produção gramatical no Brasil, ou seja, é ela que determina a forma com que as gramáticas são produzidas. Segundo

Lauro José Siqueira Baldini (1999, p. 40), “a NGB faz parte do processo de gramatização brasileira”, consequentemente do paradigma tradicional de gramatização, e “esse processo se insere no quadro mais amplo das políticas públicas (científicas)”. O autor defende que o processo de gramatização de nossa língua está ligado diretamente à constituição do Estado brasileiro.

A princípio, na elaboração da Nomenclatura Gramatical Brasileira, patrocinada pelo Ministério da Educação e Cultura, o seu anteprojeto inicial tinha a pretensão de ser a gramática oficial da língua portuguesa no Brasil. Entretanto, as críticas ao anteprojeto inicial não foram poucas e, em meio a tantas críticas, as diferenças entre ele e o anteprojeto final são gritantes. Dentre tantas diferenças, a principal é a de que o anteprojeto final abandona por completo a tentativa de ser uma gramática. Tornando-se, assim, apenas uma divisão da gramática e dos nomes que fazem parte dela, sem definições, ou seja, sem filiações a qualquer posição doutrinária.

Se antes, o papel do autor de gramática era colocado na posição de quem faz a própria história, ou seja, de quem faz a gramática, a autoridade responsável por um saber sobre a língua, agora, com a NGB, o papel do autor é de quem interpreta, define, comenta e exemplifica um saber oficialmente instituído.

Se considerarmos que na gramatização brasileira há duas tendências de certo modo opostas em relação ao papel e função da Gramática, não é difícil perceber que partido toma a NGB. Há, por um lado, aqueles que como Said Ali e Mattoso Camara não negam a necessidade de um instrumento linguístico de normatização, mas o subordinam ao estudo descritivo. E, de outro lado, aqueles que veem a normatização como a função fundamental do estudo da linguagem. Há, nesse mesmo recorte, aqueles que atribuem à Gramática um papel descritivo, que, no entanto, se apaga pela desconsideração de tudo que não seja texto escrito, e autorizado – Jucá Filho, por exemplo, é mestre nessa contradição: diz, como veremos, que à Gramática não compete ensinar a falar ou a escrever corretamente, porém o faz em suas gramáticas ao utilizar apenas exemplos da linguagem dita “cultura”. A NGB, como facilmente pode se notar, filia-se a esta última tendência. (BALDINI 2005, p. 84)

De acordo com Lauro José Siqueira Baldini (2005), um outro momento de autoria se estabeleceu no discurso gramatical, a partir da NGB. Ela proporciona um deslocamento de quem seria a autoridade do saber sobre a língua. Eni Puccineli Orlandi (1997 *apud* BALDINI 2005, p. 85) diz que, com a NGB,

a autoria do saber sobre a língua deixa de ser uma posição do gramático e será patrocinada pelo linguista. Saber como a língua funciona dá autoridade para o

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

linguista dizer como a língua é (português no Brasil / português europeu). A autoria da gramática passa a necessitar da caução do linguista, já que este tem o conhecimento científico da língua. Há uma transferência do conhecimento do gramático para o linguista.

Após a NGB, constitui-se um novo acontecimento discursivo. “O discurso gramatical ganha uma consistência que impede o processo de autoria, tal como ele funcionava antes, a não ser de forma marginal” (BALDINI, 2005, p. 85). Nesse sentido, a NGB é um texto que se desvincula de seus criadores, impondo-se e limitando o acaso do discurso. Visto que toda gramática, agora, tem o texto da NGB como corpo, mesmo quando a nega ou restringe, segue o princípio do comentário. Esse tipo de comentário fica sempre à margem do texto, em notas de rodapé, por exemplo.

De acordo com Lauro José Siqueira Baldini (2005), o silêncio que a NGB impõe é o silêncio da história da gramatização brasileira, pois, ao despir-se de autores, a gramática passa a falar por si mesma, ou seja, a NGB torna-se a “Gramática”, com “G” maiúsculo, a única coisa que se pode dizer a respeito da língua portuguesa. Na NGB, a unidade da língua constitui-se a partir da unidade sobre a terminologia que “descreve” essa língua. Mas essa unidade é garantida não por uma filiação teórica, e sim pela atitude do Estado em assumir o papel de autor da NGB. Nesse sentido, “esquece-se” de que ela é um produto histórico, produzido por um determinado grupo de pessoas, dentro de uma dada conjuntura histórica, o que, com o tempo, causou sua “naturalização”. (BORGES NETO, 2013)

De acordo com José Borges Neto (2013, p. 2), a “naturalização é o processo de tratar entidades teóricas como se fossem os próprios fenômenos”. Para elucidar esse processo, a princípio, o autor propõe uma distinção entre objeto observacional e objeto teórico. Nesse sentido, “o *objeto observacional* de uma teoria é o conjunto de fenômenos que a teoria recorta para si”, ou seja, “como as teorias não tratam de tudo, podemos dizer que cada teoria recorta para si um objeto observacional” (BORGES NETO, 2013, p. 2). Segundo o autor, as caracterizações teóricas são *atribuídas* aos objetos e não *reconhecidas* nele, visto que, uma vez recortado o objeto observacional, o cientista começa a povoá-lo com entidades teóricas e com relações entre essas entidades. Na medida em que essa tarefa é realizada, o objeto observacional é organizado como um *objeto teórico*.

Segundo José Borges Neto (2013), a gramática da antiguidade clássica construiu uma teoria das línguas humanas. Nesse sentido, a terceira preliminar tem a ver com a natureza teórica da gramática tradicional. O autor explica que, apesar dos gramáticos gregos e latinos adotarem padrões de exigência mais frouxos do que as teorias científicas atuais, realizaram um trabalho de teorização essencialmente igual ao que realizam os cientistas contemporâneos.

Estabelecidos esses pontos, José Borges Neto (2013, p. 2) defende que a

naturalização é o processo de tratar entidades teóricas como se fossem os próprios fenômenos. Nesse processo ignora-se que uma teoria constrói um objeto teórico que se sobrepõe ao objeto observacional e considera-se que as entidades teóricas atribuídas ao objeto constituem a própria realidade.

Assim como a gramática tradicional, a NGB naturalizou-se com o tempo, tornando-se um objeto a-teórico e a-histórico. Consequentemente, a forma como ela é abordada no âmbito escolar, de uma forma geral, mudou com o tempo, pois, mesmo não sendo um objeto de estudo escolar, a NGB determina um dos mais importantes objetos de estudo nesse campo, a gramática.

Com a virada linguística, as críticas ao ensino de gramática prescritiva fizeram com que o objeto de estudo em sala de aula tornasse o texto. Entretanto, a metodologia adotada nas salas de aulas, ainda, não passa de uma abordagem que se limita à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto, mas, adotando uma nova nomenclatura, agora vinculada à linguística textual e outras teorias tão disseminadas no meio acadêmico.

A fim de que haja uma adequação a essa nova realidade, Claudio Cezar Henriques (2009, p. 70) defende uma reformulação da NGB. Segundo o autor, “existe a necessidade de mudanças na política de ensino de língua portuguesa e de formação de professores. Uma atualização da terminologia não é a principal coisa a se fazer, mas é uma delas”. Ele argumenta que a terminologia é apenas um ponto entre tantos outros mais importantes no ensino de língua materna, mas às vezes parece necessário lembrar que o descaso dado às coisas consideradas insignificantes pode gerar grandes prejuízos, quando consideramos o aspecto geral.

Como podemos observar, todos esses movimentos no contexto da pesquisa e do ensino do português acabaram por alcançar e modificar,

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

paulatinamente e de forma peculiar, o próprio espaço da produção de gramáticas de língua portuguesa. Consequentemente, afetaram as gramáticas escolares (também regidas pelo paradigma tradicional de gramatização e, conseqüentemente, pela NGB), que, segundo Francisco Eduardo Vieira (2015), são crias do processo de gramatização tradicional do português. Por outro lado, ainda segundo o autor, essas gramáticas atentas aos desejos do mercado editorial em se adequar a um suposto professor atento às novas teorias linguísticas e tendências pedagógicas (ou seja, à virada linguística) e tentam demonstrar uma visão de língua inovadora, em geral associada à perspectiva sociointeracionista de linguagem.

Diante disso, nesse trabalho, averiguamos e sistematizamos a terminologia gramatical apresentada na gramática escolar de maior circulação em escolas públicas e privadas do Cariri Paraibano, na relação com os conceitos apresentados, focalizando as linhas de continuidade e os movimentos de ruptura com a tradição gramatical, o que inclui a NGB.

A gramática analisada foi definida com base na pesquisa intitulada *A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização* (UEPB/PIBIC/CNPq 2015-2016). Em nossa pesquisa de campo, foram mapeadas as principais obras presentes direta ou indiretamente em 40 escolas públicas e privadas da região, a partir de questionários e entrevistas feitas com professores de língua portuguesa do ensino fundamental e ensino médio, além de visitas às bibliotecas de cada escola.

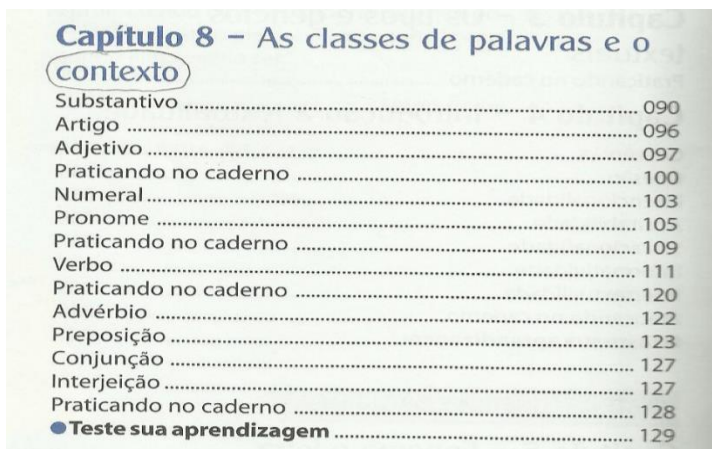
Os 127 professores entrevistados citaram um total de 39 gramáticas escolares, e nas visitas às bibliotecas foram catalogadas 14 gramáticas escolares. Feito esse levantamento, constatamos que a gramática *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (Recife, Editora Construir, 2009), é a mais utilizada pelos professores. Conseqüentemente, essa foi a gramática escolhida como *corpus* da nossa pesquisa. Passemos, então, a seção de análise.

3. Análise

3.1. À sombra da NGB

A gramática escolar analisada apresenta características típicas desse gênero, que, por se tratar de um instrumento didático, cuja finalidade maior é servir ao ensino de língua materna, sobretudo ao ensino de conhecimentos metalinguísticos, demonstra-se, a princípio, atenta às demandas advindas da virada linguística. Não iremos aqui realizar uma caracterização completa dessa gramática escolar. O que nos interessa, especificamente, é averiguar e sistematizar a terminologia gramatical nela apresentada, em sua relação com os conceitos, focalizando as linhas de continuidade e os movimentos de ruptura com a tradição gramatical, o que inclui a NGB.

Como vimos, as gramáticas escolares também são frutos do processo de gramatização de nossa língua, isto é, elas também são regidas pelo paradigma tradicional de gramatização. Logo, isso nos implica dizer que a gramática de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra segue aqueles traços elencados por Francisco Eduardo Vieira (2015) em sua estrutura. A exemplo disto, já no sumário da gramática analisada, percebemos a total influência da NGB, ou seja, da terminologia tradicional, nesse tipo de compêndio gramatical. No capítulo 8 – "As classes de palavras e contexto" –, os títulos dos tópicos são as dez classes de palavras determinadas pelo documento.



Capítulo 8 – As classes de palavras e o contexto	
Substantivo	090
Artigo	096
Adjetivo	097
Praticando no caderno	100
Numeral	103
Pronome	105
Praticando no caderno	109
Verbo	111
Praticando no caderno	120
Advérbio	122
Preposição	123
Conjunção	127
Interjeição	127
Praticando no caderno	128
● Teste sua aprendizagem	129

Figura 1: Presença dos termos da NGB na gramática escolar.

Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 6).

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

Toda essa terminologia gramatical faz parte da nossa tradição luso-brasileira, que segundo Francisco Eduardo Vieira (2016), remonta às primeiras gramáticas da Antiguidade. O autor, baseando-se em Neves (2012), explica que

a presença da taxionomia greco-latina nas gramáticas tradicionais do português e na NGB de 1959, aponta que há, na tradição luso-brasileira, tanto termos oriundos da tradução latina da gramática grega (*sujeito, predicado, substantivo, adjetivo, advérbio, conjunção, vogais, ditongo etc.*), quanto termos transliterados diretamente do grego (*anacoluto, eclipse, barbarismo, solecismo, crase etc.*). Como era de se esperar, alguns desses termos apresentam alteração da denominação e manutenção do conceito/aplicação, enquanto outros apresentam alteração do conceito/aplicação e manutenção da denominação. (VIEIRA, 2016, p. 25)

Todo esse legado da tradição gramatical é fruto do paradigma tradicional de gramatização, que influencia a elaboração dos compêndios gramaticais. No quadro a seguir, podemos observar isso de uma melhor forma:

CUNHA & CINTRA (1985) CLASSES DE PALAVRAS	CORDEIRO & COIMBRA (2009) CLASSES DE PALAVRAS
SUBSTANTIVO: palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral [SEMÂNTICO].	SUBSTANTIVO: palavra que usamos para designar o que chamamos de <i>objetos substantivos</i> , ou seja, substâncias e todos os objetos que podemos apreender mentalmente como substâncias [SEMÂNTICO].
VERBO: palavra de forma variável [MORFOLÓGICO] que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo [SEMÂNTICO].	VERBO: palavra que significa <i>ação, estado, fato</i> ou <i>fenômeno</i> [SEMÂNTICO].
ADJETIVO: essencialmente um modificador do substantivo, indicando-lhes uma qualidade, o modo de ser, o aspecto ou aparência, o estado [SEMÂNTICO].	ADJETIVO: palavra variável [MORFOLÓGICO] que se refere ao substantivo atribuindo-lhe qualidades, defeitos, características [SEMÂNTICO].
ARTIGO: antepõe-se aos substantivos [SINTÁTICO] para indicar que se trata de um ser já conhecido do leitor/ouvinte, ou de um simples representante de uma dada espécie ainda não mencionado [TEXTUAL/DISCURSIVO].	ARTIGO: palavra variável em gênero e número [MORFOLÓGICO] que antecede o substantivo [SINTÁTICO] determinando-o ou indeterminando-o [TEXTUAL/DISCURSIVO].
PRONOME: desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais [MORFOSSINTÁTICO]; servem, pois, para representar um substantivo [MORFOSSINTÁTICO] ou para acompanhar um substantivo	PRONOME: palavra que representa ou acompanha o substantivo[MORFOSSINTÁTICO], indicando-o como pessoa do discurso [TEXTUAL/DISCURSIVO].

[SINTÁTICO] determinando-lhe a extensão do significado [SEMÂNTICO].	
PREPOSIÇÃO: palavra invariável [MORFOLÓGICO] que relaciona dois termos de uma oração [SINTÁTICO], de tal modo que o sentido do primeiro é explicado ou completado pelo segundo [SEMÂNTICO].	PREPOSIÇÃO: palavra invariável, ou seja, não varia em gênero, número nem grau [MORFOLÓGICO].
ADVÉRBIO: é fundamentalmente um modificador do verbo, também podendo reforçar o sentido de um adjetivo, advérbio ou modificar toda a oração [SEMÂNTICO].	ADVÉRBIO: palavra invariável [MORFOLÓGICO] que se liga a um verbo, a um adjetivo ou a um outro advérbio [SINTÁTICO], acrescentando circunstância de lugar, tempo, intensidade, modo, afirmação, dúvida etc. [SEMÂNTICO].
CONJUNÇÃO: relaciona duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração [SINTÁTICO].	CONJUNÇÃO: palavra invariável [MORFOLÓGICO] que liga orações ou palavras [SINTÁTICO].
INTERJEIÇÃO: espécie de grito com que traduzimos de modo vivo nossas emoções [SEMÂNTICO, DISCURSIVO].	INTERJEIÇÃO: palavra por meio da qual expressamos emoções, sentimentos ou pensamentos [SEMÂNTICO, DISCURSIVO].
NUMERAL: indica uma quantidade exata de pessoas ou coisas, ou assinala o lugar que elas ocupam numa série [SEMÂNTICO].	NUMERAL: palavra com que indicamos quantidade, ordem, divisão e multiplicação [SEMÂNTICO].

Quadro 1: Classes de palavras e especificação dos critérios de categorização.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vieira (2015)

O quadro acima ilustra, na primeira coluna, as dez classes de palavras da tradição luso-brasileira, exemplificadas por meio da *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Luiz Filipe Lindley Cintra (2008), cuja primeira publicação data de 1985. Já na segunda coluna temos as classes de palavras elencadas e definidas por Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009). Podemos perceber a equivalência total entre as categorias das duas gramáticas. Quanto às definições dadas pelos autores para cada classe de palavra, ao analisarmos os critérios utilizados, apresentados no quadro entre colchetes, podemos perceber que também há uma equivalência quase completa. Por exemplo, enquanto Celso Cunha e Luiz Filipe Lindley Cintra afirmam que o *substantivo* é a “palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral”, Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra conceituam o *substantivo* como “palavra que usamos para designar o que chamamos de objetos substantivos, ou seja, substâncias e todos os objetos que podemos apreender mentalmente como substâncias”; ambos, nesse caso, baseiam-se no critério de classificação semântico. Celso

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Cunha e Luiz Filipe Lindley Cintra diz que o *pronome* “desempenha na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais; servem, pois, para representar um substantivo ou para acompanhar um substantivo determinando-lhe a extensão do significado”. Já Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra postulam que *pronome* é a “palavra que representa ou acompanha o substantivo, indicando-o como pessoa do discurso”; como podemos observar, os critérios de classificação mudaram, o que curiosamente não implica mudança nas classes elencadas, ratificando que as classes são selecionadas a priori, independentemente dos critérios. Celso Cunha e Luiz Filipe Lindley Cintra classificam o pronome de acordo com os critérios semântico, morfossintático e sintático; já Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra baseiam sua classificação nos morfossintáticos e textual/discursivo. Ambos nesse caso usam mais de um critério para sua classificação, o que, a princípio, pode causar uma certa confusão e dificuldade de entendimento para os alunos, por exemplo, visto que o público alvo da gramática de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra são os alunos de nível médio. Além disso, Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra utilizam o mesmo critério morfossintático usado por Celso Cunha e Luiz Filipe Lindley Cintra, mas descarta o semântico e sintático, ao acrescentar o textual/ discursivo. Isso não significa que os autores da gramática escolar rompem com a tradição gramatical, pois, ao observarmos o quadro de uma maneira geral, ambos se baseiam nos mesmos critérios de classificação, além de permanecerem com as mesmas dez classes, consoante a NGB.

As categorias elencadas por Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra são definidas valendo-se de noções pouco precisas. Exemplo maior disso é a definição dada para *preposição* “palavra invariável, ou seja, não vária em gênero, número nem grau”, que caberia para qualquer outra classe invariável, ou seja, baseada no critério morfológico. E mesmo havendo algumas diferenças conceituais entre os autores Celso Cunha e Luiz Filipe Lindley Cintra e Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra, está claro que Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra seguem a tradição luso-brasileira de modo veemente, apesar de propagarem um discurso de que irão trabalhar com o conteúdo sobre um aspecto novo e mais próximo da realidade, falando inclusive em uma reformulação, a fim de aprimorar as reflexões feitas para tornar o aluno mais hábil no uso da linguagem. Esta reformulação, como podemos perceber, não é feita, pois os autores seguem exatamente a tradição gramatical, sem ao menos, na maioria das vezes, questioná-la. Esse

discurso feito pelos autores é, na verdade, uma maquiagem feita nas partes introdutórias da gramática para se adequar ao da virada linguística, na tentativa de favorecer uma suposta reflexão gramatical aos alunos.

Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009), como exposto anteriormente na figura 1, elencam a *interjeição* como uma das dez classes de palavras, logo após a *conjunção*. No entanto, ao descrevê-la, discordam dessa classificação.

Interjeição

Interjeição é a palavra por meio da qual expressamos emoções, sentimentos ou pensamentos.

Diferentemente das classes de palavras que estudamos até aqui, a interjeição é um recurso da linguagem em que não há uma **ideia** organizada de modo lógico. Assim, ela apenas representa impulsos, suspiros, gemidos, enfim, manifestações da alma decorrentes de contextos específicos. Por causa disso, o sentido delas depende da maneira como são proferidas. Veja alguns exemplos:

Ah, você veio!
estado emotivo

Hum! Estava delicioso!
expressão de um pensamento súbito

Devido a essa relativa “independência”, na prática as interjeições não constituem propriamente uma classe de palavras. Outra observação importante é que, em certo sentido, elas “escondem” sentenças inteiras. Observe:

— **Bravo! Bravo!** — gritava o público.
↓
Foi muito bom! Repitam!

Para saber mais

As interjeições são **palavras invariáveis**, não sofrem variação em gênero, número e grau como os nomes, nem de número, pessoa, tempo e modo, como os verbos. Entretanto, em contextos específicos, algumas delas às vezes variam em grau (*bravíssimo, loguinho!*), mas essa variação é muito restrita, não é um processo comum.

127

Figura 2: Classificação da interjeição. Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 127)

Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009) associam essa classe de palavras a um contexto específico, e os exemplos dados reduzem-se a frases descontextualizadas, onde só fazem sentido de acordo com a entonação utilizada. Os autores não trazem nada de novo ou promovem alguma reflexão sobre isso, deixando subentendido que essas palavras são usadas de forma desconexa, ao dizerem que “é um recurso de linguagem em que não há uma ideia organizada de modo lógico”. Está claro que os próprios autores não concordam que essa classe em questão esteja no mesmo nível das demais. No entanto, a forma como é feito, nos faz entender que isso é apenas um comentário,

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

um dado cuja importância é mínima. Esse tipo de situação é um indício da força onipresente da NGB nesse tipo de compêndio gramatical, pois, mesmo não concordando com a classificação tradicional que elenca dez classes de palavras, o faz seguindo a NGB, reverberando o processo que a tornou um objeto a-histórico (BALDINI, 2005) e naturalizado. (BORGES NETO, 2013)

3.2. Tentativas de deslocamento e rupturas com a NGB

Celso Cunha e Luiz Filipe Lindley Cintra (2009), de uma forma geral, seguem a NGB, mas há alguns pontos em que os autores propõem uma abordagem diferente da determinada pelo documento. Um exemplo disto é a classificação dada ao sujeito, no capítulo 9 da gramática.

Estudo do sujeito

9
Capítulo

LUÍZA: NÃO CONSIGO ENTENDER O QUE É SUJEITO E O QUE É PREDICADO. É FÁCIL LER: SUJEITO É O SER QUE PRÁTICA A AÇÃO.

"A CAMPANHINHA ESTÁ TOCANDO." QUAL É O SUJEITO? ALGUEM QUE TOCOU A CAMPANHINHA, POR...?

PAIS É, MAS A PROFESSORA ACHA QUE É A CAMPANHINHA MESMO.

O tema dessa tirinha de Fudson é um dos grandes problemas das gramáticas: a definição de sujeito. Por muito tempo, o sujeito foi conceituado de fato como o ser que pratica a ação expressa pelo verbo. Entretanto, uma oração como *A campanha está tocando* contradiz essa definição.

Assim, para ficar mais claro, vamos considerar o sujeito de uma oração da seguinte forma:

Sujeito é o termo que está em relação de concordância com o verbo.

Observe: A campanha está tocando.

Figura 3: Definição do sujeito. Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 143)

A primeira observação a se fazer, ao analisarmos o estudo feito por Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009) sobre o *sujeito*, é o fato dos autores utilizarem uma tirinha como pretexto para abordagem gramatical. Isso vai de encontro com a proposta pelos autores anunciada, além de ser uma abordagem descontextualizada, pois, mesmo os autores referenciando o autor da tirinha, ela não faz parte de nenhuma esfera de

circulação textual, pois, assim como todas as outras tirinhas utilizadas pelos autores ao longo da gramática, foi criada por Edson apenas para fins didáticos, ou seja, para servir de pretexto para Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009) abordarem questões gramaticais. Isso ratifica mais uma inconsistência entre o discurso de apresentação da obra e o que realmente acontece na descrição gramatical proposta.

Em seu estudo sobre o *sujeito*, Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009, p. 141) criticam a definição tradicional de “ser que pratica a ação expressa pelo verbo” e os problemas que esse tipo de definição tem. Ao conceituarem o *sujeito* como “termo que está em relação de concordância com o verbo”, os autores estão se baseando no critério exclusivamente sintático. E ainda complementam que “na identificação do sujeito, não consideramos o sentido, mas a relação sintática que existe entre ele e o verbo” (p. 142). Quanto a classificação, os autores elegem a seguinte: simples, composto, indeterminado, oracional, oculto e inexistente.

Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009) elencam seis tipos de sujeito. Desses seis, três deles são iguais aos tipos determinados pela NGB, cuja classificação é a seguinte: simples, composto, indeterminado, oração sem sujeito. Como podemos observar, Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009) elencam mais três outros tipos diferentes dos determinados pela NGB, mas que, na verdade, configuram-se como novos tipos apenas dois, pois o *inexistente* é o mesmo que *oração sem sujeito*. Ou seja, os autores continuam seguindo a NGB, mas com algumas pequenas mudanças. Por exemplo, o fato dos autores trocarem o termo *inexistente* por *oração sem sujeito* não significa que houve uma mudança real, mas, apenas, um deslocamento terminológico. Entretanto, a inserção do tipo de sujeito *oracional* definida como “oração que funciona como sujeito de um verbo”, indica uma mudança de abordagem comparando-a com a NGB. Mas que não chega a ser considerado um rompimento com a tradição gramatical, pois, mesmo esse tipo de situação sendo ignorada pela NGB, ela faz parte de nosso repertório gramatical tradicional.

No capítulo 12 da gramática escolar, Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009) iniciam seu estudo sobre o período composto:

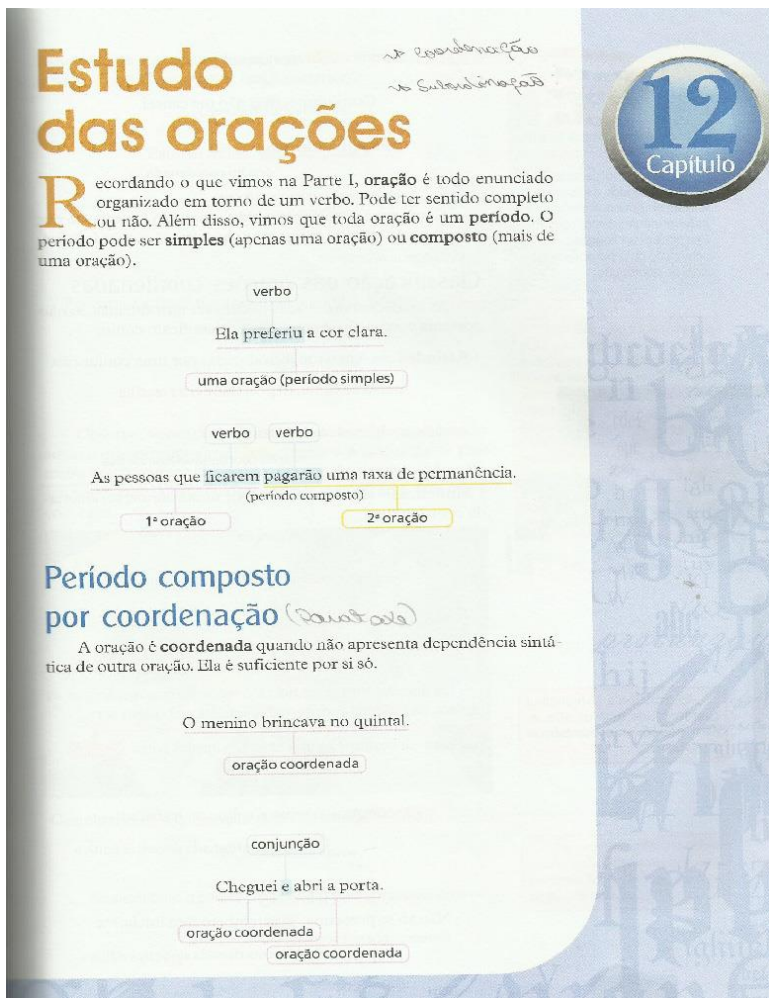


Figura 4: Classificação do período composto.

Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 169)

É interessante observar o título dado ao capítulo, “Estudo das orações”. Esse título demonstra que só agora é que iríamos estudar as orações. No entanto, em capítulos anteriores, também estudamos as orações sem receber esse nome. Logo, melhor seria o título “Estudo do período composto”, pois deixaria claro ao leitor que nesse capítulo os

autores abordariam as orações complexas e não desconsiderariam o que já foi trabalhado até agora.

Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009, p. 169) iniciam o capítulo apresentando primeiro o *período composto por coordenação*. Segundo os autores, “a oração é *coordenada* quando não apresenta dependência sintática de outra oração. Ela é suficiente por si só.”, de forma totalmente descontextualizada, o que se repete durante todo o capítulo. A disposição seguida pelos autores durante todo esse capítulo é a determinada pela NGB. O mesmo se percebe na classificação dada às orações coordenadas, divididas em assindéticas e sindéticas. As orações sindéticas definidas como “introduzidas por uma oração” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 170) estão subclassificadas em: aditiva, adversativa, alternativa, conclusiva, explicativa. Além da abordagem totalmente tradicional e descontextualizada utilizada pelos autores, o sentido das conjunções de cada uma das orações coordenadas sindéticas, determinantes para sua classificação, são deixadas em segundo plano, como podemos observar no box “Para saber mais” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 172), cuja importância da relação de sentido é relegada apenas ao contexto de provas de vestibulares e concursos.



Figura 5: Exemplo de abordagem descontextualizada.

Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 172)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Esse é mais um exemplo da incongruência do discurso proferido pelos autores nas partes iniciais da gramática. Se na apresentação da gramática Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009, p. 3) dizem que sua intenção é “aproximar as reflexões feitas para tornar o aluno mais hábil no uso da linguagem”, como observado o uso é relegado a segundo plano durante toda a gramática. Em nenhum momento dos capítulos observados, os autores explicitam estarem preocupados com a produção escrita dos alunos, muito menos com questões de leitura. Eles centram sua preocupação em exercícios visando apenas prepararem os alunos para um contexto restrito, os de provas de vestibulares e concursos.

Ainda nesse capítulo 12, Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009, p. 174) apresentam o conceito de *período composto por subordinação*. Conforme os autores, “uma oração é *subordinada* quando se liga a uma oração (oração principal) representando-lhe um termo sintático qualquer, como sujeito, objeto direto, adjunto adverbial etc. Assim, o período é composto por subordinação quando é formado por uma oração principal e uma ou mais subordinadas”. Seguindo a mesma disposição dada ao tratamento das *orações coordenadas*, as *orações subordinadas* também são abordadas de forma descontextualizada. A NGB determina a classificação das *orações subordinadas* em: substantiva: subjetiva, objetiva (direta e indireta), completiva-nominal, apositiva, predicativa; consecutiva, concessiva, condicional, conformativa, final, proporcional e temporal. Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009) iniciam sua classificação pelas *orações subordinadas adjetivas* divididas em restritivas e explicativas. Logo após, abordam as *orações subordinadas substantivas* subclassificadas em: objetiva direta e indireta, subjetiva, predicativa, completiva nominal e apositiva. Seguida das *orações subordinadas adverbiais* subclassificadas em: casual, concessiva, condicional, conformativa, comparativa, consecutiva, final, proporcional, temporal e modal. Como podemos observar, Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra seguem a classificação determinada pela NGB de maneira total, pois o fato de mudarem a ordem não significa que estão com uma nova abordagem. Exceto pela inserção da *oração subordinada adverbial modal*.

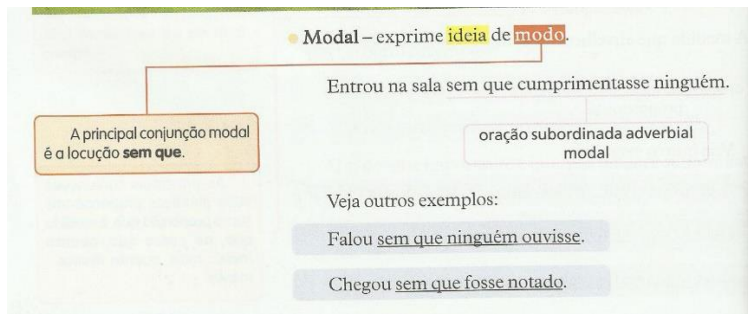


Figura 6: Presença da oração subordinada modal.

Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 184)

A introdução da noção de *oração subordinada adverbial modal* pode ser considerada uma tentativa de extrapolar a tradição gramatical luso-brasileira, pois, além dela não ser listada na NGB, também não costuma haver esse tipo de abordagem na maioria das gramáticas tradicionais, o que indica uma lacuna na própria abordagem da NGB e da tradição gramatical de uma forma geral, pois esse tipo de oração é usada tanto na modalidade oral quanto escrita, desde contextos menos monitorados aos mais monitorados. Desse modo, é importante que sejam estudadas. Entretanto, Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009), de maneira geral, continuam seguindo a tradição gramatical.

Portanto, como observado e exemplificado, a nossa análise apontou que as linhas de continuidade são superiores aos movimentos de ruptura com a terminologia expressa na NGB, mesmo que em nenhum momento os autores da gramática a mencionem. Essa falta de menção também é um indício da força onipresente da NGB nesse tipo de compêndio gramatical, reverberando o processo que a tornou um objeto a-histórico (BALDINI, 2005) e naturalizado (BORGES NETO, 2013). Entretanto, podemos perceber que há alguns pontos em que os autores fazem um deslocamento de posições categoriais, o que até poderia indicar, um deslocamento da tradição, uma forma de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização, mas que, em sua maioria, encontram-se em posições marginais, a exemplo de pequenos boxes nas laterais das páginas, não passando de comentários. Há ainda, algumas propostas de classificações metalinguísticas novas, que essas, sim, podemos considerar como pontos de rupturas com a NGB, no entanto, são apenas pequenos pontos de divergências que se resumem, em sua maioria, à terminologia utilizada.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

4. Considerações finais

Este trabalho se insere no projeto de pesquisa “A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização” (UEPB/PIBIC 2015-2016), cujo principal propósito foi averiguar e sistematizar a terminologia gramatical presente na obra *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009) – gramática escolar de maior circulação em escolas do Cariri Ocidental Paraibano, especialmente no município de Monteiro e em municípios circunvizinhos –, na relação com os conceitos apresentados, focalizando as linhas de continuidade e os movimentos de ruptura com a tradição gramatical, o que inclui a Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Inscrevemo-nos na perspectiva da linguística aplicada de caráter transdisciplinar (MOITA LOPES, 2009), entendida como forma de problematizar ou criar inteligibilidades sobre problemas com que se depara ou constrói. A linguística aplicada se formula enquanto área mediadora entre a teoria linguística e o ensino de línguas, cujo objetivo é reconhecer os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino, e os que precisam ir além daqueles formulados pela linguística. Além de construirmos o próprio objeto de investigação, não houve um pressuposto teórico de onde partimos, mas sim a construção de um arcabouço teórico que reconheça em diferentes áreas temáticas as que podem ser relevantes para nossa investigação.

O nosso objeto de investigação, ou seja, nosso *corpus* de gramáticas escolares, foi definido por uma pesquisa de campo, onde mapeamos 14 gramáticas escolares presentes direta ou indiretamente, em 40 escolas, dos 17 municípios do Cariri Ocidental Paraibano, a partir de questionários e entrevistas feitas com 127 professores. Lembramos que não há estatísticas oficiais sobre a representatividade dessas gramáticas nas escolas brasileira, além de ainda não existir uma política pública de avaliação de gramáticas escolares.

Os resultados de nossa análise apontam que as linhas de continuidade são superiores aos movimentos de ruptura com a terminologia expressa na NGB, mesmo que em nenhum momento os autores da gramática a mencionem. Essa falta de menção também é um indício da força onipresente da NGB nesse tipo de compêndio gramatical, reverberando o processo que a tornou um objeto a-histórico (BALDINI, 2005) e naturalizado (BORGES NETO, 2013). Entretanto,

podemos perceber que há alguns pontos em que os autores fazem um deslocamento de posições categoriais, o que até poderia indicar um deslocamento da tradição, uma forma de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização, mas que, em sua maioria, encontram-se em posições marginais, a exemplo de pequenos boxes nas laterais das páginas, não passando de comentários. Portanto, a manutenção desse tipo de arcabouço categorial e conceitual evidencia a conservação da tradição gramatical, sem que haja reflexões sobre suas limitações ou propostas de algum tipo de renovação efetiva, a despeito de a obra explicitar a necessidade de um estudo e de um ensino inovador de gramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: UNICAMP, 1992.

BALDINI, Lauro José Siqueira. *A nomenclatura gramatical brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada*. 1999. Dissertação (de mestrado). – Unicamp, Campinas.

_____. *Um linguista na terra da gramática*. 2005. Tese (de doutorado). – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

BORGES NETO, José. A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar. Natal: VIII Congresso da ABRALIN, 2013, p. 1-7.

BRASIL, Ministério de Estado da Educação e Cultura. *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB). Rio de Janeiro: Ministério de Estado da Educação e Cultura, 1958.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 04 de julho de 2016.

CORDEIRO, Lécio. *Contextualizando a gramática*. Recife: Construir, 2009.

CORTEZ, Suzana Leite. O ensino dos conhecimentos linguísticos em coleções didáticas de língua portuguesa à luz das categorizações do PNLD. *Revista Eletrônica Via Litterae*, vol. 2, n. 1, 2010. p. 151-175.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008 [1985].

DE PIETRI, Émerson De. *A constituição do discurso da mudança do ensino língua de língua materna*. Tese de doutorado. Capítulos I, II, III e IV. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2003.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. *Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna*. Educar em revista: UFPE, 1999

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

NEVES, M. H. de M. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização*. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2015.

_____. *Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas?* In: FARACO, C. A; VIEIRA, F. E. (Org.). *Gramáticas brasileiras: com a palavra os leitores*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 19-69.

**PRÁTICAS DE ORALIDADE:
UMA PROPOSTA COM NOTÍCIA DE RÁDIO E POEMA**

Maria de Fátima de Mello (UFU)
fatima.1407@hotmail.com (UFU)

RESUMO

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* destacam que é direito do aluno fazer uso pleno da fala e da escrita, as duas modalidades da língua e o papel da escola é proporcionar este conhecimento para garantir aos seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o pleno exercício de cidadania. O objetivo deste artigo é fazer uma reflexão sobre o a importância das práticas de oralidade na escola. A metodologia adotada inicia-se com uma revisão teórica sobre o tema e culmina com a apresentação de uma proposta de atividade com os gêneros poema e notícia de rádio como possibilidade de trabalho com os eixos oralidade artística/literária e oralidade pragmática. Utilizamos como referencial teórico: Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006 e 2011), Irandé Antunes (2003), Maurizio Gnerre (1991), Mary Aizawa Kato (1995) Luiz Antônio Marcuschi (1997, 1999 e 2001), Claudemir Belintane (2000), e Leo Cunha (2012), entre outros.

Palavras-chave: Oralidade; Letramento; Competência comunicativa.

1. Introdução

Nos anos 80, passou-se a conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, passou-se a adotar a posição de que a língua se funda no uso, “são as formas que se adequam aos usos e não o contrário”. (MARCUSCHI, 2001, p. 16)

A partir de uma pesquisa bibliográfica centrada nos temas oralidade, letramento, competência comunicativa, apresentaremos uma proposta didática para trabalhar oralidade em dois eixos: a oralidade artística/ literária com o gênero poema e a oralidade pragmática com notícia de rádio.

Com a demanda comunicativa da sociedade atual, o estudo dos gêneros orais e práticas de oralidade na escola tem merecido a atenção dos estudiosos.

Tomamos por base uma citação de Maurizio Gnerre (1991), para falarmos da relevância do trabalho com oralidade na sala de aula.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Repensar a riqueza da oralidade comporta repensar todo o nosso mundo grafocêntrico, e, na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade da oralidade, receberemos resultados na criatividade escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão de seus próprios pensamentos. (GNERRE, 1991, p. 47)

Acreditamos que valorizando as práticas de oralidade, a escola fortalece em nossos alunos a confiança na expressão de seus pensamentos, suas opiniões e defesa de pontos de vista.

Nos livros didáticos percebe-se a preocupação com a inclusão de atividades cujo foco se concentre na oralidade, mas falta um maior aprofundamento sobre como realizar esse trabalho. Ressaltamos aqui algumas dificuldades enfrentadas pelo professor que impedem uma ação mais voltada para a língua oral: salas de aula cheias e problemas em relação à indisciplina dos alunos. Em outros termos, trabalhar a oralidade na sala de aula apresenta-se como um desafio para os professores de Língua Portuguesa.

Assim, tomando como ponto de partida a vivência de nossa prática escolar, partimos da hipótese de que o trabalho sistematizado com práticas de oralidade representa para os alunos, uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, habilidade importante para o exercício pleno de sua cidadania.

2. Alfabetização e letramento

Por um longo período entendeu-se que a aquisição da leitura e da escrita se dava por meio da alfabetização, que consistia tão somente em sistematizar e decifrar palavras. A partir do século XX, com o avanço tecnológico, a língua escrita se tornou condição ímpar para a sobrevivência e para a conquista da cidadania.

Nessa perspectiva de transformações culturais, no sentido amplo da palavra, surgiu o termo “letramento”, empregado para ressignificar os conceitos de leitura e de escrita. No Brasil, esse termo surgiu com Mary Aizawa Kato (1995), que apresentava a ideia de um sujeito letrado para responder às demandas sociais. Mais tarde, ampliou-se esse conceito, retomado em obras de Angela Kleiman (2007) e de Magda Soares (2001), trazendo contribuições para as reflexões acerca da temática na área da linguística aplicada.

Para que essa nova abordagem se torne efetiva, o uso da língua deve ser entendido como prática social, que exige do sujeito agente vários tipos de conhecimentos que interagem nos processos interpretativos, seja o linguístico textual, seja o de mundo, seja o discursivo.

O conceito de letramento começou a ser usado para separar os estudos sobre o aspecto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização. Desta forma, a alfabetização vai destacar as competências individuais no uso e na prática da escrita. Já o letramento destaca o aspecto social no uso dessa prática, envolvendo o exame e a reflexão da própria linguagem.

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2001), letramento envolve as diversas práticas da escrita nas suas mais variadas formas e engloba desde uma apropriação mínima, como o indivíduo que é analfabeto, mas identifica o valor do dinheiro, o ônibus que vai tomar, faz cálculos complexos, distingue mercadorias pelas marcas, porém não escreve cartas e não lê jornal até uma apropriação profunda, como a pessoa que escreve romances e desenvolve tratados de filosofia e matemática.

Em síntese, o linguista apresenta essa definição que é muito esclarecedora: “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”. (MARCUSCHI, 2001, p. 26)

Como as práticas de oralidade na escola são poucas, se comparadas com as voltadas para a escrita, é preciso levar em conta as exigências de uso da modalidade oral não só do contexto escolar, como também das diversas instâncias sociais.

Dessa forma, é importante desenvolver e testar novos caminhos, pois quando se constrói um ambiente escolar em que se permite a sistematização, a informação, o questionamento, permite-se que o sujeito estabeleça com o mundo que o cerca uma relação de autonomia.

Segundo Magda Soares (2001), o aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão, de comunicação possíveis, isto é, de uso da língua reconhecidos, necessários e legítimos em determinados contextos.

Portanto, ensinar e aprender a língua nessa perspectiva traz a ideia de que ler e escrever envolve o fazer, promovendo diálogos com ideias, concepções e informações em diversas esferas (ANTUNES, 2003). As-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

sim, acreditamos que a atuação do professor de línguas na escola deve ser ampliada para que o processo ensino-aprendizagem ganhe novos significados na prática pedagógica propiciando a elaboração de projetos educacionais que conjuguem teoria e prática.

3. *Modalidade oral e modalidade escrita*

A falta de atividades que explorem a oralidade contribui para que o aluno não perceba a relação entre as duas modalidades e isso compromete o processo de letramento. Em relação às marcas de oralidade presentes na escrita dos alunos, por exemplo o professor não deve ver como erro as marcas de oralidade presentes na escrita dos alunos, pois a escola ainda não mostra as diferenças e especificidades de cada modalidade, porque ainda privilegia a língua escrita deixando de lado a língua oral. (MARCUSCHI, 2001)

De acordo com Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia Victória de Oliveira Andrade e Zilda Gaspar de Oliveira Aquino (1999),

a língua escrita tem uma aceitação e prestígio na sociedade desde que surgiu e isto trouxe como principal consequência a transformação desta modalidade da língua em uma habilidade, que historicamente tornou-se sinônimo de detenção de conhecimento. (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO (1999 p. 15)

Dessa forma, o trabalho com oralidade na sala de aula representa um desafio para os professores de língua portuguesa. Embora haja um certo consenso da comunidade acadêmica na área da linguística a respeito da importância da oralidade, ainda há escassez de material didático sistematizado voltado para essa modalidade oral da língua.

Como a língua abarca duas modalidades, é necessário que a escola ofereça aos alunos a possibilidade de transitar pelas duas modalidades, naturalmente.

Para abordar a questão, é importante registrar que adotamos a concepção de língua como interação. Essa concepção possibilita mostrar à sociedade a existência de uma pluralidade de discursos levando o texto oral e escrito para o centro de todo o processo de ensino de língua portuguesa.

É importante considerarmos, como salienta Luiz Antônio Marcuschi (2001) que:

A fala é uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, situando-se no plano da oralidade, sem a necessidade de uma tecnologia, além do aparato disponível pelo ser humano, ou seja, envolve aspectos prosódicos e recursos expressivos como gestualidade, movimentos do corpo e mímica. Já a escrita é um modelo de produção textual caracterizado por sua constituição gráfica, envolve recursos pictóricos entre outros, situa-se no plano do letramento. (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

O linguista chama nossa atenção para o fato de que fala e escrita são duas modalidades do sistema linguístico, isto é, ambas fazem parte de um *continuum*. A relação entre as duas modalidades é de interação e este é um aspecto importante, tendo em vista que, até pouco tempo a relação entre fala e escrita era tratada como dicotômica, o que dificultava o processo de letramento.

4. Oralidade no Livro Didático

Faremos uma descrição da abordagem da oralidade no livro *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, do sétimo ano adotado na escola onde vivenciamos nossa prática escolar.

Na apresentação aos alunos, os autores ressaltam que o livro foi feito “para o aluno que gosta de ler, de criar, de falar, de rir, de criticar, de participar, de argumentar, de debater, de escrever, que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive”. Observamos que o foco é a língua como interação, o que já aponta para uma concepção de língua, a mesma que nós defendemos, a língua como interação.

O livro é composto de quatro unidades e cada uma possui três capítulos que contam com uma estrutura mais ou menos uniforme:

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

A linguagem do texto

Leitura expressiva do texto

Trocando ideias

Ler é prazer

Cruzando linguagens

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Produção de texto- a língua em foco

De olho na escrita

Semântica e discurso

Divirta-se.

Pela descrição, percebemos a preocupação dos autores em incluir a oralidade no livro didático, inclusive como objeto de ensino, já que três gêneros orais são propostos: Na Unidade III, no capítulo dois, argumentação oral: a discussão em grupo “O que é uma discussão em grupo?”. Ainda nesta unidade, no capítulo três, aparece o debate deliberativo e na unidade IV, no capítulo dois, a entrevista oral. Além desses gêneros orais, há um tópico produzindo e declamando poemas no capítulo dois da Unidade II e também a sessão permanente de leitura expressiva que propõe a leitura em voz alta em dupla de alunos, que aparece em todos os capítulos, demonstrando a preocupação dos autores também com a questão da interação na sala de aula.

Embora o livro didático contemple os gêneros orais, observamos que a escrita ainda é o foco de atenção pelo número de atividades propostas em relação a essa modalidade da língua.

É importante ressaltar que, mesmo que o livro didático inclua a oralidade, faz-se necessário um trabalho voltado aos professores para chamar a atenção em relação à importância dessa modalidade que nem sempre é contemplada. Muitas vezes, atividades envolvendo oralidade ficam em segundo plano, tendo em vista a tradição em relação à escrita e, como visto pela análise do livro didático, esta modalidade ainda contar com número bem maior de atividades.

5. *Proposta didática*

Os *Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental* (Brasil, 1998) recomendam o ensino da língua oral e observa que o aluno em idade escolar possui competência discursiva e linguística para o uso cotidiano. O documento vai além quando reconhece que essas interações não são suficientes para dar conta dos usos linguísticos que as situações sociais do demandam nesse campo. Assim, são propostos objetivos, estratégias e sugestões de abordagem com base na diversidade de gêneros do oral e das situações de uso público da língua.

Importante enfatizar que, ao tentar realizar a articulação oral e escrita, o professor, encontrará uma lacuna no campo do ensino do oral. De acordo com Claudemir Belintane (2000) se PNLD (Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático) dos dois últimos triênios “aplicassem os critérios de avaliação sobre o tratamento dado ao oral, nenhum livro didático entraria na categoria do recomendado com distinção”. (BELINTANE, 2000, p. 23)

O desafio que se apresenta para o professor é encontrar métodos e modelos que possibilitem o contato do aluno com a oralidade e que isso o leve a refletir sobre a tradição oral. Neste sentido, pode-se levar em conta dois tipos de oralidade:

Quando falamos em oralidade, há que se pensar em dois eixos: o de uma oralidade artística, literária, lúdica e um outro de uso pragmático (cotidiano). No eixo da oralidade artístico-literária e lúdica, tem-se a produção oral da tradição, a literatura oral popular, por exemplo os contos folclóricos, os contos acumulativos, causos, desafios etc., os ludismos orais, as brincadeiras, *non senses*, linguagens criptológicas, fórmulas de escolha etc. Nesse mesmo eixo, pode-se elencar as possibilidades de produção oral moderna em uso na sociedade, por exemplo a oralidade artística nas mídias (a poesia popular em ação; a contação de histórias na televisão, no rádio; as adaptações e releituras do folclore, da poesia popular nas mídias e nos suportes multimídias). (BELINTANE, 2000, p. 26)

Como proposta de atividade para o eixo oralidade literária optamos por trabalhar com a turma os poemas de dois alunos.

Sonho

Quando sonho
Me vejo e me ponho
E me perco
Na imensidão escura
Mas o sonho é uma
coisa pura
Quando começo a
sonhar
Começo a voar
E quando começo a
Voar, Uhhhhh!
Começo a imaginar
Os olhos da garota
Que me faz sonhar!
Ela tem os olhos azuis
Azuis da cor do mar
E é esse azul
Que me
faz sonhar. Ahhhhh! (G,V,D, 12 anos)

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

Dengue

No quintal
O pneu,
O pneu
Cheio d'água
Porque choveu.
No pneu,
As larvas.
Agora,
Você na cama,
Com febre,
Entendeu?
Ei! Livre-se da dengue,
Cuide de seu quintal.
Ter saúde
É que é legal! Uau! (A,M,S,12 anos)

Atividade Proposta: reunir a turma em círculo, fazer a leitura em voz alta dos dois poemas. A leitura pode gravada no celular. É importante que o aluno ouça sua própria voz, perceba a entonação empregada, a marcação das pausas e a ênfase dada a algumas palavras.

A seguir o professor pode abrir uma discussão sobre as peculiaridades de cada poema e os alunos podem responder a questões, como estas:

- 1- Qual poema chamou mais sua atenção e por quê?
- 2- Em qual dos poemas a leitura foi mais difícil, por quê?
- 3- Qual ou quais versos você destacaria para resumir cada poema e por que motivo?
- 4- Aponte as peculiaridades de cada um dos poemas.
- 5- Identifique marcas da oralidade nos dois poemas.
- 6- Escolha um dos poemas e faça uma paráfrase.

A partir das respostas, o professor encaminha a aula seguinte para a discussão e reflexão das respostas apresentadas pelos alunos.

Já o eixo da oralidade pragmática, é um campo discursivo que organiza o uso cotidiano da língua, o uso fora do campo da ficção e das artes. Podemos falar em oralidade presencial (debates, colóquios, mesas-redondas, reuniões de trabalho, conversa cotidiana, rituais) e a oralidade por mediações eletrônicas como a televisão, o rádio que tem o apoio na escrita. (BELINTANE, 2000)

Nesse eixo, propomos o trabalho com notícias de rádio com ênfase na leitura que envolve os elementos prosódicos entonação e pausa. A particularidade da notícia radiofônica é que oralidade e a escrita estão imbricadas, tendo em vista que se pode explorar, de um lado, a notícia oral, e de outro, a notícia escrita. Assim, oralidade e escrita se associam a fim de organizar o campo da informação. A escolha pelo gênero notícia de rádio deve-se à perspectiva de que o aluno observe como é importante manter-se informado na sociedade atual e por ser um gênero bastante presente no cotidiano dele.

E por fim, propomos ainda a leitura em voz alta dos dois gêneros: poema e notícia de rádio. O objetivo dessa atividade é fazer com que o aluno perceba que a utilização dessas marcas prosódicas funciona como pistas para guiar a compreensão do leitor/ouvinte. Com essa leitura, o aluno vai perceber que na linguagem falada, uma palavra deve ter esta ou aquela entonação ou tom de voz. “É impossível pronunciar uma palavra oralmente sem qualquer entonação”. (ONG, 1998, p. 118). Assim, entonação é a forma, o tom que imprimimos ao que dizemos. A entonação da voz que pode ser inflamada, calma, irônica, com raiva, grave, aguda determina como o discurso será percebido e sentido pelo ouvinte. Já por meio do emprego das pausas, damos ênfase à informação que vem em seguida e isso possibilita variadas entonações que guiam a compreensão do ouvinte.

6. Considerações finais

Entendemos que, com relação à modalidade oral, o professor tem um papel fundamental podendo complementar o que é proposto pelo livro didático, de acordo com o seu conhecimento, sua sensibilidade, sua vivência e prática escolares.

Nenhum livro didático é completo em relação a uma abordagem ampla para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula, mas as atividades no livro didático podem ser complementadas e isso compete ao professor.

Em outras palavras, é preciso incluir a pesquisa em nossas práticas pedagógicas, pois o ensino de língua materna requer cada vez mais nossa participação, fazendo-se necessário que o professor seja um pesquisador. Desta maneira, o processo ensino/aprendizagem envolverá reflexão, o que muito vai enriquecer as aulas de língua portuguesa, tendo

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

em vista que será oferecido ao aluno a oportunidade de reflexão sobre a língua materna como prática social.

Os PCN enfatizam que, para produção de textos na modalidade oral, os alunos devem ser orientados em duas direções: para a preparação prévia e para o uso da língua. Essa preparação prévia possibilita reflexão sobre a situação de comunicação, o público-alvo, a estrutura de participação dos interlocutores e as especificidades do gênero. Portanto, na produção de textos orais, ao considerar os papéis assumidos pelos participantes, o aluno tem mais chance de fazer escolhas linguísticas adequadas à situação.

Ademais, o documento observa que atividades de monitoramento do próprio texto oral devem ter destaque para que o aluno perceba os efeitos de sentido alcançados pelo uso de elementos não verbais, pelos suportes e também pelas possibilidades de modificações ao longo da fala. (BRASIL, 1998)

O reconhecimento da oralidade é relevante para o ensino de língua portuguesa e para o dia a dia dos alunos. Isto significa que a escola deve promover ocasiões para desenvolver habilidades cada vez mais exigidas nas variadas esferas sociais. Portanto, trabalhar sob essa perspectiva, significa proporcionar aos alunos uma ampliação efetiva de sua competência comunicativa, habilidade importante para o pleno exercício de cidadania e participação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. Rio de Janeiro: Parábola, 2003

BELINTANE, Claudemir. *Linguagem oral na escola em tempo de redes*. São Paulo Educ. Pesquisa. v.26 n.1 /jun Brasil,2000

BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais (PCN)*. Introdução. Ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998

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

CUNHA, Leo. *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Piá, 2012.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça; MAGALHÃES, Tânia Guedes. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de língua portuguesa. In: *PPG, Linguística – UFJF*, vol. 16, n. 1 vol. temático “Linguística Aplicada das Profissões”, p. 59-74. 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia Victória de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar de Oliveira. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995

KLEIMAN, Angela. *Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna*. Santa Cruz do Sul: Signo, 2007

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006

_____; _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela, Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Oralidade e escrita. *Ensaio – Revista Signótica*, n. 9, p. 119-145, jan./dez. 1997.

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

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. São Paulo: Papirus, 1998.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
**SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
UMA PROPOSTA PARA GÊNEROS DA ORDEM DO RELATAR⁶¹**

Andreza de Oliveira (UERJ)

andrezadeoliveira9@gmail.com

Maria Isaura Pinto Rodrigues (UERJ)

m.isaura27@gmail.com

RESUMO

Na esteira dos estudos que tomam o texto como unidade de ensino, o presente trabalho compartilha uma proposta de sequência didática, direcionada a alunos do 7º ano do ensino fundamental, tendo como objetivo o reconhecimento das especificidades dos gêneros da ordem do relatar e a articulação entre as categorias de gênero, texto e gramática. Na elaboração do planejamento didático, procedeu-se a uma adaptação do modelo de sequência didática, apresentada por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004), através de uma articulação com os projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros desenvolvidos por Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006).

Palavras-chave: Gêneros do discurso. Sequência Didática. Ensino.

1. Introdução

As discussões sobre a legitimidade do ensino gramatical, realizadas nas décadas de 1980 e 1990, principalmente com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (1998)⁶², cederam lugar a estudos sobre a necessidade de se articular gênero, texto e gramática. Os documentos oficiais tratam da noção de gênero com base nos estudos de Mikhail Bakhtin (2011 e 2009), implicando uma revisão dos conceitos de linguagem/língua, texto, leitura e produção de texto. A linguagem/língua é neles considerada em seu aspecto dialógico como uma construção de natureza social e histórica. Nessa concepção, preconiza-se que ela é constituída, nas mais diversas enunciações geradas nas diferentes situações de comunicação, pelos gêneros do discurso. Em conformidade com essa visão, o texto é pensado como lugar de interação, já que se organiza sempre dentro de determinado gênero.

⁶¹ Este trabalho constitui-se como parte dos estudos que estão sendo realizados no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS- UERJ/FFP).

⁶² A referência será sempre aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, voltados para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.

Nesse sentido, seguindo a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin que concebe a linguagem como um processo de interação verbal, caracterizada pelo seu aspecto dialógico, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam o domínio da linguagem como fator essencial para que o sujeito atue criticamente no meio social, conforme indicado no seguinte trecho:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, MEC-SEF, 1998, p.20)

Do ponto de vista pedagógico, direcionar-se para o estudo do texto a partir de uma visão dialógica da linguagem e, portanto, interacional e discursiva, implica considerar que o usuário faz escolhas dentro das possibilidades da língua para adequar seu texto às variadas situações de interação, sejam orais ou escritas. Na perspectiva desse estudo do texto, a leitura e a escrita também são tratadas como processo de interação. Em função disso, coloca-se a necessidade de conceber a leitura como uma constante busca de compreensão e interpretação das relações entre autor, texto e leitor e a escrita como a escolha da melhor maneira de dizer o que, a quem e como.

Como metodologia a ser aplicada aos objetivos de ensino da língua portuguesa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sugerem que o trabalho com a língua em sala de aula privilegie os seguintes eixos: USO → REFLEXÃO → USO. O *uso* da língua deve ocorrer com a produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos, seguidas de atividades de *reflexão* sobre a língua e a linguagem, as quais terão por finalidade aprimorar as possibilidades de *uso*. Em conformidade com essa abordagem, o texto, em seu contexto de produção/circulação e funcionamento, é tomado como unidade mínima do trabalho com a língua, enquanto a noção de gênero do discurso é invocada como forma de articulação entre atividades de leitura, produção de texto e análise linguística.

Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, torna-se, então, de conhecimento dos professores de língua portuguesa, há pelo menos 18 anos, que se faz necessária a conexão entre gênero, texto e gramática e que, sem propósitos normativos, as atividades relativas à gramática direcionadas para uma reflexão sobre a organização da língua

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

em seu uso efetivo, precisam contribuir para o aperfeiçoamento da leitura e da produção textual, sendo denominadas de análise linguística.

Assim, o trabalho docente, centrado na produção de sentido do texto tendo em vista as escolhas dos elementos linguísticos que o autor utiliza, estabelece a diferença entre a abordagem da análise linguística e a abordagem normativa da tradição gramatical escolar, que, ao se ater ao estudo de palavras e frases isoladas, inviabiliza a ação pedagógica de inter-relacionar as categorias de gênero, texto e gramática. Pode-se dizer, em face do exposto, que a análise linguística abre a possibilidade de articular os conhecimentos gramaticais ao estudo do texto e à aplicabilidade do gênero.

Trabalhar dentro desse viés – viabilizado pela prática da análise linguística, depois de tantos anos da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e de muitos estudos, principalmente teóricos, sobre a questão – parece ser algo simples, mas, na realidade, não é. Ainda há para muitos professores várias perguntas sem respostas, como por exemplo: O que se entende por gênero? Como utilizar os gêneros do discurso para promover uma reflexão sobre a língua/linguagem? Como proceder para não fazer do texto um pretexto para o ensino da gramática? O que é a análise linguística? Que procedimentos ela requer ao ser operacionalizada? Como incentivar atividades de leitura e produção dos gêneros em sala de aula articulando gênero, texto e gramática?

Assim, é salutar a elaboração de pesquisas que apresentem possibilidades de encaminhamentos práticos relacionados às concepções teóricas que estão sendo elaboradas e estudadas atualmente, pois, embora haja muitos debates sobre a prática com a análise linguística, direcionada para a articulação entre texto, gênero e gramática, a fim de aprimorar a produção da leitura e da escrita, o que ainda se verifica é a falta de vínculo entre o referencial teórico academicamente reconhecido como válido e o trabalho efetivo na sala de aula. É importante salientar que não se trata de fechar a porta para o ensino de gramática, mas proporcionar uma metodologia que permita ao aluno refletir sobre seu uso e sua importância na construção do significado do texto, como um aspecto da situação discursiva.

2. *Fundamentação teórica*

Com o desenvolvimento da ciência da linguagem, os gêneros ganharam notoriedade em diversas áreas do conhecimento, dentre as quais destacamos a linguística. O desenvolvimento desse campo e a vasta bibliografia disponível hoje a respeito desse tema, por exemplo, se devem, em grande parte, aos estudos realizados por Mikhail Bakhtin, que possui uma concepção de linguagem, a partir da qual decorrem conceitos como enunciação, polifonia, dialogismo e a própria noção de gêneros. O conceito gênero se tornou central na teoria de Mikhail Bakhtin, que em sua obra, *Estética da criação verbal*, assim os conceitua:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos- o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional-estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos de *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Os gêneros, então, são marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente ligados às diferentes situações da vida social, que determinam a existência de um ou mais gêneros, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. A partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, o autor considera os gêneros como elementos organizadores do discurso e aponta que só nos comunicamos, seja na fala ou na escrita, através de gêneros do discurso.

Como posto por Mikhail Bakhtin (2011), todo uso que fazemos da língua se dá por meio de um texto/discurso – oral ou escrito – realização empírica de um gênero de texto. Esses usos que fazemos da língua são institucionalizados, legitimados por instâncias da atividade humana, socialmente organizadas. Por sua vez, essas instâncias de atividade humana, essas esferas sociais de comunicação elegem seus próprios gêneros, o que permite a fácil comunicação/interação entre os membros de uma comunidade discursiva.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Ainda nessa direção, Mikhail Bakhtin reconhece que o gênero não nasce da espontaneidade, pois o locutor, tendo consciência ou não, escolhe o gênero mais adequado para determinada situação:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 2011, p. 304)

Portanto, pode-se afirmar que os gêneros fazem parte de uma estrutura sociodiscursiva e a nossa inserção social e nosso poder social, em parte, dependem de como dominamos e manipulamos os gêneros do discurso. Sendo assim, cabe ressaltar que a noção de gênero não se confunde com a tipo de texto (narrativo, descritivo, expositivo, injuntivo, argumentativo), pois não constitui uma noção meramente textual ligada à estrutura, conteúdo e estilo dos diversos textos. Os gêneros são enfocados pelo viés dinâmico da produção, um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Logo, faz-se necessário estudar os tipos de dizer, ou seja, os gêneros do discurso, que emergem, se estabilizam e evoluem no interior das atividades humanas.

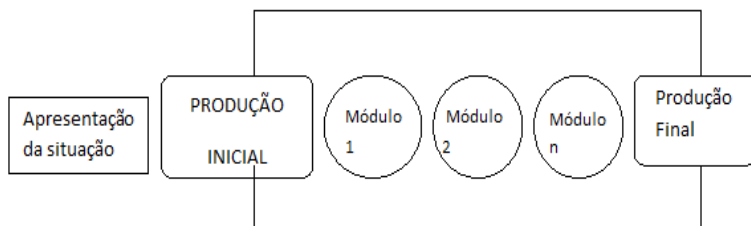
Nesse sentido, sabendo que todo texto se estrutura a partir de um gênero, é oportuna uma discussão a respeito do texto, entidade que organiza as atividades de linguagem em seus aspectos discursivos. Acreditamos que o texto deve ser a base do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, assim como também consideramos que o texto deve ser estudado em sua situação real de uso, porque, como ressalta Luiz Antônio Marcuschi em seus estudos (2008, p. 88): *o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua.*

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, nesse sentido, destacam que os textos orais e escritos são sempre a concretização de um gênero e defendem a ideia de que eles são imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

No entanto, apesar de evidenciarem a necessidade de inclusão dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* não sugerem modos de organizar, na prática, esse processo de ensino, deixando uma lacuna no que se refere a atividades didáticas que efetivamente trabalhem com os gêneros textuais na sala de aula. Em face desse contexto, considera-se importante lançar mão da metodologia da sequência didática, proposta por Joaquim Dolz, Mi-

chèle Noverraz, Bernard Schneuwly (2004), uma vez que os autores apresentam possibilidades de trabalho bastante válidas com gêneros na escola, por meio desse procedimento.

Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), para nortear o processo de ensino de gêneros textuais, formulam uma série de procedimentos metodológicos direcionados para a produção de materiais didáticos em torno de gêneros textuais. Nesse contexto, destaca-se o da sequência didática, que é pelos autores conceituada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 82). O esquema que apresentam para representar a estrutura de base de uma sequência didática é o seguinte (p.83):



O item Apresentação da Situação é a etapa “na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.84). Segundo os autores, é um momento crucial e difícil, pautado em duas dimensões. A primeira dimensão refere-se ao projeto coletivo de produção do gênero. Nela se decide qual gênero será produzido, para quem será produzido, a forma que terá a produção (áudio, vídeo, folheto, apresentações, etc.) e quem participará da produção (todos os alunos, alguns, todos juntos, individualmente, em grupos, etc.). A segunda dimensão diz respeito aos conteúdos que serão desenvolvidos, pois é preciso que os alunos percebam a importância desses conteúdos e saibam a que área pertencem. Nessa fase, é importante a apresentação de exemplos do gênero a ser realizado, permitindo uma discussão que leve à explicitação das principais características que distinguem e identificam tal gênero.

A etapa seguinte, intitulada Primeira Produção, corresponde ao primeiro passo dos alunos na produção do gênero a ser trabalhado, nela “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, re-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

velam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 86). É a partir dessa primeira tentativa de produção que os alunos se conscientizarão do que já dominam sobre o gênero em questão e daquilo que ainda precisam aprender. O professor, com base na análise desses textos, elaborará o programa dos módulos de forma a suprir as dificuldades apresentadas pelos alunos e ampliar suas possibilidades comunicativas:

Para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 86)

Posteriormente, deverão ser realizadas as atividades no formato de Módulos, que podem ser vários. Segundo Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, Bernard Schneuwly (2004, p.87), “trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”.

Os problemas devem ser identificados e abordados separadamente, com exercícios específicos para cada um, possibilitando ao aprendiz que, ao final, além de superá-los, adquiram conhecimento mais exato sobre o gênero trabalhado. Isso permitirá que o aluno também fale sobre o gênero, adquirindo uma linguagem técnica comum entre a classe e o professor e que será utilizada para analisar tal gênero.

Nesse momento, é ressaltada também a importância de se buscar a diversificação dos exercícios e das atividades para suprir as carências do aluno. No dizer dos autores: “Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo suas chances de sucesso.” (2004, p. 89).

Durante essa etapa, é aconselhável, ainda, que se elabore uma síntese do conteúdo estudado, em forma de lista de constatação, ou de lembrete, ou glossário, de forma a possibilitar ao aluno a obtenção de um guia para avaliar o somatório de sua aprendizagem e recordar o que foi estudado. O último passo da sequência didática é a Produção Final, na qual o aluno colocará em prática o que aprendeu ao longo dos módulos. Nesse momento, caberá ao professor a decisão de realizar ou não uma avaliação somativa.

Os autores também propõem que os gêneros sejam agrupados. Esses agrupamentos têm o intuito de facilitar a escolha do professor quanto ao gênero a ser explorado na sala de aula, assim como auxiliar na progressão de gêneros em relação às séries de ensino, possibilitando, também, que os professores tenham um instrumento de trabalho fundamentado teoricamente. No entanto, é importante salientar que:

Os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.122)

3. Proposta de sequência didática

Um dos agrupamentos mencionados por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 102) é o da ordem do relatar. Os gêneros que o integram pertencem ao domínio da memorização e documentação das experiências humanas, situadas no tempo. Luiz Antônio Marcuschi (2008, p.196) também faz um quadro de distribuição dos gêneros com os seus respectivos domínios discursivos e coloca os gêneros relato, diário pessoal e autobiografia dentro do grupo dos chamados interpessoais.

A literatura acadêmica no Brasil sobre os gêneros da ordem do relatar não é muito vasta, além disso, a presença de gêneros dessa natureza em sala de aula e em livros didáticos não é recorrente, embora, como aponta Ana Carolina Escosteguy (2011) seja cada vez mais frequente o uso de relatos (escritos e orais) nas mídias digitais atuais:

Essas histórias pessoais estão, hoje, espalhadas em distintas mídias – massiva e digital - e são apresentadas mediante distintas estratégias narrativas – diários, autobiografias, memórias, depoimentos, testemunhos. Todas elas são relatos personalizados, onde tanto a “realidade” pode ser narrada diretamente pelos atores sociais envolvidos em sua própria história de vida quanto pode ser narrada por um terceiro que, obrigatoriamente, conta com o testemunho do sujeito da história que é posta em circulação. O que esses relatos têm em comum, a exemplo das histórias orais, é o fato de que ao contar “uma história”, tornam-se um modo de conhecer ou acessar o mundo e, assim, as narrativas pessoais podem ser consideradas não como um reflexo da vida, mas como uma forma de construí-la. (ESCOSTEGUY, 2011, p. 207)

O gênero relato pessoal é abordado comumente em materiais didáticos como aquele que apresenta a característica principal de expor

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

acontecimentos pessoais do cotidiano de cada indivíduo, podendo ser oral ou escrito. Nesse sentido, uma das grandes vantagens apontadas para o uso do gênero relato pessoal, como proposta de trabalho em sala de aula, é a possibilidade do protagonismo do aluno no texto que produz e o acesso que ele oferece ao universo dos alunos: seus anseios, alegrias, frustrações. Dessa forma, o trabalho com o relato pessoal pode tornar-se uma importante ferramenta para que o professor conheça melhor o público discente e possa, assim, criar estratégias mais eficazes para que haja uma aprendizagem significativa.

Ângela Maria da Silva Souto e Leiva de Figueiredo Viana Leal (2009) ao produzirem um material intitulado *Textualização do discurso de relato (Organização Textual)*, para o Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa do Ensino Médio da SEE-MG, se dedicam ao estudo do relato. As autoras chamam atenção para as estratégias de estruturação do relato calcadas numa organização temporal específica obtida com o emprego de advérbios e palavras que indicam tempo. Nesse sentido, mostram que é preciso atentar para os tempos verbais, pois é a partir de seus usos que as criações de planos temporais ocorrem e se organiza a correlação entre os fatos relatados. Também ressaltam que é importante analisar a articulação do relato com outras sequências linguísticas (descritiva, argumentativa, injuntiva etc.).

Outro fator importante que é considerado por Ângela Maria da Silva Souto e Leiva de Figueiredo Viana Leal (2009) é a diferença entre o discurso de relato e o da narração. Sobre o assunto, assim se pronunciaram:

No discurso de relato, de um lado, se desenvolve o processo narrativo e, por outro, existe uma relação temporal que acontece do início ao fim do ato de sua produção. Portanto, a exploração do paradigma temporal é diferente do da narração. No discurso de relato, essa exploração se dá ancorado em uma origem dêitica, como, por exemplo, ontem, semana passada, amanhã, etc, mostrando que esse eixo de referência tem a duração exata do ato da produção do discurso. (SOUTO & LEAL, 2009, p. 01)

Levando em conta o exposto, apresentaremos a seguir uma proposta de sequência didática com gêneros da ordem do relatar que toma por base o modelo anteriormente descrito, direcionada a alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Vale ainda ressaltar que a este trabalho também se coaduna com os fundamentos que alicerçam os projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros desenvolvidos por Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006).

3.1. Primeiro passo:

Atividade de sensibilização para estimular a curiosidade dos alunos e o interesse pela leitura e escrita do gênero –

Duração: 2h/a

Antes de iniciar a sequência, é importante instigar os alunos e buscar promover o envolvimento deles com as atividades a serem realizadas. Para tanto, serão lidos um relato e poemas do livro *Confissão* de Paula Pimenta. Paula Pimenta é uma autora brasileira que ficou consagrada com seus livros que abordam o universo dos adolescentes. O livro selecionado reúne alguns poemas que ela escreveu quando era adolescente, retratando a alegria/o sofrimento com o encontro do primeiro amor. Assim, tendo em vista a relação do tema com o cotidiano dos jovens, espera-se que os alunos se interessem pela proposta e que se possa dar continuidade ao trabalho.

Primeiramente, será lida, com eles, a apresentação do livro *Confissão*, que é um relato da autora sobre o contexto de produção dos poemas nele publicados. Após a leitura do relato pessoal de Paula Pimenta, serão apresentados os poemas “Inspiração”, “Despertar” e “Alucinação”.

Em seguida, será aberta uma discussão a partir das seguintes indagações:

1- Com que intuito Paula Pimenta escreveu seu livro *Confissão*? Qual é o propósito comunicativo de cada um dos textos lidos? Por que os poemas podem ser classificados como poemas-diário?

2- Você tem necessidade de escrever sobre o que sente ou sobre suas experiências como teve Paula Pimenta?

3- Que outros tipos de textos escritos existem para que as pessoas possam relatar sentimentos e acontecimentos experimentados? Esses textos podem ser encontrados na *internet*?

Para finalizar esta etapa, será proposta uma atividade cuja temática versará sobre as paixões⁶³ que vivemos ao longo da vida. Cada aluno será incentivado a elaborar um pequeno relato que se iniciará com a expressão “Eu confesso”. Tal relato poderá ser usado para a atualização do *status* no *facebook* como resposta à seguinte pergunta: “No que você está

⁶³ Paixões não só por pessoas, mas também por lugares, objetos, comidas etc.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

pensando?”. É importante ressaltar que, se a escola possuir laboratório de informática, a atividade poderá ser produzida nesse espaço.

3.2. Segundo passo:

Apresentação da situação - Duração: 4h/a

No primeiro momento, recomenda-se compartilhar a proposta com os alunos, mostrando-lhes as tarefas a serem realizadas ao longo da sequência didática e esclarecendo que as atividades planejadas podem ser alteradas de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

É nesse primeiro passo que deve ser focado o conceito de relatar e feita a leitura de relatos para que os alunos reflitam inicialmente sobre as seguintes questões: Por que esses textos são escritos? Para quem? Que assuntos abordam? Onde são publicados? Quais os objetivos da escrita desses textos? Qual a diferença entre o relato oral e o escrito?

As atividades de leitura têm o intuito de fazer com que os alunos reflitam sobre o texto lido e construam as respostas para as questões acima. Para isso, considera-se produtiva a realização de rodas de leitura com uma discussão posterior sobre cada texto, possibilitando à turma a construção de respostas para as questões iniciais que foram elaboradas pelo professor. Nesse momento, é muito importante que o docente valorize os conhecimentos trazidos pelos alunos sobre o gênero escolhido para estudo.

Para essa atividade, serão utilizados os seguintes textos:

- Relato de pessoal de Paulo Freire: “Minha primeira professora”, publicado pela Revista *Nova Escola*, em dezembro de 1994.
- Trechos do livro *Diário de um Banana* de Jeff Kinney.
- Trechos do livro *Diário de Anne Frank*.
- Depoimento Valéria Polizzi "HIV"- *Viver a Vida* (Rede Globo). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=M1FuFktswlk>

Após a leitura, serão discutidas com os alunos as seguintes questões:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- 1- Que relação há entre os textos lidos e o uso tempos verbais neles presentes?
- 2- Há predominância da subjetividade em todos os textos?
- 3- Quais textos apresentam sequência de fatos com personagens/pessoas, tempo, espaço e narrador?
- 4- Em que pessoa estão os verbos e os pronomes nos textos?
- 5- Nos textos há o uso de advérbios ou de palavras que expressam a noção de tempo ou de ordem sequencial?
- 6- Qual a diferença estrutural e de linguagem entre o relato pessoal e o diário?
- 7- Qual é o propósito comunicativo de cada um dos textos lidos, que funções sociais desempenham?

Esses primeiros passos estarão apoiados no modelo de projeto pedagógico para leitura de Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, no qual a autora recomenda que:

As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que outras- é planejada de acordo com sua função social e propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. O módulo de leitura nesse formato proposto deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação o gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários exemplos. (LOPES-ROSSI, 2006, p. 75-77)

3.3. Terceiro passo:

Primeira produção– Duração: 4h/a

Após as atividades anteriores para o conhecimento das características temáticas, composicionais e de estilo dos gêneros relato pessoal/experiência vivida e diário, os alunos realizarão a primeira produção escrita.

O professor solicitará que os alunos produzam um texto em dupla no formato do gênero diário. Eles poderão criar desenhos, como ocorre no livro *O Diário de um Banana*, ou poemas no estilo de confissão, para que sejam agregados ao texto diário, em prosa, que irão produzir. O tema terá relação com alguma situação embaraçosa, envolvendo uma amizade

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ou paixão vivida por eles ou por um personagem/narrador/relator imaginário.

O material produzido pelos alunos, como primeira versão, será submetido a uma avaliação de caráter formativo e, através dela, o professor poderá identificar o que os alunos já sabem ou precisam saber sobre o gênero em questão. Essa avaliação prevê anotações sobre o desempenho dos alunos em material específico para consulta. Os textos devem servir de base para o professor desenvolver os módulos da sequência, que incidirão, mais especificamente, sobre a análise linguística.

3.4. Quarto passo

Módulo 01- Análise linguística – Duração: 4h/a

De acordo com João Wanderley Geraldi (1997), a análise linguística corresponde à reflexão sobre o uso da linguagem e se dá no interior das práticas de produção e de leitura de textos, que ocorrem em sala de aula de modo interativo.

A prática de análise linguística está voltada para a produção de sentidos e para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, estando os aspectos normativos relacionados às atividades textuais. As regras gramaticais não seriam mais aplicadas fora de um contexto, com frases soltas, pois, abandonando o formalismo gramatical e privilegiando-se uma perspectiva funcional da gramatical, o texto será o instrumento de ensino da língua, uma vez que ele é a materialização do uso da linguagem. Dessa forma, contribui para a formação de leitores e escritores de gêneros diversos, os quais estarão em condições de participarem dos eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Produzida a primeira versão dos textos, o professor deve dedicar-se à averiguação dos aspectos linguísticos-discursivos dominados ou não pelos alunos em suas produções e a criação de estratégias de aplicação da análise linguística ao estudo do gênero. O relato pessoal possibilita ao professor elaborar atividades que levem ao estudo e a reflexão sobre o uso dos tempos verbais, dos advérbios e de outras expressões indicadoras de tempo.

A análise linguística deve permear os momentos de prática de leitura, escrita e reescrita textuais, promovendo o exame dos aspectos linguísticos e extralinguísticos dos textos.

3.5. Quinto passo:

Módulo 02 – Aprofundamento sobre o gênero relato pessoal/experiência vivida e produção individual – Duração: 4h/a

Neste módulo, serão feitas leituras de mais alguns textos na forma de relato pessoal/experiência vivida a fim de aprimorar os conhecimentos a respeito de seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

A partir de tais aprofundamentos, os alunos serão incentivados a realizarem uma pesquisa, em casa, para encontrarem exemplos do gênero, indicando as características próprias de cada um e atentando para o aspecto da subjetividade e do emprego dos tempos verbais. Essa pesquisa deverá ser feita em quarteto e apresentada em sala posteriormente. Após as apresentações, os alunos serão conduzidos ao exame de sua produção escrita.

Em seguida, o professor solicitará que tragam uma foto de algum momento importante ou que montem uma foto fictícia (Eles poderão inventar a personagem que irá fazer o relato). Eles criarão, sob a supervisão do professor, um relato pessoal/experiência vivida a partir dessa foto. Essa produção, depois de revisada e reescrita, com a permissão do autor, será mostrada publicamente no momento da culminância da sequência.

3.6. Sexto passo:

Módulo 03– Correção da produção individual – Duração: 4h/aulas

A correção ou avaliação do texto será feita em conformidade com as orientações de Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi:

Revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo professor, outros colegas da sala e até mesmo outros leitores são atividades muito importantes nesse módulo. Não se pode esperar que a primeira versão do texto já esteja perfeita. A opinião dos colegas quanto ao conteúdo e organização geral do texto é desejável não apenas como contribuição à produção, mas também como um exercício de leitura crítica do gênero. (LOPES-ROSSI, 2006, p. 79)

Além disso, concordamos com a ideia de que a avaliação do texto escrito não deve ser uma prática de “higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções” (GERALDI, 2011, p. 74), mas sim, uma prática que busque aprimorar o texto do aluno juntamente com a sua atuação.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Para que se realize tal processo de avaliação/correção de maneira eficaz é fundamental que se estabeleçam critérios claros e objetivos e que eles sejam do conhecimento dos alunos. Tais critérios tornam a avaliação/correção dos textos mais objetiva e evitam a subjetividade exacerbada, que faz, em alguns casos, com que ocorra atribuição de notas apenas pela forma da letra, desvios ortográficos e aspecto formal do texto, desconsiderando, muitas vezes, os aspectos próprios do gênero. A adoção de critérios possibilita tornar a avaliação/correção um instrumento eficaz no processo de aprendizagem da escrita, conforme sinalizam Leonor Werneck dos Santos e Claudia de Souza Teixeira:

Para produzirem efeitos positivos na prática pedagógica, a correção e avaliação precisam partir de critérios objetivos que sirvam como referência consistente para analisar os textos dos alunos, possibilitando não só o acompanhamento do desempenho deles, mas também do trabalho realizado pela escola quanto ao desenvolvimento da expressão escrita. [...] Convém destacar que o professor deve explicar esses critérios para os alunos conhecerem não só as exigências de um bom texto, mas também entenderem a correção e avaliação realizadas. (SANTOS & TEIXEIRA, 2016, p. 23-24)

Nesse sentido, é preciso que o professor monte com os alunos um quadro com os critérios de correção e, após essa etapa, proceda à correção colaborativa da produção individual dos alunos. Essa correção visa ajustar os desvios de ortografia, concordância e regência, além da organização lógica do enredo, divisão de frase, período e parágrafo, entre outros fatores, tendo sempre em vista as especificidades do gênero.

3.7. Sétimo passo

Módulo 04- Reescrita da produção individual - Duração:
2h/a

A produção textual precisa ser concebida como um processo, na qual se discute um tema, se estuda a tipologia textual do gênero solicitado, faz-se o planejamento da elaboração do texto, realiza-se a escrita, efetua-se a revisão e a reescrita, até que se chegue ao texto final que será socializado. Sendo assim, vale a pena salientar que a reescrita deve ser considerada um marco essencial na produção textual, indicando ao discente que o aprendizado efetivo da escrita apresenta várias etapas.

3.8. Oitavo passo

Produção final: Culminância – Duração: 2h/aulas

Os textos produzidos serão expostos em um mural, que terá como título: *Faces de uma vida adolescente*. Afinal, como indica Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006), a divulgação ao público “é uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto”.

4. Considerações finais

A aprendizagem de uma língua não deve se resumir a classificar termos das orações, nomear classes gramaticais, informar flexões verbais e nominais, ou ainda, ser capaz de identificar os elementos estruturantes de palavras estudadas isoladamente, visto que tais ações, vinculadas a uma visão de língua como código, pouco ou nada contribuirão para a formação de leitores e autores de textos. Aprender uma língua implica ser capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos sobre ela para fins comunicativos, por isso, a questão mais relevante que se apresenta é a de como proceder para que o ensino das formas gramaticais atinja um propósito social.

Nesse sentido, defende-se que, no cenário delineado em que se acolhe a língua como atividade social de interação, um dos caminhos de renovação do ensino de português é a opção por uma prática docente alicerçada na análise linguística, sendo que esta consiste, como propõem Suassuna, Santos e Rodrigues (2014, p. 123), com base nos ensinamentos de João Wanderley Geraldi, “num trabalho de reflexão consciente sobre a prática da linguagem, levando à explicitação e, portanto, à ampliação do conhecimento sobre ela, por meio da formulação/retomada de teorias”. Sob esse viés, ganha fundamental importância o estudo dos gêneros do discurso, centrado na construção dos sentidos pelas escolhas dos recursos que a língua disponibiliza, num processo que prevê tanto a leitura quanto a escrita.

Dessa maneira, tendo em vista o reconhecimento de que o ensino da língua materna consiste principalmente em desenvolver a competência comunicativa do educando, frisamos que é preciso planejar as atividades de sala de aula de modo a levá-lo à aquisição e ao aprofundamento de conhecimentos acerca da língua materna para que ele, de posse de um amplo domínio de variedades linguísticas e de tipos de gêneros, possa ter, socialmente, um bom desempenho discursivo. O trabalho com se-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

quências didáticas, direcionado para o enfoque dos usos sociais da língua, tal como o aqui apresentado, atende a essa proposta, pois pressupõe uma progressão modular, com atividades ordenadas e gradativas, que agenciam o aperfeiçoamento do uso da língua ao operar de forma processual com a leitura e a escrita, dando condições ao estudante de melhorar, cada vez mais, sua atuação como leitor e produtor de textos nas diversas situações comunicativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. p.81-108

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Narrativas pessoais midiaticizadas. *Revista Famecos*. Porto Alegre, vol. 18, n. 1, p. 198-211, jan./abr. 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). (Orgs.). *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

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

PIMENTA, Paula. *Confissão*. Belo Horizonte: Gutemberg, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Claudia de Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, Fabio Andre; PALOMANES, Roza. (Orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUTO, Ângela Maria da Silva; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *Textualização do discurso de relato*. Currículo básico comum – língua portuguesa ensino médio. Centro de Referência Virtual do Professor – SEEMG, 2009.

SUASSUNA, SANTOS E RODRIGUES. Práticas de leitura, produção textual e análise linguística na formação docente: uma experiência de estágio curricular de licenciatura em letras. In: SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
SUMÁRIO⁶⁴

0. Apresentação –	5
<i>José Pereira da Silva</i>	
1. A aprendizagem da língua inglesa pelo WhatsApp: um relato de experiência	9
<i>Mírian Nichida e Lidiane das Graças Bernardo Alencar</i>	
2. A importância dos microcontos para o ensino	25
<i>Damiana Maria de Carvalho</i>	
3. A indisciplina escolar e os desafios do currículo na sociedade multicultural	56
<i>Rosilani Balthazar da Silva e Bianka Pires André</i>	
4. África e africanidades práticas integradas em literaturas africanas	77
<i>Alessandra Serra Viegas, Renata da Silva de Barcellos, Edson Carvalho e Márcia Botelho</i>	
5. Apontamentos sobre o ensino de literaturas de língua portuguesa no Egito	94
<i>Maged Talaat Mohamed Ahmed Elgebaly</i>	
6. Aspectos da identidade do professor de língua materna no contexto de cibercultura	101
<i>Dhienes Charla Ferreira Tinoco, Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Priscila de Andrade Barroso e Eliana Crispim França Luquetti</i>	
7. Competência tecnológica na EaD: uma análise dos conhecimentos e habilidades necessárias ao tutor	110
<i>Elaine Vasquez Ferreira de Araujo e Márcio Luiz Corrêa Vilaça</i>	
8. Ensino de leitura e produção textual em contextos interdisciplinares	126
<i>Márcia Antônia Guedes Molina</i>	
9. Ideias para acender a vontade de ler na escola	133
<i>Solimar Patriota Silva</i>	

⁶⁴ Os quinze primeiros trabalhos aqui relacionados foram publicados na primeira edição. Os seguintes, da página 206 em diante, foram acrescentados nesta segunda edição.

10. **Múltiplos letramentos na era digital: conexões e possibilidades no ensino fundamental** 142
Simone Silva Cunha
11. **O estatuto da palavra como unidade privilegiada no trabalho de alfabetização: uma reflexão** 149
Zinda Vasconcellos
12. **O ver e o ser professor de língua portuguesa no ensino médio: relatos de estagiários e docentes** 157
Carla de Quadros, Deije Machado de Moura e Sinéia Maia Teles Silveira
13. **Reflexos da linguagem digital na sala de aula**..... 166
Bruno Gomes Pereira, Danielle dos Santos Guedes, Letícia Carvalho Martins e Tallyta Silva Paiva
14. **Tecnologia e jogos no apoio ao ensino de língua portuguesa** 174
Daniel Costa de Paiva e Francisco de Assis Silva Oliveira
15. **Uma breve história do ensino de língua portuguesa: da gramática ao texto** 186
Alessandra Vale e Marleide Lima
16. **A abordagem da morfossintaxe do português (brasileiro) em uma gramática escolar contemporânea** 206
Evelyn Kalyne de Oliveira Barbosa
17. **Alfabetização e letramento em turmas de 9º ano do ensino fundamental II** 231
Cláudia Reis Otoni de Paula e Marília de Aquino Araújo
18. **O ensino de língua inglesa na perspectiva interdisciplinar: abrindo caminhos para cidadania** 245
Sonia Maria da Fonseca Souza, Eliana Crispim França Luquetti e Vyvian França Souza Gomes Muniz
19. **O ensino de língua portuguesa no IFES – campus Montanha: um olhar a partir da WEB 2.0, da EaD e das TIC** 259
Renato Pereira Aurélio
20. **Verbos de comunicação ou construções de comunicação? Uma análise através da noção de valência verbal** 270
Marcella Monteiro Lemos Couto e Mário Alberto Perini

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

21. **A formação de professores para o ensino de língua portuguesa: desafios da contemporaneidade** 281
Flávia Maria Faria Baptista da Cunha, Luiza Alves Ferreira Portes e Luzia Cristina Nogueira de Araújo
22. **A relação entre pesquisa e ensino em morfologia** 308
Vítor de Moura Vivas, Felipe da Silva Vital, Wallace Bezerra de Carvalho, Carlos Alexandre Victório Gonçalves, Rômulo Andrade de Oliveira, Tiago Vieira de Souza e Eliete Figueira Batista da Silveira
23. **Diálogos entre linguagem & educação: o professor de língua portuguesa diante do contexto multicultural da sala de aula** 320
Milene Vargas da Silva Batista, Joane Marieli Pereira Caetano, Sônia Maria da Fonseca e Eliana Crispim França Luquetti
24. **La reformulación de textos científicos disciplinares en los manuales escolares** 334
María Cecilia Milan
25. **O tratamento da topicalização em gramáticas contemporâneas da língua portuguesa** 343
Gabriel Santana e Ana Maria Costa de Araújo Lima
26. **Análise do processamento de sintagmas preposicionados ambíguos em português brasileiro** 362
Juliana Benevides de Almeida
27. **Aprendizagem de língua espanhola com narrativas digitais: uma experiência para fins específicos** 390
Paula Jucá de Sousa Santos e Gislaine Pereira Sales
28. **As interjeições *plusquam* e as construções de desejo com o *mais-que-perfeito*** 399
Paulo Gonçalves Cerqueira e Maria Lucia Leitão de Almeida
29. **Ensino de regência: gramática normativa x variação** 417
Aline Aurora Guida
30. **Entre a casa grande e a senzala: histórias, dilemas e perspectivas sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil.** 430
Bianca Corrêa Lessa Manoel, Márcio Luiz Corrêa Vilaça e Daniele Ribeiro Fortuna

31. **Gêneros textuais no ensino de língua inglesa** 445
Laura de Almeida
32. **Gramatização, teorias linguísticas e ensino: análise de uma gramática escolar do português** 452
Anderson Rany Cardoso da Silva
33. **O marxismo e valorização do ensino da língua padrão** 481
Érica Portas do Nascimento, Juliana Campos Azevedo e Tássia Simões
34. **Tradição gramatical versus virada linguística no arcabouço descritivo de uma gramática escolar contemporânea** 491
Jéssica Rodrigues Silva
35. **Práticas de oralidade: uma proposta com notícia de rádio e poema** 516
Maria de Fátima de Mello
36. **Sequência didática: uma proposta para gêneros da ordem do relatar** 527
Andreza de Oliveira e Maria Isaura Pinto Rodrigues